

ÍNDICE

Editorial <i>Almerindo Janelá Afonso</i>	1
Reformas educacionais e formação profissional no Brasil <i>Celso Ferretti & João das Reis Silva Júnior</i>	5
Pedagogia e actuação disciplinar na aula <i>João da Silva Amado</i>	35
Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico <i>João A. Lopes</i>	57
Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula <i>Isabel Estrela Rego & Suzana Nunes Caldeira</i>	83
A gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos <i>Francisco Mendes</i>	109
Disciplina e incidentes críticos no Liceu de Viana do Castelo (1926-1950) <i>Rodrigo Azevedo</i>	123
Nuestro valor helénico de la "Memoria Recuperante" <i>Octavi Fullat i Genís</i>	151
Recensões	193
Dissertações e Projectos de Investigação	201
Notícias	209

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

Almerinda 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

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*

Bártoleu Paiva Campos, *Universidade do Porto, Portugal*

Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

Isabel Alarcão, *Universidade de Aveiro, Portugal*

José Alberto Correia, *Universidade do Porto, Portugal*

José Augusto Pacheco, *Universidade do Minho, Portugal*

José Henrique Chares, *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 Patrício, *Universidade de Évora, Portugal*

Manuel Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

Octavi Fulfat, *Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha*

Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Oscar Serafini, *Pontificia Universidade Católica, Paraguay*

Raquel Delgado-Martins, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Tomaz Tadeu da Silva, *Univ. Fed. Rio Grande do Sul, Brasil*

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 para 99 (2 números): Portugal - 3.000\$00; Outros países - 4.000\$00; Avulso - 1.750\$00.

Tiragem: 1.000 exemplares.

Endereços: Direcção da Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal. Tel.: (053) 604241; Fax: (053) 678987. e-mail: rpe@iecp.uminho.pt

Página na internet: <http://www.iecp.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, CEPE Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

ISBN nº 0871-9187

Depósito Legal nº 45.474/91

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1998, 11 (2):
© 1998, I.E.P. - Universidade do Minho.



EDITORIAL

Mantendo a periodicidade prevista para a *Revista Portuguesa de Educação*, entregamos agora ao leitor o segundo e último número de 1998.

Não sendo temático, em sentido restrito, este número contém, no entanto, um conjunto de artigos que, partindo embora de diferentes perspectivas disciplinares, são relativamente convergentes no seu objecto imediato pelo facto de se proporem reflectir sobre a natureza multidimensional dos comportamentos dos alunos em contexto pedagógico.

Fruto, em alguns casos, de um trabalho empírico demorado e com uma sustentação mais evidente do ponto de vista teórico-conceitual ou, em outros casos, com um carácter mais exploratório, os diferentes textos que integram este *núcleo temático* estimulam a nossa reflexão porque trazem novos dados sobre a *indisciplina escolar* — problemática que aparece agora revitalizada como objecto de investigação em importantes trabalhos recentes no campo das ciências da educação em Portugal, e que voltou a ganhar actualidade em termos sociais e políticos (ver, por exemplo, o debate que antecedeu a publicação do Decreto-lei nº 270/98 que define o *estatuto dos alunos* e estabelece os seus direitos e deveres).

Como sabemos, as definições sobre o que é (ou deve ser entendido por) *indisciplina escolar* estão muito longe de ser consensuais, quer porque remetem para experiências pessoais e profissionais singulares, e situadas em tempos e contextos de escolarização muito distintos, quer porque ganham sentidos diversos quando para a sua elucidação se convocam critérios sociológicos, políticos, históricos, psicológicos ou filosóficos — eles próprios frequentemente marcados por teorias diversas, como alguns dos artigos que publicamos exemplificam.

Porque este número da *Revista Portuguesa de Educação* não é exclusivamente centrado numa temática, incluímos ainda outros artigos que, quer pela sua originalidade em termos de reflexão histórico-filosófica, quer pela sua pertinência para a análise de alguns dos vectores das políticas educativas contemporâneas, constituem contributos relevantes — neste caso, contributos de autores estrangeiros, também eles marcados por matrizes disciplinares distintas.

Finalmente, e dando sequência a uma inovação introduzida no número anterior, mantemos a divulgação de *dissertações de mestrado e doutoramento* realizadas por docentes ou estudantes de pós-graduação do Instituto de Educação e Psicologia, e continuamos a dar conta de *projectos de investigação em curso* no Centro de Estudos em Educação e Psicologia — projectos que apresentam resultados (ainda provisórios), mas que já se constituem como produtos científicos de interesse nos campos em que se inscrevem.

As *recensões* sobre obras recentes e as *notícias* relativas a eventos no campo da educação, tal como a lista de *publicações recebidas*, mantêm igualmente o espaço habitual neste número da RPE.

Atuerindo Janela Afonso

REFORMAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

*Celso João Ferretti &
João dos Reis Silva Júnior*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Resumo

Analisam-se as propostas de mudanças para a formação profissional em relação com o movimento de reformas da educação e do Estado, em curso no Brasil ao longo dos últimos anos. Defende-se que tais dinâmicas são impulsionadas por alterações na economia mundial (globalização e constituição de um novo regime de *acumulação flexível*) geradoras de pressões no sentido da reconfiguração do papel do Estado e das instituições sociais, em particular as educacionais, no que toca à regulação social. Argumenta-se que a reforma pretendida para a formação profissional no Brasil (separada da formação geral, organizada em módulos e orientada para um "modelo de competências") salienta a identificação entre objectivos de ensino e da produção e privilegia uma concepção pragmática e técnica da cidadania.

1 - Programa

O título deste trabalho sugere, imediatamente, que a formação profissional se defronta, em meados da década de 90, com desafios e problemas que não se circunscrevem à situação brasileira. Portanto, para ser examinado com critério, o caso

particular deve ser remetido ao contexto mais amplo no qual se insere, onde partilha, com outros países, identidades a respeito do tema, ao mesmo tempo que mantém diversidades. Deve-se indagar, nesse sentido, o que suscita tais desafios e problemas, quais são eles, como têm sido enfrentados e com que resultados. Como também se deve indagar que configuração este conjunto de indagações toma no Brasil e porque, assim como quais novas questões se põem em função de nossas especificidades.

Parece não haver dúvidas sobre a relação muito forte, ainda que não direta, entre os problemas e desafios atualmente enfrentados pela formação profissional e as transformações recentes que vêm sendo operadas no âmbito dos setores produtivo e de serviços, articuladas à globalização da economia regulada pelo mercado e as transformações no âmbito político em nível mundial. Por isto, em um primeiro momento procuraremos compreender as transformações em curso no capitalismo mundial e sua expressão no Brasil, especialmente em relação às reformas do Estado e as transformações produtivas, para então analisarmos as reformas que reconfiguram a educação e sua relação com a formação profissional. No entanto, para o aprofundamento do estudo das relações que se estabelecem entre as transformações econômicas, políticas e culturais do capitalismo no momento atual — aqui entendidas como um processo de continuidade/ruptura histórica — e as mudanças na esfera educacional e nos processos de formação profissional, necessitamos, ainda que de forma sucinta, incorporarmos alguns elementos teóricos, com o objetivo de abordar o tema com criticidade.

Reformas educacionais, mudança social e epistemologia social

Uma das maneiras de estudarmos tais reformas em curso a partir de uma perspectiva crítica e científica é enfocá-las com base nas relações entre saber — presente nas reformas e nos processos de profissionalização —, poder — expresso na capacidade de normatividade do Estado — e ideologia — e seu potencial persuasivo para mudanças na subjetividade dos indivíduos —, o que implica a adoção de uma abordagem teórica que possibilite uma compreensão das reformas que supere o enfoque funcionalista do pensamento oficial. Dentre os autores que se têm ocupado do tema das reformas educacionais dos anos 70/90, destacamos a contribuição de Popkewitz (1994). Para ele, as reformas educacionais devem ser entendidas a partir do desenvolvimento histórico, das relações sociais, enquanto mecanismos de regulação social e um problema de epistemologia social.

Tratando da regulação social, afirma Popkewitz que

[...] la ecología de la reforma está relacionada con las pautas de regulación social de la escolarización. La escolarización de masas constituyó una reforma fundamental de la modernidad, institucionalizada durante los últimos doscientos años, cuando el Estado moderno asumió las tareas de socialización y educación en respuesta a las rupturas habidas en las pautas de producción y reproducción. La

significación de la pedagogía moderna constituye su enlace con los problemas de la regulación social; la pedagogía vincula las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto. Las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo que, a su vez, tiene el potencial para organizar y configurar la identidad individual (1994, p. 26).

Para esse autor, a escolarização e o ato educativo constituem-se em um problema de epistemologia social: a produção do entendimento do mundo por meio da instituição escolar e com ele o estabelecimento de formas de controle social.

Continua Popkewitz:

La epistemología [social] proporciona un contexto en el que pueden considerarse las reglas y normas mediante las que se forma el conocimiento sobre el mundo, las distinciones y categorizaciones, las formas de responder al mundo y la concepción del "yo". De forma concurrente, la epistemología social toma los objetos constituidos en el saber de la escolarización y los define como elementos de la práctica institucional, pautas de relaciones de poder históricamente configuradas que dan una estructura y coherencia a los caprichos de la vida cotidiana. Pienso, por ejemplo, en los conceptos cambiantes de reforma, profesionalidad y ciencia de la educación como componentes de un contexto material que describen e incorporan los conceptos. Estas palabras asumen significado en el contexto de un complicado conjunto de relaciones que se combinan para producir la escolarización (1994, p. 27).

Para o Autor, as reformas educacionais dos anos 70/90 relacionam-se com os problemas de regulação social emergentes durante o processo de sedimentação do *Fordismo* logo depois da Segunda Guerra Mundial. Assim ele busca no *método histórico* a possibilidade teórica de relacionar os acontecimentos passados com os fatos em estudo na atualidade para o entendimento das mudanças sociais ocorridas e as demandas postas para a escolarização (1994, pp. 24-45). Em síntese, para o autor, as reformas educacionais modernizam as instituições escolares, contribuindo para a regulação social em determinado momento histórico, no qual se realiza uma mudança social decorrente da transição de regimes de acumulação do modo de produção capitalista. Propõe o concurso da história e da sociologia para a compreensão das relações entre saber, poder e instituições sociais, especialmente, as educacionais. Trata-se de uma abordagem teórica que procura compreender a produção de um novo homem em um novo momento histórico, da produção de uma nova subjetividade adequada a uma nova forma de organização social do capitalismo atual. Vejamos, de forma breve, as transformações ocorridas no capitalismo mundial nas últimas décadas.

Do fordismo à nova ordem mundial

Pode-se entender a atual transição de regimes de acumulação — do Fordismo à Acumulação Flexível¹ — a partir da análise dos elementos intrínsecos ao Fordismo e da

combinação de diversos fatores que o levaram ao declínio, possibilitando a emergência do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Aqui se fará um breve itinerário, através das dimensões econômica, política e ideológica.

No âmbito econômico, o Fordismo pode ser caracterizado como um modelo estruturado em uma base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala. Na esfera do consumo, o correspondente à produção em massa é o consumo em massa, especialmente de bens de consumo duráveis (cf. Lins, 1993). Na esfera política, o Fordismo caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes, produzido a partir de políticas e legislação sociais, com a função da distribuição de renda.

O equilíbrio desse modelo econômico, como se pode aparentemente depreender desta breve caracterização, está centrado na estrutura e funções do Estado, nesse caso: o Estado de Bem Estar Social. Por meio das políticas e legislação sociais, o Estado de Bem Estar Social exerce um papel de regulação social, seja no aspecto político, seja no econômico. A equilibração entre a oferta em larga escala e a demanda é produzida por meio das políticas sociais concretizadas com base em um fundo público acumulado pelo Estado por meio da cobrança de impostos. Ao mesmo tempo que produz essa equilibração, estabelece e administra politicamente o compromisso de classes (cf. Oliveira, 1988). O Estado de Bem Estar Social, portanto, participa da reprodução do capital e da força de trabalho, ocupando, dessa maneira, um lugar central na dinâmica do Fordismo. Na medida em que participa da reprodução do capital e do trabalho, promovendo o compromisso, o Estado de Bem Estar Social desenvolve uma intensa politização das relações entre capital e trabalho no interior do próprio Estado - oferecendo, desta forma, um certo grau de transparência do fetichismo do Estado Liberal, que se apresenta como representante de toda nação. Ainda que com um certo grau de autonomia, representa e unifica os vários setores sociais ligados ao capital. A administração do fundo público, essencial para o Fordismo, impõe negociações políticas entre representantes do capital e do trabalho no interior do Estado. Isto implica dizer que as instituições políticas são muito fortes no modelo fordista. É o caso da significativa força dos partidos políticos ligados aos trabalhadores e dos sindicatos de trabalhadores, em meio às intensas e complexas relações entre Estado e Sociedade.

No entanto, o Fordismo é um modelo extremamente rígido (cf. Harvey, 1992, pp. 121-177) em sua base produtiva e em sua dinâmica macro-econômica — especialmente na equilibração entre oferta e consumo em larga escala — convivendo com uma organização superestrutural politicamente instável. Face a um mercado esgotável de bens de consumo duráveis e a um alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores, em cujo centro pontifica um Estado — arena de múltiplas tensões entre capital e trabalho — o Fordismo, depois de uma época de altas taxas de acumulação de capital, logo após a segunda guerra mundial, na década de setenta entra em declínio. O mercado dá sinais de esgotamento, o desemprego ressurgiu e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase.

Nesse momento, as políticas de austeridade monetária e fiscal são acionadas, ao lado da busca de reformas de ordem geral, que produzam um novo estágio de

desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o Estado de Bem Estar Social, por meio de estratégias coercitivas, é desmontado, primeiramente, nos países centrais. A estratégia econômica de superação do Fordismo, não sem grandes embates, constituiu-se na produção de uma nova base produtiva sustentada em novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias (base para demandas de novas qualificações dos trabalhadores), na mundialização do mercado e na intensificação da hegemonia do capital financeiro².

A nova base produtiva, bem como a financeirização do capital, provocaram drásticas transformações no mercado de trabalho, acentuando o desemprego estrutural e promovendo sua estratificação, o que, em certo sentido, impõe mudanças na própria forma de ser do indivíduo. Ao lado dessas mudanças estruturais, ocorreram transformações na legislação trabalhista e no aparelho de Estado produtor das políticas sociais reprodutoras da força de trabalho, baseadas num fundo público já bastante diminuído para esse fim³. Esse quadro propiciou o enfraquecimento dos partidos e sindicatos ligados aos trabalhadores, bem como, com as transformações na estrutura e funções do Estado, realizou-se uma despolitização das relações entre capital e trabalho no âmbito do Estado e da sociedade civil. Uma consequência direta disto é o enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre o Estado e a Sociedade, com graves consequências para a classe trabalhadora.

Para a classe operária e as massas trabalhadoras, o que o capital tende a restaurar é o regime do "tácão de ferro", como o chamava Jack London. A ascensão do capital financeiro foi seguida pelo ressurgimento de formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho. Tal aumento baseia-se no recurso combinado às modalidades clássicas de apropriação da mais-valia, tanto absoluta como relativa, utilizadas sem nenhuma preocupação com as consequências sobre o nível de emprego, ou seja, o aumento brutal do desemprego, ou com os mecanismos viciosos da conjuntura ditada pelas altas taxas de juros. Todas as virtudes atribuídas ao "toyotismo" estão dirigidas a obter a máxima intensidade do trabalho e o máximo rendimento de uma mão-de-obra totalmente flexível, à qual se volta a contestar, cada vez mais (até nos relatórios do Banco Mundial), o direito de organização sindical. Os novos acionistas das empresas industriais são particularmente encarniçados na busca desse aumento de produtividade. Mesmo se o terreno essencial está situado na esfera financeira, nem por isso os grandes fundos anglo-saxônicos se desinteressam da indústria (Chenais, 1996, pp. 15-17).

No entanto, a nova ordem emergente tem que conviver com os traços fordistas remanescentes, conjugando-se, à época atual, elementos do novo e do velho. Parece decorrer daí a necessidade de organismos globais que, com poder político e econômico, produzam a sedimentação da nova ordem, sob a mesma hegemonia do capital (especialmente o financeiro) no âmbito nacional e global, agora, em uma nova forma, em um novo regime de acumulação: a *Acumulação Flexível*. Nesse décor emergem os intelectuais coletivos internacionais — os organismos multilaterais — como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, UNESCO, CEPAL, etc., com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da *Acumulação Flexível*.

O capital monetário, obcecado pelo "fetichismo da liquidez", tem comportamentos patologicamente nervosos, para não dizer medrosos, de modo que a "busca de credibilidade" diante dos mercados tornou-se o "novo Graal" dos governos. O nível de endividamento dos Estados perante os grandes fundos de aplicação privados (os mercados) deixa-lhes pouca margem para agir senão em conformidade com as posições definidas por tais mercados... salvo que questionem os postulados do liberalismo. Pelo contrário, assim que surgem dificuldades, as instituições financeiras internacionais e as maiores potências do globo precipitam-se em defesa dos privilégios desse capital monetário, quaisquer que sejam o preço a pagar e os custos a socializar por via fiscal. (Chenais, 1996, pp. 15-16, itálico nosso).

Os altos custos, a que se refere Chenais, são socializados pela via fiscal, porém em detrimento de inversões nas áreas sociais dos países, ainda que todos os discursos presidenciais e de intelectuais representantes dos organismos multilaterais sejam eloqüentes na defesa dos menos favorecidos. O social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/pressões de reorganização dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro ou ainda, para compensar a exclusão social — seja para manter a estabilidade política ou mesmo a partir de um cálculo econômico —, em face da inserção dos países em desenvolvimento na terceira revolução industrial.

Segundo Coraggio, outro sentido das políticas sociais do Banco Mundial é:

[...] instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São [as políticas sociais] o "Cavalo de Tróia" do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal. Outro efeito importante é injetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de segur. social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e frequentemente entra em contradição com os objetivos declarados (Coraggio, 1996, pp. 78-79, itálico nosso).

O Banco Mundial e outros organismos multilaterais atuam, pois, na sedimentação da nova ordem mundial, interferindo na organização econômica e política dos Estados Nacionais, especialmente, os chamados países em desenvolvimento.

O Brasil, por razões específicas, acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na nova ordem mundial apenas na década de noventa, com a assunção à Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso. Oliveira (1992) mostra como a *Nova República*, durante a década de oitenta, é a preparação política para o ajuste estrutural realizado nos noventa, que possibilitou a hegemonia do Poder Executivo frente aos demais poderes. A crise econômica herdada do governo militar-autoritário é transformada, por meio de engenharia política, em uma crise do aparelho do Estado e das instituições políticas em geral. Isto, segundo Oliveira, teria possibilitado a hegemonia daquele Poder.

O que é específico da Nova República é a forma da crise política. Sem minimizar a crise econômica [...] a rigor a viga mestra da crise global, a Nova República deslocou o centro de gravidade da crise econômica para uma crise geral do Estado, do governo, das instituições. É verdade que já havia sido crise econômica sob o último governo militar que, forjando uma crise política, abriu o caminho para a total desmoralização do governo militar, mas a crise política não careceu do solucionamento da crise econômica para ser contornada: ao contrário, é em meio à intensidade da crise econômica que se dá a construção da Nova República. Esta constitui, exatamente, um movimento de purificação de economia: a crise econômica deveria ser resolvida pelo novo regime democrático. Ao falhar nessa promessa, a Nova República potenciou o descrédito da política, num movimento simétrico (Oliveira, 1992, p. 32).

Vale ainda destacar um relato feito por Perry Anderson sobre o mesmo fenômeno:

Recordo-me de uma conversa que tive no Rio de Janeiro, em 1987, quando era consultor de uma equipe do Banco Mundial e fazia uma análise comparativa de cerca de 24 países do Sul, no que tocava a políticas econômicas. Um amigo neoliberal da equipe, sumamente inteligente, economista destacado, grande admirador da experiência chilena sob o regime de Pinochet, confiou-me que o problema crítico durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta — como a maioria dos funcionários do Banco Mundial tomente acreditava —, mas uma taxa de inflação demasiado baixa. "Espereemos que os diques se rompam", ele disse, "precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste país". Depois, como sabemos, a hiperinflação chegou ao Brasil, e as consequências prometidas ou ameaçadas — como se queira — confirmam a sagacidade deste neoliberal indiano (Anderson, 1995, p. 22).

Com a legitimidade política e eleitoral, e em um clima de superpoderes executivos, Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial.

A reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 90 em todo o mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduz a autonomia dos Estados em formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, no meio de uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então, a reforma do Estado se torna imperiosa (Pereira, 1996, p. 269).

Portanto, as reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A globalização da economia e dos mercados, a divisão do globo em megablocos econômicos e a reestruturação produtiva impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação. Impõem, ainda, a liderança de processos de mudanças sociais para a consolidação do novo, quando ganham destaques as reformas educacionais. Possibilitam, também, como acentua Coraggio, a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, como se pode depreender, no caso brasileiro, das propostas de reforma administrativa do Ministro Bresser Pereira. Assim, na transição do Fordismo para o presente estágio do capitalismo mundial, o Estado de Bem Estar Social dá lugar a um Estado Gestor, que carrega em si a

racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno.

A inserção do Brasil nesse processo de ajuste estrutural conforme as orientações do regime de acumulação que parece consolidar-se, conduz a transformações no aparelho do Estado, que, de interventor (estruturador) na economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passa, na década de 1990, à condição de Estado Gestor, que se desvincula de muitas de suas funções específicas tradicionais, mormente no setor de serviços, e as transfere total ou parcialmente para o mercado, entre elas situando-se a educação.

A formação profissional no Brasil e os atuais desafios

As mudanças que vêm ocorrendo no panorama econômico brasileiro não são inteiramente novas. Embora com um certo atraso em relação aos países centrais, já se observavam no país, durante a década de 80, vários sinais de que pelo menos o setor mais dinâmico da economia estava alerta às transformações que se operavam em nível mundial, especialmente após a crise do petróleo, nos anos 70. Todavia, foi somente a partir do governo Collor que o empresariado se viu mais fortemente instado e/ou pressionado a rever suas formas de atuação e produção, no sentido de adequar-se às demandas por maior produtividade, tendo em vista a competitividade global. Desde então multiplicaram-se as manifestações e mesmo as práticas, nos mais diferentes setores, em favor da urgente necessidade de que o país se revisse para não ficar marginalizado no concerto internacional, ora balizadas pelo cuidado e ponderação, ora simplesmente aderindo de forma a-crítica a novos modelos e paradigmas. Também não faltaram as críticas, ora ténidas, ora exacerbadas mas, em muitos casos, também estas, procedentes e calcadas em cuidadosa análise das condições históricas do país.

Como se sabe, uma das áreas mais diretamente impactadas pelo debate que a partir daí se travou foi a educacional, para a qual se propuseram várias mudanças. O foco inicial das atenções foi o ensino básico e, neste, o fundamental. No momento atual as preocupações se voltam também para o ensino médio, seja pela necessidade de enfrentar o sucateamento a que foi submetido nos Estados, em decorrência da profissionalização compulsória imposta pela Lei 5692/71, seja porque, como parte do ensino básico, também ele passa a ser objeto de mudanças, pelas razões acima indicadas. As mudanças que estão sendo promovidas pelo MEC nesse nível de ensino, especialmente na sua modalidade profissionalizante, articulam-se com as proposições do MTb. Sendo a formação profissional, neste trabalho, o principal foco de atenção, far-se-á, a seguir, um exame da formulação conjunta MEC/MTb de uma política para a educação profissional, apresentada no documento *Reforma do Ensino Técnico* (1996), abordando-a a partir de alguns tópicos selecionados, a saber:

- a) breve retomada dos processos desenvolvidos, separadamente, pelo MTb e pelo MEC até a formulação conjunta da proposta de política;
- b) discussão de aspectos específicos da proposta de política, considerados os mais relevantes.

Deve-se, inicialmente, entender a proposta como uma tentativa de equacionar as novas demandas por qualificação, tendo em vista as necessidades de mudanças do país diante de sua inserção na nova dinâmica do capitalismo mundial. Nesse sentido, pode ser considerada, também, como uma forma de resposta institucional aos problemas e desafios à formação profissional.

A forma atual da mesma resulta do desenvolvimento de processos desencadeados separadamente pelos dois Ministérios que a propõem. Do lado do MTb, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), preocupou-se em "recolocar a questão da educação profissional na pauta da construção do modelo de desenvolvimento [sustentado] e da própria modernização das relações capital-trabalho" (Brasil.MTb/SEFOR, 1995, p. 5), nos marcos das mudanças que se operam na economia e na política mundiais e nos discursos sobre a promoção da equidade social.

Para isso promoveu, entre outras ações, um amplo debate sobre a educação brasileira e formação profissional, consubstanciado no documento *Questões críticas da educação brasileira* (1995), do qual participaram representantes da Subcomissão de Educação e Gestão Tecnológica do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), do Subcomitê do Subprograma III (Educação, Formação e Capacitação de Recursos Humanos) e do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), envolvendo governo, universidades, empresários, agências de formação profissional, trabalhadores e instituições da sociedade civil.

Não cabe, nos limites deste trabalho, uma análise pormenorizada do documento, mas deve-se ressaltar que várias questões nele debatidas (por exemplo, as relações entre o ensino básico e a formação profissional, a definição dos públicos a serem privilegiados, a responsabilidade partilhada pelo Estado, empresários e trabalhadores na definição das políticas de formação profissional, etc.) reaparecem tanto em outro documento da SEFOR, *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado* (1995), quanto no texto conjunto MEC/MTb que é objeto desta análise.

Do lado do MEC, os debates têm inicialmente, segundo Kuenzer (1996), origem diversa. Capitaneados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (SEMTEC), voltam-se para o exame da "função que as escolas técnicas e agrotécnicas vêm desempenhando na educação de jovens, no âmbito da discussão sobre o significado do ensino médio" (Kuenzer, 1996, p. 7), tendo em vista avaliações nacionais e internacionais que chamavam a atenção para a necessidade de compatibilizar a demanda crescente por ensino médio com a redução dos fundos públicos, na perspectiva das relações custo-benefício.

A dupla preocupação — definição da identidade do ensino médio e otimização da relação custo-benefício — direcionou o processo de reorientação desse nível do

ensino básico que culminou com a proposta, tanto de sua flexibilização, quanto da separação entre formação acadêmica e formação profissional. Segundo Kuenzer (1996), diferentemente da SEFOR, a SEMTEC conduz o debate e faz as propostas a partir de seus técnicos, "ouvidos" alguns interlocutores selecionados. Segundo a mesma autora, o MEC toma a iniciativa de encaminhar, a partir dessas discussões, um ante-projeto de lei, que recebe o no 1603/96, atropelando as conversações que vinha mantendo com o MTb a respeito da educação profissional. O PL 1603/96 é, na sua versão original, parte integrante do documento *Reforma do Ensino Técnico* (1996), subscrito por ambos os Ministérios.

No que diz respeito ao documento, é necessário analisá-lo sob alguns aspectos específicos que, por serem mais relevantes, talvez permitam uma compreensão mais orgânica do que pretende.

As relações entre a formação profissional e a educação básica

O primeiro deles se refere a uma forte identidade entre as políticas de formação profissional propostas ao país e aquelas que vêm sendo sugeridas pelos organismos internacionais em função das reiteradas afirmações, originadas não apenas na área educacional, mas provenientes dos mais diferentes setores, de que as possibilidades de o país realizar o "salto" bem sucedido em direção à competitividade global repousariam, em grande parte, na oferta de educação básica de boa qualidade à maior parte ou à totalidade da população brasileira. A centralidade que passou a ser atribuída à educação, nesse processo, teve várias conseqüências, tanto do ponto de vista do debate teórico quanto do ângulo da formulação de propostas práticas, oficiais e não oficiais, entre elas as discussões que se travam hoje em torno da Lei de Diretrizes e Bases, da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional.

A importância a ser atribuída à educação, nesse contexto, foi reafirmada, pelo negativo, através de diagnósticos sobre a qualidade da educação básica oferecida à população brasileira que, das páginas dos textos e revistas especializadas saltaram, com um vigor não observado anteriormente, para os diversos canais da mídia. Esta serviu de caixa de ressonância para as afirmações reiteradas de que nossa educação não consegue se igualar, sequer, à de países africanos. Nesse processo, como assevera Machado (1996, p. 2),

a educação sofre um questionamento bipolar: é, por um lado, vista como grande culpada pelo atraso e pela pobreza; e, pelo outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida.

Mas, o que há de novidade nisso? Praticamente nada, ou muito pouco, a não ser a postura que a sofisticação estatística assumiu como sua de demonstrar que grande parte das questões que asoberbavam o ensino se devia à "cultura da repetência", deslocando, com isso, o foco da questão de um problema sócio-político (o da relação

entre renda/evasão/repetência) para um outro de natureza aparentemente técnica (o da ineficiência da escola/incompetência dos professores). Ora, educadores brasileiros, em vários estudos sobre cuja seriedade não cabe questionamento, já vêm, há décadas, denunciando a falência de nosso ensino público e reclamando providências, das quais — as referentes ao montante das verbas destinadas à educação e as direcionadas à formação dos professores — apesar de reiteradas, não foram muito seriamente consideradas, pelo menos na última década.

Em que consiste, então, a novidade? Exatamente na "valorização"⁴ que se passa a atribuir à educação, em decorrência das supostas contribuições que, segundo o discurso dos organismos internacionais, trará à produção e ao desenvolvimento econômico. É esta "valorização" que dá novo colorido aos diagnósticos, nos quais as cores do fracasso e da ineficiência são sobremaneira carregadas, justificando o movimento das reformas educacionais propugnadas pelos organismos internacionais, Banco Mundial à frente, o qual visa adequar o sistema educativo às necessidades econômicas, instrumentalizando-o.

Nesse sentido tais organismos têm uma atuação exemplar, do ponto de vista da política de resultados: de um lado, procuram obter o consenso para uma série de políticas articuladas de diferentes setores e, de outro, coagem sua adoção através do controle de verbas polpudas e, por isso, especialmente atraentes para os que delas carecem. No campo educacional, Kuenzer (1996) alinha algumas das "recomendações" do Banco Mundial, tendo em vista as necessidades e demandas decorrentes da reestruturação econômica: investir prioritariamente no ensino fundamental, fomentar maior diferenciação das instituições para atender mais flexivelmente as necessidades do mercado, diversificar o financiamento das instituições estatais e incentivar a melhoria de seu desempenho, fomentar a oferta privada de educação, complementar à ação do Estado, melhorar a equidade mediante subsídios diretos à população empobrecida, vincular a cessão de recursos a critérios de desempenho.

Todavia, poder-se-ia indagar: porque criticar a centralidade e a "valorização" da educação básica, especialmente se se considera que, por suas características, dirige-se exatamente às parcelas mais empobrecidas da população? Não seria esta uma posição retrógrada e conservadora em função de seu caráter elitista? Certamente, sim. Por isso mesmo, destaca-se a afirmação de não ser "contrário nem à universalização do ensino, nem à melhoria do nível da educação oferecida à população", ressalvando, todavia, que parecia pouco compreensível que, acodadamente, os educadores se pusessem a propugnar pela melhoria da qualidade do ensino ou pela formação geral "apenas porque, supostamente, esse é o tipo de requerimento prévio à modernização tecnológica" (Ferretti, 1993, p. 91). Machado (1996, p. 3) argumenta na mesma direção ao afirmar que "seria desproposita questionar o direito da população ao acesso à educação, pois essa é uma dívida social cujo resgate há muito deveria ter sido pago". O que não a impede de acrescentar, a seguir: "as proposições em foco, no entanto, provocam dissonâncias e controvérsias inevitáveis, pois o esquema de interpretação é linear e muito simplificado e as inferências sugerem deixar intocadas dimensões estruturais fundamentais".

Um terceiro depoimento a respeito, é bastante contributivo. Singh (1994), tomando por base o terceiro mundo, em geral, e a Índia, em particular, afirma que “convém refletir [...] sobre a complexa relação existente entre a educação, as qualificações e o crescimento econômico. Em geral, a relação entre essas variáveis é positiva, mas está muito distante de ser linear”. Comentando criticamente um informe do Banco Mundial, que estabelece relação mais ou menos direta entre anos de escolaridade e crescimento do PIB, na perspectiva da Teoria do Capital Humano, o autor desenvolve um argumento que, embora longo, vale a pena reproduzir:

“[...] Os economistas do Banco Mundial formulam a recomendação normativa de que, a fim de incrementar o crescimento econômico, os países em desenvolvimento devem fomentar o ensino primário e secundário. Todavia, tal recomendação pode resultar desorientadora. Por exemplo, é difícil sustentar que a situação econômica nos países latino-americanos melhorará no médio prazo (a saber, nos próximos cinco ou sete anos) mediante maior atenção ao ensino primário. O fracasso econômico dos países latino-americanos durante a “década perdida” de 1980 dificilmente pode ser atribuído a uma insuficiência do setor educacional. É difícil demonstrar que o ensino — particularmente o primário e o secundário — seja necessariamente fator decisivo cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico de tais países [...]. Toda conclusão de caráter principista no sentido de que a ampliação do ensino primário aumentará o crescimento econômico a médio prazo, e concretamente, durante o restante da década, é aventurista inclusive no que diz respeito aos países africanos. Não é um procedimento muito útil o de tentar estabelecer conclusões de princípio sobre o papel da educação no crescimento econômico a partir de um modelo implícito, baseado no suposto de pleno emprego e da perfeita competitividade, no qual se apóiam as análises internacionais comparativas” (Singh, 1994, pp. 198-99).

Por outro lado, vale a pena examinar alguns dos problemas relacionados à recente “valorização” da educação básica.

O primeiro deles, estreitamente relacionado ao argumento de Singh, é o de que a tendência a sobrevalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento acaba por instituir uma outra, que é a de manter na obscuridade a contribuição efetiva que uma série de fatores, tão ou mais importantes que o educacional, pode trazer para o referido desenvolvimento, como já afirmado na publicação acima referida (Ferretti, 1993). Entre eles vale a pena destacar: o enfraquecimento do poder dos Estados-nação, em função da globalização da economia; a posição do país no concerto das disputas político-econômico mundiais, entre elas as que dizem respeito às políticas protecionistas adotadas pelos países centrais; a ausência de definição de uma política industrial compatível com nossa realidade; a ausência de uma política agrária socialmente mais justa, etc..

Nossa forma de olhar as possibilidades do país em termos de uma forte participação no mercado internacional tende a sobrelevar o domínio das novas tecnologias de base física e/ou organizacional, bem como sua adequada aplicação, de acordo com os novos paradigmas produtivos. Por isso, tendemos também a sobrelevar a qualificação e a requalificação dos trabalhadores e, por consequência, a educação que as pode promover, sob o suposto de que, assim, estarão melhor preparados para atuar segundo tais paradigmas. Conquanto este seja um fator importante, sua valorização, além dos limites devidos, tende a nos conduzir a duas consequências não muito desejáveis.

A primeira, é a de subestimar o argumento de que, conforme Singh (1994, p. 205), “a maior ameaça à futura competitividade internacional dos países em desenvolvimento provém mais das recentes mudanças institucionais na economia mundial do que da revolução tecnológica em matéria de informática e comunicações”. Segundo esse autor, em decorrência dos acordos internacionais recentes, os países industrializados “estão buscando e impondo uma maior ‘reciprocidade’ em função do que os países em vias de industrialização se vêm cada vez mais obrigados a permitir um maior acesso aos produtos dos países avançados, às multinacionais e às instituições financeiras estrangeiras” (Singh, 1994, pp. 205-6).

A segunda consequência é a de desenvolver, na população em geral, e entre os trabalhadores, em particular, a falsa expectativa de que à maior escolaridade e à maior capacitação profissional correspondem, necessariamente, maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho⁵. Se, de forma geral, as possibilidades podem ser supostas mais amplas para os mais educados, certamente há uma grande distância entre o possível, o provável e o real, especialmente porque, como diz Gallart (s/d., p. 87)

convém recordar também que a “entrada” no mundo do trabalho é definida pelo mercado de trabalho, em função do crescimento e renovação dos postos de trabalho e é um fenômeno estrutural do mercado, que não depende do sistema educacional, como demonstra o problema do desemprego juvenil nos países desenvolvidos, cujos sistemas educativos estão supostamente atualizados.

Não obstante, a expectativa criada se materializa, no seio da população em geral e especialmente entre os que estão buscando situar-se no mercado de trabalho, ao arrepio do que afirma Gallart, ou seja, através da tentativa de conseguir tal inserção através do aumento da escolaridade e da capacitação. Tal se dá pela incorporação da concepção liberal burguesa de que são os méritos individuais os determinantes fundamentais do espaço a ser ocupado por cada pretendente no mercado de trabalho.

No momento presente, ao redor de todo o globo, os trabalhadores, em geral, e os candidatos a um lugar no mercado de trabalho formal, em particular, assim como os empregadores, estão sendo, face à globalização da economia e à adoção de novos paradigmas produtivos, “interpelados a rever e reavaliar suas capacidades e vantagens competitivas a se familiarizar com os novos receituários, que definem o que é ser, hoje, no âmbito do capitalismo mundializado, alguém competente, alguém integrável ao mercado” (Machado, 1996, p. 4), em suma, alguém empregável.

O conceito de empregabilidade, largamente utilizado no documento conjunto de política do MEC/MTb e, na verdade, um conceito chave nessa proposição, trabalha exatamente sobre a necessidade de tal revisão, face à implosão dos postos de trabalho específicos, ao desemprego estrutural e à contínua flexibilização da produção e do mercado. Se é verdade que o documento de política admite que a empregabilidade envolve “investimentos geradores de trabalho e serviços de intermediação eficientes”, sugerindo, portanto, ações, seja do Estado, seja dos empregadores, não é menos verdade que afirma a necessidade de que tanto os candidatos à permanência no setor formal da economia, quanto os que só têm como alternativa o setor informal envolvam-se num processo de educação contínua, reafirmando, por essa forma, não só o mérito individual

como critério de mercado, mas a responsabilidade individual para inserir-se e manter-se nele.

Nesse sentido, o conceito tende a se aproximar do significado que tem assumido hoje na França. Segundo Hirata (1996, p. 10),

a noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica em transferir a responsabilidade da não contratação (ou da demissão, no caso dos "plans sociaux") ao trabalhador. Um trabalhador "não empregável" é um trabalhador não formado para o emprego, não competente, etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estreita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual.

O segundo desses problemas diz respeito ao fato de que, na nossa realidade, a centralidade atribuída à educação básica se traduziu, concretamente, no carreamento majoritário, para esse nível do ensino, dos recursos públicos destinados à educação, o que é perfeitamente compatível com a decisão política de privilegiá-lo. Ocorre, com isso, que a parcela da população representada pelos excluídos da escola (adolescentes, jovens e adultos) ficou, por esse processo, privada dos recursos que eram carreados para a educação supletiva. Como diz Campos (1996), é necessário pensar que parcela da geração futura terá essas pessoas como seus pais e que, conforme dados de pesquisa, crianças filhas de pais escolarizados tendem a ser mais produtivas na escola. Se, de um lado, isso fortalece a decisão política de investimento na educação básica, de outro, aponta para a falácia dessa política ao fazer vistas grossas para o que é sobejamente conhecido, ou seja, que uma enorme parcela da população infanto-juvenil deixa a escola mais cedo para trabalhar, em função da calamitosa distribuição da renda nacional.

Olhando para as conseqüências da "valorização" da educação básica de um outro ângulo, isto é, a partir do ensino superior, se põe a questão do financiamento desse grau de ensino. As informações disponíveis deixam cada vez mais clara a opção política que tende a ser privilegiada: destinar aos cursos de nível superior apenas os recursos públicos estritamente necessários. Com isso privilegia-se a progressiva privatização dos cursos de 3º grau e/ou sua maior dependência em relação a financiamentos privados, pagos sob diversas rubricas, entre elas a prestação de serviços, o que o tornará, enquanto ensino público, mais elitista do que já é (cf. Sguissardi & Silva Jr., 1997).

Considerando que nesse nível se dá a formação inicial de boa parte dos docentes que vão atuar no ensino básico e que aí se produz pesquisa, não é muito difícil avaliar as conseqüências de tal política. É claro que se poderá lançar mão do argumento da formação continuada, no primeiro caso, e do financiamento da pesquisa através da articulação empresa-universidade, no segundo, como, aliás, recomendado pela CEPAL (1992). O problema é que a formação docente conduzida prioritariamente através da educação continuada é objeto de questionamento, assim como o é a de cunho majoritariamente inicial.

Por outro lado, a pesquisa produzida através da associação empresa-universidade tende a ser fundamentalmente a aplicada. Se, de um lado, isto pode contribuir para a maior autonomia do país em termos de tecnologia, não se pode

esquecer que o enfraquecimento da pesquisa básica atua em sentido contrário; como não se pode esquecer que a pesquisa aplicada, produzida em tais circunstâncias, tende a voltar-se para os interesses específicos da empresa que a co-financia. O exemplo trazido à tona por Singh (1994, pp. 199-200), sobre o papel crucial desempenhado pela Universidade Agrícola Estatal de Ludhiana no desenvolvimento da "revolução verde" do Estado de Panjab é bastante ilustrativo da importância que é necessário continuar conferindo aos cursos de 3º grau.

Educação Profissional: clientela, demandas e estrutura de atendimento

No item do documento de política denominado "articulação MEC/MTB", propõe-se, além de dois projetos de longo alcance (implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional e criação de uma rede de Centros de Educação Profissional), um terceiro, que se refere à formulação de uma Política para o Ensino Médio, sugerida em outro item, sob o mesmo nome. Embora seja desejável sua discussão exaustiva, neste trabalho serão privilegiados alguns tópicos, a saber:

- a) a diversificação do ensino médio para atender os diversos tipos de clientela;
- b) o estabelecimento de um modelo educacional flexível, expresso na proposta de um currículo modular de educação profissional, a fim de ampliar as alternativas para sua oferta;
- c) a articulação entre o ensino técnico profissional e o setor produtivo.

Se se considerar a discussão desenvolvida no item anterior, deve-se admitir que, embora a educação profissional não se confunda com o sistema educacional, com ele se articula por mais de uma forma, em seus diferentes graus. Isto se deve, em parte, à concepção de que a formação geral básica é fundamental para a qualificação do "novo" trabalhador. Mas deve-se, também, ao fato de que a educação profissional pretende dirigir-se a uma multiplicidade de públicos, diferenciados em termos de idade (adolescentes, jovens e adultos), sexo, escolaridade, formação profissional prévia, interesses, necessidades e expectativas ocupacionais. Por essa mesma razão, coloca-se a necessidade, por parte dos órgãos gestores, de recorrer a uma série de instituições públicas e privadas, complementarmente à rede pública de ensino, especialmente no nível médio, além de propor a criação dos Centros de Educação Profissional. Estes últimos devem ser entendidos, segundo o documento de política, "como um novo pólo de cursos, serviços e assessorias à comunidade e ao setor produtivo [...] a partir da expansão e reestruturação da atual rede de ensino técnico federal, estadual e municipal, pública e privada" (Brasil, MEC/MTB, 1996, p. 12).

Duas questões se colocam a partir dessa proposição. A primeira diz respeito à amplitude do projeto. De um lado, pode-se avaliá-la positivamente, na medida em que revela a preocupação em estender a um número imenso de participantes da PEA (e de ingressantes nela), a possibilidade de "superar deficiências da escolarização anterior relativas à aquisição de habilidades básicas" e/ou de qualificar-se/requalificar-se (Brasil,

MEC/MTb, 1996, p. 8). Dessa forma, um número maior de trabalhadores pode ver ampliadas suas chances de aquisição de novos conhecimentos, ainda que isto não se reverta necessária e diretamente, como já discutido, em aumento das probabilidades de emprego. De outro lado, a amplitude do projeto e a multiplicidade de agências envolvidas pode tornar extremamente difícil garantir, em todos os pontos, sua organicidade e a boa qualidade dos conhecimentos. Esta não é, certamente, uma questão menor ou meramente administrativa, na medida em que, em nome da equidade, pode-se estar reforçando, na população marginalizada, em função das experiências escolares negativas, a concepção de que é incapaz de aprender ou de reverter sua aprendizagem em emprego.

A segunda questão refere-se aos efeitos que a proposição pode trazer para a rede pública de ensino médio, especialmente quanto à formação profissional. As mudanças propostas para o ensino médio através do PL 1603/96 fazem parte da política acima referida, especialmente no que diz respeito à parcela deste representada pelo ensino técnico. Tais mudanças não podem ser examinadas, nem plenamente entendidas, sem referência às transformações que vêm sendo operadas nas agências tradicionalmente responsáveis, além das escolas técnicas federais, estaduais e privadas, pela formação profissional (o sistema dos "S", como vulgarmente denominado, em especial o SENAI e o SENAC).

Algumas das transformações mais significativas dizem respeito à progressiva extinção da modalidade aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica a empresas, seguindo tendências que vêm sendo observadas em instituições semelhantes na América Latina, sejam elas integrantes de sistemas públicos ou privados, conforme já indicado no documento da CEPAL (1994) e no texto de Calloids (1994). As relações que se estabelecem entre tais agências e o sistema educacional, especialmente o público, são fortemente afetadas por tais transformações, de um lado e, de outro, pelas recomendações dos organismos internacionais, que com elas se articulam.

Tais recomendações insistem, num primeiro plano, em que se promova, pela via do sistema público de ensino, menos flexível, a formação de caráter geral, mais demorada, que constituirá o terreno básico sobre o qual se construirão as capacitações profissionais. Num segundo plano, sugerem, enfaticamente, que tal construção seja realizada de modo ágil e flexível pelas agências de formação profissional, de modo a responder, da forma a mais imediata possível, às demandas dos diferentes setores econômicos, mas, em especial, daqueles que vêm introduzindo inovações tecnológicas.

A proposta conjunta MEC/MTb assimila inteiramente tais recomendações, como evidenciam, de um lado, a avaliação de que o sistema de ensino em geral, assim como o profissional são "[...] demasiado rígidos e antiquados para satisfazerem a imensa demanda existente por níveis mais elevados de qualificação" e, de outro, a afirmação de que "diante dessa necessidade, a estrutura educacional e o modelo de oferta têm de ser construídos de forma bastante flexível [...]". Daí a proposição de que as escolas técnicas federais, estaduais ou particulares revejam sua estrutura e organização para se

tornarem, também elas, ágeis e flexíveis. Com isso estarão, por hipótese, em condições de responder, rapidamente, às demandas que lhe forem feitas pelo setor empresarial em função da adoção de inovações tecnológicas.

Mas, como vimos, não só a ele. Devem, responder, igualmente, na perspectiva da equidade social proposta pela CEPAL, tendo em vista o desenvolvimento sustentado, pela capacitação das parcelas empobrecidas da população, de modo a torná-las mais "competentes". O currículo modular é, apenas, a consequência técnico-educacional dessa proposta, que amplia para a rede de ensino médio aquilo que vinha sendo, ou atribuição mais específica das agências de formação profissional, já modificadas para atender aos reclamos de agilidade e flexibilidade (formação para a empresa), ou tarefa conduzida por diferentes setores da sociedade civil, inclusive ONGs (capacitação dos setores mais empobrecidos).

Poder-se-ia dizer que isto contribuiria para tornar as escolas dessa rede não apenas participantes de um esforço nacional para a produção do desenvolvimento sustentado como, também, menos elitistas, conforme sugere o documento de política. Ainda que esse argumento mereça reparos, não é sobre ele que se deseja fazer recair a análise, mas sim sobre as consequências que a flexibilização dessas escolas pode trazer para a qualidade do trabalho aí realizado.

Com efeito, um exame da história das escolas técnicas mostrará que anteriormente ao advento da Lei 5692/71, muitas delas ofereciam um ensino de boa qualidade, seja do ponto de vista da formação geral, seja da perspectiva da capacitação específica, embora esta última se mostrasse quase sempre defasada em relação aos avanços da tecnologia, ainda que estes também fossem lentos. As Escolas Técnicas Federais, por seu turno, apesar dos reparos que tantas vezes lhe foram feitos, eram (e continuam sendo) consideradas centros de excelência em ambos os tipos de formação, mostrando-se, inclusive, mais atualizadas que suas congêneres estaduais no que se refere à formação técnica. É verdade que a profissionalização compulsória desarticulou boa parte do ensino técnico nos Estados, embora tenha afetado pouco o federal. No entanto, as escolas de uma e de outra rede, apesar desses percalços, ainda reúnem as condições mais favoráveis para uma articulação entre ambos os tipos de formação por oferecerem-las no mesmo espaço físico.

Ora, qual é a proposta do documento de política, especialmente no que se refere ao ensino técnico? De um lado, a oferta de formação geral e de formação profissional através de duas redes separadas. De outro, a organização desta última em módulos, num desenho muito semelhante a uma das duas vertentes que constituem o modelo inglês de formação profissional (Cf. CEPAL, 1994). Em ambos os casos, as medidas propostas contribuem para desservir a formação profissional de sentido amplo. No primeiro caso, ao promover a cisão teoria-prática pela ampliação do fosso já existente, nas escolas técnicas, entre formação geral e específica, apesar de ofertadas no mesmo estabelecimento. No segundo caso, pela segmentação que introduz na formação, reduzindo a habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas.

Poder-se-ia argumentar, no primeiro caso, usando inclusive o exemplo das escolas técnicas, que a articulação teoria-prática não decorre necessariamente do fato de

a formação específica e da geral serem ofertadas no mesmo estabelecimento. O argumento é procedente, mas não resolve a questão, a não ser que, oferecidas em redes distintas, uma e outra formação fossem articuladas por objetivos comuns, efetivamente aceitos e incorporados por ambas as redes. Embora teoricamente estes objetivos pareçam existir, orientados pela preocupação genérica com a formação do “novo” trabalhador “competente”, há aí uma barreira a ser rompida dado que, na tradição educacional brasileira, mostrou-se sempre difícil a articulação entre formação acadêmica e formação técnica.

O rompimento dessa barreira certamente não será facilitado com a cisão entre as duas redes de ensino médio. Isto aponta para uma contradição entre a estrutura proposta para o ensino médio e a decantada necessidade de que a formação do “novo” trabalhador contemple, privilegiadamente, sua educação intelectual e sua capacidade de se defrontar, criativamente, com os problemas da atividade profissional cotidiana, valendo-se dos conhecimentos teóricos. De qualquer forma, ainda que a relação teoria-prática pudesse ser resolvida nesse âmbito, resta, ainda, uma outra questão, qual seja, a dos limites da concepção de educação a que está articulada. A esse ponto se retornará posteriormente.

Quanto à estrutura modular do currículo do ensino especificamente técnico, há que considerar, de um lado, as razões para sua proposição e, de outro, suas contribuições para a formação técnica do trabalhador. O suposto de que esta última se dá pelo acréscimo de segmentos de habilitação, que podem ser realizados em diferentes momentos e em diferentes instituições parece consultar menos o intuito de prover os trabalhadores de uma sólida formação e mais o interesse em flexibilizar as escolas da rede técnica de ensino para oferta mais ampla de formação mais ligeira, contemplando o que o documento denomina de “educação profissional permanente”, ou seja, “educação com começo, meio e fim, focalizada no mercado” (Brasil. MEC/MTb, 1996, p. 7). A esse respeito cabe lembrar que a principal crítica à vertente de “capacitação modular” do sistema inglês, anteriormente referido, é a de que ela “instituiu um ‘supermercado da capacitação’, que oferece todo tipo de produtos a seus clientes, mas que não oferece uma estrutura definida” (CEPAL, 1994, p. 35). Sem retornar à discussão sobre as relações entre teoria e prática que tal proposição suscita, é necessário trazer à baila a questão das reestruturações internas com que as escolas das redes técnicas de ensino terão que operar para atender as novas demandas, seja do ponto de vista físico, seja no que tange à administração e ao corpo técnico-docente. Se se leva em conta que a implementação de propostas gestadas nos órgãos superiores dependem, fundamentalmente, da adesão dos que atuam nas agências formadoras, cabe perguntar como reagirão os diferentes públicos internos, além dos pais dos alunos, a uma proposta que altera, de forma tão significativa, a vocação historicamente constituída das referidas agências, principalmente considerando que, se a flexibilização proposta mostra-se, por um lado, adequada à ampliação do atendimento, de outro, representa uma forma de melhorar a relação de custo-benefício na oferta de educação profissional.

Um bom exemplo dos questionamentos que podem ocorrer nessa linha é oferecido pela pesquisa interna realizada pelo CIET (1995a) para o SENAI, tendo em

vista a adequação da instituição ao momento presente. Metade de um conjunto de empresários ouvidos pela pesquisa defende que a instituição deve concentrar seus esforços na educação formal, voltada para o desenvolvimento industrial. Por isso, pode-se inferir que tendem a recusar, juntamente com uma parcela de acadêmicos ouvidos na mesma pesquisa (CIET, 1995b), a proposta constante do documento de política de “otimizar a utilização da infra-estrutura existente [...] através de processos e mecanismos menos elitizados e com maior cobertura em relação às clientela efetivas e potenciais, especialmente às de baixa renda e escolarização” (Brasil. MEC/MTb, 1996, p. 5). Os acadêmicos, todavia, concordam com a proposição da outra metade dos empresários entrevistados, no sentido de que o SENAI estenda suas ações aos desempregados e subempregados, desde que através de convênios e parcerias, sem prejuízo daquela que seria sua função principal. A interpretação acima sobre a otimização da infra-estrutura estrutural é, por outro lado, inteiramente compatível com a visão de outra parcela dos acadêmicos inquiridos, os quais consideram que caberia também a agências como o SENAI reformular-se para atender a população excluída do setor formal da economia.

Como se pode verificar, a pesquisa traz à baila alguns dos dissensos e consensos que o projeto MEC/MTb tende a suscitar entre os atores envolvidos, pelo menos no aspecto sob exame. Para a existência de disputas e divergências no campo das relações entre educação e trabalho, em sentido amplo, e no da formação profissional, em sentido restrito, veja-se (Ferretti, 1995), quando analisa os pontos de vista de empresários, educadores e sindicalistas.

Se a essa questão não podem ser oferecidas respostas simples, as referentes ao currículo e sua constituição são ainda mais complexas. Com efeito, a definição dos parâmetros curriculares para o ensino técnico, nos moldes pretendidos pelo PL 1603/96, implica uma série de pesquisas de, pelo menos, média duração, que devem dar conta de uma realidade econômico-social repleta de tensões e heterogeneidades antes de se transformarem em proposições *consequentes*. Mapear, para cada habilitação profissional como um todo e, no seu interior, para cada segmento de qualificação, quais as competências necessárias ao desempenho das atividades afins, significa, do ponto de vista da pesquisa, investimento não só vultoso, mas contínuo, além de implicar a articulação consistente entre os atores envolvidos (no mínimo, o Estado, o empresariado, os trabalhadores e as agências formadoras), especialmente se se levar na devida conta a heterogeneidade histórica dos setores produtivo e de serviços em nossa realidade, à qual se sobrepõe uma outra heterogeneidade, a saber, a que se refere à multiplicidade de concepções, formas, ritmos, etc. com que esses mesmos setores incorporam os chamados novos paradigmas. Dado que o conceito de competência assume, nesse contexto, posição central, e considerando, ainda, ser ele pouco claro, torna-se necessário discutí-lo de maneira mais detalhada.

O "modelo de competências" e a formação profissional

O "modelo de competências" tem-se destacado, no momento atual, como diretriz para a formação do trabalhador, em substituição ao conceito de qualificação. Trata-se, neste item, de aprofundar esta discussão e de explorar as relações entre as competências, as definições em termos de capacitação e a certificação profissional.

Para isso é necessário retomar, mais cuidadosamente, a distinção já indicada, entre o conceito de qualificação e o de competência. Hirata (1994) chama a atenção para a multidimensionalidade do conceito de qualificação, pois esta compreende, de um lado, a qualificação do emprego (conjunto de exigências definidas a partir do posto de trabalho), qualificação do trabalhador (conjunto de atributos dos trabalhadores, mais amplo que o primeiro por incluir as qualificações sociais ou tácitas) e *qualificação como relação social*, historicamente redefinida entre Capital e Trabalho. Esta última dimensão é a que mais fortemente expressa, de maneira concreta, a concepção de força de trabalho como mercadoria. Nesta relação, historicamente conflitiva, muitas vezes mediada pelo Estado (como no caso brasileiro), definem-se, em toda a sua inteireza, o valor de uso e o valor de troca da mercadoria força de trabalho.

A competência, por seu turno, segundo Hirata (1994, p. 132), é "uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas na França" [...]. É, segundo a mesma autora, uma "noção marcada política e ideologicamente por sua origem, da qual está ausente a idéia de relação social que define o conceito de qualificação para alguns autores (cf. Kergoat, 1982; Freyssenet, 1977, 1992)" (idem, p. 132). Desaulniers (1993, pp. 99-100) afirma que o conceito de competência vem "suplantando gradativamente o de qualificação e, inclusive, ofuscando, certas reflexões propostas por esse conceito" (meu grifo). De acordo com essa autora, "competência designa *saber ser*, mais do que *saber fazer* e implica dizer que o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos — obtidos através de vários meios e recursos — nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho" (idem, p. 100, *itálicos nossos*).

Algumas considerações decorrem destas formulações iniciais. A primeira é a de que o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do Capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Nesse sentido, as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico (tomados como elementos centrais para definição da identidade do trabalhador, de seu lugar social e de seu salário) para uma outra dimensão, resumida na expressão "saber ser", na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins, "sustentada por outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho" (Machado, 1996, p. 6). "Saber ser" é, portanto, nesse contexto, colocar-se por inteiro, mobilizar-se

completamente, em direção a um fim, neste caso, a valorização do Capital. Além disso, como afirmam Tanguy e Ropé (1994, apud Deluiz, *s/d*) a "competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. A competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se nos resultados".

O "modelo de competência" põe, no lugar da relação definida pela qualificação, uma outra, que é marcada pela imprecisão, pela fluidez, pela indefinição, pela instabilidade, onde o saber, a posse do conhecimento do ofício, tende a ser colocado em segundo plano, elevando-se ao primeiro um conjunto de "capacidades gerais e mal definidas [que] tende a crescer com a aceleração das valorizações da organização e das atribuições (de cargos). Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por 'saber ser'" (Lecolle, 1992, apud Hirata, 1994). Isto não deve causar surpresa, posto que é perfeitamente compatível com concepções centrais do chamado *modelo japonês* para, de um lado, aumentar a produtividade pela flexibilização interna da fábrica e, de outro, para solucionar o

[...] problema de resistência da mão-de-obra qualificada e de suas organizações à racionalização do trabalho [...] [a partir] da des-especialização dos trabalhadores qualificados por meio da instalação de uma certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e das máquinas, concretizada pelas recomendações conjuntas de 'liberalização' da produção, da 'autonomiação' e multifuncionalidade dos trabalhadores (Coriat, 1993, p. 85, *itálicos nossos*).

Esta mudança não resulta apenas da introdução de novas tecnologias de base física e organizacionais ou do fato de que as competências não podem ser definidas de forma relativamente permanente em função de se apoiarem, de um lado, na apropriação do saber tácito dos trabalhadores e de resultarem, de outro, das rápidas alterações que se produzem nas demandas da produção e, por extensão, nas demandas por capacitação. Decorre, também, da concepção de que as mudanças promovidas na produção introduzem novas formas de relação entre Capital e Trabalho, posto que a preocupação com o cliente, a necessidade de focar os esforços na *missão* da empresa, a aparente supressão da divisão do trabalho entre concepção, execução e controle, etc. mobilizam a todos para a realização de um trabalho que, visando a eficiência e a produtividade, aparentemente os congrega em torno dos mesmos interesses e objetivos. A contradição de interesses, antes presente no conceito de qualificação, tende a se desvanecer, substituída por uma visão unitária da empresa e por uma aparente comunalidade de interesses que, no entanto, tem o efeito muito concreto de enfraquecer a força de trabalho nas suas disputas com o empregador.

O segundo aspecto a ser considerado diz respeito a algo que, a princípio, parece contraditório. A literatura corrente sobre a empresa integrada e flexível e sobre as demandas que esta faz aos trabalhadores em termos de capacitação insiste, de um lado, no aumento de escolarização desses trabalhadores, em função de uma suposta intelectualização do trabalho, que os obrigaria a atuar no plano simbólico, mais do que no manual, a dominar a linguagem vernacular, assim como a das matemáticas e das

ciências, etc.. De outro lado, aponta para a necessidade de que esses mesmos trabalhadores desenvolvam uma série de comportamentos e atitudes, considerados imprescindíveis à atuação produtiva nesse mesmo tipo de empresa (capacidade de trabalho em equipe, autonomia, disponibilidade, iniciativa, colaboração, participação, etc.). No entanto, essa mesma literatura tem dado destaque ao fato de que, relativamente aos dois componentes das competências acima apontados (cognições e comportamentos), os segundos tendem a ser mais valorizados, talvez porque, como afirma Hirata (1996, p. 7),

o interesse de um enfoque pelas competências é que ele permite concentrar a atenção sobre a pessoa mais do que sobre o posto de trabalho e possibilita associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas características dos novos modelos produtivos. A grande qualidade — e talvez o risco? — do conceito de competência é a de remeter, *sem mediações*, a um sujeito e a uma subjetividade (itálico da autora).

Deluiz reporta-se a este aspecto quando chama a atenção para o risco que pode representar a abordagem individual e individualizante do conceito de competência, na medida em que esta tende a ignorar ou secundarizar o fato de que, se as competências “têm um conteúdo subjetivo, individual, são construídas ao longo da trajetória de vida do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas” (Deluiz, *s/d*, p. 6), parecendo-lhe carecer de sentido que, nessas circunstâncias, sua avaliação e certificação se concentre na sua expressão individual. Preocupada com as questões da subjetividade, Machado, criticando as relações lineares estabelecidas entre introdução de inovações tecnológicas, racionalização da produção e novas capacidades gerais e específicas dos trabalhadores, pergunta, inquietantemente: “que explicações os apologistas da tese da requalificação dariam, por exemplo, para as inúmeras evidências empíricas que denunciam o arrefecimento da importância das dimensões cognitivas, intelectuais e técnicas da qualificação em favor das comportamentais e sociais, exatamente quando o progresso tecnológico invade o ‘chão-de-fábrica’?” (Machado, 1996, p. 8, itálico nosso). Certamente esta não é uma questão menor quando se trata da educação dos trabalhadores. Afinal, qual é a real importância do domínio de sólidos conhecimentos não apenas técnicos mas, sobretudo, de caráter geral e humanístico?

O terceiro aspecto a ser abordado diz respeito ao problema crucial a ser enfrentado, hoje, tanto pelo empresariado quanto pelas agências formadoras (e, como se viu, também pelo sistema educacional brasileiro, no caso do ensino técnico). Tal problema é o de “[...] formalizar esse conjunto de competências que está muito mais ao nível da subjetividade/intersubjetividade do trabalhador do que as qualificações anteriormente prescritas. [...]” (Deluiz, *s/d*, p. 3). Além disso, as competências devem incorporar um elemento que, embora presente no interior da fábrica capitalista desde seus primórdios, não foi, nem reconhecido formalmente nem valorizado (em termos salariais, por exemplo) e, em determinados casos, nem admitido pela organização fordista da produção. Trata-se do *saber tácito* dos trabalhadores. Tal formalização é bastante difícil dado o caráter impreciso tanto de um quanto de outro fenômeno.

O problema da imprecisão do conceito de competência e, em decorrência, a dificuldade para defini-la operacionalmente, parece perturbar fortemente o universo da produção. Tanto é que, nos países capitalistas avançados, desenvolve-se, a partir das reformas de ensino, um intenso esforço no sentido de estudar, detalhar, padronizar e propor, em termos compreensíveis e úteis à formação profissional e à empresa, a definição, a mais precisa possível, de tais competências, de modo que possam ser eficientemente ensinadas e passíveis de mensuração, semelhantemente, guardadas as devidas proporções, com o que ocorreu quando da definição de cargos, tarefas e funções sob o taylorismo/fordismo. Como assinala Deluiz (*s/d*, p. 5), bascando-se em Tanguy (1996):

A pedagogia das competências começa a ganhar forma nos anos 80, na Europa, e na França é definitivamente implementada na *Charte des Programmes* de 1992, que enuncia os princípios diretores dos programas de ensino para todos os ciclos da educação geral. Este documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas.

Este processo resulta da articulação que se dá, nos países de capitalismo desenvolvido, entre empresários, Estado e sindicatos (fragilizados), visando, num contexto de imponderabilidades, a mais precisa padronização possível das competências sob a forma de ações *provisórias, reconhecíveis, mensuráveis* e, por isso, *certificáveis*. No sistema de ensino e na empresa franceses tais ações são expressas em termos de “ser capaz de”. No sistema inglês recebem o nome de Qualificações Profissionais Nacionais (NVQs), a serem certificadas por um grande número de agências.

Este enfoque dá ao problema uma *solução técnica* (formalização das competências) a qual tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não é uma questão meramente técnica, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas *política e histórica*, posto que envolve interesses distintos e antagônicos entre Capital e Trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, no qual ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações Capital/Trabalho. Isto pode significar, no limite, a “naturalização” da produção capitalista e a negação, como “atrasado”, do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a negação da competência como *relação social*, dependente da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade como um todo, em dado momento histórico, correlação que impõe limites à sua utilização enquanto instrumento da produção. O tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e a desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apóia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na “realidade”, enfim), enquanto que a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de “interesses meramente corporativos”. Preocupações de caráter semelhante são também expressas por Machado (1996) e por Deluiz (*s/d*).

Como se pode verificar, o conceito de competência, em substituição ao de qualificação, bem como o de certificação de competências, assumidos como necessários e desejáveis pelo projeto conjunto MEC/MTb de Educação Profissional, estão longe de serem consensuais. Nesse sentido, é necessário que se pondere com muito cuidado sobre as possíveis vantagens decorrentes da utilização de ambos os conceitos como vetores da educação profissional e, mais ainda, sobre a extensa lista de questões formuladas por Deluiz (s/d, pp. 7-8) tendo em vista o sistema formador, o mercado de trabalho e as políticas públicas.

Especial atenção deve ser dispensada ao papel a ser atribuído à educação nesse contexto, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais. Esta não é uma preocupação vã e destituída de sentido, na medida em que os discursos referidos não deixam dúvidas de que mesmo a formação de caráter geral (aliás, especialmente esta) deve orientar-se pelas necessidades da produção.

Mas os mesmos discursos fazem questão de frisar que tal cometimento reflete, ao mesmo tempo, a preocupação de seus proponentes com a garantia da participação cidadã de todos nas sociedades de que são membros. Assim, se a educação se submete à produção ela o faz não no interesse estrito desta, mas no interesse geral da nação, em duplo sentido. Primeiro, no sentido de que, se a produtividade da economia cresce, os beneficiários serão todos porque supostamente melhoram as condições da vida nacional; segundo, no sentido de que tal submissão implica, afinal, na elevação do nível cultural da população em geral dado que o que se postula é educação geral de boa qualidade para todos o que significaria, ao fim e ao cabo, o aumento do potencial de empregabilidade geral. Assim, os interesses da produção se identificam com os interesses não só nacionais, mas, também com os de cada trabalhador individual.

Este, parece ser o teor da longa citação abaixo, em apoio ao ponto de vista de Thurow (1993) de que uma das alternativas que pode tornar exitosa uma economia é a de "fazer os produtos mais baratos e melhor". (ao invés de inventar novos produtos), em cujo caso "a educação dos 50% inferior da população ocupa o centro do cenário". O apoio é dado nos termos de que a adoção dessa alternativa,

[...] exigirá ampliar os circuitos de alta qualidade do sistema educativo para que a totalidade da população possa ter acesso a eles. Ainda que não haja garantia de emprego para todos nos setores avançados, este cenário necessitará que todos sejam "empregáveis". Somente desta maneira se garantirá que tenha plena vigência a igualdade de oportunidades e possibilidades de integração social. Ao mesmo tempo, isto permitirá que as competências desenvolvidas pelo sistema educativo sirvam tanto para a participação cidadã como para desenvolver "vias alternativas" de inserção no mercado de trabalho no caso de que não seja possível ingressar nos postos de trabalho de alta tecnologia (Films, 1993, p. 91).

