

Índice

- 3 Editorial
Rui Vieira de Castro & Almerindo Janela Afonso
- 7 A educação dos idosos: uma tarefa prioritária
António Simões
- 29 Educação visual de adultos: uma abordagem centrada na prática
Rui Duarte & Manuel Barbosa
- 77 Uso de pistas lingüísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos
Telma Ferraz Leal & Antonio Roazzi
- 105 A comunicação interactiva
Elías Blanco
- 125 Nuestro valor romano de la "presencia-disfrute"
Octavi Fullat I Genís
- 165 A filosofia no ensino secundário: valor educativo vs. valor social? (estudo exploratório)
Anselmo Freitas
- 197 Desenvolvimento científico e aquisição do texto legítimo: alguns aspectos da sociologia da aprendizagem
Ana Maria Morais
- 227 Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares
Maria da Conceição Duarte
- 249 Aspectos desenvolvimentais dos padrões de realização durante a infância
Luísa Faria
- 261 Validación de una adaptación española del Inventory of Learning Processes: un análisis con estudiantes de enseñanza secundaria
Rafael García-Ros, Francisco Pérez-González, Tomás Martínez & Vicente Alfonso
- 273 (Des)propósitos da autonomia curricular
José Carlos Morgado
- 297 Leituras
- 313 Dissertações e Projectos de Investigação



director	Rui Vieira de Castro
director-adjunto	Almerindo Taveira Afonso
conselho de redacção	Alma Maria Silva, Bento Duarte da Silva, Estêvão Antunes, Isabel Maria Vieira, João Lopes, Manuel Barroca, Rodrigo Azevedo
conselho editorial	Albano Estêvão (coordenador geral), Antonio Novoa (coordenador de linguagens), Artur Mesquita (coordenador de história), Bento Pavia Campos (coordenador de geografia), Fátima Sequeira (coordenadora de ciências), Isabel Almeida (coordenadora de artes), José Alberto Correia (coordenador de filosofia), José Augusto Pacheco (coordenador de matemática), José Henrique Chaves (coordenador de ciências sociais), José Ribeiro Dias (coordenador de ciências da saúde), Justino P. Magalhães (coordenador de ciências da natureza), Leandro Sá Almeida (coordenador de ciências da terra), Lúcio C. Lima (coordenador de ciências da vida), Manuel Patrício (coordenador de ciências da educação), Manuel Sequeira (coordenador de ciências da saúde), Octávio F. L. (coordenador de ciências da saúde), Orlando Valente (coordenador de ciências da saúde), Oscar S. (coordenador de ciências da saúde), Rafael Delgado Martins (coordenador de ciências da saúde), Tomaz Teixeira da Silva (coordenador de ciências da saúde).

volume 12 número 2
1999

educação

revista portuguesa de

propriedade e editor
**Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho**

director
Rui Vieira de Castro

grafismo
Luís Cristóvam

tiragem
1.000 exemplares

composição
Teknodesign

impressão e acabamentos
Lusograf

endereço
**Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Guadalupe, 4710-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987**

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

página na internet
<http://www.iep.uminho.pt/ceep/>

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

Editorial

Este número da Revista Portuguesa de Educação espelha aquela que sendo frequentemente apresentada como uma das debilidades do campo científico que toma a educação como objecto constitui, numa certa perspectiva, uma das suas maiores potencialidades — a diversidade dos olhares, plurais na sua inserção disciplinar tanto como nos referenciais teóricos. O que se assume é, sem hesitações, a heterogeneidade como característica constitutiva. Nele se percorre uma ampla diversidade de temáticas a que correspondem autores de diversa origem assim se procurando concretizar uma das orientações fundamentais da Revista Portuguesa de Educação: emanção do Centro de Estudos de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, a Revista não se reconhece em práticas paroquiais, procurando alargar os espaços de interacção, envolvendo e dando voz a investigadores que noutros contextos, no país ou fora dele, vão desenvolvendo o seu trabalho científico. Consideremos, então, de forma breve, o teor dos artigos que integram este número.

A educação de adultos constitui um campo com um significativo potencial de desenvolvimento que, porventura, não tem tido, ao menos na páginas desta Revista, a visibilidade desejável. Este número inclui, a abrir, dois artigos nesta área que, curiosamente, exploram dois domínios pouco visitados. António Simões introduz-nos numa temática que vem ganhando crescente visibilidade social e académica — a educação das pessoas idosas; no pressuposto de que os idosos mantêm a sua capacidade de aprender, o autor evidencia no seu estudo a não correspondência entre este facto e os graus de participação em actividades educativas formais e não formais. Por sua vez, Rui Duarte e Manuel Barbosa, a partir de um estudo empírico em contexto pedagógico, procuram conectar a problemática da educação visual, entendida de modo lato, com a problemática da educação de adultos, concluindo pela desejável presença daquela componente ao longo do percurso educativo.

Telma Ferraz Leal e António Roazzi propõem-se, no seu artigo, analisar as relações entre a compreensão na leitura e a consciência

sintáctico-semântica, estabelecendo a importância desta no desenvolvimento das capacidades de processamento do texto escrito.

A reflexão sobre as novas formas de comunicação possibilitadas pela informática fundamenta o artigo de Elias Blanco, centrado na comunicação interactiva; o autor chama a atenção para a inevitável redefinição do papel dos sujeitos envolvidos na utilização destes novos dispositivos comunicacionais.

Octavi Fullat encerra neste número uma digressão pomnencorizada por matrizes do pensamento ocidental; visitados anteriormente o mundo judeu e grego, propõe-nos, desta vez, um olhar sobre o mundo romano e as suas influências na subseqüente estruturação dos valores do Ocidente. A Filosofia na educação é o tema tratado por Anselmo Freitas que, a partir de um estudo exploratório, caracteriza algumas representações dos alunos em torno da disciplina de Filosofia; os dados recolhidos apontam no sentido de uma representação compósita que implica, entre outros aspectos, a necessidade de repensar as finalidades desta disciplina escolar.

Dando seqüência a trabalhos desenvolvidos sobre a problemática da educação em ciências, Ana Maria Morais, tendo como referência a teoria do discurso pedagógico de B. Bernstein, percorre criticamente alguns estudos em que a aprendizagem científica é interpretada à luz da referida teoria. Situada também no campo da educação científica, adoptando embora uma outra perspectiva, Maria da Conceição Duarte estuda as influências da investigação em ensino das ciências nos manuais escolares; a análise realizada evidencia uma incorporação irregular nos manuais das aquisições do trabalho científico.

A partir de uma focalização psicológica, Luísa Faria analisa alguns aspectos desenvolvimentais dos padrões de realização durante a infância concluindo, nomeadamente, que algumas características inerentes às relações pais-filhos e professores-alunos têm impacto importante naqueles padrões. Situados no mesmo campo disciplinar, R. García-Rós, F. Pérez-González, Tomás Martínez e Vicente Alfonso procedem à validação de uma escala — *Inventory of Learning Processes*, utilizando para o efeito uma amostra de estudantes do ensino secundário em Espanha.

Por fim, o texto de José Morgado discute a questão da autonomia curricular a partir de um estudo exploratório sobre as percepções de uma

amostra de professores dos Ensinos Básico e Secundário, identificando algumas competências profissionais com impacto na construção da referida autonomia.

Na secção *Leituras*, João Paraskeva realiza uma digressão por alguns lugares da obra de M. Apple; Angelina Rodrigues, pela sua parte, recenseia um trabalho recentemente publicado no domínio da didáctica da literatura.

Como habitualmente, a Revista comporta uma secção destinada a apresentação de aspectos da actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, seja sob a forma de dissertações de doutoramento ou de mestrado, seja sob a forma de outros projectos de investigação. Também como é usual, a secção de Notícias encerra a Revista.

Abrangente, plural, aqui se deixa um novo número da Revista Portuguesa de Educação.

Rui Vieira de Castro
Almerindo Janela Afonso

A educação dos idosos: uma tarefa prioritária*

António Simões

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Os idosos devem ser considerados como um grupo prioritário, do ponto de vista educativo, uma vez que, por um lado, são cada vez mais acentuadas as suas necessidades de educação e, por outro, é muito fraco o seu nível de participação na educação de adultos, comparado ao dos outros grupos etários. Neste artigo, faz-se referência ao funcionamento cognitivo das pessoas mais velhas, para sublinhar que elas conservam a sua capacidade de aprender. Seguidamente, apresentam-se dados empíricos comparativos da sua baixa participação em actividades formais e não formais de educação. Por último, apontam-se alguns objectivos educativos, concluindo que a auto-directividade poderia ser particularmente indicada para as gerações mais velhas.

Introdução

A nova concepção de educação, perspectivada como um processo coextensivo à duração da vida; a noção, largamente partilhada, do desenvolvimento contínuo, multidimensional e multidireccional, constituído, em todas as idades, por progressos e declínios; a existência, repetidamente comprovada, de uma dose razoável de plasticidade comportamental; os progressos, ao nível da saúde, que projectaram a esperança de vida dos indivíduos para patamares, ainda há pouco, insuspeitados; a transformação consequente do último período da vida, não só em termos do seu alongamento, mas ainda das melhores condições de saúde, situação económica mais desafogada e mais tempo livre disponível; as mudanças, enfim, aceleradas e profundas, como nunca se viu, que caracterizaram a

sociedade industrial e a época pós-moderna — fizeram da população idosa objecto de interesse de educadores, psicólogos, sociólogos, biólogos e demógrafos, para não falar de economistas e políticos.

Iniciativas educativas, em favor deste grupo etário, têm-se traduzido numa multiplicidade de instituições e programas, de que são exemplos as universidades da terceira idade e os "elderhostel programs" (cursos para idosos), ministrados em "colleges" e universidades americanos; em "programas de Cuarto Ciclo" e nas "universidades de la experiencia" espanholas¹; em cursos de preparação para a reforma, de educação para a saúde, de treino da memória e em círculos de estudo. Aliás, foi tal o esforço de reflexão e o desenvolvimento da prática pedagógica que levaram à promoção a disciplina específica o domínio que se ocupa da educação dos idosos — a assim denominada Gerontologia Educativa (Sherron e Lumsden, 1990).

Porém, apesar das já consideráveis oportunidades educativas oferecidas aos indivíduos mais velhos, continua a ser insatisfatória a sua participação na educação de adultos (Bélanger e Tuijnman, 1997; Bélanger e Valdivielso, 1997; Conselho Nacional de Educação, 1996). Assim é que mantém ainda toda a pertinência considerar os idosos como um grupo com necessidades educativas particulares, como o faz a Quarta Conferência Internacional sobre a educação dos adultos (UNESCO, 1985). Efectivamente, ela sublinha "a importância da promoção de actividades educativas e culturais, em favor dos aposentados e das pessoas idosas, a fim de que assumam melhor o seu próprio envelhecimento, se lhes assegure melhores condições de existência e se façam beneficiar as sociedades a que pertencem da sua longa experiência" (p. 51). Não admira, por isso, que um dos objectivos deste Ano Internacional do Idoso tenha em vista a sua promoção educativa.

O que se segue pretende ser um modesto contributo para a análise da problemática educativa deste grupo etário. Começaremos por tentar caracterizar, psicologicamente, os idosos, em particular, do ponto de vista cognitivo. Conseguindo isto, ficar-se-á com uma ideia dos recursos de que dispõem para poderem participar na educação de adultos. Seguidamente, descreveremos como eles, de facto, participam na referida educação de adultos, estabelecendo, assim, um paralelo entre recursos disponíveis e o aproveitamento dos mesmos. Apresentaremos, por último, algumas

orientações, com vista à promoção da participação, em áreas educativas vitais.

1. Funcionamento cognitivo dos idosos

Referido ao grupo situado no vértice da pirâmide das idades, o modelo de desenvolvimento que, de há muitos anos a esta parte, temos vindo a defender (Simões, 1982, 1992; Baltes, Reese e Lipsitt, 1980), descreve-o como um fenómeno coextensivo ao extremo do ciclo da vida, revestindo, não apenas o aspecto negativo de perdas e retrocessos, como ainda o aspecto positivo de aquisições e progressos. Porém, declínios, quando os há, não se mostram irremediáveis e, sendo multidimensional e multidireccional o desenvolvimento, enquanto certas dimensões apresentam uma trajectória ascendente, outras podem assumir uma orientação descendente. Ainda de acordo com o modelo, factor essencial de desenvolvimento é o contexto do mesmo: ele resulta da relação dialéctica entre indivíduo e ambiente — de um indivíduo em mudança, num mundo em mudança.

Ora, a investigação psicológica tem vindo, progressivamente, a confirmar estes pontos de vista, de modo que possuímos, hoje, uma visão muito mais optimista dos indivíduos idosos do que aquela que era veiculada pelo modelo biológico, ou do declínio/deficiência (Labouvie-Vief, 1990; Birren e Schaie, 1996; Vandenplas-Holper, 1998).

Concretizemos um pouco, começando pelo desenvolvimento da inteligência. Referência obrigatória, neste domínio (pela extensão temporal do mesmo e pela metodologia sequencial utilizada), é o Seattle Longitudinal Study (SLS), iniciado por Schaie (1994, 1996), em 1956, e ainda em curso, actualmente. Foram examinados indivíduos, de 25-88 anos de idade, com o teste de Aptidões Mentais Primárias de Thurstone, a intervalos de 7 anos (em 1996, deveria ter tido lugar a sétima medição). Resumindo os resultados colhidos, nos últimos 35 anos de duração do SLS, Schaie (1996, p. 270) escreve que "se verificam progressos, até final do decénio de 30/ princípios de 40, registando-se estabilidade, depois, até meados do decénio de 50/ inícios de 60. A partir do final de 60, porém, os declínios septenais, apresentam-se estatisticamente significativos". E o autor prossegue: "Estes dados sugerem que o declínio médio da competência psicológica pode

começar, para alguns, nos meados do decénio de 50, mas tal declínio precoce é de pouca monta, enquanto se não atingir os meados do decénio de 70".

Esta é, no entanto, uma visão panorâmica do desenvolvimento intelectual na idade adulta. Se se adopta uma perspectiva diferencial, verifica-se que "mudanças substanciais, na inteligência, só ocorrem, tardiamente, na vida dos indivíduos e, isto, para aptidões que foram menos centrais para a sua experiência de vida e, portanto, talvez menos objecto de prática" (Schaie, 1996, p. 270). Se bem que, pelos 60 anos, quase todos os indivíduos tivessem registado descidas modestas, em pelo menos uma das cinco aptidões, nenhum apresentava declínios no conjunto das mesmas, nem sequer aos 88 anos. Por outro lado, mesmo tratando-se de sujeitos de idade avançada, pode esperar-se deles um comportamento intelectual competente nas circunstâncias familiares, pois as perdas observadas ocorrem em circunstâncias geradoras de stress, complexas e susceptíveis de pôr à prova os sujeitos.

Assim, os resultados acabados de referir contrastam, flagrantemente, com os que seriam de prever, com base num modelo deficitário. E, para aumentar o nosso optimismo, intervenções no sentido de remediar as perdas sofridas como, por exemplo, as que foram tentadas no contexto do *Adult development and enrichment project* (ADEPT, Baltes e Willis, 1982) e do SLS (Schaie e Willis, 1986; Willis e Schaie, 1986), mostram que é possível inverter os declínios (Schaie, 1996).

Um outro domínio de alegada incapacitação cognitiva dos idosos é o que diz respeito à memória². Declina esta com a idade, e em que medida? Sem querer entrar em pormenores, num assunto caracterizado pela extrema complexidade, como é o das mudanças mnésicas, com a idade (Smith, 1996; Schaie e Willis, 1991; West, 1989), limitar-nos-emos a apresentar alguns resultados, razoavelmente bem estabelecidos.

De acordo com o modelo do processamento da informação, podem distinguir-se três elementos, no sistema mnésico humano: a memória sensorial, a memória a curto termo e a memória a longo termo. A primeira refere-se ao input sensorial, sob formas específicas, segundo a modalidade sensorial (por exemplo, informação visual, a que corresponde a memória icónica; informação auditiva, que diz respeito à memória ecóica). A memória a curto termo processa, por breves instantes, o material recebido da memória

sensorial, o qual entra, por fim, na memória a longo termo, onde pode permanecer indefinidamente. A estes três níveis do processo mnésico, podem distinguir-se três fases: a codificação (ou fase de aquisição), o armazenamento (ou retenção do material codificado, nos armazéns sensoriais, a curto ou longo termo) e a evocação (ou reencontro da informação, quando ela é procurada).

Os problemas mnésicos poderiam ocorrer, em cada um dos três níveis, e em cada uma das três etapas. Especificamente, as dificuldades dos idosos não parecem situar-se na memória sensorial, onde é possível existirem alguns défices, mas de pouca monta. Elas verificam-se, porém, no caso dos dois outros tipos de memória: na memória a curto termo, o problema está na codificação (os idosos mostram menos tendência a organizar o material, a utilizar mnemónicas, a processar, profundamente, a informação); na memória a longo termo, é na evocação que reside a deficiência dos idosos (é-lhes mais difícil do que para os mais jovens recordar o material retido).

Estabelecidas, assim, as diferenças entre adultos mais jovens e mais velhos, na codificação e evocação da informação, há que notar que "estas diferenças de idade são, em geral, modestas". Daí, a conclusão de que "a maioria dos adultos de todas as idades, salvo em caso de doença, deva beneficiar de treino formal e de oportunidades educativas" (Schaie, 1991, p. 370).

Há quem acuse, no entanto, de falta de validade ecológica os dados destas investigações: elas baseiam-se em tarefas laboratoriais, sem relação com a vida real e, portanto, nada susceptíveis de motivar os idosos. E, de facto, verificou-se que certas tarefas eram mais bem recordadas pelos idosos (tão bem como pelos adultos mais jovens), no contexto da vida real, do que em situação laboratorial (presumivelmente porque, nestas circunstâncias, entravam em jogo mais modalidades sensoriais). Por outro lado, quando em vez de listas de palavras isoladas se pede aos sujeitos que memorizem o significado dos textos, as diferenças (quando presentes) tendem a esbater-se, de forma notória. Elas dependem de factores contextuais, tais como a organização do material, conhecimento do assunto, por parte dos sujeitos, e o seu nível de aptidão verbal. Há, assim, indícios de que os défices dos idosos podem desaparecer, ou, pelo menos atenuar-se, quando se trata de tarefas mnésicas próximas da vida real.

Estritamente ligada à memória, anda a aprendizagem — dois processos difíceis, se não impossíveis de separar (para haver memorização, algo teve de ser aprendido e, para aprender, algo tem de ser memorizado), de modo que seria mais apropriado falar do "sistema aprendizagem-memória" (Schaie, 1991, p. 343). Porém, se se tentasse caracterizar a primeira, uma forma de o fazer consistiria em dizer, simplesmente, que ela corresponde à fase da codificação.

Já nos referimos a ela, nos parágrafos anteriores. Queríamos, apenas, acrescentar mais alguns dados, surgidos no contexto da aprendizagem associativa. Se bem que a imagem do idoso, veiculada por esta perspectiva, tende a sublinhar os seus défices, relativamente aos adultos mais jovens, há, no entanto, certos resultados, que atenuam tal visão pessimista.

É o caso da influência do ritmo de aprendizagem. O que várias experiências mostraram, a este respeito, foi que os indivíduos mais velhos são particularmente penalizados, na sua aprendizagem, quando esta é feita, a ritmo acelerado: à medida que ele diminui e, sobretudo, quando se procura o ritmo próprio, a performance dos mais velhos tende a aproximar-se da dos adultos mais jovens.

Igualmente, parecem jogar, na aprendizagem dos idosos, factores como a cautela em responder (os mais velhos tendem a arriscar menos, quando não têm a certeza), a ansiedade (a que os idosos seriam mais susceptíveis) e a interferência com as aprendizagens anteriores (os adultos mais velhos encontram mais dificuldades, quando se trata de aprender associações contrárias ou em competição com as associações verbais anteriormente aprendidas).

Tais são, em traços largos, os dados disponíveis sobre a aprendizagem e a memória dos idosos. A impressão, que se retira, tal como da análise decorrente do desenvolvimento da inteligência, é a de que a sua reserva de capacidades e o seu nível de participação são suficientes para levar a bom termo a acção educativa. A esta, vamos referir-nos mais adiante. Por agora, procuremos averiguar como participam os idosos na educação de adultos.

2. Participação dos idosos na educação dos adultos

A este propósito, um dos estudos mais autorizados, mais abrangentes e mais recentes (Simões, 1997) é o *Internacional Adult Literacy Survey* (IALS) que inclui, como sua parte integrante, o *Adult Education Participation Survey* (AEPS) (Bélanger e Tuijnman, 1997; Bélanger e Valdivielso, 1997).

Embora o objectivo proposto fosse o de colher amostras nacionais representativas dos adultos, não institucionalizados, de 16 a 65 anos de idade, três dos seis países participantes incluíram indivíduos mais idosos: no Canadá, não foi fixado nenhum limite etário para a selecção dos mesmos, ao passo que na Suécia e na Holanda, o processo de amostragem foi conduzido de modo a abranger sujeitos até aos 75 anos de idade. O quadro 1 do Anexo apresenta a taxa de participação na educação e formação de adultos para os indivíduos mais velhos (56-75 anos). Se, como revela o estudo, a tendência, ao nível dos seis países, vai no sentido de uma trajectória descendente da curva de participação, à medida que se sobe na escala das idades, essa tendência acentua-se, bruscamente, no extremo superior da mesma escala. Isto é, os indivíduos mais velhos participam, significativamente, menos que os mais novos, na educação de adultos (pelo menos, na que está em causa no presente estudo, ou seja, a educação formal e não formal). E esta afirmação é válida para a amostra total dos idosos participantes, pois, a percentagem desta, constituída pelos indivíduos de 56-65 anos é sistematicamente superior à dos sujeitos com 66-75 anos.

Quais são os factores responsáveis pela participação dos indivíduos mais velhos? Uma análise da regressão logística, para os grupos de 56-65 e 66-75 anos, revelou (van der Kamp e Scheeren, 1997, p. 151) que os dois preditores mais importantes da participação, no caso de ambos os grupos etários, eram o nível de educação inicial e a situação laboral (empregado/desempregado). Quer isto dizer que os indivíduos com níveis mais elevados de instrução e os que permanecem empregados têm mais probabilidades de participarem na educação de adultos. Outro factor associado à participação foi o sexo, mas o seu efeito só se revelou significativo no caso do grupo mais jovem: entre os indivíduos de 56-65 anos, a mulher tem mais probabilidades do que o homem de se envolver em actividades de educação de adultos.

A baixa participação de idosos não é de admirar, tendo em conta que ela anda associada a baixos níveis de literacia (Bélanger e Valdivielso, 1997,

p. 17) e que estes tendem a acentuar-se, com a idade (Neice e Murray, 1997, p. 171)³.

O discurso precedente conduz-nos, naturalmente, ao tema das barreiras à participação na educação de adultos. Particularmente bem recebida, tem sido a taxinomia das mesmas, proposta por Cross (1984). Distingue esta autora, as barreiras situacionais (decorrentes das circunstâncias da vida, por exemplo, a falta de tempo), as barreiras institucionais (provenientes das características das instituições educativas, por exemplo, a acessibilidade da escola) e as barreiras disposicionais (baseadas nas características psicológicas dos educandos, por exemplo, a falta de confiança nas próprias capacidades para aprender).

O IALS investiga as duas primeiras, mas deixa as últimas quase completamente na sombra⁴. Por outro lado, não encontramos, nas publicações consultadas, análises específicas para o grupo etário do nosso interesse, ou seja, os idosos.

No que respeita ao conjunto das amostras nacionais, uma conclusão, que se pode extrair, é que as barreiras situacionais prevalecem sobre as restantes. Em particular, a falta de tempo era a razão mais invocada para não participar. Vinham a seguir, mas a grande distância, justificações como estar demasiado ocupado com o trabalho, responsabilidades familiares, falta de apoio, por parte do empregador.

Entre as barreiras institucionais, sobressaem as razões financeiras (falta de dinheiro), sendo ainda mencionadas a ausência de oferta de cursos, a data ou horário inadequados dos mesmos, a falta de qualificação dos sujeitos.

Por último, e com pouca expressão, foram referidas razões da linguagem e da saúde, que podem incluir-se na categoria barreiras disposicionais.

Por falta de dados disponíveis (mesmo ao nível dos países que estenderam, para lá dos 65 anos, o inquérito sobre a participação: o Canadá, a Suécia e a Holanda), não sabemos como é que esta lista de barreiras se aplicaria, especificamente aos idosos. Segundo van der Kamp (1997, pp. 55-56), estudos qualitativos sobre os indivíduos holandeses mais idosos, que participaram no IALS, revelaram que muitos deles evidenciavam barreiras

disposicionais, tais como o medo de aprender e a sensação de serem demasiado velhos para o fazerem. É possível que outras do mesmo género (a saúde, as dificuldades de acesso aos cursos, associadas aos problemas de deslocação, as deficiências sensoriais...) ganhem relevo com a idade. A falta de tempo não deveria constituir, à primeira vista, um obstáculo para indivíduos, em grande maioria aposentados. Mas, provavelmente, trata-se de uma justificação "passe-partout" para traduzir, apenas, a ausência de interesse pela formação — uma resposta socialmente menos aceitável⁵.

Investigações de âmbito bem mais restrito que o IALS parecem apontar na direcção indicada. De facto, um estudo qualitativo (Cavanah e Williams, 1994), que utilizou entrevistas com "focus groups" de 49 indivíduos, de 65 ou mais anos de idade, revelou como barreiras situacionais as dificuldades de transporte, os problemas financeiros e a falta de tempo. Os horários nocturnos, a irrelevância dos temas propostos e a falta de competência dos professores figuram entre as barreiras institucionais. Por sua vez, as barreiras disposicionais abrangiam itens, como os défices de visão, audição e memória, a fadiga e o embaraço que constitui o facto de se ser velho e ignorante.

Tendo concluído que os idosos conservam, razoavelmente, o seu potencial cognitivo e, em particular, que eles são capazes de aprender, quase ou tão bem como os mais novos, identificados também alguns obstáculos susceptíveis de os impedir de participar na educação de adultos e considerando que se trata de um grupo prioritário, porque dos mais carenciados, do ponto de vista educativo, procuraremos, agora, definir algumas orientações para a intervenção junto dos mesmos.