Esta visão que identifica os objetivos da produção aos da educação geral é equivocada porque os interesses em jogo não são da mesma natureza. Tendo a concordar, ao contrário, com os pontos de vista de Ibarrola, de que, em primeiro lugar, é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-

lhe os recursos humanos de que necessita e, em segundo lugar, de que também é falacioso "conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, [...] sem contradições, igual para toda a população do país [...]" (Ibarrola, 1988, p. 50). Uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania. Zibas (s/d) aborda bem esta questão, evidenciando a presença desse enfoque em textos da SEMTEC (1995b, p. 1), preparatórios à definição da proposta do MEC para o ensino médio. Argumenta a autora que tanto a identificação entre objetivos do ensino e da produção quanto a concepção pragmática e técnica de cidadania, expressa na capacidade de se valer de conhecimentos, informações, etc. para satisfazer necessidades individuais e interferir em problemas locais, representam reducionismos perigosos.

No primeiro caso, entendemos, o perigo consiste na possibilidade, não desprezível, de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente "adequado" às necessidades futuras da formação técnico-profissional e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção. É esta preocupação que levou Deluiz a apontar como um dos possíveis riscos do modelo de competências "a visão adequacionista da formação". No segundo caso, o perigo consiste não apenas no reducionismo do conceito de cidadania, mas na sua redefinição. Como afirma Silva (1994, p. 22),

ao redefinir o significado de termos como 'direitos', 'cidadania', 'democracia', o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

Supondo que os interesses empresariais se afinem com a educação profissional pautada no conceito de competência discutido anteriormente, coloca-se o problema da definição do peso relativo que deverá ser atribuído, nessa educação, ao domínio dos saberes de caráter geral e profissional e ao desenvolvimento dos componentes da chamada qualificação social. A coerência com o modelo mandaria que a ênfase se colocasse mais na dimensão do *saber-ser* do que do *saber*. Tal coerência não aponta na direção da formação do trabalhador capaz de dominar o seu fazer e o saber científico sobre ele, assim como capaz de desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais para o enfrentamento de um trabalho desafiador e demandante de efetiva criatividade e iniciativa. Muito menos aponta para a formação desse trabalhador, na perspectiva que Deluiz denomina de

'competências políticas', que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção [...], assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos (Deluiz, s/d, p. 3).

Ao contrário, sugere que uma formação profissional que se pautar por ele pode representar um revés para os trabalhadores ao enfraquecer seu poder de barganha e

negociação. O modelo de competência é, sem dúvida, perfeitamente adequado ao processo de reestruturação produtiva. Será adequado ao trabalhador enquanto tal e enquanto cidadão?

Conclusão

A transição do Fordismo para o atual estágio histórico do capitalismo tem se traduzido em situação de instabilidade social, econômica e política. Existe neste novo contexto alto grau de heterogeneidade social decorrente de variados fatores. No entanto, pode-se destacar o fato de coexistirem, com o novo regime, elementos de naturezas diversas relacionados ao anterior regime de acumulação. Parafraseando Gramsci, trata-se da convivência do velho, que não morreu, e do novo, que ainda não está pronto para nascer. Tal situação impõe estratégias nos planos material e simbólico-cultural para a consolidação do novo. Impõe, ainda, um processo de mudanças sociais nas muitas esferas da atividade humana, constituindo-se essas reformas em meios de implementação organizada das mudanças necessárias, como assinala Popkewitz, para o alcance dos fins a que se propõe o capital na atual conjuntura.

Os principais agentes do movimento de reformas, que tentam organizar a economia e a sociedade segundo essas novas orientações, no contexto de um mundo globalizado, são alguns organismos multilaterais — representantes do capital na esfera internacional. Nos últimos vinte anos, o BIRD/Banco Mundial tem exercido de modo exemplar este papel por meio de estratégia bastante eficiente: produz o discurso da busca da produtividade e da equidade social, a partir de ajustes político-econômicos orientados por diretrizes conhecidas como neoliberais, tratando os países subdesenvolvidos de forma homogênea, ou seja, desconhecendo muitas das históricas diferenças entre estas nações. Impõe-se-lhes, portanto, determinados valores e entendimento da realidade, como orientação de seus projetos políticos nacionais, conforme a racionalidade da nova ordem mundial.

As reformas, ou os discursos sobre elas, criam nas sociedades uma ilusão de homogeneidade, igualando uma grande diversidade social produzida por histórias distintas dos diversos países da América Latina, o que imponha a estas sociedades um único caminho para a modernização — o das reformas estruturais, dentre elas, a educacional. Um argumento básico é o de que essas reformas estão inscritas em um movimento maior de transformações econômicas. E a condição única do terceiro mundo modernizar-se, por meio desse movimento, seria a implementação imediata dessas reformas. Assim, as reformas e os discursos dos reformadores objetivariam a criação de um consenso, influenciando, inclusive, as formas de compreensão da realidade da América Latina (Wurde, 1997).

Esta forma de compreensão ideológica e uniformizante da realidade dos países em desenvolvimento é parte do processo de expansão do capital para espaços ainda não organizados segundo sua racionalidade. Nesta expansão, o capital reorganiza esses espaços de exploração/acumulação, promovendo mudanças no âmbito econômico, social

e político, especialmente através de reformas. Estas mudanças expressam-se em uma concepção organizativa da educação e da reprodução da força de trabalho em geral, fundada em diagnósticos da crise educacional produzidos no contexto dos dogmas da excelência do privado e do mercado; da diferenciação institucional e da competitividade empresarial; do saber/mercadoria e da minimização/privatização do Estado. Estas reformas promovem uma reconfiguração da esfera educacional orientada pela racionalidade dos processos de mudança social acima referidos, tendo como valor central os valores do mercado.

Neste contexto, as tendências de reconfiguração da educação e da formação profissional indicadas ao longo deste texto, com base nas propostas do Governo e nas reações, capacidade de mobilização e força política dos segmentos sociais envolvidos, são fortemente tensionadas na direção de sua efetiva concretização. Conforme delineado nas páginas anteriores, esta reconfiguração em curso (se completada) traria conseqüências profundas para a esfera educacional e para a própria forma de ser da classe trabalhadora.

Diante do que brevemente se expôs neste texto, pode-se em conclusão reafirmar que a reforma da educação brasileira é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial com profundas repercussões no Brasil. Suas conseqüências para a identidade institucional da educação brasileira seriam inevitáveis, se concretizadas tais mudanças conforme diretrizes emanadas originalmente desses organismos multilaterais, em geral, tão bem traduzidas domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e pelos responsáveis por organizações que buscam a formação profissional em nosso país.

NOTAS

1 Assume-se aqui a terminologia utilizada por D. Harvey, em sua obra *Condição pós-moderna* (São Paulo: Edições Loyola, 1992), onde se lê: "A *Acumulação Flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na *flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos, novos maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados de trabalho e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional* [...] O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural" [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais [...] e o retracesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista" (1992, pp. 141-142; itálico nosso).

2 Para uma detalhada caracterização do que Harvey chama de *Acumulação Flexível*, veja-se pp. 140-141.

3 "É na produção que se cria riqueza, a partir da combinação social de formas de trabalho humano, de diferentes qualificações. Mas é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza. Um dos fenômenos mais marcantes dos últimos 15 anos tem sido a

dinâmica específica da esfera financeira e seu crescimento, em ritmos qualitativamente superiores aos dos índices de crescimento do investimento, ou do PIB (inclusive nos países da OCDE), ou do comércio exterior" (Chenais, 1996, p. 15).

4 O termo valorização está colocado entre aspas com o objetivo de ressaltar a distância entre discurso e prática que ainda continua presente no campo educacional.

5 A esse respeito, é interessante trazer à baila informações do MTb segundo as quais o país perdeu desde o início da década, cerca de 2.060 milhões de empregos formais (Folha de São Paulo, 1996). Nesse mesmo período não parece ter decrescido a oferta de educação no país. Aliás, os dados da última PNAD (1996) dizem exatamente o contrário. Por outro lado, segundo o mesmo jornal acima, "a tendência do mercado formal de trabalho no Brasil desde o Plano Real é abrir vagas para trabalhadores mais jovens e com praticamente a mesma escolaridade de seus antecessores. Mas o salário oferecido é menor" (Folha de São Paulo, 1996). De acordo com a mesma reportagem a escolaridade, tanto dos admitidos quanto dos demitidos gira em torno de 6 anos (masculino) e quase 8 (feminino).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. (1995). Balanço do Neoliberalismo. In P. Gentili & E. Sadet, *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- BRASIL, MEC/MTb. (1996). *Reforma do ensino técnico*. Brasília.
- BRASIL, MTb/SEFOR (1995). *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília.
- CALLOIDS, F. (1994). Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional. *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 113, nº 2, pp. 279-297.
- CAMPOS, M. M. (1996). Priorizar sem excluir. *Folha de São Paulo*, 14/10, p. 3 B.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y Caribe), (1994). *Capacitación en América Latina: algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales y sugerencias de política*. Santiago de Chile (documento policopiado).
- CHENAIS, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã Editora.
- CIET (Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia), (1995a). *Os Representantes dos Empresários e a Formação Profissional*. Rio de Janeiro (documento policopiado).
- CIET (Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia), (1995b). *Os Acadêmicos e a Formação Profissional*. Rio de Janeiro (documento policopiado).
- CORGICIO, J. L. (1996). Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In M. J. Ward et al., *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 75-124.
- CORIAT, B. (1993). Ohno e a escola japonesa de gestão da produção. In Helena Hirata (org.), *Sobre o Modelo Japonês*. São Paulo: Edusp.
- DELUIZ, N. (s/d). *A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional* (documento policopiado).
- DESAULNIERS, J. B. R. (1993). Formação, ou qualificação, ou competência. *Revista Veritas*, Porto Alegre, EdUPUCRS, v. 38, nº 49, mar., pp. 95-103.
- FERRETTI, C. J. (1993). Modernização tecnológica, qualificação profissional e o sistema público de ensino. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol. 7, nº 1, jan./mar., pp. 84-91.
- FERRETTI, C. J. (1995b). Educação para o trabalho. In Reynaldo Fernandes (org.), *O trabalho no Brasil no limiar do século XXI*. São Paulo, LT.
- FILMUS, D. (1993). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. In D. Filmus (comp.), *Para que sirve la escuela*. Buenos Aires.
- GALLART, M. A. (s/d). *Los desafíos de la articulación entre educación y trabajo en la década de los 90*. Santiago de Chile. La Piragua.
- HARVEY, D. (1992). *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- HIRATA, H. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In Celso J. Ferretti, et al. (org.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes.
- HIRATA, H. (1996). *O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos*. São Paulo (documento policopiado).
- HYLAND, Terry (1994). *Competence, education and NVQs*. London: Cassell.
- IBARROLA, M. (1988). La política de formación para el trabajo. Cuatro desafíos para la investigación educativa. In OREALC (UNESCO), *Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos*. México. *Retablos de papel*, nº 17, pp. 47-66.
- JESSUP, G. (1991) *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer Press.
- KUENZER, A. Z. (1996). *O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil*. Comunicação à 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.
- LINS, H. N. A. (1993). A reestruturação da economia mundial e o projeto neoliberal para o Brasil. *Análise econômica*, vol. 11, pp. 154-171.
- MACHADO, L. R. S. (1996). *Educação básica, empregabilidade e competência*. Comunicação à 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.
- MARE, *Jornal do Servidor*, vol. nº 2, n.11, jan./97.
- MARQUINA, M. & NOSIGLIA, M. C. (1995). *Políticas Universitárias en la Argentina 1983-1995: el poder ejecutivo y el poder legislativo de la nación*. Comunicação à 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.
- MICT/MEC/MCT/MTb (1995). *Questões críticas da educação brasileira*. Brasília.
- MICT/MEC/MCT/MTb (1992). *Collor - a falsificação da ira*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- OLIVEIRA, F. de (1988). Surgimento do Antivalor - capital, força de trabalho e fundo público. *Novos estudos Cebrap*, nº 22, pp. 8-28.
- PEREIRA, L. C. B. (1996). *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil - Para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34.
- POPKEWITZ, T. S. (1994). *Sociologia Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata.
- SGUISSARDI, V. & SILVA JR, João dos Reis (1997). *Reconfiguração da Educação Superior Brasileira e Redefinição das Esferas Pública e Privada no Brasil*. Comunicação à 20ª Reunião da ANPEd, Caxambu.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1994). A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In Pablo A. Gentili & Tomaz T. da Silva (orgs.), *Neoliberalismo. Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes.

- SINGH, Ajit (1994). Transformación económica mundial, calificaciones profesionales y competitividad. *Revista Internacional del Trabajo*, v. 113, n.º 2, pp. 189-208.
- THURLOW, I. (1994). *La guerra del Siglo XXI*. Buenos Aires: Ed. Vergara.
- WARDE, M. J. (1997). Políticas para a educação superior. In V. Sguissardi & J. R. Silva Júnior *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- ZIBAS, D. M. I., (s/d). *A Definição das Políticas para o Ensino Médio no Marco do Novo Paradigma de Conhecimento* (documento policopiado).

EDUCATIONAL REFORMS AND PROFESSIONAL EDUCATION IN BRASIL

Abstract

The proposals for change within professional development in relation with the State and educational reform movement in Brasil for the last years are analysed. Our argument is that such dynamics is promoted by changes in the world economy (globalization and the constitution of a new regime of Flexible Accumulation) and by their pressure towards the redefinition of the role of the State and social institutions, particularly the educational ones, as far as social regulation is concerned. The intended reform of professional development in Brasil (separated from global development, organized into modules and competency-oriented) stresses the identification of teaching and production targets and values a pragmatic and technical conception of citizenship.

RÉFORMES EDUCATIVES ET FORMATION PROFESSIONNELLE AU BRÉSIL

Résumé

Les propositions de changements pour la formation professionnelle sont analysées, par rapport au mouvement des réformes de l'éducation et de l'État qui est en développement au Brésil, pendant les dernières années. Les auteurs considèrent que telles dynamiques sont impulsées par les changements économiques mondiaux (la globalisation et la constitution d'un nouveau régime d'accumulation flexible) et gèrent des pressions qui reconfigurent le rôle de l'État et des institutions sociales, particulièrement celles de l'éducation, en ce qui concerne la régulation sociale. On montre que la réforme préconisée par la formation professionnelle au Brésil (séparée de la formation générale, organisée en divers modules et orientée par un "modèle de compétences") rend évident l'identification entre les objectifs de l'enseignement et la production, autant qu'elle privilégie une conception pragmatique et technique de la citoyenneté.

PEDAGOGIA E ACTUAÇÃO DISCIPLINAR NA AULA

João da Silva Amado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Neste artigo faz-se uma análise dos procedimentos habituais dos professores ao lidarem com a indisciplina na aula. Para além da sua tipificação, reconhece-se a complexidade interaccional dos processos e avança-se uma análise da sua «eficácia» tendo em conta, muito especialmente, o ponto de vista dos alunos; conclui-se pela vantagem da utilização, na prevenção e na correção, dos procedimentos integradores e dialogantes.

Pensar a «indisciplina» como «facto da aula» implica pensar uma multiplicidade de aspectos da «vida» dentro e fora dela; implica pensar em «factos» que resultam de uma complicada teia de factores que se influenciam reciprocamente, a começar pelo modo como são interpretadas, pelos indivíduos e pelos grupos, as diversas situações vividas no contexto, até às diversas influências externas, do ethos escolar à acção da família, dos grupos de amigos à comunidade, à sociedade e à cultura (Cooper & Upton, 1992; McGuinness, 1993, p. 2).

Facilmente se observa e se conclui que o comportamento de «indisciplina» pode ser da iniciativa de um indivíduo, de um pequeno grupo, de toda uma turma ou, ainda, de um grande número de alunos dentro de uma escola; que pode ser persistente ou

ocasional e ter manifestações variadíssimas. Para dar ordem e melhor entender essa diversidade de manifestações, propus (Amado, 1998) a sua classificação em «três níveis» diferenciados, aqui reduzidos aos seus tópicos:

1º Nível: *Desvios às regras da «produção»*

2º Nível: *Conflitos inter-pares*

3º Nível: *Conflitos da relação professor-aluno*

Com efeito, quando falamos de indisciplina não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás da mesma designação. Everhart (1987) parece comungar desta ideia quando considera a indisciplina como um fenómeno difícil de definir porque «ele não viola de forma necessariamente uniforme os códigos morais, sociais ou cívicos geralmente aceites». Enfim, qualquer um destes níveis suscita um conjunto de questões semelhantes, como: «que factores serão os preponderantes?», «que funções e que significados possui, aqui, a indisciplina?», «como intervir a este nível?». As respostas serão sempre diferenciadas consoante o comportamento se enquadra num ou noutro dos níveis.

O objectivo deste artigo, porém, não é o de encontrar respostas directas para tais problemas; pretende, tão só, prestar um pequeno contributo através da análise do modo como actuam os professores no sentido de «moldar» no aluno o «ser escolar» capaz de agir e de pensar em conformidade com padrões social e institucionalmente estabelecidos e, mais particularmente, como actuam no sentido de corrigirem os comportamentos desviantes e de reporem as situações «necessárias» à efectivação do trabalho escolar. Basear-me-ei, para isso, em notas registadas a partir da observação de vários contextos da vida na escola e na aula, e em testemunhos de professores e alunos, e que resultaram de uma «observação participante» de seis turmas, acompanhadas do 7º ao 9º (Amado, 1998). A preocupação não é nova (cf. além dos trabalhos citados no corpo do artigo, O'Hagan & Edmunds, 1982; Zeidner, 1988; King, Gullone & Dadds, 1990; Freire, 1995), mas creio que a «investigação de características etnográficas» por mim realizada permitiu uma contextualização da problemática nem sempre alcançada noutras análises.

A investigação tem concluído que a «reação» do professor ao «desvio» do aluno é mediada por um conjunto de factores que passam por uma longa evolução histórica, determinante do conceito de educação (Estrela, 1986) e de punição (Pravat, 1994; 1997), pelos valores sociais e pessoais (Estrela, 1995), pelas características da personalidade docente (Korevaar & Bergen, 1992), pelo conhecimento que possui de alternativas de acção, pela avaliação que faz acerca da «gravidade» do problema (Lawrence, Steed & Young, 1985) e pelo juízo sobre as consequências pessoais de exercer ou não a sua autoridade (Spady & Mitchell, 1979, p. 77; Domingues, 1995, pp. 39-52).

Contudo, esta investigação surge de forma muito dispersa e em função de preocupações teóricas e de paradigmas bastante diferenciados, o que não contribui para uma exposição concisa, ordenada e transponível para a prática, das suas principais conclusões. Tentando contrariar essa tendência procurei formar um quadro integrador

inspirado no «modelo cascata» de Bell & Stefanich (1984) que, se por um lado considera os *procedimentos preventivos* como os fundamentais, não deixa de considerar, também, que os restantes (*correctivos e punitivos*) devem fazer parte das alternativas do professor, a empregar adequadamente e na devida ocasião, tendo em conta a persistência e a gravidade dos problemas. Abordarei, portanto, o tema numa perspectiva essencialmente pedagógica, integrando alternadamente os contributos de diversa bibliografia com os da «observação participante» já referida.

Procedimentos de prevenção

Trata-se do conjunto de comportamentos e de atitudes docentes destinados a orientar a acção do aluno, a cativar a sua adesão afectiva e o seu «acordo», ou a provocar um ensino «eficaz» combinado com uma relação que evite os problemas. Reconheço que a *dimensão preventiva* dos problemas na sala de aula, incluindo os de indisciplina, não se reduz àquele conjunto de factores que mais têm a ver com as competências do professor e com a qualidade da relação e da interacção; existem outras dimensões importantes, umas mais, outras menos afastadas da acção e responsabilidade imediata do docente na aula. No entanto, a exposição que se segue limitar-se-á, quase exclusivamente, ao nível micro-sistémico-ecológico da escola e da aula, por ser aí que o professor, como profissional, tem autonomia (e deve ter competência) para actuar.

Em primeiro lugar exporei, sucintamente, o que designo por «modelo de prevenção baseado na análise do ensino»; em segundo lugar confrontarei, de forma breve, o modelo com a posição dos alunos em relação a algumas práticas que pude observar e registar no referido trabalho de campo.

Um modelo baseado na análise do ensino

Diferentes estudos têm acentuado que a organização da aula deve assentar na existência da regra, num clima de responsabilização, de mútua confiança e de respeito e na necessidade de uma correcta gestão e organização das actividades.

Não vou expor, no âmbito deste artigo, o que se entende por regra, sua natureza e funções na interacção pedagógica, quais as que, habitualmente, fazem parte do sistema normativo da aula, e os domínios de acção por elas mais directamente visados. Direi, simplesmente, que é consensual a necessidade de um sistema de regras bem definido, na aula, para se obterem os objectivos previstos e para que o estudante melhor saiba o que se espera dele (Doyle, 1986; Estrela, 1992, p. 82); a sua ausência torna insuportável a vida do grupo, impossibilita o trabalho da aula e afecta muito especialmente os alunos «em risco». Certos autores falam nas «regras das regras», isto é, nos princípios básicos a que deve obedecer a sua formulação: *poucas, simples, positivos, claros e fundamentais*

(Short, Short & Blanton, 1994, p. 44). Mas a estas «regras das regras» devem acrescentar-se dois princípios importantes: que elas, de facto, «dirijam» o comportamento do aluno e que o professor seja «consistente» na sua aplicação (Arends, 1995, p. 207), o que só será possível se elas forem razoáveis e aplicáveis, se o professor testemunhar claramente os comportamentos «divergentes» e, ainda, se o professor se sentir suficientemente enérgico e com autoridade. Contudo, não se confunda «consistência» com rigidez de princípios; esta será contraproducente, já que pode dar origem à existência de normas informais do grupo-turma em rotura com as regras formais que o professor quer impor. Especialmente para alunos com algumas dificuldades de ordem cognitiva, e para aqueles provenientes de meios carenciados ou culturalmente muito afastados da cultura da escola, pode ser difícil interiorizar um determinado sistema normativo, o que implica, da parte da escola e do professor, um grande esforço no sentido de reconhecer estes casos, de ajustar, com a flexibilidade possível, as exigências (e objectivos) às necessidades e especificidades de cada caso particular (Noguera, 1995).

Nesta ordem de ideias é fundamental ter em conta a investigação etnográfica, realizada sob a influência do interaccionismo simbólico, e os diversos estudos realizados no âmbito da sociologia das organizações escolares e da antropologia da educação. A primeira, de teor mais descritivo e interpretativo do que prescritivo, sempre salientou a vantagem de estratégias docentes que impliquem a negociação, a busca de acordo e o clima de mútua confiança entre professores e alunos (Woods, 1979, 1990; Pollard, 1985, p. 109). Nesta linha, ainda, não podem deixar de ser mencionados os paradigmáticos artigos de Medermott (1977, p. 199) e de Werthman (1984); o primeiro chama a atenção para o facto de a *confiança* não ser uma qualidade inata, antes «um produto do trabalho que alunos e professores fazem no sentido de partilharem um mesmo interesse»; o segundo aponta, além do mais, para a necessidade da acção do professor ser tida como «justa» por parte dos alunos. Modelos de prevenção e de intervenção como o «Teacher-Effectiveness Training» de Gordon (1981) e a «Disciplina Social» de Dreikurs e Grey (1972) aproximam-se, em muitos dos seus princípios teórico-práticos, desta visão interaccionista da vida na aula, tornando-se, por isso, indispensáveis na formação dos professores, contrariando a tendência para deixar que as pessoas aprendam a lidar com estes problemas com base na intuição e na acumulação de experiência.

Por sua vez, os estudos da sociologia das organizações têm demonstrado a eficácia do «ethos incorporativo», em oposição aos efeitos do «ethos coercivo» das escolas; registam, com efeito, as vantagens da *responsabilização colectiva* (de todo o corpo docente, de todo o corpo discente, dos funcionários, dos encarregados de educação e de toda a comunidade), em torno dos problemas que a vida na escola e na aula, a cada passo, coloca (Denscombe, 1985, p. 65; Reynolds & Cuttance, 1993). As conclusões destes trabalhos são tanto mais importantes e actuais quanto se pretende actualmente implementar um novo regime da autonomia das escolas (cf. tb. Lima & Afonso, 1990; Barroso, 1992; Lima, 1992); autonomia que, possuindo como eixo da norte a formação de personalidades harmoniosamente desenvolvidas, e de sociedades livres, responsáveis e solidárias, deve passar tanto pela audição e respeito da «voz» do aluno, como por um equipamento (a entender aqui num sentido muito lato) susceptível

de criar novos interesses, de exercitar novas competências intelectuais e motoras, e de estimular a expressão do saber e do saber-fazer que a criança e o jovem adquirem «para além da escola» (Iturra, 1990; Stoer & Araújo, 1992; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996).

O modelo baseado na «análise do ensino» acrescenta, ainda, à competência do professor na gestão das relações e à organização da escola como comunidade educativa, alguns aspectos «técnicos» da sua actuação; com efeito, ele deve possuir um conjunto de conhecimentos «processuais» que induzem um alto grau de envolvimento no trabalho e que, para além das aprendizagens, implicam um baixo grau de comportamentos desviantes. Trata-se, portanto, de saber obter a «ordem» também através do modo como se «transmitem» conteúdos curriculares, se organizam e apresentam as actividades didácticas, e se consegue a colaboração simultânea de todos os alunos. De facto, a investigação realizada na linha do «management» tem demonstrado que uma boa organização e gestão da aula (da responsabilidade do professor) está intimamente associada ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição dos desvios à norma (Doyle, 1986; Wheldall & Merritt, 1992, p. 46; Freiberg, Stein & Huang, 1995). Deve-se a Kounin (1977) o célebre estudo que inicia toda uma corrente investigativa à procura da relação entre as variáveis da «gestão» e a problemática da disciplina e da indisciplina na aula. O autor reduziu essas técnicas ("necessariamente instrumentais" e não um fim em si próprias) a cinco tipos fundamentais: "*withiness*" (traduzível por capacidade de testemunhar), "*overlapping*" (capacidade de responder a várias solicitações simultâneas), "*smoothness and momentum*" (capacidade de gerir a aula de modo organizado, regular e sequenciado), "*maintaining group focus*" (capacidade de empenhar a turma numa tarefa comum), e "*variety*" (saber oferecer variedade de estímulos).

Concluindo, pode dizer-se que o «modelo de análise do ensino», apresentado aqui forçosamente em linhas muito gerais, oferece um conjunto de propostas, de ordem relacional, organizacional e técnica, que não se podem tomar como fórmulas mágicas, mas que, no seu todo, surgem como condições necessárias para a existência de um clima de trabalho e de concórdia na escola e na sala de aula, e para uma efectiva humanização da pedagogia.

Algumas notas sobre a perspectiva dos alunos em relação à prevenção

Sendo impossível, nos limites deste artigo, desenvolver todo um conjunto de competências docentes, consideradas no «pensamento pedagógico do aluno» como positivamente relacionadas com um bom clima de aula e, conseqüentemente, com um nível de perturbação mínimo ou inexistente. Limito-me aqui à apresentação dos principais tópicos elaborados a partir do meu trabalho de campo. Antes disso, porém, sublinhe-se que, uma vez colocada a questão, as vertentes didáctica e relacional dessas competências aparecem invariavelmente juntas, como se pode observar nos seguintes depoimentos obtidos por entrevista:

«PG - Acho que uma boa professora é uma professora que é nossa amiga, que se nós tivermos alguma dificuldade ela venha ao pé de nós, nos explique e de vez em quando diga algumas piadas, faça brincadeira conosco... depois no resto do tempo... trabalhar...»

«MN - Acho que um bom professor é o que dá a matéria, que sabe explicar, sabe ser simpático com os alunos... sabe respeitar... sabe ser respeitado... pronto... deve pôr os alunos um bocão à vontade... por exemplo, o professor de (...) mete sempre os alunos à vontade... eu gosto disso... não é estarmos ali todos que parece que estamos na tropa... pronto... é isso mais ou menos...»

Tanto um como o outro destes depoimentos, que podiam multiplicar-se, além da combinação das vertentes referidas revelam, também, o elevado grau de complexidade que está em jogo em cada uma delas: para se ser «bom professor», é necessário saber conciliar o «à vontade» com trabalho e regra, um bom ensino com o humor, a amizade com o respeito!...

De facto, só por uma questão de maior clareza e de melhor explicitação se sente a necessidade de separar as duas vertentes. É assim que, no que respeita à vertente didáctica, que designarei também por «estrutura das tarefas académicas»¹, os alunos consideram que um bom ambiente está relacionado com as seguintes atitudes e condutas docentes: interesse e preparação da aula, razoável nível de exigência, manifestação de expectativas positivas em relação a cada aluno e à turma, cuidado em estimular a participação de todos e sobretudo dos que apresentam mais dificuldades individuais, ensino realizado com humor e espírito lúdico, preocupação por variar e inovar nos processos de ensino, justiça na avaliação. Quanto à vertente relacional, ou «estrutura da participação social», a disciplina está positivamente relacionada com as seguintes atitudes e competências docentes: demonstração de firmeza, segurança, humor e simpatia a partir do «primeiro encontro», saber obter a colaboração e a coresponsabilização dos alunos, demonstrar capacidade de aproximação e compreensão das exigências e da(s) cultura(s) joven(s).

Convenhamos que se trata de um conjunto de predicados nada fáceis de obter e combinar e incompatíveis com uma inadequada formação; é por não serem fáceis e porque a formação (e auto-formação) nem sempre existe ou é deficiente, que as outras medidas, na maioria dos casos, se tornam um facto. Contudo não esqueçamos que, sendo a indisciplina um fenómeno para o qual contribuem factores múltiplos e de natureza diversa (sociais, familiares, individuais e escolares), surge também, apesar de adequados esforços docentes, a necessidade de recorrer, com muita frequência, a medidas de «correção» e de «punição» dos comportamentos desviantes.

Procedimentos de correção

Por *procedimentos disciplinares correctivos* entendo os que se destinam, antes de mais, a controlar e corrigir o comportamento (numa perspectiva educativa), mais do

que a puni-lo (ainda que informalmente); trata-se de procedimentos múltiplos, encadeados entre si de modos diversos, embora nem sempre «eficazes» nem tecnicamente correctos (cf. Domingues, 1995, pp. 74-80²; Madureira, 1998). A observação permitiu-me estabelecer três tipos fundamentais, entre uma grande diferença de atitudes interactivas e de objectivos pedagógicos.

Correcção pela integração/estimulação

Na prática, este tipo de «correção» consiste em tentativas de resolução dos problemas através do estabelecimento de algumas formas de diálogo com os alunos. O professor, mais do que eliminar as oposições, tenta integrá-las nos seus próprios objectivos, *apelando à participação, negociando, elogiando e fazendo promessas*³. Procura-se, portanto, fazer prevalecer as bases pessoais do poder do professor (poder referente)⁴, as bases de poder normativo (o apelo às regras), ou a partilha de poderes com os alunos (convite ao aluno para expressar o seu ponto de vista, a clarificação de propósitos e pontos de vista sobre a situação, a procura de alternativas comportamentais). Os padrões de comunicação tendem para uma «simetria» limitada, com base numa certa democraticidade dos processos e num certo puerocentrismo sem, contudo, se cair em estratégias de «aliciamento» enganosas e ineficazes (destinadas, antes de mais, à «sobrevivência» do professor). Na investigação referida, os comportamentos que classifiquei neste tipo de procedimentos foram:

a) — *Sugerir comportamento alternativo ou recordar a regra à turma.* A regra aqui surge com um misto de função preventiva e correctiva⁵, e o procedimento, que apela pela positiva ao empenhamento na tarefa, pareceu-me ser relativamente eficaz, embora muito dependente do contexto; a perspectiva de alunos e professores vai na direcção dessa mesma relatividade.

b) — *Dialogar directamente e a sós com o aluno prevaricador.* Segundo diversos testemunhos dos alunos, o diálogo deve ter «um tom carinhoso», ser feito sem uma expressão «rígida» e com o intuito de responsabilizar o aluno pelos seus actos («o problema é teu»), sem, no entanto, o abandonar à sua sorte («devia tentar ajudá-lo»). Note-se, ainda, a necessidade deste diálogo ser feito «a sós», o que vai ao encontro do direito à «privacidade»⁶, por um lado e, por outro, evita a «promoção» que a visibilidade de um confronto pode suscitar frente ao grupo. Uma outra nota importante é a do papel do *elogio* neste diálogo; ouvi de um aluno: «... eu acho que é mais importante um elogio quando se faz certo do que um castigo quando se faz mal». Pode verificar, no entanto, uma enorme desinformação, nos professores, sobre este procedimento, suas técnicas e suas vantagens, enquanto processo de estimulação e de recompensa social.

c) — *Dialogar com a turma* debatendo os seus problemas, estimulando sugestões para a sua resolução, fazendo negociações, etc.. Trata-se de oferecer a iniciativa e de coresponsabilizar. Observei estes procedimentos várias vezes e dele recebi diversos testemunhos; contudo, são pouco habituais, talvez porque contrariem a

tradição propensa a considerar os alunos e os adolescentes como «*imatuross... criancitas... irresponsáveis*» (palavras de um professor). Além disso, ao serem adoptados, não deixam de colocar o professor numa espécie de conflito interno com seus dilemas e valores.

Correcção pela dominação/imposição

Este tipo de correcção assume, na prática, padrões de comunicação hierárquicos, sob as formas distintas de *admoestação*, de *ameaça* (o que torna clara a relação entre o poder, a comunicação e a linguagem usada) e de *atitudes gerais de intimidação*; além disso, assenta numa base de poder legítimo-coercitivo.

As *admoestações e ameaças* expressam-se em formas muito variadas, com cargas emotivas desiguais, do simples aviso verbal ou não-verbal às formas afectivamente mais intensas, de tipo «patronal» ou «militar», atingindo, mesmo, o carácter de alguma «repressão» e «penalização»⁷. Embora a maioria se concretize numa expressão verbal, estes procedimentos variam consoante a mensagem explícita e implícita que contêm, os elementos paralinguísticos e cinésicos que os acompanham e, ainda, em função das *interpretações* contextualizadas que possam ser feitas pelos seus destinatários (aluno, grupo ou turma). Note-se que esta interpretação pode produzir efeitos contrários aos pretendidos; pode motivar atitudes de «retribuição» e de «retaliação» (Werthman, 1984; Marsh, Rosser & Harré, 1978) e pode resultar em simples «ajustamentos situacionais» que têm por principal característica a efemeridade da sua «eficácia». Nos alunos que não são o alvo directo das *admoestações* ou das *ameaças* gera-se, ainda, o «efeito de onda» (*ripple effect*), estudado por Kounin (1977, p. 2, 29) — efeito positivo e de aprovação em turmas altamente motivadas e negativo em turmas menos motivadas e que interpretam a medida como inadequada e injusta.

Uma das conclusões importantes que decorreu do meu estudo sobre estes procedimentos foi a de que a sua eficácia radica menos na forma e no conteúdo do que na *credibilidade do professor*; dito de outro modo, depende, acima de tudo, da «interpretação da situação»⁸ realizada pelo aluno ou alunos, em que o factor determinante é o passado relacional com o professor em causa. Mas a complexidade destas questões evidencia-se, ainda mais, se tivermos em conta que as próprias interpretações da situação variam de indivíduo para indivíduo, consoante se trata de alunos *satisfeitos*, *resignados* ou *revoltados* em relação à vida escolar⁹. Aliás, os próprios alunos reconhecem esta repercussão diferenciada dos procedimentos «disciplinares»: «... para uns pode chegar a ameaça, mas para outros não chega...», concluía um deles em entrevista.

Na tentativa de melhor circunscrever estes procedimentos vejamos alguns dos subtipos que pode observar na sala de aula; o Quadro I mostra as diferentes formas de expressar a *admoestação*:

Quadro I - Formas de *admoestação*

<i>Admoestações não-verbais</i>	<i>Admoestações verbais</i>
Chamar a atenção com ruídos	Breve sinal verbal - (chuu..., O.K.; posso?...)
Estimular a atenção criando dificuldades comunicativas	Aviso/Chamada de atenção
Expressão facial - tom de voz	Censura directa/ralhete
Fazer sinais-levantar a mão	Censura velada, («Indirectas»), irónica e insultante
Fixar o olhar	Admoestar gritando e demonstrando irritação
Aproximar-se do aluno	Sermão
Puxar as orelhas	
Retirar / confiscar material aos alunos	
Fazer vista grossa/ desdramatizar	

No que respeita às *admoestações não-verbais*, apesar da variedade possível e real, a sua eficácia é muito «relativa»; os efeitos podem ser, mesmo, contrários ao pretendido, se tais procedimentos forem interpretados como insultuosos e inadequados. O seguinte comentário de uma aluna ilustra bem uma situação de inadequação do processo: «*ela [professora] em vez de impor respeito (...) põe-se no fundo da sala e levanta o braço!...*»; não era o gesto que estava em causa, mas o sinal de «fraqueza» que, naquele caso, se transmitia. Um outro «interessante» testemunho evidencia a dimensão simbólica e interaccional do que está em jogo: «*Às vezes a stora começa a bater com o pé no chão e as pessoas começam assim... "Ó malhão, malhão..." baixinho... ou então ela bate assim com o caderno e as pessoas continuam a conversar na mesma...*». De entre o conjunto, «*fazer vista grossa/ desdramatizar*» (que aliás, por vezes, se combina com uma simples *deslocação* para junto do(s) aluno(s) a iniciar a perturbação) parece ser a medida mais consensualmente aceite pelos alunos; note-se que se trata de uma medida de algum modo coincidente com a *extinção*, no quadro das técnicas de «modificação de comportamento», mas, de facto, é inspirada mais numa racionalidade prática do que científica.

A variedade das *admoestações verbais* também é grande e a relatividade da sua eficácia não é menor que no tipo de procedimentos anterior. Note-se que o «breve sinal verbal» (de todos o mais frequente) é considerado, por alguns alunos, como «positivo» porque «*não interrompe a aula*». As «chamadas de atenção» e os «ralhetes» são bem aceites se forem tidos como oportunos, justos e bem humorados; no lado oposto estão os que manifestam inflexibilidade, intolerância, falta de respeito para com o aluno e imposição excessiva. O segredo da eficácia destes procedimentos parece, pois, estar no tipo de relação amistosa e humorada do professor com os alunos e numa intervenção que não afecta a dignidade destes (Pollard, 1989, p. 112). Compreende-se melhor, assim, que procedimentos como as «*censuras veladas, irónicas e insultantes*», o «*gritar e demonstrar irritação*», e o «*sermão*» sejam, por regra, considerados como «ineficazes» e, em certas ocasiões, «revoltantes». Há nestas actuações elementos intimidadores fortemente rejeitados, ou argumentos que, embora compreendidos, não são aceites na prática (Perrenoud, 1994, p. 63).

Foquemus agora outro tipo de «correcção», a *ameaça*. Tem, normalmente, a forma de uma informação ao destinatário das consequências nefastas e imediatas que

podem advir da não aceitação das ideias da mensagem; distingue-se da «admoestação» em virtude de sua argumentação *mais* emotiva e intimidadora. Adquire, também, formas diversas e a sua eficácia, na perspectiva dos alunos é, igualmente, variada, dependendo muito do conteúdo: se estes se traduzirem em consequências fortes (*tarefas, castigos, prejuízos na avaliação, recurso a outras instâncias* etc., e que, em diversos graus, provocam ou pretendem provocar algum receio), o professor pode conseguir alguma mudança do comportamento, ainda que gerando algumas emoções menos agradáveis ao aluno (Lewis & Lovegrove, 1988). Se, porém, a ameaça não possuir um carácter com algum grau de aversão (o exemplo extremo é o da professora que ameaça que sairá da sala se eles não se calarem) está condenado, logo à partida, a um total fracasso.

Mas a questão da «credibilidade» do professor é fundamental para este procedimento; com efeito, as ameaças podem ser «*críveis*» (feitas por professores em que o aluno reconhece, por experiência, a disposição para as cumprir), ou «*não críveis*» (feitas por professores que raramente cumprem, e também porque a repetição frequente destas ameaças provoca uma espécie de «vacinação emocional» que reduz os efeitos atemorizadores). Estes fenómenos traduzem bem o carácter interactivo e complexo da «vida na aula» e sublinham o papel singular da história relacional da turma com determinado professor.

Finalmente, as *atitudes gerais de intimidação* constituem um conjunto de estratégias básicas de «sobrevivência» — designadas na literatura por «*afastamento*» (Woods, 1990), «*aparência autoritária*» (Hammersley, 1976), «*estados de espírito ou atitudes estratégicas*» (Denscombe, 1985) — e utilizadas pelos professores para manterem o controlo sem grande envolvimento pessoal. Na prática, traduzem-se, de facto, por alguma «ausência» afectiva em relação aos alunos, de mistura com a exigência de uma total atenção e participação; passa, do lado do «pensamento do professor», pela adesão a uma espécie de norma do «folclore» docente, com reflexos na escola e na aula e que se traduz na «necessidade» de «*não lhes dar confiança*»; externamente, ganha expressão, como bem notam os alunos, num determinado tom de voz, numa certa expressão facial («*cara de má*») e na ausência de todo o tipo de complicitades (no riso e humor em geral) com a população discente. O «afastamento» acaba, também, por fazer com que o professor não dê conta das reacções «clandestinas» que a sua atitude gera; obtendo o «silêncio» deste modo, é cego em relação ao facto de que, na maioria das vezes, e para a grande parte dos alunos, não passa de um pregador no deserto.

Correcção pela dominação/ressocialização

Neste caso estamos perante procedimentos em que a acção do professor, aparentemente muito próxima da atribuição de um castigo, tem, porém, como intenção prioritária, dar ao aluno uma oportunidade de vir, ainda, a cumprir os objectivos da aula e (ou) educativos, *reorientando* directamente o seu comportamento para parâmetros desejáveis, ou criando condições para essa reorientação (*recorrendo a outras instâncias*). A ressocialização adquiriu as formas inventariadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Formas de *dominação/ressocialização*

<i>Correcção pela dominação/ressocialização</i>
- Exigir emenda/teparo do comportamento
- Administrar o lugar dos alunos - mudar de lugar
- Mandar "arejar"
- Dar tarefa - ocupar o aluno
- Avaliar conhecimentos para corrigir comportamentos
- Dar opção: ficar sossegado ou sair livremente
- Exigir denúncia ou confissão
- Recorrer a outras instâncias

Focarei apenas os que me pareceram mais significativos.

a) «*administrar os lugares*» — surge, de entre os restantes, como o mais frequente; de facto, professores e alunos reconhecem a influência, nos comportamentos, do lugar ocupado e das «relações de vizinhança» no quadro da vivência no seio dessa «multidão» que é a turma na aula (Jackson, 1991, pp. 56-57). O facto de ocupar os lugares mais próximos do professor ou de, pelo contrário, ocupar as filas de trás e estar junto de determinados colegas, interfere quer na qualidade do controlo do professor, quer no comportamento do aluno. A este propósito diz-me uma professora, em entrevista: «*quando eles querem participar sentam-se à frente, quando querem brincar sentam-se atrás...*». E uma aluna, quando lhe perguntei como faria para disciplinar a sua turma, responde: «*separava os piores uns dos outros*». Recurso empregue pela generalidade dos professores, sortindo, por vezes sim, por vezes não, o efeito que procuram, ele traduz, também, o carácter colectivo da «perturbação» e a necessidade de saber *responsabilizar* o aluno pelo lugar que ocupa no espaço da aula (preocupação de alguns professores).

b) «*mandar "arejar"*» — constitui uma espécie de «aviso prévio», traduzindo-se no mandar sair o aluno da sala, durante alguns minutos, na esperança de que reconsidere o seu comportamento e venha a comportar-se melhor — aproxima-se do «*time-out*», uma das técnicas behavioristas de modificação do comportamento. Não é uma prática muito generalizada e a sua «eficácia» é relativa, mesmo do ponto de vista do aluno: há os que vêem nisso uma oportunidade para «*pensar melhor*», e há os que preferem «*ir p'rá rua*» de vez...

c) «*dar tarefa — ocupar o aluno*» — possui tantas facetas quantas as tarefas em que se pode implicar um aluno: registei, entre outras, a apresentação de um trabalho, uma aula sobre um tema, uma pesquisa bibliográfica, ir ao quadro — («... *pelo menos vai fazer um exercício e está caladinho nesse tempo*», confidencia-me uma professora). Este procedimento parece decorrer da «crença» generalizada, facilmente registável de entre as conversas da «sala de professores», de que a melhor forma de obter um controlo disciplinar é «*ocupá-los o melhor possível*». Mas, pelo que me foi dado observar, «a receita» nem sempre resulta, acentuando-se o carácter de imprevisibilidade da «vida na aula». É interessante referir o caso de uma professora que, no início do ano, em

entrevista, considera que «eles não podem estar desocupados», e que, já quase no final do ano, bastante desiludida pelos problemas que teve com uma turma problemática, reconsidera nestes termos: «... é muito difícil mantê-los ocupados. (...) já experimentei trazer materiais, fichas, arranjar fotocópias, pô-los a trabalhar em grupo... é a mesma coisa, não funciona». Segundo Denscombe (1985), esta estratégia («keeping 'em busy'»), que também poderá ser «preventiva» ou «de sobrevivência» (a «terapia ocupacional», na classificação de Woods), resulta se o trabalho tiver um nível de exigência correcto e se for feito a um ritmo apropriado. Acrescentarei, retomando a ideia da professora que me proporcionou o último testemunho transcrito, que para os ocupar é necessário motivá-los e isso não é fácil, porque, se depende muito do professor (do seu estilo de autoridade, do seu saber e das suas estratégias de ensino e de apoio), depende também dos sucessos e fracassos do aluno relativamente a certos conteúdos e à escolarização em geral, depende do sentido (tendo em conta o seu «projecto de vida») que esses conteúdos adquirem para ele, depende, enfim, da dinâmica informal da turma (para não falar de factores externos à aula).

d) «avaliar conhecimentos para corrigir comportamentos» — trata-se do uso do «poder de avaliar» (Alonso, 1991c) como estratégia de controlo e concretiza-se em várias modalidades («penalidades académicas», na classificação de Domingues, 1995, p. 78). As «perguntas de controlo» são tidas pelo aluno como práticas normais, aceitáveis (observei-as, aliás, com frequência), a não ser que sejam feitas «com cinismo» e acompanhadas de uma carga demasiado ofensiva, maléfica e persecutória. O mesmo não se dirá da prática de «sumariar matéria não dada» e a sua inclusão, posterior, na matéria dos testes, como resposta à indisciplina da turma; este procedimento é visto como uma injustiça grave, não sendo de estranhar que tenha uma eficácia duvidosa e se torne estímulo a maiores desvios.

Num relance retrospectivo sobre toda esta alínea, a conclusão mais importante é que, para que o procedimento «de correcção» seja aceite (e, por isso, seja educativamente eficaz), entram em jogo factores como: a representação que o aluno tem do professor (enquanto capaz ou não de se impor) e a própria natureza dos procedimentos (uns, em si, mais eficazes que outros). O que fica dito está de acordo, também, com as conclusões de diversos autores, sobre o modo como os alunos interpretam as acções de controlo por parte dos professores; acima de tudo, elas devem ser exercidas, pelo docente, com consistência e com justiça, sem traduzirem arbitrariedade, prepotência e abusos de poder e, muito menos, «vingança» (Werthman, 1984; Marsh *et al.*, 1978; Wubbels & Levy, 1993) — um conjunto de conclusões também fundamentais para uma reflexão sobre a deontologia profissional (Silva, 1997).

Procedimentos punitivos

Limite esta alínea à expulsão da sala (que implica uma «participação» ao Director de Turma) e à suspensão (de 1 a oito dias), determinada pelo «Conselho Disciplinar». Trata-se, portanto, de medidas que não se circunscrevem à negociação

entre alunos e professores na sala de aula, antes, implicam um «tratamento organizacional» (Domingues, 1995, p. 71)¹⁰.

De um ponto de vista interactivo e contextualizado, e agarrando o tema com uma preocupação descritiva das vivências na aula, o que se verifica é que os procedimentos disciplinares punitivos, ainda que de uma natureza muito diferente dos do passado, não foram definitivamente relegados para o museu da Pedagogia; não só se mantém a eterna simbiose entre «educar e punir», como também se conservam condições tais que levam a que os próprios alunos, em circunstâncias determinadas, considerem, surpreendentemente, a punição como justa e necessária! (Nash, 1978, p. 108). Contudo, no seu entender, para que ela possua essas qualidades tem de obedecer aos requisitos da «razoabilidade» (não pode ser, portanto, uma simples exibição de poder e arbitrariedade), da «adequação» (proporcional à gravidade do problema) e da «consistência» (aplicada a todos e em circunstâncias semelhantes). Contrariar estas exigências leva a maiores conflitos de poder, sendo a acção do professor considerada como injusta, arbitrária, prepotente, podendo até ultrapassar as fronteiras daquilo que o aluno considera como sendo da esfera da sua autonomia e privacidade. Acrescente-se apenas mais uma palavra quanto à falta de consistência; concretiza-se no facto de o professor possuir «dois pesos e duas medidas» consoante as pessoas que estão em causa (e aqui, a influenciar a decisão do professor, pode estar o seu conhecimento e a sua expectativa sobre o aluno prevaricador — Estrela, 1986, p. 158) e, ainda, no facto de os vários professores da mesma turma, perante as mesmas infracções, actuarem incongruamente; entre as suas consequências regista-se um forte sentimento de que se é vítima de «injustiça» e, também, uma grande incerteza e confusão quanto ao que é exigido (Docking, 1987, pp. 116-122).

Foquemos, sucintamente, algumas questões relacionadas com as duas medidas punitivas, em separado.

Expulsões e faltas disciplinares

Na investigação referida pude fazer algumas constatações dignas de nota, para além da análise quantitativa que revela o predomínio desta medida punitiva em relação à seguinte (cf. tb. Amado, 1989; Domingues, 1995, p. 75). Uma delas diz respeito à atitude dos professores; existe, de facto, da parte de muitos deles, grande hesitação e até relutância no emprego de medidas «drásticas», o que os leva a ensaiar outras, no desenrolar da vida na aula, antes de se decidirem pela expulsão com participação. A hesitação deve-se a razões de ordem «ideológica» e «deontológica»; o professor questiona, frequentemente, a justiça ou injustiça do acto (se não estiver diante de casos que ele classifica de «graves»). A ponderação da «gravidade» do comportamento é outro factor; pune-se apenas quando «ultrapassados os limites de respeitabilidade»; pune-se, também, quando se reconhece a ineficácia das medidas anteriores; assoma, então, o castigo no extremo de uma série de tentativas falhadas de «imposição» e de «ressocialização». A «representação» e a «expectativa» que o professor tem do(s) aluno(s) em causa é, além de factor de «imputação do desvio» (como o evidenciou toda

a tradição interaccionista — Becker, 1985; Hargreaves, Hester & Mellor, 1975), igualmente determinante da decisão de protelar ou de actuar de imediato, o que é bem ilustrado na seguinte afirmação: «*Nunca penalizei ninguém sem avisar primeiro, excepto o Marcolino ...*». Com efeito, este aluno, reprovado por faltas no final do 1º Período do 7º ano, evidenciava tais características comportamentais que os professores, rotulando-o de «*insubordinado*», «*matreiro*», «*desinteressado*», «*agressivo*» e «*doido*», punham de parte qualquer tipo de benevolência para com ele!

Os alunos, por sua vez, têm consciência deste adiamento; se ele for demasiado acentuado, a situação é interpretada como demonstração de inexperiência, incompetência e, até, de medo e de fraqueza por parte do professor. Importante é, também, a opinião dos alunos sobre os efeitos da expulsão. Para alguns, o poder que o professor possui de expulsar e de expressar, desse modo, a sua autoridade, tem efeitos preventivos e dissuasores. Pode ainda, e esse é o seu grande objectivo, *levar à mudança efectiva dos comportamentos*. A sua avaliação dos incidentes reais vividos na aula depende muito das situações: em muitas delas a medida é tida como justa, necessária e eficaz; mas em muitas outras é considerada como injusta, ora porque paga o justo pelo pecador, ora porque paga um por todos, ora ainda por se tratar de pena excessiva, reflexo de um «clima» de perturbação generalizada e punitivo. As reacções posteriores do(s) aluno(s) dependem, pois, desta avaliação da situação, que elaboram previamente; e são precisamente os alunos que já possuem uma «carreira» de indisciplina que, mais frequentemente, se sentem perseguidos e injustiçados, respondendo com diversos comportamentos agravantes ao serem expulsos: recusam sair, ameaçam o professor, contestam o castigo, batem com a porta, soltam gargalhadas e mostram-se despicientes. Este aspecto confirma o que muita investigação tem revelado acerca dos efeitos pouco duradouros e, até, contraproducentes das medidas punitivas (cf. Jesus, 1992; 1996).

Conselhos disciplinares e suspensões

No estudo em causa, os «conselhos disciplinares» verificaram-se muito raramente, ao longo dos 3 anos de observação; apenas 9, sendo 6 relativos a uma das turmas, no 8º ano, de «*comportamento bastante fora das normas*», como a caracterizou, numa dessas ocasiões, o Presidente do Conselho Directivo. Estes seis «conselhos» reflectem bem um «clima punitivo» que pretendia dar resposta a vários comportamentos considerados «desrespeitosos» para com alguns professores e a uma generalizada agressividade sobre colegas, em especial sobre os aderentes ao discurso normativo da escola e sobre os elementos do sexo feminino. O olhar retrospectivo traz-me à mente a imagem de seis dolorosas estações de uma penosa Via Sacra para alunos e professores! Foi, de facto, um percurso em que não faltaram análises e apuramento dos factos, discussões e conclusões, de que realço as que afirmaram a «*gratuidade*» da indisciplina desta turma, as que «culpabilizaram» determinados alunos considerados com os «*líderes da desordem*», ao mesmo tempo que «desculpabilizaram» o professor. Ao longo do percurso não faltaram judiciosas definições dos critérios de actuação, como a necessidade de responsabilizar os alunos «culpados», em nome e em defesa dos

inocentes e de uma escola que não se quer «descontrolada». Nas sinuosidades desse trajecto, e apesar das esperanças em algumas propostas «concretas» que, de onde em onde, floresciam à beira do caminho — convites (pedidos de socorro?) à colaboração dos pais, apelos à razão e consciência dos alunos e, até, um desafio para o diálogo franco e aberto entre alunos «mais problemáticos» e professores mais «vitimados» —, apesar de tudo isso, lá se foi tropeçando constantemente, do princípio ao fim, nas *repreensões orais e escritas* e nas *suspensões* de um e mais dias (algumas releváveis em troca de umas horas de apoio «voluntário» ao pessoal da cantina¹¹) que, de umas vezes, crucificavam só o «ladrão que ia à vinha» (expressão registada num Conselho de Turma), de outras vezes condenavam tanto o que ia à vinha como o que ficava à porta, fosse ou não fosse ladrão!...

Procedimentos inevitáveis? Alguém acreditava na sua eficácia? Um pouco paradoxalmente, acreditavam, pelo menos, alguns alunos aderentes à escola porque, para eles, a suspensão é a única medida disciplinar que põe em risco a permanência daqueles colegas que não querem «trabalhar»! E por isso, até, os professores eram demasiado benévolos!

E tudo isso valeu «a pena»? Seria de todo este tipo de actuações que a turma tinha necessidade? Perguntas que me fui fazendo enquanto membro «participante» desta Via Sacra. A ajuizar pelos testemunhos dos professores e dos alunos, os resultados nem eram visíveis nem duradouros: «*passada uma semana, nem isso, já estava tudo na mesma*». Esta constatação é, só por si, uma resposta: pelo menos como medida educativa, não valeu a pena, confirmando-se, também, o que desde há muito a investigação tem demonstrado acerca da falência destes processos punitivos (Docking, 1987, p. 129), e em torno dos efeitos contraditórios de todos os processos que confirmam maior «*visibilidade social*» àqueles indivíduos ou grupos que adquirem o carácter de transgressores (cf. Afonso, 1991a, p. 63).

Conclusão

Combinando os testemunhos dos alunos com os dos professores e com as minhas observações de campo, imersão no interior da vida na aula, procurei identificar a variedade possível de actuações do professor em relação com a indisciplina (preventivas, correctivas e punitivas), bem como reflectir sobre a eficácia dessas mesmas medidas.

Retomando o sentido inverso da descida em «cascata» realizada até aqui, das medidas mais desejáveis às menos, uma primeira conclusão que se oferece é a da quase nula existência de consequências verdadeiramente educativas para os procedimentos punitivos, em especial para a «suspensão». Creio que as situações que levam à beira dessa medida, contemplada ainda na actual legislação, devem constituir um sério desafio à imaginação dos professores, individual e colectivamente (reforço aqui a necessidade absoluta de uma acção colectiva neste como noutros domínios), de modo a que a solução

encontrada, no interior da instituição, não se desvie dos objectivos que presidem à actividade escolar e não sejam mais um factor de exclusão e de marginalização.

As medidas «correctivas» de carácter «impositivo» surgem, por sua vez, como uma espécie de «mal necessário»; «mal», enquanto recorrem às «bases de poder» menos facilitadoras das atitudes de cooperação indispensáveis num ambiente de ensino-aprendizagem; «necessário» como último recurso — tentadas outras vias, elas não resultaram! É este carácter duplice, a que se deve acrescentar a sua grande frequência como realidades vividas e sentidas, que aconselha a fazer destes procedimentos objecto de inquirição, com o intuito de os entender como *interacções* e de lhes conferir alguma «racionalidade» pedagógica. Nesse sentido, o contributo deste trabalho é o de revelar a complexidade de tais «processos correctivos» marcados pela atitude «impositiva» do professor; chamei a atenção para o facto de que, no centro dessa complexidade se encontra a «interpretação da situação» operada pelos alunos, singular e colectivamente, e em que jogam um papel ímpar as suas conclusões prévias (formuladas e reformuladas ao longo do ano) sobre a «credibilidade» do professor. Mas a minha atenção foi, também, para aqueles procedimentos que o aluno interpreta como injuriosos e atentatórios da sua dignidade: as ironias, os sarcasmos, o estímulo à denúncia, etc. e que, em virtude dessa sua característica, acarretam consequências graves para a relação professor-aluno e para o bem-estar de ambas as partes, agravando ainda mais as situações.

Até certo ponto «aceitáveis» surgem as medidas de correcção de carácter dialogante e responsabilizador (pela integração e pela estimulação); elas possuem uma marca de «negociação» que é sempre grata ao aluno.

Enfim, parece poder-se concluir que apenas os processos «preventivos» são reconhecidos como susceptíveis de contribuir, simultaneamente, para a mudança dos comportamentos e para uma melhor qualidade de vida na aula; sublinhe-se, nesse contexto, o papel de destaque atribuído ao *elogio*, enquanto procedimento que, no interior da sala de aula, melhores e mais vastas repercussões tem para o aluno, quer do ponto de vista afectivo, quer do ponto de vista intelectual. Parece-me também extremamente importante reconhecer que, mesmo do ponto de vista do aluno, se torna necessário e imprescindível que o professor se revele uma autoridade (o que não é o mesmo que autoritário e inflexível), no saber e na exigência do cumprimento da regra que deve presidir às acções e às relações na aula; a par dessa exigência primeira, mas nunca em sua substituição, torna-se indispensável que o professor demonstre um espírito humorado e possua uma grande capacidade de compreensão — aspectos que a formação dos professores não mais pode descurar (cf. Estrela, 1996; Jesus & Xavier, 1998).

Em síntese, depois de ter procedido a uma análise de «como» no interior da aula se tenta «manter a ordem» e estabelecer uma relação adequada ao ensino-aprendizagem, e de como esses processos são vistos pelos protagonistas (em especial pelos alunos), parece-me que a chave do sucesso, para o professor e nesta matéria, está na posse de duas capacidades fundamentais: a de ensinar (que significa, entre outras coisas, saber transmitir o encanto da cultura e da ciência e corresponsabilizar-se no desenvolvimento intelectual da criança e do jovem) e a *de constranger com humanismo*

(isto é, saber liderar as relações sociais na turma, de modo que a disciplina não seja um fim em si mesma, mas se cumpram os objectivos «socializadores» da escola, no respeito pela dignidade, *mesmo* dos mais novos).

Finalmente, a toda esta reflexão está subjacente a complexidade da problemática disciplinar na escola e na aula, tornando-se bem evidente que ela não se reduz a uma simples questão de cumprimento ou incumprimento das regras institucionais, mas que, na sua essência, se trata de um jogo de interacções fortemente determinado pela combinação da dimensão «simbólica», muito especialmente do que pensam uns sobre os outros no interior da aula, com a dimensão de «conflito de poderes», onde ninguém quer perder a «face».

NOTAS

- 1 Terminologia inspirada no modelo eco-sistémico de análise do ensino, de Doyle (1977, apud Sacristan, J.G., y Gómez, P., 1995, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pág. 92).
- 2 A perspectiva de Domingues (1995), algo diferente da minha, é a de considerar todos estes procedimentos como formas de «penalização dos desvios». Por sua vez, o «estatuto do aluno», o Decreto Lei 270/98 de 1 de Setembro, não fala de «penalizações» nem de «punições», mas de «medidas educativas disciplinares» (Art. 14°).
- 3 Maria Teresa Estrela (1986, p. 332) designa estes processos por «*inculcação normativa estimuladora*»; segundo Deascombe (1985, p. 110) trata-se, também, de um entre os diversos tipos de estratégias utilizados pelo professor para controlo do comportamento do aluno — as «*cooptation strategies*».
- 4 Na classificação das «bases do poder do professor» seguimos de perto os trabalhos de Formosinho (1980) e Afonso (1991a, 1991b).
- 5 No contexto da aula, segundo Maria Teresa Estrela (1986, p. 253), as regras servem cinco funções principais: *organizativas* (estabelecem as condições da actividade), *reorganizativas* (reformulam a situação criada em função de uma regra anterior), *preventivas* (regras enunciadas prevendo e prevenindo situações indesejáveis), *reforçadoras* (uma espécie de slogans repetidos) e *correctivas* (visam pôr fim a um comportamento desviante).
- 6 Um direito ignorado na actual legislação (D. L. 270/98, de 1 de Setembro), ainda que possa subentender-se no «direito a ser tratado com respeito e correcção por qualquer elemento da comunidade escolar», ou na alínea que consagra a «confidencialidade» dos elementos do processo individual.
- 7 Na terminologia de Maria Teresa Estrela, estes procedimentos são designados por formas de «*inculcação pela repressão*» (1986, p. 337); mas a autora inclui, também nesses procedimentos, a punição.
- 8 «*Interpretação da situação*» — Conceito fundamental do Interaccionismo Simbólico que traduz uma capacidade reflexiva inerente a todas as pessoas, que lhes permite colocarem-se de fora do seu próprio comportamento, focá-lo, analisá-lo, avaliá-lo no contexto social e cultural em que ele tem lugar e, a partir daí, planejar novas linhas de acção. Cf. Blumer II. 1982, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Hora, S.A.
- 9 Estudos realizados sob a influência do Interaccionismo Simbólico revelam a importância e a diversidade destas diferentes disposições interiores para entender os comportamentos na aula. Confira-se, nesse sentido, a obra de P. Woods (1979; 1990) e a sua classificação dos alunos em função das estratégias de «sobrevivência» por que optam.

- 10 Na actual legislação a «ordem de saída da sala de aula» não é considerada uma «medida educativa disciplinar», mas continua a ser considerada, a meu ver paradoxalmente, uma «competência» do professor (D. L. 270/98, Art. 22°).
- 11 «Penalidade cívica» (na classificação de Domingues, 1995, p. 80) que, de algum modo, passou a ser contemplada na recente legislação, designada por «actividade de integração na comunidade educativa», e uma entre as várias «medidas educativas disciplinares» (D.L. 270/98, Art. 14°).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. (1991a). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (1991b). Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10-11, pp. 133-151.
- AFONSO, Almerindo J. (1991c). O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação. *O Professor*, nº 22, pp. 40-44.
- AMADO, João S. (1989). *A Indisciplina numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (não publicada).
- AMADO, João S. (1998). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um Estudo de Características Etnográficas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (não publicada).
- ARENDS, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill de Portugal.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projecto. In Rui Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BECKER, H. S. (1985). *Outsiders. Études de Sociologie de la Déviance*. Paris: Métailié.
- BELL, L.C. & STEFANCH, G.P. (1984). Building effective discipline using the cascade model. *The Clearing House*, vol. 58, nº3, pp. 134-137.
- COOPER, P. & UPTON, G. (1992). An ecosystemic approach to classroom behaviour problems. In K. Wheldall, *Discipline in Schools: Psychological Perspectives on the Elton Report*. London: Routledge, pp. 66-81.
- DENSCOMBE, Martyn (1985). *Classroom Control - A Sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin.
- DOCKING, J.W. (1987). *Control and Discipline in Schools*. London: Harper & Row.
- DOMINGUES, Ivo (1995). *Controlo Disciplinar na Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- DREIKURS, R. & GREY, L. (1972). *Como Lograr la Disciplina en el Niño y en el Adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação Pedagógica. Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, vol. V, nº1, pp. 65-77.
- ESTRELA, Maria Teresa (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, Janeiro/Março, pp. 34-36.
- ESTRELA, Maria Teresa (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.
- EVERHART, R.B. (1987). Understanding student disruption and classroom control. *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº1, pp. 77-83.
- FORMOSINHO, João (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328.
- FREIBERG, H.J.; STEIN, T.A. & HUANG, S. (1995). Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. *Educational Research and Evaluation*, vol. 1, nº1, 1995, pp. 36-66.
- FREIRE, Isabel. (1995). Perspectivas dos alunos acerca da relação de poder na sala de aula. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira, *A Escola, um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE, F.P.C.E.-Universidade de Lisboa, pp. 755-768.
- GORDON, Thomas (1981). *Enseignants Efficaces*. Québec: Le Jour Ed.
- HAMMERSLEY, Martyn (1976). The mobilization of pupil attention. In M. Hammersley & P. Woods, *The Process of Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul & Open University Press, pp. 104-115.
- HARGREAVES, D.H., HESTER, S. & MELLOR, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ITURRA, Raul (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.
- JACKSON, Ph. W. (1991). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- JACKSON, Ph. W.; BOOSTROM, R., & HANSEN, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- JESUS, Saul N. (1992). Gestão da "disciplina" na sala de aula e inovação educacional. *Noesis*, nº 23, pp. 70-74.
- JESUS, Saul N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, Saul N. & XAVIER, Filipe (1998). Prevenção de situações de indisciplina dos alunos: pressupostos para um programa de formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1998, vol. II, nº 1, pp. 77-81.
- KING, K.; GUILONE, E.; DADDS, M. (1990). Student perceptions of permissiveness and teacher-instigated disciplinary strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 322-329.
- KOREVAAR, Gerda & BERGEN, Theo (1992). Experienced teachers' attributions and their reactions in problematic classroom situations. *Teaching & Teacher Education*, vol. 8, nº 5/6, pp. 509-521.
- KOONTJ, Jacob S. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.
- LAWRENCE, J.; STEED, D. & YOUNG, P. (1985). *Disruptive Children - Disruptive Schools?* London: Croom Helm.
- LEWIS, R. & Lovegrove, M. (1988). Student's views on how teachers are disciplining classrooms. In R. Stee (ed.), *Discipline and Schools*. Melbourne: The Macmillan Company of Australia Pty Ltd, pp. 268-282.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo J. (1990). Participação discente e socialização normativa na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas. *Aprender*, nº 11, pp. 29-37.
- MADUREIRA, Rosa M. (1998). A (in)disciplina na sala de aula: estratégias de actuação. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. II, nº 1, pp. 91-101.
- MARSH, P.; ROSSER, E. & HARRÉ, R. (1978). *The Rules of Disorder*. London: Routledge and Kegan Paul.

- MCDERMOTT, R.P. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, vol. 47, nº2, pp. 198-213.
- McGUINNESS, J. (1993). *Teachers, Pupils and Behaviour - A Managerial Approach*. London: Cassel.
- NASH, Roy, (1978). Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores. In M. Stubbs & S. Delamont (ed.), *Las Relaciones Profesor-Alumno*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 97-111.
- NOGUEIRA, P. (1995). Preventing and producing violence: a critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, vol. 65, nº2.
- O'HAGAN, F. & EDMUNDS, G. (1982). Pupils' attitudes towards teachers' strategies for controlling disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 52, pp. 331-340.
- PEREIRA, Beatriz O.; ALMEIDA, Ana T.; VALENTE, Lucília & MENDONÇA, Denisa (1996). O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida et al., *Actas do II Congresso Galego-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho*. Braga.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'Élève et Sens du Travail Scolaire*. Paris: E.S.F. (Fr. portuguesa: 1995, *Ofício de Aluno*. Porto: Porto Editora).
- POLLARD, Andrew (1985). *The Social World of the Primary School*. London: Host, Rinehart & Winston.
- POLLARD, Andrew (1989). An ethnographic analysis of classroom conflict. In D. Tattum, *Disruptive Pupil Management*. London: David Fulton Publishers, pp. 107-121.
- PRAIRAT, Eirick (1994). *Eduquer et Punir*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- PRAIRAT, Eirick (1997). *La Sanction - Petites Méditations à l'Usage des Educateurs*. Paris: L'Harmattan.
- REYNOLDS, D. & CUTTANCE, P. (1993) (ed). *School Effectiveness - Research, Policy and Practice*. London: Cassel.
- SHORT, P., Short, R. & BLANTON, C. (1994). *Rethinking Student Discipline*. California: Corwin Press.
- SILVA, Maria de Lurdes (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 161-190.
- SPADY, W. & MITCHELL, D. (1979). Authority and the management of classroom activities. In D. Duke (ed.), *Classroom Management*. Chicago: NSSE - University of Chicago Press, pp. 75-115.
- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- WERTHMAN, C. (1984). Delinquents in schools: a test for the legitimacy of authority. In M. Hammersley & P. Woods (eds.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 211-224.
- WHELDALL, K. & MERRITT, F. (1992). Effective classroom behaviour management: positive teaching. In K. Wheldall, *Discipline in Schools: Psychological Perspectives on the Elton Report*. London: Routledge, pp. 46-65.
- WOODS, Peter (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- WOODS, Peter (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: The Falmer Press.
- ZELDNER, Moshe, (1988). The relative severity of common classroom management strategies: the student's perspective. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 58, pp. 69-77.
- WUBBELS, T. & LEVY, J. (1993). *Do You Know What You Look Like? - Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.

PEDAGOGY AND DISCIPLINARY ACTION IN THE CLASSROOM

Abstract

The aim of this paper is to analyse the usual teacher performance when dealing with misbehaviour in the classroom; more than tipifying it, one acknowledges the interactional complexity of processes and anticipates an analysis of its educational «effectiveness», mainly from the pupils' point of view; we conclude that there are advantages in the use of preventive and corrective procedures like integration and dialogue.

PÉDAGOGIE ET ACTION DISCIPLINAIRE EN CLASSE

Resumé

Le but de cet article est de faire une analyse des procédés habituels des enseignants face à l'indiscipline en classe. On présente non seulement des types d'intervention, mais on reconnaît aussi la complexité de l'interaction et on ajoute une analyse de l'«efficacité» des procédés, en tenant compte, surtout, le point de vue des élèves; on peut ainsi conclure que les procédés dialogants et intégrants favorisent la prévention et la correction en ce qui concerne la discipline en classe.

INDISCIPLINA, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO

João A. Lopes

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A indisciplina em contexto escolar constitui um problema complexo cuja compreensão exige uma reflexão e um esforço multidisciplinar. A Psicologia Escolar tem adoptado perspectivas próprias quer no que diz respeito à investigação quer no que diz respeito à intervenção sobre este fenómeno que preocupa crescentemente largos sectores da população. Neste trabalho a problemática da indisciplina é abordada a partir das percepções dos professores relativamente aos problemas de comportamento exibidos por alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico na sala de aula. Nele se evidencia o papel desempenhado pela associação entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, na moldagem de um trajecto desenvolvimental claramente mais negativo do que no caso de se verificar apenas um dos referidos tipos de problema.

O problema de indisciplina na escola é possivelmente tão antigo quanto a existência da própria escola. No que diz respeito a Portugal, este problema tem vindo a adquirir crescente visibilidade, dadas as transformações que o sistema educativo tem vindo a sofrer ao longo dos últimos 30 anos, muitas das quais estão consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986. Assim, aquilo que há 30 anos poderia constituir preocupação de um certo (e reduzido) número de portugueses é hoje, de uma forma mais ou menos directa, preocupação de todos os portugueses.

De entre as mais recentes alterações, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao final do 3º ciclo do ensino básico é possivelmente uma das que tem maior impacto na questão da indisciplina na escola, dada a permanência no sistema educativo de alunos que anteriormente não teriam qualquer expectativa de alcançar o 9º ano de escolaridade. Assim, ao *abandono escolar precoce* sucede-se o *abandono escolar tardio*, sendo vulgar encontrar (i) alunos com 15 e 16 anos no 5º ou o 6º ano de escolaridade, sem que se vislumbre como poderão concluir essa mesma escolaridade com aproveitamento ou (ii) alunos que frequentam o 2º e 3º ciclo sem terem ainda adquirido competências básicas do 1º ciclo. Esta situação não é obviamente inócua em termos dos comportamentos dos alunos e da atitude geral que mantêm face aos professores, aos colegas e à instituição no seu todo. Contudo, é fundamental acentuar que as alterações no sistema educativo não tiveram consequências apenas — nem principalmente — ao nível da população discente. Essa alteração é sobretudo visível ao nível da população docente, com as previsíveis mas pouco acatelasadas consequências daí decorrentes. Os quadros 1 e 2 e 3 dão uma ideia da transformação da população escolar do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, entre o início dos anos 60 e meados dos anos 90.

Quadro 1 - 1º Ciclo do Ensino Básico (ensino oficial e particular)

Anos lectivos	Alunos matriculados	Docentes
1960/61	888 255	26 087
1970/71	992 446	29 554
1980/81	886 046	41 091
1990/91	668 889	-
1993/94	585 190	41 038
1997/98	493 863	34 093

Fonte: Ministério da Educação - Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento

Quadro 3 - 3º Ciclo do Ensino Básico (ensino oficial e particular)

Anos lectivos	Alunos matriculados	Docentes
1960/61	106 988	15 832
1970/71	217 936	23 132
1980/81	339 289	38 138
1990/91	408 120	83 801
1993/94	410 579	103 736
1997/98	425 857	78 030

Fonte: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento

Quadro 2 - 2º Ciclo do Ensino Básico (ensino oficial e particular)

Anos lectivos	Alunos matriculados	Docentes
1960/61	-	8 053
1970/71	153 710	9 582
1980/81	322 382	26 411
1990/91	356 420	34 724
1993/94	283 294	-
1997/98	265 675	29 530

Quadro 4 - Índice sintético de natalidade

Ano	Índice sintético de natalidade
1960	3,2
1970	3,0
1980	2,2
1990	1,5
1994	1,4

Fonte: Barreto e Preto (1996)

A análise destes números permite basicamente concluir que, no que diz respeito à população discente, o primeiro ciclo tem vindo progressivamente a perder alunos, o que se justifica (i) pelo facto de, nos anos 60, ser o único ciclo obrigatório e (ii) pela diminuição da taxa de natalidade (Quadro 4). Já o segundo e terceiro ciclos, devido ao

alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, viram aumentar consideravelmente o número de alunos. Se atendermos à acentuada quebra da taxa de natalidade no período 1960/1994, cujos efeitos se estão agora a tornar visíveis ao nível do 2º ciclo, teremos uma ideia do extraordinário crescimento destes dois ciclos. O 3º ciclo, em particular, cresceu mais de 60% entre 1970 e 1994. É precisamente neste ciclo que o problema da indisciplina ganha maior relevância, em parte pelos *comportamentos normativos de oposição* típicos desta faixa etária, mas também pela alteração qualitativa dos alunos que poderá ser mais relevante que a alteração *quantitativa*.

Se a alteração da população discente poderá explicar algo relativamente à indisciplina na escola, a alteração da população docente possivelmente explicará tanto ou mais. Na verdade, o aumento desta última tem ultrapassado sempre o da primeira. Tome-se o exemplo do 1º ciclo, em que à constante diminuição do número de alunos tem correspondido o progressivo aumento do número de professores. Tal facto reflecte sobretudo a alteração de práticas educativas e a necessidade de fornecer apoios específicos a alunos que anteriormente seriam simplesmente excluídos do sistema por falta de rendimento. Foi assim que se criou e desenvolveu uma vasta rede de Educação Especial, virtualmente inexistente há 30 anos e que ocupa hoje um significativo número de docentes.

Sendo certo que o crescimento do sistema de educação básica, em Portugal, foi extraordinário, ainda mais extraordinário é o curto espaço de tempo em que ele se verifica (Barreto & Preto, 1996). Na verdade, quer nesta quer noutras áreas, Portugal terá realizado em 30 anos aquilo que a maior parte dos países desenvolvidos alcançou em 50 ou 60 (Barreto & Preto, 1996).

Como afirmámos anteriormente, um tal crescimento de uma forma tão *compactada* não poderia deixar de se reflectir na disciplina/indisciplina escolar. Em relativamente poucos anos verificaram-se alterações substanciais ao nível do relacionamento professor/aluno, que reflectem em parte transformações mais gerais das relações de poder adultos/crianças. Ora, sendo que a relação pedagógica se inscreve num "quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação" (Estrela, 1992, p. 32), é facilmente compreensível a instabilidade *introduzida* no sistema quer pelo numeroso grupo de alunos desinteressados e desfasados da "apropriação" do saber, quer pelos professores formados em massa, a cujas dificuldades na "transmissão do saber" acresce o generalizado desconhecimento de métodos de organização e gestão de sala de aula.

Estamos em crer que não existem explicações únicas para o problema da indisciplina nas escolas e tão pouco perspectivas únicas. Estas poderão ir da psicologia à sociologia, passando pela pedagogia, pelas ciências políticas ou pela economia, podendo ainda cada uma destas ciências adoptar abordagens mais holísticas ou mais atomísticas, de acordo com o tipo de variáveis que num determinado momento se pretenda estudar. A investigação sobre "a organização e gestão de sala de aula, constitui sem dúvida o principal ponto de convergência das correntes psicológicas, pedagógicas e sociológicas" (Estrela, 1992, p. 82), através da abordagem de aspectos como a *ordem*, as

regras, a organização dos espaços, as transições entre segmentos, etc., os quais emanam do centro fulcral de poder que é o professor, sendo consabidamente decisivos para a manutenção da ordem ou para a sua perturbação (Brophy, 1996; Brophy & Good, 1974, 1986; Doyle, 1986; Kounin, 1977).

Neste trabalho é nosso objectivo abordar a questão da indisciplina através do estudo das percepções dos professores relativamente aos problemas de comportamento e aos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos em contexto de sala de aula. A ideia fundamental que preside a este tipo de estudo é a de que uma parte substancial da indisciplina na sala de aula releva da conjugação de dois factores: (i) por um lado, da prolongada permanência no sistema educativo de alunos com rendimento escolar muito baixo, cujos objectivos se apresentam fortemente desfasados dos objectivos curriculares. Nestes alunos, ao baixo rendimento associam-se com frequência problemas de comportamento mais ou menos complexos, com um considerável potencial perturbador do funcionamento das aulas; (ii) por outro lado, os professores, na sua esmagadora maioria, continuam a não receber, na sua formação inicial, qualquer tipo de preparação na área da *organização e gestão de sala de aula*, o que significa que, mau grado a radical alteração do tipo de alunos que chega ao 3º ciclo do ensino básico, as respostas dos professores se mantêm basicamente idênticas. Tal facto repercute-se não só no aumento de comportamentos de indisciplina como na perturbação das aprendizagens, dado que estas se tornam virtualmente impossíveis sem que haja um mínimo de ordem. As dificuldades de manutenção de um ambiente de aprendizagem organizado e estimulante reflectem-se ainda no desgaste dos professores, dos alunos e da sua relação, produzindo-se um ciclo vicioso auto-alimentado, com efeitos detrimenais generalizados (nas aprendizagens, nos comportamentos, etc.).

Dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamentos no ensino básico

Dificuldades de Aprendizagem

A associação entre problemas de comportamentos e problemas de aprendizagem está hoje bem estabelecida (Hinshaw, 1987; 1992a; 1992b). Contudo, subsistem muitas dúvidas quanto à definição destes conceitos e quanto a possíveis tipos de associação, bem como às circunstâncias em que tendem a desenvolver-se.

No que diz respeito às Dificuldades de Aprendizagem (DA), subsistem problemas de definição do quadro, bem como de identificação de possíveis subtipos com eventuais graus de associação diferencial a problemas de comportamento específicos. Não é nosso propósito, neste trabalho, discutir esta questão, dado o extensivo tratamento que tem recebido na literatura especializada. Gostaríamos apenas de salientar que o próprio termo *Dificuldades de Aprendizagem* não é pacífico, sendo que o problema das crianças que ao longo do seu trajecto escolar revelam um insucesso crónico tem

recebido diversas designações: *insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, sub-realização escolar, dificuldades de aprendizagem específicas, dislexia, distúrbio específico de desenvolvimento, problemas de aprendizagem, etc.*

Actualmente, o conceito de "dificuldades/problemas de aprendizagem" é aplicado de forma mais clara e exclusiva a um grupo de indivíduos que apresenta uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efectivamente realiza em termos académicos (para excelente discussão desta problemática ver Hanunill, 1990). O termo "dificuldades/problemas de aprendizagem específicas", por seu turno, tem vindo a ser exclusivamente aplicado a crianças que apresentam um Quociente intelectual normal, mas que apresentam sub-realização escolar, por vezes numa só matéria (matemática, por exemplo). Estas últimas tendem a apresentar dificuldades "específicas" (numa área), "crónicas" e a ser normalmente inteligentes; as primeiras podem ou não ser normalmente inteligentes, e têm dificuldades "crónicas" e "gerais" (no sentido em que estas atingem todas as áreas de realização escolar) (Borkowski e Thorpe, 1994; Covington, 1992; McCall, Evahn & Kratzer, 1992). Contudo, mesmo este tipo de divisão é controverso, dado que algumas investigações, embora não negando a importância do QI na avaliação dos problemas de aprendizagem (Torgesen, 1989) e apesar dos progressos surpreendentemente lentos das crianças com "dificuldades/problemas de aprendizagem específicas" (Torgesen, 1988; Torgesen, Rashotte, Greenstein, Houck & Portes, 1987), assinalam que as diferenças entre as dificuldades "específicas" e as "gerais" não parecem ser tão significativas quanto se pensava (McGee, Williams, Share, Anderson & Silva, 1986). Assim, pretender reduzir as dificuldades de aprendizagem às "dificuldades de aprendizagem específicas" representa ignorar um larguíssimo conjunto de crianças — a maioria, aliás — que para além de ter grandes dificuldades de realização escolar, apresenta QIs inferiores à média e que muito provavelmente provem de estratos sócio-económicos mais baixos e tem menos oportunidades educativas (Hinshaw, 1992a). Restringir os problemas de aprendizagem a crianças com QIs normais pode, em suma, constituir uma séria sub-estimação dos números reais dos problemas de aprendizagem e constituir uma grave negligência de importantes factores motivacionais e sociais intimamente ligados à sub-realização escolar (Hinshaw, 1992a; Taylor, 1989). De resto, as referências aos números de estudos epidemiológicos realizados quer no Reino Unido (Rutter, Tizard & Whitmore, 1974) quer nos Estados Unidos (APA, 1987; Taylor, 1989) apontam a superior prevalência dos problemas "gerais" de aprendizagem relativamente aos problemas "específicos" e a forte influência de factores psicossociais como o baixo estatuto sócio-económico na sub-realização escolar.

A investigação nesta área tem ainda realçado o aspecto desenvolvimental das DA escolares, sendo possível determinar, desde a idade pré-escolar, défices específicos ao nível da utilização dos sons da língua materna, traduzidos numa sensibilidade fonológica reduzida, a qual tem impacto directo em deficiências de aprendizagem da leitura e da escrita e do subsequente desenvolvimento da consciência fonológica (a qual progride rapidamente a partir do conhecimento do código linguístico escrito) (Figueiredo, 1998; Vellutino, Scanlon, Sipay, Small, Pratt, Chen & Denckla, 1996; Wagner, Torgesen & Rashotte 1994; Stanovich, 1996). Os dois primeiros anos de

escolaridade destas crianças são usualmente caracterizados por um frustrante contacto inicial com a leitura, revelando-se a *decodificação* (fase inicial de aprendizagem da leitura) dos grafemas uma tarefa hercúlea, da qual não conseguem libertar-se. Uma vez que o sucesso na leitura depende da ultrapassagem desta fase, devendo a leitura fonológica (por via indirecta, sublexical) ser substituída pela leitura visual (directa), isto é, passando da decodificação à fluência e à compreensão, todo o trajecto escolar posterior é afectado por esta incapacidade inicial (Balota, Flores D'Arcais & Rayner, 1990; Ensminger, Lamkin & Jacobson, 1996; Swanson & Alexander, 1997; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994).

Os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico têm um efeito detrimental sobre todas as aprendizagens subsequentes, não só porque os alunos normais, ao contrário dos alunos com dificuldades, rapidamente passam do "aprender a ler" para o "ler para aprender", mas também porque factores de ordem afectiva e de cognições negativas sobre as realizações escolares inibem cada vez mais as novas aprendizagens destes últimos. A percepção de incompetência leva estes alunos a "lutar para evitar o insucesso" mais do que a lutar pelo sucesso, o que justifica muitas das suas estratégias em sala de aula, que vão desde o evitamento puro e simples das tarefas, ao falso envolvimento, passando pela requisição de tarefas de realização impossível ou de tarefas demasiado fáceis, tendo por objectivo proteger a auto-estima geral e a auto-estima-escolar, as quais são sistematicamente ameaçadas por um sistema que se torna progressivamente mais competitivo e desafiador (Lemos, 1993).

Não menos importante, é o facto de os alunos DA começarem desde muito cedo a enfrentar, numa proporção muito superior ao normal, problemas de relacionamento com o grupo de pares (Cruz, 1994; Fox, 1989; Fuerst & Rourke, 1993). A percepção de incompetência própria, aliada às percepções negativas dos pares e dos professores, inibem progressivamente o desenvolvimento saudável de relações com o grupo de pares, podendo conduzir a um ostracismo social continuado e exibição de comportamentos socialmente inadequados (Vaughn & Hogan, 1990; Vaughn, Zaragoza, Hogan & Walker, 1993). Estes comportamentos poderão ir de manifestações de agressividade a comportamentos de isolamento e evitamento, cujo enquadramento num padrão desenvolvimental específico lhes confere um carácter crónico, fortemente resistente à mudança.

Achenbach e Edelbrock (1981) referem que 30 a 75% das crianças que recebem apoio especializado são descritas pelos pais como apresentando dificuldades interpessoais significativas (aproximadamente o dobro das crianças normais). Da mesma forma, Hutton (1985), examinando os registos de 215 alunos, realizados por psicólogos escolares, assinala que a causa mais frequente do pedido de apoio são os problemas com o grupo de pares, numa percentagem que atinge os 26%! Isto sem contar com problemas como o "lutar frequentemente" e "timidez/isolamento" que constituíam um adicional de 13,8% e 14,4% respectivamente e cuja matriz interpessoal é absolutamente evidente.

Este trajecto tende a acentuar-se à medida que o aluno avança para o 2º e 3º ciclo, muitas vezes sem bases, sem preparação, sem grandes referências em termos

interpessoais ou então com referências indesejáveis, que se tornam um factor de risco tanto mais acentuado quanto o indivíduo se aproxima da adolescência sem ter desenvolvido uma identidade de *aluno*.

Este trajecto não é certamente incluível e atinge apenas uma parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Há situações bastante favoráveis em que os resultados do desenvolvimento são bastante positivos. No entanto, este facto não permite olvidar que, em termos médios, o curso desenvolvimental destes alunos é menos favorável do que o dos restantes alunos. Tudo dependerá, em última análise, do balanço entre factores de risco e factores protectores do desenvolvimento, bem como da resiliência individual face à adversidade (McGee, Williams & Feehan, 1992).

Problemas de Comportamento

Os problemas de comportamento (ou distúrbios de comportamento) têm já uma tradição razoavelmente longa na história das perturbações de desenvolvimento da infância e adolescência. Classicamente, distinguem-se dois grandes agrupamentos de problemas:

- 1- *Distúrbios exteriorizados* (caracterizados pelo hipocontrolo, tendo impacto nos outros);
- 2- *Distúrbios interiorizados* (caracterizados pelo hipercontrolo, tendo impacto na própria criança).

Estes dois agrupamentos distinguem-se entre si pela diferença de expressão ao nível comportamental, cognitivo e emocional.

Neste trabalho abordaremos apenas os denominados *distúrbios exteriorizados*, dado o seu elevado grau de associação com os problemas de aprendizagem e dado que provocam sérios problemas aos professores na sua tarefa de gestão da sala de aula. Tal não acontece com os *distúrbios interiorizados*, os quais têm um considerável impacto individual mas pouco ou nada interferem com o colectivo escolar.

Os Distúrbios Exteriorizados incluem comportamentos do tipo: não colaboração com os pedidos e exigências dos adultos, agressão, destrutividade, problemas de atenção, impulsividade, hiperactividade, oposição, acessos de fúria, birras, teimosia, desafio e provocações — com possibilidade de desencadeamento de lutas (McMahon, 1994). Os problemas de conduta (ex. comportamentos antissociais, de oposição, desafio) e hiperactividade constituem algumas das primeiras manifestações deste tipo de distúrbios (McMahon, 1994), que apresentam diversos traços associados (que funcionam como potenciadores do próprio distúrbio):

1. dificuldades interpessoais, especialmente com os pares (Milich & Landau, 1989);
2. baixa auto-estima;
3. problemas escolares (Hinshaw, 1992).

Apesar dos avanços da investigação na área dos problemas de comportamento, a questão da definição de subtipos de problemas exteriorizados tende ainda a gerar alguma controvérsia, com base na dificuldade em diferenciar se alguns comportamentos observados representam o problema propriamente dito ou são reflexo de outros problemas mais gerais (Campbell, 1990). Alguns estudos sugerem no entanto que hiperactividade/distractibilidade e agressividade/não-colaboração representam agrupamentos relativamente independentes de comportamentos exteriorizados em crianças de idade pré-escolar (Achenbach & Edelbrock, 1981, 1983), embora crianças consideradas hiperactivas tendam a ser vistas também como agressivas (Campbell, Ewing, Breaux & Szumowski, 1986).

Segundo McMahon (1994), diferentes estudos demonstraram a elevada possibilidade de continuidade dos problemas exteriorizados entre a primeira e a segunda infância (Campbell, 1994), a segunda infância e a adolescência (Barkley, Spitzer & Costello, 1990; Offord, Boyle, Szatmari, Rac-Grant, Links, Cadman, Byles, Crawford, Blum, Byrne, Thomas & Woodward, 1987) e a adolescência e a idade adulta (McMahon, 1994). Na continuidade destes problemas, há uma progressão de um comportamento menos sério (ex. não-colaboração) até um comportamento dissimulado (ex. roubo) e uma expansão a diferentes contextos (familiar, escolar e comunidade).

Na realidade, o facto de um problema exteriorizado surgir precocemente (em idade pré-escolar ou no início da escolaridade) é considerado como o indicador de maior probabilidade de continuidade e como tendo o prognóstico mais negativo (Patterson & Stoolmiller, 1991); do mesmo modo, crianças com problemas de conduta e hiperactividade têm um prognóstico mais pobre do que tendo um só dos problemas (McMahon, 1994). Alguns dos comportamentos disruptivos exteriorizados, observados em idades precoces, poderão ser precursores de condutas delinquentes, de distúrbios de conduta ou personalidade anti-social (Campbell, 1990; Hinshaw, 1992; McGee, Williams & Feehan, 1992; Richman, Stevenson & Graham, 1982; Loeber, 1988). A probabilidade de continuação e expansão do problema depende não só do estágio de desenvolvimento da criança mas também das oportunidades oferecidas pelo meio envolvente (Moffitt, 1990; Campbell, 1994; Campbell, March, Pierce, Ewing & Szumowski, 1991).

Para além da grande probabilidade de se prolongarem no tempo, os comportamentos exteriorizados são também mais refractários ao tratamento do que os interiorizados e representam um problema psicológico, económico e social considerável (Kazdin, 1987; Loeber, 1990; Robins, 1991). Como estes comportamentos são evidentes e têm impacto nos outros, são rapidamente detectados e referidos pelos pais e professores pelo que este agrupamento ("cluster") é referenciado como o mais comum em psicopatologia de crianças e adolescentes (McMahon, 1994).

Dois aspectos dos distúrbios exteriorizados merecem ainda particular menção: (i) em primeiro lugar, os alunos que apresentam este tipo de comportamentos exibem igualmente, numa percentagem bastante superior aos alunos DA, problemas relacionais com os pares. Tendo em consideração o elevado valor preditivo destes problemas relativamente a resultados negativos a longo prazo (Parker & Asher, 1987), este aspecto

ganha uma particular relevância na vida destas crianças e adolescentes; (ii) um segundo aspecto a merecer consideração diz respeito aos baixos níveis de auto-estima de alunos que apresentam comportamentos disruptivos. Em particular, é comum encontrar episódios depressivos graves em crianças e adolescentes agressivos, o que realça a necessidade de não ser demasiado simplista na divisão entre *distúrbios exteriorizados* e *distúrbios interiorizados*, como se fossem dimensões completamente ortogonais (Hinshaw, 1992a).

Finalmente, refira-se a forte resistência deste tipo de problemas às intervenções, sejam educativas, psicológicas, sociais ou comunitárias. Só prolongados esforços, cujo início seja precoce, ou então estratégias preventivas poderão *obviar* mas não necessariamente resolver o problema, o qual, quer ao nível dos números, quer sobretudo ao nível da *percepção que dele têm as pessoas* (nomeadamente os professores e a opinião pública), cresce incessantemente e de forma descontrolada.

A Associação entre Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento

A comorbidade entre problemas de comportamento exteriorizados e problemas de aprendizagem escolar tem vindo a ser objecto de inúmeros trabalhos. Estes, na sua maioria, apontam para uma forte associação entre ambos e para um prognóstico pobre, especialmente nos casos em que os problemas de comportamento dizem respeito à agressividade, hiperactividade ou distractibilidade (Tremblay, Masse, Perron, Leblanc, Schwartzman & Ledingham, 1992; Alexander, Entwisle & Dauber, 1993; Hinshaw, 1992). Esta associação é tida como ocorrendo num nível muito superior ao mero acaso, estimando-se que crianças com diagnósticos de perturbações comportamentais apresentem DA em 10% a 50% dos casos. Contudo, só uma minoria de crianças DA apresenta problemas de comportamento significativos, sendo mesmo mais provável encontrar nessas crianças problemas interiorizados (depressão, timidez, dependência, falta de autonomia, etc.).

Um outro aspecto a salientar é o das alterações desenvolvimentais da associação. Estudos longitudinais têm evidenciado que ela surge frequentemente em idades precoces, antes da escolaridade formal, tendo muitas vezes outros factores subjacentes (ex. défices de linguagem, capacidade verbal pobre, atraso neurodesenvolvimental) (Hinshaw, 1992b). No entanto, ao contrário do que é vulgar supor, no 1º ciclo do ensino básico, é muito mais vulgar a associação do fracasso escolar a comportamentos hiperactivos e inquietos do que a comportamentos agressivos. Na adolescência, porém, emerge uma clara associação entre delinquência (condutas antissociais) e fracasso/abandono escolar. Assim, os autores sugerem a importância de intervir precocemente neste trajecto desenvolvimental negativo, o qual se revela cada vez mais impermeável a qualquer tipo de intervenção (Moffitt, 1990).

Num dos primeiros estudos sobre este assunto (Cantwell & Satterfield, 1978), encontrou-se uma elevada prevalência de problemas de aprendizagem em rapazes hiperactivos, estando mais de um terço pelo menos 1 ano abaixo do esperado em testes

de leitura e matemática. Resultados semelhantes foram encontrados quer em estudos transversais (Anderson, William, McGee & Silva, 1987) quer em estudos longitudinais (Holborow & Berry, 1986). Nestes últimos, as crianças hiperactivas são tipicamente descritas como "destinadas ao fracasso escolar" (Charles & Schain, 1981) e os números apresentados para essas crianças chegam a atingir os 53% de sub-realização escolar. Os estudos epidemiológicos apontam no mesmo sentido (ex. Holborow & Berry, 1986), atingindo o insucesso de crianças hiperactivas (na leitura, escrita ou matemática) o extraordinário índice de 80% no estudo de Anderson *et al.* (1987).

Destes números e destas considerações pode deduzir-se que as crianças e adolescentes com problemas de comportamento (hiperactividade, problemas de conduta ou ambos) apresentam um risco acrescido de fracasso escolar crónico, o que significa que a comorbilidade tem um valor prognóstico considerável, não devendo por consequência ser minimizada, nem a intervenção ser postergada em nome de uma mirífica "maturação do indivíduo".

A investigação relativa à intervenção neste domínio, para além de salientar a importância da intervenção precoce, chama igualmente a atenção para o facto de os pré-adolescentes e adolescentes com problemas associados de comportamento e de aprendizagem serem muito pouco sensíveis a intervenções no domínio meramente comportamental (Hinshaw, 1992a). Isto é, a promoção do sucesso académico é crítica para que se verifique qualquer alteração significativa. Contudo, é igualmente improvável que no 2º ou 3º ciclo estes jovens adiram a programas reeducativos para os quais não têm a menor apetência. É bem mais provável o sucesso desde que sejam desenvolvidas alternativas curriculares com as quais estes alunos se possam minimamente identificar, construindo objectivos motivacionais que lhes permitam aderir voluntariamente às tarefas e progressivamente substituir uma motivação extrínseca por uma motivação intrínseca. A questão da construção de objectivos credíveis por parte do sujeito, ainda que ajudado por terceiros, constitui, a nosso ver, o ponto nevrálgico de alteração de um trajecto de desenvolvimento que, como salientámos, é altamente negativo para o indivíduo, para a sua família e para a escola em geral.

O trabalho empírico que apresentaremos de seguida tem por objectivo fundamental estudar a relação entre problemas de aprendizagem e problemas de comportamento na sala de aula, como forma de compreender a indisciplina no contexto escolar. Como referimos anteriormente, a massificação do ensino, o prolongamento da escolaridade obrigatória e a necessidade de formação de um grande número de professores num curto espaço de tempo (e com poucos formadores qualificados) fez emergir problemas que anteriormente estavam relativamente arredados das salas de aula. Alunos que anteriormente eram liminarmente afastados do sistema de ensino no 1º ciclo do ensino básico permanecem agora nas escolas até aos 16 anos de idade. Este facto, na essência positivo, não está de forma alguma isento de problemas. Os professores, em muitas circunstâncias incapazes de arrostar com os inúmeros problemas de aprendizagem e de comportamento com que deparam, hesitam e vacilam quanto aos métodos a adoptar. Nessas circunstâncias, é frequente o recurso a apreciações catastróficas que observações objectivas não confirmam. Contudo, para um professor que enfrenta diariamente as dificuldades inerentes à dupla tarefa de (i) ensinar e (ii)

manter a ordem, a percepção que ele tem daquilo que se passa na aula, é normalmente mais importante do que aquilo que realmente se passa. Neste nosso trabalho, os problemas de aprendizagem e os problemas de comportamento são estudados em função das *percepções dos professores*, pelo que os instrumentos de medida são preenchidos pelos professores e não por observadores externos. Tal facto permite-nos (i) conhecer as percepções dos professores quanto à *quantidade e à qualidade* dos problemas que enfrentam nas suas salas de aula e, em simultâneo, (ii) testar a hipótese de que a existência de problemas de aprendizagem aumenta a probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento e, sobretudo, (iii) que o inverso é ainda mais provável.

Deve realçar-se que os dados a apresentar foram recolhidos numa escola do 2º ciclo da zona do Grande Porto. Esta, ao abrigo de um protocolo estabelecido com o Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, havia solicitado um estudo e uma intervenção relativos aos problemas de disciplina e de aprendizagem verificados na escola. Assim, no ano lectivo de 1997/98, fez-se a primeira avaliação da situação, com testagem de todos os alunos do 5º ano, tendo-se, na sequência da análise dos dados, considerado necessário proceder a algumas alterações ao nível da organização das turmas. Estas alterações entraram em vigor em 1998/99 — período durante o qual os alunos frequentaram o 6º ano de escolaridade — e consistiram, no essencial, no aumento do número de alunos em turmas cujo rendimento e comportamentos dos alunos eram considerados satisfatórios e conseqüente diminuição nas turmas mais problemáticas. Em simultâneo, alargou-se o âmbito das alternativas curriculares para alunos com mais dificuldades e com menos motivação. Estas alterações, ainda que incipientes dadas as limitações impostas pela legislação em vigor, a qual condiciona a diversidade em nome da igualdade, permitiram-nos testar uma quarta hipótese: a de que os problemas de comportamento em contexto escolar estão intimamente ligados à percepção de incompetência exibida por um certo número de alunos, os quais não identificam os seus objectivos com os do currículo que lhes é aplicado. Da alteração deste, e da sua conseqüente adaptação às capacidades, competências e interesses dos alunos, poderá depender uma alteração dos comportamentos de uma parte significativa dos estudantes referenciados como "mal comportados" e "indisciplinados".

A testagem destas hipóteses parece-nos extremamente relevante para a compreensão da indisciplina na escola e muito em particular na sala de aula, já que nos fornece pistas sobre a semântica dos comportamentos de alunos e professores. Quanto aos alunos com problemas de comportamento e/ou de aprendizagem, é provável que uma parte significativa dos seus comportamentos e atitudes tenha por base a rejeição e a não identificação aos objectivos de um currículo único e monolítico. Quanto aos professores, é essencial entender até que ponto percebem a existência de um tal número (e qualidade) de problemas, que a tarefa de "ensinar" fique seriamente comprometida.

Método

Participantes

Os participantes neste estudo são alunos do 5º ano (n=172) e 6º ano (n=150) de uma escola do 2º ciclo do Ensino Básico, da área do Grande Porto, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, distribuídos por 8 turmas, sendo duas destas designadas "turmas de nível". Estas últimas têm 12 e 9 alunos, sendo as restantes bastante maiores. As turmas de nível foram constituídas em função do insucesso escolar repetido e/ou dos problemas emocionais apresentados pelos alunos que as integram.

Na verdade, pode afirmar-se que não se trata de duas amostras mas sim dos mesmos alunos (embora tenha havido alguns alunos que mudaram de escola), avaliados em Maio de 1997, quando frequentavam o 5º ano, e em Maio de 1998, quando frequentavam o 6º. Participaram todos os alunos que obtiveram anuência dos pais (cerca de 95% em ambos os anos). As características dos alunos são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Características da amostra

	1997/98 5º ano	1998/99 6º ano	TOTAL
Rapazes	87	75	162
Raparigas	85	75	160
TOTAL	172	150	320

Procedimento

A todos os participantes foi aplicada uma bateria de testes escolares e psicológicos, sendo os primeiros construídos e aplicados por professores da própria escola e os últimos por uma equipa de psicólogos (da Universidade do Minho). O conjunto dos testes foi administrado em diversas sessões e turma a turma. Numa primeira sessão um teste de Língua Portuguesa; numa segunda um teste de Língua Estrangeira; na terceira um teste de Matemática; e na última, com diversas horas de duração, um teste de eficiência intelectual, um questionário sociométrico e uma escala de auto-conceito. Aos professores foi pedido que fornecessem notas escolares classificando os alunos em termos de rendimento académico e que preenchessem duas "checklists" para despiste de problemas de comportamento (uma para Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção e outra para Distúrbio de Oposição). Todas as provas foram administradas e/ou preenchidas nos meses de Maio, assegurando um conhecimento aprofundado dos alunos por parte do professor, quer no que respeita ao rendimento escolar quer no que respeita ao comportamento e ainda um bom conhecimento mútuo dos alunos. Deste conjunto de provas e para efeito do presente

trabalho, apresentaremos apenas os resultados respeitantes (i) às provas de rendimento académico e (ii) de avaliação de comportamentos perturbadores.

Medidas

Os alunos foram avaliados no seguinte conjunto de medidas comportamentais e académicas:

1. *Dois escalas de avaliação de comportamentos perturbadores*: uma para despiste de Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção (DHDA) (incluindo hiperactividade, impulsividade, irrequietude, desatenção e baixo nível de inibição de comportamentos inapropriados); outra para despiste de Distúrbio de Oposição (DO) (incluindo oposição sistemática e deliberada às ordens e pedidos dos adultos, violação intencional de regras e resistência crónica à autoridade). Ambas as escalas constituem uma adaptação portuguesa (Lopes, 1996) da *Groningen Behavior Observation Scale* (versão para professores) (Vaessen, 1991). Na escala de DHDA, a obtenção de um resultado igual ou superior a 8 é considerada como indiciando a presença do distúrbio, constituindo pois este valor o "ponto de corte" da escala. Para a escala de DO, o "ponto de corte" é 5.

Saliente-se que qualquer destas escalas foi preenchida pelos directores de turma, representando pois, antes de mais, a *percepção* destes relativamente aos alunos da turma da qual são directores. Para além disso, dado o tipo de funções desempenhadas por estes professores, pode igualmente considerar-se que de certa forma essa *percepção* representa uma súmula das *percepções* dos professores de cada uma das turmas. Salvaguarde-se no entanto a possibilidade de as taxas de incidência de problemas percebidos pelos directores de turma estarem subestimadas (em termos médios), porque uma parte dos restantes professores não goza da autoridade imposta pelo cargo, nem, eventualmente, da experiência e competência de quem o ocupa.

2. Relativamente às medidas escolares, foram administrados, como foi dito anteriormente, *testes de rendimento* construídos pelos professores da escola, em função do currículo escolar em vigor e da matéria efectivamente leccionada até ao momento da aplicação das provas. Assim, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática, apresentando-se apenas, para efeito deste estudo, a média dos resultados obtidos nessas provas. Neste trabalho, assume-se uma definição de Problemas de Aprendizagem (PA) não restritiva (e utiliza-se o termo Problemas de Aprendizagem em vez de Dificuldades de Aprendizagem) pelo que o aluno é considerado PA quando apresenta um discrepância significativa entre a realização académica e o rendimento esperado em função da idade. Dada a inexistência, em Portugal, de critérios específicos de determinação de PA, considerámos como PA, neste trabalho, um aluno que obtenha resultados médios inferiores a 30% e que em nenhuma das provas obtenha resultados positivos.

Resultados

O Quadro 6 fornece uma perspectiva das taxas de incidência de problemas de aprendizagem e de comportamento em 1997 e 1998, verificando-se significativas alterações em todos os índices. Relembramos que neste período se procedeu a uma reorganização das turmas, sendo esperado que elas se pudessem reflectir nos comportamentos mas não nas aprendizagens. De facto, os resultados parecem reflectir uma considerável diminuição de comportamentos perturbadores e um igualmente considerável aumento do número de alunos com rendimentos escolares muito baixos. O discurso tradicionalmente optimista quanto ao trajecto desenvolvimental dos problemas de aprendizagem escolares não é sustentado por uma parte considerável da literatura sobre a matéria (ex. Hinshaw, 1992a; Maughan, 1995; Prior, 1996; Stanovich, 1996; Torgesen *et al.*, 1994) e os resultados ora apresentados confirmam que, de uma forma geral, o fosso entre os alunos com e sem dificuldades se vai alargando progressivamente.

Quadro 6 - Taxas de incidência de problemas de aprendizagem e de comportamento

PA		DHDA		DO	
1997	1998	1997	1998	1997	1998
19%	33%	26%	8%	15%	6%
(n=33)	(n=49)	(n=44)	(n=12)	(n=25)	(n=9)

Nota: PA - Problemas de Aprendizagem; DHDA - Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção; DO - Distúrbio de Oposição

Quanto aos comportamentos, é possível supor que as alterações introduzidas nas turmas tiveram efeitos no imediato (de facto, embora não referido neste trabalho, a verdade é que as turmas em que as alterações foram mais significativas foram aquelas em que os professores perceberam maiores diminuições no número de comportamentos perturbadores), mas que, se não for possível desenvolver alternativas curriculares credíveis para os alunos que associam problemas de aprendizagem a problemas de comportamento, se assistirá, a prazo, a um recrudescimento das perturbações (Hinshaw, 1992a).

Um outro aspecto a reter nesta amostra particular é o de as diferenças entre rapazes e raparigas, no que diz respeito à exibição de problemas de comportamento, não ser significativa em 1997, mas já o ser em 1998. Assim, em 1997 os rapazes exibem uma média de 4,33 sintomas de DHDA contra 3,53 das raparigas ($t(2, 172) = -1,15$, n.s.) e 1,64 sintomas de DO contra 1,34 ($t(2, 172) = 0,85$, n.s.). Em 1998 os resultados são, em DHDA, de 2,65 sintomas contra 0,98 ($t(2, 150) = 3,42$, $p < .001$) e em DO de 1,1 contra 0,47 ($t(2, 150) = 2,19$, $p < .005$). Estes resultados podem indicar variações algo aleatórias, que deveremos confirmar quando no próximo ano procedermos à terceira avaliação da amostra. Na verdade, embora a literatura referencie frequentemente a maior incidência de problemas de comportamento nos rapazes (na razão de 1 para 4)

(Berry, Shaywitz & Shaywitz, 1985; Barkley, 1990; Brophy, 1996; Hinshaw, 1992a), tal diferença está longe de se verificar nesta população, mesmo em 1998.

Os resultados, quando analisados por grupo, permitem entender que os alunos com problemas de comportamento (DHDA e DO), que já em 1997 apresentavam resultados médios negativos em rendimento escolar, baixam consideravelmente esses resultados. Contudo, deve notar-se que também o número de alunos indiciados como DHDA e DO se reduz drasticamente, o que significa que em 1998 estaremos possivelmente perante um núcleo residual de alunos cujas dificuldades tendem a acentuar-se significativamente. Estes alunos, como havíamos salientado anteriormente, apresentam um prognóstico pobre, especialmente nos casos em que os problemas de comportamento dizem respeito à agressividade, hiperactividade ou distractibilidade (Tremblay *et al.*, 1992; Alexander *et al.*, 1993; Hinshaw, 1992a, 1992b). Isso é notório nesta amostra, em que os alunos com problemas associados de comportamento (de diversos tipos) e de aprendizagem (DO/DHDA/PA) apresentam em qualquer dos índices os piores resultados. São precisamente estes alunos que, para além de apresentarem a maior instabilidade pessoal, induzem uma significativa perturbação e tensão no microsistema da sala de aula, sendo igualmente uma parte destes alunos que, nos recreios e espaços circundantes das escolas, apresenta mais comportamentos de "bullying" (Hazler, 1996). O abuso, a intimidação, a agressão, a violência e o terror imposto sobre os mais fracos e indefesos é uma imagem de marca deste pequeno mas intimidatório grupo de alunos, o qual, ao chegar à pré-adolescência e adolescência apresenta já uma cristalização de comportamentos que se revela muito pouco sensível às intervenções (Caspi & Moffitt, 1996; Dishion, French & Patterson, 1995).

Um outro facto a reter é o de, em 1997, haver 33 alunos (em 172, isto é, 19%) PA, o que significa obter resultados inferiores a 30% em três áreas fundamentais para o desempenho escolar geral. Apesar de considerarmos este critério de "30%" extremamente restritivo, a verdade é que, em 1998, passa a haver 48 alunos nestas circunstâncias (em 150, ou seja, 32%). Este resultado é talvez mais preocupante pelo expressivo aumento do que pelos números absolutos que representa, dado que aponta para um tipo de trajecto escolar sem perspectivas. Do ponto de vista vocacional e profissional futuro, estes alunos apresentam-se evidentemente numa situação muito desfavorável, o que lhes poderá levantar as maiores dificuldades na integração no mundo de trabalho. No entanto, como é visível no quadro 7, estes alunos, enquanto grupo, não se podem considerar propriamente perturbadores. Especificamente, apenas os subgrupos de alunos que apresentam problemas associados de aprendizagem e comportamento podem ser considerados verdadeiramente problemáticos para uma organização e gestão "normal" da sala de aula (no entanto, os restantes alunos, confrontados com uma ineficaz gestão da aulas podem ser tanto ou mais perturbadores).

Quadro 7 – Rendimento escolar médio e número médio de sintomas de Distúrbio de Oposição e de Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção, por grupo

	Média do rendimento escolar		Média DO		Média DHDA	
	1997	1998	1997	1998	1997	1998
DO	42% (n=23)	29% (n=9)	6,24	6,56	10,52	7,33
DHDA	41% (n=45)	33% (n=32)	4,23	4,18	10,86	10,25
PA	21% (n=33)	22% (n=48)	1,54	1,06	4,78	3,13
NORMAIS	61% (n=51)	53% (n=71)	0,19	0,38	0,99	1,14
DO/DHDA	45% (n=20)	32% (n=4)	6,20	6,30	11,9	11,75
DO/PA	17% (n=5)	22% (n=9)	6,40	6,7	11	8
DHDA/PA	25% (n=10)	23% (n=10)	4,25	5	10,8	10,25
DO/DHDA/PA	21% (n=5)	25% (n=4)	6,75	7	12	12,25

Nota: DO – Distúrbio de Oposição; DHDA – Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção; PA – Problemas de Aprendizagem; DO/DHDA – Distúrbio de Oposição e Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção; DO/PA – Distúrbio de Oposição e Problemas de Aprendizagem; DHDA/PA – Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção e Problemas de Aprendizagem; DO/DHDA/PA – Distúrbio de Oposição, Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção e Problemas de Aprendizagem

No quadro 8 apresenta-se uma outra perspectiva dos resultados, em que são consideradas sobretudo as associações entre problemas e as probabilidades mútuas de associação. O método a que recorremos para esta análise é idêntico ao utilizado por Waldman & Lilienfeld (1991) e Milich, Widiger & Landau (1987) para estudar a associação entre Distúrbio de Conduta e Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção. Contudo, dos índices considerados por esses autores, retivemos apenas dois: (a) o poder preditivo positivo; e (b) poder preditivo negativo.

- (a) o poder preditivo positivo (PPP) é a probabilidade condicionada de presença de um diagnóstico (distúrbio) dada a presença de um sintoma específico ou de um outro distúrbio.
- (b) o poder preditivo negativo (PPN) é a probabilidade condicionada de ausência de um diagnóstico (distúrbio) dada a ausência de um sintoma específico ou de um outro distúrbio.

O PPP e o PPN fornecem a probabilidade do diagnóstico a partir de um sintoma ou conjunto de sintomas e são afectados pelos níveis de incidência do distúrbio numa determinada amostra, o que tem como consequência que o PPP e PPN podem variar grandemente de amostra para amostra. Isto constitui uma potencial vantagem porque reflecte as mudanças na eficácia do diagnóstico resultantes das variações da

incidência do distúrbio. Assim, um sintoma ou um distúrbio podem ter uma elevada sensibilidade e especificidade e um poder preditivo positivo e um poder preditivo negativo baixos, numa amostra com uma baixa taxa de incidência do distúrbio (Waldman & Lilienfeld, 1991).

Quadro 8 – Probabilidades condicionadas de presença e ausência de problemas escolares

	1997	1998		1997	1998
PPP de DO dado DHDA	.45	.42	PPN de DO dada ausência de DHDA	.45	.45
PPP de PA dado DHDA	.23	.67	PPN de PA dada ausência de DHDA	.23	.23
PPP de DHDA dado DO	.80	.55	PPN de DHDA dada ausência de DO	.80	.80
PPP de PA dado DO	.20	.67	PPN de PA dada ausência de DO	.20	.20
PPP de DHDA dado PA	.30	.17	PPN de DHDA dada ausência de PA	.30	.30
PPP de DO dado PA	.15	.13	PPN de DO dada ausência de PA	.15	.15

Nota: DHDA = Distúrbio Hiperactivo de Déficit de Atenção; DO = Distúrbio de Oposição; PPP = Poder Preditivo Positivo (sujeitos com o primeiro distúrbio que têm o segundo distúrbio, a dividir pelos sujeitos com o primeiro distúrbio); PPN = Poder Preditivo Negativo (sujeitos sem o primeiro distúrbio que não têm o segundo distúrbio, a dividir pelos sujeitos sem primeiro distúrbio).

No conjunto, os nossos resultados (Quadro 8) parecem indicar que o DHDA e o DO são entidades dificilmente separáveis. Tal facto não surpreende, dado integrarem a categoria dos "distúrbios exteriorizados de comportamento" (Campbell, 1990, 1994). Assim o demonstram — nesta amostra — quer a probabilidade de diagnóstico de DHDA, dada a presença de DO (ou seja o PPP de DHDA dado DO) (.80 em 1997 e .55 em 1998), quer a probabilidade de diagnóstico de DO, dada a presença de DHDA (ou seja o PPP de DO dado DHDA) (.45/.42). Por outro lado, parece que os professores tenderão a considerar o DO não como uma entidade claramente independente do DHDA, mas sim uma exibição mais severa de comportamentos do mesmo tipo. Isto é, de acordo com estes resultados, será maior a probabilidade de um indivíduo DO ser diagnosticado DHDA do que o contrário. Ou, dito de outra forma ainda mais clara, nesta amostra, o facto de um aluno ser considerado DO praticamente implica ser igualmente considerado DHDA, o que também evidencia que entre o DHDA e o DO existe uma continuidade desenvolvimental, embora não se trate de um "trajecto negativo" inevitável. Provavelmente em função de factores protectores dos contextos de vida, muitos indivíduos não percorrem tal trajecto. Consequentemente, o desenvolvimento a prazo pode ser relativamente favorável, ainda que probabilisticamente o não seja (Ferguson, Horwood & Lynskey, 1995; Greenberg, Speltz & DeKlyen, 1993; McArdle, O'Brien & Kolvin, 1995; Paternite, Loney & Roberts, 1995).

O Poder Preditivo Negativo entre DHDA e DO é, como se pode verificar, extremamente elevado, o que significa que a ausência de um destes distúrbios constitui, nesta amostra, um indicio seguro de ausência do outro.

No que diz respeito às relações entre os Problemas de Aprendizagem e os Problemas de Comportamento (DHDA ou DO), os resultados evidenciam que o facto de um aluno apresentar DHDA ou DO é bastante mais preditivo de que tenha igualmente PA do que o contrário, o que significa que este último grupo é multivariado, não apresentando muitos alunos PA qualquer tipo de problema de comportamento (ex. August & Garfinkel, 1989; Bouldreault, Thivervierge, Cote, Boutin, Julien & Bergeron, 1988; Cantwell & Baker, L. 1992; DuPaul & Stoner, 1994; Dyckman, Ackerman & Holcomb, 1985; Hinshaw, 1992a, 1992b; Holobrow & Berry, 1986; Paternite, Loney & Roberts, 1995; Stanford & Hynd, 1994; Stoltzenberg, 1991).

Um outro facto a reter é o significativo aumento de Poder Preditivo Positivo (PPP) de PA em função da presença de Problemas de Comportamento, de 1997 para 1998. Este índice passa de .23 para .67 no caso de PA dado DHDA e de .20 para .67 no caso de PA dado DO. Aparentemente esta diferença fica a dever-se ao facto de em 1998 os Directores de turma (que preencheram os questionários) terem despistado muito menos alunos DHDA e DO (para ambos os casos, em 1998 são referenciados menos de um terço dos alunos de 1997), o que significa que se terão tornado mais exigentes e restritivos nas suas avaliações, pelo que o núcleo de alunos considerado problemático tende a ser mais homogéneo e a ter muito menos "falsos positivos". Em termos individuais, poderia dizer-se que estes alunos estão não só em situação de risco educacional considerável, mas também, com elevada probabilidade, em situação de risco desenvolvimental mais geral, nomeadamente em termos vocacionais e interpessoais futuros. Os seus comportamentos actuais, colidindo com os objectivos da escola, colidem igualmente, ao nível relacional, com os dos professores e com os do grupo de pares (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990; Parker & Asher, 1987). Tal facto tem a maior das relevâncias, até porque hoje está bem estabelecido o valor preditivo das relações com o grupo de pares para as relações sociais posteriores (Parkhurst & Asher, 1992).

A constatação de que em 1998 os valores de DHDA e DO descem para níveis "aceitáveis" (8% para DHDA e 6% para DO), e mais de acordo com o que é usual encontrar-se na literatura (ex. Barkley, 1990), obriga a lembrar que este nosso trabalho incide fundamentalmente sobre comportamentos "perturbados". Ora, numa escola, o número de comportamentos perturbadores é largamente superior ao número de comportamentos "perturbados". Inclusive, o conjunto de crenças e valores de uma sociedade num dado momento do seu desenvolvimento é fundamental para definir o que é ou não "razoável" fazer no espaço escolar. Assim, independentemente da existência de um pequeno núcleo de alunos cujo potencial de perturbação é elevado, o certo é que muitos comportamentos e atitudes que os professores consideram "indisciplinados" provêm de alunos "normais". O elevado PPP dos Problemas de Comportamento face a PA e o fraco PPP de PA relativamente aos Problemas de Comportamento permite supor que, para os professores, os alunos com Problemas de Comportamento representam certamente um problema (comportamental e de ensino) e que uma parte dos alunos "normais" é potencialmente muito perturbadora em função da maior ou menor capacidade do professor na organização e gestão da sala de aula.

Conclusões

Como tivemos oportunidade de realçar ao longo deste trabalho, a questão da indisciplina em contexto escolar pode ser encarada de formas bastante diversas. Diversas disciplinas se têm ocupado desta matéria, a qual se transformou numa preocupação que extravasa em muito o âmbito da escola, tornando-se objecto de reflexão social, política e até, em certos casos, criminal. Não é pois de esperar que um qualquer estudo, por mais amplo que seja, consiga fornecer mais do que uma visão meramente parcelar do assunto. No entanto, "parcelar" não significa desinteressante ou irrelevante. Na verdade, só um esforço interdisciplinar permitirá empreender as acções necessárias para a compreensão e contenção de um problema que dificulta seriamente a vida de professores, alunos e de todos os que, que uma maneira ou de outra, estão implicados no processo educativo.

O nosso trabalho incide sobre o estudo dos comportamentos dos alunos a partir da perspectiva dos professores e, muito concretamente, das percepções dos directores de turma relativamente aos comportamentos dos seus alunos e dos professores encarregados de construir, aplicar e corrigir as provas de rendimento académico. Salientamos este facto, dado que o problema da indisciplina é, em boa medida, uma questão da percepção que se tem acerca do que ela é. Por hipótese, as taxas de incidência encontradas poderiam ter variado substancialmente, caso os questionários tivessem sido preenchidos por outro(a) professor(a). De facto, as "checklists" apresentam a enorme vantagem de se referirem a comportamentos específicos e por isso terem uma significativa validade ecológica que, no entanto, é fundamentalmente representativa da percepção de quem a preenche e não de uma "realidade objectiva" (Barkley, 1990). No caso das "checklists" comportamentais preenchidas por professores, há uma clara tendência para os professores menos eficazes na organização e gestão de sala de aula percepcionarem muitos mais problemas do que os professores eficazes (Doyle, 1985a; 1985b).

Um outro aspecto que releva do nosso trabalho são os baixos resultados obtidos nas provas de rendimento académico pela generalidade dos alunos, sobretudo em 1998. Esses resultados, se bem que atingindo fortemente os alunos com problemas de comportamento, levantam a questão mais genérica dos interesses e motivações de um grande número de alunos e não apenas dos alunos "problemáticos". É mesmo provável que nestas circunstâncias muitos desses alunos estejam tão desfasados dos objectivos curriculares, que apresentem regularmente comportamentos que não sendo "perturbados" são "perturbadores". Dadas as constantes referências à "indisciplina nas escolas" por parte de professores, auxiliares de educação, pais, etc., e dado que o número de alunos "perturbados" é meramente residual, poderíamos concluir que o fenómeno da indisciplina passa fundamentalmente pelos alunos "não-perturbados" cujo rendimento académico não permite a identificação aos objectivos curriculares. Talvez por isso mesmo, os alunos com bom aproveitamento escolar virtualmente não exibem comportamentos de indisciplina (a não ser de forma muito esporádica).

Decorre fundamentalmente deste trabalho a ideia do efeito negativo da associação entre problemas de comportamento e de aprendizagem. Contudo, é de crer que o efeito da desmotivação escolar de muitos alunos, assente nas deficientes aprendizagens académicas, tem um efeito muito sensível nos comportamentos geralmente identificados como "indisciplina". Por outro lado, a existência de um currículo único no ensino básico torna muito difícil a tarefa dos alunos cujas bases se deterioram de ano para ano (como é visível nos nossos resultados) e dos professores, que têm as maiores dificuldades em, no âmbito de um currículo inacessível a muitos alunos, ensinar e motivar em circunstâncias altamente adversas.

Por tudo o que fica dito, cremos que é fundamental que venham a desenhar-se verdadeiras alternativas curriculares para os alunos com pouca motivação pelo currículo único. A indisciplina é um sinal de inadaptação ao contexto e não um sinal do "mau carácter" dos alunos. Embora sejam os alunos a "praticar" a indisciplina, há certamente factores de organização curricular, de gestão de sala de aula e de orientação vocacional que compete aos educadores e responsáveis educativos alterar, sobre pena de o nosso sistema educativo evoluir para níveis de indisciplina e violência idênticos aos de países cujos sistemas nos têm servido de modelo.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M. & EDELBROCK, C. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(1), pp.1-82.
- ACHENBACH, T. M. & EDELBROCK, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R. & DAUBER, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, pp. 801-814.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1987). *Diagnostic statistical manual of mental disorders*. (3rd. ed., rev.) Washington, D.C.: Author.
- ANDERSON, J. C., WILLIAMS, S., MCGEE, R. & SILVA, P. A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children. *Archives of General Psychiatry*, 44, pp. 69-76.
- ASHER, S. R., PARKHURST, J. T., HYMEL, S. & WILLIAMS, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- AUGUST, G. J. & GARFINKEL, B. D. (1989). Behavioral and cognitive subtypes of ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, pp. 739-748.
- BALOTA, D. A., FLORES D'ARCAIS, G. B. & RAYNER, K. (1990). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- BARKLEY, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- BARKLEY, R. A., SPITZER, R. & COSTELLO, A. (1990). *Development of the DSM-III-R criteria for the Disruptive Behavior Disorders*. Massachusetts Medical Center, Worcester.

- BARRETO, A. & PRETO, C. V. (1996). *Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais*. Porto: Cadernos do Público.
- BERRY, C. A., SHAYWITZ, S. E. & SHAYWITZ, B. A. (1985). Girls with attention deficit disorder: A silent minority? A report on behavior and cognitive characteristics. *Pediatrics*, 76, pp. 801-809.
- BORKOWSKI, J. G. & THORPE, P. K. (1994). Self-Regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum. pp. 45-73.
- BOULDRÉAULT, M., THIVRÉVIERGE, J., COTE, R., BOUTIN, P., JULIEN, Y. & BERGERON, S. (1988). Cognitive development and reading achievement in pervasive ADD, situational ADD and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, pp. 611-620.
- BROPHY, J. (1996). *Teaching Problem students*. New York: Guilford Press.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- CAMPBELL, S. (1990). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- CAMPBELL, S. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year followup. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), pp. 147-166.
- CAMPBELL, S. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year followup. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), pp. 147-166.
- CAMPBELL, S. B., EWING, L. J., BREAU, A. M. & SZUMOWSKI, E. K. (1986). Parent-identified behavior problem toddlers: Follow-up at school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, pp. 473-488.
- CAMPBELL, S., MARCH, C. L., PIERCE, E. W., EWING, L. J., & SZUMOWSKI, E. K. (1991). Hard-to-manage preschool boys: family context and the stability of externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), pp. 301-318.
- CANTWELL, D. P. & BAKER, L. (1992). Association between Attention Deficit-Hyperactivity Disorder and Learning Disorders. In S. E. Shaywitz, & Bennett A. Shaywitz (Eds.), *Attention Deficit Disorder Comes of Age: Toward the Twenty-First Century*. Austin: pro. ed. pp. 145-164.
- CANTWELL, D. P. & SATTERFIELD, J. H. (1978). Prevalence of academic achievement in hyperactive children. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, pp. 168-171.
- CASPI, A. & MOFFITT, T. E. (1996). The continuity of maladaptive behavior: From description to understanding in the study of antisocial behavior. In D. Cicchetti, & Donald J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*. New York: Wiley. Vol. 2, pp. 472-511.
- CHARLES, L. & SCHAIN, R. J. (1981). A 4-year follow-up study of the effects of methylphenidate on the behavior and academic achievement of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, pp. 495-505.
- COVINGTON, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- CRUZ, M. C. (1994). *Dificuldades de aprendizagem e estatuto sociométrico: A sócio-cognição do insucesso*. Dissertação de CESE. Porto: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação.
- DISHION, T. J., FRENCH, D. C. & PATTERSON, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti, & Donald J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology*. New York: Wiley. Vol. 2, pp. 421-471.

- DOYLE, W. (1985a). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan, pp. 392-431.
- DOYLE, W. (1985b). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), pp. 31-35.
- DUPAUL, G. J., & STONER, G. (1994). *ADHD in the Schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- DYCKMAN, R. A., ACKERMAN, P. T. & HOLCOMB, P. J. (1985). Reading disabled and ADD children: Similarities and differences. In D. B. Gray, & J. F. Kavanagh (Eds.), *Biobehavioral measures of dyslexia*. Parkton, M. D.: Your Press.
- ENSMINGER, M. B., LAMKIN, R. P. & JACOBSON, N. (1996). School living: A longitudinal perspective including neighborhood effects. *Child Psychology*, 67, pp. 2400-2416.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FERGUSON, D. M., HORRWOD, L. J. & LYNSKEY, M. T. (1995). The stability of disruptive childhood behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(3), pp. 379-396.
- FOX, L. C. (1989). Peer acceptance of learning disabled children in the regular classroom. *Exceptional Children*, 56(1), pp. 50-59.
- FUERSY, D. R. & ROURKE, B. P. (1993). Psychosocial functioning of children: Relations between personality subtypes and academic achievement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(6), pp. 597-607.
- GREENBERG, M. T., SPELTZ, M. L. & DEKLYEN, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5(1/2), pp. 191-213.
- HAMMILL, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), pp. 74-84.
- HAZLER, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence*. Athens: Taylor & Francis.
- HINSHAW, S. P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, 101, pp. 443-463.
- HINSHAW, S. P. (1992a). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), pp. 893-903.
- HINSHAW, S. P. (1992b). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, pp. 127-155.
- HOLBOROW, P. L. & BERRY, P. S. (1986). Hyperactivity and learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 19, pp. 426-431.
- HUTTON, J. B. (1985). What reasons are given by teachers who refer problem behavior students? *Psychology in the Schools*, 22, pp. 79-84.
- KAZDIN, A. E. (1987). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Beverly Hills: Sage.
- KOUNEN, J. (1977). *Discipline and group management*. New York: Robert E. Krieger.
- LOEBER, R. (1988). Natural histories of conduct problems, delinquency, and associated substance use: Evidence for developmental progresses. In B. B. Lahey & Kazdin, A. E. (Eds.), *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum, pp. 225-247.
- LOEBER, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, pp. 1-41.
- MAUGHAN, B. (1995). Annotation: Long-term outcomes of developmental reading problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), pp. 357-371.
- MCARDLE, P., O'BRIEN, G. & KOLVIN, I. (1995). Hyperactivity: Prevalence and relationship with conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(2), pp. 279-303.

- MCCALL, R. B., EVAHN, C. & KRATZER, L. (1992). *High school underachievers*. Newbury Park: CA: Sage.
- MCGEE, R., WILLIAMS, S. & FREHAN, M. (1992). Attention deficit disorder and age of onset of behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology* 20(5), pp. 487-502.
- MCGEE, R., WILLIAMS, S., SHARE, D.L., ANDERSON, J. & SILVA, P. (1986). The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness, and behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: A longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, pp. 480-490.
- MCMAHON, R. J. (1994). Diagnosis, assessment, and treatment of externalizing problems in children: The role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), pp. 901-917.
- MILICH, R. & LANDAU, S. (1989). The role of social status variables in differentiating subgroups of hyperactive children. In L. M. Bloomington & J. M. Swanson (Eds.), *Attention Deficit Disorder*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-16.
- MILICH, R., WIDIGER, T. A. & LANDAU, S. (1987). Differential diagnosis of attention deficit and conduct disorders using conditional probabilities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(5), pp. 762-767.
- MOFFITT, T. E. (1990). "Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15". *Child Development* 6, pp. 893-910.
- OFFORD, D. R., BOYLE, M. H., SZATMARI, P., RAE-GRANT, N. I., LINKS, P. S., CADMAN, D. T., BYLES, J. A., CRAWFORD, J. W., BLUM, H. M., BYRNE, C., THOMAS, H. & WOODWARD, C. A. (1987). "Ontario Child Health Study: 2. Six-month prevalence of disorder and rates of service utilization." *Archives of General Psychiatry*, 44, pp. 832-836.
- PARKER, J. G. & ASHER, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 29(4), pp. 611-621.
- PATERNITE, C. E., LONEY, J. & ROBERTS, M. A. (1995). External validation of oppositional disorder and attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(4), pp. 453-471.
- PATTERSON, G. R. & STOOLMILLER, M. (1991). "Replications of a dual failure model for boys's depressed mood." *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 59(4), pp. 491-498.
- PRIOR, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Hove: Psychology Press.
- RICHMAN, N., STEVENSON, L. & GRAHAM, P. J. (1982). *Pre-school to school: A behavioural study*. London: Academic Press.
- ROBINS, L. (1991). Conduct disorder. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 32, pp. 193-212.
- RUTTER, M., TIZARD, J. & WHITMORE, K. (1970). *Education, health and behavior*. London: Longman.
- STANFORD, L. D. & HYND, G. W. (1994). Congruence of behavioral symptomatology in children with ADD/H, ADD/WO and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), pp. 243-253.
- STANOVICH, K. E. (1996). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, & P. David Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. New Jersey: Erlbaum. Vol. II, pp. 418-452.
- STOLTZENBERG, J. C.-J., M. (1991) (1991). ADHD and LD connection. *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), pp. 194-195.
- SWANSON, H. L. & ALEXANDER, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), pp. 128-158.
- TAYLOR, H. G. (1989). Learning disabilities. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders*. New York: Guilford Press. pp. 347-380.

- TORGESSEN, J. K. (1988). Studies of children with learning disabilities who perform poorly on memory span tasks. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), pp. 605-612.
- TORGESSEN, J. K. (1989). Why IQ is relevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 484-486.
- TORGESSEN, J. K., RASHOTTE, C. A., GREENSTEIN, F., HOUCK, G. & PORTES, P. (1987). Academic difficulties of learning disabled children who perform poorly on memory span tasks. In H. L. Swanson (Eds.), *Memory and Learning Disabilities: Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 305-333.
- TORGESSEN, J. K., WAGNER, R. K. & RASHOTTE, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), pp. 276-286.
- TREMBLAY, R. E., MASSE, B., PERRON, D., LEBLANC, M., SCHWARTZMAN, A. E. & LEDINGHAM, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), pp. 64-72.
- VAUGHN, S. & HOGAN, A. (1990). Social competence and learning disabilities. In H. L. Swanson & B. Kocogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VAUGHN, S., ZARAGOZA, N., HOGAN, A. & WALKER, J. (1993). A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(6), pp. 404-412.
- VELLUTINO, F. R., SCANLON, D. M., SIPAY, E. R., SMALL, S. G., PRATT, A., CHEN, R. & DENCKLA, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), pp. 601-638.
- WAGNER, R. K., TORGESSEN, J. K. & RASHOTTE, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), pp. 73-87.
- WALDMAN, D. I., & LIENFELD, S. O. (1991). Diagnostic Efficiency of Symptoms for Oppositional Defiant Disorder and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(5), pp. 732-738.