3. Intervenções educativas, ao nível dos idosos

A Recomendação da UNESCO sobre a educação de adultos, aprovada na 19ª sessão da Conferência Geral de Nairóbi (UNESCO, s/d), aponta os seguintes objectivos, para a educação das pessoas idosas:

- a) compreender melhor os problemas contemporâneos e das gerações mais jovens;
- b) aprender a aproveitar os tempos livres, a viver com saúde e a encontrar um sentido para a vida;

c) tomar consciência dos problemas que se colocam aos reformados e da maneira de os resolver (no caso dos que estão à beira da reforma);

d) conservar as suas faculdades físicas e intelectuais, continuar a sua participação na vida colectiva e aceder aos domínios do conhecimento ou a tipos de actividade, que estiveram fora do seu alcance, ao longo da vida (no caso dos que já deixaram a vida activa).

No nosso entender, estes objectivos gerais continuam a ser válidos, no dia de hoje. Efectivamente, hoje como ontem, é tarefa da educação dos idosos a preservação das suas capacidades físicas e cognitivas. A propósito, convém, aqui, sublinhar a relação existente entre saúde e desenvolvimento cognitivo. Schale (1996), por exemplo, verificou, através do SLS, que as doenças cardiovasculares são factores associados ao declínio intelectual. E, de uma forma mais geral, pode afirmar-se que "os problemas persistentes de saúde, ainda que moderados, são preditivos de resultados cognitivos inferiores" (La Rue, 1992, p. 101)⁶. Por conseguinte, a educação para a saúde impõe-se, para que o idoso mantenha as suas competências cognitivas. Mas é claro que não é só em razão da sua funcionalidade, relativamente a estas, que é necessário ter em atenção a saúde dos mais velhos, mas enquanto é condição para levar uma vida independente. Daqui, a importância particular do exercício físico que, praticado sem excessos, conduz — segundo as investigações disponíveis (Stones e Kozma, 1996) — a resultados benéficos.

Nesta linha de ideias, é também indispensável corrigir, na medida do possível, os défices sensoriais, em particular, de natureza visual e auditiva. Podem, assim, prevenir-se eventuais danos físicos (por exemplo, quedas, devidas a deficiências de visão), e bem assim problemas de relacionamento social, ligados a deficiências auditivas. Não só isso: uma investigação (Lindenberger e Baltes, 1994) revelou que o funcionamento sensorial (em termos de acuidade visual e auditiva) parece ter uma forte relação com a inteligência, entre os idosos. Do mesmo modo, os défices sensoriais figuravam entre os factores associados ao declínio, no Seattle Longitudinal Study (Schale, 1996, p. 276).

Outros factores do género, apontados neste estudo como tendo efeitos positivos sobre o desenvolvimento cognitivo, foram o nível de educação anterior e um ambiente intelectualmente estimulante. Assim, o nível de

educação, para além de ser, como vimos, o melhor preditor da participação na educação de adultos, é também um antídoto contra o declínio intelectual. Quer isto dizer que a educação dos idosos tem de englobar-se numa política geral de promoção da educação, ao longo da vida, dependente como está dos outros subsistemas educativos, nomeadamente, das crianças e adolescentes. Por outro lado, e como acontece nas outras idades, a qualidade do ambiente é determinante para o desenvolvimento intelectual dos idosos — há necessidade de que se mantenham cognitivamente activos, que sejam responsabilizados por tarefas, que constituam desafios às suas capacidades intelectuais, que se lhes deixe a oportunidade de resolver os próprios problemas, sem a eles se substituir, desnecessariamente (a tendência para falar em vez deles, de fazer as coisas em vez deles, sob pretexto de que já não sabem e já não podem!...). Trata-se, em suma, de um ambiente de sinal oposto ao que oferecem tantos dos nossos lares de idosos?

Detendo-nos, agora, mais especificamente, sobre a aprendizagem e a memória, recordemos que os idosos tendem a aprender mais lentamente, a abordar com ansiedade as situações de aprendizagem e a obter piores resultados, quando o material não é significativo para eles. As implicações pedagógicas apontam, obviamente, para que se imprima um ritmo de ensino condizente com a desaceleração das respostas dos educandos mais velhos e se introduza um certo grau de redundância na exposição do material. Este, por sua vez, deverá basear-se na experiência do idoso — a "inevitável condição de aprendizagem para a pessoa mais velha" (Moody, 1990, p. 23) e também um recurso, que a coloca em vantagem, relativamente às idades precedentes, sendo que, por seu intermédio, ela pode abordar a aprendizagem, de maneira mais profunda, do que o conseguiria fazer, noutro ponto do ciclo da vida. Aliás, parte da ansiedade sentida pelo idosos, no contexto educativo, pode reflectir a tendência — interiorizada por ele e adoptada pelo educador — para desvalorizar o passado: numa sociedade virada para o futuro, o passado representa o que foi ultrapassado e, portanto, o que há que esquecer e rejeitar.

Assim, a experiência passada do idoso é a matéria-prima da aprendizagem: "ao ensinar pessoas idosas — escreve ainda Moody (1990, 30) — não devemos preocupar-nos tanto com transmitir novos conhecimentos

c) tomar consciência dos problemas que se colocam aos reformados e da maneira de os resolver (no caso dos que estão à beira da reforma);

d) conservar as suas faculdades físicas e intelectuais, continuar a sua participação na vida colectiva e aceder aos domínios do conhecimento ou a tipos de actividade, que estiveram fora do seu alcance, ao longo da vida (no caso dos que já deixaram a vida activa).

No nosso entender, estes objectivos gerais continuam a ser válidos, no dia de hoje. Efectivamente, hoje como ontem, é tarefa da educação dos idosos a preservação das suas capacidades físicas e cognitivas. A propósito, convém, aqui, sublinhar a relação existente entre saúde e desenvolvimento cognitivo. Schaie (1996), por exemplo, verificou, através do SLS, que as doenças cardiovasculares são factores associados ao declínio intelectual. E, de uma forma mais geral, pode afirmar-se que "os problemas persistentes de saúde, ainda que moderados, são preditivos de resultados cognitivos inferiores" (La Rue, 1992, p. 101)⁶. Por conseguinte, a educação para a saúde impõe-se, para que o idoso mantenha as suas competências cognitivas. Mas é claro que não é só em razão da sua funcionalidade, relativamente a estas, que é necessário ter em atenção a saúde dos mais velhos, mas enquanto é condição para levar uma vida independente. Daqui, a importância particular do exercício físico que, praticado sem excessos, conduz — segundo as investigações disponíveis (Stones e Kozma, 1996) — a resultados benéficos.

Nesta linha de ideias, é também indispensável corrigir, na medida do possível, os défices sensoriais, em particular, de natureza visual e auditiva. Podem, assim, prevenir-se eventuais danos físicos (por exemplo, quedas, devidas a deficiências de visão), e bem assim problemas de relacionamento social, ligados a deficiências auditivas. Não só isso: uma investigação (Lindenberger e Baltes, 1994) revelou que o funcionamento sensorial (em termos de acuidade visual e auditiva) parece ter uma forte relação com a inteligência, entre os idosos. Do mesmo modo, os défices sensoriais figuravam entre os factores associados ao declínio, no Seattle Longitudinal Study (Schaie, 1986, p. 276).

Outros factores do género, apontados neste estudo como tendo efeitos positivos sobre o desenvolvimento cognitivo, foram o nível de educação anterior e um ambiente intelectualmente estimulante. Assim, o nível de

educação, para além de ser, como vimos, o melhor preditor da participação na educação de adultos, é também um antídoto contra o declínio intelectual. Quer isto dizer que a educação dos idosos tem de englobar-se numa política geral de promoção da educação, ao longo da vida, dependente como está dos outros subsistemas educativos, nomeadamente, das crianças e adolescentes. Por outro lado, e como acontece nas outras idades, a qualidade do ambiente é determinante para o desenvolvimento intelectual dos idosos — há necessidade de que se mantenham cognitivamente activos, que sejam responsabilizados por tarefas, que constituam desafios às suas capacidades intelectuais, que se lhes dê a oportunidade de resolver os próprios problemas, sem a eles se substituir, desnecessariamente (a tendência para falar em vez deles, de fazer as coisas em vez deles, sob pretexto de que já não sabem e já não podem!). Trata-se, em suma, de um ambiente de sinal oposto ao que oferecem tantos dos nossos lares de idosos⁷!

Detendo-nos, agora, mais especificamente, sobre a aprendizagem e a memória, recordemos que os idosos tendem a aprender mais lentamente, a abordar com ansiedade as situações de aprendizagem e a obter piores resultados, quando o material não é significativo para eles. As implicações pedagógicas apontam, obviamente, para que se imprima um ritmo de ensino condizente com a desaceleração das respostas dos educandos mais velhos e se introduza um certo grau de redundância na exposição do material. Este, por sua vez, deverá basear-se na experiência do idoso — a "inevitável condição de aprendizagem para a pessoa mais velha" (Moody, 1990, p. 23) e também um recurso, que a coloca em vantagem, relativamente às idades precedentes, sendo que, por seu intermédio, ela pode abordar a aprendizagem, de maneira mais profunda, do que o conseguiria fazer, noutro ponto do ciclo da vida. Aliás, parte da ansiedade sentida pelo idoso, no contexto educativo, pode reflectir a tendência — interiorizada por ele e adoptada pelo educador — para desvalorizar o passado: numa sociedade virada para o futuro, o passado representa o que foi ultrapassado e, portanto, o que há que esquecer e rejeitar.

Assim, a experiência passada do idoso é a matéria-prima da aprendizagem: "ao ensinar pessoas idosas — escreve ainda Moody (1990, 30) — não devemos preocupar-nos tanto com transmitir novos conhecimentos

ou informações, mas sobretudo, com desencadear uma nova compreensão do que está já presente nos educandos".

E, se este é o texto sobre o qual trabalhar, o método é o diálogo — o diálogo socrático encontra o sentido das experiências, transformando, como diz o *Ménon* de Platão, opiniões pessoais em verdadeiro conhecimento. Não estamos a sugerir uma metodologia baseada na epistemologia platónica, nem a preconizar o directivismo do método socrático. A opção aqui apontada, concretiza-se mais na solução de Paulo Freire: uma opção baseada na experiência do educando e na relação dialógica, em que o educando é, simultaneamente, educador e este, ao mesmo tempo, educando.

Passando às dificuldades, ao nível da memória, recordemos que elas residem na codificação da informação e na evocação da mesma: os idosos encontram problemas na organização da informação, não utilizam, espontaneamente, técnicas que optimizam a sua retenção e custa-lhes mais reencontrar a informação armazenada. Uma maneira de os ajudar consiste em sugerir-lhes mnemónicas, ou incitá-los a inventá-las, uma vez que se trata de expedientes que se têm revelado eficazes, no processo de memorização de idosos (Verhaeghen *et al.*, 1992). Por outro lado, podem utilizar-se estratégias de organização do material (por exemplo, a definição de categorias, para enquadrar os diversos elementos e eventual estabelecimento de relações hierárquicas entre elas), de modo a processar, em profundidade, a informação. Nesta linha de ideias, é de toda a conveniência que os textos para estudo estejam bem estruturados (com divisões e subdivisões claramente definidas e salientando as ideias principais). De facto, os trabalhos sobre a memorização de textos revelaram que os idosos igualavam os mais jovens, quando se tratava de recordar o essencial de um texto bem organizado, mas ficavam abaixo daqueles, na medida em que as ideias principais eram difíceis de identificar (Schae, 1996b). Por último, pode obviar-se às dificuldades de evocação, utilizando tarefas de reconhecimento, de preferência às de recordação e fornecendo indícios identificadores do material (West, 1989).

A manutenção das capacidades físicas e cognitivas é, como acabámos de ver, uma tarefa da educação, no último período da vida, de acordo com o documento da UNESCO, referido no início desta secção. Outro objectivo, igualmente importante, é a adaptação à aposentação. Relativa raridade, no

início deste século, tal fenómeno tornou-se, hoje, comum à grande maioria dos adultos, criando problemas correlativos aos da entrada na profissão. Dada a sua complexidade, limitaremos aos aspectos educativos, e a um mínimo indispensável, as considerações que vão seguir-se.

A aposentação não tem, necessariamente, de conduzir a efeitos negativos: pode tratar-se de uma transição suave, quando o indivíduo tem algum controlo sobre o desenrolar do processo, ou seja, quando tem a possibilidade de escolher a que ritmo se desenvolve e em que momento chega ao termo (Kennedy, 1989). Desejada por certos e encarada como uma libertação, pode constituir motivo de tensão para outros, em particular, quando se sente relutância em abandonar o trabalho, porque se considera ainda competente, ou se teme a deterioração da própria situação financeira. Como quer que seja, trata-se de uma transição importante na vida do adulto, que implica sempre a perda de certos papéis e a aquisição de novos⁸, a restrição da esfera dos contactos sociais, a possibilidade de lesões ao nível da auto-estima (já que estamos numa sociedade que valoriza o trabalho e anatematiza a inactividade), uma nova organização da vida, em particular, no que concerne ao emprego dos tempos livres.

Tarefa importante de desenvolvimento (Havighurst, 1953), constitui um "teachable moment" — um momento didáctico especial, um período sensível na vida do indivíduo. Ora, como o processo "é contínuo e complicado, e afecta os indivíduos, de maneira diferente e com intensidade variada" (Braher e Hunter, 1990, p. 272), é requerida a assistência educativa, não só para preparar a aposentação (na pré-aposentação), como ainda ao longo da mesma (na pós-aposentação).

A educação para a pré-aposentação consiste em fornecer informações e em fazer compreender e avaliar os problemas que se colocam durante a aposentação, de maneira a conseguir uma adaptação óptima e a melhor realização pessoal possível, após o abandono da profissão. Trata-se de uma socialização antecipatória para um novo estado de vida, que deverá começar, relativamente cedo, na vida do trabalhador, e que pode ser promovida através do aconselhamento individual ou grupal, de conferências, discussão de grupos, leituras pessoais, etc. (Withnall e Kabwasa, 1989).

A educação para a pós-aposentação visará satisfazer às necessidades específicas dos idosos, que McClusky (citado por Braher e Hunter, 1990, pp.

281-282) resume em cinco: fazer face aos problemas ("coping"; são necessidades de sobrevivência — protecção e segurança pessoal); necessidades expressivas (expressão pessoal, através de actividades, que dão prazer — um hobby); necessidades contributivas (contribuir com algo de seu, em favor de alguém, ou da comunidade — um serviço voluntário, que se presta); necessidade de influência (exercer influência sobre as circunstâncias, que nos rodeiam — exercício de liderança, ao nível da comunidade); necessidade de transcendência (encontrar um sentido para a vida, experimentar, no final da vida, um sentimento de realização pessoal).

Desta lista, fácil é concluir qual o tipo de objectivos específicos e de intervenções educativas, no período da aposentação. Porque seria longo enumerá-los, queremos apenas sublinhar quão importante é, para o idoso, mas também para a sociedade, o aproveitamento dos recursos que eles constituem (continuar a participar na vida colectiva — diz a recomendação da UNESCO). De facto, eles poderiam desempenhar uma série de importantes papéis, tais como, educador ou conselheiro de adultos, animador socio-cultural, auxiliar do professor, líder político, conferencista...

Uma referência especial nos merece a educação para o aproveitamento dos tempos livres, a que alude expressamente a recomendação da UNESCO. Como a noção de tempo livre não é, de forma alguma, clara, comecemos por distinguir, com Lowe (1996, p. 276), quatro categorias de tempo: necessário (o que é consagrado à satisfação das necessidades fisiológicas: dormir, comer, cuidar da higiene), contralado (remunerado em dinheiro, ou equivalente), comprometido (gasto com o cumprimento dos deveres familiares, ofícios, sociais, ou outros), residual (o que resta, para lá dos outros três). O tempo livre é o tempo residual, embora só possa considerar-se tal o que se destina a actividades expressivas, isto é, subjectivamente não consideradas forçadas.

Segue-se do que acaba de dizer-se que, pelo facto de não ser tempo de trabalho, se não pode considerar como tempo livre o período da aposentação: as quatro categorias de tempo podem nela coexistir. Pensa-se, muitas vezes, que a sociedade industrial estendeu, insuspeitadamente, as fronteiras do tempo livre. Mas a realidade é que a grande maioria dos adultos dispõe de menos tempo livre do que se pode pensar. É o que acontece com

muitas mães, para quem o tempo comprometido assume tais proporções que quase reduz a zero o seu tempo residual.

Porém, dispor deste, em abundância, não é nenhuma garantia de que será utilizado para fins educativos: é apenas uma possibilidade, a par de outras alternativas, como repousar, divertir-se, fazer exercício físico, dependendo a opção pela formação do nível de educação atingido e das oportunidades oferecidas pelo ambiente em que se vive, entre outros factores.

Na realidade, muitos aproveitam o seu tempo livre para descansar e distrair-se e só uma minoria se dedica a actividades educativas. Assim é que, em muitos países economicamente prósperos, os idosos têm, em geral, "muito mais tempo residual que os outros adultos, mas, mesmo gozando de boa saúde, e dispondo de adequados recursos financeiros, não participam, em número significativo, em programas educativos. Muito simplesmente, porque não estão motivados" (Lowe, 1996, p. 277).

Todo o problema consiste em motivá-los, oferecendo-lhes temas, que despertem o seu interesse⁹. É claro que isso depende também do tipo dos potenciais participantes (das suas características e necessidades particulares) e do tipo de sociedade em que se inserem (dos seus próprios valores, do carácter mais ou menos estimulante da mesma, no que à educação diz respeito). Mas, entre os assuntos, que a literatura documenta serem objecto de interesse dos idosos, figuram as questões de natureza legal que se colocam no último período da vida, o cuidar da família, a manutenção da forma física, os problemas de saúde e de segurança social, o problema da morte (Brahee e Hunter, 1990; Thorson e Waskel, 1990).

Conclusão

A maioria dos adultos que, hoje, chegam à idade da reforma, têm diante de si um número considerável de anos para viver. E, à parte uma reduzida percentagem de casos de envelhecimento patológico, gozam de razoável saúde e conservam bastante bem as suas capacidades intelectuais, mnésicas e de aprendizagem.

Mais instruídos que as gerações precedentes (se bem que, entre nós, o nível de literacia fique bem aquém do desejável), mais beneficiados, do ponto de vista económico (se bem que, mesmo nos países desenvolvidos,

uma percentagem viva no, ou abaixo do limiar da pobreza), dispondo de mais tempo livre que os seus predecessores (se bem que a muitos pouco ou nada lhes reste e sejam limitadas as suas possibilidades de opção, relativamente às actividades de lazer) — seria de esperar deles um empenhamento mais significativo na educação de adultos.

E, no entanto, as taxas de participação em actividades de educação formal e não formal são, por toda a parte, desapontadoramente baixas. Investigações por inquérito apontaram para obstáculos de natureza situacional e institucional. Mas é possível que estudos qualitativos viessem a atribuir maior peso aos factores disposicionais: talvez que o problema esteja nos idosos, que seja característica sua a desafeição por aquelas formas de aprendizagem.

Nesta linha de ideias, a via real de aprendizagem do idoso poderia ser a informal. Certos autores sugerem que, algures, num período determinado da vida adulta, dar-se-ia uma mudança na preferência de actividades educativas institucionalmente organizadas, para actividades autoplaneadas e autodirigidas. Se assim for, "pode muito bem acontecer que o maior potencial de expansão da educação de adultos consista em ir ao encontro das necessidades dos educandos independentes" (Lowe, 1996, p. 278). Talvez a autodirectividade seja particularmente indicada, para este período etário. Contudo, ninguém espere, que ela se torne prática generalizada, sem a prévia preparação para o efeito, ao longo do ciclo da vida.

Notas

* Trabalho realizado no âmbito do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra e subsidiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

1 Ver Osorio (1997).

2 "Mas o que eu aprendia — diz a personagem das *Nuvens* — eu o esquecia para sempre, logo a seguir. É a culpa dos anos!" (Aristófanes, p. 271).

3 O estudo sobre a literacia, no nosso país (CNE, 1996), revelou a mesma tendência para níveis mais baixos de literacia andarem associados a idades mais avançadas. Isto é mais evidente, no caso do grupo mais idoso (55-64), em que três quartos dos indivíduos se situam nos níveis zero e 1 de literacia (ver gráfico 7, p. 54). É muito plausível a hipótese de que seja também muito baixa a taxa de participação dos mais velhos na educação de adultos.

4 Neste estudo, perguntava-se aos indivíduos se houve alguma actividade, no âmbito da educação ou da formação de adultos, em que desejaram participar. No caso de a resposta ser positiva, pedia-se aos sujeitos que indicassem as razões.

Justifica-se este procedimento, tendo em conta que as barreiras só têm sentido, quando se exprime o interesse em participar. Perguntar por barreiras a quem não manifesta interesse na participação é considerado como irrelevante (Para uma crítica deste ponto de vista, ver Rubenson e Xu, 1997, pp. 84-85).

5 Como observa Cross (1984, pp. 106-107), a importância das barreiras disposicionais é, provavelmente, subestimada, nos inquéritos, devido à desiderabilidade social: é mais aceitável dizer que se está demasiado ocupado, ou que o curso é muito dispendioso, do que afirmar que não se está interessado, se é demasiado velho, ou se não possuem as necessárias capacidades.

6 Nunca é demais recordar a necessária distinção entre envelhecimento normal e envelhecimento patológico: envelhecimento não é sinónimo de doença; a maior parte dos idosos não são pessoas doentes.

Perspectivar a velhice, através de casos patológicos, é um grave erro de generalização, que não pode senão resultar numa visão, injustificadamente negativa, dos idosos (Simões, 1991, 1990; Botwinick e Birren, 1963).

7 A tendência a "des-empenhar" os idosos manifesta-se, como acabamos de ver, no hábito de falar em vez deles e de tomar decisões, em seu lugar. Ela reflecte o estereótipo da sua incompetência cognitiva.

As pessoas mais jovens falam, muitas vezes, aos idosos, com um tom de voz especial, semelhante ao que a mãe utiliza para se dirigir ao bebé — aquilo que foi designado por "elderspeak" (falar do velho). E o que é curioso é que não parece ser esta a forma de assegurar a melhor compreensão por parte dos idosos (Hulicka, 1992, p. 107).

8 "Aprender a ser reformado é um tipo inédito de socialização de adultos, já que expõe os indivíduos a uma espécie de duplo desafio: por um lado, os idosos têm de aprender papéis, que são novos para eles; por outro lado, os próprios papéis são novos e, conseqüentemente, não são bem definidos no repertório social da maioria das sociedades industriais" (Brahee e Hunter, 1990, p. 270).

9 Quando os idosos apontam a falta de tempo, como principal obstáculo à participação, não se referem, provavelmente, à falta de tempo residual, mas ao seu desinteresse pelos temas oferecidos, ou a outras barreiras disposicionais, como, por exemplo, a ansiedade face às situações formais ou não formais de aprendizagem.

Bibliografia

- ARISTOPHANE (1965). *Théâtre complet I*. Paris: Gallimard.
- BALTES, P. B., REESE, H. W. e LIPSITT, L. P. (1990). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 85-110.

- BALTES, P. B. e WILLIS, S. L. (1982). Enhancement (plasticity) of intellectual functioning in old age: Penn State's Adult Development and Enrichment Project (ADEPT). In F. I. M. CRAICK e S. TREHUB (Eds.), *Aging and cognitive processes*. New York: Plenum, pp. 353-389.
- BÉLANGER, P. e TUIJNMAN, A. (Eds.) (1997). *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*. Oxford: Pergamon.
- BÉLANGER, P. e VALDIVIELSO, S. (Eds.) (1997). *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* Oxford: Pergamon.
- BÉLANGER, P. e VALDIVIELSO, S. (Eds.) (1997). The amplitude and the diversity of organized adult learning. An overview of adult education participation in industrialized countries. In P. BÉLANGER e S. VALDIVIELSO (Eds.), *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* Oxford: Pergamon, pp. 1-22.
- BIRREN, J. E. e SCHAIK, K. W. (Eds.) (1996). *Handbook of the psychology of aging*. New York: Academic Press.
- BOTWINICK, J. e BIRREN, J. E. (1963). Cognitive processes: Mental abilities and psychomotor responses in healthy aged men. In J. E. BIRREN, R. N. BUTLER, S. W. GREENHOUSE, L. SOKOLOFF e M. YARROW (Eds.), *Human aging: A biological and behavioral study*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- BRAHCE, C. J. e HUNTER, W. W., (1990). Leadership training for retirement education. In R. H. SHERRON e D. B. LUMSDEN (Eds.), *Introduction to educational gerontology*. New York: Hemisphere Publishing Corporation, pp. 269-295.
- CAVANAUGH, M. S. e WILLIAMS, S. K., (1994). Adult education: Participation by persons aged 65 and over. *Convergence*, XXVII (1), pp.76-85.
- Conselho Nacional de Educação (1996). *Situação da Iliteracia: Actas do seminário*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação, A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. *Diário da República — II série*, nº 208, 7-9-96, pp. 12653-12673.
- CROSS, K. P. (1984). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HAVIGHURST, R. J. (1953). *Developmental tasks and education*. New York: Mackay.
- HULICKA, I. M. (1992). Teaching aging in psychology courses: Comments on why, what and how. In T. B. SONDEREGGER (Ed.), *Psychology and aging*. London: University of Nebraska Press, pp. 63-121.
- KENNEDY, C. E. (1983). Old age. In C. J. TITMUS (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 179-183.
- LABOVIE-VIEF, G. (1990). Models of cognitive functioning in the older adult: Research needs in educational gerontology. In R. H. SHERRON e D. B. LUMSDEN (Eds.), *Introduction to educational gerontology*. New York: Hemisphere Publishing Corporation, pp. 243-268.
- LA RUE, A. (1992). Adult development and aging. In A. E. PUENTE e R. J. McCAFFREY (Eds.), *Handbook of neuropsychological assessment: A biopsychological perspective*. New York: Plenum Press, pp. 81-119.
- LINDENBERGER, U. e BALTES, P. B. (1994). Sensory functioning and intelligence in old age: A strong connection. *Psychology and Aging*, 9(3), pp. 339-355.
- LOWE, J. (1996). Time, leisure, and adult education. In A. C. TUIJNMAN (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon, pp. 275-279.
- MOODY, H. R. (1990). Education and the life cycle: a philosophy of aging. In R. H. SHERRON e D. B. LUMSDEN (Eds.), *Introduction to educational gerontology*. New York: Hemisphere Publishing Corporation, pp. 23-39.
- NEICE, D. C. e MURRAY, T. S. (1997). Literacy proficiency and adults' readiness to learn. In P. BÉLANGER e A. TUIJNMAN (Eds.), *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*. Oxford: Pergamon, pp. 155-187.
- OSORIO, A. R. (1997). Las políticas de la tercera edad: Bienestar social y acciones educativas. *Convergence*, XXX (2/3), pp. 103-114.
- RUBENSON, K. e XU, G. (1997). Barriers to participation in adult education and training: Toward a new understanding. In P. BÉLANGER e A. TUIJNMAN (Eds.), *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*. Oxford: Pergamon, pp. 77-100.
- SCHAIK, K. W. (1996a). Intellectual development in adulthood. In J. E. BIRREN e K. W. SCHAIK (Eds.), *Handbook of psychology of aging*. New York: Academic Press, pp. 266-286.
- SCHAIK, K.W. (1996b). Human development: Aging. In A. C. TUIJNMAN (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon, pp. 348-353.
- SCHAIK, K. W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49, pp. 304-313.
- SCHAIK, K. W. e WILLIS, S. L. (1991). *Adult development and aging*. New York: Harper Collins Publishers.
- SCHAIK, K. W. e WILLIS, S. L. (1986). Can intellectual decline in the elderly be reversed? *Developmental Psychology*, 22, pp. 223-232.
- SHERRON, R. H. e LUMSDEN, D. B. (Eds.) (1990). *Introduction to educational gerontology*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- SIMÕES, A. (1997). O IALS: Uma investigação importante para a educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXI, nºs 1, 2 e 3, pp. 3-17.
- SIMÕES, A. (1991). Aspectos do desenvolvimento cognitivo do idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, nº 2, pp. 177-185.
- SIMÕES, A. (1990). Alguns mitos respeitantes ao idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp. 109-121.
- SIMÕES, A. (1982). Aspectos da Gerontologia: No Ano Internacional da Terceira Idade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XV, pp. 3-40.
- STONES, M. J. e KOZMA, A. (1996). Activity, exercise, and behavior. In J. E. BIRREN e K. W. SCHAIK (Eds.), *Handbook of psychology of aging*. New York: Academic Press, pp. 338-352.