INDISCIPLINE, BEHAVIOUR PROBLEMS AND LEARNING PROBLEMS IN BASIC SCHOOLS

Abstract

Indiscipline in the school context is a major problem that demands a multidisciplinary reflection and effort. School Psychology has its own perspective about investigation and intervention in this rather troubling phenomenon. In this work we approach this problem from the teachers perceptions about classroom behaviour problems of 2nd Cycle students. The study presents evidence that the association of learning and behaviour problems constitutes a greater problem for development than learning or behaviour problems alone.

L'INDISCIPLINE, LES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT ET LES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE À L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

Résumé

L'indiscipline à l'école est un problème complexe qui demande une réflexion et des efforts multidisciplinaires. La Psychologie Scolaire a ses propres points de vue soit dans l'investigation soit dans l'intervention sur ce phénomène qui est devenu troublant, de plus en plus, pour certaines couches de la société. Dans ce travail, on voit l'indiscipline dans la salle de classe à partir des perceptions des professeurs face aux troubles de conduite d'élèves du 2ème cycle de l'enseignement élémentaire. On y remarque le rôle joué par l'association des problèmes de conduite et des difficultés dans l'apprentissage, dans la configuration d'un trajet bien plus négatif que dans la cas où l'on vérifie seulement un des problèmes-type dont on a déjà parlé.

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A
INDISCIPLINA NA SALA DE AULA
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO¹

*Isabel Estrela Rego &
Suzana Nunes Caldeira*

Universidade dos Açores, Portugal

Resumo

O presente trabalho, numa perspectiva descritiva e exploratória, pretendeu conhecer a opinião de professores sobre os problemas de comportamento escolar, os quais se têm acentuado nas últimas duas décadas. Concebemos, a partir de um primeiro levantamento, algumas situações de desvio em classe, submetendo-as, depois, ao julgamento de professores de 3º ciclo de escolas de Ponta Delgada. Pretendemos, assim, conhecer as situações de desvio a que esses professores atribuem maior gravidade, os factores que acreditam contribuir como agentes facilitadores da indisciplina na aula e os tipos de intervenções que consideram mais eficazes na resolução dessas situações. Na opinião dos professores inquiridos: a) as situações mais graves são as que contêm um elemento de agressividade, especialmente se o mesmo é direccionado para o professor; b) a personalidade do aluno é a principal causa das situações de perturbação; c) a prevenção e a superação de situações de indisciplina na aula passam, em primeiro lugar, por uma intervenção focalizada no aluno.

As sociedades actuais, onde a mudança veloz e a saturação de estímulos ocorrem num cenário de diversidade cultural, de assimetrias demográficas e de desequilíbrios ecológicos, colocam os indivíduos e as instituições perante problemas profundos e novos desafios.

Esta complexidade social, ao afectar a Escola e os seus protagonistas, exige a compreensão da organização institucional e o modo como estes percebem a sua realidade. A multiplicidade de dificuldades e de difemas que professores e alunos enfrentam diariamente nas escolas e a necessidade, por vezes urgente, de os superar, têm criado a ideia generalizada, na opinião pública, de que "a escola está em crise" e, concomitantemente, motivado o interesse crescente pelo estudo de diferentes problemáticas.

As situações de conflito interpessoal, de indisciplina na sala de aula ou de vandalismo na escola provocam tensão e mal-estar no seio de uma comunidade nem sempre preparada ou na posse dos meios necessários para gerir e resolver tais situações da forma mais eficaz. Conhecer o modo como professores e alunos interpretam e ajuízam as suas experiências em contexto escolar, poderá contribuir para um melhor entendimento do tipo de relacionamentos estabelecidos e do tipo de desempenhos face a situações de conflito, de ambiguidade e de disrupção. Apesar de cientes de que uma compreensão profunda de tais situações requer uma abordagem abrangente aos diferentes intervenientes no sistema educativo, nas suas múltiplas e complexas interacções, optámos, no entanto, por realizar este estudo centrando a nossa atenção apenas nos professores.

Assim, o presente trabalho pretendeu conhecer como os professores avaliam a gravidade de um conjunto de situações de desvio, que factores consideram responsáveis por esses desvios e, por último, que tipos de intervenções creem mais adequados na solução dessas situações.

1. O professor: pensamento e acção

Até há algumas décadas atrás era reconhecida ao professor uma posição de saliência na sociedade. Aquela era a principal fonte de conhecimentos, situação que reforçava o poder e a autoridade que lhe eram conferidos por delegação social. Por outro lado, as concepções da época relativamente às práticas pedagógicas valorizavam a lição magistral. Esperava-se que o aluno fosse um ouvinte atento (passivo) do discurso do professor. Todos estes aspectos favoreciam uma imagem de professor enquanto elemento detentor do poder instituído, relativamente ao qual o aluno deveria adoptar uma atitude de obediência, de respeito e de subserviência.

As transformações que foram caracterizando a evolução do contexto social tiveram repercussões no plano educativo, nomeadamente no que concerne ao aumento do período de escolaridade obrigatória, à transferência para a escola, por parte da comunidade e da família, de algumas das suas competências sociais e protectoras, à influência crescente dos meios de comunicação social e ao maior acesso às novas tecnologias. Estes aspectos, por um lado, vieram esbater o papel do professor enquanto principal fonte de saber e, por outro lado, levaram a que aumentassem as exigências e responsabilidades da função docente (Esteve, 1992). Hoje, o professor confronta-se com uma multiplicidade acrescida de tarefas, pois deixou de desempenhar exclusivamente a

sua função primordial de *instrutor*, passando a ser-lhe socialmente exigido que desempenhe também outros papéis ligados à função de *educador*.

Este conjunto de transformações terá contribuído também para que os alunos alterassem os referenciais reguladores da relação com o professor enquanto agente de autoridade, não se centrando aqueles tanto no reconhecimento do poder delegado institucionalmente, mas antes na sua competência pedagógica, nomeadamente, nas suas capacidades de gestão do grupo turma.

A perda do monopólio do saber e a ampliação do papel do professor não foram devidamente acompanhadas, nem por mudanças ao nível da sua formação profissional, nem por uma adequação e adaptação de recursos e de estruturas. O novo cenário em que o professor se vê enquadrado cria-lhe exigências de adaptação que muitas vezes são geradoras de diversos conflitos. Aliás, Claude Merazzi (1983, referido por Esteve, 1992) defende que actualmente um dos aspectos mais importantes da competência social do professor reside na sua capacidade de viver e assumir situações de conflito. Estas situações de conflito são diferentemente direccionadas e vivenciadas ao longo da carreira do professor (Super, 1957; Veenman, 1984; Huberman, 1992). Este, durante o ciclo de vida profissional, tem de realizar *maxi-escolhas*, relativas ao desenvolvimento de cada uma das fases da carreira e, em cada fase, vê-se perante a necessidade de decidir sobre aspectos imediatos relativos à sua prática docente. Esta perspectiva das exigências da actividade docente contribuiu para que, a partir de meados dos anos setenta, os estudos realizados no âmbito do paradigma do pensamento do professor o considerassem essencialmente como um *decision-maker* (National Institute of Education, 1975; Clark, 1986).

Concorrem para as decisões do professor um conjunto de construtos, assente na sua história pessoal e profissional, a natureza das situações com que se confronta e o modo como percebe, interpreta e avalia tais situações. Maiores ou menores, todas as decisões se apoiam na dialéctica entre a individualidade psicológica do professor e o contexto social e educacional em que se enquadram.

Segundo Shavelson e Stern (1981), as decisões pedagógicas dependem das atribuições e dos juízos que os professores formulam acerca dos alunos. Tais atribuições e juízos resultam, por sua vez, das diferenças interindividuais que caracterizam cada um dos professores, nomeadamente ao nível das crenças, das concepções sobre os conteúdos a ministrar e da complexidade conceptual; resultam também das informações que os professores detêm sobre os alunos e da natureza da tarefa instrucional.

Apesar de nem sempre as decisões dos professores, no que respeita a disciplina na sala de aula, estarem relacionadas com as crenças que expressam nesse domínio (Cone, 1978), muitas das investigações realizadas sobre a relação entre as crenças e o desempenho do professor na sala de aula apontam para uma concordância entre os pensamentos e os comportamentos daquele (Tabachnick & Zeichner, 1986). Deve-se referir, neste particular, que as preocupações relativas à disciplina/indisciplina na sala de aula se colocam ao longo do ciclo de vida profissional dos professores, embora com maior ênfase no início e no final da carreira (Veenman, 1984; Boccia, 1989; Huberman, 1992).

Nos anos oitenta, a comunidade científica altera a sua concepção sobre a principal actividade cognitiva do professor. A tomada de decisão deixa de ocupar o lugar central e passa a ser considerada apenas um dos vectores na construção de significações. Torna-se então importante conhecer as crenças dos professores nas diversas vertentes da sua prática, porquanto elas, constituindo como que um "pano de fundo", guiam a acção dos mesmos.

No âmbito do paradigma do pensamento do professor, o conceito de crença tem sido tratado por alguns autores como sinónimo de teorias implícitas e/ou de perspectivas; para outros tem tido um significado distinto. Os autores que entendem tais designações enquanto conceitos idênticos definem-nos como contendo, simultaneamente, um elemento de cognição e outro de predisposição para a acção (Gimeno, 1988, referido por Pacheco, 1995). Os autores que estabelecem a distinção, definem "perspectiva" como *um conjunto organizado de ideias e de acções que a pessoa utiliza na resolução de uma situação* prática (Tabachnick & Zeichner, 1986, p. 85). Partindo do pressuposto que pensamento e comportamento são partes inseparáveis do mesmo acontecimento, o interesse destes autores centra-se nos comportamentos do professor que melhor representem ou expressem as suas ideias. Nesta acepção, uma crença, embora influencie ou mesmo determine a acção, refere-se apenas à vertente cognitiva/intelectual da mesma.

É neste sentido que o presente trabalho se centra no pensamento dos professores, ao estudar o modo como estes ajuízam situações hipotéticas de disrupção na sala de aula e consideram as formas de intervenção mais adequadas à sua superação. O conceito de perspectiva utilizado nesta investigação encerra, por isso, uma significação mais conceptual.

II. Os alunos e a interiorização do conceito de regra

Os trabalhos realizados no âmbito da Psicologia Genética revelam-nos que os indivíduos processam e constroem significados para as suas experiências pessoais, intelectuais, sociais e morais através de métodos qualitativamente diferentes, conforme os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Nesta linha de orientação, as investigações de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg no domínio do desenvolvimento moral evidenciam a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para se compreender como este concebe e define a realidade física e social que o circunda e o modo como se relaciona com ela.

Tomando por base as justificações de crianças e de adolescentes relativas às decisões por eles tomadas face a um conjunto de dilemas sócio-morais, Kohlberg (1958) identificou três níveis de moralidade contendo, cada um, dois estádios. No primeiro nível, *pré-convencional*, em que se situam as crianças, alguns adolescentes e muitos jovens e adultos com problemas de criminalidade, as regras e as expectativas da sociedade são entendidas como algo externo ao sujeito. No nível seguinte, o *convencional*, o indivíduo interiorizou e identifica-se com as regras e expectativas dos

outros, especialmente as que provêm do grupo de pares e do poder institucional; encontram-se neste nível a maioria dos adolescentes e dos adultos. No último nível de moralidade, o *pós-convencional*, que só algumas pessoas alcançam, e não antes dos 20 anos, a forte preocupação relativa às expectativas e às regras sociais dá lugar a uma atitude de opção livre por valores baseados em princípios éticos universais.

Sprinthall & Sprinthall (1993), com base na teoria de Kohlberg, avançaram um conjunto de cinco estádios de desenvolvimento da disciplina, no qual, a cada estádio corresponderia um modo de o aluno entender as regras e a ordem. O estádio I caracteriza-se essencialmente pelo recurso a meios físicos no sentido de se obter conformidade à regra/valor estipulado, havendo, por parte da criança, uma obediência proveniente da desigualdade de poderes entre ela e o adulto; no estádio II, a diferença entre comportamentos aceitáveis e não aceitáveis é geralmente compreendida em função do tipo de consequências sofridas; no estádio III, para a definição, compreensão e implementação de comportamentos socialmente aceites e valorizados é de primordial relevância a pressão que o grupo social (pares e adultos) exerce; no estádio IV, o jovem já desenvolveu competências sócio-cognitivas e morais no sentido de se descentrar das perspectivas do grupo de pares e de levar em consideração as normas e as leis da sociedade; no estádio V, o último, o jovem é capaz de raciocinar em função de princípios que estão para além do código normativo das sociedades.

Assim, o estabelecimento de regras e a responsabilidade pelo seu cumprimento, o modo como elas são aplicadas e a razão pela qual os alunos obedecem evoluem de posições essencialmente centradas na figura do professor e em métodos físicos de punição para concepções normativas orientadas por princípios universais de justiça e de igualdade.

Nesta perspectiva, os adolescentes a frequentar o 3º ciclo do ensino básico situam-se predominantemente no estádio III, podendo, no entanto, uma parte destes encontrar-se ainda no estádio anterior ou numa fase de transição para o seguinte. O declínio do egocentrismo materialista, típico do estádio II, e uma sensibilidade crescente face ao grupo de pares, permitem ao jovem um entendimento do poder e da justiça não exclusivamente centrados no adulto. A capacidade, que os alunos passam a manifestar, de levar em consideração os interesses do grupo favorece a realização de actividades colectivas promotoras de cooperação, facilita a participação na elaboração de códigos normativos e propicia a análise de situações de conflito e de indisciplina na classe.

Os comportamentos de indisciplina dos jovens, nesta fase do desenvolvimento, situam-se essencialmente ao nível da relação pedagógica e visam a perturbação da aula com o intuito de atingir o professor. Nos alunos mais jovens as representações de comportamentos indisciplinados incidem na comunicação, na utilização do espaço e na perturbação do trabalho na aula.

Por sua vez, os processos de disciplinação utilizados pelos professores tendem a incidir, independentemente do estádio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, na sanção das transgressões cometidas e não na regulação antecipada e explicitada dos comportamentos apropriados. A adopção desta prática disciplinar parece contrariar o processo de passagem da heteronomia à autonomia moral.

III. A disciplina e a indisciplina em classes de adolescentes

Os problemas relativos à disciplinação/controlo da turma, embora sejam mais prementes para os professores em início de carreira, mantêm-se durante toda a profissão docente, pois, todos os professores, mesmo os experientes, sentem cada vez mais dificuldade em proceder ao controlo de turmas de pré-adolescentes e de adolescentes (Fuller & Brown, 1975; Cruz & Mesquita, 1989, referidos por Nogueira, 1991; Esteve, 1992; Freire, 1993).

Um dos factores interpretativos dos comportamentos de indisciplina dos jovens parece advir de aqueles considerarem que os sistemas normativos vigentes nas escolas resultam de uma determinação unilateral e exterior aos alunos. Com efeito, o professor é um agente educativo que, por delegação social, exerce uma função normativa. Tal função visa (1) *prosseguir os fins e os valores preconizados pelo sistema educativo* e (2) *criar condições favoráveis que possibilitem essa prossecução* (Estrela, 1995).

Para que a aprendizagem se processe em moldes desejáveis, incida ela em aspectos predominantemente cognitivos (aprendizagem de conteúdos) ou em aspectos do domínio sócio-cognitivo (formas de cooperação, hábitos correctos de trabalho) (Denscombes, 1985, referido por Magalhães, 1989), importa que o professor, ao exercer a função mencionada, conduza a aula num clima de razoável harmonia e tranquilidade. Assim, o que se pretende é que durante a aula os alunos estejam o maior tempo possível envolvidos na tarefa, sendo então entendido por comportamento adequado aquele que está de acordo com os objectivos pedagógicos.

Definir comportamento desadequado, disruptivo ou indisciplinado afigura-se mais difícil. Como referem Houghton *et al.* (1988, p. 297), *frequentemente os professores apontam como um dos seus maiores problemas na sala de aula os relativos aos comportamentos dos alunos. No entanto, quando se lhes pede para definirem problemas de comportamento têm muita dificuldade em serem específicos.* Parece, portanto, que o conceito de indisciplina não se define por si; antes, encerra diversas significações e surge predominantemente como uma negação ou uma violação de normas, de valores, de prossecução de objectivos ou até de expectativas. Com efeito, no quotidiano da sala de aula é frequente o aluno aprender as regras de comportamento violando-as e sendo, por isso, alvo de interacções negativas.

Para se compreender o conceito de indisciplina escolar há, provavelmente, que atender a três conjuntos de factores, a saber: 1. as normas, regras ou padrões; 2. o contexto pedagógico-relacional; 3. os intervenientes, com as suas crenças e apreciações subjectivas.

Numa tentativa de ultrapassar a polissemia do termo, M. T. Estrela definiu a indisciplina escolar como aquela que decorre da *desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula* (1992, p. 15). Considera, por isso, que os comportamentos de indisciplina só podem ser compreendidos quando relacionados com a norma pedagógica e as funções de produção em curso na aula, constituindo a rotura da regra que as caracteriza uma resposta dos

alunos. Essa resposta poderá visar a relação com o professor ou então a perturbação da comunicação na aula.

M. T. Estrela (1991) identifica ainda dois tipos de comportamentos de indisciplina, afastando, neste caso, a sua atenção da orientação do desvio para colocar a ênfase na frequência e na gravidade dos comportamentos desviantes. Refere-se a comportamentos considerados pouco graves mas que perturbam pelo facto de se repetirem constantemente (por exemplo, não ser pontual, falar fora de vez, não trabalhar e faltar às aulas) e também a comportamentos que ocorrem com baixa frequência, mas cuja intensidade e gravidade interferem com a função docente e com a dinâmica da aula (estão nestes casos o abuso verbal e a agressão física) (Houghton *et al.*, 1988; Denscombes, 1984; Lawrence & Steed, 1986, referidos por Freire, 1993). Nesta perspectiva, professores e alunos encontram-se de acordo; crêem que a introdução de desordem nas sessões lectivas reside predominantemente na frequência com que ocorrem certos comportamentos triviais e não tanto na gravidade dos mesmos quando considerados de *per si* (Estrela, 1991).

Muitas vezes o desvio à norma surge como uma defesa ou como uma forma de adaptação do aluno ao tipo e à qualidade das interacções existentes no interior da aula. Com efeito, a sala de aula continua a caracterizar-se pelas seguintes condições: assimetria na maioria dos sistemas de comunicação; função magistral do professor (embora mais ou menos encapotadamente); e ausência de pares, formalmente detentores de poder e de autoridade, que apreciem a existência (ou não) de arbitrariedade nas condutas dos professores. É assim que a oposição à regra, definida fundamentalmente pelo professor, encontra no desvio uma forma de defesa ou de adaptação do aluno.

R. Merton (referido por Amado, 1991), considera que os alunos podem desenvolver cinco tipos de comportamentos de adaptação, a saber: conformismo, inovação, ritualismo, retraimento e rebelião.

Também na perspectiva de M. T. Estrela (1986), o comportamento desviante assume um carácter funcional, pois desempenha uma função defensiva ou ofensiva relativamente aos processos pedagógicos em curso. A autora considera que os comportamentos desviantes podem destinar-se a cumprir cinco funções pedagógicas distintas, designadamente:

- **função de proposição:** manifestação de comportamentos que induzem alterações a favor do aluno, quer pela facilitação ou substituição da tarefa, quer pela alteração temporária das normas que a regulam;

- **função de evitamento:** o aluno alheia-se da tarefa, por um período de tempo mais ou menos longo; este alheamento não provoca perturbações na classe, a não ser uma possível intervenção do professor dirigida a esse aluno;

- **função de obstrução:** há manifestação de comportamentos que interferem com o funcionamento de toda a classe desviando-a dos objectivos principais, que são remetidos para um papel secundário;

- **função de contestação:** o aluno questiona, refuta, e desafia a autoridade do professor de forma directa e explícita, o que implica que o professor ou mantém firme a

sua posição de força ou cede; qualquer destas tomadas de posição comporta consequências para a dinâmica da classe e, sobretudo, para o estatuto do professor dentro da sala de aula;

- **função de imposição:** os comportamentos dos alunos, para além de contestatários, pretendem subverter o curso da aula, originando novos instituídos.

Estas funções, quando consideradas relativamente às suas consequências para o decurso da aula, podem ser agrupadas em três grandes categorias: aquelas cuja resolução dos comportamentos desviantes pode permitir que a sessão lectiva evolua num sentido mais positivo e favorável (funções reinstituintes); aquelas em que o desvio causa a rotura na organização necessária ao bom andamento da aula mas não impõe uma contra-organização (funções anti-instituintes); por último, aquelas que quebram as regras estabelecidas, causam desordem e impõem uma contra-organização (funções contra-instituintes) (*id.*).

Actualmente, a autoridade do professor na sala de aula decorre cada vez menos da delegação do poder instituído. Pelo contrário, o professor ganha autoridade/respeito dos alunos quando aqueles lhe reconhecem competência pedagógica e científica. No entanto, verifica-se que os processos de disciplinação utilizados pela maioria dos professores limitam-se a tentativas de correcção, que vão desde a advertência à sanção. Estes processos, por vezes, têm efeitos perversos, na medida em que podem não resolver o aspecto funcional da situação pedagógica (o restabelecimento da ordem). Por incorrecta ou arbitrariamente aplicados, podem ainda reforçar o comportamento que o professor desejaria extinguir. O nível de tolerância ao desvio subtrai, por sua vez, muito do valor que tais processos de correcção pretendem assumir.

Em síntese, as questões de disciplina/indisciplina escolar são complexas, pois, embora todos os comportamentos considerados desviantes concorram para a perturbação da dinâmica da aula, os desvios podem ser "desculpáveis" mas frequentes ou, pelo contrário, esporádicos mas graves; são complexas ainda porque ao envolverem vários intervenientes do processo educativo, particularmente professores e alunos, integram diversas representações e vivências individuais. Uma melhor compreensão do fenómeno, se se pretende a resolução e especialmente a prevenção de situações dessa natureza, requer o conhecimento das crenças e juízos dos intervenientes.

O presente trabalho tem como objectivo conhecer o que os professores pensam acerca de comportamentos de indisciplina na sala de aula. Para o efeito procedeu-se a uma recolha de opiniões, através de inquérito por questionário, incidindo em três aspectos distintos, a saber: a) a gravidade atribuída a um conjunto de situações de desvio na classe; b) os factores que podem contribuir para o desencadear dessas situações; c) os tipos de intervenção mais eficazes na resolução das mesmas.

IV. Metodologia

Nas últimas décadas, grande parte das investigações educacionais têm vindo a adoptar metodologias de carácter qualitativo, quer nos processos de recolha, quer nos de análise de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Estamos conscientes da importância deste tipo de procedimentos para a obtenção de elementos acerca do que fundamenta, suporta ou valida a actuação do professor. O presente trabalho, ao proceder a uma recolha de dados através de um conjunto de questões, sob o formato de questionário, afasta-se desse tipo de orientação. Com efeito, o questionário permite recolher informação sobre o modo como os professores ajuízam determinada situação sem, no entanto, proporcionar elementos que justifiquem as suas posições. Cientes de que esta opção constitui, por isso, uma limitação, em particular à análise e interpretação dos resultados obtidos e ao entendimento desta questão na globalidade, ela permite-nos, não obstante, uma primeira aproximação ao conhecimento das perspectivas dos professores relativamente a situações específicas de disrupção na sala de aula.

1. Questionário

Com a finalidade de se recolherem dados junto dos professores, foi elaborado um questionário contendo duas partes (Anexo 1). A primeira corresponde aos dados pessoais e profissionais do professor e inclui as variáveis sexo, idade, habilitações académicas, situação na profissão e número de anos de serviço. A segunda confronta o professor com descrições de seis situações de indisciplina na sala de aula e solicita-lhe, num primeiro momento, que as classifique em função do grau de gravidade que atribui às mesmas, recorrendo, para o efeito, a uma escala de tipo Likert, em que atribuirá 1 à situação que ajuizar de *nada grave* e 4 àquela que ajuizar de *muito grave*. Num segundo momento, procede-se à identificação dos factores que, do ponto de vista do professor, mais contribuem para aquela situação. Consideram-se como variáveis de influência a *personalidade do aluno, as características da turma, o modo como o professor faz a gestão da aula, as normas e os valores vigentes na escola e as características da família*. Recorrendo a uma escala do tipo mencionado, o professor deve seriar as variáveis referidas, atribuindo 1 à situação de menor influência e 5 à situação mais influente. Num terceiro momento procura-se averiguar o modo como os professores creem poder resolver as situações apresentadas. Respeitando os factores atrás inventariados, o professor é confrontado com cinco possibilidades de intervenção: *a intervenção focalizada no aluno, a intervenção relativa à turma, a modificação do comportamento do professor, a alteração das regras da escola e a modificação das características e das condutas da família*. O professor deve proceder a uma hierarquização do grau de influência de cada um destes tipos de intervenção, do mesmo modo que nos momentos anteriores.

As situações hipotéticas apresentadas no questionário foram elaboradas a partir de situações observadas em contexto de aula conjugadas com informação proveniente da literatura. Atendendo à função que os comportamentos de rotura desempenham para o aluno, pensamos poder agrupar as seis situações enunciadas nas seguintes categorias: evitamento (situações 2 e 4), obstrução (situações 1 e 5) e contestação (situações 3 e 6). As referidas situações foram posteriormente submetidas a um estudo-piloto em que colaboraram sete professores. Cientes das limitações da amostra consideramos, todavia, que ela permite atender às apreciações qualitativas dos professores.

O questionário foi bem acolhido, quer no que respeita ao conteúdo das situações descritas, quer no que concerne ao tipo de questões formuladas. Nenhum professor do estudo piloto propôs alterações ou fez comentários negativos.

2. Caracterização da amostra

Constituíram a amostra trinta e sete professores do 3º ciclo do ensino básico que voluntariamente acederam participar neste estudo exploratório. A participação neste estudo não foi pré-definida em função de variáveis pessoais e profissionais, isto é, sexo, idade, habilitações académicas, situação na profissão e número de anos de serviço dos professores.

Foram distribuídos quarenta e cinco questionários, quinze por cada uma das três escolas secundárias de Ponta Delgada.

Quadro I — Distribuição dos professores por escola

Escola	Frequências	Percentagens
Antero de Quental	14	37.8
Domingos Rebelo	11	29.7
Laranjeiras	12	32.4
Total	37	100.0

A taxa de retorno foi elevada (86.7%), pois, mesmo após se terem eliminado os que estavam incorrectamente preenchidos, obtivemos trinta e sete questionários válidos, conforme consta do Quadro I².

Quadro II — Distribuição dos professores em função do sexo e das habilitações académicas

Sexo	Bacharelato		Licenciatura		Total	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Feminino	2	5.4	29	78.4	31	83.8
Masculino	0	0.0	6	16.2	6	16.2
Total	2	5.4	35	94.6	37	100.0

A maioria dos docentes que integrava a amostra era do sexo feminino, possuía o grau de licenciatura (Quadro II) e encontrava-se na situação de professor profissionalizado efectivo (Quadro III).

Quadro III — Distribuição dos professores em função da situação na profissão

Situação na Profissão	Freq.	Perc.
Em profissionalização	1	2.7
Profissionalizado efectivo	32	86.5
Profissionalizado	2	5.4
Provisório (com hab. própria)	1	2.7
Provisório (sem habilitação)	1	2.7
Total	37	100.0

Pela leitura do Quadro IV, que apresenta a distribuição dos professores em função da idade e do número de anos de serviço, verifica-se que oito professores se encontram em início de carreira (0-3 anos de serviço), sete dos quais têm menos de 30 anos e um com idade compreendida entre os 30-39 anos. Dos três professores que contam entre quatro e seis anos de serviço, um deles tem menos de 30 anos e os restantes dois situam-se entre os 30 e os 39 anos. Existem ainda vinte e seis professores que têm entre sete e vinte e cinco anos de docência. Destes, quinze situam-se na faixa etária dos 30-39 anos e dez na dos 40-49 anos, tendo um único mais de 50 anos de idade.

Quadro IV — Distribuição dos professores em função da idade e do número de anos de serviço

Idade	0 a 3		4 a 6		7 a 25		25 e mais		Total	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Menos de 30 anos	7	18.9	1	2.7	0	0.0	0	0.0	8	21.6
30 a 39 anos	1	2.7	2	5.4	15	40.5	0	0.0	18	48.6
40 a 49 anos	0	0.0	0	0.0	10	27.0	0	0.0	10	27.0
Mais de 50 anos	0	0.0	0	0.0	1	2.7	0	0.0	1	2.7
Total	8	21.6	3	8.1	26	70.3	0	0.0	37	100.0

Assim, segundo a classificação de Huberman (1992), a maioria dos professores do presente estudo encontra-se, em princípio, na fase de "diversificação e questionamento", enquanto os restantes se situam, predominantemente, na fase de "sobrevivência e descoberta".

V. Resultados

A análise das respostas ao questionário incidiu sobre as frequências e as percentagens obtidas para cada uma das condições investigadas em cada descrição, a saber: o nível de gravidade atribuído a cada situação (Quadro V), as variáveis que contribuem para a mesma (Quadro VI) e aquelas que influem na sua resolução (Quadro VII).

Quadro V — Nível de gravidade atribuído às situações de indisciplina

Nível de Gravidade	Sit. 1		Sit. 2		Sit. 3		Sit. 4	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Nada Grave	1	2.7	0	0.0	0	0.0	1	2.7
Pouco Grave	9	24.3	1	2.7	2	5.4	9	24.3
Grave	26	70.3	24	64.9	11	29.7	24	64.9

Através da observação do Quadro V podemos verificar que os professores dizem considerar todas as situações como contendo alguma gravidade, variando, porém, o nível daquela de acordo com o conteúdo das descrições. A leitura deste quadro permite ainda identificar dois agrupamentos distintos das seis situações: por um lado, o par 1 e 4 e, por outro, o conjunto das situações 2, 3, 5 e 6.

Os resultados obtidos nas situações 1 e 4 colocam-nas numa posição idêntica entre si e distinta das demais, pois, em ambas, as escolhas distribuem-se por todos os níveis de gravidade apresentados, embora recaiam predominantemente nas categorias intermédias — *grave*, em primeiro lugar (70.3% e 64.9%) e *pouco grave*, em segundo lugar (24.3% em ambas).

Nas restantes situações (2, 3, 5 e 6), o nível *nada grave* não foi seleccionado e as escolhas dos professores concentram-se nas atribuições de maior gravidade. A situação 2 é considerada *grave* pela maioria dos professores (64.9%); outros indicam que é *muito grave* (32.4%). As situações 3, 5 e 6 foram aquelas que os professores classificaram de *muito graves* em primeiro lugar (respectivamente 64.9%, 83.8% e 97.3%) e de *graves* em segundo lugar (respectivamente 29.7%, 16.2% e 2.7%). Entre estas, as situações 5 e 6, particularmente, a 6 distinguem-se pela qualificação de *muito grave*. Assim as designaram a quase totalidade dos inquiridos.

O padrão de resposta obtido neste trabalho parece, pois, sugerir que o nível de gravidade com que os professores classificam as diferentes situações de indisciplina está

mais relacionado com alguns aspectos do conteúdo das mesmas, do que com as funções pedagógicas que os comportamentos desviantes, manifestados pelos alunos, pretendam cumprir.

As situações consideradas pelos professores como mais graves são aquelas que contêm um elemento de agressividade (situações 3, 5 e 6), principalmente se o mesmo é direccionado para o professor. Estes dados vão ao encontro de estudos que indicam que o professor desvaloriza pequenos desvios, que condicionam mas não impedem o trabalho na classe, e só considera, efectivamente, como indisciplina o comportamento que compromete abertamente e visa directamente a figura do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional (Estrela, 1995).

As situações consideradas menos graves parecem resultar: a) de distrações que não perturbem e que não interrompam a função de produção da classe (situação 4), e b) de interrupções que, embora frequentes, se centrem nos conteúdos programáticos (situação 1). Esta última situação parece contrariar a informação resultante de trabalhos anteriores, nos quais tende a haver consenso entre professores e alunos sobre a perturbação provocada pela frequência de certos comportamentos triviais (Houghton *et al.*, 1988; Freire, 1990; Estrela, 1995). No presente caso, somos levados a pensar que os professores não consideraram esta situação com um nível de gravidade muito acentuado, pois poderão admitir que é o interesse do aluno pela temática em estudo que o leva a colocar questões; parecem assim proceder a uma desculpabilização deste comportamento e a uma desvalorização deste tipo de desvio.

Apesar de não se ter procedido ao cruzamento das variáveis "estádio da carreira" e "nível de gravidade atribuído às situações", a elevada percentagem de professores que as classifica nos níveis *grave* e *muito grave* permite admitir a hipótese de que os professores inquiridos, independentemente da idade e do número de anos de serviço, manifestam opiniões semelhantes.

Relativamente ao tipo de variáveis que os professores consideraram contribuir para as situações de interrupção (Quadro VI), a personalidade do aluno (com valores que oscilam entre 27.9% e 31.5%) e as normas e os valores vigentes na escola (com valores entre 11.4% e 14.6%) assumem, respectivamente, a maior e a menor importância em todas as situações.

Quadro VI — Variáveis que contribuem para as situações de indisciplina

Variáveis	Sit.1 Freq. Perc.	Sit.2 Freq. Perc.	Sit.3 Freq. Perc.	Sit.4 Freq. Perc.	Sit.5 Freq. Perc.	Sit.6 Freq. Perc.
A possibilidade do aluno	165 29,7	155 27,9	171 30,8	139 25,6	135 20,6	175 31,5
As características da turma	118 21,5	126 22,7	132 24,4	99 17,6	106 19,1	97 17,5
O modo como o professor faz a gestão da aula	122 22,0	117 21,1	99 17,8	137 24,7	98 17,6	83 14,9
As normas e os valores vigentes na escola	61 11,1	64 11,5	64 11,5	75 12,6	79 14,2	31 14,6
As características da família	87 15,7	94 16,8	119 21,1	90 16,2	103 18,4	119 21,4

As restantes variáveis ocupam posições intermédias, podendo destacar-se os seguintes padrões de resposta: a) *o modo como o professor faz a gestão da aula* é considerado como a segunda variável mais importante nas situações 1 e 4; nas situações 3, 5 e 6 esta variável encontra-se na penúltima posição de influência; b) *as características da família* estão na segunda posição nas situações 3 e 6 e em quarto lugar nas situações 1, 2 e 4; c) *as características da turma* contribuem, na segunda posição, para o desenvolvimento das situações 2 e 5;

É nas situações consideradas moderadamente graves (1 e 4) que os docentes parecem atribuir maior responsabilidade ao modo como o professor faz a gestão da aula. Nas situações consideradas efectivamente graves, afigura-se-nos que o desvio é imputado a variáveis externas ao docente, nomeadamente à turma e à família.

No Quadro VII podemos observar o modo como, do ponto de vista dos professores, as variáveis consideradas neste estudo influenciam a resolução das situações de indisciplina. Assim, os docentes apontam, em todas as situações, que a resolução das mesmas passa, em primeiro lugar, por uma *intervenção focalizada no aluno* (valores entre 29,2% e 31,3%); o aspecto regulador e normativo da escola é aquele que surge pontuado em última posição (valores entre 11,3% e 13,5%).

Quadro VII — Variáveis influentes na resolução das situações de indisciplina

Variáveis	Sit.1 Freq. Perc.	Sit.2 Freq. Perc.	Sit.3 Freq. Perc.	Sit.4 Freq. Perc.	Sit.5 Freq. Perc.	Sit.6 Freq. Perc.
Intervenção focalizada no aluno	157 30,1	162 29,2	162 29,2	166 29,9	174 31,3	174 31,3
Intervenção relativa à turma	130 25,4	122 22,0	109 19,6	108 18,9	113 20,4	100 18,0
Modificação do comportamento do professor	121 23,5	115 20,7	112 20,2	126 22,7	93 16,7	81 15,1
Alteração das regras da escola	66 11,9	69 12,4	64 11,3	63 11,3	73 13,1	75 13,5
Modificação das características e das condutas da família	81 15,6	87 15,7	109 19,6	92 16,6	102 18,4	122 22,0

Se se atender às variáveis nas posições intermédias, observa-se que a hierarquia das mesmas é igual nas situações 1 e 2, respectivamente, com as intervenções centradas na turma, no comportamento do professor e na família; para os pares de situações 3-4 e 5-6, a hierarquia dessas variáveis intermédias é idêntica, situando-se a diferença ao nível da *modificação das características e das condutas da família e da intervenção relativa à turma*. Na situação 3, as intervenções centradas na turma e na família surgem ambas com as mesmas pontuações, na terceira posição, enquanto na situação 4 ocupam, respectivamente, a terceira e quarta posições. No referente ao par 5-6, observa-se uma permuta de posições dessas variáveis; ou seja, as intervenções centradas na turma e na família encontram-se, respectivamente, nas segunda e terceira posições, na situação 5, e na ordenação inversa, na situação 6.

Importa referir a diferença acentuada entre as posições ocupadas pelo papel do professor nas situações 3 e 6 (respectivamente, segunda e quarta posições), pois em ambas há o relato de comportamentos de agressividade direccionados para o professor. Um elemento explicativo desta diferença pode consistir no facto de a agressividade se processar de formas distintas nos dois casos, a saber, comportamento de agressão oral, na situação 3, e comportamento de agressão física, na situação 6.

Quando se comparam os resultados dos Quadros VI e VII, verifica-se que, na maioria dos casos, as causas que os professores consideram desencadeadoras da indisciplina na classe têm correspondentes da mesma natureza nos modos de resolução das situações. A análise cruzada destas duas condições evidencia que os professores apontam, em primeiro lugar, factores intrínsecos ao estudante como responsáveis pelas suas manifestações comportamentais desviantes e que individualizam a intervenção centrando-a no aluno. Parece, pois, que desenvolvem expectativas relativamente ao papel desempenhado pelo aluno, enquanto estudante numa classe, atribuindo-lhe elevados níveis de responsabilidade pelo tipo e pela qualidade das suas participações. Contrariamente, a baixa pontuação atribuída a factores normativos relativos à escola parece demonstrar que os regulamentos escolares e/ou outras normas de carácter global têm pouco alcance junto dos diferentes intervenientes da classe; a considerar-se tal ideia pode-se supor que as regras estabelecidas, sobretudo quando explicitadas por cada professor dentro da sala de aula, têm maior influência junto dos alunos do que um sistema normativo mais global e mais distanciado deles próprios.

As situações 1 e 3 são aquelas em que não há uma correspondência exacta entre os dois tipos de variáveis. Na situação 1 observa-se uma troca entre a segunda e a terceira posições, relativamente aos papéis desempenhados pelo professor na turma. Na situação 3 a permuta de posições ocorre entre as variáveis família e professor. A família surge na segunda posição quando a análise incide nas causas da indisciplina e passa a figurar em terceiro lugar (em concomitância com a turma) quando o objectivo da análise é o levantamento de possibilidades de resolução da situação. Neste caso, o modo como o professor faz a gestão da aula surge com um papel proeminente (segunda posição), embora seja atribuída pouca influência a esta mesma variável aquando da manifestação inicial do comportamento de indisciplina.

Temos presente que, neste trabalho, a amostra de docentes não foi confrontada nem com a possibilidade de justificar as suas escolhas, nem com a oportunidade de actuar e, por isso, estas poderão ter constituído condições para que os docentes considerem existir outras influências mais fortes do que a *modificação do comportamento do professor*. Com efeito, uma análise focalizada no papel do professor junto de jovens adolescentes com comportamentos de indisciplina parece remetê-lo para valências intermédias, não o comprometendo nem com factores potenciadores da indisciplina na classe, nem com aspectos que possam contribuir para o saneamento das situações de interrupção.

A pouca saliência que os professores atribuem ao papel que desempenham não constitui a melhor atitude, do ponto de vista das perspectivas preventivas da indisciplina na sala de aula. Sabe-se que todos os professores, quando confrontados com situações de indisciplina, reagem de modo análogo; por esta razão, entre outras, é importante que as preocupações da formação inicial e contínua de professores e destes enquanto profissionais se centrem no conhecimento da natureza das situações de indisciplina numa perspectiva preventiva. A investigação tem apontado a organização e a gestão da classe como um poderoso elemento de prevenção de comportamentos disruptivos. Com efeito, no relatório Elton (referido por Wheldall, 1992) afirma-se que o problema fundamental da indisciplina poderá tornar-se significativamente menor se se prepararem os professores para organizarem de forma mais eficaz as actividades nos tempos e nos espaços lectivos. Outros estudos vão no mesmo sentido, ao concluírem acerca da importância do papel do professor enquanto agente de organização e de disciplina da sala de aula (Kounin, 1970). A responsabilidade e a importância do papel do professor são ampliadas se considerarmos que a disciplina escolar, enquanto aprendizagem e interiorização de regras vigentes na sociedade, constitui um factor do processo educativo que visa a inserção do adolescente num social mais lato.

Conclusão

No estudo agora apresentado sobre o comportamento disciplinar dos alunos na perspectiva dos professores, os docentes questionados revelaram estar de acordo sobre um conjunto de variáveis intervenientes e caracterizadoras de situações de indisciplina na classe. Com efeito, quando inquiridos relativamente ao nível de gravidade com que definiam cada uma das situações descritas, em geral, as respostas concentraram-se nos níveis de maior gravidade. Também se manifestaram de acordo quanto a factores de maior e de menor influência, quer no desencadear de situações de interrupção, quer na superação das mesmas. Nestas duas condições, registou-se, aliás, unanimidade no tipo de resposta. Isto é, todos os professores atribuíram ao aluno a principal responsabilidade pelas situações de interrupção e, simultaneamente, consideraram-no como o único alvo das acções de intervenção que se impõem. No outro extremo encontram-se as normas e os valores vigentes na escola, os quais surgem sempre posicionados em último lugar.

Este estudo, centrado na opinião dos professores, não contemplou nem justificações nem comportamentos dos mesmos. Não obstante, permitiu evidenciar quão importante é a perspectiva dos professores na análise e na compreensão do fenómeno de indisciplina escolar. Importa, por isso, descobrir quais são os suportes sócio-cognitivos dos professores, bem como o tipo de consistência que deverá existir entre a expressão de uma opinião e o comportamento manifesto dos mesmos. Importa explorar aspectos que possam vir a resultar em intervenções proficuas na prevenção de comportamentos desviantes dos adolescentes.

NOTAS

- 1 O trabalho do presente artigo foi apresentado, em formato de comunicação, no VII Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos" - Adolescência(s), Évora, 1997.
- 2 Todos os resultados percentuais apresentados, neste quadro e nos seguintes, foram arredondados às décimas, por excesso.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. (1991). A indisciplina na escola. *O Professor*, nº 13 (3ª série), pp. 33-53.
- BOCCIA, J. A. (1989). *Beginning Teachers Speak Out: A Study of Professional Concerns in the First Three Years of Teaching*. Paper presented at the *World Basque Congress*, Bilbao, Spain. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 321).
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CLARK, C. M. (1986). Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking. In M. Ben-Perez, R. Bromme & R. Halkes, (eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking*. Berwyn: ISATT.
- CONE, R. (1978). Teachers' Decisions in Managing Student Behavior: A Laboratory Simulation of Interactive Decision-Making by Teachers. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Canada, Toronto.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Un étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, Vol. 4 (1), pp. 29-48.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, Vol. 5 (1), pp. 65-77.
- FREIRE, I. P. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola - perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa (policopiado).

- FREIRE, J. P. (1993). Indisciplina e desenvolvimento curricular. *IV Colloque National de l'AIPPE/AFIRSE*. Lisboa, pp. 559-609.
- HOUGHTON S., WHELDALL, K., MERRET, F. (1988). Classroom Behavior Problems which Secondary School Teachers say they find most Troublesome. *British Educational Research Journal*, Vol. 14 (3), pp. 297-312.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- KOHLBERG, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*. Ph.D. Dissertation, University of Chicago.
- KOUNIN, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- MAGALHÃES, O. (1989). A causa das coisas - indisciplina e escola. *Aprender*, nº 9, pp. 39-43.
- NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (1975). Teaching as clinical information processing Report of Panel 6, *National Conference on Studies in Teaching*. Washington D.C.: National Institute of Education.
- NOGUEIRA, J. (1991). Uma perspectiva desenvolvimentista da disciplina - As regras de comportamento na sala de aula. *O Professor*, nº 13 (3ª série), pp. 54-59.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PETERSON, W. (1964). Age, Teacher's Role and the Institutional Setting. In B. Biddle & W. Elena (eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart.
- PIAGET, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press. (Publicado originalmente em 1932).
- PRICK, J. (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- SHAVELSON, R. & STERN, P. (1981). Research on Teachers Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research*, Vol. 51, nº 4, pp. 455-498.
- SPRINTHALL, A. N. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SUPER, D. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1986). Teacher Beliefs and Classroom Behaviors: some teacher responses to inconsistency. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Haikes (eds.), *Advances of Research on Teacher Thinkink*. Berwyn: ISATT, Swets North America Inc.
- VENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54 (2), pp. 143-178.
- WHELDALL, K. (Ed.) (1992). *Discipline in Schools. Psychological Perspectives on the Elton Report*. London: Routledge.

Anexo I

 UNIVERSIDADE DOS AÇORES
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O presente questionário destina-se a saber a sua opinião acerca de algumas situações de aula. Responda sinceramente, as suas respostas são confidenciais. O questionário deve ser respondido anonimamente.

Data: ___/___/199__

Obrigado pela sua colaboração!

Parte I - Dados Pessoais

1. Responda às seguintes questões, assinalando com uma cruz (X) a alínea que corresponde à sua situação.

- 1.1 Sexo: Fem. Masc.
- 1.2 Idade: menos de 30 anos 40 a 49 anos
30 a 39 anos mais de 50 anos
- 1.3. Habilitações académicas: _____
- 1.4. Situação na profissão:
- Profissionalizado efectivo
Profissionalizado
Em profissionalização
Provisório: Com habilitação própria
Com habilitação suficiente
Sem habilitação
- Vinculado
Outra Qual _____?

1.5. Anos de serviço (excluindo o actual ano lectivo) _____

Situação 1:

O aluno interrompe frequentemente o professor com perguntas e comentários acerca da matéria que está a ser leccionada. É habitual fazê-lo. Tal comportamento, para além de antecipar questões/situações que o professor havia previsto tratar noutros momentos da aula ou em aulas subsequentes destinadas ao mesmo tema, centra a aula nas intervenções desse aluno.

1. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação):

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 2:

Na aula, enquanto o professor explica a matéria, o aluno conversa e mostra objectos que trouxe de casa aos colegas que se sentam ao pé de si. Este comportamento, que é muito frequente neste aluno, gera desatenção e burburinho.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação):

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 3:

O aluno não realizou os trabalhos de casa, situação que se repete no comportamento escolar deste aluno. O professor adverte-o, salientando que os trabalhos de casa constituem uma componente importante para o processo de aprendizagem e que são contemplados na avaliação da disciplina. O aluno responde que não faz os trabalhos porque se está nas tintas para a disciplina e que se o professor quiser que os faça ele.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação):

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 4:

É frequente o aluno estar alheio ao decurso da aula, quer a olhar pela janela, quer a fazer desenhos ou simplesmente estando nas nuvens. Não perturba os trabalhos que decorrem na sala de aula.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação):

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 5:

No decurso da aula dois alunos começam por se insultar e acabam por se agredir fisicamente. São regulares os desentendimentos entre estes alunos.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação):

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 6:

O professor ao tentar pôr fim à situação anteriormente descrita é ameaçado por um dos alunos que pegou numa cadeira e levantou-a no sentido do professor.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação):

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:

(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

TEACHERS' PERSPECTIVES ON STUDENTS DISRUPTIVE BEHAVIOUR: AN EXPLORATORY RESEARCH**Abstract**

In the last decades parents, teachers, and educators in general have been feeling an increasing concern about students disruptive behaviour in schools. Underlying these concerns are the growing number of students with disruptive behaviour, the severity of these behaviours, and their manifestation in ever younger pupils. Therefore, to remain in school becomes a permanent stressful situation for teachers and other educational agents. Teachers and students usually agree on what behaviours can be considered deviant. However, when asked to define a *disruptive behaviour* neither teachers nor students produce a consensual statement and a broad variety of definitions can be found. In this descriptive and exploratory study, disruptive behaviour is defined as the *disorder resulting from the breaking of the established rules and/or the disturbance of the classroom functioning*. A set of situations containing classroom disruptive behaviours were created and later presented to teachers of grades seven to nine. We aimed at finding out which of these situations teachers considered more severe in terms of disruption, which factors they believed were more influential, and what kind of interventions they considered more appropriate to deal with those situations.

PERSPECTIVES DES ENSEIGNANTES SUR LE COMPORTEMENT DISRUPTIF: UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE**Résumé**

Cette étude, descriptive et exploratoire, a voulu connaître l'opinion des professeurs, de la septième à la neuvième année, sur les problèmes de comportement disruptif des élèves. Nous avons construit un questionnaire où les professeurs étaient confrontés avec des situations problématiques. On a voulu connaître les situations que les professeurs jugeaient les plus graves, les facteurs qu'ils croient faciliter l'indiscipline dans la classe et quelle sorte d'interventions ils pensent être les plus efficaces pour résoudre ces situations.

A GESTÃO DO TEMPO DE AULA E OS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA DOS ALUNOS

Francisco Mendes

Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal

Resumo

O presente estudo teve como objectivos fundamentais analisar as situações de indisciplina em função da gestão da sala de aula. A amostra é constituída por 16 professores com características diversas ao nível da formação, sexo, idade e experiência profissional. A recolha de dados foi efectuada através da observação diferida de aulas gravadas em vídeo. A análise dos resultados foi efectuada através da técnica estatística: coeficiente de correlação de Bravais-Pearson, sendo o nível de significância de 0.05. Os resultados permitiram-nos concluir que o *tempo de organização* se apresenta, nas três situações consideradas, como a única variável discriminatória dos comportamentos de indisciplina na sala de aula. Os resultados são concordes com os obtidos nas investigações descritas na literatura.

1. Introdução¹

Existem indubitavelmente importantes reflexos da sociedade e da família no comportamento da criança. Todavia, a escola constitui-se como o espaço institucional que, por excelência e de forma organizada, desenvolverá todo o processo de aprendizagem do aluno e a conseqüente modificação do seu comportamento. Nesse

¹Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Francisco Mendes, Escola Superior de Educação de Viseu, Rua Maximiano Aragão, 3500 Viseu, Portugal.

sentido, a sala de aula assume-se, ao nível da escola, como o espaço fundamental desse processo de ensino-aprendizagem.

Se do aluno é esperado que aprenda, do professor exige-se que articule adequadamente todo um conjunto de factores, objectivos e subjectivos, que promovam a modificação do aluno no sentido da plenitude.

É hoje um dado adquirido que o *Academic Learning Time* (ALT), da responsabilidade do professor, é um factor que se correlaciona de forma positiva e muito forte com as aprendizagens dos alunos (Pieron, 1986; Pimentel, 1993). Por outro lado, está também demonstrado que os comportamentos de indisciplina apresentam uma correlação negativa com os resultados de aprendizagens do aluno (Brophy, 1988; Doyle, 1986; Weisheuw & Peng, 1993).

É nosso entendimento que a (in)disciplina deve ser estudada, hoje, com preocupações não da disciplina pela disciplina na sala de aula, mas antes como um fenómeno de perturbação da aprendizagem, como um "incidente na fluência" da aula e da comunicação professor-aluno ou aluno-aluno ou, em última instância, na interacção professor-aluno ou aluno-aluno, que será tanto mais atenuado quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor e antecipadamente superado. É nesse sentido que os estudos de Henkel (1991) ganham importância, ao considerar, relativamente aos procedimentos de controlo do professor, dois momentos fundamentais: *Proactive Time Frame* e *Reactive Time Frame*.

Não é objectivo deste trabalho procurar culpado(s) dos comportamentos de indisciplina (nem encontrar receitas, técnicas, métodos e processos) na sala de aula, porque, como refere Tattum (1982), é necessário despersonalizar o conflito. Este autor alerta-nos ainda para o facto de termos vindo a fazer a pergunta errada sempre que uma situação de indisciplina ou conflito se coloca, i.e., em vez de perguntarmos de quem é a culpa, temos de perguntar o que é que correu mal?

Para Doyle (1986) os estudos sobre a gestão e a disciplina na sala de aula constituem uma temática pouco estudada, patente no reduzido número de estudos apresentados em fóruns internacionais. Com efeito, os estudos sobre o comportamento de indisciplina do aluno estão praticamente esquecidos, permanecendo ainda hoje os trabalhos de Kounin (1970) como pioneiros praticamente isolados. Esta posição sustentada por Estrela (1986) é, na literatura em educação, largamente corroborada por outros autores dos quais destacamos Doyle (1986) e O'Hagan & Edmunds (1982) e, especificamente no domínio da Educação Física, Balboa (1990; 1991); Beckers-Ledent, Delfosse, Cloes & Pieron (1995); Emonts & Pieron (1988); Mars (1989) e Henkel (1991).

2. A indisciplina na sala de aula

Face à complexidade do acto educativo, acrescido de problemas de indisciplina, os professores recorrem às "receitas" que, sempre ou quase sempre, se

revelam ineficazes quando aplicadas à situação concreta porque subvalorizam, ignoram ou negligenciam mesmo, a personalidade (única !!!) do professor e as suas rotinas de interacção, bem como a personalidade (também única !!!) de cada um dos alunos.

Todavia, Doyle (1984; 1986) e Emonts & Pieron (1988) referem que os professores de sucesso tendem a enfatizar, no diálogo com os alunos, aspectos curriculares em detrimento de aspectos relacionados com o mau comportamento que, a verificarem-se, são um sintoma de elevados níveis de comportamentos de indisciplina. Doyle (1986) e também Siedentop (1983) referem mesmo que a concentração do professor sobre os comportamentos de indisciplina tende a chamar a atenção para potenciais comportamentos de indisciplina, cumprindo a máxima: "se queres atenção do professor, porta-te mal !"

Por outro lado, a necessidade de não quebrar a fluência da aula (*flow*) leva a que o professor ignore alguns comportamentos de indisciplina, em particular se são pouco graves, ou intervenha de forma breve e estereotipada, como por exemplo: "Shh...; Pára". Esta forma de proceder foi comprovada por Humphrey (1979) ao constatar que 47% das intervenções do professor se enquadram em formas similares às acima descritas.

Estas podem ser razões para o professor ignorar os comportamentos de indisciplina do aluno que não sejam muito graves. Todavia, ignorar o comportamento pode ser igualmente grave. Se uma regra é quebrada repetidamente sem qualquer resposta por parte do professor, os alunos são encorajados a 'testar os limites' (Sprinthal & Sprinthal 1993). Doyle (1986, p. 395) escreve mesmo que "Se o professor não vê o estudante a violar a regras... toda a classe aprende informações importantes sobre as destrezas de gestão do professor." Também à luz do condicionamento operante, o acto de ignorar os comportamentos de indisciplina é perspectivado como negativo pela não consistência do reforço.

Stallings *et al.* (1978), citados por Housner (1990), fizeram notar que os ganhos de aprendizagem estavam directamente relacionados com elevadas quantidades de Tempo de Prática activa, centrada no conteúdo académico. Por sua vez, o tempo passado em actividades de gestão da sala de aula e o aluno a dirigir as suas próprias actividades estava negativamente relacionado com os ganhos de aprendizagem. É, provavelmente, uma das razões porque os professores de Educação Física tendem a utilizar estilos de ensino mais directivos que se traduzem em elevados ganhos de aprendizagem e menores perdas de tempo (Cheffers & Mancini, 1978; Gonçalves & Mendes, 1993; Sobral & Mendes, 1993).

A literatura indica que os professores mais eficazes procuram evitar o comportamento de indisciplina criando ordem a partir das actividades, antecipando o potencial mau comportamento e agindo sobre ele muito cedo, quando ocorre. Daí a necessidade de estudar a disciplina não na perspectiva reactiva, por parte do professor, mas antes numa perspectiva global, i.e., que integre os procedimentos antecipadores, tutoriais e punitivos do professor como, de forma admirável, refere Henkel (1991).

Por sua vez Batesky (1986) entende que o professor com uma disciplina efectiva na sala de aula apresenta como características fundamentais o empenho dos

estudantes na tarefa e, ao agir, fá-lo de forma responsável e revela boas relações humanas na sua interacção com os alunos. Por outro lado, o professor cuja atitude seja a de limitar o comportamento, assumindo a liderança de todas as iniciativas, desenvolve no aluno um clima de apatia e submissão, fomentando o aparecimento da hostilidade e comportamentos rebeldes.

Para Martin & Norwich (1991), no que concerne à gestão da sala de aula, existe a percepção dum hiato entre a realidade da sala de aula e os programas de formação de professores; simultaneamente, aquela é considerada uma poderosa dimensão para um ensino efectivo. Para os autores, o professor recebe pouca informação/formação sobre a gestão da sala de aula, contrariamente à dimensão instrução. A este propósito, diremos que os programas de formação de professores fizeram pouco eco dos estudos e investigações desenvolvidas nas últimas décadas e atravessaram o tempo com poucas mudanças; e, resta interrogar até que ponto as poucas modificações operadas se vão manter como epifenómenos ou têm capacidade para penetrar a nível mais profundo as matrizes de percepção, cognição e acção do professor.

Martin & Norwich (1991), utilizando um grupo de professores que receberam formação em gestão da sala de aula e um outro grupo de controlo, com professores de experiência e idades diferenciadas, concluíram que o grupo experimental demonstrou:

- uma classe mais orientada para a tarefa;
- que as transições são rotineiras e monitorizadas de perto, consumindo menos tempo do que o grupo controlo.

Também para Siedentop (1983) os ganhos de aprendizagem estão directamente correlacionados com o Tempo de Prática, pelo que o Tempo de Organização deve ser reduzido ao mínimo. Nesse sentido, Siedentop (1983) indica algumas linhas orientadoras susceptíveis de melhorarem a gestão da sala de aula, a saber:

- Reduzir o tempo dos episódios de gestão;
- Utilizar métodos que permitam poupar tempo, para chamar os alunos. É nestes momentos que o comportamento inapropriado por parte do aluno tem maior probabilidade de ocorrer;
- Ensinar "skills" de auto-gestão aos estudantes;
- Permitir a prática (dos alunos) em "skills" de auto-gestão;

Por seu lado, Brophy & Iverson (1976) e Doyle (1986), entre outros, fazem notar que a maior parte dos problemas de disciplina podem ser aliviados através do ensino efectivo, embora as investigações sobre a indisciplina na sala de aula tendam a perspectivar-la como consequência do domínio medíocre das técnicas disciplinares por parte dos professores (Doyle, 1986) ou a imputá-la às características do aluno (Doyle, 1986; Brophy & Rohrkemper, 1981).

3. Objectivo do estudo

Neste trabalho procurámos responder à questão: "Qual o impacto da gestão do tempo de aula sobre os comportamentos de indisciplina do aluno?"

4. Variáveis

4.1. Variáveis independentes

A gestão do tempo de aula é indicada pela literatura como uma dimensão importante que permite distinguir os professores mais eficazes dos menos eficazes (Brophy, 1986; Doyle, 1986; Siedentop, 1983).

Como é sustentado por Hargreaves *et al.* (1975), citados por Doyle (1986), ao longo da aula existem fases distintas, nas quais nem todas as regras estão presentes ao mesmo tempo. Por exemplo, a regra *não bate a bola* serve fundamentalmente para o Tempo de Instrução e não se pode aplicar ao Tempo de Prática.

Na linha de especialistas de pedagogia do desporto (Pieron, 1986; Sarmiento, 1990), e utilizando o Sistema de Análise do Tempo de Aula (SATA) proposto por este último autor, considerámos a aula composta pelos seguintes "Tempos":

- *Instrução à Classe*: Período de tempo em que o professor profere intervenções, verbais ou não verbais, relativas à matéria de ensino.
- *Organização da Classe*: Período de tempo em que o professor faz intervenções, verbais ou não verbais, para regular as condições da vida em classe.
- *Prática da Classe*: Períodos de tempo em que mais de 50 % da classe está empenhada em tarefas prescritas pelo professor, relacionadas ou não com os objectivos da Unidade de Ensino (Sarmiento, 1990).

4.2. Variável dependente

Comportamentos de Indisciplina definidos por Sarmiento (1990) no SOCI (Sistema de Observação dos Comportamentos Inapropriados). Em função do "alvo" dos comportamentos de indisciplina do aluno, o autor integra-os em 4 dimensões — Comportamentos de Indisciplina dirigidos à Actividade, ao Material, aos Alunos Dispensados² e ao Professor — compreendendo cada uma várias categorias.

No total, este sistema de observação prevê 16 categorias que, por razões de espaço, nos inibimos de enumerar.

5. A amostra

5.1. A amostra dos professores

A amostra era constituída por 16 professores de Educação Física a leccionar o 6º ano de escolaridade do Ensino Básico em diversas escolas dos distritos de Aveiro, Coimbra, Guarda e Viseu.

Os professores apresentavam características diversas em relação à formação académica/habilitação profissional, à experiência profissional, à idade, ao sexo e à concepção de disciplina. A amostra não teve carácter aleatório uma vez que teria de submeter-se a determinadas exigências de forma cumulativa. Todavia, como referem Bryman & Cramer (1992, p.133), a maior parte dos estudos utiliza amostras de conveniências ou acidentais, pois "a diferença entre a investigação baseada em amostras aleatórias e em amostras de conveniência não é tão grande como se poderia julgar".

5.2. A amostra dos alunos

As turmas, num total de 16, com um N de 390 alunos — 190 rapazes e 200 raparigas —, foram escolhidas de forma aleatória entre as do 6º ano de escolaridade que os professores seleccionados leccionavam. As turmas eram mistas, em regime de co-educação, e apresentavam um número médio de 24 alunos e um desvio padrão de ± 3.3 . O número mínimo e máximo de alunos por turma foi de 21 e 30 respectivamente, e a moda de 22.

Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, embora a grande maioria se situasse nos 11 e 12 anos.

6. Procedimentos e instrumentos utilizados

O presente estudo, realizado em ambiente real de ensino, envolveu a análise de 16 aulas de Basquetebol e 16 aulas de Atletismo. O estudo é do tipo correlacional e *post ex facto*.

A complexidade dos dados a recolher determinou que as observações fossem registadas em áudio e vídeo, tendo-se para o efeito utilizado o seguinte material:

- Câmara Vídeo Sony Modelo Nº CCD-F355E;
- Grande angular Sony VCL - 0446C.
- Microfone sem fio Modelo Pro.2 WM - 530.
- Rádio Gravador Sanyo Modelo M 2560FZ com AM/FM.

As filmagens, nas quais procurámos minimizar os fenómenos reaccionais de professores e alunos, foram realizadas nas aulas de 50 minutos e sempre no mesmo dia da semana.

Gotzens (1986) sugere que a observação do comportamento se faça durante 10 segundos e, nos 10 segundos imediatamente a seguir, se proceda ao registo dos dados. Todavia, optámos pela observação, descodificação e registo de toda a aula, porque os comportamentos de indisciplina têm uma duração muito breve. Em consequência, a observação poderia perder rigor nos "tempos" de Instrução e Organização, uma vez que se trata de tempos, também eles, breves. No sentido de facilitar a descodificação dos dados, inserimos durante a filmagem o registo temporal, expresso em segundos.

O método utilizado para a recolha do "Tempo" foi o Registo de Duração (*Duration Recording*).

7. Técnicas estatísticas e grau de confiança

Para a análise dos dados recorreremos à técnica estatística correlacional *r* de Pearson, sendo o grau de confiança de 95 %.

8. Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos resultados será realizada tendo em consideração três situações distintas, a saber: as aulas de Basquetebol, as de Atletismo e o conjunto das duas situações anteriores sob a designação de análise global.

Quadro 1 - Valores sumários da gestão do tempo de aula, nas aulas de basquetebol, atletismo e global

Modalidade Desportiva	Basquetebol			Atletismo			Global		
	Média	Desvio Padrão	Valor %	Média	Desvio Padrão	Valor %	Média	Desvio Padrão	Valor %
Tempo de Instrução	425	175	19	448	199	20,7	437	185	19,7
Tempo de Organização	366	141	16	317	111	34,6	341	127	15,4
Tempo de Prática	1472	375	65	1400	364	64,7	1436	366	64,9
Tempo Total	2264	352	100	2166	304	100	2215	327	100

Note-se que, nas três situações consideradas, o Tempo de Organização é aquele em que o professor consome menos tempo, o que poderá ser um bom indicador da capacidade de gestão da sala de aula. Com efeito, Brophy (1988), Doyle (1986), Kounin (1970) e Siedentop (1983) fazem notar que os professores menos eficazes tendem a ter tempos de organização mais elevados.

Importa ainda salientar que se verifica uma relativa estabilidade de todos os tempos considerados, quer no Atletismo, quer no Basquetebol, quer ainda quando se integram os resultados verificados em ambas as modalidades.

Estes resultados estão de acordo com Fox & Poppleton (1983), Good & Brophy (1984), Lombardo & Cheffers (1983), Meyer *et al.* (1991), Siedentop (1983) e Yinger (1980) quando referem que os padrões na sala de aula tendem a ser relativamente estabilizados ao nível das rotinas, palavras e rituais.

Rosenshine (1980), citado por Doyle (1986), aponta valores de 15 % para o Tempo de Organização, o que está bastante próximo dos 16% verificados no nosso estudo. Inicialmente, era nossa convicção que o Tempo de Organização em Educação Física, dadas as suas características — espaço mais amplo, maior quantidade de material, maiores graus de liberdade de movimentação por parte dos alunos — seria mais elevado do que os valores indicados para as aulas que decorrem numa sala de aula comum.

Todavia, outros autores apontam valores diferentes. Gump (1967) citado por Doyle (1986) refere que o professor utiliza 50 % do tempo para a actividade, 23% para a organização e 15% para fazer face aos comportamentos de indisciplina na sala de aula. Henkel (1991) vai mesmo mais longe e refere que o comportamento indisciplinado do aluno reduz o Tempo de Prática entre 15% e 25%.

A correlação entre os comportamentos de indisciplina da turma e os tempos registados em cada categoria do SATA permitiu-nos obter os valores que constam do quadro 2.

Quadro 2 - Resultados obtidos na correlação entre os comportamentos de indisciplina da turma e os tempos registados em cada categoria do SATA

Categorias do SATA	Basquetebol		Atletismo		Global	
	r	p	r	p	r	p
Tempo de Instrução	0,47	0,03	-0,36	0,08	0,09	0,48
Tempo de Organização	0,57	0,01	0,45	0,04	0,53	0,001
Tempo de Prática	-0,38	0,07	0,23	0,19	-0,04	0,40
Tempo Total de Aula	0,38	0,07	0,20	0,22	0,16	0,18

Constata-se que, nas três situações, apenas a correlação entre o Tempo de Organização e os comportamentos de indisciplina se apresenta estatisticamente significativa, e de sentido positivo. Estes resultados corroboram as posições de Siedentop (1983) quando defende que este é o momento em que o comportamento de indisciplina, por parte do aluno, tem maior possibilidade de ocorrer.