- THORSON, J. A. e WASKEL, S. A. (1990). Educational gerontology and the future. In R. H. SHERRON e D. B. LUMSDEN (Eds.), *Introduction to educational gerontology*. New York: Hemisphere Publishing Corporation, pp. 333-353.
- UNESCO (1985). *Quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education adopted by the general conference at its nineteenth session*, Nairobi, 26 November, Paris.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1999). *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse: Maturité et sagesse*. Paris: PUF.
- Van der KAMP (1996). Participation: Antecedent factors. In A. C. TUIJNMAN (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon, pp. 348-353.
- Van der KAMP, M. e SCHEREN, J. (1997). New trajectories of learning across the lifespan. In P. BÉLANGER e A. TUIJNMAN (Eds.), *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*. Oxford: Pergamon, pp. 131-154.
- VERHAEGHEN, P., MARCOEN, A. e GOOSSENS, L. (1992). Improving memory performance in the aged through mnemonic training: A meta-analytic study. *Psychology and Aging*, 7(2), pp. 242-251.
- WEST, R. L. (1989). Planning practical memory training for the aged. In L. W. POON et al., *Everyday cognition in adulthood and late life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, S. L. e SCHAE, K.W. (1986). Training the elderly on the ability factors of spatial orientation and inductive reasoning. *Psychology and Aging*, 1, pp. 239-247.
- WITHNALL, A. M. E. e KABWASA, N. O. (1989). Education for older adults. In C. J. TITMUS (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 319-322.

Anexo

Quadro 1. Taxa de participação dos sujeitos mais idosos (56-75 anos), na educação e formação de adultos

	Idades 56-65	Idades 66-75
Canadá	9.0	6.9
Holanda	13.3	9.7
Suécia	15.9	10.2
Suiça	16.9	n.a.
Estados Unidos	10.7	n.a.
Polónia	1.1	n.a.

Adaptado, de van der Kamp e Scheren (1997, p. 149).

N.B. n.a. = não assinalado.

THE EDUCATION OF THE ELDER: AN URGENT TASK

Summary

The old people should be regarded as a priority group, from an educational point of view, because, on the one hand their educational needs are increasing more and more and, on the other hand their participation rate in adult education is very poor, if checked against the participation rate of the other age groups. In this paper reference is made to the cognitive functioning of the elderly, in order to underscore the fact that they keep up their learning abilities. After that, some empirical data are presented showing their weak participation rate in formal and non formal educational activities. Finally, some educational objectives are put forward, and a conclusion is suggested that self-directed learning is particularly suited to the older generations.

L'ÉDUCATION DES AGÉES: UNE TACHE PRIORITAIRE

Résumé

Les personnes âgées doivent être considérées comme étant un groupe prioritaire, au point de vue éducatif, parce que, d'un côté, sont de plus en plus accentués leurs besoins d'éducation et, d'autre côté, est assez faible leur niveau de participation à l'éducation des adultes, quand on les compare aux autres groupes d'âge. Dans cet article, on se rapporte au fonctionnement cognitif des personnes âgées, tout en soulignant qu'elles conservent leurs capacités d'apprendre. Ensuite, des données empiriques sont présentées, qui montrent leur faible taux de participation à des activités formelles et non formelles d'éducation. Finalement, quelques objectifs éducatifs sont énoncés, et en guise de conclusion on suggère que l'apprentissage auto-dirigé pourrait être particulièrement indiqué pour les sujets âgés.

Educação visual de adultos: uma abordagem centrada na prática

Rui Duarte

Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

Manuel Barbosa

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Ao escolher o domínio da prática como ângulo de focalização da educação visual de adultos, este artigo procura tematizar essa componente da educação artística a partir do trabalho realizado com pessoas adultas em contexto escolar e extra-escolar, apresentando os resultados obtidos, apreciando o seu valor e descrevendo todo o processo que conduziu a eles. Deste modo, pretende-se abordar um objecto de estudo que bem pode contribuir para o enriquecimento do sector da educação de adultos no nosso país.

Introdução

O trabalho que apresentamos nestas páginas aborda a educação visual de adultos desde uma perspectiva prática, já que é sua intenção aproximar esse objecto de estudo pelo lado do fazer educacional, não descurando contudo a necessária conceptualização. Neste sentido, propõe-se relatar um estudo que foi desenvolvido junto de dois grupos de adultos em contextos diferenciados. No primeiro caso, trabalhamos com vinte e cinco educandos duma turma do ensino recorrente que frequentaram, durante o ano lectivo 1996/97, a disciplina de Artes Visuais na Escola EB2 e 3/Sec. de Ribeira de Pena. No segundo, o nosso alvo foi um grupo de dezoito adultos

da aldeia de Vila Chã (concelho de Vila Pouca de Aguiar), num ambiente claramente extra-escolar.

A "conversa" estabelecida com várias obras citadas neste artigo despertou o nosso interesse pela realização desse estudo e fez crescer em nós a convicção segundo a qual a educação artística muito pode contribuir para o desenvolvimento integral do adulto, especialmente pelo apoio que fornece à sua formação estética, intelectual, cultural, e mesmo cívica.

Com base nesta crença inicial, decidimos avançar para o estudo que deveria confirmar ou infirmar o grau de exequibilidade de um plano de educação visual de adultos previamente concebido. Na sua vertente empírica, esse estudo inspirou-se nos parâmetros da investigação-acção e no conceito de prática reflexiva. A esta luz, procurou realizar um constante vaivém entre prática e reflexão (espiral dialéctica) de modo a integrar e complementar os dois momentos ao longo da investigação.

A fim de levar a bom porto a tarefa investigativa, socorremo-nos de vários instrumentos e técnicas: questionários, diários de bordo, registos audio-visuais, análise de documentos e consulta de legislação, sobretudo no que concerne as disciplinas artísticas do currículo escolar nacional. Com estes meios operámos a definição do nosso tema-problema, diagnosticámos as expectativas e capacidades dos adultos, desenhámos o plano de educação visual e avaliamos a sua realização nos dois contextos de trabalho empírico.

Ao longo da investigação entendemos a educação como processo dinâmico, nunca terminado, de actualização das capacidades adormecidas ou latentes no indivíduo adulto. Não a concebemos, portanto, de maneira estática, reificada, mas antes num fluir permanente, feito de auto e hetero-descoberta, capaz de cultivar no adulto o sentido crítico, a sensibilidade estética, a auto-estima e o poder de transformar, para melhor, a vida pessoal, social e comunitária.

Admitimos de bom grado que a educação é um caminho para a emancipação, para a liberdade. Aprender, por exemplo, a ler, é — mesmo para o adulto — uma experiência de libertação. Augusto Gil, poeta português, lamenta (num belo poema) os tristes que não distinguem as palavras escritas de "riscos negros". Torga, o grande génio transmontano, fala (num dos seus *Diários*) daqueles companheiros da Primária que nunca se libertaram da "brutidade" e ignorância das pedras.

A educação artística em geral, e a educação visual em particular, podem ser entendidas como uma segunda forma de aprender a ler o mundo. No caso dos adultos, é bem mais do que uma possibilidade técnica, pedagógica, administrativa: é um dever humanista da sociedade e dos indivíduos em geral.

A educação artística e a educação de adultos: enquadramento teórico do estudo

1. Educação e Arte

"... não é só pela experiência que se aprende a gozar da arte, quer isto dizer que é necessário para tal uma certa educação" (Thomas, 1954, p. 99).

Esta frase elucida-nos bem sobre a relação que pode existir entre dois conceitos — *arte e educação* — que, apesar de distintos, se podem articular e fortalecer.

A arte, enquanto recurso milenar de comunicação, proporciona ao homem um excelente meio para exprimir as suas emoções, os seus sentimentos, as suas representações, as suas ideias. Apesar do seu dinamismo histórico, «a arte como fenómeno, como comportamento humano e resultado da experiência humana, mantém-se constante através dos tempos, demonstrando a capacidade de sensibilidade e necessidade de comunicação» (Marin, 1976, p. 2). É curioso notar, no conceito de arte, a dupla dimensão que representa, seja no compromisso com o tempo em que é realizada, por um lado, seja na vocação de permanência, eternidade, por outro.

Diz Duarte Júnior: "Conhecendo a arte do meu tempo e cultura, adquirei fundamentos que me permitem uma concomitante compreensão do sentido da vida que é vivida aqui e agora" (1985, p. 70). Este mesmo autor sublinha a importância dos aspectos socioculturais da educação proporcionada pela arte, pois "ela está sempre situada num contexto histórico e cultural" (p. 69).

Com anterioridade, Herbert Read desenvolvera o conceito de arte "como parte de todo um processo orgânico da evolução do homem" (1958, p. 27). De facto, a arte cumpre — antes de qualquer outra função — o papel

eminentemente humano da comunhão/partilha de informação, de sentimentos e de ideias.

A educação através da arte é na actualidade uma via fundamental e incontornável para o desenvolvimento dos valores humanos. Os argumentos utilizados pelos autores aqui referidos ajudam a sustentar esta nossa convicção: torna-se cada vez mais evidente a necessidade de uma aposta numa educação que tenha como base a arte. Uma educação que cultive e desenvolva valores culturais, éticos e artísticos, que sejam comumente aceites e respeitados.

A arte, enquanto suporte da educação, deverá consistir num processo social, na medida em que constitui, na sua essência, um meio de comunicação entre pessoas.

Encontramos nas mais recentes publicações¹ uma convergência com as ideias defendidas pelos autores até agora mencionados. Nestas como naquelas, apesar de se tratar de diferentes gerações de estudiosos, defende-se uma concepção "libertadora" da educação através da arte, com base nas premissas e objectivos já referidos.

Contudo, surgem novos conceitos e novas formas de abordagem. Com olhos postos no futuro, e sobretudo reflectindo a crescente preocupação sobre os problemas sociais do nosso quotidiano e do nosso planeta, começam a emergir as já tão faladas "Educação Ecológica" e "Educação para a Cidadania". A emergência destes conceitos poderá ter influência decisiva nas novas teorizações sobre a arte-educação.

A educação artística adquire neste contexto um novo protagonismo ao servir de apoio para o desenvolvimento desses novos conceitos, através da construção de cartazes, maquetas, esculturas, pinturas. A juntar-se à componente técnica e estética, a componente moral e ética adquire o seu espaço e importância em múltiplas actividades artísticas. Mediante a utilização dos processos/actividades artísticas, estes novos conceitos poderão ter mais realce e impacto.

De forma recorrente e sistemática outros conceitos são referidos. Sem olvidar a necessária ligação retórica com o que foi dito até agora sobre educação ecológica e para a cidadania, vale a pena destacar as noções de "alfabetização estética" e "alfabetização visual", talvez as mais

conceptualizadas em toda a investigação de vanguarda. Suchodolski fala-nos de uma educação que deverá "lutar contra o analfabetismo estético"². Está aqui naturalmente implícita a ideia de "alfabetização estética" como etapa primordial numa educação artística.

Às referidas "línguas artísticas" poderíamos acrescentar outras, designadas por "línguas visuais". E seria precisamente a estas que quereríamos chegar, nomeadamente através de uma educação visual.

Para fechar esta linha de argumentação, citamos David Best: "...é o potencial das artes que aprofunda, alarga e sensibiliza a nossa compreensão e sensibilidade sobre uma variedade imensa de problemas da vida em geral, o que constitui uma das contribuições mais peremptórias das artes na educação" (1996, p. 234).

2. Educação artística e educação de adultos

2.1. A educação artística no desenvolvimento integral do adulto

Tendo como horizonte de referência a educação de adultos, introduzimos agora a temática da educação artística, não só pelo interesse que merece, mas também pela diversidade de estudos a que dá lugar, seja no âmbito de iniciativas individuais e esporádicas, seja no quadro de reflexões promovidas por organizações internacionais, como é o caso da Unesco.

Ao chamar a atenção do mundo para o significado da educação de adultos, a Unesco sublinhou que essa educação configura a "totalidade dos processos organizados de educação (...) graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem" se orientam e aperfeiçoam "na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação social, económica e cultural"³. A esta luz, a educação artística em geral, e a visual em particular, podem ser decisivas para o pleno desenvolvimento do ser humano, já que são partes indissociáveis dos processos organizados de educação.

A aprendizagem visual ou, se preferirmos, à educação visual, cabe um papel importante no desenvolvimento da percepção do adulto. Seria esta uma forma de promover neste indivíduo particular aquilo que designariamos por "paciência visual", i.e., algo que permitisse a ultrapassagem daquilo que está para além da primeira aparência.

Entre as finalidades da educação visual, a potencialização da percepção visual assume um carácter decisivo, pois permite desenvolver outras formas de percepção que o adulto pode adquirir através dum processo contínuo e gradativo de aprendizagem.

2.2. A educação visual numa perspectiva de educação de adultos

Instituições nacionais e internacionais debruçam-se, desde há muitas décadas, sobre a educação de adultos. Mas, infelizmente, tendo em conta toda a argumentação desenvolvida até agora, a realização da educação artística (de adultos, sobretudo) continua a ser praticamente inexistente. É grande o consenso em torno da educação artística; é pacífica a noção da importância da educação de adultos; o que é raro e urgente é a questão da educação artística de adultos, nomeadamente através da educação visual.

Na verdade, até agora sublinhamos a importância e o papel fulcral que as artes têm na educação, e no caso particular que nos interessa versar, a educação de adultos.

Joaquín Carrasco, referindo-se à ligação entre a noção de educação de adultos e o conceito de analfabetismo, fala-nos do surgimento de novos conceitos, tais como: "analfabetismo técnico", "analfabetismo científico" e, ainda, "analfabetismo artístico"⁴. Este último desperta-nos para uma nova realidade, para a constatação de uma lacuna no desenvolvimento integral do adulto. Eis então, aqui, novamente realçada, a imperatividade da educação visual de adultos para atender à nova problemática identificada e tentar dar um novo contributo para a formação do adulto.

Referindo-se ao Livro Branco da Comissão Europeia (1995), Florentino Fernández comenta os saberes técnicos e aptidões sociais, apontados por aquele organismo como pré-requisitos para a sociedade moderna. Assim, relativamente às aptidões sociais, este autor refere-as como "um conjunto de capacidades como a criatividade, a flexibilidade, a autonomia, a imaginação, a capacidade de perguntar-se e de comunicar-se, etc., que são necessárias não somente para integrar-se e participar activamente na sociedade moderna, mas também para poder participar na nova realidade cultural de um trabalho que exige ser realizado em equipa, com criatividade e imaginação" (1997, p. 104). Ora, criatividade e imaginação são duas capacidades tuteladas pela

educação visual e desenvolvidas através da observação, reflexão e experimentação. Ambas decorrem de um estado prévio de maturidade crítica: o exercício da criação ou da imaginação representa já o esforço de ultrapassagem das fronteiras do real óbvio, próximo. Tal pressupõe o domínio anterior da realidade, do espaço físico existente.

Meramente a título de exemplo, justo será referir a importância que esta consciência crítica do adulto-cidadão, em matéria de arte, ganha no quotidiano das sociedades: o olhar exigente, sensível, culto, perante as agressões eventualmente perpetradas sobre o património ou o ambiente, mais fácil, rápida e activamente se revoltará, na defesa dos valores e dos objectos em risco de destruição.

Em termos práticos, teremos sempre, antes demais, de nos situar no contexto afectivo, sociocultural e até mesmo profissional do adulto. Adquiridos os conhecimentos necessários sobre estas matérias, deveremos fazer compreender "o que lhe vamos dar e de que maneira isso vai beneficiá-lo (...). Muitas vezes ele pode não compreender de que maneira um novo campo de aprendizagem pode ter interesse no futuro. É uma obrigação explicá-lo e fazer com que o adulto se aperceba do seu valor" (Norbeck, 1981, p. 16).

Em síntese, julgamos poder afirmar que através de um correcto entendimento do universo em que se situa o adulto — e de uma acção esclarecedora dos objectivos das diferentes acções educativas e formativas a incrementar, e bem ainda tendo em conta a motivação constante do formando (cultivando nele a auto-estima e a consciência crítica) —, tornar-se-á possível o encaminhamento e o estímulo dos adultos, rumo à participação em actividades artísticas ou, no caso que aqui nos interessa destacar, em actividades plásticas.

2.3. A educação artística em contexto escolar e extra-escolar

Uma breve incursão histórica poderá mostrar a existência de uma preocupação na abordagem das artes em educação. Inicialmente ligadas quase exclusivamente às academias e pouco mais, diríamos que as artes eram domínio de um grupo (se preferirmos, de uma "elite") que sempre as considerou exclusivas e insusceptíveis de partilha ou transmissão. Referimo-nos neste caso, obviamente, às chamadas artes eruditas. Às classes socio-

culturalmente mais baixas apenas eram "destinadas" a arte popular e o artesanato ou, como sugestivamente muitos lhe chamam, as artes menores. Esta divisão estanque e arbitrária é hoje, naturalmente, posta em questão.

A propósito desta conjuntura, há umas décadas atrás, num documento da Unesco, T. Thomas dizia que, na realidade, a educação artística era "frequentemente organizada por universidades, colégios universitários, institutos de cursos nocturnos, museus de arte, bibliotecas e escolas de belas artes" (1954, p. 100). Thomas acrescenta ainda que às universidades competia a formação do gosto artístico restando às escolas de artes práticas o ensino de técnicas. Refere o mesmo autor que, entretanto, começavam a surgir instituições voltadas para novos métodos as quais "associavam frequentemente as duas formas de cultura" (p. 100), i. e., cultura estética e cultura técnica.

Contudo, já nessa altura (e ainda segundo o mesmo autor) começava a denotar-se um reconhecimento do papel democrático que determinados organismos poderiam ter no ensino das artes. O autor refere-se nomeadamente a clubes e círculos locais, que surgem de diferentes formas, e sobretudo com um carácter social, vindo as artes a ocupar um dos diversos domínios das actividades desses grupos.

Na conferência promovida em Montreal pela Unesco em 1960 sobre a educação de adultos, "os participantes que reconhecem as carências dos povos em vias de desenvolvimento relativamente à alfabetização" reconhecem igualmente "as carências dos povos desenvolvidos no que diz respeito à educação no plano cultural, artístico e ético" (Dias, 1982b, p. 31). Destacamos aqui a questão do plano artístico, enunciado como uma carência relativa àqueles povos que, por norma, se consideram ou são considerados como não carenciados de coisa alguma. O que está em causa, nesta matéria, é a perspectiva utilizada. Ribeiro Dias, no fundo, salienta o facto de, para aferir do grau de desenvolvimento e satisfação das necessidades de um povo, não se utilizarem critérios meramente políticos, administrativos, sanitários ou económicos; a questão da educação e da arte é, hoje, um factor igualmente relevante na determinação da qualidade de vida de um povo e na identificação das suas carências.

Falar em educação de adultos em Portugal, leva-nos hoje a considerar duas áreas de intervenção: o Ensino Recorrente de Adultos e a Educação

Extra-Escolar. Quanto à primeira (de carácter formal), tendo em conta a análise dos planos curriculares, (apesar de contemplados um ou outro objectivo que determinam o desenvolvimento da criatividade e o desenvolvimento da capacidade de comunicar através de diversas formas de linguagem), as disciplinas artísticas não têm o destaque que mereçam.

Quanto aos currículos globais da educação extra-escolar, que normalmente se organizam em cursos e dos quais destacamos os Sócio-Educativos, contemplam-se algumas componentes e alguns conteúdos de carácter artístico, de maneira quase despercebida. Contudo, isto não é ainda suficientemente aliciante para despertar nos formadores o interesse efectivo em apostar nestas áreas.

Em conclusão, poderíamos aferir que, ou por falta de formação específica em artes plásticas e/ou pedagógica; ou por receios de ordem didáctica; ou, em alguns casos, por falta de infra-estruturas; ou ainda por falta de iniciativa dos órgãos superiores hierárquicos da educação de adultos, a realidade demonstra uma subestimação, para não dizer desprezo, pela educação visual e artística em geral.

Pensamos, ainda, ser importante referir aqui que, ao contrário do que muitas vezes se diz e se escreve, a preparação de uma acção ou curso não terá que partir de necessidades claramente evidenciadas ou reclamadas pelos adultos. Os próprios são por vezes movidos pela curiosidade e/ou simples desejo de aprender algo de novo. Se assim não fosse, provavelmente não haveria ninguém a frequentar um curso de artes plásticas, pois na realidade não é uma necessidade facilmente constatável pelo próprio adulto. Portanto, ele não será certamente o primeiro a admitir que necessita uma educação artística ou uma educação visual. Dito de outro modo, poder-se-ia explicar esta idela reivindicando a necessidade de promover, no adulto, a descoberta das suas próprias lacunas.

Qualquer acção educativa ou formativa jamais poderá descurar o quotidiano do adulto e o contexto onde se insere. Ao mesmo tempo, a educação terá de conquistar um espaço no dia-a-dia do adulto. Tal como nos diz Norbeck, "a educação terá de competir saudavelmente com muitas outras actividades dos adultos, tais como, vida de família, trabalho doméstico, actividades sociais, etc. Também terá de desafiar o cansaço do adulto depois de um dia de trabalho" (1981, p. 18).

Apesar das dificuldades momentâneas, é sempre possível implementar nesse contexto um plano de educação visual de adultos, despertando e seduzindo para ele, por forma a inscrevê-lo na vida quotidiana do adulto.

Centrando agora as atenções no ensino recorrente, julgamos que tudo o que foi dito nestes últimos parágrafos deverá ser tido igualmente em conta. Apenas acrescentem alguns condicionamentos, dadas as formalidades às quais aquele sistema está sujeito (programas, cargas horárias). Contudo, podem-se sempre desenvolver ações, ainda que limitadas, tendentes a tornar mais agradáveis as sessões.

Para finalizar, desejamos acrescentar o relevo e a importância que poderá ter a valorização da cultura popular na elaboração de um plano de educação visual de adultos. Poderá bem ser considerada uma referência e um ponto de partida que motive o adulto para aderir a uma iniciativa que envolva artes plásticas. As artes e tradições populares não só poderão servir de motivação para pesquisas visuais, como para a própria descoberta, valorização e salvaguarda de formas de comunicação e do património de um povo ou de uma sociedade.

3. Uma educação visual de adultos como suporte para o desenvolvimento estético, cultural e cívico

Realçamos a necessidade de desenvolver no adulto uma consciência crítica e interventiva. Por sua vez, na origem desta consciência deverá estar uma formação nos planos estético, cultural e cívico, entre outros possíveis. A educação artística de adultos, ou, neste caso, a educação visual de adultos, poderá ter um papel decisivo na abordagem e desenvolvimento destes três planos.

Por detrás de uma consciência crítica deverá estar um conjunto de práticas e de saberes que lhe sirvam de suporte. Daí a importância do contributo que poderão ter os desenvolvimentos estético e cultural. Quanto ao primeiro, é imperioso considerar que este se adquire fundamentalmente na relação com o trabalho artístico, com a produção e contemplação de obras artísticas e no contacto directo com a natureza. Trata-se, portanto, de todo um conjunto de experiências estéticas.

Hoje em dia, deparamo-nos com uma série de exemplos que despertam para a crítica estética, como acontece com o urbanismo, equipamentos diversos, poluição e destruição do meio ambiente. O adulto, mediante uma formação estética, estará mais à altura de ter uma voz contra quaisquer situações atentatórias da sua qualidade de vida, adoptando uma atitude mais interventiva, não só denunciadora mas também sensibilizadora e reparadora.

Em resumo, poderíamos afirmar que o desabrochamento estético e cultural seria plataforma de apoio para o desenvolvimento cívico do adulto. Se entendemos o desenvolvimento cívico como aquele que envolve o respeito pelo próximo, ou como um conjunto de razões e valores que devem ser respeitados e partilhados, então poderemos considerar a capacidade de juízo e de crítica como necessários na educação de adultos.

A escola, bem como as associações, clubes, grupos culturais, entre outros, têm um papel decisivo na promoção destes valores que temos vindo a referir. Contudo, os segundos, dado o contexto extra-escolar (portanto, não-formal, livre de imperativos curriculares e programáticos), reúnem, por vezes, melhores condições para o desenvolvimento artístico. Patrícia Loué cita-os como "novos templos de educação artística de massas" (1996, p. 63).

Pela educação artística, o adulto pode aceder ao universo da sensibilidade e da consciência estética e crítica, patamares essenciais para a sua emancipação enquanto cidadão de corpo inteiro. Esta perspectiva pressupõe que há no adulto, em estado latente, um potencial de talentos, energias, capacidades que — através de métodos pedagogicamente adequados — podem ser acordados e desenvolvidos.

Diagnóstico dos participantes

1. O adulto e a arte: um contributo da psicologia

No desenvolvimento de um plano de educação visual de adultos, a primeira questão a colocar será a de saber se o adulto terá capacidades (cognitivas, psicomotoras) para desenvolver trabalhos artísticos e, consequentemente, a sua própria personalidade.

A psicologia tem revelado conclusões importantes sobre o desenvolvimento humano e, em especial (para este estudo) sobre o próprio

adulto. Admite-se que, apesar de o processo biológico ser irreversível "nem todas as mudanças após a maturidade envolvem decadência ou deterioração" (Perlmutter e Hall, 1992, p. 14). Conclui-se mesmo que algumas capacidades mantêm-se ainda durante muito tempo, e outras há que evoluem. "O funcionamento cognitivo continua, geralmente, constante na maior parte dos anos da idade adulta. Entre os vinte e cinco e os sessenta anos as habilidades mentais tendem a permanecer; algumas capacidades podem diminuir mas outras podem melhorar" (1992, p. 25). Há que responder ao desafio de explorar essas capacidades do adulto, ideia em que se inscreve, afinal, o plano de educação visual de adultos para que apontamos.

Quanto ao desenvolvimento de capacidades expressivas, técnicas ou criativas, vários estudos e pesquisas das últimas décadas levam a concluir que "todo o ser humano é criativo (alguns mais, outros menos, dependendo de inúmeras variáveis) e que os poderes da mente humana, ainda pouco explorada, são, sem sombra de dúvida, ilimitados" (Alencar, 1991, p. 26).

Embora surjam vozes desvalorizando estas conclusões, a verdade é que nós próprios, através do trabalho empírico, pudemos constatar que o adulto é capaz de desenvolver trabalhos artísticos com expressividade, técnica e criatividade interessantes, desde que inserido no âmbito duma adequada programação de actividades.

Sobre a questão relativa à produção criadora, Eunice Alencar refere três aspectos fundamentais: "O primeiro diz respeito à preparação do indivíduo (...) a par da sua dedicação, esforço, envolvimento, trabalho prolongado, persistência, (...). O segundo aspecto fundamental estaria ligado às características do ambiente social, o grau de reconhecimento que se dá ao criador e à criação, à extensão em que a mudança, o novo, o divergente são aceites e valorizados. (...) Finalmente, (...) o uso deliberado de técnicas adequadas, como tempestade de ideias, sinética, listagem de atributos (...) têm efeito altamente positivo no número de ideias criativas expressas por qualquer indivíduo, independentemente de seu grau de criatividade" (1991, pp. 26-27).

Podemos considerar exactamente estes três aspectos como condições ou requisitos necessários ao desenvolvimento do potencial criador do adulto.

2. Estudo do posicionamento dos adultos face às artes plásticas

A fim de conhecer o que os adultos pensavam acerca de um contacto directo com a expressão artística, considerámos que seria útil desenhar e aplicar um inquérito mediante questionário escrito. No caso do grupo de adultos do ensino recorrente, todo o processo estaria nucleado na disciplina de Artes Visuais; quanto ao grupo da educação extra-escolar, seria através de um curso de artes plásticas. Pretendia-se obter dados relativos às motivações, interesses, expectativas, conhecimentos e experiências que os adultos eventualmente teriam em relação às artes, em particular às artes plásticas.

O questionário, de perguntas abertas e fechadas, foi igual para os dois grupos de adultos; apenas alterámos algumas designações em função da especificidade dos contextos em que os grupos se encontravam⁵.

Aplicado o questionário, procedemos à respectiva análise e tratamento de dados. Em síntese, podemos dizer que os adultos manifestaram aquilo que suspeltávamos: pouca percepção da importância das artes no desenvolvimento da personalidade, reduzido envolvimento em actividades artísticas e ideias pouco claras quanto ao que poderiam encontrar na educação visual.

3. Diagnóstico das capacidades gráficas e expressivas do adulto

Este diagnóstico teve um importante papel na recolha de dados e informações sobre o estado dos adultos a nível de capacidades gráficas e expressivas. *A posteriori*, reconhecemos que foi decisivo para a elaboração do nosso plano.

O diagnóstico foi dividido em cinco exercícios, correspondendo respectivamente a cinco desenhos. Esta série de exercícios foi repartida por duas sessões. No primeiro exercício, dizia-se ao adulto para efectuar um desenho livre, da sua inteira escolha, que poderia partir de uma simples ideia ou tema. No segundo, pedia-se que desenvolvesse uma figura tendo como ponto de partida (ou como estrutura) uma linha aleatória, por nós traçada. No terceiro e quarto exercícios, o adulto era convidado a reproduzir uma ou duas imagens (cartazes) e ainda certos objectos (jarros). Aqui, o adulto tinha que se cingir à observação atenta para desenhar as figuras dos cartazes (que se

encontravam afixados no quadro) e os jarros. O quinto e último exercícios consistiam, um pouco à semelhança dos dois anteriores, em reproduzir um rosto humano à escolha do adulto.

O teste diagnóstico situava-se na área de expressão do desenho, pois era nossa intenção analisar esta área tendo como referência investigações realizadas no contexto do desenho infantil. Georges-Henri Luquet (1969) é talvez o nome que mais se destaca nesse âmbito. Recordemos que as investigações feitas por este investigador culminaram com a organização analítico-conceitual do desenho infantil, segundo etapas de acordo com um processo evolutivo.

Fizemos o possível para levar os adultos a perceberem que apenas se tratava de exercícios para aferir das suas capacidades, havendo portanto o único intuito de adequadamente preparar o educador/formador para melhor ajudá-los; e igualmente lhes recordámos que os seus trabalhos não seriam divulgados. Posto isto, os adultos realizaram os desenhos e, a dada altura, criou-se mesmo um ambiente de bom humor, de atmosfera agradável, proporcionada pela boa disposição do grupo.

Centrando-nos no primeiro exercício (o desenho livre), tivemos como referência, tal como já frisámos, investigações de alguns autores que se debruçaram sobre o desenho infantil. Pensamos ter aqui uma considerável base de suporte para a nossa reflexão sobre o desenho do adulto. Na realidade, o desenho livre fornece um conjunto de referências importante, como matéria de estudo, já que, se estabelecermos comparações entre os desenhos livres de crianças e os desenhos livres dos adultos, poderemos encontrar várias semelhanças, as quais permitem, naturalmente, uma utilíssima reflexão. Assim o diz Luquet quando lembra que, se submetermos "desenhos de adultos e crianças ao mesmo exame, não será difícil encontrar semelhanças em muitos que não são sensivelmente diferentes das de uma criança de uns 12 anos ou até menos. Não ultrapassam mesmo a fase do realismo intelectual..." (1969, p. 194).

Alguns traços desta fase do "realismo intelectual" (a terceira da evolução do desenho infantil, segundo Luquet), como "legendas", "transparência", "rebatimento", "tronco humano de frente com a cabeça e/ou pés de perfil", etc., encontram-se registados nalguns desenhos dos adultos. Esta fase caracteriza-se por uma preocupação sintética, uma preocupação em representar o melhor possível a realidade.

Contudo persiste uma grande diferença entre o desenho infantil e o do adulto nesta fase, que importará sublinhar: enquanto a criança acrescenta, no seu desenho, elementos invisíveis, quer do ponto de vista de onde é focado, quer de qualquer outro ponto de vista (daí a designação de "intelectual"), já o adulto apenas representa aquilo que pode ser visto de acordo com esses mesmos pontos de vista. Desta forma, seria objectivamente redutor considerar que o adulto, na sua globalidade, se fica apenas pelo "realismo intelectual" do desenho infantil. A prová-lo estão outros desenhos, resultantes deste mesmo diagnóstico, em que o adulto apresenta traços perfeitamente visíveis da fase seguinte, ou seja, do "realismo visual".

Ainda assim, devemos dizer que estas duas fases não têm fronteiras precisas; ambas se encontram, por vezes, num mesmo desenho, seja ele de uma criança ou de um adulto. Portanto, "não só na criança mas mesmo no adulto, persistem traços mais ou menos esporádicos do realismo intelectual nos desenhos de indivíduos chegados conscientemente à fase do realismo visual" (Luquet, 1969, p. 212). E é, afinal, a esta fase que o adulto geralmente chega e onde fica estagnado. O adulto tem perfeita consciência das suas limitações, da sua capacidade em representar tal e qual a realidade. "Para o adulto, um desenho para ser parecido [com a realidade] deve ser como que a fotografia do objecto: deve reproduzir todos os pormenores e os únicos pormenores visíveis do local donde o objecto é visto e com uma forma que eles tomam deste ponto de vista; numa palavra, o objecto deve ser representado em perspectiva" (p. 159). O problema é que, à luz da exigência que o adulto se coloca, os resultados nem sempre são os mais animadores.

Jiménez, reportando-se a investigações de Lowenfeld, H. Read e R. Kellog, e tomando como referência as propostas destes autores, desenha (à semelhança de Luquet) "uma nomenclatura de etapas, com os traços gráficos mais distintos de cada período..." (1993, p. 281). Uma das etapas referidas por esta autora, a "etapa esquemática", é aquela que talvez mereça, neste trabalho, maior atenção, visto situar-se entre os seis e nove anos de idade aproximadamente, o que leva a crer que terá alguma correspondência com a fase do "realismo intelectual" estudada por Luquet. Um dos traços ou características que marcam esta "etapa esquemática" diz respeito à falta de concepção espacial revelada nos desenhos das crianças. "Esta falta de concepção espacial revela-se (igualmente) nos desenhos de paisagens dos

adultos que mantêm a estrutura da etapa *esquemática* (Viktor Lowenfeld), (...) na qual as crianças sintetizam o plano horizontal numa linha que se denomina "linha de terra" (Jiménez, 1993, p. 177).

No entanto, à semelhança do "realismo intelectual", a "etapa esquemática" caracteriza-se já por um período em que existe uma maior regularidade das formas, maior controlo da motricidade fina e considerável riqueza de detalhes nos desenhos.

Relativamente às temáticas que estarão por detrás dos desenhos desenvolvidos pelos adultos, não se poderá dizer muito, dado não haver uma grande variedade, nem algo que, pela singularidade da perspectiva ou do estilo, mereça destaque e observação crítica especial. Em ambos os casos (nos dois grupos), trata-se de um meio rural, daí decerto haver uma preferência pela representação de aldeias e outros lugares marcadamente rurais. Algumas temáticas revelam certo interesse ou gosto especiais por uma determinada forma ou objecto. Tal decorrerá talvez de algumas limitações a nível criativo ou, sobretudo, a nível de técnicas de desenho, pelo que o adulto tentará (tanto quanto possível) simplificar o *corpus* dos seus próprios desenhos.

No segundo exercício pretendia-se testar e analisar a criatividade dos adultos. Assim, partindo de uma linha previamente traçada, de forma aleatória, numa folha de papel, o adulto era convidado a fazer um desenho à sua escolha. Este exercício de expressão exigiu muito da imaginação dos adultos que, sem deixarem de o fazer, evidenciaram algumas dificuldades.

É necessário ter em conta que de um exercício deste género não se poderá esperar o mesmo que de uma cópia de uma figura ou de um objecto qualquer. Enquanto o primeiro depende da imaginação e da criatividade, o segundo depende, acima de tudo, de uma boa percepção visual.

É notória a necessidade que o adulto tem em adquirir conhecimentos e técnicas no âmbito artístico-plástico, uma segura base de apoio para que possa estar à altura de dar uma melhor resposta às solicitações feitas a nível do desenho, pintura, escultura...

No terceiro e quarto exercícios, embora diferentes entre si, pretendia-se do adulto uma observação atenta e cuidada, capaz de transpor para o papel aquilo que visualmente estava perante si — cartazes e jarros. Em

ambas as situações foram notórias algumas dificuldades, tais como: falta de orientação espacial dos elementos constituintes, proporções não respeitadas, ausência de perspectiva rigorosa e, ainda, como é obvio, falta de técnicas de desenho.

O quinto e último teste, respeitante ao desenho do rosto humano, teve resultados semelhantes aos dois exercícios anteriores. Denotaram-se as mesmas dificuldades.

Os resultados destes últimos exercícios foram posteriormente utilizados para estabelecer um termo de comparação com um trabalho inserido no plano, consistindo igualmente na reprodução de um retrato, depois dos adultos adquirirem técnicas específicas. Ou seja, serviram para analisar um eventual progresso na técnica da reprodução imagética⁶.

4. Apontamento reflexivo sobre o diagnóstico dos participantes

Este momento do diagnóstico de capacidades, enquanto primeira recolha de um conjunto de dados e informações, marcou uma etapa importante na identificação do perfil dos adultos em estudo e na elaboração de uma base estrutural que veio subsidiar, em parte, o nosso plano de educação visual de adultos.

Numa breve síntese, queremos salientar os elementos de maior realce que foram obtidos nesta fase.

— A psicologia, em especial a do adulto, abre-nos novas perspectivas em relação à educação artística de adultos. Segundo alguns autores, o adulto é possuidor de capacidades elementares para desenvolver e beneficiar de experiências no plano artístico. Resta, entretanto, seguir um caminho devidamente estruturado que possa potenciar essas mesmas capacidades, proporcionando, entre outros, um desenvolvimento estético e artístico do adulto. Há que adequar o trabalho às características, cultura e necessidades reais daquele educando particular. Se este esforço for investido e aplicado de forma a rentabilizá-las, então de certo poderemos considerar a probabilidade mais clara de sucesso.

— O inquérito levado a cabo contribuiu para fundamentar uma opinião sobre aquilo que o adulto pensa, em geral, acerca da arte. Os adultos têm uma opinião muito vaga sobre aquilo que ela representa no plano social, e

sobre o lugar que ocupa na nossa sociedade. Tal não é de estranhar, pois a experiência passada e presente do adulto no campo das artes é muito reduzida e quase insignificante. Parte dessa experiência decorreu durante o período escolar que antecedeu os dezasseis anos, ou seja, durante o 3º ciclo do ensino básico. Para além disto, contam-se simplesmente algumas práticas, a nível do artesanato, e apenas em casos pontuais e isolados. Contudo, os adultos mostraram-se curiosos, interessados, ávidos de novidade, disponíveis para participar em actividades artísticas, sobretudo a nível da pintura. Embora as expectativas fossem maiores no grupo de educação extra-escolar, dado o anunciado contexto em que aquelas actividades se desenvolveriam (através de um curso de artes plásticas), justo é salientar que em momento algum o grupo do ensino recorrente mostrou desinteresse por essas mesmas actividades. Apesar da "imperatividade" da situação (o facto de ser uma disciplina de um currículo a cumprir), os adultos deste grupo mostraram-se receptivos, demonstrando contínuo interesse e empenho durante as actividades artísticas desenvolvidas.

— O diagnóstico das capacidades gráficas e expressivas do adulto forneceu indicações quanto ao seu posicionamento na escala da expressão e da representação. Para além do esclarecimento de dúvidas quanto a esse tema, o diagnóstico disponibilizou um ponto de partida para a planificação das actividades que deveriam colmatar as deficiências do adulto.

— Por fim, devemos sublinhar a necessidade de uma visão integrada e contextualizada de uma série de elementos que contribuem decisivamente para uma boa planificação da educação visual de adultos: em primeiro lugar, as diferentes concepções formuladas pelo adulto sobre artes e actividades artísticas; em segundo, os seus interesses e motivações a respeito dessas actividades; em terceiro, os dados fornecidos pela psicologia quanto às capacidades que o adulto dispõe para poder enveredar por uma experiência artística; por último, o estudo analítico do estágio de desenvolvimento artístico em que se encontra. O plano que apresentamos em seguida inscreve-se na visão integrada de todos estes elementos.

Vectores da planificação

1. Abordagem preliminar

Começámos por fazer uma análise aos objectivos e conteúdos dos programas curriculares das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Visual (respectivamente do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico diurno), e ainda aos da disciplina de Artes Visuais do 3º ciclo do ensino básico do Ensino Recorrente de Adultos. Seleccionados alguns dos objectivos e conteúdos desses programas, e elaborado um conjunto apreciável de actividades, desenhámos um plano preliminar capaz de, provisoriamente, sustentar a nossa acção no terreno com os dois grupos.

Quanto à planificação destinada ao grupo do ensino recorrente, tratou-se na prática de fazer um "enxerto" no programa da disciplina de Artes Visuais, tendo em conta algumas unidades capitalizáveis, por forma a viabilizar o nosso plano. Apesar de algumas limitações do programa — nomeadamente ao nível da sua exagerada extensão, da sua linguagem pouco acessível, da própria rigidez da sua estrutura —, esforçámo-nos por conseguir uma conciliação entre aquele texto regulador e os nossos propósitos, mantendo-nos sempre disponíveis para eventuais mudanças conforme o evoluir das situações.

Relativamente ao grupo da educação extra-escolar, tal como já referimos, utilizámos o mesmo esboço de plano, dele diferindo apenas em pequenas adaptações metodológicas.

As experiências que vivemos foram sendo registadas num "diário de bordo". O propósito era aproveitar essa "memória" para fazer rectificações na planificação, tendo em conta os imprevistos surgidos. Assim, podemos considerar que o plano que aqui apresentamos resulta — para além de um trabalho intensivo de gabinete — de uma prática de campo, de uma investigação desenvolvida com dois grupos distintos, consubstanciada numa reflexão realizada no decurso da acção, e também numa outra de exercício retrospectivo sobre essa mesma acção. Houve como que uma prática reflexiva tendente a encontrar os melhores caminhos para conseguir um desenvolvimento pleno do adulto, a nível da sua formação estética e artística. É essa mesma prática reflexiva que se pretende que o adulto adopte nas

suas tarefas, para que ele se enquadre num processo de auto-formação que lhe permita inclusive compreender a forma de chegar aos conhecimentos desejados.

Finalizamos este segmento discursivo apresentando a estrutura da nossa planificação. Distribuída em quatro secções, ela compreende: as indicações metodológicas, as finalidades e objectivos gerais, as áreas de exploração (que englobam objectivos específicos, conteúdos e actividades/recursos pedagógicos) e, por último, a avaliação.

Apesar do nosso esforço para a construção de um plano que respeitasse os compromissos do estudo pretendido, não deixamos de salientar a convicção de que o mesmo continuará em aberto para futuros melhoramentos.

2. Indicações metodológicas

Difícil será (ou até mesmo impossível) afirmar que existe, em absoluto, um método ideal de ensino-aprendizagem das artes plásticas. As metodologias desse domínio não são uma espécie de "receituário" a partir do qual escolhemos um caminho certo aplicável a todas as situações.

Temos sempre de ponderar entre as melhores estratégias de ensino a aplicar de acordo com os educandos em causa, e com todo o tipo de condições necessárias (existentes ou não) para esse efeito. Estas condições passam pelas infra-estruturas, pelos diversos materiais (didácticos, plásticos), pela organização das actividades educativas, entre outras. Deveremos imprimir à nossa acção uma flexibilidade efectiva na utilização de materiais/recursos e estratégias que, forçosamente, terão de passar pelo estudo e domínio dos elementos visuais da linguagem plástica; pela manipulação de diversos materiais plásticos; pela discussão de temas atusivos às artes plásticas; por visitas de estudo a museus e encontros com artistas no seu próprio local de trabalho.

A manipulação e a experiência com os materiais e instrumentos permitirá que, a partir de descobertas sensoriais, os adultos desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. Só o empenho do adulto nas actividades plásticas poderá render-lhe uma aprendizagem mais consistente e alargada.

Uma outra actividade já referida, as visitas de estudo, constitui um precioso meio de desenvolver outras capacidades do adulto, casos da apreciação, do sentido crítico, da compreensão dos métodos e técnicas do trabalho artístico. Para além destas actividades, o contacto directo com os artistas plásticos ajuda a desenvolver a sensibilidade e a compreensão da razão dos diferentes estilos/correntes de arte. "É vendo as características, situações e trabalhos artísticos das outras pessoas, de modo objectivo, que podemos tornar-nos progressivamente libertados, tanto na compreensão como na sensibilidade" (Best, 1996, p. 33). Além do mais, este contacto de que falamos permite que o artista, pela demonstração *in vivo*, possa esclarecer eventuais dúvidas aos adultos visitantes.

Outro ponto relevante, já referido neste trabalho, diz respeito aos caminhos seguidos pelo artista na sua actividade criadora. Ainda nesse contacto, o adulto terá oportunidade para melhor compreender o processo de criação e as estratégias utilizadas pelo próprio artista na concepção da sua obra.

A acrescentar ao que temos vindo a desenvolver, o papel do educador/formador, enquanto orientador/guia, terá obrigatoriamente de seguir o adulto de forma atenta e individualizada. A demonstração não se fica apenas por uma eventual explicação para o colectivo. No ensino das artes, o acompanhamento individual do adulto é fundamental para que se processe um melhor encaminhamento das aprendizagens, sobretudo porque a área em questão, dada a sua natureza essencialmente prática, assim o exige. Pensamos ainda que a proximidade entre educador e adulto, proporcionada por uma prática pedagógica individualizada, é capaz de favorecer um clima de maior confiança.

Pretende-se que, para além das inevitáveis e necessárias abordagens teóricas, seja privilegiada uma metodologia livre, de auto-descoberta, que favoreça o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes do adulto. A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica favorecerá o desabrochar da imaginação e da criatividade bem como a descoberta das qualidades formais e expressivas dos materiais, mas não desobriga o educador/formador dos rigorosos cuidados que presidem, por natureza, à elaboração de um plano com estratégia educativa e pedagogicamente eficaz.

3. Finalidades e objectivos gerais

De acordo com o que referimos atrás, efectuámos uma análise ao conjunto dos programas das disciplinas de expressão plástica. Dessa análise surgiu uma selecção de finalidades e objectivos gerais que posteriormente foram organizados num quadro.

Não foi fácil essa tarefa de selecção visto que todas as finalidades e objectivos gerais se nos apresentavam relevantes. Ainda assim, fomos levados a escolher tendo em conta as seguintes variáveis: por um lado, o tempo disponível para realizar as actividades (5 meses); por outro, a natureza dos actores envolvidos; finalmente, os valores e intenções que nos moviam. De maneira esquemática, o seguinte quadro resume esse trabalho de selecção das finalidades e objectivos gerais do nosso plano de educação visual de adultos.

FINALIDADES	OBJECTIVOS GERAIS
Desenvolver a Percepção Visual	• Ser sensível às qualidades do envolvimento dos objectos e das matérias (qualidades formais, qualidades expressivas e qualidades físicas) mobilizando por isso todos os sentidos. • Relacionar as formas visuais com as características das matérias e as funções a que estão associadas. • Avaliar as qualidades formais (linha, luz/cor, textura, etc.) e expressivas dos objectos. • Avaliar as interações dos «elementos visuais» num determinado «campo visual» (movimento, ritmo, etc.). • Compreender a geometria das formas. • Representar o mundo real.
Desenvolver a Sensibilidade Estética	• Analisar as reacções pessoais às qualidades expressivas particulares. • Analisar a selecção dos meios à ideia ou intenção expressas. • Ser sensível à influência das relações formais na qualidade visual do envolvimento. • Ser sensível ao valor estético de diferentes formas de expressão visual.
Desenvolver a Criatividade	• Materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações ou de organização em novas bases. • Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interações para o enriquecimento da expressão e da recepção de mensagens visuais.
Desenvolver a Capacidade de Expressão e Comunicação	• Interpretar e executar objectos de comunicação visual. • Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum. • Assumir uma posição consciente e crítica em relação aos meios de comunicação visual.

Desenvolver a Capacidade de Utilizar Meios de Expressão Visual	• Manusear e explorar os materiais até dominar as técnicas da sua transformação, tornando-as expressivas. • Experimentar vários meios de expressão a fim de poder adequar esses meios à ideia que se pretende materializar. • Utilizar intencionalmente as interações dos elementos visuais para o enriquecimento da expressão, dando sentido à utilização consciente dos efeitos da obra.
Desenvolver o Sentido Crítico	• Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos relativamente às artes plásticas, bem como ao património em geral. • Compreender a influência de factores estéticos, funcionais, físicos, económicos e sociais na determinação das formas dos objectos e do envolvimento. • Intervir em iniciativas relacionadas com a defesa do ambiente e do património em geral.
Desenvolver Aptidões Técnicas e Manuais	• Executar operações técnicas com preocupação de rigor, segurança, economia, eficiência e higiene. • Usar utensílios, ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais foram concebidos e fabricados.
Desenvolver o Entendimento do Mundo Tecnológico	• Compreender aspectos históricos, sociais, económicos e culturais ligados ao trabalho produtivo.
Desenvolver o Sentido Social	• Apreciar os produtos de expressão e de tecnologia de outras civilizações como manifestações culturais diferentes. • Criar ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas e artesanais, tomando contacto com os respectivos locais, valores, vocabulário específicos, etc.
Desenvolver a Capacidade de Intervenção	• Identificar indicadores visuais e tecnológicos de qualidade de vida, designadamente no âmbito da defesa do ambiente, da defesa do património cultural (genético e popular) e da defesa do consumidor. • Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida.

Apesar da reconhecida importância de todas as finalidades e objectivos gerais presentes neste quadro e do entrosamento que logicamente há entre eles, gostaríamos de salientar os três primeiros, uma vez que os consideramos base indispensável para uma verdadeira educação visual de adultos.