Com efeito, tendo em consideração o tempo de cada categoria do SATA e, equacionando-os em função dos comportamentos de indisciplina registados em cada uma delas, obtivemos os seguintes valores (Quadro 3):

Quadro 3 - Período dos comportamentos de indisciplina dos alunos nos diversos tempos do SATA

Categorias do SATA	Tempo (em segundos) entre dois comportamentos de Indisciplina consecutivos		
	Basquetebol	Atletismo	Global
Tempo de Instrução	70	156	98
Tempo de Organização	30	73,6	41
Tempo de Prática	67	59,5	63

Como nos é dado a observar, o Tempo de Organização apresenta uma taxa de comportamentos de indisciplina, por unidade de tempo, bastante mais elevada do que a registada nas outras duas categorias, excepto no Atletismo.

Em relação ao Tempo de Prática importa salientar que, embora sem significado estatístico, a correlação é negativa no Basquetebol e Globalmente. Este resultado parece indicar que, pelo menos em termos de tendência, quanto mais elevado for o Tempo de Prática menor será a frequência de comportamentos de indisciplina. Esta conclusão, em concordância com uma vastíssima literatura sobre esta temática, sustenta a tese de que os professores devem, na sua relação com os alunos, colocar a ênfase nos aspectos curriculares.

O tempo total da aula parece não ter uma relação significativa com os comportamentos de indisciplina dos alunos.

Em termos percentuais, os comportamentos de indisciplina verificados nos diferentes tempos de gestão da sala de aula estão registados no quadro 4.

Quadro 4 - Valores percentuais dos comportamentos de indisciplina obtidos em cada categoria do SATA, nas 3 situações consideradas

Categorias do SATA	Modalidade Desportiva		
	Basquetebol	Atletismo	Global
Tempo de Instrução	15	9,3	12,6
Tempo de Organização	30	14	23,4
Tempo de Prática	55	77	64

Estes resultados, apresentando valores bastante distintos quando consideramos cada tempo de per si nas três "modalidades", permitem-nos admitir a existência de especificidades próprias de cada uma das modalidades desportivas que condicionam o desenvolvimento dos comportamentos de indisciplina dos alunos em cada um dos tempos. Todavia, e apesar das dissimilaridades, numa análise simultânea de todos os tempos, parece existir um padrão ou invariante nas três modalidades. Com efeito, em todas elas se verifica a mesma ordem decrescente dos comportamentos de indisciplina: Tempo de Prática, Tempo de Organização e Tempo de Instrução.

O número mais elevado de comportamentos de indisciplina ocorre no tempo de prática, o que nos parece óbvio, uma vez que, em termos de tempo, é também o mais relevante. Todavia, o tempo de informação cuja duração é superior ao tempo de organização apresenta um número inferior de comportamentos de indisciplina.

9. Conclusões

Os resultados permitem-nos concluir que quer no Basquetebol, quer no Atletismo, quer Globalmente, entre os tempos de gestão da sala de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos apenas se verifica uma correlação positiva e estatisticamente significativa no Tempo de Organização, excepto no Basquetebol em que o Tempo de Instrução também se revela estatisticamente significativo.

Este resultado é ainda reforçado pela maior frequência de comportamentos de indisciplina por unidade de tempo, no Tempo de Organização.

As conclusões que se podem extrair deste trabalho estão na linha de uma vasta literatura do domínio da educação, em sentido lato, e também na educação física, da qual destacamos os trabalhos de Siedentop (1983).

Finalmente, a existência de uma invariante ao nível dos resultados do Tempo de Organização poderá ser indicador de que se constitui como uma variável preditora dos comportamentos de indisciplina do aluno na sala de aula.

NOTA

1. O autor agradece a revisão do manuscrito ao Prof. Doutor João Pimentel da Escola Superior de Educação de Viseu.
2. Considera-se aluno dispensado aquele que por motivos de saúde (lesão, doença) está presente na aula mas não pode desenvolver actividade física.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, W. G. & BARRETT, G.T. (1978). Teacher Behavior. In W. G. Anderson e G.T. Barrette (Eds.), *What's Going on in Gym*. Monograph I Descriptive Studies of Physical Education Classes. Newton, CT.
- BALBOA, J. M. F. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Behaviors. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 7, pp. 50 - 54.
- BALBOA, J. M. F. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. *Journal of Teaching Physical Education*. Vol. 11, Nº1, pp. 59 - 78.
- BATESKY, J. A. (1986). Twelve Tips for Better Discipline. *Contemporary-Education*, 57, 2, pp. 98-99.
- BECKERS-LEDENT, M.; DELFOSSE, C.; CLOES, M. & PIERON, M. (1995). Problemes Rencontrés par des Stagiaires dans L'Enseignement des Activités Physiques et Sportives - Analyse par la Technique des Incidents Critiques. *Revue de l'Education Physique*, 35, 1, pp. 37-48.
- BROPHY, J. (1988). Educating Teachers About Managing Classrooms and Students. *Teaching & Teacher Education*, 4, 1, pp. 1-18.
- BROPHY, J. & EVERTSON, C. (1976). *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- BROPHY, J. E. & ROHRKEMPER, M. M. (1981). The Influence of Problem Ownership on Teacher's Perceptions of ans Strategies for Coping with Problem Students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3, pp. 295-311.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- CHEFFERS, J. T. F. (1978). Systematic Observation in Teaching. *AISEEP Yearbook*, 2, pp. 7-19.
- CHEFFERS, J. T. F. & MANCINI, V. H. (1978). Teacher-Student Interaction. In W.G. Anderson e G.T. Barrette (Eds.), *What's Going on in Gym*. Descriptive Studies of Physical Education Classes. Monograph I. Newton, CT.
- CROCKER, R. K. & BROOKER, G. M. (1986). Classroom Control and Student Outcomes in Grades 2 and 5. *American Educational Research Journal*, 23, 1, pp. 1- 11.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). New York: Macmillan.
- EMONTS, M. & PIERON, M. (1988). Analyse des Problemes de Discipline dans les Classes d' Education Physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 1, pp. 33- 40.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- FOX, C. & POPPLETON, P. (1983). Verbal and Non-Verbal Communication in Teaching: A Study of Trainee P.E. Teachers in the Gymnasium. *British Journal of Educational Psychology*, 53, pp. 107 - 120.
- GONÇALVES, E. & MENDES, F. (1993). *Estilos de Ensino nas 2º e 3º Ciclos*. Viscu: Escola Superior de Educação de Viscu (documento fotocopiado).
- GOOD, T. & BROPHY, J. (1984). *Looking in Classroom*. New York: Harper e Row.
- GOTZENS, C. (1986). *La Disciplina en la Escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- JENKEL, S. A. (1991). Teachers' Conceptualization of Pupil Control in Elementary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 1, pp. 52-60.
- HOUSNER, D. (1990). Selecting Master Teachers: Evidence from Process-Product Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, pp. 201-226.
- HUMPHREY, F. M. (1979). *Shh! A Sociolinguistic Study of Teachers' Turn-Taking Sanctions in Primary School Lessons*. Unpublished Doctoral Dissertation. Washington D. C.: Georgetown University.
- KOUNTN, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- LOMBARDO, B. J. & CHEFFERS, J. T. F. (1983). Variability in Teaching Behavior and Interaction in the Gymnasium. *Journal of Teaching in Physical Education*, pp. 33 - 48.
- MARS, H. V. D. (1989). Effects of Specific Verbal Praise on Off-Task Behavior of Second-Grade Students in Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, pp. 162-169.
- MARTIN, M. & NORWICH, B. (1991). The Integration of Research Findings on Classroom Management into a Programme for Use in Teacher Education. *British Educational Research Journal*, 17, 4, pp. 333-351.
- MENDES, F. (1995). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física no 6º Ano de Escolaridade*. (Dissertação de Doutoramento). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- MEYER, L. A.; LINN, R. L. & HASTINGS, C. N. (1991). Teacher Stability From Morning to Afternoon and From Year to Year. *American Educational Research Journal*, 28, 4, pp. 825 - 847.
- O'HAGAN, P. J. & EDMUNDS, G. (1982). Pupils' Attitudes Towards Teachers's Strategies for Controlling Disruptive Behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 52, pp. 331-340.
- PJERON, M. (1986). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives- Observation et Recherche*. Liège: Université de Liège, Faculté de Médecine.
- PIMENTEL, J. N. (1993). *Estudo das Condições de Aprendizagem Motora em Alunos de Diferentes Níveis de Habilidade do 5º, 8º e 11º anos de Escolaridade*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- SARMENTO, P.; ROSADO, A.; RODRIGUES, J.; VEIGA, A. L. & FERREIRA, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de Apoio*. Cruz Quebrada: UTL, Faculdade de Motricidade Humana.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Montrain: Mayfield Publishing Company.
- SOBRAL, E. & MENDES, F. (1992). *Estilos de Ensino no 2º Ciclo*. Instituto Politécnico de Viscu: Escola Superior de Educação de Viscu (documento fotocopiado).
- SPRINTHAL, N. A. & SPRINTHAL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- TATTUM (1982). *Disruptive Pupils in School Units*. New York: Wiley & Sons.

- WEISHEW, N. L. & PENG, S. S. (1993). Variables Predicting Students' Problem Behaviors. *Journal of Educational Research*, 87, 1, pp. 5-17.
- YINGER, R. J. (1980). A study of Teacher Planning. *Elementary School Journal*, 80, pp. 107 - 127.

CLASSROOM TIME MANAGEMENT AND STUDENT DISRUPTIVE BEHAVIOUR

Abstract

The present study had as its main objective to analyse the influence of time management in the situations of indiscipline in the classroom. A sample of teachers and students with diverse characteristics was used. Data-gathering was done through post-facto guided observation of video-recorded lessons. The analysis of the results was done using the Coefficient of Correlation Bravais-Pearson technique, with a significance of error of 0.05. From the results we can conclude that only time of organization revealed a significant positive correlation with indisciplined behaviour. The results follow the literature.

LA GESTION DU TEMPS DANS LA CLASSE ET LES COMPORTEMENTS D'INDISCIPLINE

Résumé

Cette étude a comme objectif fondamental l'analyse des situations d'indiscipline en fonction de la Gestion du Temps de la classe. On a utilisé un échantillon qui présente diverses caractéristiques au niveau des variables du professeur et de l'élève. Le recueil des données a été effectué à travers l'observation différée des cours enregistrés sur vidéo. Les traitements statistiques suivants ont permis l'analyse des résultats: le Coefficient de Corrélation de Bravais-Pearson. Le niveau de signification est de 0.05. Les résultats nous permettent de conclure que seul le Temps d'Organisation révèle une corrélation positive et significative avec les comportements d'indiscipline. Les résultats sont en concordance avec la littérature.

**"FORMAÇÃO MORAL, PRUDENTE VIGILÂNCIA
E CORRECÇÃO OPORTUNA"
DISCIPLINA E INCIDENTES CRÍTICOS
NO LICEU DE VIANA DO CASTELO (1926-1950)**

Rodrigo Azevedo

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Após uma abordagem sucinta da problemática da disciplina no contexto das Reformas do Ensino Liceal, o autor, partindo de um estudo de caso — o do liceu de Viana do Castelo durante as primeiras décadas do Estado Novo —, categoriza um conjunto de incidentes críticos e analisa todo o processo de acção disciplinar, bem como a normatividade que a ele diz respeito.

O conhecimento da acção disciplinar e suas implicações na relação pedagógica no percurso histórico do Ensino Liceal português tem-se, com raríssimas excepções, limitado às suas últimas décadas e apenas em abordagens de carácter normativo ou memorialista.

Uma das razões que, em boa parte, explica esta situação reside numa propalada falta de fontes documentais que possibilitassem, através de outro tipo de abordagens, o alargamento do seu conhecimento. Os arquivos das escolas sucessoras dos antigos liceus possuem, quase sempre, documentos fundamentais e desconhecidos para este estudo.

Apesar da desorganização, da falta de condições de instalação e da não catalogação das espécies, habitual em boa parte desses arquivos, é essencial trabalhar os núcleos documentais aí existentes.

O arquivo da Escola Secundária de Santa Maria Maior, sucessora do Liceu de Gonçalo Velho, possui aquele que, em termos históricos, é qualitativamente o melhor acervo documental dos antigos liceus minhotos. No que se refere a questões disciplinares, a informação que daí se pode extrair é muito rica, visto que existe a totalidade dos livros de actas dos diversos Conselhos, grande parte dos copiadores de correspondência expedida e duas pastas de processos disciplinares.

Um dos períodos para o qual a documentação é normalmente mais rica, muito particularmente no caso do arquivo vianense, é o do Estado Novo, principalmente no respeitante às suas primeiras décadas. O Estado Novo foi um regime político que ganhou forma e se afirmou a partir de uma matriz autoritária. Neste contexto, a Educação assume um papel crucial como instrumento de doutrinação. A Disciplina é encarada como um dos pilares essenciais em que ela assenta, de forma a alcançar a uniformização e a conformidade dos educandos, face à ordem social vigente.

O Ensino Liceal era fundamental para a selecção e preparação das elites e dos quadros médios. A imposição da disciplina era realizada através de normas regulamentares e práticas quotidianas estritas. Neste estudo de caso procurou-se privilegiar a forma como, num pequeno liceu de uma cidade periférica, foi vivenciada uma longa série de incidentes críticos e, para além disso, todo o conjunto de representações sociais e normativas sobre o qual se ia construindo a teia da disciplinação.

Aspectos normativos da disciplina nas Reformas do Ensino Liceal e nos regulamentos internos dos liceus

Desde a Lei de 17 de Novembro de 1836 que, subscrita por Passos Manuel, criou o Ensino Liceal até à Reforma de Rodrigues Sampaio de 1873, inclusive, todos os documentos reformadores, com excepção do publicado por Alves Martins em 1868, colocam sob a designação *disciplina das escolas* ou *disciplina escolar* tudo aquilo que respeita ao regime de faltas e à duração do ano escolar.

A Reforma publicada em 1844 por Costa Cabral abrangiu todos os níveis de Ensino. Nela estava pela primeira vez, visto que Passos Manuel descurou este capítulo, previsto o sancionamento do comportamento indisciplinar. Tal era idêntico para os Ensinos Primário e Secundário e enunciado de uma forma muito genérica: "Os alumnos, que fôrem incorrigíveis, e como taes de perigoso exemplo para os seus condiscipulos, serão expulsos das Escolas" ¹. A decisão era atribuída aos Conselhos dos liceus ².

No Regulamento publicado por Fontes Pereira de Melo em 1860 foram estabelecidos dois paradigmas que vão ser seguidos por todas as Reformas que,

publicadas até meados do século XX, abordam explicitamente as questões da disciplina escolar ³. O primeiro é o da linguagem e visão penal com que todos os legisladores tratam as questões da disciplina. O segundo é o do tipo de sanções a aplicar que, com alguns acrescentos e cambiantes, se vai manter.

Em 1860 previa-se no capítulo IX do Regulamento para os Liceus Nacionais, significativamente intitulado, como aliás na generalidade das diversas Reformas que se sucederam nas décadas subsequentes, *Das Penas*, o seguinte:

"As penas disciplinares são:

- 1º A reprehensão dada nas aulas pelos professores;
- 2º A reprehensão dada pelos reitores e mandada ler em todas as aulas;
- 3º A expulsão temporaria dos lyceus;
- 4º A expulsão perpetua." ⁴

Rodrigues Sampaio introduz novas penalidades entre a 2ª e a 3ª e unifica esta última com a 4ª. Deste modo surgem: "A intimação feita pelo professor ao alumno para que se retire da aula, marcando-se-lhe falta;" e "A suspensão da frequencia e exercicios escolares até oito dias, imposta pelo reitor, marcando-se falta ao alumno por cada dia de suspensão" ⁵.

As Reformas de 1880, 1895 e 1905 não trouxeram praticamente nada de novo quanto ao tipo de sanções disciplinares.

Poucos meses após a implantação da Ditadura Nacional já o ministro Ricardo Jorge fazia publicar um Estatuto da Instrução Secundária ⁶. Nele estavam previstas apenas três penas disciplinares: admoestação, suspensão de frequência até oito dias e exclusão de frequência ⁷. Tal surge na esteira do que tinha sido legislado, com ligeiras modificações, nas várias Reformas publicadas entre 1918 e 1921.

Dois das Reformas que o regime do Estado Novo promulgou até meados do século, as de Cordeiro Ramos de 1932 e a de Pires de Lima de 1947, limitaram-se a acrescentar como segunda pena a ordem de saída da aula e como terceira a de repreensão e, no caso específico da última, a distinguir entre a exclusão da frequência por um período não superior a um ano e a exclusão definitiva da frequência de todos os liceus ⁸.

Na Reforma de Carneiro Pacheco de 1936 apenas é dito que: "O comportamento do aluno, nas aulas e fora delas é julgado pelo conselho do ciclo, e a nota de *mau* importa a imediata exclusão da frequência na respectiva disciplina" ⁹.

Como se verifica, existiu no decurso do longo período analisado uma continuidade na forma como as sanções disciplinares eram encaradas, na gradação que os legisladores lhes atribuíam e na própria linguagem.

Passos Manuel considerou, desde logo, a necessidade da existência de um Regulamento Interno "para a boa ordem, disciplina e economia" ¹⁰ de cada liceu. Esses Regulamentos, que tinham que ser aprovados pelos órgãos do Poder Central que se sucederam na tutela do Ensino Secundário, foram surgindo em vários liceus (Adão,

1982, p. 194). Apesar da investigação realizada quanto a este aspecto ser ainda pouco significativa, sabe-se que a generalidade dos liceus veio a ter um Regulamento Interno, que foi sendo modificado ao longo dos tempos, ou mesmo substituído por outro. Desconhece-se, no entanto, se, para além de se terem de reportar matricialmente à legislação então em vigor, os regulamentos eram ou não muito semelhantes.

Um dos capítulos essenciais de cada um desses Regulamentos era o que se reportava à disciplina. Nele se definiam, em muitos casos exaustivamente, as balizas comportamentais dos alunos dentro do liceu e, por vezes, no seu exterior. Este capítulo consistia, praticamente em todos os casos, numa listagem de imposições e de proibições cujo incumprimento ou desrespeito era, implícita ou explicitamente, sancionado.

A competência para decidir das sanções disciplinares a aplicar aos alunos foi atribuída em 1836 ao Conselho do Liceu, mais tarde designado Conselho Escolar, que era formado por todos os professores em exercício e presidido pelo reitor. O papel interventivo deste aumenta na Reforma de 1920 quando passa a dispor, sem consulta ao Conselho Escolar, do poder de aplicar a pena de suspensão da frequência dos alunos até 8 dias¹¹.

O reitor, nomeado pelo governo durante a Monarquia Constitucional, passa a ser eleito logo após a instauração da República¹². Em 1930 o Estado Novo demite a totalidade dos reitores em exercício e nomeia para os substituir professores da sua confiança política¹³. Tal medida foi tomada, segundo o ministro Cordeiro Ramos, "A fim de que os liceus tivessem a dirigir-lhes reitores cercados de independência e de prestígio"¹⁴. A partir de então é retirada aos Conselhos Escolares a generalidade dos poderes decisórios que tinham, tornando-os "de carácter estritamente pedagógico"¹⁵. Estava assim coroada administrativamente a estratégia de redução dos professores ao conformismo e à passividade, face aos objectivos educacionais do Estado Novo e às acções da máquina administrativa central e dos seus representantes locais, entre os quais avultava o reitor (Formosinho, 1987).

No caso específico das questões disciplinares, o poder decisório passa para uma nova criação: a dos Conselhos de Directores de Classe, constituídos por professores de nomeação directa dos reitores, cujas funções são "de carácter pedagógico e disciplinar, cumprindo-lhe intervir nos assuntos referentes ao ensino das diversas classes e à disciplina dos alunos"¹⁶. Com Carneiro Pacheco, o Conselho Escolar perde totalmente o poder de intervenção, passando a reunir ordinariamente apenas duas vezes por ano. A partir de então: "A unidade e a continuidade da acção educativa dentro de cada liceu são asseguradas pelo conselho pedagógico e disciplinar, constituído pelo reitor, pelos directores dos ciclos e sub-directores, quando os haja, e pelo médico escolar"¹⁷. Deste modo, o poder decisório dentro do liceu é entregue a um pequeno grupo dirigente, acrescido do médico escolar, da confiança, directa ou indirecta, do Ministério. Com a Reforma de Pires de Lima, este Conselho passa a ser intitulado apenas de Disciplinar e a incluir também os professores de Religião e Moral e, nos casos em que existia, a directora da secção feminina.

O liceu de Gonçalo Velho

A lei de Passos Manuel previa a instalação de um liceu em cada capital de distrito. As dificuldades criadas pela forte conflituosidade política de então, acrescidas pelas escassas disponibilidades económicas do Estado e pelo moroso processo de encontrar edifícios para a instalação dos liceus, levaram a que esta se tivesse estendido de 1837 a 1853. Foi apenas neste ano que foi criado o liceu de Viana do Castelo, o último a entrar em funcionamento.

Esta escola que, após ter mudado de prédio alugado por três vezes, foi instalada em edifício construído propositadamente para tal fim apenas em 1946, teve até aos meados do século XX uma pequena frequência de alunos que, só num número escasso de anos, ultrapassou as três centenas. Até ao ano lectivo de 1901-1902 a frequência foi exclusivamente masculina, tendo-se então matriculado a primeira aluna, sucedendo-se outras quatro matrículas femininas apenas em 1906-1907. Entre 1910 e 1950 a percentagem de alunas matriculadas foi de cerca de 27,5%. Por décadas verifica-se que ela foi a seguinte: 1910 — 22,2%; 1920 — 19,5%; 1930 — 37,5%; 1940 — 40,5%. Nota-se assim que a entrada das alunas no liceu aconteceu de forma percentualmente significativa a partir da República, embora diminuindo na década de 1920, num movimento que não é necessariamente nacional ou regional, já que o mesmo não sucedeu no liceu de Braga (Azevedo, 1993, p. 202). Nos dois primeiros decénios do Estado Novo a percentagem de alunas que frequentavam o Liceu Gonçalo Velho surge em crescendo, aproximando-se da dos alunos, e, no referente a novas matrículas, o seu número é mesmo maior em 1935 e 1942.

O número de professores foi sempre restrito, tendo chegado a 20 na década de 1940. Até aos inícios da década de 1930 eram todos do sexo masculino, só a partir daí começando a surgir um pequeno grupo de professoras agregadas, auxiliares e contratadas. É de notar que as professoras não podiam pertencer ao quadro docente dos liceus masculinos ou mistos, só se admitindo que, na falta de concorrentes masculinos ao lugar, as não efectivas leccionassem nos liceus mistos e "em regra, apenas nas classes do curso geral, nos liceus de frequência mixta"¹⁸.

Os empregados eram em escasso número, nunca ultrapassando os seis e sendo exclusivamente homens até 1943, apesar dos diversos reitores insistirem constantemente com a tutela sobre a necessidade de serem efectuadas mais contratações.

Entre a norma e a infracção

"O comportamento dos alunos é considerado bom, se bem que durante o período alguns alunos tivessem cometido pequenas faltas, pelas quais foram oportunamente castigados com uma falta ou uma reprecensão"¹⁹.

"A todos os alunos foi atribuída pelo Conselho a nota de bom em comportamento, exceptuados dois alunos do quarto ano (...) aos quais deve ser conferida a nota de mau desde que essa nota não venha a acarretar perda de ano. Segundo declararam os professores da referida turma esses dois alunos comportaram-se com incorrecção flagrante nas aulas, tornando-se improficuos os conselhos, advertências e repreensões que os mesmos lhes fizeram. Reconheceu-se ainda o péssimo exemplo que deram aos condiscipulos dentro e fora do Liceu" ²⁰.

Estes dois textos revelam a importância que a problemática disciplinar sempre assumiu nas reuniões de apuramento de notas, realizadas no fim de cada período lectivo. Sendo o liceu Gonçalo Velho uma escola com um quantitativo de alunos reduzido, onde o número de turmas até à década de 1950 raramente ultrapassou a dezena, e que funcionava até 1946 num edifício acanhado da rua da Bandeira, a vigilância e o controle disciplinar dos alunos, apesar dos empregados serem poucos, era constante. De qualquer modo, os incidentes disciplinares, ou como tais considerados pelo reitor, professores ou empregados, aconteciam.

Na pesquisa exaustiva que empreendemos para o período compreendido entre os anos lectivos de 1926-1927 e 1950-1951 encontramos a menção de 204 incidentes disciplinares. Em relação a todos eles era indicada a referência da penalidade aplicada. No entanto, o acto ou actos praticados só foram conhecidos no respeitante a 111 casos. Enquanto que 148 casos envolveram apenas um aluno ou aluna, os restantes 56 reportavam-se a dois ou mais. Em 177 incidentes estiveram envolvidos apenas alunos, em 17 só alunas e nos restantes 10 indivíduos dos dois sexos.

Quadro 1 - Local do incidente crítico

Local do Incidente crítico	Frequência
Actividades lectivas	42
Outras zonas do liceu	53
Fora do liceu	13
Outras	3

Como é visível através da análise do Quadro 1, o número mais significativo de actos indisciplinados conhecidos foi praticado fora do espaço aula, muito particularmente no pátio do liceu, mas também nos corredores, na cerca e nas instalações sanitárias. Em seguida, surgem os que aconteceram nos espaços lectivos (salas de aulas, ginásio, campos de jogo, cantina e locais de actividades da Mocidade Portuguesa), quase sempre na presença de um docente. O pequeno número dos que sucederam fora do liceu surge distribuído um pouco por toda a cidade, muito particularmente na rua, mas também no comboio, ou durante a realização de uma excursão escolar.

A sala de aula

No microcosmos da sala de aula eclodiam muitas vezes conflitos de ordem disciplinar. Até 1946 a generalidade das salas de aula do liceu eram acanhadas para a dimensão das turmas que albergavam e dispunham de iluminação natural e ventilação deficientes. A maioria das turmas era mista, com maior número de alunos do sexo masculino, embora também existisse uma ou outra exclusivamente masculina ou feminina. A indisciplina, que gerava sanção insitucional para além da ordem de saída da aula dada pelo professor, era muito rara nas turmas femininas, ao contrário do que sucedia nas mistas e nas masculinas.

O Regulamento Interno de 1931 só se refere às salas de aula para tratar da entrada dos alunos, bem como do procedimento a adoptar por estes em caso de falta dos professores. Assim:

"Artº 2º - Logo que seja dado o sinal de entrada para as aulas os alunos dirigir-se-ão para as respectivas salas com a máxima ordem e compostura.

Artº 3º - Chegados à sala ocuparão imediatamente os seus lugares onde se conservarão no maior silêncio aguardando o professor sob a vigilância do respectivo chefe de turma que será o primeiro a entrar e o último a sair. (...)

Artº 9º - No caso de faltar o professor e, logo que disso sejam avisados pelo contínuo, os alunos sairão da aula e dirigir-se-ão para a sala de leitura. Essa saída deve fazer-se com o maior silêncio a fim de não serem perturbadas as aulas que nesse momento já estão a funcionar" ²¹.

O exercício do controlo disciplinar no espaço aula por parte dos professores é um assunto que surge com muita frequência nas reuniões dos vários Conselhos do liceu vianense. Assim, por exemplo: "O Senhor Presidente chama sucessivamente a atenção dos membros do Conselho para que (...) as pequenas faltas cometidas pelos alunos deverão ser resolvidas exclusivamente pelos senhores professores sem o apelo constante das autoridades escolares, pois doutro modo o prestígio do professor, longe de se avolumar, diminui consideravelmente a seus olhos, facto este que não se coaduna com as boas normas educativas. Só se devem comunicar casos muito especiais, casos duma certa gravidade. Pretende o Senhor Presidente que este assunto fique bem esclarecido e nesta conformidade mais uma vez afirma que os senhores professores devem fazer sentir constantemente sobre os alunos a influência da sua autoridade" ²².

A perturbação das actividades lectivas, por parte de um ou mais alunos, foi, apesar de tudo, bastante participada pelos professores aos directores de classe ou de ciclo. Os casos revestem-se de contornos diversos. Os mais habituais são genéricos: "Ex.mo Senhor Director da 5ª Classe: Participo a V.Excía que os alunos nº 5 e 6 da 5ª classe (...) estão frequentemente irrequietos na aula de Latim, apesar de advertidos muitas vezes por mim. Peço a V.Excía providências" ²³.

"Comunico a V. Excía que no dia 4 de Novembro o aluno nº 19 da 2ª turma da 3ª Classe (...) na aula do professor Cardoso Lopes, perturbou a aula fazendo bulha (...).

Para bem da disciplina, proponho a V. Excia que o aluno acusado seja castigado com um dia de expulsão" 24.

Outros incidentes críticos têm a ver directamente com o decurso dos trabalhos lectivos: "Levo ao conhecimento de V. Exa que o aluno nº 6 da 4ª classe, 1ª turma (...) na aula de Ciências se recusou a repetir a resposta a um assunto que tinha sido dado por um colega d'ele na mesma ocasião. Considerando esta falta bastante grave peço a V. Exa para ele as devidas sanções" 25.

Nas aulas leccionadas pelos próprios reitores sucediam incidentes deste tipo. Deste modo: "Tendo-me comunicado V. Excia que a aluna nº 14 da 4ª classe, 1ª turma (...) se lhe havia dirigido com atitude pouco respeitosa reclamando por lhe haver marcado no Caderno Diário de Ciências a nota de incompleto e depois ter riscado a lápis essa nota, chamei a referida aluna, que se mostrou arrependida pelo que havia feito, apresentando desculpa e prometendo, para futuro, ser bem educada" 26.

Bastantes procedimentos indisciplinares entram numa categoria denominada pelos professores de *actos indecorosos*:

"Comunico a V. Excia que o professor dêste Liceu, Dr. Elias Cardoso Lopes me apresentou, por escrito, uma queixa contra o aluno nº 8 (...) da segunda turma da quarta classe em que o acusava de ter praticado um acto indecoroso na ocasião da saída da aula de Português, no dia 16 do corrente. Pelas averiguações que fiz junto dos alunos (...) e do próprio acusado concluí que êste havia produzido com a bôca a imitação dum som nauseabundo com o fim de achincalhar o referido professor. Como actos indignos desta natureza brigam fortemente com a disciplina, eu proponho para exemplo e para que não se repitam, que o acusado seja punido só com cinco dias de suspensão, atendendo ao seu bom comportamento anterior" 27.

"Comunico a V. Excia que no dia 8 do corrente, na aula de Português, o aluno nº 24 (...) da 2ª turma da 3ª classe, tirou uma porção de pêlos da púbis e embrulhou-os num papel que entregou ao aluno nº 30 (...) com a recomendação de o passar para a frente. O aluno (...) passou o papel ao aluno nº 29 (...), que por sua vez o passou ao aluno nº 25 (...) e assim de mão em mão, foi passando sucessivamente pelos alunos nº 20, 14 e 8 (...) até que chegou ás mãos da aluna nº 1 (...) que apresentou queixa da ocorrência. Feitas as devidas averiguações, apurei que era costume a referida aluna aceitar todos os papéis que os condiscípulos lhe faziam chegar ás mãos por êste processo e consegui a confissão do delicto cometido pelo encreminado (...). Em face da gravidade da falta cometida, pelos seus efeitos morais, proponho que o principal culpado seja castigado com quatro dias de expulsão e os outros alunos supracitados, incluindo a aluna, sejam castigados com repreensão averbada no caderno de classe" 28.

As aulas de Educação Física representavam, pela especificidade da disciplina e dos espaços em que decorriam, um momento particularmente propício à ocorrência de actos indisciplinares. Deste modo: "Considerando que o aluno nº 25 da Turma B do 4º ano (...) se apresentou ontem insufficientemente equipado em campo, por ocasião dum desafio de «volcibola» entre alunos dêste liceu, não respeitando o decôro, de que, naturalmente, deve revestir-se quem preza o seu prestígio moral decidi aplicar-lhe a penalidade de 1 dia de suspensão da frequência das aulas neste estabelecimento de ensino" 29.

No Regulamento Interno de 1931 são criados *os chefes de turma*. Nele se escreve que: "Artº 4º — Por este regulamento são instituídos os chamados «Chefes de Turma», que serão eleitos pelos seus condiscípulos ou nomeados pelo respectivo director de classe conforme este julgar mais conveniente.

Artº 5º — Além dos deveres que lhe cabem como aluno, ao «Chefe de Turma» incumbem:

- a) Fazer-se respeitar e estimar dando bons exemplos;
- b) Manter a disciplina, pela autoridade que lhe advem do exercício do cargo, evitando, deste modo, a intervenção das autoridades liceais;
- c) Representar a sua turma quando seja necessário" 30.

Os dados referentes à acção dos chefes de turma são escassos. No entanto, encontramos algumas queixas por eles apresentadas relativamente ao comportamento de colegas para consigo ou para com outrem. O desrespeito dos colegas para com os chefes de turma era sancionado, num processo que procurava prestigiar os detentores de um cargo que, num primeiro nível, visava prevenir a indisciplina enquadrando, debaixo de uma autoridade legitimada regulamentarmente, os membros de cada turma. Tal comprometia solidariedades existentes entre alunos, criava pequenos poderes tendendo para o despotismo, que se podiam, como o cargo de chefe de turma não tinha que depender de eleição, perpetuar.

"Mais diz o Senhor Presidente que tendo conhecimento de que na quarta classe, primeira turma, se haviam passado factos anormais durante o intervalo de duas aulas e, tendo mandado inquirir do ocorrido ao respectivo director de classe, se averiguara que duas alunas (...), bem como cinco alunos (...) haviam sido causadores e cúmplices de gargalhadas estridentes e grande algazarra com desrespeito ao chefe de turma que os havia chamado à ordem. Parece-lhe que êste procedimento carece de punição, mas não quer fazê-lo sem que o Conselho se manifeste. Dada a palavra ao Director de Classe foi êste de parecer que âquelles alunos deve ser marcada no fim do período uma nota de Mau em comportamento. (...) Não vai mais longe na sua proposta, porque vê na classe os melhores alunos do liceu, os mais bem comportados durante as aulas e entende que esta pena, em suspensão, é uma ameaça constante a chama-los à ordem, mesmo nos intervalos" 31.

A *conservação* em bom estado de *mobiliário e material escolar* era uma preocupação constante do reitor e directores de ciclo:

"O Senhor Reitor insistiu na acção de vigilância dos alunos, nomeadamente no Salão de Festas, que também serve de Ginásio, e na Sala de Sessões. Esta deve destinar-se de preferência às aulas de curso em Ciências Físico-Químicas; e excepcionalmente, a sessões de Canto Coral. Demais, por insuficiência de cuidado por parte do professor respectivo, durante os ensaios orfeónicos, alguns estragos importantes surgiram nas paredes e no mobiliário" 32.

Noutro caso, um aluno do 6º ano foi suspenso por 2 dias porque "se tem comportado com manifesta e lamentável incorrecção nas aulas que frequentou, ocasionando, além disso, estragos materiais no mobiliário escolar" 33.

A vigilância das actividades lectivas era constante por parte do reitor, do vice-reitor e dos directores de ciclo, que exerciam um *controlo pedagógico da actividade docente*. Uma das estratégias, consagrada legislativamente, era a da assistência às aulas. Na Reforma de 1947 era indicada como uma das competências dos reitores: "Assistir com frequência a aulas e sessões, bem como aos restantes trabalhos escolares, intervindo nelas se necessário for" ³⁴.

Em diversas actas das sessões dos vários conselhos surgem reparos à forma como alguns professores, em todos os casos não pertencentes ao quadro de efectivos do liceu, não conseguiam evitar problemas disciplinares nas suas aulas.

Em relação, por exemplo, a um professor americano contratado para leccionar Inglês e Alemão é dito que "ao apreciar a disciplina geral do Liceu, verificou-se que nas aulas do professor (...) o mal já apontado noutras sessões se tem agravado grandemente, apesar dos bons esforços do Ex.mo Director de Ciclo e do Ex.mo Reitor no sentido de melhorar, pelo menos, uma situação que a todos se afigura desastrosa não só pelas punições contínuas de alunos com a marcação de faltas por quebra de disciplina que na maioria dos casos não são eles os primeiros responsáveis" ³⁵. Algum tempo depois esta situação tinha-se agravado: "Verificou-se que a disciplina interna do liceu continua a ser boa, exceptuando-se a disciplina nas aulas do professor (...), em que por vezes têm de intervir as autoridades escolares, para que ela seja mantida" ³⁶.

Noutro caso, um professor de Canto Coral é acusado de expulsar demasiados alunos das aulas: "O Director do segundo Ciclo requereu a transcrição nesta acta da seguinte declaração: «Declaro que conforme as participações feitas pelo senhor professor de Canto Coral, que não concretizou, embora solicitado a fazê-lo, o motivo justificativo das faltas aplicadas sem prévia admoestação ou repreensão individual, reputo excessivas as penalidades aplicadas, com os quais os alunos facilmente perderão o ano (...)»" ³⁷.

Uma preocupação constante eram as perturbações disciplinares que os alunos podiam provocar à entrada e saída das aulas a que, em boa parte, estava associado o cumprimento dos horários lectivos por parte dos professores. Neste contexto, encontramos muitas recomendações deste tipo: "O Conselho entendeu também que nos Conselhos de Ciclo se tratasse de avisar os professores que apesar da sua pontualidade não merecer reparos, diligenciassem estar nas aulas logo que a sineta tocasse para o seu começo a fim de evitar o desagradável ruído que por vezes se tem observado nas mesmas aulas antes de o professor chegar, obstando assim, que os alunos dêem lugar a ser punidos por qualquer falta que cometam" ³⁸.

A necessidade dos professores influenciarem os alunos, para que o seu comportamento fosse disciplinado em todo o espaço liceal e mesmo fora dele, era constantemente recordado pelos reitores: "O Presidente recomendou ainda que, em ambos os ciclos se pugnassem pela boa compostura e ordem entre os alunos, cuidando cada professor de exercer, dentro da sua esfera de acção, uma vigilância e orientação oportunas" ³⁹.

Para 34 dos 42 incidentes ocorridos nas aulas conhecemos a disciplina em que tal sucedeu, como se pode verificar através da análise do Quadro 2.

Quadro 2 - Número de incidentes ocorridos em cada disciplina

Disciplinas	Frequência
Português	8
Ciências	5
Educação Física	5
Latim	3
Desenho	3
Canto Coral	3
Educação Moral e Cívica	3
Francês	2
Matemática	1
Inglês	1

O Português era a disciplina onde sucediam mais actos indisciplinados, seguida das de Ciências e de Educação Física. Numa reunião do Conselho do 5º ano tenta-se justificar a indisciplinada com causas intrínsecas às características próprias de algumas disciplinas. Assim: "Depois de ouvidos todos os Senhores professores notou-se o seguinte: que nas aulas cujas disciplinas não obrigam a uma preparação cuidada em casa, os respectivos professores não notam anormalidade no comportamento, enquanto que naquelas que obrigam a uma preparação cuidada em casa, os respectivos professores notam deficiências mais acentuadas da parte das disciplinas em que os alunos se encontram pior preparados. É pois impressão geral dos Senhores professores, neste momento presentes no Conselho que as faltas de comportamento não derivam essencialmente, duma falta de disciplina ou de menos consideração para com os professores, mas sim do facto de não sabendo as lições procurarem alguns alunos esclarecimentos junto dos condiscípulos, e mesmo, da dificuldade que eles têm de, em consequência das suas negligências acompanharem o estudo da aula" ⁴⁰. Claro que a forma como alguns professores encaravam e exerciam a relação pedagógica com os alunos podia criar condições propícias ao aparecimento de situações indisciplinadas.

A mudança de espaços, principalmente quando os alunos saíam do espaço da tradicional sala de aula, para o ginásio, para os laboratórios, ou para os locais onde se realizavam as aulas de Canto Coral, muito particularmente as dos conjuntos orfeónicos que juntavam todos os anos de um mesmo ciclo, era geradora de comportamentos, de atitudes e de posturas de alguma inquietude e intranquilidade.

Outros espaços do liceu

As zonas do edifício liceal exteriores aos espaços das aulas constituíam locais de sucessivos conflitos disciplinares.

O Regulamento Interno preocupava-se, desde logo, com a forma como os alunos se apresentavam à entrada na escola: "Artº 1º - Os alunos apresentar-se-ão no Liceu com o aseo e compostura devidos a um estabelecimento de educação e ensino. E assim: § único - Não será permitida a entrada a alunos que se não apresentem decentemente vestidos e bem assim àqueles que se apresentem com as capas ridícula ou propositadamente rotas ou bordadas a cores interna ou externamente" 41.

Segundo o Regulamento: "Artº 7º - Não é permitido *faltar às aulas* estando no recinto do Liceu. § único - O aluno que chegar tarde é obrigado a entrar na aula embora já lhe tenha sido marcada a falta" 42.

A tentativa de *fuga às aulas*, por parte de alunos que se encontravam dentro do liceu, era uma das principais razões de procedimento disciplinar: "Averigui, conforme determinação de V. Exa os motivos das faltas dadas na disciplina de Português, no dia 20 do corrente, pelos alunos nº 13 e 15 da 2ª classe, 3ª turma (...). Os referidos alunos estiveram, durante a aula, escondidos na rerete, conscientes portanto de que cometiam desobediência às ordens de V. Exa em não consentir ausência do Liceu durante os períodos das aulas, sem motivo justificado" 43.

A entrada e a saída dos alunos no liceu eram constantemente vigiadas. No entanto, de quando em vez, alguns alunos conseguiam sair dos portões liceais o que, quando descoberto, era imediatamente sancionado. Este foi o caso de uma aluna do 5º ano que recebeu uma repreensão registada "por infração ao regulamento interno do Liceu, quando ontem se afastou para a rua, sem autorização superior, a-fim-de-se encontrar com uma pessoa estranha" 44.

A proibição dos alunos fumarem era explícita no Regulamento Interno: "Artº 10º - É proibido fumar no Liceu e suas dependências, sendo igualmente proibido o uso de bengalas de qualquer espécie" 45. Os alunos encontrados a fumar eram invariavelmente sancionados, recebendo os seus pais ou encarregados de educação ofícios como o que se transcreve em seguida. "Sinto ter que informar V. Exa de que ao aluno nº 19 do 4º ano, 3ª turma deste Liceu (...), cuja educação está ao seu digno cargo, foi nos termos regulamentares aplicada a pena de suspensão da frequência durante o dia 19 do corrente mês, por ter sido encontrado a fumar nos pátios do recreio" 46.

A proibição do uso de bengalas dentro do liceu configura o medo de *lutas ou agressões* violentas entre alunos. Mesmo sem elas, o confronto físico entre alunos sucedia regularmente, revestindo-se, por vezes, de contornos fortemente violentos: "Na qualidade de director da segunda turma da primeira classe, comunico a V. Excia que o aluno nº 26 dessa turma (...), na tarde de 30 de Outubro findo, agrediu com uma navalha o seu condiscípulo, aluno nº 22 da mesma turma e classe (...) rasgando-lhe uma das mangas do sobreludo, casaco e camisola, não produzindo contudo ferimento no braço

(...). Atendendo á pouca idade do acusado e do seu bom comportamento anterior, proponho a V. Excia para que seja castigado com dois dias de expulsão" 47.

"Foi também comunicado que o aluno do 1º ano (...) se havia queixado de que um grupo de alunos do 2º e 3º anos lhe tinham despidido as calças e esfregado as partes com terra e ervas. Foi o Director do Ciclo encarregado das averiguações, que só agora estão em curso por alguns dos alunos acusados se terem deslocado a Lisboa ao acampamento nacional da Mocidade Portuguesa" 48.

No conjunto dos incidentes críticos analisados surgiram alguns relativos a danos materiais provocados por alunos. Assim, por exemplo, num dos casos, um aluno do 4º ano foi suspenso por um dia "porque, em brincadeira desordenada e perigosa, arremessou pedras contra condiscípulos, indo uma delas estilhaçar uma vidraça do prédio do Liceu, do que resultou um prejuízo de Esc. 16\$30. Além disso, desobedeceu a uma ordem da Reitoria no sentido de se apresentar imediatamente para efeito de explicações" 49. Através deste documento é claramente perceptível a forma imediata de actuação da reitoria face à ocorrência de um incidente crítico.

Este tipo de acontecimentos, certamente por se verificar muitas vezes, estava previsto no artigo 11º do Regulamento Interno: "Os alunos responderão por todos os prejuizos ou danos causados ao Liceu ou a outros alunos" 50.

As *brincadeiras de Carnaval* eram tradicionais e, do mesmo modo, o seu sancionamento disciplinar. Num dos casos o director da 1ª classe comunicou ao reitor que um aluno "espalhou pó de espirrar na Cantina incomodando as diversas pessoas que lá se encontravam. (...) Proponho que seja punido com um dia de suspensão, para exemplo, a fim de se evitarem factos semelhantes, visto estarmos próximos do Carnaval" 51.

Tradicional era, do mesmo modo, a realização das *comemorações do 1º de Dezembro* de 1640. Os reitores sempre tentaram controlar as comemorações, pelo menos na sua vertente mais visível — o sarau realizado no Teatro Sá de Miranda. A partir do início da década de 1930, esse sarau passou a ser organizado pela Associação Escolar, entretanto formada, a cujas reuniões da direcção o reitor sempre assistia, como forma evidente de controlo das decisões deste organismo estudantil. Após a criação da Mocidade Portuguesa, em 1936, o controlo da festividade oficial passou para esta organização.

Esta comemoração tinha uma outra vertente consubstanciada na festa particular feita pelos alunos, onde o excesso de comida e bebida e algumas partidas eram habituais. O mesmo sucedia nesse dia com estudantes de outros liceus, casos, por exemplo dos de Braga e de Bragança. As referidas partidas incluíam, por vezes, o edifício liceal e, os seus autores, quando referenciados, eram punidos.

Na noite de 1 de Dezembro de 1942, sete estudantes dos 4º, 5º e 6º anos foram encontrados dentro do liceu. O reitor comunicou os factos, bem como as respectivas penalidades, aos encarregados de educação em ofícios similares ao seguinte: "Confesso-me justamente penalizado com a atitude mantida, na noite de 1 para 2 de Dezembro corrente, pelo aluno nº 1 da turma B, do 6º ano (...) cuja educação se considera

oficialmente a cargo de V. Exa, pois com outros introduziu-se, sem autorização, no pátio deste Liceu, provocando malféitorias, que ocasionaram também prejuízos materiais. Porque se trata dum triste exemplo de indisciplina académica, que convém reprimir, vi-me obrigado a aplicar ao referido aluno a pena de 1 dia de suspensão da frequência aos trabalhos escolares (...)"⁵².

A linguagem dos alunos era vigiada e a utilização de palavras consideradas inconvenientes severamente punida. Assim, por exemplo "(...) o Excelentíssimo Senhor Reitor comunicou haver castigado com a pena de quatro dias de suspensão da frequência o aluno do quarto ano, terceira turma, (...) por ter proferido na cantina palavras indecorosas"⁵³.

A mesma severidade era aplicada a comportamentos ostensivamente perturbadores. Nesse âmbito foi aplicado um dia de suspensão a um aluno do 6º ano "porque infringiu a boa disciplina académica, perturbando, no dia de hoje, com brados inconvenientes, os trabalhos escolares em curso"⁵⁴.

A *desobediência aos empregados* acontecia frequentemente. Tal sucedia apesar dos empregados exercerem constante vigilância, muito particularmente nos intervalos das aulas, nos diversos espaços por onde os alunos circulavam. Quando o não atendimento às suas ordens ou indicações acontecia era aplicada a punição: "Decidiu-se punir com um dia de suspensão o aluno (...) nº 24 do 3º ano, por não haver obedecido prontamente às recomendações feitas por um empregado do Liceu"⁵⁵.

Com a mudança para o novo edifício liceal a circulação dos estudantes em certos espaços passou a ser controlada. Assim "nenhum aluno ou aluna deverá servir-se das portas que dão comunicação do átrio para o vestíbulo principal do Liceu"⁵⁶.

A utilização de determinados equipamentos também veio a ser controlada, como forma de manutenção da disciplina desejada pela reitoria. Numa reunião do Conselho Disciplinar, o reitor "traçando considerações sobre os inconvenientes resultantes do uso constante dos cacifos, aglomerando-se os alunos às horas dos intervalos, nos corredores, com prejuízo da boa ordem e silêncio necessários, propôs, o que foi plenamente aprovado, que fosse regulado o seu uso somente antes do primeiro tempo e no fim do terceiro, antes do quarto e antes do último. Mais se resolveu retirar as respectivas chaves aos alunos do segundo ano, B, por não terem sabido conduzir-se no uso dos seus cacifos-armários, isto até que o Conselho julgue ser de revogar este castigo-ensaio"⁵⁷.

Questões relativas à *higiene e correctos hábitos de ordem social* surgem frequentemente nos documentos consultados. O tema que aparece mais vezes, numa altura em que a tuberculose era ainda uma doença endémica muito preocupante, era o relativo ao cuspir no chão. Numa acta do Conselho Pedagógico e Disciplinar é afirmado que: "Trocaram-se impressões acérra do mau hábito de cuspir no chão e reconhecendo-se que se havia melhorado um pouco neste sentido, que se voltasse a insistir junto dos alunos até ficar completamente banida tal prática"⁵⁸.

Determinados *jogos dos alunos* são *proibidos* através, em primeiro lugar, de uma acção preventiva junto dos encarregados de educação e, só depois, através da

repressão da sua prática: "Mais foi estudado o facto do abuso que vinha sendo praticado pelos alunos, nos respectivos pátios, dando-se à prática do jogo de cartas a dinheiro, resolvendo-se que os senhores directores de Ciclo convocassem os respectivos encarregados de educação, notificando-se-lhes o sucedido, evitando-se assim, para já, com qualquer penalidade, que teria de ser geral, um alarme que é prudente evitar"⁵⁹.

O roubo por alunos de valores, roupa ou material pertencentes a colegas é referenciado apenas num pequeno número de vezes. Foi sempre encarado como um acto indisciplinar e curiosamente menos penalizado que a maioria dos outros. Como exemplo paradigmático pode-se assinalar o caso de um aluno do 5º ano que "é castigado com 3 dias de suspensão por se ter apropriado do alheio, em prejuízo de colegas e da boa disciplina académica. Considerando, porém, a atenuante de haver indemnizado os lesados e prometer regenerar-se, essa penalidade será suspensa até o fim do ano lectivo corrente"⁶⁰.

A Mocidade Portuguesa

A Mocidade Portuguesa foi criada em 1936 visando enquadrar todas as crianças e jovens entre os 7 e os 14 anos, fossem estudantes ou não. Foi nos liceus que se verificou o maior grau de enquadramento dos jovens, passando, a partir da Reforma Pires de Lima, a ser obrigatória a inscrição na Mocidade Portuguesa e na Mocidade Portuguesa Feminina "para todos os alunos matriculados nos liceus, tanto do ensino oficial como do particular"⁶¹. Deste modo, os jovens estudantes liceais foram obrigatória e totalitariamente integrados nestas duas organizações.

No liceu de Gonçalo Velho, a Mocidade Portuguesa rapidamente entrou em funcionamento, com o activo empenho do reitor. A partir de então, os problemas disciplinares surgidos no âmbito das sessões da organização juvenil do regime fascista passaram a ser tratados do mesmo modo que todos os outros ocorridos no contexto das actividades liceais. Um aluno do 4º ano foi suspenso, por dois dias: "Por ter desobedecido nas actividades da Mocidade Portuguesa, às ordens que legitimamente lhe foram dadas pelo seu comandante e, por ter feito, ao mesmo, gestos reveladores de pouco respeito e de educação inconveniente, comprometendo assim, com o seu exemplo condenável o fim educativo que norteia este liceu"⁶².

A introdução da Mocidade Portuguesa nos liceus trouxe consigo toda uma carga simbólica de inculcação dos valores ideológicos do Estado Novo e do militarismo dada pela farda, que passa a ser usada pelos alunos, e pelas diversas actividades, de que se destacavam as formaturas, as paradas, os discursos dos responsáveis locais, muito particularmente os reitores, e toda uma série de conferências, de assistência obrigatória para os alunos, efectuadas por alguns professores e por diversos indivíduos localmente responsáveis por organizações tais como o partido único ou a Legião Portuguesa. Uma nova hierarquia foi introduzida forçadamente na vida estudantil, como se pode verificar no exemplo há pouco transcrito, onde passaram a existir comandantes e comandados num espaço onde, até então, só existiam colegas.

Qualquer desvio ou tentativa de recusa de participação nas actividades da Mocidade Portuguesa eram imediatamente castigados. Tal é nítido num caso em que se viu envolvido um aluno do 5º ano e que chegou ao Conselho Pedagógico e Disciplinar: "Pelo Sr. Director do Segundo Ciclo foi comunicado que ao aluno (...) havia sido aplicada uma falta de castigo na aula de Canto Coral em virtude de este aluno não cantar a marcha da M. P., alegando que não sabia a letra. Como causasse estranheza este facto, o Conselho foi elucidado das medidas tomadas pelo professor que emprasou o aluno a saber a letra na próxima sessão, e o Conselho resolveu aguardar o efeito das mesmas medidas" 63.

A disciplina de Canto Coral era fundamental na estratégia de obter a plena adesão à Mocidade Portuguesa através do ensaio e execução "de cânticos vigorosos" de cariz nacionalista, onde se procurava transmitir "o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico" 64 e que eram executados nas cerimónias promovidas por ela. Face a isso não era aceitável, para os responsáveis do liceu, o desconhecimento do hino por parte do aluno. Para ele só restava, se queria continuar a estudar no liceu, integrar-se no contexto normativo. Foi o que sucedeu, já que uns dias depois: "O Conselho verificou ainda, que as medidas tomadas em relação ao aluno (...), haviam dado resultado" 65.

Em 1946 aconteceu um acto, cuja razão desconhecemos, de não participação de grande número dos alunos do 1º ciclo na parada do 1º de Dezembro, que a Mocidade Portuguesa organizava e fazia desfilar ao longo das ruas citadinas. Faltaram 8 alunos do 1º ano, 8 do 2º ano e 9 do 3º ano. Como então a participação nas actividades da organização só era obrigatória para os alunos do 1º ciclo, faltou à parada 41,5% do total dos alunos liceais do sexo masculino que estudavam naquele ciclo. O reitor, encarando a falta como uma desobediência directa a ordens suas, suspendeu por um dia 22 dos alunos e puniu com repreensão registada os restantes 3, todos do 3º ano. Os ofícios enviados aos encarregados de educação, embora com algumas variações, seguiram a fórmula seguinte: "Cumprir-me participar a V. Exa, na qualidade de encarregado de educação do aluno nº 2 da turma B do 1º ano, (...) que apliquei, na data de hoje, a este aluno a penalidade de 1 dia de suspensão da frequência das aulas, neste Liceu, a cumprir-se na próxima sexta-feira, 6 do corrente, em virtude de não haver cumprido uma determinação desta Reitoria para se incorporar, como filiado do Centro Escolar nº 1 da M. P., no cortejo nacionalista do 1º de Dezembro" 66.

A convivência vigiada entre os dois sexos

A problemática da coeducação foi colocada no Ensino Liceal português desde que, nos anos terminais do século XIX, jovens do sexo feminino começaram a ser matriculadas nos liceus. No caso do liceu de Viana do Castelo as turmas foram praticamente sempre mistas até à década de 1930. Só então se iniciou a organização de turmas exclusivamente femininas o que, por arrastamento, levava à formação de turmas

exclusivamente masculinas. Devido ao pequeno quantitativo de alunos dos dois sexos matriculados por anos de curso, as turmas femininas existiram quase só nos anos iniciais do 1º e 2º ciclo, ou seja o 1º e o 4º, ou, após 1947, o 3º, sendo as turmas dos anos finais do curso geral praticamente sempre mistas.

Nas salas de aula as alunas ocupavam sempre os lugares da frente. Segundo o Regulamento Interno: "As alunas serão chamadas para as salas de aula dois minutos antes do toque geral" 67.

Com o novo edifício as regras tornam-se mais pormenorizadas. Desse modo: "Trocaram-se impressões sobre o trânsito dos alunos e alunas no Liceu, na ida para as aulas ou regresso. Os alunos só devem dar ingresso nas respectivas salas, com a apresentação do professor. As alunas devem permanecer nas salas, aguardando a chegada do professor, seguidamente ao sinal da entrada" 68. Neste contexto, não surpreende que alguns professores tomassem posição a favor da separação das zonas de recreio dos alunos e das alunas. Foi o caso do professor Manuel Pinto Cardoso que numa reunião do Conselho Escolar de Professores Efectivos defendeu "a necessidade de se providenciar para que as alunas deixem de continuar misturadas com os alunos nos intervalos das aulas" 69 e que a circulação dos jovens fosse proibida junto à zona onde se localizava a sala de estar das alunas.

A vigilância das relações entre alunos e alunas era constante e passava o portão do liceu. Numa das várias referências encontradas verifica-se que: "O Senhor Reitor comunicou também que havia afixado um aviso para que se evitassem nas proximidades do Liceu grupos de alunos e alunas a fim de que podendo ser mal interpretados se sujeitassem a (...) apreciações menos agradáveis da parte do público" 70.

O encontro de grupos de alunos dos dois sexos só era admitido sob o controlo das autoridades do liceu, mesmo quando sucedia fora dele e das horas destinadas às actividades lectivas.

A organização de um baile por alunos causou uma forte reprovação por parte do Conselho Pedagógico e Disciplinar. O reitor "com a concordância dos restantes membros do Conselho, pronunciou-se sobre os inconvenientes duma confraternização de alunos e alunas do mesmo ano, com recurso a bailes, ainda que fora do Liceu" 71. Face à situação, o reitor tentou controlá-la através de uma iniciativa promovida por si próprio, mas que não teve completo sucesso. "O Presidente referiu-se ao facto de no sábado precedente, em que, na cantina do Liceu se efectuou o almoço de confraternização das turmas masculina e feminina do quinto ano, alguns alunos e alunas, contra determinação expressa da Reitoria, haverem colaborado num baile quase só por eles frequentado. Em virtude da infracção verificada, apresentou ao Conselho esta informação, estabelecendo-se, mais uma vez, unanimidade de vistas quanto à necessidade de reprimir essas assembleias comprometedoras da boa disciplina académica. No caso exposto denunciou-se a circunstância agravante da inobservância duma disposição emanada da Reitoria do Liceu" 72.

A vigilância exercida sobre as relações que se travavam entre alunos dos dois sexos era estrita e ultrapassava o espaço liceal. Qualquer comportamento considerado

menos correcto era rapidamente sancionado. Foi o que succedeu a 5 alunas e 5 alunos dos 4º a 6º anos: "Por haver chegado ao conhecimento da Reitoria, e por ser do conhecimento do Conselho, resolveu este que fôsse dada a nota de comportamento sofrível aos alunos (...) e alunas (...) porque frequentemente são encontrados a namorar, não só no Liceu como na sua vizinhança" ⁷³.

Segundo se afirmava no último artigo relativo aos alunos inserido no Regulamento Interno: "Competindo aos alunos prestigiar por todos os meios ao seu alcance o Liceu a que pertencem, será punido com a maior severidade aquele que contribua para o desprestígio deste estabelecimento de ensino e nomeadamente o autor de escritos imorais e desenhos pornográficos" ⁷⁴. Se nunca encontramos alunos processados e punidos por escritos ou desenhos que tenham realizado, deparamos com várias sanções aplicadas a alunos, muito particularmente do sexo feminino, acusados de terem realizado actos de desprestígio do liceu.

No contexto da época, do regime político e da moral então vigente, as alunas eram mais facilmente do que os seus colegas alvo de censura pela prática de comportamentos sociais desviantes à norma dominante. Várias instâncias de poder, dentro do microcosmos urbano, associavam-se para fazerem circular a informação e os poderes instituídos dentro do liceu estavam prontos para a sua sanção.

Merecem referência, entre outros, dois casos paradigmáticos envolvendo alunas. Num, "o Ex.mo Senhor Reitor expôs ao Conselho o seguinte: Atendendo a que fui informado verbalmente pelo Ex.mo Senhor Comandante da Polícia de Segurança Pública desta Cidade de que a aluna do quinto ano (...) dera escândalo público — fugindo voluntariamente com um indivíduo qualquer; atendendo a que, pela própria natureza do facto, são dispensáveis as formalidades legais a que alude o parágrafo segundo do artigo centésimo vigéssimo quarto do Estatuto do Ensino Secundário; Tenho a honra de, para efeitos da parte final do artigo centésimo trigésimo quarto do citado Estatuto, propor ao Ex.mo Conselho Pedagógico e Disciplinar que à mesma aluna (...) seja aplicada, nos termos do artigo centésimo vigéssimo terceiro do já referido Estatuto do Ensino Secundário, a pena de exclusão da frequência até ao fim do corrente ano lectivo. O Conselho depois de trocar impressões acerca do comportamento anterior da referida aluna, e ainda pelo facto agora ocorrido, considerou-a como elemento pernicioso ao bom nome do Liceu, e aprovou por unanimidade a proposta do Ex.mo Senhor Reitor" ⁷⁵. Em suma, o Conselho Pedagógico e Disciplinar prescindiu de elaborar o, segundo o tão referido Estatuto, obrigatório processo disciplinar e de comunicar ao encarregado de educação a sua abertura. É de notar que, em mais de uma centena de actos considerados como indisciplinados sancionados pelo referido Conselho, este foi o único em que foi referido minuciosamente o articulado que penalizava o comportamento em análise.

O outro caso mostra uma intervenção ainda mais activa por parte da reitoria. Trata-se de um officio do reitor ao comandante local da Polícia de Segurança Pública. O seu teor é o seguinte: "Tendo chegado ao meu conhecimento que a aluna deste Liceu (...) esteve detida para averiguações sobre delicto que afecta a dignidade pessoal, e porque a vida extra-escolar do aluno deve entrar em linha de conta na avaliação do seu

comportamento e cominação de sanções, tornando-se necessário, rogo a V. Exa haja por bem, participar-me se existem provas irrefutáveis de culpabilidade da referida aluna, para, em face das mesmas, se proceder como convém" ⁷⁶. Este officio, em relação ao qual não encontramos desenvolvimentos posteriores, é explícito sobre a noção muito lata de comportamento que o reitor Casal Pelayo tinha. Deste modo, a cada indivíduo que se matriculasse no liceu passava a ser exigido o mesmo comportamento padronizado, na sua vida pública de aluno dentro do liceu e na sua vida privada no exterior da escola.

A acção disciplinadora fora do liceu

Não surpreende, face ao que acabou de ser mencionado, que os reitores intervenham em relação a actos praticados pelos alunos no exterior do liceu e, muitas vezes, ou sozinhos, ou com o apoio explícito de um dos Conselhos em funcionamento, os considerem merecedores de punição.

Alguns desses actos tiveram, já no contexto em que decorreram, já pelos seus protagonistas, directamente a ver com o liceu. Foram os casos de conflitos entre alunos e professores durante a realização de visitas de estudo ou excursões escolares e de incidentes, entre o mesmo tipo de personagens, no quotidiano extra-escolar. É possível ilustrar este segundo tipo de acto com a punição de dois dias de suspensão sofrida por um aluno do 4º ano, "por se haver conduzido com pouca dignidade na rua, à passagem dum professor deste estabelecimento de ensino" ⁷⁷.

As lutas entre alunos na rua, geralmente no caminho entre o liceu e as suas habitações, foram alvo de algumas queixas apresentadas pelos pais. Estes pareciam pensar que a resolução do assunto competia muito mais ao Liceu do que à polícia. Um dos pais di-lo explicitamente na queixa que apresenta ao reitor: "A muita consideração que me merecem aqueles a quem confiei a preparação intelectual da minha filha levou-me a não participar o caso ás autoridades competentes (...) e sim submetê-lo à justa e criteriosa apreciação de V. Ex." ⁷⁸.

Os alunos dedicavam-se, por vezes, a brincadeiras inconvenientes fora da escola o que que, quando conhecido, era discutido no Conselho Pedagógico e Disciplinar. Num dos casos, "o Snr. Reitor participou ao Conselho haver sido informado que alguns alunos do Liceu causavam distúrbios no Jardim Público, originando prejuizos, pelo que foi resolvido avisar os alunos nas aulas e chamar-lhes a atenção para o que essas faltas representavam" ⁷⁹.

Os reitores intervenham, por vezes, activamente em escolhas pessoais dos alunos relativamente a actividades desenvolvidas por estes fora do liceu, proibindo-as. Assim, num caso, "o Ex.mo Senhor Reitor deu conhecimento ao Conselho, de factos ocorridos com um club desportivo desta cidade por causa da legitima proibição de jogar o foot-ball, feita a um aluno deste Liceu" ⁸⁰.

As penalidades

O número total de penalidades impostas ao longo do período em análise foi de 368, sendo 303 a alunos e 65 a alunas. É claro que alguns rapazes e raparigas foram sancionados duas ou mais vezes. No entanto, nos quadros nº 3 e 4 o que se lista é o número de penalidades aplicadas e não o de alunos que as sofreram.

Quadro nº 3 - Tipo de penalidades aplicadas aos alunos por anos

Penalidades por Anos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	S.Ind	Total
Admoestação	-	2	-	-	2	-	-	-	4
Repreensão	2	4	17	7	15	29	-	-	73
Repreensão averbada	4	2	1	5	4	1	-	3	20
Suspensão por 1 dia	19	25	16	10	13	8	-	2	93
Suspensão por 2 dias	2	7	5	7	9	13	1	1	45
Suspensão por 3 dias	1	2	6	6	2	-	-	-	17
Suspensão por 4 dias	-	1	2	-	-	-	-	-	4
Suspensão por 5 dias	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Suspensão por 6 dias	-	-	-	-	5	-	1	-	6
Suspensão por 7 dias	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Suspensão por 8 dias	-	-	-	2	2	-	-	-	4
Suspensão por 15 dias	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Exclusão de frequência até ao fim do ano lectivo	-	1	1	1	-	-	-	-	3
Exclusão de frequência por 7 anos	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Proibição de matrícula	-	-	-	1	5	11	-	-	17
Comportamento selvagem	-	-	-	2	-	2	-	-	5
Comportamento mau	-	-	-	1	-	-	-	4	5
Expulsão da sala de estudo	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	29	43	52	33	58	65	3	10	303

A penalização dos rapazes é muito mais frequente do que a das suas colegas. Assim, eles surgem em 82,5% dos casos, o que é muito mais elevado que a percentagem de alunos que ao longo dos 25 anos frequentou o liceu.

A suspensão da frequência por um dia foi a pena mais aplicada ao grupo masculino, abrangendo 30,7% do total. Seguiam-se a repreensão com 24,1%, a suspensão de frequência por dois dias com 14,9% e a repreensão averbada com 6,6%. Assim, as penas menores previstas na lei, com excepção da admoestação, eram as mais frequentemente aplicadas.

Apenas em cerca de 25% dos casos é que os reitores ou os Conselhos com poderes disciplinares se decidiam por punições mais severas. Os actos considerados mais graves, que chegaram a determinar a exclusão de frequência até ao fim do ano lectivo, tinham, a maior parte das vezes, a ver com, por um lado, a perturbação das aulas e, por outro, com atitudes entendidas como de desrespeito à pessoa dos professores ou à sua autoridade. Neste sentido, penalizam-se alunos por lançarem feijões ou assobiarem nas aulas, mas também por para aí levarem uma pistola, expelirem ruidosamente gazes, ou imitarem esse acto. Por outro lado, pune-se o aluno que tratou menos respeitosamente o professor, aquele que o não saudou na rua, ou o outro que cumpriu uma ordem que lhe foi dada.

Os conflitos entre os alunos são geralmente sancionados com penalidades mais leves, já que pretendiam ter um carácter exemplar e regulador de uma relação entre iguais. Tal sucedeu mesmo no caso de agressões violentas onde, por vezes, foram utilizadas armas brancas. A única excepção é, significativamente, a do desrespeito a um chefe de turma, já que o Conselho Disciplinar quis, através do castigo, legitimar e valorizar a função recém-criada.