Quanto à primeira finalidade, o *Desenvolvimento da Percepção Visual*, representa sem dúvida o primeiro passo a dar, a primeira atitude do observador. Impõe-se, por isso, a necessidade de "*aprender a ver aquilo que está para além da primeira aparência (desenvolvimento da percepção visual)*" (D. G. E. B., 1976, p. 50). Trata-se de actualizar a capacidade de discriminar, de decompor, de relacionar todas as componentes de todas as formas da nossa realidade visual.

Esta atitude analítica constitui uma plataforma de apoio para o desenvolvimento da sensibilidade estética (a segunda finalidade do nosso plano). Ao aprofundar os seus conhecimentos sobre as formas, sobre os elementos que as compõem e, sobretudo, sobre as relações de harmonia e equilíbrio existentes entre eles, o adulto conseguirá perceber que a apreciação depende muito de todo esse jogo intrínseco e da sua relação com as outras formas da natureza.

É óbvio que a apreciação não se fica pela contemplação das formas naturais, mas igualmente pelas próprias produções artísticas do ser humano. Um dos objectivos da educação visual é precisamente o de "familiarizar os alunos com produções estéticas onde se reconheça a qualidade — para desenvolver o seu conhecimento visual e estético e a sua capacidade para diferenciar as formas belas dos mamarrachos que abundam à sua volta" (D. G. E. B., 1976, p. 63). Ainda relativamente a este ponto, será importante fazer ver ao adulto, através dos meios e instrumentos mais adequados, que a apreciação ou experiência do estético não deverá ser vista como uma preferência individual (Best, 1996, p. 249).

Frequentemente ouvimos dizer que "gostos não se discutem". Perguntamos: por que não? Não existirão argumentos que possam sustentar a discussão dos gostos? Essa expressão é uma simples e pouco digna maneira de fugir ao diálogo sobre o sentido estético e a cultura em geral. O ser humano, enquanto elemento de uma determinada sociedade que se caracteriza pela partilha de objectivos, valores, deverá igualmente comungar de princípios estéticos e da noção de que a apreciação depende, antes de mais, de uma formação estética, de uma cultura de base. A própria noção da relatividade e subjectividade das preferências artísticas não significa a pura e simples demissão do conhecimento e do espírito crítico. O patamar que nos separa, enquanto condição humana, da arrogância bruta e auto-suficiente ou do rebanho acrítico dos indiferentes ou dos resignados, é a consciência activa, o olhar atento, a personalidade inteligente, a capacidade de argumentar.

A criatividade depende muito de práticas e conhecimentos adquiridos sobre o meio artístico. Quanto maior for a formação do "eu", maior será a possibilidade de o adulto "jogar" criticamente com os elementos da linguagem visual. A prática contínua e aprofundada nas artes plásticas constituirá um

repertório adquirido que suportará a experiência artística e estética do adulto. Como nos diz Aída Marin, "Nas artes a criatividade depende da manipulação, de aprendizagem directa, de comportamento adquirido em contacto com as coisas: combinar (...) elementos plásticos constitui o núcleo do comportamento exploratório da pesquisa fundamental na inovação artística" (1976, p. 28). Foi este empenho nas actividades plásticas que procurámos despertar no adulto.

4. Áreas de exploração

O nosso plano de acção comportou quatro áreas de exploração: desenho, pintura, escultura e património. Na configuração dessas áreas procurámos estabelecer uma ligação entre objectivos, conteúdos e actividades. Assim, para se proceder à abordagem dos conteúdos — directamente ligados aos objectivos — foram definidas diferentes actividades, tais como: trabalhos plásticos, visitas de estudo, debates, recolha documental. As actividades enunciadas tiveram em vista consolidar objectivos e conteúdos. Devemos sublinhar, no entanto, que as actividades apenas constituíram propostas orientadoras da prática pedagógica e não uma espécie de "posologia" de ensino-aprendizagem.

Reportando-nos às diferentes áreas, e começando pela do desenho, é facilmente compreensível que as actividades de aprendizagem se tenham iniciado por aí. O desenho é, sem dúvida, uma área básica, representando igualmente uma rampa de lançamento para as restantes. Tendo em conta os exercícios de observação e de análise das formas que nos rodeiam, o desenho deve ser visto como uma actividade necessária para o registo inteligente daquilo que a nossa visão capta.

Depois de um domínio razoável do desenho, a abordagem da pintura, enquanto actividade de expressão plástica desenvolvida a nível do bidimensional (tal como o próprio desenho), leva-nos ao tratamento da cor e da sua relação com as formas e o ambiente. Servindo o desenho como esboço e/ou estrutura das composições de uma pintura, resta a aprendizagem de técnicas de pintura e de conceitos ligados à expressividade e à própria estética.

Na escultura, entramos no domínio das formas tridimensionais. A actividade psicomotora é, aqui, mais solicitada. Dar volume a uma forma imaginada ou pura e simplesmente reproduzir uma que existe — sobretudo através de materiais moldáveis —, trata-se de um exercício que desenvolve uma relação de "empatia" entre as componentes tátil, emocional e expressiva. As mãos tornam-se um meio de comunicação de sensações que, por sua vez, vêm complementar a ideia pretendida, na concepção da obra artística.

A área do património, por seu lado, representa um complemento importante na formação artística e estética do adulto. Ao adquirir conhecimentos nesta área, ao tomar contacto com as diferentes manifestações artísticas do ser humano, o adulto poderá aceder a um nível cultural consubstanciado no sentido crítico e estético, na assunção da sua identidade histórico-artística, no respeito por outras culturas e, por último, na descoberta e fruição da sensibilidade artística. Todas estas componentes fortalecerão a "bagagem" de que o adulto necessita para "viajar" nesta esfera envolvente que é arte.

5. Avaliação

A avaliação, como sabemos, tem como papel principal verificar/analisar o percurso da acção educativa, tomando nota da evolução do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, são necessários instrumentos específicos e adequados para uma determinada área de aprendizagem, no nosso caso as artes plásticas, com objectivos obviamente de ordem artística e estética. Portanto, o educador/formador, para bem do educando adulto, necessita de ter uma perspectiva correcta do alcance e profundidade dos objectivos da aprendizagem.

A avaliação tem, na educação, um papel deveras importante na formação do indivíduo, sendo afinal o retrato consciente das suas conquistas ao longo de sucessivas etapas. A avaliação requererá a definição de objectivos bem determinados e de juízos devidamente fundamentados. Este juízo deverão ser "sensíveis, informados e objectivos" (Best, 1996, p. 112). Só assim poderemos desenvolver uma avaliação com seriedade e eficácia.

A avaliação contemplada no plano teve em conta os resultados finais, mas foi sobretudo no processo que ela incidiu. Pretendeu-se deste modo uma avaliação formativa, feita com base no desenrolar do processo e não em provas criadas exclusivamente para esse efeito.

A nossa avaliação teve como referência os objectivos da área artística em questão e definiu-se segundo parâmetros que, por sua vez, se encontravam contemplados numa grelha de avaliação, a qual acompanhou cada sessão. Esta mesma grelha serviu para um controlo e para um *feedback* permanentes com vista a corrigir e colmatar eventuais lacunas que pudessem surgir em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Devemos ainda sublinhar que, dado o facto da nossa actividade ter sido desenvolvida com dois grupos de adultos em contextos diferentes, tivemos de proceder a algumas adaptações na respectiva avaliação. No grupo da educação extra-escolar, dado não estar em causa a obtenção de um certificado ou diploma, atendeu-se a uma avaliação que assentou exclusivamente nas actividades educativas e artísticas realizadas (trabalhos plásticos, visitas de estudo, etc.). Deste modo, para além da grelha de avaliação anteriormente referida, foi utilizada uma segunda relativa a obras artísticas, que teve igualmente carácter formativo e reflexivo, incidindo sobre os produtos finais.

No grupo do ensino recorrente, por imperativos do programa da disciplina de Artes Visuais, os adultos foram "submetidos", para além da avaliação anteriormente descrita, a uma avaliação sumativa, envolvendo o recurso a provas escritas. Deste modo, a atribuição de uma classificação final — a que os adultos deste grupo estavam sujeitos — atendeu a todas as informações obtidas pelos diferentes instrumentos de avaliação. Não obstante, decidimos atribuir maior cotação à avaliação formativa, como consta do seguinte quadro:

Resultados da recolha de informações obtidas pela Grelha de Avaliação Formativa	Resultados da recolha de informações obtidas pela Grelha de Avaliação de uma Obra Artística	Provas Escritas
50%	20%	30%

O adulto foi convidado/estimulado a participar activamente no processo de avaliação de modo a tornar-se versado na "difícil tarefa de auto-avaliação" (Best, 1996, p. 144). Desta feita, tentámos implicar o adulto num processo onde o principal visado é ele próprio, reforçando *ipso facto* a sua motivação e auto-crítica.

A auto-avaliação feita pelos adultos através de uma ficha criada para o efeito, foi importante para saber as suas opiniões acerca das aprendizagens efectuadas, seja a nível de capacidades, de competências, de destrezas e até de atitudes, o que contribuiu para uma reflexão sobre eventuais estratégias a adoptar no futuro. Este desenvolvimento do espírito de auto-avaliação foi igualmente importante para o quotidiano profissional, pessoal e social do adulto.

Processo de Implementação e avaliação

1. Considerações prévias

Um plano é sem dúvida um instrumento precioso, fulcral até, para o desenvolvimento de qualquer actividade formativa. Reconhecendo embora essa importância e sublinhando a necessidade de uma correcta estrutura que o suporte, deverá contudo ter-se igualmente em conta todo o conjunto de imprevistos que poderão surgir durante a sua aplicação. Tal implica, portanto, da parte do educador, a necessidade de atenção constante e a objectiva capacidade de gerir situações imprevistas. Importa salientar que não devem entender-se estas situações inesperadas como algo de obrigatoriamente prejudicial para a realização do plano. Elas poderão mesmo constituir uma oportunidade de o melhorar, reforçando a sua aplicabilidade e eficácia.

Em síntese, importará por um lado um instrumento metodológico de partida e de suporte para as acções a desenvolver e, por outro, a imprescindível preparação pedagógica que o educador/formador deverá possuir, i.e., uma capacidade de gerir e dar resposta, de forma consciente e prudente, ao imprevisível. Subjaz aqui aquilo a que convencionalmente se chama "Prática Reflexiva". Sobre este conceito, Marla Martínez defende que, para uma maior segurança profissional no trabalho educativo desenvolvido pelo educador/formador de adultos, é fundamental partir-se de uma noção

básica: "os métodos para o trabalho com pessoas adultas consistem em propostas de acção abertas e provisórias, mais do que em prescrições concretas para conduzir a acção rumo a uma solução técnica para o problema de como ensinar" (1997, p. 202-203). Assim, não basta ter em conta as linhas condutoras do plano de actividades. É preciso estar aberto ao imprevisto.

2. Fase de implementação

De modo a evitar a excessiva extensão do relato, não inscrevemos aqui a sequência de todas as actividades desenvolvidas. O que fazemos é tomar como referência os diferentes estádios atingidos pelos adultos durante o processo, uma vez que remetem para os objectivos pretendidos. Referir-nos-emos em especial aos trabalhos finais de cada área de exploração. Mencionaremos ainda outras experiências, tais como visitas de estudo e debates.

Realçaremos, esporadicamente, o papel do educador/formador em todo o processo. Referimos em concreto aquilo que já foi tratado em parágrafos anteriores, ou seja, a conciliação entre o que é projectado (o plano) e a atitude de "prático reflexivo" — e, já agora, de "artista reflexivo" — do mesmo agente.

As áreas de exploração referidas no plano (desenho, pintura, escultura e património) foram projectadas e desenvolvidas segundo uma sequência lógica. O desenho, sendo uma área praticamente obrigatória para a introdução nas artes plásticas, teria forçosamente de surgir *ab initio*.

O desenho é base estrutural das duas áreas que imediatamente lhe sucedem no plano, especialmente a pintura. Tanto na pintura como na escultura, o artista terá toda a conveniência — por uma questão de precaução e organização de ideias — em fazer um desenho/esboço daquilo que pretende desenvolver, criar.

Iniciaram-se as actividades, portanto, pelo desenho. Começámos por fazer um estudo da gramática visual, em especial, os elementos visuais (ponto, linha, cor, textura, superfície e claro-escuro), acompanhados de exercícios práticos para desenvolvimento da observação e da técnica aplicada aos materiais utilizados. Ponto e linha foram os elementos mais desenvolvidos por, na realidade, serem os mais elementares constituintes de uma qualquer figura.

Passou-se a seguir ao estudo das relações formais (interacção entre os elementos visuais), a partir da análise de diversas figuras; depois à relação entre figura/fundo; finalmente, à representação do espaço e ao estudo da perspectiva de observação rigorosa e livre. Estas abordagens foram sendo intercaladas com exercícios práticos para a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Seguiu-se a abordagem dos conceitos/conteúdos de proporção, estrutura e geometria, com exercícios de análise individual, pelos adultos, de cada um destes itens.

A marcar o final desta primeira etapa, os adultos testaram técnicas e conhecimentos adquiridos, procedendo à realização de exercícios práticos de desenho. Deste modo, procurou-se averiguar o que se tinha aprendido até aí, fazendo um primeiro balanço das aquisições cognitivas e psicomotoras.

Uma vez que o primeiro trabalho desta área era o desenho de um retrato, achámos que este seria o momento adequado para o estudo do rosto humano. Assim, através da observação de imagens alusivas, procedemos à análise dos principais elementos que o constituem (nariz, olhos, boca e orelhas). Aproveitou-se ainda este momento para abordar as formas de enquadramento das figuras num determinado espaço. Paralelamente, foram efectuados exercícios práticos como complemento e reforço da aprendizagem.

A seguir, e antes de iniciar o desenho do retrato, abordou-se o "método da quadrícula", uma forma rigorosa utilizada no desenho artístico, que viria aliás a ser utilizada pelos adultos neste primeiro trabalho.

O grau de perfeição dos trabalhos artísticos dos adultos revelou um nível bastante satisfatório, quer na capacidade analítica de figuras (e seus elementos), quer no desempenho técnico da reprodução⁷.

Já com um razoável lote de técnicas e conhecimentos adquiridos, chegou o momento de passar a um outro tipo de figura, mais concretamente a paisagem. Assim, começámos, à semelhança do que já havíamos feito no momento anterior, por tratar as formas de enquadramento de uma figura, passando por alguns exercícios de aplicação antes de partir para o segundo e último trabalho desta área do desenho. Saliente-se aqui o facto de este trabalho ter sido desenvolvido sem o recurso ao (já referido) "método da

quadrícula", mas apenas com o apoio de linhas auxiliares. O objectivo, neste caso, consistiu em elevar o nível de exigência por forma a desenvolver o potencial do adulto artista.

Em comparação com o exercício anterior — e através do contacto directo com os adultos — foi possível observar, neste segundo trabalho, uma maior expressividade e fluência no traço. Um outro aspecto que aqui salientamos, é o facto de se terem trabalhado imagens do meio envolvente do adulto.

A utilização deste tipo de imagens foi ao mesmo tempo uma forma de despertar para uma análise mais cuidada e profunda do meio existencial dos adultos, uma forma afinal diferente de verem e apreciarem esse mesmo meio, neles despertando consequentemente uma consciência crítica e estética. H. Read, sobre o assunto, escreveu: "Na prática é difícil separar as experiências visuais e plásticas: ambas estão envolvidas numa apreensão unificada do mundo exterior do espaço e podem ser abrangidas pela palavra *desenho*" (1958, p. 22).

Esta área do desenho é sem dúvida fundamental para passar às seguintes, não só pela sequência lógica destes conceitos, num sentido operacional, mas por se tratar de uma área elementar nas artes plásticas, e também por tal consistir num primeiro grande teste (para o educador) e numa primeira "amostra das potencialidades" (do adulto). Por último, sublinhamos que os resultados (geralmente satisfatórios) funcionaram como forma de motivação para o estudo das restantes áreas (aquilo que, em linguagem da psicologia, chamaríamos o "reforço positivo").

A área que se seguiu, a pintura, foi de igual modo importante porque, a acrescentar ao já adquirido a nível de conhecimentos e técnicas, veio o tratamento do conteúdo "cor". E foi neste sentido que os exercícios se desenvolveram, mais concretamente através da exploração de técnicas de pintura e também, pelos exercícios de expressão livre através da cor. Sobre esta base abordaram-se conceitos como luminosidade, gradação, profundidade, contrastes, etc. (alguns deles, aliás, já tratados na área do desenho).

Para além dos exercícios práticos anteriormente referidos, foram tocados outros conhecimentos importantes, a saber: o ordenamento e

classificação das cores (através de círculos cromáticos, gamas de cores, etc.); a aplicação da cor na pintura em geral; a relação cor/sensações despertadas no sujeito. Esta área foi ainda complementada com uma visita de estudo a um museu de artes plásticas para que o adulto tomasse contacto directo com a pintura (e com a própria escultura). Um dos principais objectivos desta visita era levar o adulto, sujeito observador, a exprimir uma opinião crítica sobre diversas correntes de pintura, a partir das quais pudesse igualmente inspirar-se para o seu trabalho final. Outro objectivo tinha a ver com o despertar, no adulto, da necessidade e/ou interesse em efectuar regularmente diversas visitas de estudo a diferentes tipos de lugares/instituições relacionados com a área artística. Finalmente, a visita realizada perseguia um terceiro objectivo: o desenvolvimento do sentido estético que passa pela assunção de valores não apenas "funcionais", nem apenas "utilitários", mas valores que remetam para o domínio da subjectividade, da sensibilidade, do "gosto" pessoal, da noção de "belo".

Depois de todos os exercícios práticos com cores-pigmento, consolidada a aquisição de conhecimentos essenciais, criámos espaço para a realização do trabalho final, uma pintura. À semelhança do desenho, este trabalho permitiu fazer um balanço das aprendizagens sobre a área em questão, possibilitando deste modo, uma retrospectiva e uma reflexão sobre toda a acção desenvolvida. Contudo, seria importante acrescentar que aqui, ao contrário do sucedido no desenho, o adulto foi convidado a efectuar uma pintura a seu gosto. A sua obra pictórica seria assim realizada a partir de uma ideia ou tema imaginado, um trabalho inédito sem recorrer a qualquer tipo de reproduções. Todo este percurso de idealização/criação foi previamente esboçado em desenho, culminando no trabalho final de pintura.

Se atentemos ao perfil dos adultos em causa, sujeitos envolvidos num processo de iniciação às artes plásticas, afinal numa humilde introdução à grande esfera do saber artístico, poderemos considerarmo-nos satisfeitos pelos resultados obtidos.

Na escultura, terceira área a ser explorada, começámos por rever imagens sobre certos tipos de escultura. Dizemos "rever" porque o adulto tivera já um primeiro contacto com o fenómeno, aquando da visita ao museu de artes plásticas mencionada na área da pintura. Além desta, ainda se efectuou outra visita de estudo a um atelier de um escultor. Ambas as

experiências permitiram um contacto directo com a escultura. Estes factos converteram-se numa oportunidade para o adulto adquirir noções práticas que poderiam enriquecê-lo, ao nível de conhecimentos essenciais, e motivá-lo para os exercícios a desenvolver nesta área.

Depois disto, fez-se uma breve abordagem aos principais elementos visuais da forma: a linha, a textura e a cor. O desenvolvimento de certos conceitos, como o movimento na escultura, a estrutura e a geometria da forma, vieram complementar aquilo a que podemos chamar de base fundamental de conhecimentos do adulto para o trabalho na escultura.

Os adultos desenvolveram experiências práticas com materiais facilmente moldáveis (tais como a pasta de papel e o barro), com vista a adquirirem o domínio das técnicas. Estas experiências permitiram ao adulto desenvolver a sua motricidade fina, em simultâneo com o desenvolvimento de pequenos "esboços" que poderiam constituir o trabalho final desta área plástica.

À semelhança do sucedido na pintura, solicitou-se ao adulto que desenvolvesse uma escultura tendo por base genérica um tema, uma idela, um poema. Ou seja, apelou-se à sua criatividade e deu-se largas à sua inspiração.

A nível da técnica, denotou-se no contacto directo com os adultos uma assumida insistência, forte e permanente, em aperfeiçoar e melhorar determinados pormenores da escultura. O adulto chegou mesmo a ser, em certas ocasiões, demasiado perfeccionista.

Relativamente às temáticas, registou-se um pormenor curioso, mas compreensível em ambos os grupos: muitos foram os que realizaram trabalhos de inspiração religiosa — o que evidencia influência marcante da cultura e do meio em que vivem. Os adultos mais jovens optaram por outros temas, apresentando em alguns trabalhos o "culto" do feminino, ou então recorrendo a "metamorfoses". Na generalidade, podemos considerar que estes trabalhos adquiriram um nível bastante aceitável.

A quarta e última área de exploração não teve directamente a ver com as anteriores, visto não se tratar de uma área de artes plásticas. Contudo, pensamos que a sua inclusão no plano de educação visual de adultos teria um papel importante na formação artística, estética e cultural do adulto. Esta

área aborda os diferentes conceitos de património, bem como a postura que deverá ter o adulto-cidadão face à imagem e impacto que o património tem nos nossos dias. Sintetizando, pretendeu-se que o adulto adquirisse e dominasse uma linguagem de modo a permitir-lhe apreciar e defender o património.

Pensamos que as visitas de estudo realizadas a museus, monumentos, parques naturais, etc., foram um contributo importante na formação crítica e estética. A prová-lo estão os comentários, críticas e intervenções que os adultos surpreendentemente fizeram durante as visitas. Desempenharam, de facto, um papel activo e permanente na apreciação e discussão daquilo que iam vendo.

A verdade é que, muito antes das visitas, já fizemos uma abordagem à questão do património, concretamente ao seu passado, seu presente e seu futuro na nossa e noutras sociedades; falámos sobre a sua importância na nossa vida, sobre os atentados de que é alvo e sobre vias adequadas a utilizar nas acções de denúncia e de sensibilização dos cidadãos face a esses "crimes". Toda esta abordagem foi sendo complementada com um trabalho do adulto que consistia na recolha de imagens e textos alusivos ao património, elaborando-se um dossier com diversos documentos. Pensamos que o diálogo e o debate foram exercícios fundamentais para abordar as questões supra-referidas e para o correcto desenvolvimento de uma consciência crítica e estética.

Relativamente a esta área do património, gostaríamos ainda de acrescentar um ponto importante, que marca uma diferença nesta abordagem relativamente a cada um dos grupos. Acontece que o grupo do ensino recorrente tinha contemplado, no seu plano curricular, uma unidade dedicada ao património. Curiosamente, tratava-se da unidade mais extensa, quase se assemelhando a uma disciplina de História das Artes. Esta unidade abordava o património desde a pré-história até aos nossos dias, abrangendo três áreas: pintura, escultura e arquitectura. A forma como a unidade se apresenta é, do nosso ponto de vista, demasiado complexa. Este facto levou os adultos do ensino recorrente a acusarem, a certa altura, uma desmotivação parcial sobre o assunto em questão. Apesar de tudo, conseguimos abarcar os pontos mais importantes da matéria, contribuindo assim para uma visão renovada sobre o património.

3. Fase de avaliação

A avaliação desenvolvida durante todo o percurso da acção caracterizou-se por uma constante relação de observação/reflexão/acção. No fundo, consistiu numa avaliação formativa, baseada "no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem" (Lemos, 1992, p. 27), ultrapassando o simples domínio dos conhecimentos. Integrou também, como seria de esperar, "dados relativos às competências, capacidades, atitudes e destrezas" (p. 27).

Reconhecemos que não foi tarefa fácil realizar esta avaliação, já que na apreciação de um trabalho artístico existe, por vezes, uma diferença considerável entre a intenção do sujeito e o produto de expressão. A intenção de comunicação e de construção de uma determinada obra artística exige do educador/formador uma atenção cuidada complementada com um diálogo permanente com os educandos, de forma a descortinar as suas intenções e, consequentemente, ajudá-los a superar as suas dificuldades. Entramos inequivocamente no campo da expressão, na compreensão e avaliação da intenção do adulto, nas suas produções artísticas. É certamente através de um diálogo e de uma interacção constantes dos agentes envolvidos, bem como da pressuposta convicção de que cada indivíduo tem potenciais capacidades a desenvolver e melhorar, que poderemos encorajar e apoiar o trabalho artístico.

A avaliação do processo não ficou pela simples apreciação do trabalho desenvolvido, no final de cada área de exploração. Reforçando o que temos vindo a sublinhar, devemos dizer que se tratou de uma avaliação contínua, formativa, contemplando não apenas os trabalhos artísticos mas também todas as análises feitas durante a realização das actividades.

Começando pelos trabalhos plásticos, pudemos aferir o alcance das finalidades/propósitos do nosso plano. As obras conseguidas revelaram com alguma clareza que o adulto passou a demonstrar maior rigor na observação do meio e das formas que o constituem, maior sensibilidade estética, criatividade, aplicação cuidada das técnicas aprendidas, capacidade de expressão e de comunicação aliada aos meios adequados para esse efeito. Relativamente à área do património, acresce-se o desenvolvimento do sentido crítico e social na apreciação da nossa identidade nacional e histórica. Poderíamos certamente alargar esta atenção especial a outras finalidades do

plano. Contudo, pensamos que já apresentámos de forma voluntariamente resumida as que consideramos fundamentais para o desenvolvimento estético e artístico do adulto.

Tal como já dissemos, a nossa avaliação recaiu sobre todo o processo, do princípio ao fim. Por isso cabe aqui comentar todas as vivências, atitudes, condicionamentos, que marcaram o nosso trabalho com os dois grupos.

Em ambos os casos os adultos mantiveram uma curiosidade e interesse extraordinários, e igualmente uma participação empenhada nas actividades (trabalhos plásticos, visitas de estudo, debates). Mostraram, também, um notável brio nos trabalhos que faziam. A exposição das produções artísticas dos dois grupos — realizada em momentos e espaços diferentes — demonstrou participação activa dos adultos e suscitou, entre eles, sinais de orgulho ao verem os seus trabalhos expostos em público.

Não foi nosso objectivo formar artistas na verdadeira acepção da palavra, mas tão-só ajudar os adultos a saborear o gosto pela arte e pelo desempenho artístico.

Seria escamotear a realidade se não disséssemos que houve momentos menos bons, sobretudo na fase final do nosso contacto, quando os adultos começavam a acusar algum cansaço. Tal facto foi notório em ambos os grupos, embora por razões diferentes.

Embora tenhamos tido sempre a preocupação de reunir as melhores condições para conseguir uma base e uma linha de rumo coerentes, evitando assim situações que pudessem dificultar a nossa acção, sabemos que isso nem sempre foi possível. No entanto, o cuidado que tivemos na planificação das actividades e, conseqüentemente, na reunião das condições a nível de materiais, infra-estruturas, etc., permitiram-nos trabalhar sem grandes percalços. Este apontamento ilustra, de certo modo, a importância que um prévio, atento e esforçado trabalho de preparação da acção a desenvolver ganha, depois, no contexto concreto das situações.

No final do nosso envolvimento com os adultos aplicámos um questionário para aferir o grau de eficácia da acção e, para tal, procedeu-se à recolha de opiniões acerca de todo o processo⁸. Este testemunho precioso permitiu uma reflexão sobre toda a acção imprimida, facilitando uma avaliação de todos os momentos bons ou menos bons, de modo a fazer-se a eventual

reformulação de métodos e estratégias, para melhoria e aproveitamento efectivo das potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Esclareceu-se o adulto do que se pretendia com este questionário: obter a sua opinião sobre toda a experiência desenvolvida e sobre eventuais repercussões que ela poderia ter no seu futuro, no plano pessoal, social ou profissional.

Verificámos que nenhum dos grupos apresentou grandes dificuldades na resolução do questionário. Pensamos que a sua prévia leitura, contribuiu decisivamente para a prevenção de quaisquer ambiguidades ou imprecisões.

De forma muito sintética, apurámos um conjunto de conclusões que assinalamos no próximo tópico.

3.1. Algumas impressões tiradas das respostas ao questionário

Constatamos em primeiro lugar que, para os adultos, as maiores dificuldades revelaram-se nos primeiros esboços realizados durante o teste diagnóstico. Em parte, estas dificuldades explicam-se devido à falta de técnicas de desenho no momento em que se elaboraram os esboços.

Outro aspecto a ter em conta diz respeito à conciliação entre afazeres profissionais e domésticos e horário do curso. O grupo da educação extra-escolar sentiu mais esta situação, o que não significou absentismo às sessões. Aliás, já tivemos ocasião de o afirmar, raras foram as faltas de presença. Tal facto é novamente digno de realce, pela dedicação evidenciada por este grupo ao longo de todo o curso.

Os adultos do ensino recorrente identificaram duas situações geradoras de dificuldades: as aulas limitadas a 1 hora e a unidade do património. Quanto à primeira situação, comungamos da opinião da maioria. As aulas de uma 1 hora (na realidade, de cinquenta minutos) comprometem um pouco o desenvolvimento de certas actividades. Talvez por isso os adultos se sentissem, por vezes, condicionados no seu trabalho, sobretudo nas actividades plásticas. Quanto à segunda situação, na unidade do património, os adultos ressentiram-se da sua extensão e complexidade, experimentando algumas dificuldades em assimilar um considerável número de conhecimentos.

Neste mesmo grupo, as provas escritas surgem como segundo foco de problemas. Neste caso, a questão não parece estar na estrutura das provas, no seu conteúdo ou mesmo no grau de dificuldade, mas na ideia segundo a qual não faz sentido submeter a prova escrita o processo de aprendizagem nas áreas artísticas. A persistência desta ideia leva a afirmar dificuldades onde talvez elas não existam.

Algo de interessante e gratificante para nós aconteceu, quando a maioria dos adultos de ambos os grupos colocou no topo das suas preferências os momentos de convívio e de fazer que viveram durante a prática pedagógica. Isto vem realçar o importante papel das relações humanas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando se realiza no campo extra-escolar.

Os adultos manifestaram uma clara preferência pelo desenho e pintura. Foram as duas áreas que mais tempo ocuparam a nossa actividade. Talvez este contacto prolongado tenha deixado uma afinidade especial com estas duas áreas artísticas.

Os resultados obtidos nos trabalhos finais acabaram por decidir a preferência de uma grande parte dos adultos da educação extra-escolar por uma determinada área artística. Visto que, em geral, os resultados foram bons, talvez não admire que os adultos sentissem um gosto especial por uma dessas áreas.

Ao contrário do grupo anterior, a maior percentagem de adultos do ensino recorrente justificou a sua escolha pelos materiais que estiveram envolvidos nas actividades plásticas, e só então se segue a questão dos resultados obtidos.

A maioria dos adultos da educação extra-escolar foi unânime em considerar que aquilo que aprenderam durante o curso será importante para melhorar a capacidade de observação e de apreciação de tudo o que os rodeia. Podemos considerar que os adultos sentiram que algo mudou na sua maneira de ver e analisar as formas, o que poderá ser-lhes útil em diferentes situações do quotidiano pessoal, social e profissional.

Tal como os adultos da educação extra-escolar, o grupo do ensino recorrente opina da mesma maneira quanto à utilidade daquilo que aprendeu na disciplina para o seu futuro. Diríamos que está aqui patente um princípio

fundamental da educação visual, a leitura e análise visual do meio que nos envolve e cuja correcta percepção contribui decisivamente para a nossa qualidade de vida.

Esta questão permitiu uma diversidade de respostas, todas elas positivas. Embora se repita um pouco a situação que se tem vindo a descrever, nunca será demais realçar alguns aspectos de maior relevância. Um deles diz respeito a uma parcela de adultos da educação extra-escolar que sentiram que valeu (ou vale) a pena apostar no desenvolvimento do potencial que cada indivíduo possui.

Tal como o grupo precedente, os adultos do ensino recorrente deram respostas interessantes, a partir das quais podemos tirar algumas ilações importantes para o nosso trabalho. Um facto curioso surge numa pequena parcela de adultos que pela primeira vez fala em "aprender a ser paciente". De facto, os trabalhos plásticos, ao permitirem um relaxamento psicológico, levam-nos igualmente ao desenvolvimento de um certo controlo emocional e, consequentemente, a um respeito pelo *timing* de cada fase da concepção de uma obra artística.

Uma outra parte deste grupo afirmou, igualmente, ter ficado surpreendida com os resultados finais do seu trabalho. São resquícios ainda de uma errada percepção das potencialidades artísticas, a chamada "cultura dos dons" (que defende que só quem nasça com dons artísticos é que poderá singrar na esfera artística). O trabalho desenvolvido tê-los-á decerto acordado para a realidade das possibilidades humanas.

Conforme já afirmado, a maior parte dos adultos do grupo da educação extra-escolar sentiu durante certos períodos algumas dificuldades em conciliar os seus afazeres com as sessões do curso. Tal situação fez-se mais sentir por ocasião das sementeiras, entre Abril e Maio. Nesta altura, os dias são "maiores" e as pessoas aproveitam para prolongar as actividades do campo.

No entanto, reafirmamos, raros foram os casos de ausência às sessões do curso. Os adultos elegeram estas sessões como relevantes momentos da sua existência, instituindo-as no dia-a-dia como lugar e tempo especiais. Esteve presente uma opinião generalizada acerca do que o curso trouxe de positivo no período em que ele decorreu, e da utilidade futura das

aprendizagens. A vertente "lazer" do curso adquiriu um lugar de destaque no quotidiano deste grupo. Para além deste aspecto, realçaram igualmente o papel determinante que as sessões tiveram no equilíbrio emocional e na descoberta de valores e de capacidades.

Pela análise global das respostas, podemos constatar que ficou desperta neste grupo de adultos uma sensibilidade artística. Independentemente das suas ocupações quotidianas, os adultos revelam interesse não apenas na apreciação da arte em geral, mas também em desenvolver, sempre que possível, trabalhos artísticos.

Outro facto curioso diz respeito à sempre difícil "concorrência" da televisão a quaisquer iniciativas pedagógicas. Alguns adultos responderam mesmo que, devido ao interesse pelo curso, se afastaram temporariamente desse poderoso *mass media*.

Sem grande surpresa, uma grande parte dos adultos respondeu que, depois de terminado o curso, voltaria à rotina diária. Se durante o curso se privaram de certos afazeres, não admira que aproveitassem o tempo seguinte para organizar os serviços que ficaram para trás. No fundo, tratou-se mais de um período de tempo conquistado para uma certa prática do que propriamente um tempo livre adquirido para o futuro.

Algo que nos deixou bastante satisfeitos foi o desejo generalizado dos adultos em repetir a experiência no futuro imediato. Só por isto, o investimento nesta área vale a pena. Entretanto, as políticas orientadoras da educação artística têm de ser pensadas e concretizadas nesse sentido. O recente documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos⁹ constitui um sinal esperançoso. A traduzir-se em medidas concretas, a área de Educação Artística sairá certamente do ostracismo. No fim de contas, os adultos é que têm a ganhar.

Considerações finais

A educação artística é hoje, sem dúvida, uma componente imprescindível na educação de adultos, visto que o aproveitamento de certas faculdades — essenciais para a formação do ser humano — dependem (em grande medida) do desenvolvimento de certas competências, certas parcelas de saber, certa consciência crítica e certa sensibilidade estética,

tendencialmente associadas àquela área. É hoje pacífica a ideia de que o conhecimento da realidade depende sobretudo da dupla capacidade de ver e avaliar, o que pressupõe determinada profundidade do olhar crítico, pessoal, capaz, personalizado. A aquisição do sentido do "belo", do "útil", do "certo", pode ser permitida no âmbito da educação artística. O indivíduo que acede à condição de sujeito observador e crítico está, em boa verdade, no caminho da afirmação da sua própria personalidade (cívica, cultural, estética).

O plano que elaborámos constituiu um documento de suporte para a prática pedagógica, a qual esteve permanentemente aberta a pontuais acertos e adaptações. Focámos este ponto quando nos referimos a diversos imprevistos, eventualmente consequência da acção dos adultos ou de toda uma conjuntura derivada do próprio processo. Sentimos, aliás, essa necessidade de efectuar tais alterações ao longo da acção, de modo a contribuir para um melhoramento da *performance* dos adultos e, naturalmente, do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados das actividades desenvolvidas, em especial os trabalhos plásticos, representaram, de certa maneira, a concretização de um dos nossos propósitos fundamentais: o desenvolvimento artístico-plástico e estético do adulto. Os produtos finais ilustram bem as capacidades que o adulto foi capaz de desenvolver em função de um plano cuidadosamente preparado para o efeito.

Gostaríamos aqui de voltar a frisar que nunca foi intenção deste trabalho formar "artistas" na completa acepção da palavra, i.e., sujeitos elevados ao estatuto sublime de criadores de arte. Aliás, mesmo que o desejássemos, tal não seria possível, até por se tratar de um trabalho de terreno de cerca de cinco meses, o que é manifestamente pouco tempo para a consecução de objectivos tão específicos. Entre outros motivos, a nossa principal meta era proporcionar ao adulto uma aquisição básica de conhecimentos e técnicas que lhe despertasse a sensibilidade para o campo das artes. E foram os próprios adultos a adquirir essa "nova consciência" através do contacto que tiveram com obras artísticas, com artistas plásticos, e também pelas dificuldades que puderam experimentar nas suas próprias actividades. O desejo, manifestado por eles, em repetir a experiência, agora com maior profundidade e perfeição, reforça esta ideia.

aprendizagens. A vertente "lazer" do curso adquiriu um lugar de destaque no quotidiano deste grupo. Para além deste aspecto, realçaram igualmente o papel determinante que as sessões tiveram no equilíbrio emocional e na descoberta de valores e de capacidades.

Pela análise global das respostas, podemos constatar que ficou desperta neste grupo de adultos uma sensibilidade artística. Independentemente das suas ocupações quotidianas, os adultos revelam interesse não apenas na apreciação da arte em geral, mas também em desenvolver, sempre que possível, trabalhos artísticos.

Outro facto curioso diz respeito à sempre difícil "concorrência" da televisão a quaisquer iniciativas pedagógicas. Alguns adultos responderam mesmo que, devido ao interesse pelo curso, se afastaram temporariamente desse poderoso *mass media*.

Sem grande surpresa, uma grande parte dos adultos respondeu que, depois de terminado o curso, voltaria à rotina diária. Se durante o curso se privaram de certos afazeres, não admira que aproveitassem o tempo seguinte para organizar os serviços que ficaram para trás. No fundo, tratou-se mais de um período de tempo conquistado para uma certa prática do que propriamente um tempo livre adquirido para o futuro.

Algo que nos deixou bastante satisfeitos foi o desejo generalizado dos adultos em repetir a experiência no futuro imediato. Só por isto, o investimento nesta área vale a pena. Entretanto, as políticas orientadoras da educação artística têm de ser pensadas e concretizadas nesse sentido. O recente documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos⁹ constitui um sinal esperançoso. A traduzir-se em medidas concretas, a área de Educação Artística sairá certamente do ostracismo. No fim de contas, os adultos é que têm a ganhar.

Considerações finais

A educação artística é hoje, sem dúvida, uma componente imprescindível na educação de adultos, visto que o aproveitamento de certas faculdades — essenciais para a formação do ser humano — dependem (em grande medida) do desenvolvimento de certas competências, certas parcelas de saber, certa consciência crítica e certa sensibilidade estética,

tendencialmente associadas àquela área. É hoje pacífica a ideia de que o conhecimento da realidade depende sobretudo da dupla capacidade de ver e avaliar, o que pressupõe determinada profundidade do olhar crítico, pessoal, capaz, personalizado. A aquisição do sentido do "belo", do "útil", do "certo", pode ser permitida no âmbito da educação artística. O indivíduo que acede à condição de sujeito observador e crítico está, em boa verdade, no caminho da afirmação da sua própria personalidade (cívica, cultural, estética).

O plano que elaborámos constituiu um documento de suporte para a prática pedagógica, a qual esteve permanentemente aberta a pontuais acertos e adaptações. Focámos este ponto quando nos referimos a diversos imprevistos, eventualmente consequência da acção dos adultos ou de toda uma conjuntura derivada do próprio processo. Sentimos, aliás, essa necessidade de efectuar tais alterações ao longo da acção, de modo a contribuir para um melhoramento da *performance* dos adultos e, naturalmente, do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados das actividades desenvolvidas, em especial os trabalhos plásticos, representaram, de certa maneira, a concretização de um dos nossos propósitos fundamentais: o desenvolvimento artístico-plástico e estético do adulto. Os produtos finais ilustram bem as capacidades que o adulto foi capaz de desenvolver em função de um plano cuidadosamente preparado para o efeito.

Gostaríamos aqui de voltar a frisar que nunca foi intenção deste trabalho formar "artistas" na completa acepção da palavra, i.e., sujeitos elevados ao estatuto sublime de criadores de arte. Aliás, mesmo que o desejássemos, tal não seria possível, até por se tratar de um trabalho de terreno de cerca de cinco meses, o que é manifestamente pouco tempo para a consecução de objectivos tão específicos. Entre outros motivos, a nossa principal meta era proporcionar ao adulto uma aquisição básica de conhecimentos e técnicas que lhe despertasse a sensibilidade para o campo das artes. E foram os próprios adultos a adquirir essa "nova consciência" através do contacto que tiveram com obras artísticas, com artistas plásticos, e também pelas dificuldades que puderam experimentar nas suas próprias actividades. O desejo, manifestado por eles, em repetir a experiência, agora com maior profundidade e perfeição, reforça esta ideia.

A partir dos resultados da acção, gostaríamos agora de abrir espaço para formular algumas recomendações que se afiguram determinantes para o sucesso de acções pedagógicas com adultos. Antes de mais, devemos assinalar a importância do papel do educador/formador. Ao trabalhar com adultos, este agente da educação e da formação não poderá descurar determinadas condições.

O educador/formador terá de atender ao quotidiano destas pessoas de modo a não lhes comprometer a sua vida familiar e profissional. Antónia Fernández, a este respeito, escreve: "Em determinadas ocasiões produz-se um falso apoio, sendo [o adulto] levado a colocar-se perante uma nova aprendizagem mas sem possibilitar-se-lhe uma ajuda real para resolver as dificuldades que o esforço do estudo [trabalho] supõe: nova organização do tempo e tarefas familiares, por exemplo, no caso das mulheres que levam a carga da organização familiar ao mesmo tempo que a sua própria vida laboral. Outras vezes são os mesmos educadores os que reflectem uma falta de crença nas possibilidades de desenvolvimento da pessoa adulta que deseja aprender" (Fernández, 1997, p. 193). Nós próprias, sentimos essas dificuldades manifestadas pelos adultos, perante eventuais conflitos entre as suas vidas (familiar e profissional) e a solicitação das actividades contempladas no nosso plano. O educador/formador deve ser capaz de, para além de criar as condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, manter uma relação de proximidade com os adultos, demonstrando sensibilidade, flexibilidade e compreensão tendentes à resolução das diferentes dificuldades. Igualmente, deverá ser capaz de os motivar, de modo permanente, constante. Por outro lado, o educador/formador terá de previamente consciencializar os adultos de que uma investida numa determinada aprendizagem requer esforço, dedicação, exercício, hábitos, métodos e técnicas. Terá igualmente de lhes fazer ver que "a confiança nas próprias capacidades, o autoconceito positivo é um estímulo suficientemente forte para contrastar com a atitude negativa" (p. 193).

Não se trata obviamente de "mimar" o adulto, mas de o despertar para a real utilidade de intervenções e/ou projectos de educação/formação propostos. O educador/formador deve ter em conta a absoluta necessidade de contar com (a cúmplice, interessada, participativa) atitude dos adultos, os quais deverão — logo à partida — estar, eles próprios, conscientes das

dificuldades e vantagens do processo (sendo que estas justificam aquelas, naturalmente).

Antes de implementar um determinado projecto (e antes do sempre aconselhável diagnóstico feito aos participantes), poderão ser desenvolvidas acções de (in)formação e sensibilização da população adulta. Tais acções incidirão sobre as novas aprendizagens que são permanentemente exigidas a uma sociedade que, cada vez mais, tende a ser "vítima" do mundo moderno, dos avanços científicos e tecnológicos, da competitividade desenfreada, da sociedade de consumo, das mutações de valores, das transformações radicais do ambiente, entre outros. É importante ter consciência destes factores, os quais cada vez mais desprezam a formação estética, ética e moral dos cidadãos, ou seja, a formação de uma sociedade mais humana.

Outro ponto fundamental é o papel, cada vez mais exigente e necessário, do adulto enquanto encarregado de educação. Hoje em dia muito se teoriza sobre as causas do insucesso escolar entre crianças e jovens — e são muitas as queixas, as teorias e as perspectivas. Sabemos que, de entre elas, se destaca (para além das questões afectivas) a questão do baixo nível intelectual e cultural dos pais e encarregados de educação. Eis então, ainda aqui, uma boa razão para investimos cada vez mais na educação de adultos, seja através de uma formação artística e estética, seja através de qualquer outra. Um adulto (encarregado de educação) que participe activamente em acções de formação, colóquios, conferências, será à partida um adulto mais apto, mais sensível e mais sensibilizado para os problemas escolares do seu educando, para a organização dos seus estudos, para o relacionamento com os companheiros.

O nosso estudo sublinhou também a importância que diversos agentes educativos podem desempenhar: pequenos grupos locais, associações culturais/recreativas, clubes, poderão (e deverão) "ser estimulados a incluir actividades de educação de adultos nos seus programas" (Norbeck, 1981, p. 66). A posição privilegiada que detêm, concretamente a sua localização socio-geográfica, permite-lhes ter um conhecimento mais profundo da população, constituindo-se, deste modo, como um recurso a ter em conta nas iniciativas locais, no âmbito formativo e educativo.

Voltando aos propósitos do nosso trabalho, e para coerentemente rematar o discurso, afigura-se-nos importante reiterar a sublinhada

necessidade de formação artística e estética do adulto. Para além da componente técnico-artística, uma prática como a nossa possibilita, não apenas um útil preenchimento de um momento de ócio (a conquistar ou já adquirido), mas também uma educação/formação que se poderá estender a vários níveis, enquadrada até num projecto de renovação existencial.

Apesar do nosso trabalho ter sido metodologicamente circunscrito à educação artística (em especial, às artes plásticas), isto não significa que não possamos desenvolver um projecto interdisciplinar, que aborde outros conteúdos (afins ou não às artes) e que, cruzando-se, possam complementar uma acção educativa e formativa do adulto. Além disso, para a educação artística, tratar-se-ia ainda de uma oportunidade para, mais uma vez, «demonstrar o seu papel insubstituível de catalisador, de revelador e de preparador na formação global do indivíduo» (Fontanel e Rouquet, 1977, p. 25). O que é o teatro, por exemplo, senão uma conjugação de áreas artísticas — como a poesia, a expressão dramática, a cenografia (que envolve, por vezes, artes plásticas), a música e a dança — com outras, como as tecnologias de som, de imagem, de arquitectura, etc.. A literatura ou a língua portuguesa, por exemplo, enquanto disciplinas do saber, podem perfeitamente ser enquadradas num destes projectos. Não é possível, de facto, comunicar aos formandos um conjunto de novos conceitos sem recurso a novas palavras (as quais, muitas vezes, lhes soam estranhas e inacessíveis à primeira vista). É portanto natural que o enriquecimento do conhecimento seja acompanhado pelo gradual enriquecimento da língua portuguesa.

David Best glosa esta necessidade permanente (de alargar o campo da expressão artística) comparando-a exactamente à questão da aprendizagem da língua. Segundo este autor, há toda a vantagem em "alargar as possibilidades expressivas da forma de arte, tal como um vocabulário alargado alarga as possibilidades de expressão linguística" (Best, 1996, p. 206).

Valerá ainda a pena esclarecer que, ao preconizarmos uma educação visual de adultos, estamos a pensar não apenas numa prática que desenvolva a percepção, a sensibilidade artística e estética, o domínio técnico-plástico, mas também que eleve o poder de argumentação e de crítica do adulto. Estamos, no fundo, a apontar para o enriquecimento do seu vocabulário na ampla acepção da palavra. Daí que seja importante reconhecer à educação

artística um lugar fundamental desde os mais precoces momentos do desenvolvimento humano, devendo seguir depois um processo paralelo ao das outras aprendizagens. Tal nos afirma, de modo metonímico, C. Jiménez: "se a visão é uma actividade permanente no ser humano, devemos educá-la do mesmo modo que fazemos com a linguagem oral" (Jiménez, 1986, p. 53).

O nosso trabalho mostrou que isso é possível, desejável e verdadeiramente incontornável, se quisermos promover a realização do adulto enquanto pessoa e cidadão.

Notas

- 1 A propósito das mais recentes publicações sobre o tema em questão, cf. Méndez (1991); Almejeiras (1991); Jiménez (1993); Ribeiro (1993); Best (1996).
- 2 Cit. por Méndez (1991), p. 25.
- 3 Cit. por Dias (1982b), p. 5.
- 4 Cf. Carrasco (Ed.) (1997), p. VII.
- 5 Devido à extensão deste trabalho, não é possível apresentar aqui o questionário aplicado e o respectivo comentário alargado. O leitor interessado poderá tomar contacto com eles no texto policopiado de Duarte (1998), pp. 46-57.
- 6 Uma análise mais detalhada destes exercícios pode ser consultada em Duarte (1998), pp. 61-71. Nestas páginas encontram-se reproduzidas as imagens desenhadas pelos adultos.
- 7 Para apreciar os trabalhos artísticos dos adultos, cf. Duarte (1998), pp. 189-194.
- 8 Pelas mesmas razões adiantadas na nota 5, apelamos para a consulta do trabalho policopiado onde se apresenta o questionário aqui mencionado.
- 9 Cf. Secretaria de Estado da Educação e Inovação (1998).

Bibliografia

- ALENCAR, Eunice (1991). *Como desenvolver o potencial criador. Um guia para a libertação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- ALMEJEIRAS, Marla (1991). Consideraciones sobre la educación artística. In F. Hernández, A. Miñarro, R. Viñal (Eds.). *Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai, pp. 45-66.
- BEST, David (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Asa.
- CARRASCO, Joaquín (Ed.) (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

- DIAS, José Ribeiro (1982a). *Educação de adultos. Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- DIAS, José Ribeiro (1982b). *A educação de adultos. A pessoa e a comunidade*. Braga: Universidade do Minho.
- D.G.E.B. (1976). Documentação do professor de Educação Visual. Ensino Preparatório. Lisboa: Ministério da Educação e da Investigação Científica.
- DUARTE, Rui (1998). *Para uma educação visual de adultos. Uma experiência em contexto escolar e extra-escolar*. Braga, Universidade do Minho.
- FERNÁNDEZ, Antónia (1997). Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas – enseñanza entre personas adultas. In M. Martínez (Ed.). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga: Aljib, pp. 175-199.
- FERNÁNDEZ, Florentino (1997). La educación de personas adultas en Europa. In J. Carrasco (Ed.). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, pp. 85-109.
- FONTANEL-BRASSART, Simone, ROQUET, André (1977). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Almedina.
- JIMÉNEZ, Carmen (1986). *La creatividad en la expresión plástica*. Madrid: Narcea.
- JIMÉNEZ, Carmen (1993). *Alfabeto gráfico. Alfabetización visual*. Madrid: Ediciones de la torre.
- JUNIOR, Duarte (1985). *Por que arte-educação?*. Campinas: Papirus.
- LACASA, Rafael (1993). Apreciación del proceso de creación de las artes visuales. In F. Hernández, A. Miñarro, R. Viñal (Eds.). *Propuestas de secuencia. Educación plástica y visual*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Editorial Escuela Española, pp. 209-222.
- LEMOES, Vitor (1992). *A nova avaliação da aprendizagem. O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- LOUÉ, Patricia (1996). L'obsession du public. Les institutions culturelles et l'éducation artistique. *Le monde de l'éducation*. N° 243, pp. 63-64.
- LUQUET, Georges (1969). *O desenho infantil*. Porto: Civilização-Editora.
- MARIN, Alda (1976). *Educação, arte e criatividade. Estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira.
- MARTÍNEZ, María (Ed.) (1997). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga: Aljibe.
- MÉNDEZ, Manuel (1991). La educación artística y las orientaciones para el futuro. In F. Hernández, A. Miñarro, R. Viñal (Eds.). *Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai, pp. 45-66.
- NORBECK, Johan (1981). *Formas e métodos de educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- PERLMUTTER, Marín; HALL, Elizabeth (1992). *Adult development and aging*. New York: J. Wiley & Sons.
- READ, Herbert (1958). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

- RIBEIRO, Camilo (1993). Educação e arte. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp. 103-108.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- THOMAS, Trevor (1954). L'art et la collectivité. L'art pour les adultes. In E. Zigfeld (Ed.). *Art et Éducation. Recueil d'essais*. Paris: Unesco, pp. 99-103.
- USHER, Robin; BRYANT, Ian (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid: Morata.