Os funcionários estavam integrados num esquema organizativo de vigilância e controlo, cabendo-lhes a tarefa de fazer cumprir as normas de funcionamento interno do liceu. Apesar disso, o desrespeito de alunos face à sua presença e actuação era sancionada a um nível bastante inferior a atitudes similares tidas com professores. Daí não termos encontrados exemplos de fortes punições aplicadas a alunos por terem dirigido insultos ou não cumprirem determinações de funcionários.

Os anos mais visados na atribuição de penalidades foram o 6º com 21,6% dos casos, o 5º com 19,3%, o 3º com 17,3% e o 4º com 14,3%. Excluído o 7º ano, por apenas ter funcionado no liceu Gonçalo Velho nos anos iniciais do período em análise, nota-se que os anos com menor número de alunos sancionados são os dois iniciais. Não se pode esquecer que estes anos eram geralmente os de maior frequência de alunos. No entanto, talvez por serem de adaptação, talvez por algum medo, incutido familiar e socialmente, face às autoridades escolares e, ainda, por uma baixa percentagem de repetentes, que encontramos mais atreitos ao desrespeito normativo, os alunos quando por eles passavam não se mostravam muito indisciplinados. Quando tal sucedia, eram sancionados com penas menores mercê de alguma benevolência, onde o desejo de conseguir uma boa formação moral, através do pequeno castigo avisador, se sobrepunha à forte punição.

O processo de crescimento físico e psicológico dos alunos dos anos curriculares mais adiantados conduzia a uma irreverência muito própria e a uma vontade transgressora, mais ou menos consciente, das normas e dos vários níveis de autoridades que lhes eram impostas. Daí o maior número de actos indisciplinados que praticavam. Sendo, geralmente, de idade mais avançada que os seus colegas que acabaram de fazer o exame de admissão ao liceu a eles era exigido um cumprimento, respeito e porte pessoal bastante mais exemplar. Quando tal não acontecia, o mais importante era castigar severamente aquele que não tinha sabido integrar-se na ordem moral estabelecida pelo liceu.

O que sobressai de forma mais evidente, a partir da análise do quadro nº 4, é o pequeno número de casos de alunas punidas disciplinarmente, percentualmente muito menor do que o das frequentadoras do liceu. Certamente que para tal contribuíam os quadros sociais e mentais dominantes no seio das próprias famílias e com os quais a escola convivia e, transmitindo, consolidava.

Quadro nº 4 - Tipo de penalidades aplicadas às alunas por anos

Penalidades por Anos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	S. Ind.	Total
Admoestação	-	1	-	-	-	-	-	2	3
Repreensão	-	3	1	14	9	7	-	-	34
Repreensão averbada	2	1	1	7	-	-	-	1	7
Suspensão por 1 dia	-	3	-	-	-	2	-	-	5
Suspensão por 2 dias	2	-	-	-	-	1	-	-	3
Suspensão por 4 dias	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Suspensão por 8 dias	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Exclusão de frequência por 1 mês	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Exclusão de frequência até final do ano lectivo	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Comportamento softvel	-	1	-	1	2	2	-	-	6
Comportamento mau	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Total	4	8	6	17	12	12	-	5	65

A penalidade mais vezes aplicada às jovens liceais é a da simples repreensão, com 53,1% dos casos. A ela seguiu-se a repreensão averbada com 10,9% e a nota softvel de comportamento no fim do ano lectivo e a suspensão de frequência por um dia com 7,8%, cada.

As penalidades mais graves foram aplicadas muito raramente. Os casos que levaram à sua aplicação foram, para além do já referido desrespeito ao chefe de turma, a continuada agressão e insultos de duas alunas às colegas e a fuga de uma aluna com um indivíduo estranho ao liceu. Estes casos são raros e, pelo menos quanto ao último, configuram a fuga ao estrito padrão moral e comportamental exigido às alunas.

As alunas do 2º ciclo foram as mais sancionadas, num processo, mesmo que o 4º ano tenha sido aquele com mais casos, idêntico ao verificado para os alunos.

Considerações finais

Como afirma unanimemente o Conselho Escolar do Liceu Gonçalo Velho, na resposta a uma consulta da Direcção Geral do Ensino Liceal, "ao liceu cabe o desenvolvimento de uma obra de formação moral, que não dispensa o exercício de prudente vigilância sobre os alunos e a correcção oportuna, desde que as circunstâncias o exijam"⁸¹.

A formação moral é um elemento intrínseco à própria instituição educativa. No período em análise, ela é fundamental para inculcar os princípios do ideário político-ideológico do fascismo português. Neste sentido, a Educação foi privilegiada face à Instrução. A acção formativa exercida sobre os jovens liceais é realizada pelos professores e pela família. A escola assume-se claramente como parceira principal nesta construção identitária. Desto modo, por exemplo: "O Sr. Reitor, entende que a acção pedagógica do Liceu se deverá estender fora do mesmo, cuidando da vida escolar dos estudantes fora das aulas. (...) Competirá, em especial, aos Senhores Directores de Ciclo

entendimento mais inteiro com os Pais e Encarregados de Educação sobre este capítulo"⁸².

A prudente vigilância era assegurada através de três mecanismos de controlo: a legislação e os regulamentos internos; a Mocidade Portuguesa; a acção disciplinadora face ao contexto pessoal e local. A legislação estruturava formalmente os procedimentos e as regras disciplinares que faziam parte da base organizativa do estabelecimento de ensino. Ao mesmo tempo, constituía-se como um suporte de regulação. Os regulamentos internos especificavam muito pormenorizadamente as regras internas de funcionamento da instituição escolar, vinculando, através da sua divulgação, as partes integrantes da escola. Do mesmo modo, halizavam aquela que, no espírito de quem os realizava, era considerada a correcta conduta disciplinar. A Mocidade Portuguesa surge como uma autêntica força que impunha aos jovens, através da ocupação e criação dos tempos livres dentro da escola e de uma forma de actuação onde o espectáculo desempenhava um importante papel, um modelo de sociedade, no qual a obediência e a conformidade eram essenciais. A acção disciplinadora era exercida pelas autoridades escolares, os professores, o médico escolar e os funcionários.

No liceu Gonçalo Velho defendia-se que "convém que os professores, por uma vigilância cuidadosa e amiga, pelo ensino e pelo exemplo, realizem uma acção pertinaz em prol da formação moral do corpo discente deste liceu"⁸³. O papel do professor não se esgota assim dentro das paredes da sala de aula, mas alarga-se a outros espaços e áreas de influência, onde também faz valer a sua importância pessoal, social e de autoridade. Essa legitimidade actuante faz parte do discurso interno da própria escola. É a essa luz que se podem ler as seguintes afirmações: "O médico escolar (...) salientou o esforço dos professores em prol da educação, apesar da incompreensão que encontraram muitas vezes fora do ambiente escolar"⁸⁴.

Este papel interventivo e muito actuante fazia-se sentir particularmente na acção exercida relativamente ao convívio entre os alunos dos dois sexos, tanto dentro como fora do liceu. O Conselho Escolar defendia que: "Deve continuar a adoptar-se o regime coeducativo, tal como está estabelecido no país, para que assim a escola possa surpreender legitimamente as características duma sociedade futura em esboço e que se afirmará através do convívio regular mantido e orientado entre os que estudam e se educam. (...) Os sérios inconvenientes de uma fraca eficiência disciplinar, oferecidos em detrimento do regime coeducativo, não se tem denotado numa experiência de largos anos já cumprida. (...) "⁸⁵. Apesar desta tomada de posição, o que existia então era essencialmente um regime de construção e não de coeducação, já que a separação dos dois sexos acontecia na generalidade dos espaços e situações, só não sendo mais estrito por limitações de ordem económica, espacial e organizativa e por algumas acções autónomas dos próprios alunos.

Em conclusão, o exercício do controlo sobre a disciplina é gradativo porque, no entendimento funcional das autoridades liceais, é desejável evitar actos de forte indisciplina por parte dos alunos. Toda a lógica de actuação aposta, ainda que veladamente, numa correcção oportuna, que, em último caso, conduz mesmo à punição. Oportuna é também, por servir de exemplo moralizador para a comunidade discente e por credibilizar a instituição face ao social.

FONTES

Arquivo da Escola Secundária de Santa Maria Maior

Actas das Sessões Conselho Escolar

Livro nº 4 (1912-1948)

Livro nº 5 (1948-1974)

Actas das Sessões do Conselho Escolar dos Professores Efectivos

Livro nº 2 (1913-1930)

Actas das Sessões do Conselho dos Directores de Classe

Livro nº 1 (1918-1936)

Actas das Sessões dos Conselhos de Ciclo

Livro nº 1 (1936-1940)

Livro nº 2 (1940-1946)

Livro nº 3 (1946-1947)

Actas das Sessões do Conselho Pedagógico e Disciplinar

Livro nº 1 (1936-1941)

Livro nº 2 (1941-1945)

Livro nº 3 (1945-1948)

Livro nº 4 (1948-1953)

Actas das Sessões do Conselho de Anos

Livro nº 1 (1949-1952)

Copiador de Correspondência Expedida

Livros 8 a 14 (1922 a 1939)

Livro 16 a 21 (1942 a 1946)

Livro 23 (1948)

Livro 25 (1950)

Pastas de Processos Disciplinares

Pasta nº 1 (1919-1933)

Pasta nº 2 (1934-1949)

NOTAS

- 1 Artigo 30º do Decreto de 20 de Setembro de 1844 in *Colecção de Legislação Portuguesa*, p. 309, Lisboa, 1844.
- 2 Idem, Artigo 80º, p. 315.
- 3 Nas Reformas de 1886, 1888 e 1919 não se trata desta problemática.
- 4 Artigo 72º do *Regulamento para os Lyceus Nacionais* de 10 de Abril de 1860 in *Colecção de Legislação Portuguesa*, Lisboa, 1844, p. 137.
- 5 *Regulamento para os Lyceus Nacionais* de 31 de Março de 1873 in *Colecção de Legislação Portuguesa*, Lisboa, 1873, p. 57.
- 6 Decreto nº 12425 de 16 de Outubro de 1926 in *Diário da República*, I Série, nº 231 de 16 de Outubro de 1926, pp. 1625-1637.
- 7 Idem, Artigo 100º, p. 1634.
- 8 Artigo nº 133 do Decreto nº 20741 de 2 de Janeiro de 1932 in *Diário do Governo*, I Série, nº 8, de 11 de Janeiro de 1932, p. 101 e Artigo nº 375 do Decreto-lei nº 36508 de 17 de Setembro de 1947 in *Diário do Governo*, I Série, nº 216 de 17 de Setembro de 1947, p. 916.
- 9 § 2º do artigo 39º do Decreto-lei nº 27084 de 14 de Outubro de 1936 in *Diário do Governo*, I Série, nº 241 de 14 de Outubro de 1936, p.1241.

- 10 § 4º do artigo 64º do Decreto de 17 de Novembro de 1836 in *Colecção de Leis e de Decretos e outras providências regulamentares*, Lisboa, 1836, p. 558.
- 11 § 1º do artigo 65º do Regulamento da Instrução Secundária de 12 de Junho de 1920 in *Diário do Governo*, I Série, nº 121 de 12 de Junho de 1920, p. 782.
- 12 Decreto de 17 de Outubro de 1910 in *Colecção de Legislação Portuguesa*, Lisboa, 1910, Vol. II, p. 11.
- 13 Artigo 19º do Decreto nº 18235 de 22 de Abril de 1930 in *Diário do Governo*, I Série, nº 92 de 22 de Abril de 1930, p. 750.
- 14 *Preâmbulo ao Estatuto do Ensino Secundário* de 18 de Dezembro de 1931, in *Diário do Governo*, I Série, nº 8, p. 87.
- 15 Idem, Artigo 25º, p. 94.
- 16 Idem, Artigo 26º, p. cit.
- 17 Artigo 27º do Decreto-lei nº 27084 de 14 de Outubro de 1936 in ob. cit., p. 1240.
- 18 § único do Artigo 53º do Estatuto do Ensino Secundário de 18 de Dezembro de 1931 in ob. cit. p. 96.
- 19 Acta nº 25 da Sessão de 20 de Dezembro de 1937 do Conselho do 1º Ciclo in Livro nº1 de Actas dos Conselhos de Ciclos, p. 18v.
- 20 Acta nº 70 da Sessão de 24 de Junho de 1943 do Conselho do 2º Ciclo in Livro nº2 de Actas dos C. C., p. 31.
- 21 Regulamento Interno do Liceu Gonçalo Velho cit. in *Ofício nº1057* de 31 de Dezembro de 1946 do Livro nº 21 do Copiador de Ofícios Expedidos.
- 22 Acta nº 13 da Sessão de 26 de Maio de 1937 do C. 1º C. in Livro nº1 de Actas dos C. C., pp. 11 e 11v.
- 23 Folha 1 do processo disciplinar de 14 de Dezembro de 1929 in Pasta nº 1 de Processos Disciplinares.
- 24 *Ofício do director da 3ª classe ao reitor*, folha 1 do processo disciplinar de 6 de Novembro de 1933, in Pasta nº 2 de P. D..
- 25 Participação do professor de Ciências ao director da 3ª classe, folha 1 do processo disciplinar de 14 de Junho de 1933, in Pasta nº 1 de P.D..
- 26 *Ofício do director da 4ª classe ao reitor*, folha 1 do processo disciplinar de 27 de Maio de 1935 in Pasta nº 2 de P. D..
- 27 *Ofício do director da 2ª classe ao reitor*, folha 1 do processo disciplinar de 17 de Abril de 1934, Idem.
- 28 *Ofício do director da 3ª classe ao reitor*, folha 1 do processo disciplinar de 14 de Maio de 1935, Idem.
- 29 *Ofício nº 28*, do reitor à mãe do aluno, de 24 de Janeiro de 1945 in Livro nº 20 do Copiador....
- 30 Regulamento Interno do Liceu Gonçalo Velho in Livro cit.
- 31 Acta da Sessão de 27 de Janeiro de 1931 do Conselho Escolar in Livro nº 4 de Actas do Conselho Escolar, pp. 106 e 106v.
- 32 Acta nº 212 da Sessão de 28 de Novembro de 1946 do Conselho Pedagógico e Disciplinar in Livro nº 3 de Actas do Conselho Pedagógico e Disciplinar, p. 12v.
- 33 *Ofício nº 209*, do reitor à encarregada de educação do aluno, de 1 de Abril de 1943 in Livro nº 18 do Copiador....
- 34 Ponto r do Artigo 18 do Decreto-lei nº 36508 de 17 de Setembro de 1947 in *Diário do Governo* nº cit. p. 889.
- 35 Acta nº 25 da Sessão de 22 de Janeiro de 1938 do C. P. D. in Livro nº1 de Actas do C. P. D., p. 16v.
- 36 Acta nº 27 da Sessão de 5 de Fevereiro de 1938 do C. P. D., Idem, p. 17v.
- 37 Acta nº 220 da Sessão de 27 de Março de 1947 do C. P. D. in Livro nº 3 de Actas do C. P. D., p. 17.
- 38 Acta nº 25 da Sessão de 22 de Janeiro de 1938 do C.P.D. in Livro nº 1 de Actas do C. P. D., p. 17.
- 39 Acta nº 219 da Sessão de 14 de Março de 1947 do C.P.D. in Livro nº 3 de Actas do C. P. D., pp. 16 e 16v.
- 40 Acta nº 10 da Sessão de 25 de Fevereiro de 1949 do Conselho do 5º Ano in Livro nº 1 de Actas do Conselho de Anos, pp. 8-8v.

- 41 Regulamento Interno do Liceu Gonçalo Velho in Livro cit.
- 42 Idem.
- 43 Ofício do director da 2ª classe ao reitor, folha 1 do processo disciplinar de 22 de Novembro de 1933 in Pasta nº 2 de P. D.
- 44 Ofício nº 873, do reitor ao pai da aluna, de 7 de Dezembro de 1945 in Livro nº 20 do Copiador....
- 45 Regulamento Interno do Liceu de Gonçalo Velho in Livro cit.
- 46 Ofício nº 1076, do reitor ao encarregado de educação do aluno, de 16 de Novembro de 1936 in Livro nº 11 do Copiador..., p. 158.
- 47 Ofício do director da primeira classe ao reitor, folha 1 do processo disciplinar de 1 de Novembro de 1933 in Pasta nº 2 de P. D.
- 48 Acta nº 35 da Sessão de 3 de Junho de 1938 do C. P.D in Livro nº 1 de Actas do C. P. D., p. 22.
- 49 Ofício nº 180, do reitor ao pai de um aluno, de 9 de Março de 1944 in Livro nº 19 do Copiador....
- 50 Regulamento Interno do liceu Gonçalo Velho in Livro cit.
- 51 Ofício do director da 1ª classe ao reitor, folha 1 do processo disciplinar de 25 de Janeiro de 1934 in Pasta nº 2 de P.D..
- 52 Ofício nº 607, do reitor a um encarregado de educação, de 16 de Dezembro de 1942 in Livro nº 17 do Copiador....
- 53 Acta nº 6 da Sessão de 4 de Fevereiro de 1937, do C.P.D. in Livro nº 1 de Actas do C. P. D., p. 4.
- 54 Ofício nº 106, do reitor a um encarregado de educação, de 5 de Fevereiro de 1943 in Livro nº 11, do Copiador..., p. 106.
- 55 Acta nº 233 da Sessão de 4 de Fevereiro de 1948 do C. D. in Livro nº 3 de Actas do C. P. D., p. 22v.
- 56 Acta nº 221 da Sessão de 15 de Abril de 1947 do C.P.D., idem, p. 17.
- 57 Acta nº 232 da Sessão de 8 de Janeiro de 1948 do C.D., idem, p. 22.
- 58 Acta nº 5 da Sessão de 28 de Janeiro de 1937 do C.P.D. in Livro nº 1 de Actas do C.P.D., p. 3v.
- 59 Acta nº 233 da Sessão de 4 de Fevereiro de 1948 do C.D. in Livro nº 3 de Actas do C.P.D., p. 22v.
- 60 Ofício nº 433, do reitor ao pai do aluno, de 29 de Outubro de 1942 in Livro nº 17 do Copiador....
- 61 Artº 427º 1º do Decreto-Lei nº 36507 in D.G. cit., p. 919.
- 62 Acta nº 230 da Sessão de 8 de Dezembro de 1947 do C.D. in Livro nº 3 de Actas do C.P.D., p. 21v.
- 63 Acta nº 29 da Sessão de 12 de Março de 1938 do C.P.D. in Livro nº 1 de Actas do C.P.D., p. 18v.
- 64 Art. 13º e do Decreto-Lei nº 27084 in D.G. cit., p. 1238.
- 65 Acta nº 30 da Sessão de 26 de Março de 1938 do C.P.D. in Livro nº 1 de Actas do C.P.D. p. 19.
- 66 Ofício nº 975, do reitor ao encarregado de educação, de 4 de Dezembro de 1946, in Livro nº 21 do Copiador....
- 67 Artigo 8º do Regulamento Interno do liceu Gonçalo Velho in Livro cit.
- 68 Acta nº 210 da Sessão de 29 de Outubro de 1946 do C.P.D. in Livro nº 3 de Actas do C.P.D., p. 12.
- 69 Acta da Sessão de 19 de Outubro de 1927 do Conselho Escolar de Professores Efectivos in Livro nº 1 de Actas do Conselho Escolar de Professores Efectivos, p. 52.
- 70 Acta nº 116 da Sessão de 13 de Março de 1942 do C.P.D. in Livro nº 2 de Actas do C.P.D., p. 14.
- 71 Acta nº 196 da Sessão de 15 de Fevereiro de 1946 do C.P.D. in Livro nº 3 de Actas do C.P.D., p. 4.
- 72 Acta nº 197 da Sessão de 20 de Fevereiro de 1946 do C.P.D. idem, p. 4v.
- 73 Acta nº 34 da Sessão de 27 de Março de 1941 do C. 2º C in Livro de Actas dos C.C., p. 15v.
- 74 Artigo 12º do Regulamento Interno do liceu Gonçalo Velho in Livro cit..
- 75 Acta nº 21 da Sessão de 1 de Novembro de 1937 do C.P.D. in Livro nº 1 de Actas do C.P.D., p. 14.
- 76 Ofício nº 114, do reitor ao Comandante da Polícia de Segurança Pública de Viana do Castelo, de 23 de Março de 1942, in Livro nº 17 do Copiador....
- 77 Ofício nº 191, do reitor ao encarregado de educação, de 23 de Março de 1943 in Livro nº 18 do Copiador....
- 78 Queixa do pai ao reitor, folha 1 do processo disciplinar de 15 de Junho de 1934 in Pasta nº 1 de P.D.
- 79 Acta nº 29 da Sessão de 12 de Março de 1938 do C.P.D. in Livro nº 1 de Actas do C.P.D., p. 18.
- 80 Acta nº 50 da Sessão de 3 de Março de 1939 do C.P.D., idem, p. 29v.
- 81 Acta da Sessão de 19 de Dezembro de 1945 do C.E. in Livro nº 4 de Actas do C.E., p. 143.

- 82 Acta nº 154 da Sessão de 14 de Janeiro de 1944 do C.P.D., in Livro nº 2 de Actas do C.P.D., p. 33v.
- 83 Acta nº 22 da Sessão de 31 de Janeiro de 1947 do C. 1º C. in Livro nº 3 do C.C., p. 8v.
- 84 Acta da Sessão de 1 de Outubro de 1949 do C.E. in Livro nº 5 de Actas do C.E., p.2.
- 85 Acta da Sessão de 19 de Dezembro de 1945 do C.E., in Livro nº 4 do C.E., pp. 142v e 143.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Áurea (1982). *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses, (1836-1860)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- AZEVEDO, Rodrigo (1993). Os alunos do Liceu de Braga durante a 1ª República, *Bragara Augusta*, Vol. XLIV, nº 96, pp. 197-244.
- BARROSO, João (1995). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2 Vols.
- ESTRELA, Maria Teresa (1986). *Une étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FERNANDES, António Manuel de Sousa (1992). *A centralização burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento policopiada. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for passivity. A study of Portuguese Education (1926/1986)*. Tese de Doutoramento policopiada. Londres: University of London.
- KUIN, Simon (1993). A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar da juventude. *Análise Social*, quarta série, Vol. XXVIII, 1993, 3º, pp. 555 a 558.
- LIMA, Lúcio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (1992). A Educação Nacional. In Fernando Rosas (coord.), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Joel Serrão e A. H. Oliveira Marques (dir.), *Nova História de Portugal*. Vol. XII, Lisboa: Editorial Presença, pp. 454-519 e 538-542.
- VALENTE, Vasco Pulido (1983). *O Estado Liberal e o Ensino: os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: G.I.S.

"MORAL DEVELOPMENT, PRUDENT VIGILANCE AND TIMELY CORRECTION". DISCIPLINE AND CRITICAL INCIDENTS IN VIANA DO CASTELO HIGH SCHOOL (1926-1950)

Abstract

After making a brief review of the problematics of discipline in the context of High School Education Reforms and basing his findings on a particular case-study — the High School of Viana do Castelo during the first decades of the Estado Novo —, the author categorizes a set of critical incidents and analyzes the entire process of disciplinary action, as well as the norms that were implicitly involved in it.

"FORMATION MORALE, VIGILANCE PRUDENTE ET CORRECTION OPPORTUNE". DISCIPLINE ET INCIDENTS CRITIQUES AU LYCÉE DE VIANA DO CASTELO (1926-1950).

Résumé

Après une analyse succincte de la problématique de la discipline dans le contexte des Réformes de l'Enseignement des Lycées, l'auteur, à partir d'une étude réalisée dans le lycée de Viana do Castelo pendant les premières décades de l'Estado Novo, identifie un ensemble d'incidents critiques et analyse tout le processus de l'action disciplinaire, aussi bien que le volet normative qu'il implique.

**NUESTRO VALOR HELÉNICO DE LA
 "MEMORIA-RECUPERANTE"**

Octavi Fullat i Genís

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Resumen

Este es el segundo de cuatro artículos en los cuales el autor intenta presentar los presupuestos antropológicos de los valores de Occidente. Mundo judío, griego, romano y cristiano son los cuatro ámbitos originarios que se estudiarán.

I - Programa

*Programar, programación, programa; pellejos del lenguaje — del lenguaje de calles y plazas — cáscaras que se han desconectado del útero originario que les insufló vida cargándose así de arrugas que afean el rostro. La Hélade nos antecedió y así hablamos. *Grafo* fue arañar, rayar, escribir; *gramma* apuntó al signo escrito, a la letra, a la carta, al texto. *Pro* en griego señaló aquello anterior, significando: antes, delante, delante de. *Prografo*, anuncio por escrito; *programma*, declaración de lo que se piensa contar después.*

Lo que hace que el valor sea bueno es que deba ser preferido. Vivimos actualmente en desmoralización; es decir, sin nada que tenga que ser preferido, y tal suceso deja sin alas a la faena de educar o producir lo humano. La sociedad malvive en desencanto. La empresa colectiva tira adelante desmayada. Se camina a base de consumismo y de divertissement, que decía Pascal. Los protestatarios actuales han tomado el atajo de la delincuencia y del terrorismo, unos, y el de la drogadicción, otros, a fin de procurarse en el instante la fruición de que disfrutaban bastantes en una Europa jadeante.

Desde el XIX vivimos un tiempo tecnocientífico y a la vez bárbaro. Automóvil, ingeniería genética, biología molecular, Hiroshima, mass-media, revolución de los transportes, terrorismo, campos de concentración o de reeducación social del comunismo chino con televisión, hambres y avances médicos, museos y bibliotecas al lado de alambradas y muros, información vía satélite y Dachau nazi... Razón y sinrazón. Los griegos dispusieron del término *sophía* que designó simultáneamente saber y sabiduría, ciencia y moral. Nuestras técnicas y ciencias no van contra lo humano pero se revelan impotentes para librarnos de lo inhumano. Sacrificamos la vida a la producción, a la producción término medio de lo inútil y efímero. El trabajo es lo que el ser humano ha encontrado como lo mejor para no hacer nada en la vida.

Han muerto muchas ideologías; el destino colectivo consiste ahora en procurar que sobre tales ruinas no se instale el nihilismo de la desesperación. Richard Rorty no nos libra del desaliento cuando sólo nos invita al combate cotidiano abandonando la salvación imaginaria. ¿Para qué combatir? ¿porque lo dice él?. La *Paideia* griega fue una crítica constante al lenguaje establecido por los poderosos; el diálogo lograba que el *logos* viajara de un ciudadano a otro y que regresara luego enriquecido. Pero la *Paideia* descansó sobre el valor *Polis* y no encima de la charla de Rorty.

El salmo 11 de la Biblia judía en la versión latina tradicional dice: "Diminutae sunt veritates a filiis hominum"; igualmente en estos pagos de Occidente se intenta vivir, hoy en día, de verdades disminuidas, menoscabadas y reducidas. La ética ha pasado a ser un *ir tirando* vacilante y siempre postizo, mediocre. Llenamos los días ocupados en no morirnos. Labor escasa.

A Narciso, el guapo, hijo de dios y de la ninfa Liriope, le bastó amarse eróticamente en la imagen que las aguas reflejaban de su cuerpo. Tal enamoramiento le ahogó. Parece más sensato existir desde la distancia y desde la diferencia; a tal quehacer se le ha denominado examen de conciencia. Desde tiempos sin memoria los humanos han llamado a la puerta de los dioses; en el templo de Delphoi, o Delfos, a los pies del Parnaso habitado por musas, los griegos interrogaban a Apollon para que éste les descifrara el gran enigma: "¿qué es el hombre?". La respuesta indefectible fue: *gnōthi seanton*, concómete a ti mismo. Examina, explora, inspecciona, desmenuza. Narciso no salió de él mismo y desapareció aguas abajo. Tenemos que alejarnos de lo que parece seguro.

Contaba 38 años Michel de Montaigne cuando en 1571 decidió dedicar el resto de sus días a la libertad de pensar, "non pour établir la vérité; mais pour la chercher". — *Essais*; (I, 56, 317) —. Pasó a vivir en su castillo, protegido por la biblioteca. ¿Y si de vez en vez hiciéramos lo propio?

La palabra griega *apokalypsis* — quitar el velo — da nombre al último de los libros de la Biblia cristiana. Puede leerse en él: "Me hallo en la puerta y llamo" (III,20). Este es el talante con que se han redactado las páginas que siguen.

Los valores ecuménicos — en griego *oikamene* designó toda la tierra habitada — no parecen posibles ya que sólo atinamos a abrazarnos en la insignificancia. Decimos *de acuerdo* cuando no contamos con semántica. Estimo más prudente referirnos a los solos valores de Occidente y, aun así, la empresa parece accidentada. El cristianismo, o civilización occidental, ha tenido tres progenitores: dos paganos — Grecia y Roma — y uno sinaítico — judaísmo —. Conviene dar con la axiología de cada uno de los tres si pretendemos esbozar la hermenéutica que conduzca a la significación del mundo occidental y con ella orientar los procesos educativos.

En este escrito se persigue tan sólo la manera como lo griego se concibió a sí mismo, que si no yerro fue a modo de memoria recuperante. De tal guisa entendieron el tiempo antropológico. Y así podemos de forma pareja inteligirnos ahora aunque sea solamente de manera parcial.

II- El viacrucis moral

La ley de educación española ¿es más justa que las leyes de educación alemanas? Actualmente nadie se halla en condiciones de responder de manera satisfactoria. Sin Absoluto andamos desprovistos de ideales suprasensibles. Nietzsche nos abandonó en la insignificancia. El crepúsculo del sentido de la humanidad ha convertido a los hombres en huérfanos del "deber-ser"; únicamente hay entes, *posita*, cachivaches o herramientas. Libres de obligación, pero libres para nada. Sartre. Y, con todo, Cioran se atreve a escribir: "Qu'est-ce que l'histoire sinon un grand fleuve du péché originel?"; si se acepta que el diablo gobierna el mundo, todo queda explicado. Por el contrario, si Dios es quien reina, no se comprende nada. A pesar de las apariencias, no obstante, el discurso de Cioran señala la nostalgia del Dios que Zaratustra descubrió cadáver.

¿Ha muerto Dios? ¿sí?; entonces ¿por qué tengo que ser bueno? Que lo sea el vecino; es decir, el imbécil.

Hegel en la obra *Phänomenologie des Geistes* — *Phénoménologie de l'Esprit*; Aubier, tomo 2, p. 32 — introduce una distinción fina entre *Sittlichkeit*, ética o acción inmediata, y *Moralität* o acción reflexiva. Importa aquí la segunda significación. ¿Cómo ésta, empero, puede enfrentarse con el desafío del mundo presente? ¿de qué forma la *Moralität* — sacada ya del contexto hegeliano — que actualmente ha caído en teorías particulares, resolverá los problemas tecnocientíficos que se presentan precisamente como universales? Las valoraciones morales son todas históricas; con ellas no resulta, pues, posible valorar la Historia. Únicamente con el valor metahistórico podríase justipreciar la facticidad. Pero ¿qué asegura que la norma metahistórica sea valiosa? ¿un

razonamiento? ¿hasta tal extremo vamos a fiarnos de la razón? ¿qué o quien sale valadero de la corrección del discurso racional? ¿la razón? ¿desde cuándo el reo es juez?

El animal humano ha perdido viabilidad biológica. Es una bestia torpe. ¿Por qué? porque se trata de una pécora hiperformalizada cuya complejidad resulta ser tal que no encuentra respuesta adecuada ante la estimulación circunstante. El cerebro del hombre no decide respuestas; se ciñe a colocar al *anthropos* en la situación de tener que darlas. La hiperformalización bioquímica neuronal fuerza al ente humano a tener que deparar rumbo a su biografía, y en esto consiste, ni más ni menos, ser una realidad constitutivamente moral; es decir, una realidad constitutivamente problemática.

Gehlen en *Der Mensch*, de 1940, distinguió entre *Umwelt* — medio ambiente — y *Welt* — mundo que el hombre se construye para sí —. Construirse el *Welt* no es un entretenimiento, sino que hacer inexorable. La hiperformalización apremia a buscar respuestas más allá del *Umwelt*. El *anthropos* es, pues, animal de irrealidades. De entrada a causa de su biología es objeto, ciertamente, de las *Naturwissenschaften*, pero a continuación al tener que dotar de sentido a su cotidianidad ingresa en la esfera de las *Geisteswissenschaften*, trátase del sentido existencial del que habla Jaspers o bien del sentido social al que se refiere el checo Kosik. La *Natur* no basta para que haya hombre; se requiere además *Kultur* o *Geist*. El tener que significar el futuro desde el presente y el pasado obliga al ser humano a contar con biografía además de biología. Lo humano es Historia y no únicamente Naturaleza. El hombre vive insquívamente emplazado a causa del *para qué*; existe tenso entre lo que hay y lo que tendría que haber. Su inquietud radical se resuelve merced a un rodeo hacia la irrealidad de los valores metahistóricos. Se halla el *anthropos* clavado en la cruz de tener que decidir entre proyectos plurales de humanidad, proyectos que se ofrecen para que se apropie de uno de ellos. Los proyectos posibilitan la vida biográfica. Aquello que en consecuencia define a lo humano no es precisamente una concreta norma moral, sino la normatividad.

¿Cómo hacemos con las normas irreal de nuestra normatividad? a base de lenguaje. Pero resulta que ya Platón enfrentó Sócrates, el filósofo, y Hermógenes en estos menesteres graves del lenguaje.

* — Sócrates: De forma que sea cual sea el nombre con que se llama a cada cosa, éste es el nombre de cada cosa?

Hermógenes: Pienso que sí" (*Crátilo*; 385,a)

Para los sofistas el lenguaje constituía una actividad convencional. Las palabras no hablan de las cosas, sino que configuran un mundo cerrado que refleja tan sólo nuestras opiniones y nuestros apasionamientos. Cuando Aristóteles aborda el tema de la *Justicia*, en el libro V de la *Ética a Nicómano* (1129), advierte ya sobre la ambigüedad de tal noción. El lenguaje con que nos comunicamos los valores es más connotativo que denotativo. Tal dato dificulta el rodeo por el mundo de las irrealidades. *Bueno* y *Malo* adquieren sólo significación en el seno de una cultura; así el hebreo *tob*, bueno y el hebreo *ra*, malo, poseen sentido dentro del judaísmo, como asimismo los vocablos griegos *agathos* — bueno — y *Kakos* — malo — logran decir algo en el contexto de la civilización helénica.

Pero ¿en qué consiste el acto moral a pesar del embarazo lingüístico? ¿en las reglas cuya observancia exige cualquier sociedad de parte de sus miembros? ¿el acto moral confundido con las costumbres y las opiniones? ¿o acaso es acto moral aquel que se adecua al *Bien soberano*? respecto a esto último ya el romano Marcus Tullius Varro, en el siglo I a.C., llegó a enumerar 288 concepciones distintas de *Bien soberano* en *Antiquitates divinae*. Desde la perspectiva religiosa contamos con morales del deber — los Diez Mandamientos —, con morales de la imitación — tal la de Jesús — y con morales del interés que acaban siendo técnicas de salvación. Púedese así mismo abordarse la moral desde la sociología; Lévy-Bruhl por ejemplo en el libro *La moral et la science des moeurs* reduce la moral a sociología moral, a datos y a conformarse a éstos. No faltan quienes han querido hacer de la moral un estudio científico psicológico como fue el caso de Hume en el libro tercero de *A Treatise of Human Nature*.

Debemos constatar que las acciones no son ni verdaderas ni falsas; únicamente los enunciados lo son. Las acciones humanas se someten al juicio de buenas o malas en la medida en que se disponga de una autoridad. Si dicha autoridad es absoluta, la acción pasará a ser absolutamente buena o mala. Pero ¿qué decir si la autoridad en cuestión ya no es Dios, sino la propia conciencia? La naturaleza carece de intenciones, intereses o perspectivas; únicamente el ser humano por disfrutar de conciencia organiza el mundo des de sí. Max Weber en la obra *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* distinguió entre hechos y valores subrayando la imposibilidad de establecer la verdad de un juicio axiológico de manera satisfactoria para toda posible persona racional. La perspectiva de la conciencia, en el acto valorativo, no lo permite. Con los métodos científicos no se logra verificar la verdad del juicio de valor.

Aristóteles concibió la razón práctica moral, en *Ethika Nikomacheia* — desde el libro II hasta el V —, como *Ethikai aretai*, como acciones imantadas por la excelencia. Kant en cambio en la segunda de sus críticas, *Kritik der praktischen Vernunft*, hace descansar la razón práctica sobre el imperativo categórico, el cual no es por cierto una ley de la naturaleza, sino de la libertad. Adviértase que el hecho por el cual un imperativo sea categórico, o no, es razón suficiente para que tenga que ser obedecido; por esto Kant de manera un tanto sorprendente sostendrá que la autoridad que hace que el imperativo categórico obligue no es otra que el mismo agente moral racional en cuanto se autoimpone dicho imperativo.

El asunto ético parece tan intrincado que, para empezar, más que de problema ético se trata de cuestión metaética. ¿Qué es la ética?; aquí se planta el primer problema. ¿Acerca de qué se habla bajo el epígrafe *ética*? Definir la moral ya es iniciar la constitución de ésta. Platón la entendió como conocimiento de la Idea del Bien; Aristóteles la definió a modo de búsqueda de la vida buena; Kant la comprendió en la determinación de una voluntad autónoma; Habermas la ha definido como establecimiento de normas válidas... No importa qué teoría moral se halla presupuesta ya en la definición originaria de moral. Definir y constituir una moral son tareas indisolublemente imbricadas. En consecuencia el problema ético es antes que nada quebradero metaético.

¿Moral o derecho? ¿moral y derecho? Pablo de Tarsos, el pensador del cristianismo naciente, se sitúa en cuestiones morales cerca del estoicismo y de la

tradición helenística, siempre, claro está, pasado todo por el filtro de la sinagoga, y se aleja de las sectas judías como la de los esenios. Dentro de la tradición del "*Meliora video proboque; deteriora sequor*", escribe en la *Carta a los romanos*, redactada en Corinto durante el invierno del 57 al 58, unas frases que ejemplifican su dualismo. En la versión latina de San Jerónimo dicen así:

"Non enim quod volo bonum, hoc ago; sed quod uidi malum, illud facio" (VII, 15).

Esto no hacer el bien que amo sino el mal que odio, de la tradición helenística, contraponen Moral — apuntar al Bien — y Derecho — hay que castigar la injusticia en la cual consistimos —.

En moral ¿qué cuenta más, la razón o acaso la libertad?. En sociología se distinguen dos tipos de paradigmas, los deterministas y los interaccionistas. Los primeros explican exclusivamente las conductas a partir de datos anteriores — sus causas —. Los segundos, en cambio, introducen además factores tales como las intenciones y las preferencias con lo cual el paradigma resulta menos lineal. Marx, Weber, Merton... pertenecen a estos paradigmas interaccionistas aunque entre ellos se den diferencias notables. Pero la pregunta en temas morales resulta ser más grave: ¿la razón basta para dar cuenta del acto moral? ¿y la libertad, entonces?

El judío de habla alemana Hans Kelsen, nacido en Praga y fallecido en EE. UU., en Berkeley, era conocido por su libro *Reine Rechtslehre*, de 1934; su obra póstuma *Allgemeine Theorie der Normen*, traducida al francés en 1996 por P.U.F. con el título *Théorie générale des normes*, con ser inacabada ofrece la plenitud del pensamiento del autor. Parodiando a Hamlet cabe interrogarse así: "*Ser o Deber-ser; ésta es la cuestión*". La norma o *deber-ser* es el producto de un acto de la voluntad; en consecuencia nada tiene que ver con la razón. Esta no crea deberes. Irreducibilidad, pues, del *deber-ser* al *ser* y viceversa. El *ser* y la causalidad pertenecen a la naturaleza; el *deber-ser*, por el contrario, se hace inteligible dentro de la esfera social. Contamos con saberes causales — física, química, biología, psicología, sociología, historia... — y con saberes normativos o decididos — ética, derecho... —. Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino..., reducen los segundos a los primeros. Dios es la causa, razón o fundamento, de los deberes. Con el Renacimiento, Dios comenzó a perder peso social en provecho del hombre; Grotius primero y Pufendorf años más tarde se refugiaron en el Derecho Natural. La razón, empero, y no la libertad seguía dando razón del *deber-ser*. Kelsen ha denunciado este animismo de la burguesía.

Kant en *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* criticó *avant la lettre* a Kelsen por no discernir entre lo jurídico y lo moral, advirtiendo que lo propio del acto moral no es realizar actos conformes al deber — *pflichtmässig* —, sino realizarlos por puro deber — *aus Pflicht* — y no por prudencia. Imperativo categórico. Nietzsche ha intentado fundamentar la ética en la historia o genealogía; cuando menos lo dejó confuso. Pero narrar no coincide con sostener.

Tanto Apel como Habermas quieren aguantar toda la moral encima de la sofa razón. ¿Es posible? ¿no se pierde de tal guisa a la moral misma?. La *ética discursiva*

apeliana pretende ser totalmente discursiva; ¿lo logra? Al argumentar en cuanto que miembro de una comunidad real, ¿realmente anticipo una comunidad ideal de comunicación? ¿tal *a priori* no es simple fantasía? Reconozcamos, por si fuera poco, que el ensayo de legitimar la moral únicamente sobre el discurso de la razón implica la pérdida de la libertad. ¿Y puede darse acto moral sin libertad? ¿qué buscamos, normas universales o tan sólo universalizables? La *comunidad ideal de comunicación* no pasa de ser una utopía más, y las utopías no obligan. Sólo resultan interesantes. Cuando Habermas en *Theorie des Kommunikativen Handelns — Morale et communication*; Fayard; p. 69 — sostiene que la obligación de hacer algo es lo mismo que decir que se dispone de buenas razones para ello, supone el racionalismo completo en moral. No hay ni Bien ni tampoco libertad en tal supuesto. El que la *Teoría crítica* desde Horkheimer hasta Habermas haya ampliado el significado de *razón* no disminuye en nada, claro está, su afán de racionalizarlo todo. Tampoco enpequeñece dicho afán la afirmación de los intereses históricos de las mismas ciencias; este aserto no hace más que agrandar la extensión del concepto *razón* más allá de la estrechez positivista. La confrontación de Habermas con Gadamer y, en otro frente, con Popper insite en la omnipresencia de la razón humana aunque se considere a ésta diferentemente. Según Popper la razón sigue fiel a una epistemología de las ciencias naturales, grata al positivismo, mientras que en el caso de Habermas la razón es también reflexiva y crítica. Pero razón, y sólo razón, al fin y al cabo. Explicación — *Erklären* — y comprensión — *Verstehen* —, ya desde Dilthey, son formas de la razón y, no obstante, ni la lógica ni lo real avalan la fuerza universal ni de un solo valor tan siquiera. En moral, ni necesidad lógica ni universalidad experimental ni tampoco demostración por vía de comprensión o hermenéutica. Los valores son arbitrarios; la justicia jamás queda enteramente fundada en razón. Con todo, el progreso necesario descansa en la razón tecnocientífica mientras el progreso libre conoce dos vertientes, la hermenéutica — razonable — y la opción — libertad gratuitamente utópica —. A la moral ¿dónde situarla? La *dialéctica trascendental* es aquella parte de la *Kritik der reinen Vernunft* donde Kant examina como la razón se contradice a ella misma cuando pretende conocer más allá de la experiencia; la ética jamás será un conocimiento. No disponemos de experiencia del valor en sí, el único que puede valer desde sí y obligarnos; carecemos de un *sein* del cual deducir un *sollen*. No podemos proceder tampoco en moral como en axiomática; es decir, deduciendo a partir de axiomas convenidos. Desaparecería la obligación moral. En ética se vive huérfano de racionalidad; a lo sumo puede aspirar a lo razonable, podemos anhelar que algunos se pongan de nuestro lado. Levinas en *Totalité et Infini* (Nijhoff, p.56) irá todavía más lejos al sostener que la moral no se origina ni en la libertad del yo ni en la razón universal, sino en la conciencia de la propia indignidad ya que el otro cuestiona mis derechos.

Con Hilary Putnam en *Las mil caras del realismo* — Paidós, p.17 — nos interrogamos de esta manera:

"¿Se pueden justificar racionalmente las normas morales de conducta? ¿Por qué es conveniente, o racional, actuar racionalmente?"

La respuesta de Sartre, antes de que Putnam formulara tales cuestiones, en su conferencia de 1945 había sido contundente. Su libro *L'Existentialisme est un humanisme* — Nagel — publica dicha conferencia; en él escribe:

"Dostotewsky avait écrit: *Si Dieu n'existait pas, tout serait permis...* Tout est permis si Dieu n'existe pas, et par conséquent l'homme est délaissé, parce qu'il ne trouve ni en lui, ni hors de lui, une possibilité de s'accrocher". (p. 36)

En la obra *L'être et le néant* repite la misma idea aunque con lenguaje filosófico. El positivismo jurídico, de Austin a Kelsen, hizo igualmente desaparecer el Derecho Natural; no hay modo de confrontar la ley con la Justicia. Solamente legalidad. *Nullum crimen sine lege*. Richard Rorty en la obra *Consequences of Pragmatism*, de 1982, margina la preocupación por los fundamentos, incluidos los fundamentos de la moral. Se carece de obligación; lo único interesante es la utopía pero ésta no obliga, sólo entusiasmo. Pregunto: ¿y qué hacemos quienes no estamos estusiasmados? ¿refinos de los arrebatados? Vattimo en la línea postmoderna crítica — *Ermeneutica e filosofia pratica*; Marsilio Editori; pp. 370-378 — a Habermas por considerarlo todavía un metafísico al querer legitimar racionalmente a la ética. *La ética de la comunicación* es, en el fondo, suprahistórica; el ideal normativo de la comunicación escapa al devenir de la Historia. Metafísica a la postre. Vattimo rechaza cualquier modalidad de discurso universal.

Sin embargo, no parece ser tan escandaloso el esfuerzo por justificar o fundamentar la moral, sus contenidos y su obligatoriedad. En la *Sprachlichkeit* no tiene su hontanar el acto moral; al fin y al cabo la dimensión lingüística, que invade no importa que tipo de experiencia, ella algo recibe. Los enunciados no disfrutan de autonomía; el *noema* supone la *nóesis*. La estructura del *anthropos* es previa a lo dicho históricamente. La fenomenología es anterior a la hermenéutica. Porque el *anthropos* posee estructura moral, contamos con hermenéutica y con enunciados morales. El *cogito* cartesiano implica la afirmación de la presencia del yo, presencia anterior a toda reflexión. Antes de la representación está la presentación, la cual constituye el fundamento. Además, y allende Descartes, la objetividad moral reposa sobre la intersubjetividad, la cual da razón de las comunidades históricas. La desfundamentación de la ética, en Occidente, se ha debido a la presión epistemológica de los modelos científicos positivistas.

No tenemos por qué racionalizar ni los enunciados éticos ni tampoco su apremio óntico en la conciencia. La Antígona de Sófocles, como ya subrayó Kierkegaard, no sólo se coloca delante de una disyuntiva — enterrar a su hermano y faltar a las leyes, o bien no enterrarlo y someterse a las mismas —, sino que además constata que no puede resolverla con la sola reflexión. Tiene que optar. El discurso es impotente delante de los desafíos de la existencia. Y su opción supone un modelo antropológico desde el cual vivir la propia vida. Tal modelo es objeto de libertad más que de razón, la cual procede en estos menesteres tan sólo razonablemente, sin convencer a todos. Levinas llamará a esta opción ética la excitación que Lo Mismo padece por hechizo de *Lo Otro* — *Les Études philosophiques*; 1977, N°3; pp. 307-317 — escribe:

"Cette mise en question du Même par l'Autre... c'est l'au-delà chez Platon; c'est l'entrée par la porte de l'intellect agent chez Aristote; c'est l'idée de Dion en nous...; c'est l'exaltation de la raison théorique en raison pratique chez Kant; c'est la recherche de la reconnaissance par l'Autre chez Hegel..." (p. 317).

No todo es racional ni tan siquiera todo es razonable. Está la libertad o capacidad de conferir sentido tanto a la Historia como a las biografías.

III-Antropogénesis

Según los palcontólogos el Ramapiteco vivió hace 14 millones de años en Africa. Fue un simio de proporciones más bien pequeñas. De él emergen dos líneas paralelas: una llega hasta los grandes monos actuales; la segunda conduce hasta al ser humano. ¿A partir de qué época podemos referirnos al hombre? Hace dos millones de años existió en Africa el *Homo habilis*, bajito — un metro cincuenta —, con una capacidad craneana de 500 cm³; desplazábase ya de pie y se valía de utensilios. Paralelamente, entre siete y un millón de años atrás, vivió igualmente en Africa el *Australopithecus*, robusto, que se sirvió de piedras.

El libro *Bereshit*, o *Génesis*, de la *Torah* hebrea señala la condición de lo humano con las líneas siguientes:

"Entonces El Eterno modeló lo humano — *Adam* — de arcilla del suelo — *Adamah* —". (2-7)

El verbo griego *thaumázein*, mirar con sorpresa y admiración, dio *thauma*, maravilla, prodigio, asombro. El ser humano se presenta al mismo ser humano como algo sorprendente y extraño. De aquí el relato anterior. ¿Y cómo eso?, en el libro XIII — 185-440 — de la *Odisea* vemos que Atena, la diosa de ojos claros, rasgó la niebla y pudo entonces contemplarse Itaca. El divino y paciente Ulises, en aquel instante, se alegró y besó la tierra de sus padres. Cuando hay niebla carecemos de toma de conciencia; ésta produce inexorablemente estupor y desconcierto. ¿Qué es el *anthropos*? preguntamos cuando la niebla no nos convierte en ratas de Skinner. El *thaumázein* nace de la apercepción y entonces el fenómeno humano se muda en *thauma* en vez de esclerosearse en *pósitum* macizo y cerrado. Del hecho que la fisiología haya estudiado al ser humano no se seguirá jamás que éste sea solamente orgánico.

¿Qué es el hombre? lo que siempre hay que descifrar. ¿Con qué técnica de interpretación? ¿por qué no con las iniciadas por Marx, Nietzsche y Freud? Tal vez el ser humano sea tan sólo creación de sentido: sentido judío, sentido griego, sentido romano y, por último, sentido cristiano. Por lo menos dentro de la esfera del Trigo. Quiérase o no, andamos tras la semántica del deseo. La cultura constituye, por cierto, dicha semántica. Como señaló Freud la actividad cultural no sólo prohíbe, mas también consuela. Se trata de la realización del deseo, *Wunscherfüllung*, tal como sucede en los sueños. *Die Traumdeutung*, de 1899.

El *anthropos* es radicalmente inquietud porque es conciencia, en cuanto que animal específico; no, ciertamente, en cuanto que portador de bazo. El hombre se hace presente como enigma o interrogante: ¿qué haré de mi vida? *Lo Adam*, el de la *Adamah*,

ignora qué sea el mal; adquirirá dicho conocimiento antropológico merced a la prohibición de comportarse contra ley. Ni el elefante ni tampoco el gorila saben qué sea el mal por cuanto carecen de ilegalidad. Lo Adam, en cambio, constata que:

"El Eterno mandó a Lo Adam:

Puedes comer de todos los árboles del jardín; pero del árbol de conocer el bien y el mal no comas".
(2,16-17)

Pablo de Tarsos — población de Asia Menor, Turquía actual — envía durante el invierno de los años 57-58 una carta, desde Corinto, a los cristianos que habitan en la ciudad de Roma. La diaconisa Febe es la encargada de llevarla. Dice en ella:

"Si descubrí el pecado fue sólo por la ley. Yo realmente no sabía lo que era el deseo hasta que la Ley no dijo: *No desearás*, y entonces el pecado, tomando pie del mandamiento, provocó en mí toda clase de deseos". (7,7-8)

¿Qué haré de mi vida, de mi deseo prohibido?; ésta y no otra es la pregunta moral, el interrogante antropológico mayúsculo. Porque contamos con un animal que se ve forzado a elegir entre varias maneras de actuar, según el criterio de bien y mal, contamos con ser humano. En el inicio, de todas formas, se coloca la interdicción. Porque se da un *Soi* metafísico más allá del *Moi* empírico aparece lo propio humano, la conciencia moral.

La condición humana se caracteriza por ser siempre incompleta en contra de la del escarabajo, el cual disfruta de plenitud. La conciencia de la finitud que atraviesa la existencia toda del *anthropos* convierte a éste en perpetuo mendigo y aspirante. El *Symposium* de Platón describe como los dioses castigaron a los andróginos — perfectos por disponer de los dos sexos — partiéndolos en dos a fin de que su vida sufriera de mutilación. Hegel describe las desilusiones de la conciencia en *Phänomenologie des Geistes*; la conciencia es desgraciada porque aparece a sí misma como insencial proyectando su esencia perdida en un objeto que le es extraño. La historia del espíritu humano no es más que la historia de las ilusiones a través de las cuales la conciencia identifica su esencia extraviada esperando poder reapropiársela; se trata, ni más ni menos, de la historia de la cultura humana. No somos El Todo con ser aspiración hacia El Todo. Algunos procuran distraerse de esto en el *divertissement*, constata Pascal en *Pensées* — Ed. Lafuma, 36 —, pero añade:

"Mais ôtez leur divertissement, vous les verrez se sécher d'enfermi. Ils sentent alors leur néant sans le connaître".

El *divertissement* pascaliano es el sustituto *Kitsch* del Dios perdido. Otra salida a la "in-suficiencia" primordial del hombre es el suicidio, bien físico, bien psíquico — el Nirvana de Schopenhauer —; otra abertura es el ascetismo predicado por

Cioran, según el cual sólo se suicidan los optimistas. Se trataría del suicidio en cuanto que ilusión. Pero la forma habitual de vivir la insatisfacción es desear. En 1968 la revolución poética de París dejó en las paredes esta pintada: "Prenez vos désirs pour des réalités"; había que liberar al deseo. Hay algo más de lo que hay; desear es emprender el camino que conduce a la meta. San Juan de la Cruz tanto en *Subida al monte Carmelo* como en *Cántico espiritual* se coloca en este plano. Lo propio hace Ramon Llull con su libro *Llibre d'Amic e Amat*.

Los sentidos no captan *El Bien* asegura Platón en *Politeia* — particularmente en el libro VII —. En cambio La Razón contradiciéndose progresa, observa Hegel en las primeras páginas de la Introducción a *Wissenschaft der Logik*. Lo grave es tener que salirse de lo finito. La sociología de Max Weber parte de que los hechos sociales no son cosas; éstas carecen de finalidad mientras los hechos humanos son inescusiblemente teleológicos. Las intenciones no se explican por la causalidad. Cualquier pregunta sobre un ente — sólo el ser humano interroga — formula una interpelación sobre el sentido de dicho ente. Siendo así, se entiende la tesis de Hegel según la cual la Historia narra el acontecer de la libertad. Incluso los conceptos aristotélicos de *sophrosyne* — sabiduría práctica — y de *phronesis* — prudencia —, desarrollados en *Ethika Nikomákhia*, que suponen actividades que conducen al Bien Supremo — VI,1141, a y ss —, pueden entenderse como medios salvíficos. Tanto la *soteria* griega como, la *salus* latina, sin embargo, se referían a la liberación, o salvación, de peligros concretos; el problema del hombre es tan serio, no obstante, que pide una salvación total aunque tenga que ser escatológica, y no datable en consecuencia.

La idea de progreso toma cuerpo con los humanistas del Renacimiento quienes imaginan la Historia a modo de encaminamiento bien orientado, según el paradigma elaborado ya por Agustín de Tagaste, en *De Civitate Dei*, aunque el final extratemporal, de este paradigma, se trueca en sociedad ideal, realizable dentro del tiempo, en el discurso del Renacimiento. No sólo en *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, sino igualmente en *Zum ewigen Frieden*, Kant propone una visión ilustrada de la Historia. Nos dirigimos hacia el cumplimiento y la ultimación. Pero no es posible referirse a progreso alguno al margen del sentido fundado de la Historia. ¿Qué es el *anthropos*? Somos *para*. ¿Para qué? Philippe Nemo publicó en 1978 *Job et l'excès du mal* donde intenta responder a este arcano. El sufrimiento de Job es angustioso. Inocente y a la vez saturado de afrentas. Y esto va más allá de toda lógica. Nada — ¿la nada? — lo legitima. Todo saber y todo poder quedan desmentidos por *Lo Otro*. El exceso de mal revela la naturaleza humana, la cual posee una dimensión que empuja siempre fuera de sí, hacia lo escatológico atravesando la absurdidad del horror. El hombre es alienado esencial y no por contingencia.

Como no exista aquello que vale, el *axios*, estamos perdidos. En el pórtico de la fachada oeste de la catedral de Reims vive, aunque en piedra, el ángel Gabriel. Su rostro sonríe de manera tan apacible y festiva a la vez que uno no puede menos que pensar o que ha dado ya con lo valioso o bien que ha libado un buen *champagne* de la casa Krug. Sin duda nos mueve la tendencia al mal pero de igual suerte hay que confesar que acusamos la llamada de la conciencia; dicha llamada adquiere, y sólo adquiere,

significación desde el bien. Así lo afirma Kant en la primera de las cuatro partes de que consta *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*. Somos malos por seducción, no por natural. Estamos hechos para lo valioso en contra de la deconstrucción de la metafísica elaborada por Nietzsche. Bien y mal son algo más que ilusiones de una moral de esclavos; no estamos hechos para las apariencias, sino para Itaca. Sin ésta desaparece Ulises e incluso Grecia.

Hegel ingresó en el Stift — seminario protestante — de Tübingen el 27 de octubre de 1788. Hölderlin y Schelling fueron sus compañeros. Admiran la cultura griega y el descubrimiento cristiano de la interioridad. La Historia viene entendida como la procesión de figuras culturales que dibujan idealmente los hitos y los retrasos de la vida verdadera. En tanto El Absoluto no se fija en un momento concreto, es Vida que avanza hasta el desenlace y cumplimiento, hasta lo absolutamente valioso. Los sentidos históricos son valoraciones, no valores, que se fabrican por la comunicación entre sujetos, comunicación en la que se entrelazan biografías personales e historias sociales, pero el final es presumiblemente otra cosa. De hecho la experiencia vivida arrastra más significación que la encerrada en el texto que narra aquella; en todo caso el *mythos* parece más apto para tales menesteres que el *logos*. El *mythos* al fin y al cabo es *Auslegung*, exégesis de la experiencia de un pueblo histórico. Así habrá que leer la *Odisea*. Y lo digo contra Kant, quien a la postre defiende que únicamente el saber científico, el del *logos*, merece el nombre de conocimiento. Reconozcamos que el saber objetivo no agota la totalidad de la experiencia humana. ¿Podemos torturar a un prójimo porque carecemos de discurso científico que convierta la tortura en actividad condenable? Desnudos de la función crítica de la conciencia afectiva, no salimos de lo objetivado científicamente quedándonos de tal guisa sin valores. No es prudente asimilar objeto y ser. El conocimiento científico no lo sabe todo. A Dios gracias.

Lo ente se piensa en dos direcciones, el *logos* y el *mythos*. El primero se cñe a pensar el mundo real mientras el segundo apunta al mundo posible. El primero señala al ámbito predicativo, utilizable; el segundo en cambio aboceta la esfera antepredicativa, instantánea. El *logos* es supratemporal, activo, general y lógico; el *mythos*, por el contrario, es instantáneo, pasivo, individual y de *doxa* afectiva. El solo *logos* no da cuenta del *ontos anthropos*, tal como indicó ya Platón en el *Phaidon e Peri psyches* (97, d-99, b) al criticar a Anaxágoras por preferir, éste, la explicación mediante causa que la comprensión a través de la finalidad.

¿Qué es el *anthropos*?, tal interrogante quedará respondido el día en que se desvele la pregunta: ¿qué es el *thánatos*?, ya que "La mort est un mode d'être", según Levinas en *La mort et le temps* (L'Herne, 1991; p.46).

Quiérase, o no, como reconoce Apel — *Revue de Métaphysique et de Morale*; 1993, N° 4, página 508 —, la misma *Diskursethik* exige un fundamento anterior sin el cual se carece de obligatoriedad. ¿Qué es el ente humano, que descubrimos por cierto abocado a la moral?; al fin y al cabo ¿desde dónde condenamos a los asesinos de Buchenwald, de Dachau, de Auschwitz, de ETA o de los campos de concentración comunistas de Stalin?. Pero ¿resulta posible fundar la moral universal?; ¿no lo es?. Entonces no contamos con hombre universal. Por lo menos quedémonos con el *Homo Occidentalis o Christianus*.

Según Heidegger el *Dasein* es *Geworfenheit*; consiste en estar arrojado a la existencia como si viniera de algún precedente que el hombre no domina. Pero de hecho sólo hay *Seiendes*, entes, y no contamos con *Sein*, ser. ¿Cómo, entonces, referimos a moral humana? Igual, digo yo, la mundanidad no es otra cosa que el olvido de que el ser — *Sein* — es un don, una gracia. El ser humano introduce el descuido grave de que el *Sein* consiste en regalo; el hombre decide olvidarlo. Este es el pecado de origen u hontanar. No puedo ser si no me han dado el ser. Mi presencia es la frontera entre ser y nada. ¿Por qué soy algo en vez de nada? El *anthropos* carece de fuerza para dar razón de sí, para cargar con su destino. Los límites de la conciencia no concuerdan con los confines antropológicos. No parece muy sensato definir al hombre por su capacidad de *decir*; es preferible precisarlo por su energía de *querer-decir*. El Uno de Platón, en el *Parménides e Peri Ideon*, no es objeto alguno inteligible, sino la condición de posibilidad de todos los objetos; no es un ente, sino intimación a ser; es *decir*, *deber-ser* que hace que haya *uni-versum*, versión hacia Lo Uno. El *querer-decir* humano es, precisamente, expectación de Lo Uno. Al fin y al cabo como sostiene Heidegger en *Was ist Metaphysik?* — *Qu'est-ce que la métaphysique?*, Ed. Nathan, Paris —.

"Réaliser une réalité-humaine (Da-sein) signifie: se trouver retenu à l'intérieur du Néant". (p. 56).

Sin el ser, que por cierto es nada de ente, ¿cómo podría sostenerse un ente?.

El tema de Dios queda planteado desde la antropología dado que el *anthropos* es teleológico y el *telos* envía al *axios* y éste al *ontos* y, finalmente, el *ontos* señala hacia el *theós*. Así lo plantea Kant en *Kritik der praktischer Vernunft*. La teleología antropológica remite a la teología aunque no funde a ésta. ¿Que de tal forma el pensamiento se pierde en el devaneo y el delirio?; pero ¿qué es pensar? Vale la pena recordar una obra de Heidegger, *Holzwege*, donde en seis ensayos se recorren caminos de vagabundeo del pensamiento occidental metafísico. No es cuestión de una pérdida de tiempo, sino de un perderse por veredas no trilladas, desconocidas en consecuencia. Pensar pasa a ser, de tal suerte, comenzar, abrirse paso entre la maleza. Pensar es arrancar un tema de la obscuridad de lo todavía no dicho o, quizás, de lo ya olvidado. El vocablo griego *Alētheia* responde a esta tarea; es decir, al trabajo de desocultación. El pensamiento humano no recorre un trayecto seguro; avanza por rodeos, titubeante. Probablemente pensar no sea más que posibilidad, sin alcanzar jamás nada concluyente. Pensar el *anthropos* remite a pensar el *theós* y esto, de momento, es todo. Paul Ricoeur señala la dimensión posible del pensamiento cuando escribe en *Du texte à l'action* (Ed. Seuil):

"Fiction et poésie visent l'être, non plus sous la modalité de l'être-donné, mais sous la modalité du pouvoir-être". (p. 115)

En el mismo libro insiste sobre la relación "discurso-posibilidad" cuando descubre que:

"Le conditionnel fournit la projection grammaticale des variations imaginatives sur le thème du "je peux". (p. 225)

Si Dios existe — como punto final de la posibilidad — será trascendencia de toda determinación, inaccesible, absoluta libertad. Dios no se entrega en la noche de la inteligencia. Dios no es el prisionero de los entes; no es ente alguno. De serlo, sería un ídolo. Por esto Pablo de Tarso, el primer pensador cristiano, mandó una carta a los cristianos de Corinto, desde Efeso, a finales de los años 50, en la que se refiere a Dios contraponiendo la sabiduría griega a la locura cristiana:

"Dios tuvo a bien salvar a los que crean con esa locura que predicamos. Pues mientras los judíos piden señales y los griegos buscan saber, nosotros predicamos un Mesías crucificado, para los judíos un escándalo, para los paganos una locura... Porque la locura de Dios es más sabia que los hombres." (I Corintios, 1.21-25)

Jean-Luc Marion recoge esta idea en el libro *Dieu sans l'être* (P.U.F.); así se lee:

"Penser Dieu sans aucune condition, pas même celle de l'Être, dont penser Dieu sans prétendre à l'inscrire ou le décrire comme un étant". (p.70)

El teólogo protestante Rudolf Otto aborda la cuestión de lo divino en *Das Heilige*, y lleva a cabo su trabajo indicando que la categoría cognitivo-afectiva con la que se percibe lo sagrado es lo *numinosum*, que conlleva lo *tremendum* y lo *fascinans*. Lo religioso se resiste al análisis racional. Lo divino se capta a través del afecto como *misterio tremendo*. En el capítulo segundo trata de lo *numinoso* mientras en el capítulo IV subraya que la majestad numinosa resulta terrible. El capítulo XI afirma que lo sagrado es *i-racional*, no pudiendo el concepto hacerse con lo divino. El misticismo de Eckhart, ya en el siglo XIV, enfocó parcamente la cuestión de Dios. No se da experiencia alguna como no sea en un *hic* y en un *nunc*, en un aquí y un ahora; Dios carece de *hic* y de *nunc*. De Dios no hay experiencia, no hay *parusía* histórica. Ni la fenomenología puede dar con Él. Sólo el brinco en el vacío que da Abraham según *Frygt og Bæven* — Temor y Temblor —, de Kierkegaard, permite creer en Dios en virtud del absurdo. Por algo Kant no pudo fundamentar la ley moral limitándose a establecer un *Faktum* evidente de la razón práctica — que, por cierto, no a todos les parece tan evidente —.

sin narratividad carecemos de moral; es decir, sin tiempo histórico captado por la imaginación no es posible establecer principios morales. Dios no puede ser ético por faltarle el tiempo.

El pensamiento en torno al *anthropos* nos ha conducido hasta el *theós*, pero tampoco ha sido mucha la luz obtenida. El hombre es un problema embarazoso, del que no podemos, sin embargo, salvarnos.

IV- El "ethos" rector

En el libro XIV de la *Odisea*, Eumeo, el porquero, le pregunta a Ulises, que todavía anda bajo la carátula de vagabundo y de anciano:

"¿Quién eres y entre qué gentes has vivido? ¿cuál es tu país y la patria de quienes te han engendrado?"

(Me he servido y me sirvo en adelante de la traducción de la *Odisea*, al catalán, de Carles Riba — Ed. Magrana de Barcelona 1993 —, sin perder de vista el texto griego. La versión al castellano es cosa mía).

Y nosotros le pedimos igualmente explicaciones a Occidente, o sea al cristianismo, de parecida guisa:

¿Qué eres? ¿quiénes te han traído al mundo? ¿qué turbas has frecuentado después para que carúñaras con el talante que te caracteriza y distingue?

La simbólica de Occidente, su cultura, es aquello de que disponemos de inmediato. Pero tan sólo una hermenéutica de dicha simbólica puede conducirnos hasta los orígenes inmemoriales de lo cristiano u occidental. Cassirer en los tres volúmenes de *Die Philosophie der symbolischen Formen* entiende *Symbol* como elemento cultural o significativo en general, mas aquí nos encontramos con que hay que dar con el sentido del sentido primario en que consiste toda cultura. De no proceder de esta guisa, dispondremos sin duda de los datos culturales, pero nos faltará la interpretación de esta primera hermenéutica, sin la cual Occidente no nos responderá jamás guardando, esquivo, su secreto o alma. Nos importan precisamente aquellos símbolos que encierran dos sentidos, el patente y el críptico, en la línea en que Ricoeur lo expone en *De l'interprétation* — Seuil; París 1965; pp.13-43.

Y puestos a descifrar el símbolo, así inteligido, nos valdremos de aquella hermenéutica que tiene voluntad de restaurar el sentido de lo simbolizado, tal como hacían los griegos con la *Odisea*, los romanos con la *Eneida* y los judíos con la *Torah*, y dejamos de lado aquella otra hermenéutica — Marx, Nietzsche, Freud — que tiene voluntad únicamente de desenmascarar y desmitificar por haber visto en el símbolo tan sólo al ídolo falso. La hermenéutica manifestadora, o de la reminiscencia, del sentido oculto de Occidente — el ethos rector de éste — procura descubrir lo *posible* humano concretado históricamente en la cuenca mediterránea; en cambio, la hermenéutica reductora, o de la sospecha, se esfuerza en explicar causalmente el símbolo a través de lo *necesario* — producción social, psicosociología de la compensación, estructuración del Complejo de Edipo —.

Ethos rector de Occidente. Pero ¿qué quiere decir *ethos*? El fragmento B-119 de Heráclito — uno de los 130 que tenemos — afirma que:

"El *ethos* del hombre es su *daimon*".

Lo divino — *daimon* — de la humanidad reside en su *desde*, en su *ethos* o morada, en su anterioridad, en aquello inmemorial de lo cual procede. El hombre vale gracias a su bontanar, olvidado ya. Parece, por los fragmentos de que disponemos, que el estoico Zenón de Citium, del siglo III a.C., sostuvo en la línea recién expuesta que el *ethos* es la fuente de la conducta. El mito da razón de cómo debemos comportarnos. Presente y porvenir humano penden de un pretérito que hace sabio al comportamiento. La anterioridad absoluta que deja su reliquia en la narración mítica hace posible una existencia sensata. Occidente puede ser axiológicamente juicioso desde el *Génesis*, la *Odisea* y la *Eneida*, entendidos a modo de autocomprensiones arcaicas que objetivan lingüísticamente al tiempo antropológico de una comunidad de sentido. Aquellos relatos míticos que abrazan comunidades considerables conforman los *arkhai* — fundamentos legitimadores — de la peregrinación histórica de dichos grupos. Así en el texto del *Bereshit*, o *Génesis*, se transita del *Khaós*, del *Ab-Grund*, de lo informe y carente por tanto de significación, hacia el *Kosmos*, el *Grund*, lo ordenado y significativo merced al *Mythos* del aliento de Dios.

"La tierra era un desorden informe: sobre la faz del Abismo — *tehom* en hebreo —, la tiniebla — *hoche'u* en hebreo —." (*Génesis*, I, 2)

Aquello carecía de referencias, incluso espacio-temporales. No había orientación posible. Se estaba sin leyes, ni tan siquiera de la naturaleza. Era el total extravío. El vacío termina, iniciándose el *arkhé* del pueblo hebreo, cuando:

"El *rua'h* — aliento — de Elohim *mera'heffa* — se cernía — sobre." (*Génesis*, I, 2)

El Espíritu — *rua'h* — de "Lo Otro" es para el hombre la misma palabra de Dios — el cual es *Lo Otro* con respecto a lo restante, restante que encierra indefectiblemente *Lo Mismo* —.

"*Elohim vayomer*" — "Y Dios dijo"

Después de decir y más decir — hasta ocho veces —,

"Vin Elohim todo lo que había hecho: y era muy bueno". (*Génesis*, I, 31)

El pueblo judío descansa ya sobre el sentido; es nación y no *Khaós*.

El *Mythos* orienta hacia el futuro desde aquellos comienzos que carecen de comienzo cronológico. A esto se debe por ejemplo que en Grecia, a pesar de Platón, el mito fuera el instrumento por excelencia de educación moral.

El mito del tiempo judío señaló el futuro; es decir, la religión. El mito del tiempo griego indicó el pasado, la ética. Finalmente el mito del tiempo romano mostró sencillamente el presente; es decir, la estética. Tal vez pudiera leerse de esta manera a Kierkegaard.

El arqueólogo aficionado y fantasioso Heinrich Schliemann, que imaginó haber encontrado el Tesoro de Príamo y la homérica Troya, valoró aun sin proponérselo las narraciones míticas homéricas hasta extremos notables. De alguna forma había descubierto la importancia del mito para que hubiera pueblo griego.

Explicamos la naturaleza pero comprendemos la historia. Explicar — *Erklären* — consiste en producir un texto cerrado, finalmente dicho; comprender — *Verstehen* —, por el contrario, se cñe al decir en cuanto que acción inacabada. El primero es discurso científico que trabaja con datos y causas mientras el segundo — *comprender* — es discurso narrativo que labora con acciones humanas y con proyectos. La narrativa mítica nada demuestra; sólo pretende merecer crédito en su esfuerzo por renovar el sentido del *anthropos* comprendiéndolo.

En la pendiente suroeste del Parnaso estaba situado, desde el siglo VII a.C., el santuario de Delphoi — Delfos —, que encerraba al gran templo dedicado a Apollon, o Phoibos, el refulgente. Sócrates en sus peregrinaciones a este lugar sagrado leyó en el frontispicio del templo la frase sapiencial: "Gnothi scauton" — concéte a ti mismo —. Invitación al reconocimiento de los límites del *anthropos*. El ser humano no es inmortal como los dioses, con pertenecer todos a Lo Mismo, a la interrelación. El *experimentum mortis* de los hombres enfrenta con las preguntas: ¿para qué? ¿hacia dónde? Y entonces los pueblos miran indefectiblemente a su espalda, hacia la fundación, a través del mito. El porvenir antropológico anda uncido al pasado instaurador.

Uno se afirma — o busca afirmarse —, precisamente, cuando se niega como presente. El libro IX de la *Odisea* cuenta como Ulises a instancias del Cíclope, monstruo de un solo ojo, desnudo de leyes, de compañía, de agricultura, de vino tinto y de dioses, responde:

"¿Quieres saber mi nombre? Voy a decírtelo... Nadie es mi nombre. Llámame Nadie mi madre y mi padre y los compañeros" (Canto IX, 105-131)

Negándose a sí mismo logra Ulises la salvación. Con el ojo muerto ya, grita con desgarró el bestia de Polifemo. Sus congéneres al oír sus ladridos vocean desde lejos:

"Polifemo, ¿qué te enoja que lanzas tantas y tan fuertes voces?... ¿Acaso te matas usando engaños o bien la fuerza?
Con gruesa voz Polifemo clamó desde la cueva:
— Nadie me mata". (Ibidem)

La incultura daña al cíclope; el lenguaje, en cambio, pone a salvo a Ulises, *Nadie*. La muerte como hecho humano y no zoológico coloca en el camino de la

salvación. *Gnothi seauton*: porque mueres sabiéndolo, interrogas al sentido de la existencia, al *ethos* rector. Sabemos que somos humanos a partir del momento en que nos consta que un día nos enfrentaremos con la muerte. ¡Pobre Gilgamesh que se entera que es hombre el día en que fallece su amigo Enkidu! Karl Jaspers se refiere a las *situaciones-límite*, entre las que destaca la muerte, *Philosophie. Philosophische Weltorientierung*. Lucha, sufrimiento, culpa, pero sobre todo financicoto fuerzan al *anthropos* a preguntarse por su sentido a fin de poder orientarse en la existencia. La negación — “soy Nadie” —, el tener que morir sabiéndolo, instala a uno en el buen sendero del interrogante principal: ¿para qué?. Y entonces se comienza a aprender que no iniciamos nada, ni tan siquiera la pregunta cardinal, y que nuestro destino es solamente llenar el tiempo de la Historia respondiendo al interrogante acerca del significado. Cuando Heidegger en *Was ist Metaphysik — Qué es la metafísica —* establece la distinción, en el seno del *to on*, entre *ta onta — entia* en latín — y *to einai — esse* en latín —, entre *ente* y *ser*, nos ayuda en la búsqueda de aquello que se halla escondido en el *ethos* rector mítico. Vivamos en la dispersión de los *entes*, de cuanto hay, aunque preocupados por el *ser* que jamás, por cierto, podemos agarrar directamente. Reside, éste, sin duda en el ente pero pasa inexorablemente desapercibido; cuando imaginamos empuñarlo, descubrimos que tenemos nada en las manos. Y con todo seguiremos peregrinando desde el relato de la Odisea hacia el sentido del hombre griego. Por si acaso y aunque a la postre sea nada. El *ser*, pensado a partir del *ente*, jamás es presencia.

Bereshit, Odisea y Aeneidos — ¿Moisés?, ¿Homero? y Virgilio — configuran tres narraciones que pueden mediar entre la cultura occidental — hecha de experiencias multiformes y contingentes, y basada además en lenguajes equívocos, salvo cuando es cuestión de lógica simbólica — y el *ethos* rector que unifica a la disparidad y a la equivocidad precarias de nuestra macrocivilización. Las tres memorias — hebrea, griega y latina — permiten una hermenéutica creadora a partir del exceso de significación que encierran, exégesis que abre al sentido del *Homo Occidentalis*, como a aquello que lo unifica. No se trata aquí de suprimir ídolos, sino de escuchar símbolos. Ciertamente, el sentido es para una conciencia, pero ésta no configura el lugar del sentido. Es necesario ir allende dejando atrás aquello que salta a la vista.

Somos culpables de haber nacido sin que nos lo preguntaran, viene a contar Heidegger en *Sein und Zeit*. Y Nietzsche en *Die Geburt der Tragödie* inicia este mismo análisis con las palabras siguientes — *La Naissance de la tragédie*; Ed. Gallimard, 1949. La traducción es mía:

“Lo mejor que pudiera haberte sucedido está fuera de tu alcance: no haber nacido, no ser, ser nada. ¡El como están las cosas, lo mejor ahora para ti es morir! cuando actúes.” (párrafo 3)

Sensata la propuesta de Nietzsche a no ser que Occidente pueda desvelar su sentido arcano y originario. Si no fuéramos más que un hecho, un *positum*, un objeto, en manos de ciencias empíricas, Nietzsche tendría razón; pero además consistimos en suceso y opción, somos igualmente proyecto de unas posibilidades que nos vienen desde

el engendramiento de lo cristiano. En tal caso, Nietzsche es un exagerado. Aceptemos a la hermenéutica. Al fin y al cabo vivimos la *Sittlichkeit*, o vida moral concreta, desde las tradiciones que fundan nuestra comunidad y que vienen *ab initio* de la misma. La Razón Ilustrada introdujo la crisis en los saberes del sentido; fue una Razón disolvente y disgregante. Y luego lo hemos pagado caro. Helvetius, Holbach y La Mettrie conceptualizaron ya al ser humano como una máquina. Los mitos, en cambio, proporcionan unidad de sentido, legitimando los valores sociales. Niklas Luhmann, hoy en día, ha reemplazado la mítica por procedimientos, en la línea racionalista ilustrada. Pero solamente un orden simbólico que abrace todo Occidente puede sostener a la comunidad comunicativa del cristianismo cultural.

Ernst Cassirer afirma en *Die Philosophie der Aufklärung — La philosophie des Lumières*; Arthème Fayard, París 1966 — que con la Ilustración,

“Il se prépare un passage à une vision de la nature qui, au lieu de déduire le devenir de l'être, déduit l'être du devenir et l'explique par lui.” (p. 131)

Sin duda la Ilustración reforzó la preeminencia del devenir sobre lo estable y lo establecido. Algo está ahí, es cosa, porque tiene causa y no porque provenga de nada. De acuerdo en el caso de las ciencias empíricas, pero ya no en matemáticas ni tampoco en moral — cuando ésta es algo más que psicología —. Igual, digo yo, el concepto de tiempo anda uncido a la idea de ser. En tal supuesto el acontecer se muda en la manera, que tiene el ser, de exhibirse. Esta perspectiva ya va más allá de la causalidad. Los relatos míticos son los modos históricos en que se manifiestan los diversos intentos de insuflar dirección antropológica al ser. No contamos con valores colectivos como no provengan de una tradición. Los valores son históricos y mudan; son frágiles y perecederos como ha señalado Hans Jonas en el libro *Das Prinzip Verantwortung* y también la alemana judía Hannah Arendt en *The Human Condition*, un verdadero tratado de antropología filosófica. Los valores se sostienen porque se da una voluntad de querer vivir juntos, voluntad que se alimenta del pasado mitológico y no, por cierto, de la ciencia o de la política. Justicia, libertad, igualdad, fraternidad... valen porque vivimos de aquello que, para un grupo, hace valer, sea el Génesis o la Odisea o bien la Eneida, en cuanto que dichas narraciones se refieren a lo que fundamenta, bien que nunca salte a la vista El Fundamento.

El mismo Husserl a partir de los años veinte tuvo necesidad de abandonar la concepción estática del ego *transcendentalis* aceptando que el mismo *yo transcendental* se constituye en la unidad de una historia. El ser humano, en la línea de Max Weber, existe en redes de significación fabricadas por él mismo; el hombre es historia que busca su sentido. Entenderlo no es asunto, pues, de las ciencias experimentales, sino de métodos hermenéuticos. Ahora comprendemos por qué Heidegger se aparta del concepto de verdad como correspondencia sosteniendo que saber deja de ser *agarrar* para transformarse en *habitar*. Nos entendemos como occidentales cuando todavía habitamos en los orígenes de lo cristiano, en lo grecoromano y en lo hebreo.

"— ¡ Desdichado! Ya es tiempo de pensar en el regreso a la tierra de tus padres". (Odisea; X,467-XL,7)

La *terra patrum*, el punto de origen, está por encima de la carne abundante y del vino dulcísimo y por encima del espléndido lecho de Circe. Ulises no es tal porque se entregue al presente sensorial; es Ulises en cuanto que peregrina hacia sus fundamentos y procedencias. Habitamos el pretérito que nos dio nacimiento. Sólo de tal guisa logramos la legitimación.

"Los llevé hasta las naves a la fuerza; una vez allí les puse ataduras. Ordené a los demás que volvieran al instante a bordo, sin fuera que alguno comiera loto y luego olvidara el retorno". (Odisea; IX, 1-104)

El devoto del presente olvida que la Historia tiene sentido, el sentido que le regaló el paraje de salida. No tenemos otra realización que la vuelta. El futuro y el perfeccionamiento aguardan detrás, en Itaca. Consentir al bien es acceder a lo remoto anterior. La causa final del *anthropos*, *to telos* de éste, o su *to hou eneka* — en terminología aristotélica del libro A de *Ta metà ta physiká* —, resulta indispensable para que el hombre no sea ni *ateles* — desnudo de finalidad — ni tampoco *anagkaion* — simple necesidad — o bien *tukhé* — azar o coincidencia —; la causa final del *anthropos*, decíamos, no acecha al final, bien al contrario, alimenta y espera desde antes, desde los empieces y fuentes. Los valores antropológicos no pertenecen a la esfera de los hechos; tampoco los encontramos en un nostálgico Derecho Natural como imaginaron durante los siglos XVII y XVIII. Popper en *La sociedad abierta y sus enemigos* sostiene la trascendencia del mundo axiológico con respecto al mundo fáctico. Nosotros, y contra Popper e igualmente contra Habermas, intentamos descubrir la cuna occidental de los valores cristianos. No bastan el intercambio y la intersubjetividad presentes. Se es occidental porque se viene del mismo hontanar.

La ética desborda los análisis heideggerianos de *Sein-in-der-Welt* descansando en la reconversión hacia el principio, reconversión que no puede ser descrita a no ser que se lleve a cabo al modo de Homero; es decir, como invitación imaginativa que abandona la empeiría. La existencia del *anthropos* excede las medidas de *Sein-in-der-Welt* — "ser-en-el-mundo" —. El hombre radica en la desmesura. El ente humano, más que tener problemas, consiste en tenerlos.

"Nadie me mata" — Odisea; IX, 105-131 —, vocifera la Naturaleza por boca del muy natural Polifemo. El habla es cosa de la *Polis* y no de la *Physis*. Ulises, el civilizado, venció a Polifemo gracias a dominar el lenguaje. Ulises padece penuria, pero lo sabe desde la conciencia aperceptiva; habla y gana.

"L'homme connaît qu'il est misérable. Il est donc misérable puisqu'il l'est, mais il est bien gentil puisqu'il le connaît". (Pascal: *Pensées*; Ed. Lafuma, n.º 122)

La toma de conciencia del mundo objetual modela la grandeza de la bestia humana. Esta no sólo nota el frío; además sabe que lo nota. Por esto habla de modo

diferente que el resto zoológico. El lenguaje de los brutos no progresa porque ya sirve; el humano, en cambio, no se contenta con ser útil y camina sin reposo. ¿Nadie o acaso Nadie?; he aquí la superioridad de la conciencia. Quizás la psicología pueda contar en qué consista la conciencia, mas indagar qué quiere, la conciencia, es ya asunto de la moral. En este campo la actividad de la conciencia apunta hacia aquello que la rebasa. No hay conciencia como no sea conciencia para el sentido, tal como sostuvo Husserl en el segundo volumen de *Logische Untersuchungen*, de 1901. ¿Acaso el sentido goza de preeminencia sobre la conciencia? ¿por qué no? Lo real da de sí hasta el extremo de ser capaz de poseer significaciones, o sea irrealidades o valores. Así lo constata Descartes en *Méditations métaphysiques*, o *Meditaciones de prima philosophia*, — Méditación III —, donde señala que sólo resulta posible tener conciencia de nuestras deficiencias si previamente disponemos de la idea de una realidad plena. ¿Que de tal guisa se desemboca en Dios?, únicamente quienes han padecido el problema de Dios viven la inquietud radical, aunque sólo haya servido para rechazarlo. Nos inteligimos a partir del *meurtre fondateur*; René Girard *dixit* en *La violence et le sacré* y en *Des choses cachées depuis la fondation du monde*.

Yo empírico y yo escatológico no coinciden. La facticidad no funda la moral; ésta cobra aliento desde una protesta escatológica, la cual, por cierto, puede situarse detrás como sucede en el caso griego. Ulises se subleva desde Itaca, que es un *delante* situado en un *antes*. No interesa a los pueblos, en busca de significación, la legalidad, sino precisamente la legitimidad. El positivismo ético no establece distinción entre lo legal y lo legítimo. En la presente inquisición nos interesa lo segundo. Dios se planta inescusablemente en el horizonte de la pesquisa sobre la legitimidad del valor de la norma. La epifanía divina se da sin duda en un contexto ético tal como señaló el profeta bíblico Isaías en el capítulo 58 del texto que se le atribuye:

"Denuncia a mi pueblo sus delitos, a la casa de Jacob sus pecados... Me piden sentencias justas, desean tener cerca a Dios". (1,2)

El tiempo, siempre corrompido, se intelige tan sólo desde Lo Eterno, tal como subrayó Agustín de Tagaste a partir del capítulo 11, del libro XI, de sus *Confesiones*:

"Nec tu tempore tempora praecedis... Sed praecedis omnia praecrita, celsitudine semper praesentis aeternitatis". (BAC, 1946; p. 812)

Para Homero en la *Odisea* la Justicia es cosa del recuerdo, del hontanar, del tiempo desnudo de tiempo:

"Y Eumeo se levanta... porque sabía en su corazón qué es la justicia". (Odisea; XIV, 414-533)

Somos pueblo desde el *ethos* rector, el cual vive en el alma de cada quien y no en su cuerpo o en sus posesiones, como recuerda Platón en la *Apología de Sócrates* al poner en boca de éste:

"Voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadirlos, a jóvenes y viejos, a no ocuparnos ni de los cuerpos ni de la fortuna antes que del alma..., a fin de que ésta sea lo mejor posible". (30, a, b)

Los valores andan suspendidos de los relatos míticos ancestrales. No se da la *phrónesis* o juicio moral entre nosotros al margen del *ethos* rector de Occidente o cristianismo. En el diálogo *Menon e Peri aretés*, Platón se refiere a la virtud como a actividad de la *phrónesis*, como a juicio razonable o ajustado (89,a); según él no hay virtud sin referencia a la razón. Aceptamos tal significado de *areté* siempre que por *phrónesis* no entendamos una razón concluyente y abrumadora como sucede en física. Karl-Otto Apel ha dejado la expresión *Ética de la comunicación* y se vale ahora de la locución *Ética del discurso* a fin de subrayar que abandonó una filosofía de la conciencia para ingresar en una filosofía del lenguaje al estilo de Pierce. La denomina *Pragmática trascendental del lenguaje*. Bien; pero ¿legítima unos valores universales y su obligatoriedad?, creemos que no. Ni antes Kant ni ahora Apel o Habermas fundamentan la moral aunque opinen lo contrario. Así Apel arranca de una hipótesis que no supera el grado de la buena fe; escribe en *Éthique de la discussion* — Ed. Cerf; París, 1994 —:

"Les intérêts rationnels de tous les êtres de raison sont, dans l'indépassable discussion argumentative, identiques". (p. 62)

Confesemos que la razón en los menesteres axiológicos resulta francamente flaca como sostiene Montaigne en los *Essais*, concretamente en la *Apologie de Raimond Sebond* — el catalán Ramon Sibiuda, del siglo XV —:

"Nous n'avons aucune communication à l'être, parce que toute humaine nature est toujours au milieu entre le naître et le mourir, ne baillant de soi qu'une obscure apparence et ombre, et une incertaine débile opinion" (II, cap. XII).

No resulta prudente proponer una moral para toda la humanidad; es más realista Menon, en el diálogo platónico del mismo nombre:

"Según cada una de nuestras ocupaciones y edades, en relación con cada una de nuestras funciones, se presenta a nosotros la virtud" (72, a).

Ni moral universal ni tampoco fundamentación última de la misma; humildemente unos valores para Occidente que se legitiman desde la coherencia histórica. Nada más. El *poiein* — sustantivo *poiesis* —, fabricar, tiene su razonabilidad en el producto creado; *prattein*, en cambio, — sustantivo *praxis* —, actuarse, posee la razón de su actuar en el sujeto actuante y no en un hipotético artículo generado. Pues, bien; la moral es asunto de *praxis* y no de *poiesis*; no se cuenta, en consecuencia, con objetividad.

No nos es dado fundamentar la inmoralidad de la ideología y de la práctica nazi entre 1933 y 1945. Con todo nos pondremos de acuerdo en que, entre Jaspers y Heidegger, el primero se vale de unos criterios más acordes con los orígenes míticos de Occidente que los utilizados por Heidegger. En 1996 Safranski publicó, en la Editorial Grasset, *Heidegger et son temps*, y cuenta que Jaspers visitó, en junio de 1933, por última vez a Heidegger, quien ya era Rector de la Universidad de Freiburg im Breisgau desde abril del mismo año. Jaspers pregunta: "¿Cómo un hombre tan inculto como Hitler puede gobernar Alemania?". Responde Heidegger: "La cultura no cuenta... ¡Mire sus admirables manos!". Hitler no es cristiano; chirría en el seno de la civilización occidental. Siguiendo la *Ethika Nikomákhēia* de Aristóteles — IV, 1140, b, 6-7 —, Jaspers se coloca en la *praxis*, en la ética, mientras Heidegger queda inscrito en la *poiesis*, en la *amoralidad*. Pero jamás puede haber deliberación sobre el Bien, sino únicamente en torno a los modos de alcanzarlo — *Ethika Nikomákhēia*, III, 1112, b —. ¿Cómo, entonces, referimos a la aristotélica *hamartia*, o a la falta de puntería, con respecto a El Bien? Lo ignoto es El Bien universal y necesario, aun cuando supongamos su existencia; lo seguro es remitirse a El Bien tal como se ha objetivado históricamente en la depresión mediterránea. El *Das Gewissen* heideggeriano, o conciencia moral, traduce el griego *synesis* de los escritos del Nuevo Testamento; la conciencia del bien y del mal resulta más importante para proceder moralmente que El Bien mismo al que no tenemos acceso.

El *querer*, esfera de la moral, es anterior antropológicamente al *poder* — técnica — y al *saber* — ciencia —. La "pre-ocupación", o tener que ocuparse antes de tiempo, constituye al yo, siempre abierto al futuro y jamás colmado.

¿Cuál es el *ethos* rector del pueblo griego?. Somos occidentales a partir de él.

V- La biografía como regreso

Por ventura el mundo simbólico hizo aparición cuando un grupo de paleolíticos se asqueó del mal olor que desprendía el cadáver de un congénere y, entonces, en vez de largarse como hace el gorila, lo enterraron bajo un túmulo de guijarros toscos. Sólo el símbolo es capaz de convertir en significativa a la muerte humana porque le señala a ésta un sentido. Y, así, el hombre en vez de llanamente terminar pasa a ser aquel que muere; más aún, aquel cuyo sentido mayúsculo es ser *moriturus* en vez de vulgarmente *mortalis* como le pasa a la *Drosophila melanogaster* o al dromedario de Arabia. No disponemos de relato sobre la experiencia del finamiento; nadie que lo haya gustado del todo lo ha contado. La muerte de los humanos se muestra insidiosa y enigmática. Una cosa es con todo nos evidencia: el *anthropos* no es el fundamento del sentido. El ente no es el ser; por tal razón avanza amenazado por la nada. No nos inteligimos a partir del *Cogito* cartesiano, sino sirviéndonos de la mediación cultural. Los túmulos del paleolítico nos intruyen más en torno al fenómeno humano que la apercepción más tajante. ¿Acto de conciencia?, sí. Pero después de la cultura. Esto en cuanto a nosotros.

Igual, empero, el primer entierro se llevó a cabo a partir de una conciencia prerreflexiva. La bestia humana que levantó la primera tumba había asistido a la muerte del otro, que era un muy próximo suyo. Tal "asistir a" conlleva, sin duda, un desdoblamiento, un tomar cierta distancia con respecto al cadáver. Aquí, además de estímulo apastoso y respuesta diligente de abandono, salta el símbolo significativo: mi vecino inanimado es algo para mí yo. Nunca más podrá suprimirse la distancia entre el yo y el mi.

El judío *pre-dice*, o *pro-fetiza-pro*, hacia delante; *phemi*, decir; *prohetes*, aquel que profetiza, el futuro. El romano *re-dice*, en presente, el pretérito. El griego, en cambio, *dice* lo antiguo, su pasado, anda a *la recherche du temps perdu*. Ahora bien, los griegos no tuvieron griegos que los precedieran; aunque, esto sí, contaron con mitos griegos que los sostuvieron. Siguiendo la *Theogonía* de Hesíodos, al comienzo había tan sólo la extensión indefinida, el *Khaos*, casi nada; de vientre tan mezquino y desmedrado nacieron *Gaya* — la Tierra —, *Tartaros* — el sostén de los Infernos —, *Erebos* — las Tinieblas — y *Nyx* — la oscuridad de la Noche —. *Theus*, padre de los dioses, llega harto más tarde.

Los pueblos que se comunicaban en griego arcaico entraron desde el norte, hacia el 1900 a.C., invadiendo lo que después se denominó Grecia. Los romanos fueron quienes les titularon *graeci*; los hititas, en cambio, les llamaron aqueos. Lo griego se define históricamente desde el 1150 hasta el 750. La Grecia clásica con sus modelos sociales, políticos, religiosos, en una palabra culturales, queda definitivamente configurada entre los siglos VIII y VI a. C. La *polis* la objetivó. La Hélade, o lo griego, geográficamente abarcó desde el litoral del Mar Negro y las costas del Asia Menor con las islas del Egeo, por el este, hasta Masilia — Marsella francesa — y Empúries en Catalunya — España —, por el oeste. La Italia del sur, Sicilia y Cirene en Libia, las dos riberas del Mediterráneo, constituyeron igualmente espacios griegos. La misma raza, el mismo idioma, los mismos altares, las mismas costumbres, para los griegos de todo lugar, según escribe Herodoto, en el siglo V, en sus *Historias*. Todos usaban el mismo alfabeto, que procedía del encontrado en Ugarit en el s. XIII y que fue adaptado allá por el año 800 a.C. Los no griegos eran lo otro; es decir, bárbaros, gentes de habla ininteligible. Eran, por ejemplo, celtas.

El hombre griego vivió el mundo como un lugar donde uno se descubre solicitado por el recuerdo primordial, Itaca. El griego se apropió el mundo a través de la memoria. La bestia a secas, por el contrario, carece de mundo; sólo disfruta de territorio. El felino defiende un concreto terruño de caza; nada más. Anda desnudo de recuerdos míticos. El griego, por el contrario, pende de la Guerra de Troya y del regreso a lo seguro. El griego habita el mundo; el chacal — quizá también el "bárbaro" — se limita a habitar su territorio. El mundo dice con lo universal; no, así, el territorio. Este se define por sus límites, por sus concreciones. El griego tiene mundo y se vuelve nómada que vuelve a sus orígenes tal como indican tanto la *Politeia* — mito de la caverna — como el *Symposion* — *Eros*, hijo de *Poros* y de *Penia* —. *Eros* posee naturaleza mortal y percibe la carencia pero así mismo cuenta con naturaleza divina y aspira a regresar a la seguridad de lo inmortal — *Symposion*, 210.b. c —. El griego es estructuralmente "filósofo", personaje que regresa eróticamente, amorosamente, — *phileo*, yo deseo con

pasión — al *Agathon*, al Bien, el cual aguarda desde detrás. Delante no hay jamás calma o certidumbre o seguridad. El alma en la doctrina de Platón consiste en *philo-sophía*, en volver constantemente la mirada hacia Itaca y "re-conocer" lo Siempre Definitivo. El alma es, y sólo es, intelección de las definiciones eternas; de la definición por ejemplo de triángulo pero sobre todo de la delimitación de lo Uno, que se presenta bajo los rostros de *Dike*, de *Alétheia*, de *Kalós*, de *Agathós*. En el fontanar está el *Logos*, el *Verbum* joaneo — "In principio erat Verbum"; Juan, I, 1 —; el alma, o Ulises, es conversión sempiterna hacia El Bien. No se puede conocer — esencia, por cierto, de la *psykhé* — como no sea aquello que es cognoscible. Esto, lo cognoscible, se sitúa inexorablemente antes. Anábasis, pues; expedición hacia la interioridad, la cual de forma inesquivable es anterior, es aquello que permite tanto *ser* como *saber*. El *Khaós* de Troya sólo resulta inteligible desde el *Kosmos* de Itaca. Antes vale más que ahora y que después — *Symposion* de Platón; 203, c —. *Eros*, Ulises, por ser hijo de *Penia*, la pobreza, es errante y mendigo, viviendo en el espacio exterior sin clausura. Los caminos y las noches bajo la bóveda estrellada configuran sus lugares. Ulises queda indefectiblemente abierto a Itaca a pesar de las circunstancias; Ulises es un movimiento hacia aquel pretérito que sacia y colma. En la *Odisea* — IV,384 — *verídico* es un personaje gracias al cual la verdad hace aparición, siendo la verdad el venero, u origen, a partir del cual todo nace. Tal comienzo — Itaca, Las Ideas — es simple y absoluto. La Verdad en Grecia resulta ser originaria; en el Evangelio de Juan es, además, liberadora — Juan, VIII, 32 —. Ulises se libera de Troya regresando a lo desde siempre suyo, a Itaca, la rememorada.

Finales de abril de 1997. Tarde de luz y de mar azul denso. Entro en las ruinas de Troya situadas en la embocadura de Los Dardanelos, espacio de privilegio hacia el vientre de Asia, puerta abierta al mar Negro. El obstinado Heinrich Schliemann a punto de fallecer el siglo XIX descubre Troya; las universidades de Cincinnati y de Berlín en nuestro siglo prosiguen las excavaciones. Contamos con diez Troyas superpuestas, la homérica sería la perteneciente al estrato VI — 1900-1300 — o tal vez al VII — 1300-1250 —. La guerra de Troya tendría lugar hacia el 1250 a.C.. Aquiles, Paris, Helena, Agamenón, Héctor y el propio Ulises..., imaginación poética que canta la estructura antropológica. Invasión y destrucción de Troya — ¿habitada por hititas? — por una coalición de la Grecia continental — aqueos —, y regreso de los héroes a sus hogares. Con 13.000 versos la *Odisea* — *Odysseia* — relata el retorno de Ulises. Diez años sitiada, Troya, y finalmente sucumbe gracias a la astucia de Ulises. Caballo de Troya. Otros diez años llenan la vuelta de Odiseo a su casa.

Los aedos perecieron uno tras otro; el pensamiento que transmitían goza, en cambio, de inmortalidad. Se trata de la antropología griega. Qué más da que haya, o no, existido Homero.

Tres obras de J. P. Vernant orientan la reflexión en torno al pensamiento de los griegos; *Les origines de la pensée* — PUF —, *Mythe et Pensée chez les Grecs* — Maspéro — y *Société en Grèce ancienne* — Maspéro —. Racionalidad y adivinación no se oponen. El oráculo y el poeta acompañan, preceden o provocan el discurso del *Logos*; no es tan dispar leer un texto o bien leer el sentido del mundo. Dionysos configura un

símbolo tan rico como pueda serlo una figura geométrica de Euklides. Delphoi o Delfos en la Fócida, al pie del monte Parnaso, y Didima al sur de Mileto en la costa del Egeo, con sus santuarios para ritos de consulta a la divinidad, fueron tan valiosos como Crotona, en la Italia meridional, con su escuela matemática pitagórica, y como Siracusa con la física de Arkhimedes.

La lengua griega entre los siglos IX y VIII objetivó en escritura relatos míticos de significación antropológica considerable. *Mythos* y *Logos* constituyen dos funciones del genio del habla. Para el griego el mito lo invade todo. Lo humano y lo sobrehumano dan vida al relato mítico. La diosa Atenea protege a Ulises. El mito narra lo inefable. Mitos teogónicos y mitos cosmogónicos; sin ellos el *anthropos* viaja a la deriva. El búfalo africano vive únicamente en situación — situado en un punto geográfico del Serengeti de Tanzania —; por el contrario, el ser humano posee además un mundo cultural, *Welt*, mientras el búfalo existe tan sólo incrustado en un *Umwelt*, en un medio ambiente. La narración mítica forma parte del *Welt* humano, es su mundo referencial, simbólico, su mundo de posibilidades mejores. Del griego nos interesa el *Welt* más que su *Umwelt*, sus representaciones más que las presentaciones o presencias sensibles. En esta línea, el *Menón* platónico con la *anamnesis* valora la representación como método que conduce al Ser. ¿Qué sería el griego sin aquello que ilumina su presente, su pretérito y su porvenir? ¿qué sería sin memoria immemorial?, simple olvido. El mismo tema retoma Descartes en la quinta de sus *Méditations*. La representación simbólica hace al hombre. En Grecia *prosopon* tanto significó rostro como máscara; algo sencillamente alarmante. ¿Qué tienen en común la cara llena de vida y la carátula rígida de los actores teatrales? ¿dónde se sitúa la verdad, en la primera o bien en la segunda? ¿Qué relación establecer entre *ser* y *parecer*? Con todo, lo cierto radica en que sin representación, *Welt*, no hay modo de acercarnos a la realidad humana. De tal guisa adquiere sentido lo que escribe Ricoeur en *Du texte à l'action* — *Esprit/Scrit*; pp. 369-370 — cuando dice:

“Comprendre n'est pas se projeter dans le texte, mais s'exposer au texte”.

A fin de inteligir lo helénico no queda más remedio que exponerse a la narración de Homero, la cual no es más que la cristalización de immemorables cantos orales que hacían comprensible el quehacer de existir dentro del espacio griego.

Los símbolos del relato finalmente homérico constituyen la mediación con la que los habitantes de la Hélade se comprendieron a sí mismos. No se da la auto-comprensión sin lenguaje. Y los griegos se hicieron cargo de sí mismos cantando el retorno al hontanar o *arkhé* primero. Se concibieron como “en-vidia” del origen. “En-vidia”, de *videre*, “ver hacia”, es tarea de la mirada, es *envie* en francés, deseo, ansia de regresar a lo seguro de donde un día nos desprendimos. Saber para los griegos no es ni el *ego cogito* cartesiano ni tampoco trascendentalidad alguna — Kant, Husserl —. El saber no es ni objetivo ni subjetivo; se limita a ser, en frase de Heidegger, “el mundo que toma la palabra” — *Sein und Zeit*; Max Niemeyer Verlag; Tübingen 1973; p. 171 —. El saber cuando es saber, abraza de modo inmediato. El griego ata el símbolo de forma directa al mundo. Ulises es símbolo y a su vez realidad en una sola pieza. “*Psykhé ta*

onta pos estin” — “el alma es en cierto modo las cosas mismas” — escribió Aristóteles — *Peri psychés*, 8, 431, b, 21 —. Los símbolos fueron a la postre las cosas mismas sin abandonar, empero, su estatuto simbólico.

El redactado de la *Odisea* se coloca habitualmente en los siglos IX y VIII. A partir del siglo VI los poemas homéricos constituyen la base cultural de la formación de los jóvenes. Se copiaban constantemente en papiros. Dichos poemas se entienden desde la cultura micénica, época del bronce, pero no describen experiencias — no se da fidelidad geográfica —. Lo precioso se halla en lo simbólico que es lo realmente real, aquello que insufla significación a la vida, al dolor y a la muerte. La *Odisea* adquiere forma de libro durante la tiranía de Pisistrato, en Atenas, hacia el 550 a.C. El lenguaje utilizado por Homero mezcla épocas diversas reflejándose de tal guisa la larga tradición que forja al relato. La lengua en que se narra la *Odisea* es tangible y concreta; sin embargo, dispone así mismo de substantivos curiosamente abstractos como *génesis*, que proviene del verbo *gignomai*, el cual significó “llegar a ser”. En el canto XIV de la *Ilíada*, por ejemplo, se cuanta que el Océano es *Theon génesis*, el hontanar de los dioses. Siglo y medio más tarde Tales de Mileto repetirá que el agua es *arkhé* de todo; *arkhé* será *principium* en la lengua latina.

El texto de la *Odisea* se redacta definitivamente en Alejandría a principios del siglo III a. C. Corrían varias copias, en papiros, no siempre coincidentes. El filólogo Zenodoto, primer responsable de la importante biblioteca del Mouseion de Alejandría, llevó a cabo la empresa de editar críticamente la *Ilíada* y la *Odisea*. El texto así precisado no expresa la psicología ni de Homero ni tan siquiera de las sucesivas generaciones que lo habían cantado y enriquecido; el texto explicita la manera de estar, los griegos, en el mundo, el modo como dieron sentido a la existencia creando con la imaginación las mejores posibilidades colectivas. La estructura de la *Odisea* — *Odyseia* en griego — proporciona la línea hermenéutica que el griego se dio de sí mismo. Tal línea vertebradora consta de tres secuencias mayúsculas. El tiempo, de todas formas, queda siempre vivido a manera de recuerdo expectante de lo ya conocido.

Cantos	Temática
I-IV	Inquietud de Telémaco, hijo de Ulises, que aguarda casi desesperanzado, en Ítaca, el regreso de su padre, quien había partido para la guerra de Troya.
V-XII	Ulises, vivo, está retenido en la isla de Calipso, de la cual sale aventuradamente hacia su hogar. Los feacios escuchan las peripecias de Ulises y le conducen finalmente a Ítaca.
XIII-XXIV	Ulises se une a su hijo y a su padre. Mata a los pretendientes de su reino y de su esposa. Finalmente Penélope reconoce al esposo.

Ítaca solicita a Ulises — tal es el destino de lo definitivo —; Ulises se reintegra a Ítaca — ésta es la herencia de lo contingente e inseguro —. Ítaca, detrás y antes, funda el sentido del viaje y del tránsito. Desprovisto de Ítaca, Ulises se convierte en absurdo,

en extravagancia y bufonada. Diez años de trote y andanza; ¿para qué? para regresar y así repatriarse. Aventuras peligrosas, las de Ulises, porque pueden robarle definitivamente la vuelta. Con todo la llegada a la isla de Calipso resulta acogedora, excesivamente acogedora por cierto. La arribada en tierras de los feacios es igualmente amable. Ahora bien; ni una ni otra son desembarques definitivos, sino más bien arriesgados dado que pueden distraer de lo único seguro, irrefutable, fehaciente e inequívoco: Itaca y Penélope. Tanto el *Ulises* de Joyce como la *Odisea* de Kazantzakis subrayan también que la vida humana es combate y contienda; ¿para algo?.

Ya en la isla de Itaca, Penélope reconoce por último a su Ulises — cantos XXII, 390 — XXIII, 296 —:

"Y al salir del baño Ulises era igual que los dioses...
Y Penélope irrumpió en sollozos y corrió rápida al encuentro de su esposo, le echó al cuello los brazos, besó su cabeza y le dijo:
Los dioses nos han dado infortunio encontrando excesivo que disfrutáramos el uno cabe al otro.
Y en él creció el deseo de llanto y llevaba abrazado a su fiel y amadísima esposa...
Y los dos, entonces, se alegraron de haber recobrado su lecho de antaño y su pacto."

Desnudo de recuerdo Ulises hubiera perecido tal como confiesa Francesco Petrarca tanto en el *Canzoniere* como en *Secretum*, su diálogo con San Agustín; sin la memoria Petrarca no hubiera estado pendiente de Laura de Noves, a quien conoció en 1327, por espacio de veinte años, sin que ella, por cierto, respondiera a su llama. Horkheimer y Adorno en el libro *Dialéctica de la Ilustración* — Ed. Trotta; Madrid 1994; p. 100-101 — subrayan que en la *Odisea*:

"El momento de simple falsedad en los mitos...se convierte a los ojos del héroe adulto en extravío frente a la evidencia del fin de la propia autoconservación, del retorno a la patria y a la propiedad estable".

La memoria racionaliza a la vida confiriéndole de tal suerte dirección. Desde el canto X (467) hasta el XII (7) tiene lugar la *nekylia* o visita al país de los muertos a fin de consultarlos; y la consulta tiene como función avivar la retentiva. La *nekylia* es un regreso al océano primordial en forma de *Katabasis*.

"Suponéis que volvemos a la patria amada, pero otro es el viaje que Circe ha dispuesto que hagamos: dirigiros al Hades y contemplar a la terrible diosa Perséfone para pedir consejo al soplo vital de Tiresias de Tebas".

El recuerdo que proporcionan los muertos perturba. Ulises encuentra al soplo de su madre y habla con él — los mismos cantos señalados antes:

"¡Madre! ¿por qué huyes cuando voy a abrazarte si al menos en el Hades, abrazados, saciaríamos juntos nuestro tristísimo llanto?"

El recuerdo primordial de la madre, de la madre oceánica, prefigura la

definición de Itaca y de Penélope, la "esposa-madre". La *nekylia* favorece el abrazo final aunque no lo sea y esto mismo sostiene Sócrates — *Apología de Sócrates*, 21 d —:

"Razonaba a solas que yo era más sabio que aquel hombre. Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio yo, así como no sé, tampoco creo saber".

La *nekylia* es el tábano a que se refiere el mismo Sócrates — *Apología de Sócrates*; 30c —, cuya función no es otra que la de despertar, persuadir y reprochar sin lo cual no nace *eros* y jamás se regresa al hontanar. Platón sella el viaje dialéctico, erótico, entre la intuición confusa, y acaso alucinatoria, y la intuición, o inmediatez, final o colmadora. Tal es el viaje hacia el pasado que realiza Ulises. Lo inteligible no deriva de lo sensible, sino que lo antecede; es el *a priori*. Un juicio lingüístico consiste en subsumir la experiencia bajo aquello que se planta invariante. El nomadismo de Ulises vale porque es *ontos* eterno. Teatro de Shakespeare y de Calderón de la Barca; la vida es ilusión, tránsito. El regreso de Ulises supone la existencia de lo verdaderamente real; hay dos mundos afirmará Platón en *Politeía e Peri dikáion* — VII, 514a-517a —. El alma es la exigencia de Verdades Totales, a la que recupera a través de la reminiscencia, o peregrinación que camina desde la *doxa* hasta la *episteme*. El regresante Ulises figura el *ahora* del tiempo, *ahora* que sólo se aguanta desde el *antes* perturbador — Troya — y el *después* que colma y satura.

La *Physis*, los cíclopes, nada sabe de vueltas y retornos. La naturaleza, Polifemo, se reduce a aquello que es; jamás apunta a lo diferente. En el canto IX (105-131) el cíclope muestra su natural canibalismo; ante la referencia a Zeus que hace Ulises, aquel corpulento pedazo de naturaleza responde:

"Eres necio, extranjero, pues me invitas a que tema a los dioses o los esquivé. En nada nos preocupamos tú de Zeus, portador de la égida, ni de los otros dioses felices, pues somos con mucho más fuertes que ellos".

La *Physis* es sin duda más recia, pero la *Polis* disfruta de la ventaja de la simbólica. Lo natural perturba el retorno; la esfera simbólica por el contrario lo exige y lo facilita. La astucia de Ulises consiste en cumplir la norma al tiempo que se la viola, y de tal guisa la palabra triunfa (en el mismo canto de la *Odisea*):

"Cíclope, ¿preguntas cuál es mi nombre insigne? Voy a decírtelo... *Nadie* es mi nombre. *Nadie* llámanme mi madre y mi padre y los compañeros que traigo conmigo"

Vaciado el único ojo de Polifemo, éste lanzó gritos horribles. Al oír sus clamores los otros cíclopes le preguntan:

"¿Qué te enoja que profieres tan azas voces?... ¿Acaso te matan...?
— Nadie me mata".

Polifemo es pastosidad que acaba en sí — identifica *significante* y *cosa* —; Ulises, en cambio, vive de la rotura entre "*significante-significado*" y *cosa*. La cultura — Ulises — domina a la naturaleza — Polifemo —. Le bastó a Ulises jugar un poco con su nombre, que era *Odyseus* cambiándolo por *Oudeis* — nadie —, para burlarse de Polifemo. Cuando esto sucede, empero, no se puede ya proseguir siendo naturaleza; hay que ingresar en la interpretación de todo poniéndose a vivir de la hermenéutica y no sólo de las estimulaciones. La interpretación antropológica helénica se denomina reintegro y vuelta al origen. Nada, sin embargo, garantiza el regreso; éste es inexorablemente contingente. El canto XVI de la *Odisea* insiste en ello; así se ve en esta respuesta de Ulises a su hijo:

"Yo no soy ningún dios. ¿Por qué, pues, me igualas a aquellos que no fallan?...
Es fácil a los dioses, que poseen el cielo anchuroso, dar gloria a un hombre mortal o bien otorgarle vileza".

El canto XII está dedicado a subrayar los obstáculos que dificultan seriamente el abrazo con lo último, que es precisamente lo originario.

"Aquel que, imprudente, se acerca y escucha las voces de las sirenas, ya no vuelve a ver nunca a su esposa ni a sus pequeños... porque las sirenas con cantos suaves le hechizan desde el prado donde se hallan, que está rodeado de huesos de la gente que pudre".

Las sirenas ofrecen un presente temporal que mata dado que prohíbe proseguir pendiente del futuro que es, por cierto, un pasado. Sensaciones y percepciones niegan la memoria y la recuperación. Advierto que me aparto de la lectura que hicieron Horkheimer y Adorno en la *Dialéctica de la Ilustración* por no resultarme útil para mi propósito. Ni la suya ni tampoco la mía son lecturas verdaderas; se limitan a ser lecturas no coincidentes.

En el mismo canto:

"Arrumbamos el estrecho remando angustiados, pues a un lado encontrábase Escila y al otro Caribdis, que sorbía con ruido terrible las aguas salobres...
Mis ojos jamás conocieron horror semejante entre cuantos he padecido por los mares".

La *sotería*, salvación o salud, no es cosa que venga sola, tan apabullantes resultan ser los tropiezos y las oposiciones. Ya en las primeras páginas del canto I (11-149) Atenea, la diosa de las claras pupilas, tiene que intervenir delante de Zeus, a favor de Ulises

"¡Padre mío, Crónida, señor supremo de cuantos imperan!...
Ulises quisiera ver otra vez el humo de su patria...
Y Zeus respondió a su hijo: Los que estamos aquí decretamos su vuelta y busquemos los medios".

El destino existe desde siempre; lo difícil es volver a él. Ser hombre constituye una tarea accidentada, ardua, acaso improbable. Con todo se conoce el *hacia donde*, en contra de Abraham, quien avanza sin reposo pero ignorando el punto de arribo. Ulises, al contrario, ya conoce a Itaca, a Penélope, a Telémaco, a su padre Laertes e incluso al porquero Eumeo. Espera regresar. El recuerdo le cría seguridad y convencimiento. Abraham dispuso únicamente de la fantasía y de la esperanza. La medida preside el progreso de Ulises; el de Abraham es un adelanto llevado por la desmesura. El primero achica el alejamiento; Abraham no tiene con qué medir la distancia dado que desconoce la meta. De ella sólo sabe lo que no es; sabe que no es *esto* — tiempo y espacio —. En el *Kratylos* Platón defenderá que la palabra — Ulises — significa algo a condición de quedar medida por la objetividad de la esencia — Itaca — de la cual es símbolo y a la vez vehículo. El propio Platón asegura en el *Menon e Peri aretes* que la reminiscencia es ya un saber — dimensión de seguridad — incluso aplicada a lo valioso. "Nadie es malo queriéndolo a sabiendas" había predicado Sócrates.

VI- El "Antes-durante-después"

El *durante*, la tarea o cuidado, persigue invariablemente al *después*, al refrendo o legitimación. El romano, con todo, no distingue entre el *durante* y el *después*; el romano que vive ya desde Roma — a *Roma condita* — descubre la autenticidad en la misma Roma, la cual se ha vuelto eterna y aprobadora. Vive de la plenitud del presente. No, así, el judío quien en el *durante* no descubre otra cosa que la forma de catapultarse hacia un *después*, que ha de ser ya, si llega, *El Después* últimamente justificador. El griego modela el *durante* — Ulises en la facna de regresar — de manera diferente; el *después* aprueba ahora la diligencia y el trabajo en la medida en que se incrusta en un antes, que es *El Antes* mítico, atemporal y aespacial. Ulises queda definido por explorar el *después* en el *antes* de su hogar, conocido ya pero semiolvidado. Ulises existe en el círculo, "tiempo-rueda" — Itaca-Troya-Itaca — que se entiende, pese a esto, desde un punto no temporal que le inyecta valor y fuerza: aquello que existe desde siempre, Itaca.

El dios Apollon sea en Delfos o en Dídima ejerce una función legisladora, racional, civilizadora. Dionysos desempeña un cometido más espontáneo y liberador, atado al vino y al deseo; sus fieles lo devoran a fin de apropiarse su vigor. La pieza *Las Bacantes* de Eurípides evoca esta embriaguez física y a la vez espiritual.

El orfismo elaborado a lo largo del siglo VI a.C. retoma tales misticismos al considerar en el *anthropos* elementos divinos y a la vez componentes titánicos, terráneos. Las puzas ritual, moral y alimentaria liberan al ser humano de su cárcel corporal conformándolo al templo divino. Los Misterios de Eleusis, paralelamente, ofrecían a los iniciados un viático para el viaje hacia el Más Allá. Así Platón en el diálogo *Phaidros e Peri Kalou* (250-b-c) se refiere a la suprema beatitud alcanzada por el *myster* o iniciado en los misterios — el verbo *myo* significó cerrar la boca y los ojos; guardar silencio —.

Grecia se autoconoció como ansia y empeño de lo definitivo que existe al inicio. Memoria, regeneración y retornamiento, pues. Sócrates afirma en el *Menón* platónico (81,d):

"El buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia".

Reminiscencia o remembranza, ¿de qué? de lo que ya existía porque no podía menos que existir. A quince kilómetros al oeste de Tours se levanta el castillo de Villandry que data de 1536. Renacimiento francés; recuperación de Grecia. Tanto los dos jardines ornamentales como igualmente su *jardin potager* veneran con máximo respeto a la geometría, la cual para el griego es objetivamente eterna en oposición a la concepción axiomática que se elabora a finales del XIX. Aquellos jardines son Ulises buscando Itaca. La *Antígona* de Sophokles plantea el tema de "las leyes no escritas" o, si se prefiere, de la Ley Natural. El quehacer histórico remite a la Itaca metahistórica, a la Ley Natural. Según Sófocles, Antígona responde al estadista Creón — me valgo de la traducción francesa de Simone Weil —:

"Tus órdenes poseen menos autoridad que las leyes no escritas e imprescriptibles de Dios. Cuantos están aquí me aprueban. Dirían lo mismo si el viento no les cerrara la boca".

Antígona es Ulises apuntando a lo concluyente, irrevocable, terminante, decisivo. Frente a la legalidad sociohistórica y al derecho positivo, se planta detrás, a modo de fontanar, una legalidad paradigmática y universal que descansa sobre aquella autoridad que no queda sometida a polémica, trátase de Dios o bien de la Razón. El romano Cicerón en el *De Re publica*, redactado entre el 54 y el 51 a.C. — Libro III, párrafo 22 —, tomará a la Razón como sostén de una ley verdadera, recta y natural. Antígona la había apoyado encima de la divinidad. Da lo mismo. El vaivén deja de ser absurdo sí, y sólo sí, existe lo inquebrantable. Incluso la *Kritischer Theorie* de Apel en su *Etica de la discusión* tiene que recurrir a lo no histórico. Afirma en *Éthique de la discussion* — versión francesa de la editorial Cerf, 1944; p. 39 —:

"Le sujet est dès toujours... membre d'une communauté d'argumentation...; il est depuis toujours membre d'une communauté réelle de communication historique...; et par là, il est simultanément membre — en raison des prétentions à la validité absolument universelles de l'argumentation — d'une communauté idéale de communication, présumé comme possible, et inévitablement anticipé sur un mode contrefactuel".

El curso temporal no dispone, de suyo, de inteligibilidad; ésta le viene testarudamente desde un punto extraño a la Historia, exista dicho punto como res o únicamente a modo de *a priori* intelectual. ¿Qué esto rezuma Metafísica?; al tiempo que Heidegger anunciaba el fin de la metafísica el matemático inglés Whitehead la afirmaba en *Process and Reality* al sostener que no existen hechos en estado bruto susceptibles de ser conocidos sin interpretación. Siguiendo a Platón — y al Ulises de Homero, digo yo

— intenta esclarecer la forma como las ideas — objetos eternos — se relacionan con los sucesos, a los que llamamos cosas — entidades empíricas —.

Heidegger ya desde la conferencia que pronuncia, en 1924, en la Sociedad de Teología protestante de Marbourg niega que el tiempo obtenga su sentido desde la eternidad, manteniendo que el tiempo se comprende solamente a partir del tiempo mismo. La eternidad, dirá, es un concepto vacío. El tiempo deja de ser, en su filosofía, un *que* para transformarse en un *quien*, el *Dasein* o vida humana. El hombre, en vez de hallarse en el tiempo, es sencillamente tiempo. Así queda explicitado abiertamente en *Sein und Zeit* de 1927. Uno no puede menos que pensar en la voluntad de Nietzsche destronando a la racionalidad. *Voluntad de poder*.

Con todo resulta prudente introducir alguna consideración. Ulises no coincide con la aparición de Ulises; o sea, con los acontecimientos que produce. Es esto, claro está, pero consiste en sucesos ordenados, entendidos, desde. ¿Desde dónde? ¿Cuál es la relación entre los entes y el Ser? ¿la señalada por Heidegger o acaso la que indicó Platón? Al pronto, de forma apabullante, el ser humano se descubre entre existentes múltiples: los entes. Pero, cabe preguntarse: ¿de dónde proceden, éstos? ¿cómo es que existen?; de no haberse salido jamás de Itaca, no contaríamos con regreso, con entes, y en consecuencia perderíamos a Ulises.

En el *Philebos e Peri hedonés*, diálogo de la época de vejez de Platón, se afirma que la génesis se encamina hacia el Ser y que jamás éste viene determinado por aquella — 54,c —. Ninguna realidad queda constituida sin fronteras o límites, sin lo que, en última instancia, constituye desde la trascendencia. La vuelta de Ulises es vuelta, es algo con sentido, porque se da retentiva de aquello que funda la repatriación, que es ni más ni menos la patria primigenia. El griego no concibió la relación entre lo concreto y lo infinito al estilo de Hegel según consta en la introducción que éste redacta en *Wissenschaft der Logik*, siguiendo a la cual lo concreto y lo infinito configuran una unidad en la medida en que se oponen y de tal guisa avanzan. No; Ulises con sus lances y episodios no crea Itaca. Esta es distinta y anterior. En 1996 se traduce al francés — Ed. Seuil — el libro del alemán Heinz Zahrnt titulado *Jesus de Nazareth*; en él recuperando la obra de Karl Barth y de Rudolf Bultmann distingue entre el Jesús de la historia, del cual casi nada sabemos, y el Jesús de la fe que insufla sentido a las biografías y a la Historia. El *Jesús de la historia* cobra significación desde el *Jesús de la fe*, el tiempo se comprende desde fuera del tiempo; Ulises significa algo desde Itaca.

En 1927 Heidegger impartió un semestre universitario bajo el título *Die Grundprobleme der Phänomenologie* — me he servido de la traducción de J. F. Courtine aparecida en Gallimard en 1985 —. En este texto se reafirma en la tesis que el horizonte de la comprensibilidad del ser no es otro que el tiempo. *Omnia veritas temporalis est*. Ante esto cabe interpelar: ¿qué son en tal supuesto los horrores de la Historia? ¿pueden acaso etiquetarse de horrores de forma objetiva?.

El libro VII de la *Politeia e Peri dikaion* de Platón lleva a cabo una lectura harto diferente del mundo; el *eidós*, lo inteligible, y no la *aísthesis*, lo sensible, es el ser verdadero. La exuberancia del espacio sensorial se descubre sometida al yugo del *Eidós*; la lujuria de la multiplicidad de las cosas queda encerrada en la unidad de la Idea que las

rige. ¿Cómo podría Ulises en su variopinto periplo tener sentido si careciera de la nostalgia del recogimiento en la Itaca única? *Gnothi seauton*; explora tu interioridad, repetía Sócrates después de haberlo leído a modo de jaculatoria en el santuario de Delfos. El *Conócete* invitaba a reconocer los propios límites, o bordes, que venían dictados por el paradigma incambiable. Circe — canto X, 133-466 de la *Odisea* —, la señora de la isla de Eoa,

"hizo sentar en sitiales y sillas a unos compañeros de Ulises; tomó queso, harina de cebada y miel verde, y lo mezcló todo con el vino de Pramnio y echó dentro de él drogas tristes a fin de que no recordaran nunca más a su patria."

Ponerse a vivir de la *aísthesis* entregándose ciegamente a ella comporta perder el recuerdo del modelo y ejemplar, y sin éstos todo acaba siendo pesadamente grisáceo. En el mismo canto:

"¿Por qué vais buscando vuestra desventura queriendo entrar en el palacio de Circe que va a cambiarnos en verracos, leones o lobos?".

Sin referencia a lo metahistórico, sin conciencia del sentido, sin patria, se acaba en zoología. Andamos seguros a partir de la patria inmutable; la civilización no es más que el curso del regreso. Aguas arriba, pues. El *Symposium e Peri erotikos* platónico descubre al amor como deseo de eternidad, de absoluto, de ser. La causa del amor y de la memoria no reside en el *anthropos*, sino en el objeto amado y recordado. El Bien pasa a ser "la fuente de cuanto hay de recto y de hermoso en el mundo" — *República*, 517,c —. *Eros*, a la postre, immortaliza al introducirnos en la esfera de lo inteligible. La verdad, la eterna, embruja, solicita, interpela, entusiasma. Al amar buscamos lo eterno y resulta, entonces, posible retornar al hogar donde aguardan Penélope y Telémaco.

La editorial Gallimard tradujo *Sein und Zeit*, en 1986, en una edición que reproduce las apostillas que el propio Heidegger había introducido en su ejemplar de trabajo. He cotejado también en ocasiones la obra con la *Gesamte Ausgabe* publicada por Klostermann en Frankfurt am Main. *El Dasein* es preocupación porque es *Sein bei der Welt*, "ser-cabe-al-mundo", en vez de ser *en* el mundo; por tal motivo consiste en tiempo aunque tiempo que no logra abrirse a lo metatemporal. No acontece de esta manera en la *Odisea* aunque no resulte fácil desprenderse del viaje y abrazar a Penélope (canto XXII, 390-XXIII- 296). Ni lavado ni ungido con aceite es reconocible Ulises por parte de su esposa. Tan arduo e intrincado es saltar a lo eterno.

"Y repítote así la discreta Penélope:
— ¿Varón extraño! Ni me entuno ni te menosprecio..., pero sé muy bien cómo eras cuando partiste de Itaca en tua nave de remos largos".

Pero al fin llega el reconocimiento y la identificación en el lecho matrimonial.

La *voluntad de poder* no conduce a Itaca; más valiosa resulta ser la voluntad de impotencia. La fuerza de Ulises no radica en Ulises, sino en Penélope. Ulises acaba siendo nada, *nada de Itaca*. En cambio, *la voluntad de poder* nietzscheana promulga el valor del viaje por sí mismo, defiende el triunfo de la vida en contra de la llegada y de lo metatemporal. Según Nietzsche y Heidegger, en oposición a Homero, la existencia no es más que consentimiento del hombre a su naturaleza temporal. No se da el punto legitimador. Ha desaparecido cualquier clase de escatología. Todo está dado en la Historia; no hay otro destino que el mundano. Tal perspectiva no es griega, ni tan siquiera dionisiaca.

Ulises no ha soñado Itaca, sino que la ha vivido y regresa a ella para no dejar de ser Ulises. Se trata de nostalgia ontológica y no por cierto psíquica. Colón no había conocido América; sólo la tenía en el capricho y en la inventiva. Ulises, en cambio, perdió a los suyos al embarcarse rumbo a Troya; la vuelta constituye un ritual iniciático que arranca del pecado, o transgresión, de Troya. Respecto a Itaca se ha convertido en un marginado, hereje, extranjero y extraño. Para regresar se transforma en *myster*, en iniciado que se somete a pruebas duras para, de alguna forma, morir y poder finalmente resucitar ingresando de nuevo en Itaca de la que habíase alejado. Ni el *lotus* de los Lotófagos (IX, 92-99), ni el filtro de Circe (X, 236) que hace olvidar la patria, ni tampoco los alimentos ofrecidos por Calipso (V, 208-210)..., son capaces de arrebatarle la memoria a Ulises. Su destino es recuperar la normalidad de lo estable.

Gadamer en *Wahrheit und Methode — Vérité et Méthode* en la traducción francesa de Seuil, 1976 — constata que no podemos alejarnos de la Historia hasta el extremo de colocarnos delante de ella convirtiéndola en objeto de estudio. Inexorablemente nos descubrimos situados en su seno y, en consecuencia, el acto de percibirnos, de lo que sea, viene fuertemente condicionado por el proceso histórico real. Antes de ser nosotros, somos historia. Ahora bien; tal hecho permite más de una lectura. La de Homero se resume en una frase del canto VIII que viene a decir que el "*anthropos* es mendigo del retorno". Ulises padece alofobia — *állos*, lo otro; *phóbos*, temor, huida — ante Calipso — V,173 — y le dice:

"Diosa, no estás pensando precisamente en mi retorno".

Y Zeus tuvo que darle a Calipso una orden tajante — V,113 —:

"Sepárate de Ulises cuanto antes.
No quiero que muera alejado de aquellos que ama; su destino es volver a los suyos y entrar de nuevo en su casa de techos altos, en tierra patria".

La historia no es la casa de Ulises porque aquella vive en *Chaos* mientras el hogar de Ulises, en el límite, rezuma *Kosmos*. El desorden de su hogar está causado precisamente por la ausencia de Ulises. Polifemo habita un país de gente que desconoce la ley — IX, 106 — y la justicia — IX,428 —. Ulises vive la historia con ánimo de

salirse de ella pues anda arrastrado por la homofilia — *hómotos*, igual o parecido; *philos*, amante y amigo —. Intenta incluso inmovilizar a *Khronos* porque el tiempo trae la diferencia y el desorden — XIII, 70 y ss. —. Le preguntan: ¿a qué tierra perteneces? ¿cuál es tu ciudad y tu pueblo? — VIII, 555 —; ¿quién eres? ¿de qué país vienes? ¿dónde están tus familiares? — X, 325 —. Extranjero respecto al tiempo. Ulises no coincide con su viaje; sin embargo, éste con sus fatigas configura la única mediación que permite el repliegue y la tornada. Sólo se aprende recordando con dolor. O esto o la sofisticada postmoderna. La lectura que realiza Homero, de la Historia, introduce la tensión entre la finitud presente y el ser de siempre. Telémaco, hijo de Ulises — I, 324-444 —, sospecha que la vuelta de su padre puede fracasar:

"La esperanza perdí de que vuelva mi padre".

Del hecho que exista el término no se sigue automáticamente que pueda ser alcanzado. La memoria y la tenacidad, no obstante, pueden desembocar en el éxito.

"Y repúsale entonces así la discreta Penélope..."

— Falta aquí un hombre como Ulises, capaz de librarnos la casa de tanta ruina. ¡Ah!, si Ulises viviera y volviese a la casa paterna". (XVII, 1-6(16))

El regreso de Ulises resulta siempre posible y además queda exigido a fin de que el término sea realmente término en vez de apariencia.

Ya desde el siglo X a.C. los griegos quedaron hechizados por el Más Allá. Esta atracción se tradujo empíricamente en una frenética colonización que les llevó hasta Marsella y Empúries — s.VI a.C. — e incluso al sur de Inglaterra. En dirección hacia Oriente recorrieron el Mar Negro alcanzando la península de Crimea — regreso de los argonautas —. Intellectualmente la fascinación del Más Allá les condujo a las puertas de la metafísica platónica arrancando de la cotidianidad de los sentidos. La lengua latina al imitarlos no pudo menos que inventar artificialmente un participio del verbo copulativo esse, que fue ens, entis — que no existía en el latín clásico —, a fin de hacerse con la riqueza de la metafísica, particularmente de la aristotélica.

En el *Gorgias* e *Peri rhetorikés* de Platón se descubre el atisbu del Más Allá; dice Sócrates a Polo:

"No te preguntaba cómo es el arte de Gorgias, sino qué es". (448, e)

El cómo pertenece a la sensibilidad y al lenguaje concreto; no así el qué, el cual es ya asunto del entendimiento y del lenguaje abstracto. El amor es una *epithymía* que se ha apoderado de Ulises y le arrastra en dirección al valor ético, conducta que nada tiene que ver, por cierto, con la *hybris* o tendencia al placer sensorial, del cual Ulises se aparta. El *anthropos* griego está dominado por una *theía manía*, una locura divina, o éxtasis, que le transporta con destino al Bien Supremo. Dice Platón en *Fedro*:

"Conviene que el hombre se dé cuenta de lo que le dicen las ideas — *Katá to eidos legómenon* — yendo de muchas sensaciones a aquello que se concentra en el pensamiento..."

Tal varón..., apartado de humanos menesteres y volcado a lo divino, es tachado por la gente como de perturbado, sin darse cuenta de que lo que está es entusiasmado". (249, b-c)

El verbo griego *enthousiatzo* — de donde "entusiasmo" — significó "estar poseído por los dioses". Ulises vive del entusiasmo merced a la memoria de la eterna Itaca y en esta retentiva reside su *erotiké tekhné*. Actualmente, inclusive John Rawls tanto en *A Theory of Justice* como en *Justice as Fairness. Political not Metaphysical* no puede menos que trabajar a partir del presupuesto de una justicia que no es dato alguno. Herencia helénica.