Legislação

Programas das disciplinas

- D.E.S. (1996). *Disciplina de Arte e Design (Ensino Secundário Recorrente)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D.G.E.B.S. (1991). *Educação Visual e Tecnológica. Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D.G.E.B.S. (1991). *Programa de Educação Visual (7º - 9º ano)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D.G.E.B.S. (1992). *Materiais de apoio aos novos programas. Educação Visual e Tecnológica, Desenho e Geometria Descritiva, Materiais e Técnicas de Expressão, Teoria do Design*. (5º ao 12º anos). Lisboa: Ministério da Educação.
- D.G.E.E. (1991). *Artes Visuais (E.R., 3º ciclo por unidades capitalizáveis)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Outros textos legais

- Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro (D.R. I Série, nº 253, artº 4º, alínea c).
- Despacho 16/SEE/96, de 29 de Abril.
- Despacho Normativo nº 189/93, de 7 de Agosto (cap. VI – Avaliação, alíneas 26 e 28).

ADULT VISUAL EDUCATION: A PRACTICAL APPROACH**Abstract**

By choosing the scope of practice as an angle for focusing Adult Visual Education, this article intends to approach this component of artistic Education from the work carried out with adults within school and extra school context. It presents the results obtained, considering its value and describing the whole process that led to them. It is, therefore, intended to approach an object of study that may well contribute to the enrichment of adult education sector in our country.

ÉDUCATION VISUELLE D'ADULTES: APPROCHE PRATIQUE**Résumé**

En prenant le domaine de la pratique comme point de focalisation de l'éducation visuelle d'adultes, cet article essaie le traitement de cette composante de l'éducation artistique à partir du travail accompli avec des personnes âgées dans des milieux scolaires et extra-scolaires, en présentant les produits obtenus, en évaluant sa portée et en décrivant tout le processus de cheminement vers eux. Ainsi, on veut approcher un objet d'étude qui peut enrichir le secteur de l'éducation des adultes dans notre pays.

Uso de pistas lingüísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos

Telma Ferraz Leal & Antonio Roazzi
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Resumo

Esse estudo objetivou analisar as relações entre decodificação, compreensão de leitura e consciência sintático-semântica em 112 crianças. As análises apontaram que a habilidade de decodificação, embora seja necessária, não é suficiente para o incremento das habilidades de compreensão, e que a consciência sintático-semântica tem importante papel sobre o desenvolvimento da compreensão de leitura. Como implicação pedagógica recomenda-se que a prática pedagógica adote uma ação mais reflexiva, na qual o texto escrito apareça de forma contextualizada e os alunos possam desenvolver a capacidade de usar as pistas lingüísticas no trabalho de compreensão de textos.

Introdução

A aquisição da língua escrita tem sido bastante discutida nos meios académicos, abrangendo diferentes tipos de profissionais, como pedagogos, psicólogos, lingüistas e outros. Dentre as questões debatidas, no que se refere às habilidades de leitura, os tópicos referentes à habilidade de compreensão de leitura têm despertado muito interesse, desde que as dificuldades que leitores adultos muitas vezes têm em compreender um texto lido têm sido preocupação constante de profissionais da área de educação. Esse tema engloba discussões teóricas relevantes no que se refere à própria concepção do que seria a língua escrita e de como se deveria conduzir o processo de ensino-aprendizagem desse conhecimento.

Buarque (1988) distingue, ao tratar desse tema, as pessoas analfabetas, das funcionalmente analfabetas e das funcionalmente alfabetizadas, e demonstra que, ao se tratar da aquisição da língua escrita, não é suficiente que as pessoas dominem o código e consigam traduzir grafemas em fonemas, mas é necessário que saibam usar a língua funcionalmente, como leitores e escritores competentes em situações de interação. A discussão acerca do uso funcional da língua, por seu lado, engloba de forma marcante o aprofundamento acerca do processo de desenvolvimento da capacidade de compreensão de leitura, pois a prática pedagógica que dá ênfase exagerada no treino de decodificação, desvinculado das situações significativas nas quais sejam salientadas as funções da leitura, desvia a atenção da criança do objeto de leitura (conteúdos) para a forma desta (entonação, postura...).

Preocupadas em demonstrar domínio das regras de leitura (correspondência correta entre grafemas e fonemas, obediência à pontuação e até à postura física), as crianças muitas vezes não atentam para o conteúdo do que lêem, o que muitas vezes é reforçado, também, pela qualidade do material de leitura adotado na escola. A qualidade dos textos a que as crianças são expostas durante o período em que estão sendo alfabetizadas no Brasil, com frequência, é caracterizada por aspectos artificialistas, marcado por um processo repetitivo, textos improváveis na escrita natural, ausência de nexos, entre outras características, conforme foi demonstrado por Tasca (1990, pp. 124-132).

Ao conceber o domínio de explicitação de regras sintáticas e de transformações grafofônicas como suficientes para proporcionar o processo de alfabetização, os educadores apenas formam pessoas alfabetizadas no sentido técnico (boa fluência de leitura¹), e analfabetas do ponto de vista sócio-funcional, pessoas que não conseguem utilizar o código escrito em situações de comunicação, não conseguem realizar interpretações de textos e nem desenvolvem esquemas narrativos próprios aos vários contextos de comunicação através do código escrito.

Essa ênfase no papel da decodificação², ou seja, na aquisição das correspondências grafofônicas, leva muitos educadores e pesquisadores a acreditarem que tal habilidade é suficiente para o domínio das habilidades de leitura, ou seja, para o desenvolvimento de todas as habilidades envolvidas nesse processo, como a própria capacidade de compreensão textual.

Perfetti e Hogaboam (1975), ao abordarem a importância da fluência de leitura sobre compreensão, realizaram um estudo no qual dividiram os sujeitos em leitores hábeis e pouco hábeis em compreensão de leitura, a partir de um teste padronizado, e compararam esses dois grupos quanto à latência de leitura de palavras isoladas em condições de palavras de alta frequência no vocabulário dos sujeitos, baixa frequência e pseudo-palavras. Os autores encontraram que os sujeitos de boa compreensão foram mais rápidos em identificar (decodificar) as palavras do que os sujeitos de baixa compreensão, e que sujeitos de bom nível de compreensão apresentaram desempenho superior nas tarefas de leitura de pseudo-palavras e palavras de baixa frequência do que sujeitos de baixo nível de compreensão. Segundo os autores, esse resultado seria evidência de que a habilidade de compreensão é decorrente da habilidade de decodificação.

Esse estudo, apesar de demonstrar que há uma alta correlação entre a habilidade de decodificação e a de compreensão de leitura, conforme era de se esperar, não abordou se a habilidade em compreensão é influenciada por outros fatores, como a consciência sintática, ou se depende apenas da habilidade de decodificação. O fato de haver forte relação entre decodificação e compreensão de leitura é uma questão bastante compreensível, pois não há como compreender um texto escrito que não foi lido com um mínimo de fluência. No entanto, isso não implica em que não haja outros fatores que interfiram nesse processo.

Essa questão é mais clara se colocada nos seguintes termos: para que haja compreensão é necessário um nível mínimo de fluência de leitura, e é provável que se houver um bom nível de decodificação, a criança tenha ultrapassado um obstáculo a mais no processo de compreensão. No entanto, empiricamente, os educadores apontam que há bons leitores quanto à decodificação que apresentam dificuldades de compreensão, ou leitores com nível mais alto que outros em decodificação e nível mais baixo em compreensão. Ou seja, é possível que sejam importantes outras habilidades no processo de compreensão de leitura.

Muitos pesquisadores levantam outros fatores intervenientes na habilidade de compreensão de leitura, como os fatores de natureza metalingüística (Bowe, 1986; Yuill e Oakhill, 1988; Tunmer, 1989; Rego, 1991). Estas habilidades metalingüísticas são habilidades que capacitam as

passoas a refletirem sobre os fatores estruturais da linguagem, assim como a manipularem a língua, utilizando-a. Essas habilidades tomam o indivíduo munido de um processamento de controle sobre a língua, que lhe possibilita um uso mais efetivo e eficiente desta nas diversas situações sociais. Dentre as habilidades metalingüísticas, os autores acima citados têm apontado especificamente a influência de aspectos contextuais sobre a compreensão de leitura, ou seja, da consciência sintático-semântica.

A consciência sintática pode ser considerada *"como a capacidade de refletir sobre a estrutura gramatical das sentenças, dos períodos e das relações coesivas, ou seja, refletir sobre a melhor construção em função da intenção interacional, ter capacidade de avaliar a construção gramatical adequando-a à gramática padrão quando o texto assim o requisitar."* (Leal e Roazzi, 1997). Esta habilidade vem sendo, constantemente, estudada conjuntamente aos aspectos semânticos da linguagem, tendo sido, muitas vezes, difícil a análise de uma dessas capacidades separadamente, pois a busca do significado parece estar presente na maioria das tarefas que investigam consciência sintática. Dentre as tarefas concebidas sob o rótulo de tarefas de consciência sintática pode-se citar as tarefas de "juízo de aceitabilidade das frases" (na qual pede-se às crianças que digam se frases com ou sem violações sintáticas estão certas ou erradas), procedimento de correção de frases com violações de ordem, de fonemas ou semânticas (na qual solicita-se às crianças que corrijam frases com erros), preenchimento de lacunas (na qual pede-se que a criança preveja uma palavra a partir de um contexto dado), entre outras.

Este aspecto da interrelação entre indícios sintáticos e semânticos é particularmente mais visível em estudos com crianças pequenas, nos quais, conforme tais estudos sugerem, há uma maior tendência a que a atenção seja mais voltada para o significado da linguagem, a qual é motivada por um desejo de comunicação, de ser compreendida (Clark, 1978; Tunmer & Grieve, 1984).

Enfim, para os autores citados há um efeito dessas habilidades sintático-semânticas sobre a compreensão de leitura, desde que tais habilidades capacitariam o sujeito a uma maior monitoração e controle sobre o texto, através da utilização de inferências e análises semânticas e lexicais que auxiliariam o leitor a estabelecer relações entre as várias informações

textuais. Um estudo realizado por Bowey (1986) sobre as relações entre as habilidades de leitura e consciência sintática apresentou resultados favoráveis à concepção de haver um elo entre consciência sintática, que implica no uso de pistas gramaticais, e habilidades de decodificação e compreensão de leitura. Este estudo constou da comparação entre bons e maus leitores de 4a e 5a séries em tarefas de consciência sintática, considerando o nível de decodificação e habilidade de compreensão de leitura. As crianças foram submetidas, também, ao teste padronizado de vocabulário (PPVT-R). A tarefa de consciência sintática constou da imitação e correção de frases com desvios sintáticos. A fase de imitação das frases é usada pela autora como uma medida de "controle sintático" para evitar a correção espontânea. Além dos escores em decodificação e compreensão de leitura, a autora avaliou, também, o nível de monitoração para compreensão de leitura, através da análise dos erros de leitura, a qual constou de três medidas: proporção de erros de leitura contextualmente aceitáveis, proporção de erros com violação de contexto, percentagem de auto-correções forçadas contextualmente.

Os resultados desse estudo apontaram que bons e maus leitores diferem significativamente quanto à habilidade de corrigir sentenças com violações gramaticais. Os escores de vocabulário foram controlados e houve correlação entre as medidas de correção gramatical e todas as medidas de compreensão, inclusive as de monitoração de compreensão, mesmo quando o efeito de decodificação foi controlado.

Um outro estudo exploratório sobre as relações entre decodificação e compreensão de leitura, considerando a possibilidade de outros fatores interferentes, como o uso de indícios sintático-semânticos, foi conduzido por Yuill e Oakhill (1988). Estes autores realizaram um estudo de intervenção com três tipos de treinamentos: treinamento de inferências, exercícios de compreensão e prática de decodificação. Foram comparados os desempenhos de bons e maus leitores em cada tipo de treinamento. O treinamento de inferências incluiu elaboração léxica e treino na capacidade de prever palavras dentro de um texto; o exercício de compreensão abarcou discussões de texto e questões sobre o mesmo, e a prática de decodificação referiu-se a um treino da capacidade de decodificação de palavras (20% do texto). Os resultados apontaram que os sujeitos que tinham baixa performance em tarefas de compreensão de texto se beneficiaram mais do

treinamento de inferência que os bons compreendedores e que o treinamento menos eficaz foi a prática de decodificação, o que fornece evidências de que o déficit dos maus compreendedores não é devida apenas à má decodificação e que a inferência léxica têm um papel importante na compreensão de leitura. Em congruência com esses resultados, outros autores também apontaram o efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de leitura, como Tunmer (1989) e Rego (1991).

Tunmer (1989) também investigou o efeito da consciência sintática sobre a compreensão de leitura. Nesse estudo foram testadas 100 crianças no fim da 1ª série e fim da 2ª série. Ao final da 1ª série as crianças foram testadas em tarefas de consciência sintática (correção oral de sentenças com violação de ordem), consciência fonológica (bater quantidade de fonemas de uma palavra), teste de inteligência verbal (PPVT), teste de operatividade (*Concrete Operativity Test* — Arlin, 1981, que contém teste de seriação dupla e simples, classificação simples, classificação de modelo de 2 atributos, classificação de modelo de 3 atributos, conservação de número, conservação de quantidade discreta, inclusão de classes com 2 séries de materiais), 3 subtestes de leitura do IRAS (decodificação de palavras reais, decodificação de pseudo-palavras, compreensão de leitura) e um teste de compreensão auditiva. No fim da 2ª série as crianças foram solicitadas a realizarem os teste de leitura.

Os resultados desse estudo apontaram que a consciência sintática exerceu efeito tanto no processo de decodificação quanto de compreensão auditiva, independentemente das habilidades de inteligência verbal e pensamento operatório. Logo, segundo Tunmer, o efeito da consciência sintática sobre a compreensão de leitura seria exercido via os dois caminhos apontados acima: à medida que esta habilidade contribui para melhorar o nível de decodificação e o nível de compreensão auditiva, vai influenciar a compreensão de leitura. O que significa que, embora a consciência sintática afete o desempenho da compreensão de leitura em termos longitudinais, esse efeito é dependente do efeito da habilidade de decodificação e compreensão auditiva, e tais habilidades, por outro lado, são afetadas diretamente pela consciência sintática.

Um outro estudo longitudinal que abordou a relação entre consciência sintática, consciência fonológica e habilidades de leitura foi empreendido por

Rego (1991). Esse estudo foi realizado ao longo de 2 anos, na Inglaterra, no qual foram testadas 60 crianças ao início da escolarização (idade média de 4 anos e 11 meses), as quais foram retestadas por mais quatro vezes. A última testagem foi realizada com 56 crianças com idade média de 6 anos e 11 meses.

Esse resultado trouxe contribuições marcantes pelo seu caráter de amplitude e controle, pois, como já foi dito, as crianças foram testadas cinco vezes em várias tarefas das habilidades analisadas (consciência sintática, consciência fonológica e habilidades de leitura) e em tarefas controle (inteligência, memória a curto prazo e aritmética).

Nas tarefas de consciência sintática as crianças foram solicitadas a resolver tarefas de completar oralmente lacunas em histórias; discriminar e corrigir sentenças com violações predominantemente semânticas; discriminar e corrigir sentenças com violações predominantemente sintáticas, preenchimento de lacuna oral em história — cloze oral; correção gramatical de sentenças com violação de ordem — anagrama de sentença; preenchimento de lacunas em frases — completar sentenças. Quanto às habilidades de leitura as crianças foram submetidas a testes padronizados, contendo leitura de palavras-SQWRT; leitura de 50 palavras com contexto precedente em historietas; leitura e compreensão de pequenos textos; leitura de pseudo-palavras, entre outras tarefas.

Dentre os resultados analisados, serão ressaltados aqui os pontos que são mais relevantes para o tema em questão, ou seja, o da relação entre consciência sintático-semântica e leitura.

Em relação às tarefas de consciência sintático-semântica, que foram abordadas nesse estudo, a primeira análise realizada, através de Regressões Múltiplas com Passos Fixos, demonstrou que medidas sintático-semânticas foram fortes preditoras da compreensão de leitura, mesmo após terem sido eliminados os efeitos da idade, dos testes de inteligência e da memória sobre o desempenho em leitura. Tal efeito não ocorreu com as tarefas de consciência fonológica.

Um outro estudo que analisou o desenvolvimento da habilidade de compreensão foi realizado por Roazzi & Carvalho (1997), no qual foram apontadas evidências de fortes relações entre consciência lexical e

compreensão de leitura de textos, havendo indícios de que quando o significado era inacessível ao sujeito, havia maior recorrência a indícios lingüísticos para uma decodificação eficiente.

Dessa forma, os estudos acima descritos (Bowey, 1986; Yuill e Oakhill, 1988; Tunmer, 1989; Rego, 1991; Roazzi & Carvalho, 1997) mostram um efeito da consciência sintática sobre a compreensão de leitura. Torna-se importante, no entanto, buscar entender melhor como e em que nível a consciência sintático-semântica influencia a leitura de textos. Kleiman (1992), ao abordar a questão da compreensão de leitura, atenta para o uso dos conhecimentos prévios na leitura. A autora aborda os conhecimentos de mundo, textuais e lingüísticos. No momento buscaremos nos deter nos conhecimentos lingüísticos.

É claro que é imprescindível ao leitor dominar as regras básicas de correspondência grafofônica para conseguir decodificar o texto. Porém, o que estamos precisando aprofundar é o uso de outros conhecimentos lingüísticos na leitura, como a capacidade de inferir os referentes de termos pronominais; decidir gramaticalmente acerca de ambigüidades referenciais; usar pistas coesivas, tais como elipses, nominalizações; inferir significados usando pistas de substituição lexical, entre outras.

Em outro projeto de pesquisa (Leal e Roazzi, 1997), essas são algumas questões que estamos abordando. No momento, buscaremos, a partir desse trabalho, apontar que o nível de consciência sintático-semântica necessário para as atividades de leitura de textos é diferente do necessário para a leitura de frases. A hipótese básica a ser aprofundada posteriormente é justamente a de que em leitura de textos todas as capacidades acima expostas são facilitadoras do resgate de sentidos.

Em relação ao tema acima, no Brasil, há ainda uma escassez muito grande de investigações. Considerando a necessidade de estudos com crianças brasileiras, as quais, na maioria das vezes, são submetidas a práticas pedagógicas nas quais não há incentivo ao uso de estratégias contextuais, buscou-se: 1 — investigar se a habilidade de decodificação é suficiente para incrementar a habilidade de compreensão de leitura; 2 — investigar, comparativamente a estudos com crianças falantes da língua inglesa, se a consciência sintático-semântica influencia o desenvolvimento da compreensão de leitura; 3 — verificar se o efeito da consciência sintático-

semântica sobre compreensão de frases é semelhante ao efeito sobre compreensão de textos.

Tais análises são relevantes porque se a consciência sintática e semântica tiver papel importante sobre o desenvolvimento da habilidade de compreensão, torna-se mais saliente a necessidade de enfocar tais aspectos nas práticas pedagógicas, o que poderia ser viabilizado através da introdução de atividades de leitura de textos mais coesos e coerentes, diferentes dos aplicados atualmente, que enfatizam a repetição de famílias silábicas e treinos de correspondências grafofônicas; assim como a necessidade de trabalhos mais sistematizados de desenvolvimento da capacidade de uso das pistas lingüísticas no texto, da gramática de uso na leitura.

Esse estudo também é relevante em função da necessidade de aprofundarmos os estudos acerca das relações entre consciência sintático-semântica e habilidade de compreensão, analisando as diferenças desses efeitos sobre tarefas de compreensão de leitura de textos e de frases. Em resumo, esse estudo objetivou analisar as relações entre o desempenho dos sujeitos em decodificação e compreensão de leitura a fim de verificar se a habilidade de decodificação é suficiente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão, e, caso não seja suficiente, analisar os efeitos de tarefas de consciência sintático-semântica sobre a compreensão de leitura.

Método

Sujeitos

A amostra desse estudo foi composta por 112 sujeitos, provenientes da primeira (56 alunos) e segunda (56 alunos) séries de uma escola da Rede Privada de Ensino de Pernambuco, situada na cidade de Olinda — PE. A seleção da amostra foi realizada através de sorteio de 14 crianças em quatro classes de primeira série e quatro classes de segunda série, do turno tarde da escola.

A faixa etária média dos sujeitos foi de 8.2 anos ($DP = 8.65$). Na primeira série a idade média foi de 7.6 anos ($DP = 3.18$) e na segunda série foi de 8.8 anos ($DP = 5.7$). A distribuição dos sujeitos quanto ao sexo concentra 47.3% dos sujeitos do sexo feminino e 52.7% do sexo masculino. Na primeira série, 50% dos sujeitos foram do sexo feminino (28) e 50% do

sexo masculino (28), enquanto que na segunda série 44,6% (25) eram do sexo feminino e 55,4% (31) eram do sexo masculino.

Procedimento

Este estudo constou de uma análise do desempenho de sujeitos de primeira e segunda séries em leitura/compreensão de textos e consciência sintático-semântica (correção gramatical com violação de ordem, correção gramatical com violação de flexão, lacuna oral em textos e lacuna oral em frases), tendo sido usados também, como tarefas controle, os subtestes vocabulário e dígitos do WISC.

Leitura e compreensão de frases

A tarefa de leitura e compreensão de frases constou da leitura de 20 frases em voz alta e da escolha de uma dentre quatro figuras, que representasse cada frase lida. Os escores de decodificação consideraram a fluência de leitura e a presença ou ausência de erros. Em cada frase a criança recebia um escore que variava entre 1 e 6 pontos. Foram atribuídos menos pontos às leituras onde o sujeito cometia um erro e não corrigia-o (1 — leitura silabada com erro; 2 — leitura fluente com erro). Quando os sujeitos realizavam leitura silabada recebiam três ou quatro pontos (3 — correção espontânea do erro; 4 — sem erros). Quando as leituras eram fluentes, os sujeitos recebiam cinco ou seis pontos (5 — correção espontânea do erro; 6 — sem erros).

Dessa forma, os escores dos sujeitos poderiam variar de 20 a 120 pontos, constituindo o escore de decodificação de leitura de frases. Como já foi mencionado, o escore geral foi obtido a partir do somatório das notas das 20 frases, cujas médias foram utilizadas para o estabelecimento do nível de decodificação das frases. Foram gerados três níveis: nível 1 — maus leitores (média = 1.0 a 4.0), nível 2 — leitores médios (média = 4.1 a 5.0) e nível 3 — bons leitores (média = 5.1 a 6.0).

Os escores em relação à compreensão de frases foram obtidos a partir dos somatórios das quantidades de escolhas corretas das figuras. O somatório de acertos total definiu o escore geral dessa tarefa. Os escores dos sujeitos em compreensão de frases variaram entre 14 e 20 pontos, cuja

diferença (que foi 6) foi dividida por 3 a fim de categorizá-los em níveis de compreensão. Os intervalos definiram os níveis de compreensão de frases em 3 grupos: sujeitos com baixo nível em compreensão de frases (nível 1 = 14 a 16), sujeitos com nível médio em compreensão de frases (nível 2 = 17 a 18) e sujeitos com bom nível de compreensão de frases (nível 3 = 19 a 20).

Leitura e compreensão de textos

A tarefa de leitura e compreensão de textos constou da leitura em voz alta de cinco textos crescentes em dificuldade. A gradação do nível de dificuldade dos textos foi definida a partir do tamanho do texto, do tamanho e estrutura silábica das palavras e estrutura das frases. Após a leitura de cada texto, procedeu-se à fase de avaliação da compreensão do texto. O sujeito, numa primeira fase, recontava a história lida e, num segundo momento, respondia a questões acerca dos tópicos que não foram explicitados na fase de recontagem. Os tópicos foram preestabelecidos e corresponderam às idéias principais do texto.

Os escores de decodificação consideraram a entonação da leitura e o processo de leitura no que se refere à sua forma, ou seja, se é fluente, com pausas prolongadas entre as palavras ou com pausas entre as sílabas, e os erros de decodificação. Foram atribuídos de 1 a 10 pontos à leitura de cada texto. Foi atribuído apenas 1 ponto quando os sujeitos leram de forma silabada, omitindo grande parte das sílabas e frases, cometendo muitos erros e distorções, de forma a que o texto ficasse completamente incompreensível. Os textos nos quais havia palavras lidas de forma silabada, ou seja, nos quais os sujeitos liam sílaba após sílaba, sem realizar síntese das palavras, receberam entre 2 e 4 pontos, dependendo da quantidade de distorções e de palavras lidas dessa forma (4 — menos de 10% do texto de forma silabada e a quantidade de distorções inferior a 10%; 3 — 10% a 20% de palavras de forma silabada; 2 — mais de 20% do texto de forma silabada e mais de 10% de erros).

Aos tipos de leitura nos quais os sujeitos não liam fluentemente, mas faziam síntese das palavras com intervalos entre estas, foram atribuídos entre 5 e 6 pontos, conforme a quantidade de vezes que pararam para superar dificuldades de decodificação e quantidade de erros (6 — menos de 10% de erros, mas com intervalos entre as palavras; 5 — mais de 10% de erros, com

intervalos entre as palavras e esporádicas pausas no meio das palavras). Quando os sujeitos liam fluentemente recebiam entre 7 e 10 pontos, conforme a quantidade de erros e a entonação de leitura (7 — leitura fluente com menos de 10% de erros, mas com distorções na entonação; 8 — boa entonação mas com menos de 10% de erros; 9 — sem erros mas com distorções na entonação; 10 — leitura fluente sem erros e boa entonação).