Con todo, en la vieja cultura europea ha nacido constantemente el modelo ilustrado que pretende someterlo todo a razón rechazando al mito. Según señala Cassirer en *Die Philosophie der Aufklärung* — me he valido de la traducción francesa de Fayard, 1966, *La philosophie des Lumières*; pp. 86-95 —, Galileo y Kepler entienden el mundo con la sola razón sin necesidad de la Escritura Santa. El verbo matemático suplanta al verbo de Dios. Newton cerrará este proceso de desmitologización. No que Dios no exista, sino que no se le necesita para conocer la realidad. En *Was ist Metaphysik?* Heidegger insiste en que el pensamiento no construye un camino en dirección al Ser como a su destino; sino que no contamos con otro ser como no sea el camino mismo. "AntíUlises". *Dasein* significa "estar-en-el-ser"; mas, ¡cuidado!, tal camino — el *Dasein* es senda — no une dos puntos, el de partida y el de llegada, sino que se abre camino al pensar. *Feldweg*, camino de campesinos, y *Holzweg*, sendero del bosque. Al discurrir no se busca nada diferente, sino dar vueltas sobre lo mismo. No existe Itaca, no se cuenta con progreso; la memoria no ata al pretérito originario. Lo otro, con respecto a todo ante, es llanamente la nada; el Ser es nada — *Vom Wesen des Grundes* —. Itaca no existe o si se prefiere acaba siendo un ente más. Sólo la razón ilustra. Grecia conoció igualmente esta tentación ilustrada; así la *physis* — *arkhé* último — fue en el fondo *génesis*, proceso. Heráclito dejó escrito que el dios del hombre no es otro que el mundo — de esta manera puede entenderse el fragmento 119 —. Siguiendo a Empédocles de Agrigento, contemporáneo de Esquilo y de Píndaro, el Ser surge gracias al pensamiento que lo busca — fragmento 536 —. Protágoras según el *Teeteto* de Platón, algo modificado por Sexto Empírico, sostuvo que:

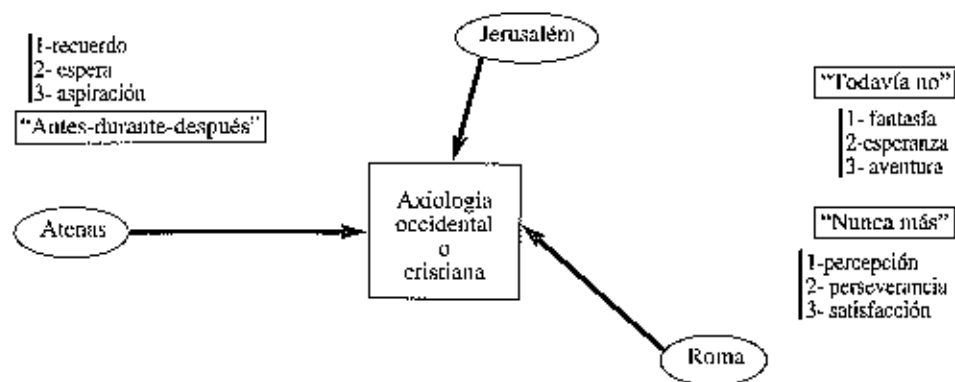
"Panta kárematon metron estin anthropos".

El ser humano mide todo cuanto aparece en el mundo y esto es precisamente conocerlo. Relativismo. Lo que hay, en su devenir sin rumbo, lo abarca todo. Quedan eliminados los mitos, siempre vinculados al hontanar recio e incanjeable.

El relato homérico, en cambio, entiende las cosas tangibles, visibles, perceptibles, desde lo intangible, invisible e imperceptible. Itaca, la verdadera, la definitiva, está allende la cotidianidad, no siendo asunto sensorial. Itaca aparece a la sensibilidad como haz de fenómenos, pero su naturaleza se esconde a los sentidos y únicamente el entendimiento puede captarla. Someter los fenómenos a leyes es ya

conocerlos con el intelecto. Hacerse con el periplo de Ulises desde Itaca es organizar las apariencias y lo relativo en base a lo substancial y necesario. Los cuerpos femeninos de Degas, bailarinas y bañistas, desnudos en movimiento, dibujan la multiplicidad del aparecer, pero su significación descansa en el mito del *Kalós* inalcanzable con los sentidos. Beckett, al contrario, contra la *Divina commedia* de Dante no se abre a paraíso alguno.

Podría dar la impresión, sin duda precipitada, que entre el aventurero Abraham y Ulises, aquel que se reintegra sin desmayo, se dan tan sólo disparidades menores. Y no es así. Abraham desconoce el término mientras Ulises lo recuerda constantemente ya que, para él, meta y punto de salida coinciden. Ulises se desenvuelve entre entes, de los cuales uno queda privilegiado: Itaca. Abraham, en cambio, se mueve entre los entes a fin de abandonarlos saltando a lo que no es ente alguno, al Ser. Ulises sabe; Abraham sólo indaga e imagina. Ulises acepta al *Dasein* aunque con Dios, un Dios que es ente y no Ser, un Dios — Itaca — que le permite hacerse cargo de la Historia. El Dios homérico — la perfección de Itaca — es inicial pero no originario; es un pedazo de mundo que da razón del resto. Abraham persigue, por el contrario, algo que no sea de este mundo, algo otro, algo realmente originario. *Lo inicial* homérico es el punto inmóvil del tiempo y de la Historia; *lo originario* de Abraham no es ni móvil ni tampoco inmóvil por la sencilla razón que no es ente alguno. Lo originario no se entrega ni tan siquiera en el punto inicial. Imposible, pues, el recuerdo de él. Únicamente libertad y fantasía alocada. Aquí no tiene cabida la *Geworfenheit* heideggeriana porque ésta consiste en desamparo con residencia exclusiva en el mundo. Al menos, según Homero, se cuenta con un *status pristinus*, inicial, cosa que Heidegger también suprime. Homero no establece distinción entre *lo inicial* y *lo originario*; el *Bereshit* o *Genésis*, sí. *Lo originario* es aquí Lo Otro, lo siempre desconocido y en todo tiempo escudriñado. De *lo inicial* puede haber olvido, amnesia que el mito procura suprimir a base de restitución. De *lo originario* no es posible el olvido dado que jamás ha sido dato o hecho. Los mitos de *lo originario* son mitos escatológicos, del después, mitos de la vocación abrahámica. La lógica nada puede en tales menesteres; sólo la esperanza. Para Ulises, la *parusía* se da tanto en el inicio — Itaca — como al final — Itaca —. A Abraham no le queda otra *parusía* posible que la de después del salto, de la cual, por cierto, lo ignoramos todo. Reposa encima de la voluntad desnuda y de la inventiva calenturienta.



Hemos pesseguido el soporte intelectual de los valores griegos. El *eidos* del tiempo antropológico helénico se abre a una axiología fundamental, de la cual nacerá con los siglos la valorativa cristiana. Esta a partir del Trecento florentino queda configurada por ensamblaje de las axiologías judía, griega y romana.

La memoria de lo inmemorial sostiene valores preciosos. Fuese Hesiodos con *Erga kai hemerai* o bien los trágicos o inclusive los sofistas, la preocupación y la inquietud vertebraron la dura experiencia de la vida griega. Más tarde el sobresalto invadió la vida de la *polis*. Sócrates añadió la alarma de sí mismo; en vez de verse preocupados por las cosas ciudadanas — política, riqueza, reputación, salud... —, les invitó a convertirse a sí mismos y a estremecerse de sí mismos. El vuelco fue considerable.

"Y entonces Sócrates, concentrando de alguna manera el pensamiento en sí mismo, se quedó rezagado en el camino". (*Symposium*, 174,d)

Hay que preocuparse, no de lo que se tiene, sino de lo que uno es. Y ¿qué es el *anthropos*?, capacidad de lo universal y definitivo. Es apertura constitutiva a Itaca. La memoria se despierta con el diálogo en torno a las cosas de este mundo. El discurso racional se convierte en el árbitro y no la percepción. Angustiar a causa de sí mismo es tomar el camino que conduce a lo constituyente. El tacto importa, sin duda:

"La nodriza después de lavar Ulises, le dijo:
— ¡Ay, que tú eres Ulises y yo no supe reconocerte hasta haberte palpado del todo". (Canto XIX, 51-604)

El tacto es importante para saber, pero jamás es principal; se limita a ser mediático. Ayuda a conocer pero no constituye al conocimiento. Sócrates le responde a Menón en el diálogo de este mismo nombre:

"Si siempre la verdad de las cosas está en nuestra alma, ésta habrá de ser inmortal. De modo que es necesario que lo que ahora no conozcas — es decir, no recuerdes —, te pongas valerosamente a buscarlo y a recordarlo". (Menón; 86,b)

Ser sí mismo consiste en ponerse a vivir de la evocación de lo universal y no palpable. Valor antropológico de la memoria. De recuerdo en recuerdo, hacia atrás, hasta abrazar a aquello que no padece mudanza. Se trata de discernir como Rousseau, en *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, entre naturaleza e historia, entre lo originario y lo artificioso. John Rawls en *Theory of Justice* se coloca a mitad de camino entre la tradición que viene de Rousseau y de Kant, y el utilitarismo de John Stuart Mill; a mitad de camino entre la memoria inmemorial y la percepción.

La retentiva dispara la espera y ésta a su vez el esfuerzo. En las antípodas, por tanto, de Heidegger, quien en *Sein und Zeit* entiende al "Aquí-del-Ser" como

interrogación que se consume en aventura para la muerte y la finitud, en asunción pasiva del "ser-de-muerte" que lo humano es. Y la muerte amenaza con la nada. El Ser no fundamenta al ente; éste es simple dato sin que haya dador, sin Itaca. Tales no son los valores griegos; sí, en cambio, los de Italo Calvino, el cual en *Le Solitaire*, su primera novela, afirma que estamos acorralados contra el muro de lo incognoscible viviendo sobre la nada, seguros de nada. Ulises, el griego por excelencia, se sitúa lejos de tal percepción de la existencia; él espera alcanzar Itaca y, porque espera, no ahorra esfuerzos. Espera y esfuerzo son valores helénicos — en los orígenes — de la autopercepción colectiva. Acción comunicativa, en consecuencia, y saberes histórico-hermenéuticos; Ulises comprende el sentido desde la precomprensión de los significados tradicionales. *Das Prinzip Verantwortung* de Hans Jonas se aparta igualmente de esta perspectiva griega ya que Jonas propone los valores a partir de la previsión y de la responsabilidad con respecto al futuro histórico. Se preocupa del ser, de la pastosidad, y no del "deber-ser". Descubrimos, en cambio, una dimensión del pensamiento de Dewey que empalma con Ulises. Se trata de la diligencia y el trabajo. Dewey no ve oposición necesaria entre interés y esfuerzo; por tal motivo propone una pedagogía a la vez del interés y del esfuerzo, tal como hacía Eugeni d'Ors con la expresión: *L'home que treballa i juga*.

Esfuerzo y empeño cabalgan sobre la aspiración a lo mejor, a la dignidad, al axios último, al *Agathón*. A fin de reequilibrar el paradigma, aparentemente caótico — no contamos con *Khaós* sin referencia al *Kosmos* —, el trabajo puede convertirse en aterrador. Grita Ulises a los pretendientes:

"_ ¡Perros! Imagináis que jamás volvería de Truya, y por esto arruinabais mi casa... Pero, todos ahora tenéis ya la muerte anudada. Dijo así, y asaltóles a todos un pánico verde y miraban por dónde escapar de una muerte terrible". (*Odisea*; XX, 359-XXII, 389)

Grecia en su origen valoró la actividad y el coraje. El modelo antropológico no se impone por sí solo. Desnudos de vigor, de denuedo y de sudor, no se regresa y no hay realización de lo humano. Así lo reconoce Ulises:

"Sí; Calipo, la divina entre las diosas, me retuvo allí...; codiciaba que fuera su esposo; y la astuta Circe de Eoa me retuvo igualmente en sus hermosas estancias para que fuera también su esposo. Nunca empero mi corazón generoso se dejó persuadir dado que nada existe en el mundo que sea mejor que la patria y los padres. ¿De qué sirve vivir en destierro en un rico palacio, entre gentes extranjeras, separado de los tuyos?". (*Odisea*; IX, 1-104)

Es preciso luchar contra la sensibilidad y lo concreto; o esto o conformarse con ser mulo, hiena o galápagos. Hans Jonas ha elaborado una moral para el tiempo, desde el tiempo; una moral desprovista de parámetros, una moral desmoralizada. La Hélade excogitó una moral para el tiempo pero desde fuera del tiempo, desde la perfección, desde la patria. ¿Por qué tiene que sobrevivir la humanidad en vez de conformarse con el destino de los dinosaurios y los mamuts? ¿Principio de responsabilidad? ¿de dónde lo saca Jonas? ¿de las glándulas suprarrenales? Preferible el libro X de la *Politeia* de

Platón. Por lo menos John Rawls reintroduce el modelo griego al presuponer como fundamentos del contrato social una capacidad, idéntica para todos, de determinar el contenido del bien social. Imagina Rawls — es su Itaca — un ideal de sociedad moral, que no es *positum* alguno, en la que se da un equilibrio entre libertades y diferencias. Rawls supone la doctrina del *Phaidros* y del *Symposion* acerca del amor a lo digno. "¡Te amo!"; tal grito denuncia carencia y ausencia. Platón separó el deseo de aspiración hacia lo irreprochable y el deseo placentero, el cual queda rechazado en el *Philebos*. El primero consta de tres términos: el amante, el amado y las realidades colocadas más allá del cielo — *Phaidros*; 247,c —. Nunca el amado realiza la perfección; ésta existe inexorablemente allende el tiempo. La no identificación entre historia social e Ideas Eternas causa el movimiento retroactivo en dirección a las realidades acabadas y colmadas. No nace la relación entre amante y amado a partir de uno de los dos, sino precisamente arrancando desde el tercer término: *Agathós* o Itaca.

Colmo

Cumulare, llenar; *Cumulus*, colmo y exceso. Con estas últimas líneas llenamos el recipiente que teníamos en mano.

Al finalizar un escrito me pido cuentas: ¿por qué escribo?. No he dado con respuesta mejor que aquella que Paul Valéry se proporcionó: "J'écris par faiblesse". Acaso también escriba con ánimo de legar a los descendientes algo más que la muerte. En cuanto a mí, ya me conviene hacerme con la intuición de Marguerite Yourcenar: "Des millions d'âges, j'ai dormi; des millions d'âges, je vais dormir". Pero, ¿y la vida? ¿la vida?: es un cáncer.

Virgilio en *Georgicon*, libro consagrado a las labores agrícolas, escribe: "El árbol crece pausadamente. Proporcionará sombra a nuestros nietos" (II, 58). Escribimos para quienes nos sucedan. Y siempre será preferible dejarles el rostro de Greta Garbo, de expresión vaga donde puede proyectarse no importa qué, que transmitirles la cara clausurada de Brigitte Bardot.

He llegado al convencimiento de que la razón es necesaria para tirar adelante pero que sin duda resulta insuficiente. El fracaso de la Ilustración, después de despertar tantas y tan grandes esperanzas, marca el desencanto actual poniendo al desnudo el malogro de la *Raison des Lumières*. Sí; confesémoslo con Sócrates: "La Belleza es asunto accidentado" (*Hippias Mayor*; 304, e). Cuando lo hemos dicho ya todo, todavía no lo hemos visto todo, afirma Montaigne en *Essais*. Lo más sensato, según se me figura, es prestar oídos al profeta bíblico, del siglo VII a. C., que lleva por nombre Jeremías:

"Así dice el Señor:

Parans en los caminos a mirar, preguntad por las sendas antiguas: ¿cuál es el buen camino? Después seguidlo y ballaréis reposo". (VI, 16)

Anhelamos la placidez que rezuma el rostro del Cristo dibujado en uno de los mosaicos de *Hagia Sophia* de Constantinopla, allá en el siglo VI. Valor de la tradición, si queremos poseerlos. Tradición, empero, desde aquella independencia que nace del aperebirse. Lo grave está en el modo de habérselas con las cosas; y el modo peculiar del ser humano radica en la conciencia. Valor de la tradición y valor de las presencias, pero en cuanto tomamos conciencia de todo ello y con tal bagaje abrimos el futuro. Sólo con este talento adquiere sentido el *Fedón platónico*; el finamiento es sin duda final, pero asimismo es prólogo y empuje.

El destino humano no es el de conocer, sino el de escudriñar, explorar, otear e ir en demanda de. El hombre es esencialmente, y no por accidente, necesitado y menesteroso. De esta manera es preciso leer el desenlace del *Kharmídes e Peri sophrosynes* de Platón. La existencia del *anthropos* es el Mont-Saint-Michel que desde el siglo XI va huyendo del llano desabrido y soso en dirección a lo diferente y dispar. "Charitas enim Christi urget nos". (II Corintios, V, 14)

O NOSSO VALOR HELÉNICO DA "MEMÓRIA-RECUPERANTE"

Resumo

Este é o segundo de quatro artigos nos quais o autor procura apresentar os pressupostos antropológicos das culturas do Ocidente. Mundos judaico, grego, romano e cristão são os quatro âmbitos originários que serão estudados.

OUR HELENISTIC VALUE OF THE "MEMORY-RECOVERY"

Abstract

This is the second of four articles in which the author presents the anthropological premises of western cultural values. The Jewish, the Greek, the Roman and the Christian worlds are the four original areas that will be studied.

NOTRE VALEUR HELLÉNIQUE DE "LA MÉMOIRE-RÉCUPÉRATION"

Résumé

Ceci est le second des quatre articles dans lesquels l'auteur essaye de présenter les motifs anthropologiques des valeurs de l'Occident. Les mondes juif, grec, romain et chrétien sont les quatre domaines originaires qui seront étudiés.

RECENSÕES

Savater, Fernando (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Presença, 158 páginas (trad. Michelle Canelas).

Nos tempos que correm, o sector educativo tem sido um dos espaços privilegiados de reflexão interdisciplinar. Fins, meios, causas e consequências da educação actual têm ocupado ultimamente os homens das ciências e das humanidades. Conscientes de que o problema educativo é o motor e a alavanca que catapultará as gerações jovens para o futuro que terão de gerir, procura-se no presente delinear pacificamente os contornos dos tempos que hão-de vir.

Para responder a algumas perplexidades educativas da actualidade, Fernando Savater, intelectual e filósofo, escreve a presente obra e nela aborda com lucidez e sem demagogias o valor de educar. A perspectiva educacional aqui apresentada, ao considerar a educação como acto de todos os homens, e não tarefa exclusiva de meia dúzia de pedagogos que dizem possuir as técnicas e os métodos de educar para a democracia, revela-se ao autor do livro, bem como ao autor da recensão, o caminho que mais tarde ou mais cedo teremos de percorrer se quisermos contribuir eficazmente para o advento de um tempo diferente e melhor.

Da máxima importância é a excursão teórica que o autor faz ao longo da história da humanidade, evitando uma abordagem superficial e ligeira de tão grave problema, como se esta história tivesse apenas a idade dos tempos pós-modernos.

Esta obra é constituída por seis capítulos, um prólogo ("carta a uma professora"), um epílogo ("carta à ministra") e um apêndice, que consta de uma pequena antologia de textos, denominada "os pensadores e a educação", que vai de Homero aos nossos dias.

No prólogo, o autor lembra a tendência dos tempos modernos para terem "o hábito de assinalar a escola como correctora necessária de todos os vícios e insuficiências culturais, com a condescendente minorização do papel social de professoras e professores" (p. 14). No decorrer do seu raciocínio faz notar ainda que a tarefa educativa é um trabalho colectivo, tendo por isso de ser desempenhado por todos os seus interlocutores. A ser assim, não vê necessidade de diferenciação e conseqüente subalternização dos professores dos níveis primário e secundário em relação aos do nível superior, que quase sempre têm a função de emanar a teoria para os outros aplicarem. Lembra, por isso, que "aqueles que tentamos formar os cidadãos e ilustrá-los, todos quantos apelamos para o desenvolvimento da investigação científica, a criação artística ou o debate racional das questões públicas, dependemos necessariamente do trabalho prévio dos professores primários (...) nada ou muito pouco podemos fazer se os primeiros professores não tiverem realizado bem a sua tarefa, que consiste em preparar-nos a clientela" (pp. 14-15).

No Cap. I, Savater não se esqueceu de realçar o papel da educação nas sociedades humanas, lembrando, que a humanidade não se ganha com o nascimento mas sim com o crescimento adequado na sociedade/cultura a que se pertence (cf. p. 23), pois se os restantes animais nascem como os homens, parece que só os segundos beneficiam com níveis elevados de educação (cf. p. 26). Deixa bem expresso que a humanidade resulta de um conjunto de indivíduos, com gostos, capacidades, interesses... diversos, logo, a educação nunca pode esquecer a força da sua dimensão intersubjectiva, "o primeiro objectivo da educação consiste em tornar-nos conscientes da realidade dos nossos semelhantes (...) o que implica considerá-los sujeitos e não meros objectos, protagonistas da sua vida e não meros comparsas vazios da nossa própria vida" (p. 31). Assim, e antes de tudo, "a educação é a revelação dos outros, da condição humana, como um concerto de cumplicidades irremediáveis" (p. 32).

No Cap. II, não lhe interessou também estabelecer a dicotomia entre educação e instrução, entre pedagogo e professor (cf. p. 38 ss). Cada qual tem o seu lugar próprio no âmbito da questão educativa, e a sua análise não se preocupa com a divergência mas sim com a complementaridade, pois, "não se pode educar sem instruir nem vice-versa" (p. 40). O que se revela da máxima importância será "ensinar a aprender" (p. 41), que vai para além da simples memorização (cf. p. 42) e que ensina a gerir os conflitos educativos que os modelos actuais criam nos jovens, abrindo-lhes um horizonte de esperança e confiança no futuro, que lhes parece cada vez mais distante e inviável.

O Cap. III preocupa-se com o eclipse da família tradicional, fonte e origem de muitos modelos educativos, os quais, à medida que se foi esboroando, arrastou consigo. Ao mesmo tempo que a T.V., e restantes órgãos de comunicação social, foram impondo modelos educativos pouco proveitosos para os jovens que se querem educar.

Como é da opinião geral, sem repensar o conceito familiar na sua articulação com a escola, não será possível obter resultados sensatos na educação dos jovens. Afinal, lembra Savater, "os professores devem sempre recordar, ainda que os outros o esqueçam, que as escolas servem para formar pessoas sensatas, não santos" (p. 66).

Das pp. 54 ss deste capítulo podemos, com proveito, pensar o papel da T.V. na educação das crianças e, mais importante, o facto de as fazer crescer a um ritmo demasiado violento, não correspondendo a informação que lhes dá ao estágio sócio-psíquico em que se encontram. O que lhes era desvelado a pouco e pouco, com auxílio de parábolas e outros artificios, é-lhes hoje colocado face a face, imediatamente, muitas vezes sem a possibilidade de mediação por parte de alguém entendido nesses assuntos. Violência e sexo, morte e fatalidade, acompanham desde cedo a educação das crianças. Os truques usados para animar os bonecos que nasciam e morriam com uma facilidade extraordinária, onde o bom, apesar de tudo, acabava por vencer o mau, são agora mostrados na crua realidade da vida humana, onde o mal não raras vezes vence e a morte é um caminho sem regresso.

Assim, como "as crianças chegam já saciadas com mil notícias e com as mais diversas visões que não lhes custou nada a adquirir (...) que recebem até sem querer! O mestre deve ajudá-los a organizar essa informação — e em parte a combatê-la — e oferecer-lhes as ferramentas cognoscitivas para que a possa tornar proveitosa ou pelo menos não prejudicial" (p. 57).

No Cap. IV, debruça-se sobre a questão da liberdade e do ensino. Se a educação, como todos sabemos, se prende mais com os interesses dos adultos do que das crianças (cf. p. 68), será lícito forçar a aprender quem não o deseja? (cf. p. 67).

A questão da liberdade é considerada numa dupla vertente. Por um lado, "se a educação implica alguma tirania, é uma tirania de que, só passando pela educação conseguiremos mais tarde libertar-nos" (p. 69) e, por outro lado, "todos os bons professores conhecem a sua condição potencial de suicidas, imprescindíveis no começo, o seu objectivo é formar indivíduos capazes de prescindir do seu auxílio, de caminhar por si mesmos, de esquecer ou desmentir aqueles que o ensinaram" (p. 69). Lembrará ainda neste capítulo a importância do esforço e da contrariedade na educação (cf. p. 70 ss).

No Cap. V, recusa a separação da cultura científica e da cultura humana (cf. p. 82 ss). Ciências da natureza e ciências humanas devem ser igualmente consideradas na educação da humanidade, uma vez que "ser homem ou mulher no mundo moderno não é coisa fácil, ninguém pode viajar sem bagagem!" (p. 85). E a bagagem, naturalmente, será o nível de conhecimento humano e científico que cada indivíduo possa ter adquirido e continue a adquirir.

Contra o saber enciclopédico instituído pelos currículos escolares, o autor refere que podemos — e devemos — exigir sem maçar. Podemos estimular o interesse pela actividade científica e humana sem recorrer a fórmulas e a textos de difícil interpretação. O que interessa na educação não é dizer o que alguém fez e como fez, mas sim despertar o pensamento e a curiosidade e não o fastio e o desinteresse (cf. 86 ss), ainda que nos julguem superficiais e maus profissionais, "trivialidade é o que fica na cabeça de um imbecil quando ouve algo dito com simplicidade" (p. 87). O bom professor deve pautar o seu magistério pela simplicidade e não pelo pedantismo. O professor pedante dirige-se "aos seus alunos como se estivesse apresentando uma comunicação perante um congresso em que estivessem presentes os seus mais distintos e exigentes colegas, todos eles dedicados desde longos anos à disciplina dos seus desvelos. Mas como a maioria dos jovens não demonstra o devido entusiasmo nem a compreensão requerida, desespera e amaldiçoa-os (...) o problema do pedante é que não quer ensinar os neófitos, mas sim ser admirado pelos sábios e provar a si mesmo que vale tanto ou mais do que eles" (p. 89).

Como a razão é igual em todos os indivíduos, e portanto se encontra permeável às questões científicas e às questões humanas (cf. p. 95), cada professor deve ter consciência de que "a sua obrigação consiste em mostrar, para cada disciplina, um panorama geral e um método de trabalho a pessoas que, na sua maioria, não voltarão a interessar-se profissionalmente por esses temas" (p. 89).

Educador e educando devem em conjunto estimular "a busca racional da verdade, melhor dizendo, das verdades sempre fragmentárias e tentativas, dotadas de uma classe de certeza distinta, de acordo com a área a que se aplicam" (p. 96).

Neste capítulo, estabelece ainda os princípios de uma educação humanista que faça "aprender a discutir, a refutar e a justificar o que se pensa" (p. 98). Tal educação não será possível sem recorrer à "dimensão narrativa que engloba e totaliza os conhecimentos por ela transmitidos (uma vez que) os homens não são problemas ou equações mas sim histórias, somos menos parecidos com contas do que com contos" (p. 99). Não há educação

sem considerar que "a memória dos homens pretéritos e a urgência da vida no presente é o que unifica significativamente a dispersão de temas académicos que conformam o currículo. A história vista como hagiografia colectiva, como configuração dos mitos diferenciais que nos fazem insolúveis nos outros e na humanidade" (p. 99).

No Cap. VI, defende um ensino conservador (cf. p. 102 ss), para promover e conservar como ideal básico "a universalidade democrática" (cf. p. 107 ss). Tarefa difícil sem dúvida, uma vez que o autor nos lembra que "o esforço educativo é sempre rebelião contra o destino (...) a educação é antifatalidade, não a adaptação programada" (p. 108). Se a educação dos tempos presentes pretende que o indivíduo regresse às raízes (cf. p. 110), então que valorize devidamente aquilo que entre todos os existentes, nos torna únicos, e nos mantém iguais — "o uso da linguagem e dos símbolos, a disposição racional, a recordação do passado e a previsão do futuro, a consciência da morte, o sentido do humor, etc." (p. 111).

Como o problema educativo facilmente se confunde com o problema cultural, alerta Savater que educar não se pode reduzir à transmissão de cultura, pois a cultura de cada povo é apenas uma parte da humanidade e esta reconhece-se no encontro de culturas, a que se dá o nome civilização. A ser assim, "é a civilização e não meramente a cultura, que a educação deve aspirar a transmitir" (p. 112). Que não se pense que ao apontar a civilização como objecto de educação se cai numa uniformização, numa assimilação de uma cultura mais fraca posta deliberadamente ao serviço da cultura predominante, que tão maus resultados deu em tempos ainda recentes. Não nos esqueçamos que a educação, fundamentalmente, deve preparar os indivíduos para a diferença e para a divergência, pois é também tarefa da "educação universalizadora, ensinar a atreigar, racionalmente, em nome da nossa única verdadeira pertença essencial, a humana, tudo que de exclusivo, fechado e maníaco exista nas nossas afiliações acidentais, por muito acolhedoras que estas possam ser para os espíritos comodistas, que não querem mudar de rotinas ou procurar conflitos" (p. 114). O passado contraditório da humanidade só pode ser julgado e entendido se fornecermos aos indivíduos os meios suficientes de análise que contemplem a leitura e a escrita (cf. 100).

Quando a sociedade actual estimula ao isolamento e ao esfriamento das relações interpessoais, mediando-as cada vez mais pelas actividades virtuais, convém reconhecer que a função da educação e da escola deve ser "fomentar o apreço racional por aqueles valores que permitem a convivência conjunta aos que são satisfatoriamente diversos" (p. 115). Não se deve tratar de cada um só fazer o que lhe dá prazer, mas sim escolher dentro de todos os meios postos ao seu alcance para realizar as tarefas educativas aqueles que lhe forem mais agradáveis. Não há educação sem obrigação. Como em todos os campos da vida humana, também na educação a liberdade não se encontra isenta de limites. No final do ensaio, reforçará esta ideia ao afirmar que aprender é uma necessidade inerente a todos os indivíduos. A função da sociedade é obrigar as crianças a aprenderem, não colaborando na tendência para o facilísimismo que lhes é congénito (cf. p. 126).

Finalmente, no epílogo — a carta à Ministra — deixará mais alguns pontos para reflexão: a justificação do ensino obrigatório (cf. p. 118); a componente pública da educação democrática (cf. p. 121); autoridade social e autoridade parental ... (cf. p. 121).

A sociedade democrática e pluralista não deve negar a educação a nenhum dos seus membros, uma vez que "para renunciar ao conhecimento é necessário ter certos conhecimentos" (p. 121), pois "o sentido da educação é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano" (p. 124), dando forma a indivíduos autónomos, e não a meros reprodutores de atitudes e comportamentos.

Como síntese, lembra Savater que cabe à educação "despertar o apetite de mais educação, de novas aprendizagens e ensinamentos. A pessoa educada sabe que nunca está completamente educada mas só o suficiente para querer estar mais quem acredita que a educação enquanto tal fica concluída na escola ou na universidade não foi realmente inflamado pelo ardor educativo mas apenas ganhou uma leve camada de verniz ou foi decorado com as suas tintas menores" (p. 127).

Posto isto, o nosso desejo é que esta obra seja lida e meditada por todos os intervenientes do sistema educativo, para ajudar a promover a necessária conjugação de esforços que urge encetar neste complicado campo da acção humana. Só em diálogo constante e aberto com a tradição nos parece ser possível restaurar a confiança que tão abalada se encontra no sistema educativo, e este livro tem o condão de agitar as consciências e as encaminhar em horizontes de esperança renovada.

Artur Manso

(Universidade do Minho - Departamento de Pedagogia)

DISSERTAÇÕES E PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO

DISSERTAÇÕES

Dissertações de Mestrado

CUNHA, Francisco (1998). *Tomás Campanella e a Cidade do Sol. Subsídios para uma educação permanente*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

COELHO, Teresa de Jesus (1998). *A Tecnologia Educativa na formação inicial de professores. Um estudo sobre atitudes de professores estagiários de Biologia/Geologia da Universidade do Minho face à Tecnologia Educativa e ao seu uso em contexto de sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

BARBOSA, Branca Maria (1998). *A educação familiar rural — entre a ideologia e a pedagogia. Subsídios para o estudo da educação da mulher no Estado Novo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

VILA-CHÃ, Maria do Carmo (1998). *Televisão e violência: Múltiplas perspectivas de análise e de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia da Educação).

ENES, Manuela Maria (1998). *A influência da formação no domínio das tecnologias de informação e comunicação no desempenho dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico do distrito de Viana do Castelo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

AFONSO, Maria Albertina (1998). *Desenvolvimento de uma matriz hipermédia para compreensão e análise de imagem — vantagens da flexibilidade para a aprendizagem neste domínio*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

LUÍS, Helena Maria (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa — contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia da Educação).

SILVA, Cristina Maria (1998). *Estudo adaptativo de um teste de inteligência não-verbal: estudo do Som-R no grande Porto*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia da Educação).

PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO

Projectos de Investigação
em desenvolvimento no
Centro de Estudos em Educação e Psicologia

"Educação e Imaginário"

Coordenação: Alberto Filipe Araújo (afaraujo@iep.uminho.pt)

As concepções educacionais alicerçam-se num património mítico-arquetipológico cuja hermenêutica remitologizadora contribui para a compreensão do homem e das figuras do imaginário colectivo.

A compreensão das diversas racionalidades, onde são inseparáveis as dimensões ideológica e imaginária (utopias, mitos, metáforas, etc.), justifica uma proposta hermenêutica onde o discurso pedagógico se abre pelas suas unidades de sentido a uma mitanálise reveladora dos seus traços míticos.

Este procedimento contribui, pela sua especificidade para o desenvolvimento da história das ideias pedagógicas, ao mesmo tempo que traz uma visão inovadora à acção empenhada dos actores na mobilização das causas educativas contextualizadas.

Objectivos: Identificar projectos utópicos na história do pensamento ocidental; problematizar o lugar da educação no âmbito desses projectos; estabelecer relações entre educação e imaginário; aplicar a mitanálise a textos da cultura ocidental.

Estrutura da equipa de investigação: Inserindo-se na linha de investigação *Educação Permanente e Desenvolvimento comunitário*, coordenada pelo Prof. Doutor José

Ribeiro Dias, os membros permanentes da equipa encontram-se ligados ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, através do seu Departamento de Pedagogia, ao qual pertence Alberto Filipe Araújo.

São ainda membros permanentes, embora externos ao Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Joaquim Machado de Araújo, Armando Malheiro da Silva, Francisco Cunha, Henrique Manuel Vaz, Maria Eugénia Branco e Maria Amélia Castro.

Duração do Projecto: as actividades de investigação remontam a 1994-1995.

Encontros:

- I — Educação e Utopia, Braga, 27 de Outubro de 1995
- II — História, Educação e Utopia, Braga, 24 de Novembro de 1997
- III — História, Educação e Imaginário, Braga, 2 de Novembro de 1998

Algumas Publicações:

Dias, José Ribeiro; Marchadour, Germain; Araújo, Alberto Filipe & Mattéi, Jean-François (1996) — *Educação e Utopia (Actas do Encontro Comemorativo dos 460 Anos da Morte de Tomás Moro, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho - Braga, 27 de Out. de 1995)*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.

Araújo, Alberto Filipe (1997) — *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.

Araújo, Alberto Filipe & Silva, Armando Malheiro (1997) — *Mitanálise e Interdisciplinaridade. Subsídios para uma Hermenêutica em Educação e em Ciências Sociais*. *Revista Portuguesa da Educação*, 8 (1 e 2).

Araújo, Alberto Filipe & Silva, Armando Malheiro (1998) — *A Mitanálise entre a História e a Não-História. Subsídios para uma Hermenêutica do Texto Pedagógico*. In Justino Magalhães (Org.). *Fazer e Ensinar História da Educação (Actas do 2º Encontro de História da Educação em Portugal, Braga, 8/9 de Novembro de 1996)*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, pp. 75-119.

Araújo, Alberto Filipe & Magalhães, Justino (orgs.) (1998) — *História, Educação e Utopia (Actas do II Encontro)*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.

Araújo, Alberto Filipe (1998) — *Le mythologique de l'"Homme Nouveau" dans l'imaginaire pédagogique portugais*. In *Introduction aux Méthodologies de l'Imaginaire (sous la dir. de Joël Thomas)*. Paris: Ellipses, pp. 301-311.

“Estatuto, Funções e História do Manual Escolar O Projecto *eme*”

Coordenação: Rui Vieira de Castro (rvcastro@iep.uminho.pt)

Os manuais escolares, pela sua função central nas práticas pedagógicas e pela sua relevância enquanto instrumento cultural e pedagógico, têm sido eleitos como objecto em diversos domínios disciplinares, havendo hoje no contexto internacional um considerável número de trabalhos e redes de investigação neste domínio. É neste quadro que se inscreve o Projecto *eme* — Estatuto, funções e história do manual escolar —, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Objectivos: São objectivos do Projecto *eme*:

- . constituir bases de dados de manuais escolares, de modo a assegurar o seu recenseamento e descrição;
- . inventariar e analisar textos oficiais e normativos produzidos ao nível da escola relativos aos manuais escolares, comparando quadros espaço-temporais distintos;
- . analisar processos de concepção e difusão dos manuais escolares;
- . estudar os manuais escolares enquanto instrumentos culturais e pedagógicos, enquanto meios de definição do universo de referência das disciplinas escolares e da educação e de configuração de contextos especializados de transmissão/aquisição pedagógica;
- . analisar a recepção dos manuais escolares, os comportamentos que suscitam nos alunos e nos professores, as opiniões e reacções críticas que geram, etc.;
- . sugerir estratégias que promovam a optimização da utilização dos manuais escolares enquanto promotores do desenvolvimento de competências cognitivas.

Um projecto com estas características pode constituir uma importante fonte de informação para a caracterização das disciplinas escolares, dos processos educativos que nelas ocorrem, das finalidades e dos objectivos do sistema escolar. O desenvolvimento do Projecto deverá também contribuir para (re)colocar o manual escolar no centro dos interesses dos investigadores portugueses em educação; a natureza poderosa destes textos, olhados como instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos, justifica este seu reposicionamento.

Equipa de investigação: A equipa do Projecto *eme* é constituída por Rui Vieira de Castro (Coordenador), Angelina Rodrigues, José António Brandão Carvalho, José Luís Silva, Justino Magalhães, Laurinda Leite, Maria da Conceição Duarte, M^a de Lourdes Dionísio de Sousa, Maria Inês Ribeiro (todos da Universidade do Minho), Elisa Sousa (da ESE do Porto) e Fernando Rocha e Maria da Conceição Bento (professores do Ensino Secundário).

Duração do projecto: As actividades de investigação desenvolvidas pela equipa tiveram início em 1995, data da candidatura à Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, e a conclusão está prevista para finais de 1998.

Publicações: No âmbito do Projecto, foram já publicados os estudos seguintes:

- Castro, Rui Vieira de (1997). "As representações da língua nas gramáticas escolares: o apagamento da história, dos sujeitos e dos contextos". In AAVV, *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Castro, Rui Vieira de (1998). "Terminologias linguísticas na escolaridade básica e secundária. Objectivos, conteúdos e modos de constituição". In Maria Antónia Mota & Rita Maquilhas (orgs.), *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Castro, Rui Vieira de & Sousa, M^a de Lourdes (1997). "World and language through *exempla*. A discourse analysis of pedagogic texts". In Emília Ribeiro Pedro (ed.), *Discourse analysis*. Lisboa: Colibri/APL.
- Castro, Rui Vieira de & Sousa, M^a de Lourdes (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de língua portuguesa". In Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri/APL.
- Leite, Laurinda (1997). "Heat and temperature. An analysis of how these concepts are dealt with in textbooks"; em publicação no *European Journal of Teacher Education*.
- Rodrigues, Angelina (1996). "A leitura de literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 9, nº 2.
- Silva, José Luís, & Leite, Laurinda (1997). "Actividades laboratoriais em manuais escolares. Proposta de critérios de análise". *Boletín de las Ciencias*, X, nº 32.
- Silva, José Luís (1998). "A abordagem da fotossíntese em manuais escolares espanhóis e portugueses: uma análise centrada no desenvolvimento do conteúdo" [em publicação no *Boletín das Ciências*].
- Sousa, M^a de Lourdes Dionísio de (1997). "What do textbooks say about reading". In Emília Ribeiro Pedro (ed.), *Discourse analysis*. Lisboa: Colibri/APL.
- Sousa, M^a de Lourdes Dionísio de (1997). "A construção escolar de comunidades interpretativas. Leituras do manual escolar". *Diacrítica*, 12.
- Sousa, M^a de Lourdes Dionísio de (1998). "Como os manuais ensinam a ler". In Maria Antónia Mota & Rita Maquilhas (orgs.), *Actas XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.

"Interface entre Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento em Contexto Escolar

Coordenação: João A. Lopes (joaols@mail.telepac.pt)

Este projecto dirige-se ao estudo da associação entre Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento em contexto escolar e, muito especificamente, em contexto de sala de aula. Quer as Dificuldades de Aprendizagem quer os Problemas de Comportamento constituem, em si mesmos, uma preocupação para os professores, direcções de escolas, pais e outros agentes educativos. Contudo, é a sua associação que determina trajectórias desenvolvimentais mais pobres. O abandono escolar precoce, a oposição sistemática, o desafio e a inadaptação ao grupo de pares constituem, para os alunos que exibem este padrão de desenvolvimento, situações vulgares e, sobretudo, tipicamente resistentes a qualquer tipo de intervenção. Assim, são objectivos deste projecto: (1) compreender as circunstâncias que propiciam, nestes indivíduos, o desenvolvimento de uma trajectória em que a desmotivação face às matérias e às tarefas escolares inibe o estabelecimento de relações interpessoais compensadoras; (2) realizar investigação experimental quanto a métodos e processos de intervenção sobre este tipo de situações.

Este projecto, quer pela sua natureza, quer pelos investigadores principais que integra, está estreitamente ligado ao Serviço de Psicologia e Orientação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, o qual tem servido de laboratório para a utilização de métodos de intervenção específicos ao nível do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Esta articulação torna pois possível que este projecto alie uma vertente de investigação a uma vertente de intervenção, com a consoquente prestação de serviços à comunidade. Estes serviços beneficiam uma população que entre alunos, professores e funcionários, ultrapassa já o milhar de indivíduos.

O projecto integra os seguintes investigadores: João A. Lopes (U. Minho), Fátima Navega Soeiro (SPO, U. Minho), Maria Leonor Sousa (SPO, U. Minho), Maria da Conceição Cruz (Equipa de Coordenação de Apoios Educativos da Maia), Maria José Figueiredo (Equipa de Apoios Educativos do Porto), Maria das Dores Ferreira (SPO, U. Minho).

Algumas publicações:

Cruz, M. C. & Lopes, J. (1998). Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar: A sócio-cognição do insucesso. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais: Estudos e investigação* (pp. 37-68). Braga: SHO.

Figueiredo, M. J. & Lopes, J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais: Estudos e investigação* (pp. 69-106). Braga: SHO.

Lopes, J. A. (1998). Subtipos de dificuldades de aprendizagem: a insustentável leveza da diferença. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais: Estudos e investigação* (pp. 1-10). Braga: SHO.

Lopes, J. A. (1998). Distúrbio hiperactivo de défice de atenção em contexto escolar: Uma perspectiva psicoeducacional. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 3(2), 143-158.

NOTÍCIAS

REUNIÕES CIENTÍFICAS

I Congresso Internacional da AFIRSE/AIPELF — “Educação e política”

Este congresso decorreu entre 10 e 12 de Setembro na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

A problemática orientadora, definida pela AFIRSE/AIPELF, considerava como questões de relevo algumas das principais mudanças dos últimos anos com forte expressão no campo da educação: a emergência do neo-liberalismo, a mundialização (principalmente) económica e a emergência do local (da descentralização à descentração). Nesse sentido, propunha-se aos participantes “que examinem de novo as relações entre o institucional e o organizacional, o económico e o político, no seio das situações e dos sistemas educativos”.

Algumas das questões assim evocadas reaparecem sublinhadas nos temas escolhidos para as mesas redondas (sessões plenárias): *Educação e Política*, para abertura dos trabalhos; *Políticas Educativas Locais e Expressões Locais das Políticas Nacionais e Política Educativa, Formação, Emprego, Desenvolvimento* no último dia do Congresso.

No que toca à organização das secções, se é possível identificar a focalização específica de ângulos ou manifestações dos fenómenos acima mencionados, há igualmente um conjunto de comunicações que parecem apontar para um desenvolvimento generalista e/ou mais descentrado da problemática proposta.

Uma leitura dos resumos das comunicações permite evidenciar algumas questões mais frequentemente abordadas: a Formação, Avaliação de Professores (e Qualidade do Ensino) particularmente enfatizada pelos congressistas brasileiros, portugueses, franceses e mexicanos; Reforma do Estado e Reformas Educativas, relevadas principalmente por investigadores brasileiros, mexicanos, portugueses e franceses; a Educação para a Cidadania, com contribuições, na sua maioria, portuguesas, mas também francesas, brasileiras e canadianas; a Administração e Gestão da Educação e das Escolas, discutida por participantes brasileiros e portugueses; a Formação Profissional, com base em pesquisas realizadas em França, Portugal e Brasil, enquanto a Territorialização e o Local são referidos em comunicações de autores portugueses e franceses.

Curiosamente, se a emergência do *neo-liberalismo* e do *local* merecem tratamentos específicos em várias comunicações, o processo de *globalização* (e/ou de

integração regional, nos casos da União Europeia ou do Mercosul) aparece quase como uma referência-sombra — simultaneamente omnipresente mas muito mais raramente desenvolvida ou equacionada enquanto dimensão integrante com manifestações particulares no conjunto dos fenómenos educativos actualmente relevantes.

Fátima Antunes

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

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

Realizou-se, nos dias 16, 17 e 18 de Setembro de 1998, na Universidade do Minho, o 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês, Alemão), organizado pela Área de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras, do Departamento de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia dessa Universidade. Integrando três vertentes da educação em línguas estrangeiras — *Investigação, Formação e Ensino* —, o Encontro tinha como objectivos, 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 programa, caracterizado por uma estrutura "clássica", incluiu conferências plenárias, comunicações livres, "workshops" e uma mesa redonda, contando com as intervenções de meia centena de docentes dos ensinos básico, secundário e universitário, e um público de cerca de centena e meia de professores, formadores e investigadores.

Como primeira constatação da análise das diversas contribuições, podemos concluir que esta iniciativa representou um salto qualitativo necessário à instituição de um espaço alargado de reflexão sobre a educação em línguas estrangeiras em Portugal, destacando-se de outras iniciativas congêneres pela co-presença de duas características fundamentais: *a referência prioritária ao contexto português e a integração das dimensões investigação-formação-ensino.*

Tomando como base estas duas características, justificam-se alguns comentários.

a. Em primeiro lugar, e como reflexo da importância que as línguas em causa assumem no contexto escolar português, verificou-se *uma referência predominante à língua inglesa, seguida da língua francesa e esta da alemã*, o que não deixa de nos

remeter para o poder hegemónico da primeira a nível internacional e suas implicações políticas, sociais e culturais.

b. Por outro lado, relativamente aos Incutores dos textos apresentados, e provavelmente como sinal do divórcio entre investigação e ensino e/ou da assimetria de estatuto entre investigadores e professores, a maioria das intervenções foi proferida por docentes de instituições do ensino superior, apesar de alguns estudos envolverem a colaboração directa de professores dos ensinos básico e secundário. Registamos, uma vez mais, o *paradoxo entre o poder interventivo dos professores nas escolas e o esvaziamento do seu poder discursivo em eventos desta natureza*, onde ocupam, ainda predominantemente, o papel de consumidores das teorias públicas produzidas nas universidades.

c. Relativamente às temáticas e orientações abordadas nos textos apresentados, foi possível inferir algumas prioridades actuais neste domínio em Portugal, entre as quais podemos salientar: *a definição da natureza, estatuto e funções da didáctica das línguas, o desenvolvimento de competências analíticas e de comunicação, as funções da linguagem na aula, a relação língua-cultura e o binómio unidade/diversidade no campo da educação linguística, o desenvolvimento da autonomia do aluno, o Inglês para fins específicos, a integração das tecnologias da informação e comunicação nos programas de formação e de ensino, os processos de construção do conhecimento didáctico e a formação de professores reflexivos/ e investigadores.* A estas prioridades corresponde, implícita ou explicitamente, a identificação de algumas áreas problemáticas no âmbito das questões a que sempre parecemos regressar: *o que ensinar/ aprender? porquê e para quê? como?* Embora sem respostas definitivas, os textos apresentados parecem sobretudo apontar, no seu conjunto, no sentido de um processo de ensino/aprendizagem com enfoques múltiplos, localmente determinado, assente em pressupostos que conferem ao aluno um papel central, com finalidades formativas específicas do domínio disciplinar e transversais no currículo escolar, mediante estratégias flexíveis e exploratórias. Assim, *parece reforçar-se uma posição que define a educação linguística como um processo complexo, multidimensional, contextualizado, formativo e investigativo.*

d. Quanto à integração das vertentes investigação-formação-ensino, existe um esforço declarado nesse sentido, mas também alguma incapacidade em equacionar os modos de articulação possível, parecendo mais visível *a criação de relações binárias: investigação-formação, investigação-ensino, formação-ensino.* Foram referidos projectos de investigação sobre a formação e sobre o ensino, projectos de formação com recurso à investigação como forma de ensino, e projectos de ensino com recurso à investigação. As *metodologias de natureza interpretativa*, sobretudo com base nas técnicas de inquérito, observação e análise do discurso, mereceram algum destaque. A investigação-acção surgiu com alguma evidência como estratégia investigativa e formativa, o que constitui um dado relevante do ponto de vista da *valorização de uma epistemologia da prática* no posicionamento de formadores e professores face à construção do saber pedagógico/didáctico e à renovação das práticas escolares.

Como observação final, pode afirmar-se que foram cumpridos os objectivos do Encontro, mas que seria desejável fortalecer alguns aspectos em edições futuras de

iniciativas desta natureza: uma intervenção mais activa dos professores dos ensinos básico e secundário; a criação de um maior espaço de apresentação de projectos de investigação-formação-ensino; a inclusão de outras línguas (por ex., a língua portuguesa como língua estrangeira); a análise comparativa da educação linguística nas diferentes línguas (incluindo a língua materna) e dos estudos de investigação realizados neste âmbito; uma maior atenção à dimensão política do ensino das línguas.

Flávia Vieira

(Universidade do Minho - Departamento de Metodologias de Educação)

Crónica de um Congresso, o V Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura

A vastidão de (im)possibilidades e a dispersão temática antecipadas aquando da inscrição parece deixar de constituir problema para quem, logo à chegada, folheia apressadamente o programa completo do V Congresso Internacional de Didáctica, em primeiro lugar da língua e só depois da literatura. Entre os dias 6 e 9 de Outubro, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, cujo Instituto de Língua e Cultura Portuguesas assumiu a organização de mais este evento da Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, a maioria das conferências plenárias, das mesas-redondas e das comunicações (aqui a esmagadora maioria) debruçam-se sobre o mesmo problema — a leitura.

Os quatro dias de trabalho, efectivamente intenso, vieram comprovar a conclusão, afinal não apressada, de que o objecto da educação no domínio da linguagem parece cada vez mais delimitado e reduzido à problemática dos leitores. A complexidade do conceito de competência comunicativa de finais dos anos 70, associada à complexidade das formas para o seu desenvolvimento em situação de ensino (que levou, por exemplo, à redefinição dos objectivos e práticas do ensino da gramática ou, num outro sentido, à inclusão do oral como modalidade verbal a ensinar e aprender) parece substituir-se, pelo menos tanto quanto permitem pressupor as preocupações dominantes dos participantes das três nações mais representadas no encontro — Espanha, Portugal e Brasil —, por essa outra complexidade, a de formar leitores. Ressalvo, a de captar leitores. Colocada a questão privilegiadamente no terreno das motivações e do nível sócio-afectivo e já não no domínio exclusivamente cognitivo, da competência, não é, portanto, de admirar que a abertura da aula de língua à pluralidade dos discursos, com vista ao desenvolvimento pleno de um sujeito comunicativo competente, tenha sido aqui um fechamento; se quisermos, uma abertura ao contrário, para prevalecer um discurso singular: o do texto literário.

E seja porque, como nos dizia Ezequiel Theodoro da Silva, "a nova concepção de leitura e de leitor exigida pela complexidade intersemiótica do mundo

contemporâneo, e ao arripio do grupo futurista imagético que augura o fim do livro", a leitura ainda depende e sempre dependerá do livro impresso, ou porque, noutra perspectiva, é indiscutível a "inseparabilidade entre o ensino da Língua e o ensino da Literatura", tese defendida por Fernanda Irene Fonseca, a pedagogia da língua, mesmo a estrangeira, está para além dos simples limites dos objectivos comunicativos. Só nessa medida, ouviu-se repetidamente dizer, o gosto pela leitura será mais perene, a leitura mais crítica.

Entretanto, e apesar do consenso, foi possível detectar duas linhas de fuga a que correspondem dois olhares distintos sobre os princípios e objectivos relacionados com a pedagogia do texto literário. Uma, que pode ser vista como representada pela linguista atrás referida, toma o texto literário como objecto linguístico cujas potencialidades formativas permitem não só "a aquisição e enriquecimento de uma competência ampla de produção e recepção/interpretação textual como fomenta a consciencialização metalinguística (e especificamente metatextual)". Neste entendimento, o texto literário é visto como o mais "adequado a uma acção didáctica que visa essencialmente a produção/recepção discursiva e a consciencialização do funcionamento da língua". Outra, que tomando-o como lugar onde o leitor, agora o vértice relevado, pode plenamente projectar os seus valores éticos, afectivos e sociais, é o único capaz de promover o gosto pela leitura. (Se a questão aqui fosse a de saber qual a linha dominante, quer ao nível dos produtores quer da audiência, a análise das características do público presente nas respectivas sessões poderia vir a revelar-se, do ponto de vista da Didáctica, um exercício muito produtivo...)

Em qualquer dos casos, os projectos de investigação, os relatos de experiências, as propostas metodológicas, até mesmo as opiniões pessoais transportaram-nos invariavelmente, numa atitude quase exclusivamente prescritiva, para dentro de salas de aula, lugares que a Didáctica parece ainda ter dificuldade em não considerar como seu único objecto.

Se a consistência de um domínio disciplinar em pleno processo de constituição como é o da Didáctica se pode ir aferindo (e afinando) também nestes encontros científicos — por exemplo, pela forma como aparecem delimitados o/s seu/s objecto/s e objectivos, pelo tipo de relações que afirma com outros domínios do saber —, a unanimidade quanto à temática privilegiada não significou aqui, ainda, o encontro com uma identidade do campo. Pensamos particularmente naquela localização na sala de aula e, assim, no privilégio à produção de aplicações que, num diluir de fronteiras entre o discurso da didáctica e o discurso didáctico, umas vezes, e entre aquele e um discurso de vulgarização, outras vezes, não deixa de ser sem consequências perturbadoras no esclarecimento do estatuto da Didáctica cuja consolidação é um dos objectivos da Sociedade Española que deu origem à reunião. Pensamos ainda na dependência imediata dos domínios de saber citados como referência e na univocidade do movimento entre aqueles e os contextos de ensino e aprendizagem que permitiam, sem dificuldade, adivinhar as origens disciplinares "primárias" dos participantes.

Este mesmo entendimento não foi naturalmente partilhado por algumas intervenções (necessárias e esperadas neste contexto), as quais, no reconhecimento da natureza multi-referencial e de integração de saberes que caracteriza a Didáctica, tomam aquela heterogeneidade de domínios disciplinares de referência, de instrumentos e

perspectivas de observação e intervenção como a marca distintiva de um campo que, assumidamente, vinculam à imediaticidade da resolução de problemas que não os seus próprios. Nesta perspectiva, compreende-se que a conclusão seja a de que a consolidação deste domínio é impossível ou sempre relativa e provisória. Para descanso das consciências, a quase fatalidade não tem de ser vista como "um sinal de menoridade científica".

Tal atitude potencia, parece-nos, encruzilhadas e um emaranhar de caminhos susceptível de criar condições nada favoráveis à estruturação da Didáctica enquanto domínio que, apesar da natural e desejável intersecção disciplinar, crie para si os seus próprios objectivos. Por que razão, os programas, os métodos ou os manuais de ensino da língua e da literatura fazem parte do objecto da Didáctica e não da Linguística ou dos Estudos Literários? pode ser, naquela perspectiva, a pergunta seguinte. É quase foi quando, na última intervenção das sessões, aos estudos literários, nos actuais contextos académicos, só foi reconhecido sentido se voltados para o ensino.

Em contraponto, ao longo dos trabalhos, soaram vozes que elegeram como objecto central alguns dos factores de estruturação do campo pedagógico — os textos, as práticas, as concepções — ou os modos, mais ou menos evidentes, da sua articulação e da relação que mantêm com outros *loci* de produção de saber. Adoptando ainda um discurso crítico, não necessariamente derrotista, sobre a educação no âmbito das línguas, trouxeram contributos para uma compreensão mais global das práticas e teorias de ensino e da aprendizagem das línguas, só ela capaz de alimentar verdadeiros projectos de mudança.

Maria de Lourdes Dionísio de Sousa

(Universidade do Minho - Departamento de Metodologias da Educação)

I Congresso Nacional de Educação para a Saúde

Decorreu, nos dias 8, 9 e 10 de Outubro do corrente ano, na Universidade do Minho, o I Congresso Nacional de Educação para a Saúde, uma organização do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da U.M.

O Congresso teve como destinatários: investigadores das áreas da Saúde e da Educação; docentes de vários graus de ensino e diferentes grupos disciplinares; médicos e enfermeiros; psicólogos e sociólogos; outros interessados.

Este evento pretendeu ser a primeira pedra da construção de um espaço de reflexão e debate onde se juntaram à mesma mesa técnicos de saúde, psicólogos, sociólogos, professores de vários graus de ensino e de vários grupos disciplinares, para aprofundarem e melhorarem a definição do que são estilos de vida e comportamentos

saudáveis, e por outro lado, quais as principais vias de promover a adopção por parte das populações (designadamente da população escolar) desses mesmos estilos de vida.

Em termos estruturais, o programa científico procurou: abranger todas as áreas científico-pedagógicas relacionadas com a Educação para a Saúde (EpS), de modo a permitir aos congressistas optarem pelos temas com os quais tivessem maior afinidade; abordar os riscos associados a determinado(s) comportamento(s), os determinantes desse(s) comportamento(s) e as vias de prevenção do(s) mesmo(s); conseguir a presença de alguns dos melhores especialistas nacionais nas várias áreas da EpS, reforçada em alguns casos com conferencistas espanhóis de elevada reputação internacional e cuja valia científica, eloquência de discurso e facilidade de compreensão foram critérios de escolha; permitir a todos quantos trabalham nesta área a apresentação dos seus trabalhos.

O Congresso teve como objectivos gerais: identificar os principais problemas de saúde com que se depara a nossa sociedade; definir estilos de vida saudáveis; clarificar comportamentos patológicos e saudáveis; analisar a eficácia de algumas estratégias de promoção da saúde; partilhar experiências bem e mal sucedidas no âmbito da EpS para melhorar a acção futura; partilhar saberes, principalmente entre educadores de vários graus de ensino e técnicos de saúde; proporcionar o contacto entre os vários interessados nas diversas problemáticas da EpS.

Nas várias conferências plenárias, painéis de comunicações convidadas e sessões de comunicações livres, que decorreram durante os três dias do Congresso, foram abordados temas como: prevenção do consumo de drogas: álcool, tabaco e outras; segurança: rodoviária, doméstica e de trabalho; prevenção das doenças transmissíveis: SIDA, hepatite e tuberculose; exercício físico e lazer; alimentação e saúde; higiene; prevenção de cancro; saúde mental e ambiente e saúde.

Na sessão de encerramento, o coordenador da comissão organizadora afirmou que, após este Congresso, "estamos em melhores condições de identificar o que faz bem e o que faz mal à saúde e na posse de algumas ideias para podermos agir no sentido da promoção da saúde daqueles com quem estamos mais directamente ligados profissional ou afectivamente."

José Alberto Gomes Precioso

(Universidade do Minho - Departamento de Metodologias da Educação)

REUNIÕES CIENTÍFICAS A REALIZAR

Desafios (Challenges'99)

Conferência Internacional sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Para promover o debate da relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Educação, o Centro de Competência Nónio-Século XXI da Universidade do Minho realizará, nos dias 12-14 de Maio de 1999, a Conferência Internacional Desafios 99 (*Challenges' 99*).

Esta Conferência tem por objectivo principal reflectir sobre os desafios que as TIC colocam aos sistemas educativos e tratará de um conjunto de temas, distribuídos pelas seguintes secções:

Ambientes de aprendizagem

Modelos, metodologias e ambientes de aprendizagem promovidos e/ou suportados (apoiados) pelas TIC. Implicações nos *currícula* e na avaliação.

Formação de professores

O papel e as necessidades dos professores. Implicações na formação e no desenvolvimento profissional.

Educação e entretenimento

Os desafios colocados pelas TIC no âmbito das escolas paralelas, da educação informal e das actividades de tempos livres e de lazer.

Valores

Questões éticas e problemáticas emergentes. Implicações individuais e sociais da utilização e da investigação das TIC na educação e na sociedade.

Infra-estruturas

Redes, equipamentos e serviços necessários ao funcionamento das TIC na Educação. Implicações na organização e na gestão da Educação.

Haverá lugar a Comunicações Plenárias e Painéis, com a presença de intervenientes nacionais e estrangeiros de reconhecido mérito na área das TIC e da Educação, a sessões de Comunicações Livres, de "Posters" e de Oficinas informais. Paralelamente, haverá uma área de Exposição, com a participação de firmas produtoras ou representantes de *hardware* e *software*.

Para mais informação sobre a Conferência, pode consultar o seguinte endereço: <http://www.iec.uminho.pt/challenges>

Cristina Fontes

(Universidade do Minho - I. E. P.: Centro de Competências Nónio-Século XXI)

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

• Periódicos

— *Análise Psicológica*, n.ºs 1, 2 e 3/98

Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

— *Arte Musical*, n.º 12/98

Lisboa: Juventude Musical Portuguesa

— *Cadernos de Educação*, n.º 10/98

Pelotas: Fac. de Educação da Universidade Federal de Pelotas

— *Cadernos do Noroeste*, n.º 1/98

Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho

— *Diacrítica*, n.º 12/97

Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho

— *Didática*, n.º 1-2/96

São Paulo: Universidade Estadual Paulista

— *Doxa*, n.ºs 1 e 2/96

Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras

— *Educação & Filosofia*, n.ºs 21, 22/97 e 23/98

Uberlândia: Universidade Federal

— *Educação & Sociedade*, n.º 61/97 (número especial); n.ºs 62 e 63/98

Campinas: CEDES da Universidade de Campinas

— *Educação em revista*, n.º 27/98

Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

— *Educação Médica*, n.º 1/98

Porto: Faculdade de Medicina do Porto

— *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9/98

Porto: Edições Afrontamento/Associação de Sociologia e Antropologia da Educação

— *Educare, Educere*, n.º 3/97

Castelo Branco: Escola Superior de Educação

— *Historia de la Educación*, n.º 16/97

Salamanca: Ediciones Universidad

- *Humanística e Teologia*, n.º 1-2/98
Porto: Faculdade de Teologia do Porto
- *Ideação*, n.º 2/98
Feira de Santana: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Universidade Estadual
- *Idea-Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, n.º 25/98
Argentina: Universidad Nacional de San Luis
- *Impulso - Revista de Ciências Sociais e Humanas*, n.º 21/97
Piracicaba: Universidade Metodista - UNIMEP
- *Integrar*, n.ºs 13, 14, 15/98
Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional
- *Interações*, n.º 6/97
Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga
- *Letras de Hoje*, n.ºs 1 e 2/98
Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- *Noticiário de História Agrária*, n.º 1-4/97
Murcia: Universidad de Murcia
- *Papers. Revista de Sociologia*, n.º 54/98
Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- *Perspectiva*, n.º 27/97 (Pedagogia Literária), n.º 28/97 (Educação Infantil), n.º 29/98 (Filosofia e Educação), n.º 30/98 (Sexualidade e Educação)
Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina
- *Perspectivas XXI. Sociedade, Espaço e Tecnologias*, n.º 1/98
Maia: Instituto Superior da Maia
- *Pro-Posições*, n.º 1/97
Campinas: Faculdade de Educação
- *Psicologia, Educação e Cultura*, n.º 1/98
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos
- *Psicologia USP. Psicologia e Ciência no Brasil*, n.º 1/98
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.º 2/97
Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia da Universidade Federal
- *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n.º 2/97
Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
- *Psique*, n.º 7/95; n.ºs 10 e 11/97; n.º 12/98
Eco Horizonte: Departamento de Psicologia Geral e Aplicada da Faculdade de Ciências Humanas e Letras
- *Psychologica*, n.ºs 17 e 18/97 e 19/98
Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

- *Revista Brasileira de Educação*, n.º 7/98
São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)
- *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 49/97
Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
- *Revista da ESES*, n.º 9/98 (A escola - autonomia e mudança)
Santarém: Escola Superior de Educação
- *Revista da FAEBA - Educação, Ciência e Tecnologia*, n.ºs 2/93 e 3/94
Bahia: Faculdade de Educação do Estado da Bahia
- *Revista da Universidade Católica de Petrópolis*, n.ºs 13/96 e 15/97
Petrópolis: Universidade Católica
- *Revista de Ciências de la Educación*, n.ºs 173 e 174/98
Madrid: Instituto Calanz de Ciências de la Educación
- *Revista de Educação*, n.ºs 1 e 2/98
Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, n.º 26/98
San Luis: Universidad Nacional
- *Revista de Psicología de la Educación*, n.º 22/97
Valencia: Faculdade de Psicologia
- *Revista Educar*, n.º 22-23/98
Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- *Revista Ibero-Americana de la Educación*, n.ºs 15/97 e 16/98
Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 31/98 (La Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria), n.º 32/98 (Didácticas de las Matemáticas para los profesores de Educación Secundaria)
Teruel: Universidad de Zaragoza
- *Revista Portuguesa de Filosofia*, n.ºs 1 e 2/98
Braga: Universidade Católica Portuguesa
- *Revista Portuguesa de Psicologia*, n.ºs 1, 2 e 3/95; 1, 2 e 3/96
Lisboa: Edições Cosmos
- *Sarmiento - Anuário Galego de História da Educação*, n.º 1/96
Santiago de Compostela: Servicio de Publicações da Universidade
- *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 26/98
Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE
- *Sonhar - Comunicar/Repensar a Diferença*, n.º 3/98
Braga: APPACDM
- *Sumários de Periódicos em Psicologia*, n.ºs 1, 2 e 3/98
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Outras publicações

— DIAS, José Maria Teixeira (1997). *Todos os Santos. Uma Casa de Assistência Jesuíta em São Miguel*. Ponta Delgada: Instituto Cultural de Ponta Delgada.

— ABREU, Manuel Viegas (1998). *Cinco Ensaios sobre Motivação*. Coimbra: Almedina.

CONDIÇÕES DE COLABORAÇÃO

As propostas de colaboração (artigos, resenhas) devem ser enviadas em papel (triplificado, 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

Avaliação dos artigos. Todos os artigos submetidos para publicação serão objecto de avaliação por, pelo menos, dois especialistas da área em que se inscrevem.

Dimensões. 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(is), morada(s), alguns dados curriculares do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência.

Resumos. Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (*Abstract*) e em francês (*Résumé*). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

Quadros e Figuras. Devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui").

Notas. As notas de rodapé são numeradas sequencialmente, sendo inseridas no final do texto.

Agradecimentos. Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer como primeira nota.

Referências. Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido(s) do ano da publicação entre parêntesis e página(s) se for caso disso. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir-se ao ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos mencionados na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de *et al.* A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente de acordo com os critérios usados nos seguintes exemplos:

ALMEIDA, João F. de; CAPUCHA, Luís; COSTA, António F. da; MACHADO, Fernando; NICOLAU, Isabel & REIS, Elizabeth (1992). *Exclusão Social. Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

ALVESSON, Mats & WILLMOTT, Hugh (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, vol. 17, n° 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.

GRÁCIO, Rui (1991). Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois. *Vértice*, n° 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 SPCF, Lishoa, 8 a 10 de Dezembro.

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

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.