Como foram aplicados cinco textos, o escore geral podia variar entre 5 e 50 para cada sujeito. Após a correção de todos os textos foram realizados os somatórios dos escores, estabelecendo-se o escore de decodificação geral, cuja média foi utilizada para o estabelecimento do nível de decodificação de texto, gerando três níveis: nível 1 — maus leitores (média = 1.0 a 4.5); nível 2 — leitores médios (média = 4.6 a 6.5); e nível 3 — bons leitores (média = 6.6 a 10.0). Para confirmação de que os níveis utilizados estavam sendo compatíveis com o número de erros que as crianças cometiam durante a leitura dos textos, foi realizada uma Correlação de Pearson entre o nível de decodificação de textos e quantidade de erros de decodificação dos textos, a qual demonstrou haver uma forte correlação inversa entre quantidade de erros e nível de leitura ($RHO = -.5123$, $p = .000$).

Os escores em relação à compreensão de textos foram extraídos da quantidade de tópicos de compreensão acertados nos textos (idéias principais que foram preestabelecidas pelo examinador), os quais podiam variar entre 5 e 50 pontos. O somatório de acertos total definiu o escore geral dessa tarefa. Os escores dos sujeitos em compreensão de textos variaram entre 04 e 54 pontos, cuja diferença (50) foi dividida por 3 a fim de categorizá-los em níveis de compreensão, cujos intervalos definiram os níveis de compreensão de textos em três grupos: sujeitos com baixo nível em compreensão de textos (04 a 20), correspondendo a menos de 40% dos tópicos recuperados; sujeitos com nível médio em compreensão de textos (21 a 37), correspondendo à recuperação de 41% a 74% dos tópicos; e sujeitos com bom nível de compreensão de textos (38 a 54), correspondendo a mais de 74% de tópicos recuperados.

Tarefas de consciência sintática

As tarefas de consciência sintática avaliaram a capacidade das crianças no que se refere à reflexão e à manipulação dos aspectos da

estrutura gramatical interna das sentenças, tendo sido utilizadas tarefas de correção gramatical contendo dois tipos de violações (ordem e flexão) e tarefas de lacuna oral (em frases e em texto). As tarefas de consciência sintática foram compostas de 7 itens, implicando em que os escores podiam variar de 0 a 7 em cada tarefa. As tarefas de correção gramatical continham frases com violações nas quais solicitava-se que a criança corrigisse o erro. A violação poderia ser de ordem (exemplo: Pedro a parede pintou azul de) ou de flexão (exemplo: Carlos viajará ontem para Recife). As tarefas de lacuna oral requisitavam da criança que esta predissesse palavras a partir de um contexto dado, o qual poderia ser uma frase, na tarefa de lacuna oral em frases (exemplo: _____ fez uma torta de chocolate) ou um texto, na tarefa de lacuna oral em texto (exemplo: Era uma vez um ___ 1 ___ que se chamava João. Ele morava numa fazenda onde tinha muitos bichos. Todos os dias João acordava cedo para dar comida aos ___ 2 ___ ...).

As tarefas controle, subtestes vocabulário e dígitos do WISC, foram aplicadas e corrigidas segundo as instruções constantes no manual (Wechsler, 1964).

Resultados

A primeira análise realizada referiu-se às relações entre decodificação e compreensão. Tal análise foi motivada pela discussão sobre as dificuldades que crianças e adolescentes de 1º grau maior e 2º grau têm em relação à compreensão e interpretação de textos, pessoas que decodificam relativamente bem mas têm dificuldades em compreensão. Dessa forma, procedeu-se, nesse estudo, ao cruzamento entre os desempenhos em decodificação e compreensão de frases e textos, a fim de verificar se havia incompatibilidades entre os níveis dos sujeitos nas duas habilidades analisadas.

Quanto ao cruzamento entre os níveis de decodificação e compreensão de frases, as análises das relações entre as variáveis decodificação e compreensão foram realizadas através do Teste de Qui-Quadrado. Estas análises mostraram diferenças significativas entre as distribuições dos grupos. O qui-quadrado obtido, quando foram analisadas as percentagens de sujeitos com baixa, média e boa compreensão por níveis de

decodificação de frases, contrastando os maus leitores com médios/bons leitores, foi significativa ($\lambda = 11.144$, $GL = 2$, $p < .01$).

Embora os três níveis de decodificação tenham obtido maior percentagem de sujeitos com compreensão média, no grupo de decodificação boa não houve sujeitos com baixa compreensão. Houve, no entanto, sujeitos com boa compreensão entre os maus leitores (25.8%).

Outro fato importante foi que 12.9% dos maus leitores em decodificação de frases conseguiram escores 19 e 20 (escores máximos) em compreensão de frases, assim como 70.2% de bons leitores em decodificação de frases foram categorizados no nível 2 (compreensão média) em compreensão de frases. Esse desempenho foi próximo à 61.3% dos maus leitores. Apenas 29.8% dos bons leitores foram bons em compreensão (com mais de 70% de itens recuperados).

Tabela 1. Frequência de sujeitos por nível de decodificação e compreensão de frases

	Decodificação baixa		Decodificação média		Decodificação boa		Total freq.
	freq.	%	freq.	%	freq.	%	
Compreensão baixa	08	25.8	05	14.7	00	00.0	13
Compreensão média	19	61.3	15	44.1	33	70.2	67
Compreensão boa	04	12.9	4	41.2	14	29.8	32
Total	31	100	34	100	47	100	112

A Figura 1, referente às percentagens dos sujeitos de acordo com o nível de decodificação e compreensão de frases demonstra que a maior parte dos sujeitos dos três níveis de decodificação apresentaram nível de compreensão médio e que houve uma maior percentagem de leitores médios com boa compreensão (41.2%) que de bons leitores (29.8%).

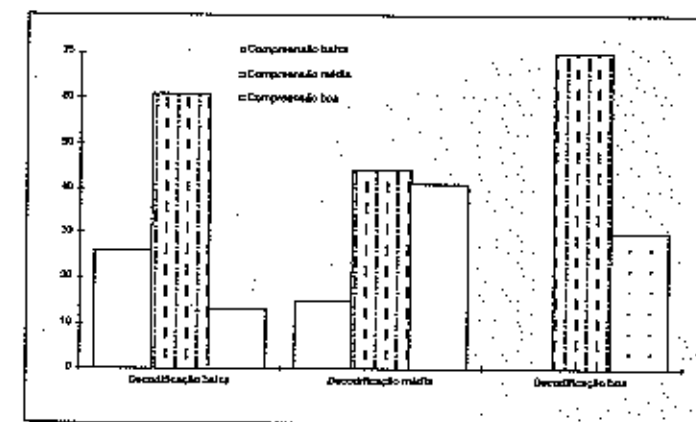


Figura 1 - Distribuição de sujeitos por nível de decodificação e compreensão de frases

Em relação ao cruzamento entre os níveis de decodificação e compreensão de textos, cujas distribuições estão apresentadas na Tabela 2 e Figura 2, foi realizada uma análise de qui-quadrado, a fim de analisar como os sujeitos com baixo desempenho em decodificação se distribuíam quanto ao desempenho em compreensão e como os sujeitos com bom desempenho em decodificação se saíam em compreensão de textos.

Tabela 2. Cruzamento dos níveis de decodificação de textos com compreensão de textos

	Decodificação baixa		Decodificação média		Decodificação boa		Total freq.
	freq.	%	freq.	%	freq.	%	
Compreensão baixa	10	37.0	07	12.7	01	03.3	18
Compreensão média	13	48.1	22	40.0	09	30.0	44
Compreensão boa	04	14.8	26	47.3	20	66.7	50
Total	27	100	55	100	30	100	112

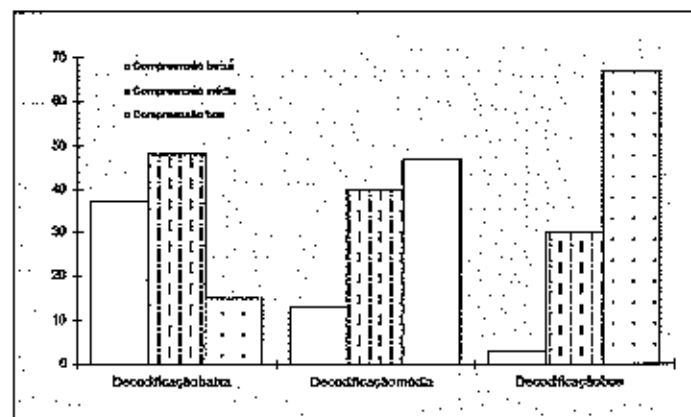


Figura 2 - Distribuição de sujeitos por nível de decodificação e compreensão de textos

O Qui-Quadrado da análise das frequências de sujeitos com baixa, média e boa compreensão, contrastando os grupos de baixa decodificação e os de decodificação média/boa, foi significativa ($\chi^2 = 17.532$, $DF = 2$, $p < .01$). Como pode ser observado, enquanto nos grupos de maus leitores a maior parte dos sujeitos estão no nível de compreensão média, nos grupos de leitores médios e bons a maioria dos sujeitos está no nível 3 de compreensão (boa compreensão).

Apesar da Tabela mostrar uma tendência a concentrar mais sujeitos bons em compreensão no grupo de decodificação 3 (bons leitores) e sujeitos com baixa compreensão no grupo 1 (mau leitor), é importante salientar que, mesmo entre os sujeitos fluentes em decodificação, houve 33.3% de sujeitos que não foram bons em compreensão de textos, havendo, ainda, 14.8% dos maus leitores e 47.3% de leitores médios que conseguiram bom desempenho nessa habilidade, recuperando mais de 70% das histórias, o que demonstra que a habilidade de compreensão não é dependente unicamente da habilidade de decodificação, ou seja, que há outros fatores que exercem efeitos sobre a compreensão de leitura.

Dessa forma, as percentagens de sujeitos de acordo com o nível de decodificação e compreensão de textos demonstra que, embora haja uma tendência a que os bons leitores sejam bons em compreensão e os maus

leitores tenham um desempenho mais baixo em compreensão, há muitos sujeitos bons em decodificação com nível médio de compreensão. Em resumo, os dados apontam que a habilidade de compreensão não deriva exclusivamente da habilidade de decodificação. Dessa forma, buscou-se analisar a influência das tarefas de consciência sintático-semântica sobre compreensão de leitura.

Para melhor investigar se os sujeitos com bom nível de compreensão apresentavam melhor desempenho em consciência sintático-semântica que os sujeitos com baixo nível em compreensão, buscou-se analisar a distribuição dos sujeitos quanto ao nível de consciência sintático-semântica em compreensão de frases (Figura 3) e textos (Figura 4).

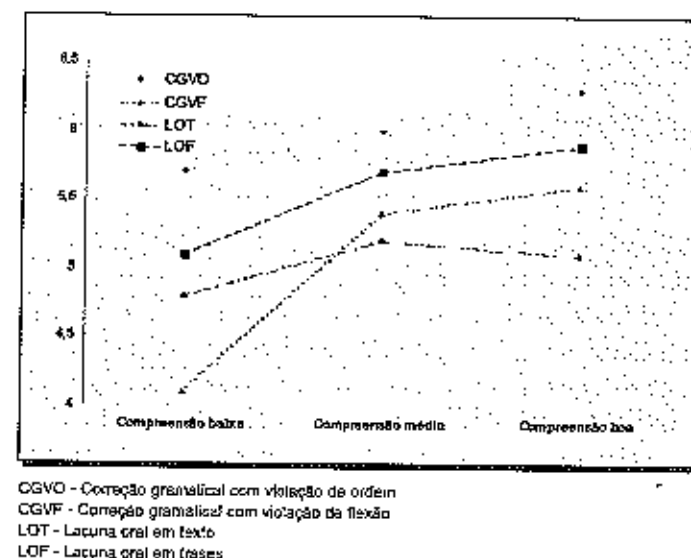


Figura 3 - Média de desempenho em consciência sintático-semântica por compreensão de frases.

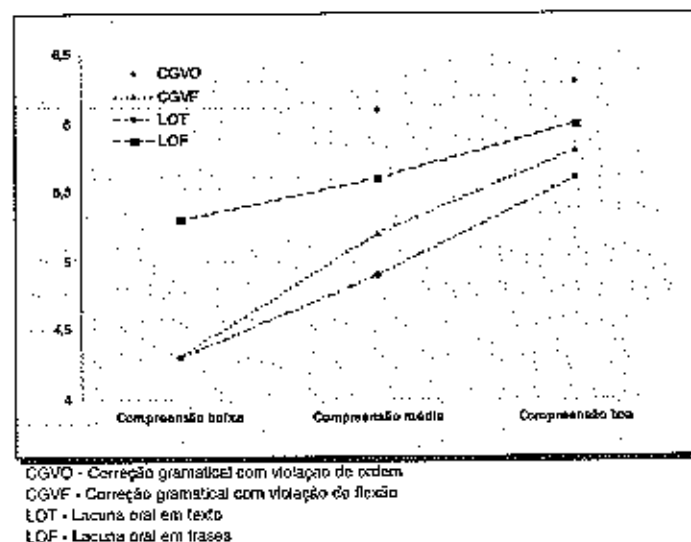


Figura 4 - Média de desempenho em consciência sintático-semântica por compreensão de textos

Conforme pode ser observado nas figuras 3 e 4, houve, de forma geral, um aumento no desempenho em consciência sintático-semântica em função do nível de compreensão. No entanto, esse fenômeno parece ser mais evidente quando analisa-se os níveis de compreensão de textos. Dessa forma, para aprofundar tais análises, os dados foram submetidos a análises de variância em uma via do efeito das tarefas de consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases (Tabela 3) e textos (Tabela 4).

Em relação ao efeito da consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases pode-se observar que só houve efeito significativo das tarefas de correção gramatical com violação de flexão [$F(2,109) = 3.51$; $p = .0334$] e lacuna oral em frases [$F(2,109) = 4.91$; $p = .0090$].

Tabela 3 - Análises de variância em uma via do efeito das tarefas de consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases

Consciência sintática	SQ	GL	MQ	F	PROB.
Correção gramatical - violação de ordem	1.3863	2	.6932	.4869	.6159
Erro	155.1762	109	1.4236		
Total	156.5625	111			
Correção gramatical - violação de flexão	11.5183	2	5.7591	3.5087	.0334
Erro	178.9103	109	1.6414		
Total	190.4286	111			
Lacuna oral em texto	.6921	2	.3460	.2591	.7722
Erro	145.5579	109	1.3354		
Total	146.2500	111			
Lacuna oral em frases	12.2784	2	6.1392	4.9153	.0090
Erro	136.4136	109	1.2490		
Total	148.4196	111			

As análises a posteriori de DUNCAN apontaram que o efeito da tarefa de correção gramatical com violação de flexão e lacuna oral em frases ocorreu por uma diferença entre o desempenho das crianças com baixo nível de compreensão em contraposição aos níveis médio e alto, ou seja, não houve diferenças entre o desempenho das crianças com níveis médio e alto em compreensão (Tabela 5).

As análises das relações entre compreensão de textos e consciência sintático-semântica estão apresentadas na Tabela 4. Pôde-se detectar efeito principal da tarefa de correção gramatical com violação de ordem sobre compreensão de textos ($F = 5.53$, $p = .0051$). Através do pós-teste de Duncan verificou-se que a diferença era significativa entre nível 1 de compreensão e níveis 2 e 3, não ocorrendo diferença significativa entre sujeitos com compreensão média e boa, ou seja, que os sujeitos com níveis médio e bom em compreensão apresentaram melhor desempenho em correção gramatical com violação de ordem que os sujeitos com baixo nível em compreensão.

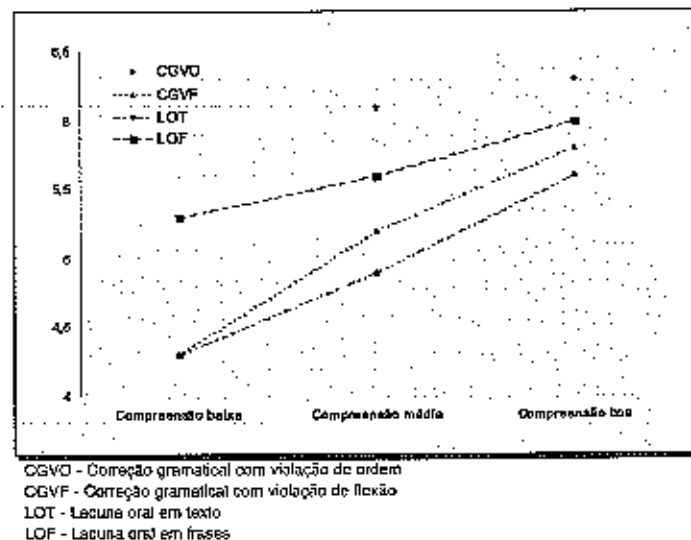


Figura 4 - Média de desempenho em consciência sintático-semântica por compreensão de textos

Conforme pode ser observado nas figuras 3 e 4, houve, de forma geral, um aumento no desempenho em consciência sintático-semântica em função do nível de compreensão. No entanto, esse fenômeno parece ser mais evidente quando analisa-se os níveis de compreensão de textos. Dessa forma, para aprofundar tais análises, os dados foram submetidos a análises de variância em uma via do efeito das tarefas de consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases (Tabela 3) e textos (Tabela 4).

Em relação ao efeito da consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases pode-se observar que só houve efeito significativo das tarefas de correção gramatical com violação de flexão [$F(2,109) = 3.51$; $p = .0334$] e lacuna oral em frases [$F(2,109) = 4.91$; $p = .0090$].

Tabela 3 - Análises de variância em uma via do efeito das tarefas de consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases

Consciência sintática	SQ	GL	MQ	F	PROB.
Correção gramatical - violação de ordem	1.3863	2	.6932	.4869	.6159
Erro	155.1762	109	1.4236		
Total	156.5625	111			
Correção gramatical - violação de flexão	11.5183	2	5.7591	3.5087	.0334
Erro	178.9103	109	1.6414		
Total	190.4286	111			
Lacuna oral em texto	.6921	2	.3460	.2591	.7722
Erro	145.5579	109	1.3354		
Total	146.2500	111			
Lacuna oral em frases	12.2784	2	6.1392	4.9153	.0090
Erro	136.4136	109	1.2490		
Total	148.4196	111			

As análises a posteriori de DUNCAN apontaram que o efeito da tarefa de correção gramatical com violação de flexão e lacuna oral em frases ocorreu por uma diferença entre o desempenho das crianças com baixo nível de compreensão em contraposição aos níveis médio e alto, ou seja, não houve diferenças entre o desempenho das crianças com níveis médio e alto em compreensão (Tabela 5).

As análises das relações entre compreensão de textos e consciência sintático-semântica estão apresentadas na Tabela 4. Pôde-se detectar efeito principal da tarefa de correção gramatical com violação de ordem sobre compreensão de textos ($F = 5.53$, $p = .0051$). Através do pós-teste de Duncan verificou-se que a diferença era significativa entre nível 1 de compreensão e níveis 2 e 3, não ocorrendo diferença significativa entre sujeitos com compreensão média e boa, ou seja, que os sujeitos com níveis médio e bom em compreensão apresentaram melhor desempenho em correção gramatical com violação de ordem que os sujeitos com baixo nível em compreensão.

Tabela 4 - Análises de variância em uma via do efeito das tarefas de consciência sintática sobre a habilidade de compreensão de textos

Consciência sintática	SQ	GL	MQ	F	PROB.
Correção gramatical					
-violação de ordem	14.4350	2	7.2175	5.5352	.0051
Erro	142.1275	109	1.3039		
Total	156.5625	111			
Correção gramatical					
-violação de flexão	34.2111	2	17.1055	11.9353	.0000
Erro	156.2175	109	1.4332		
Total	190.4286	111			
Lacuna oral em texto	24.6136	2	12.3068	11.0283	.0000
Erro	121.6364	109	1.1159		
Total	146.2500	111			
Lacuna oral em frases	6.0678	2	3.0339	2.3231	.1028
Erro	142.3518	109	1.3060		
Total	148.4196	111			

Houve efeito principal também da tarefa de correção gramatical com violação de flexão ($F = 11.9353$, $p = .0000$) sobre compreensão de textos. Sujeitos com bom nível de compreensão apresentaram melhor desempenho em correção gramatical com violação de flexão que os sujeitos com nível médio em compreensão e estes, desempenho melhor que os sujeitos com baixo nível em compreensão de textos.

Em relação às tarefas de lacuna oral, foi observado efeito principal sobre compreensão de textos apenas da tarefa de lacuna oral em texto ($F = 11.0283$, $p = .0000$), cujas diferenças significativas apontadas pelo Teste de Duncan estavam entre, de um lado os sujeitos de nível baixo e médio em compreensão e, de outro, o grupo de nível bom, ou seja, não houve diferença significativa entre sujeitos com nível baixo e médio em compreensão de textos nesta tarefa de consciência sintática. Não foi observado, como dito acima, efeito dessa habilidade de leitura sobre a tarefa de lacuna oral em frases, o que pode ser decorrência de que esta tarefa foi fácil para os sujeitos em análise ou permitiu alta frequência de respostas espontâneas, o que, segundo Rego (1991), não é preditor das habilidades de leitura. Logo, apenas tarefas

que requerem um nível mais consciente de manipulação dos aspectos sintáticos e semânticos são preditoras de habilidades de leitura.

Como pode ser observado, de uma forma geral, houve uma maior habilidade de consciência sintático-semântica entre os sujeitos com bom nível de compreensão que em sujeitos com baixo nível em compreensão, o que pode ser indicio de que esta habilidade é importante para o desenvolvimento de compreensão de leitura.

Tabela 5 - Análise das significâncias das diferenças entre níveis de compreensão nas tarefas de consciência sintático-semânticas através do teste de Duncan

Habilidades de compreensão	médias por compreensão			significância do teste de duncan		
	baixa(1)	média(2)	alta(3)	1 x 2	1 x 3	2 x 3
Cgvo						
Compreensão de frases	5.69	6.03	6.28			
Compreensão de textos	5.28	6.09	6.32	*	*	
Cgvl						
Compreensão de frases	4.08	5.43	5.59	*	*	
Compreensão de textos	4.28	5.16	5.84	*	*	*
Lot						
Compreensão de frases	4.77	5.21	5.09			
Compreensão de textos	4.33	5.91	5.60		*	*
Lof						
Compreensão de frases	5.15	5.75	5.91	*	*	
Compreensão de textos	5.33	5.61	5.96			

* $p < .05$

Em suma, as análises de variância mostraram que a compreensão de frases sofreu efeito principal da correção gramatical com violação de flexão e lacuna oral em frases e a tarefa de compreensão de textos foi influenciada pelas tarefas de correção gramatical com violação de ordem, correção gramatical com violação de flexão e lacuna oral em texto. Assim, percebe-se que o efeito da consciência sintático-semântica sobre compreensão de textos parece ter sido mais forte que sobre compreensão de frases, possivelmente

porque a compreensão de textos exige um nível mais consciente de análise sintático-semântica.

A fim de aprofundar mais ainda esta questão, procedeu-se a análises de regressões múltiplas com passos fixos a fim de verificar o efeito preditivo das habilidades de consciência sintática sobre a compreensão de frases e textos, desde que a análise de regressão múltipla com passos fixos forneça indícios de relações causais entre as variáveis analisadas, embora a verificação da direção dessa causalidade seja melhor investigada através de estudos longitudinais. Através dessa análise eliminou-se o efeito de outras variáveis que pudessem influenciar o desempenho dos sujeitos em compreensão. Nesse caso, foram eliminados os efeitos da idade, vocabulário (medido através do subteste vocabulário do WISC) e memória a curto prazo (medido através do subteste dígitos do WISC). Este teste foi realizado definindo-se como variável dependente a compreensão de leitura de frases e textos e como variáveis independentes os desempenhos em consciência sintática, após a eliminação dos efeitos de idade, subteste vocabulário (WISC) e subteste dígitos (WISC), que foram definidos como passos fixos.

Em relação ao efeito das variáveis controle sobre compreensão de frases, a Tabela 6 mostra que a única variável que influenciou o desempenho em compreensão de frases foi o vocabulário. Após serem eliminados os possíveis efeitos das variáveis controle, observa-se que apenas a tarefa de correção gramatical com violação de flexão exerceu efeito preditivo sobre compreensão de frases.

Tabela 6 - Análises de regressão múltipla com passos fixos do efeito das tarefas de consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases

Passo	mult r	r ch	f ch	sig ch	betain
1 - idade	.14244	.02029	2.27819	.1341	.1424
2 - vocabulário	.25133	.04288	4.98882	.0276	.2104
3 - dígitos	.27888	.01461	1.71075	.1937	.1231
4 - cgvo	.28428	.00904	.35341	.5534	.0611
4 - cgvi	.33226	.03262	3.92387	.0502	.1989
4 - lot	.28207	.00179	.20802	.6492	-.0463
4 - lof	.30110	.01288	1.51608	.2209	.1252

Os resultados das regressões múltiplas com passos fixos das tarefas de consciência sintática sobre a habilidade de compreensão de textos estão apresentadas na Tabela 7, na qual pode-se observar que foram eliminados os efeitos das variáveis controle, tendo sido observado que a idade ($F(1,110) = 9.36$; $p = .0028$), o subteste vocabulário do WISC ($F(1,110) = 71.97$; $p = .0000$) e o subteste dígitos do WISC ($F(1,110) = 11.33$; $p = .0011$) exerceram efeito preditivo sobre compreensão de textos.

Tabela 7 - Análise da regressão múltipla com ordem fixa tendo como variável dependente a habilidade de compreensão de leitura de textos e como variáveis independentes (quarto passo) as habilidades de consciência sintática

Passo	mult r	r ch	f ch	sig ch	betain
1 - idade	.27998	.07839	9.35640	.0028	.2800
2 - vocabulário	.66702	.36652	71.97146	.0000	.6152
3 - dígitos	.70542	.05271	11.33145	.0011	.2338
4 - cgvo	.71563	.01451	3.18211	.0773	.1336
4 - cgvi	.72244	.02430	5.43953	.0216	.1717
4 - lot	.72772	.03196	7.26937	.0081	.1957
4 - lof	.70586	.00061	.13111	.7180	.0274

A Tabela acima apresentada mostra que a compreensão de textos sofreu efeito preditivo da tarefa de correção gramatical com violação de flexão

($F = 5.44$, $p = .0216$) e lacuna oral em texto ($F = 7.27$, $p = .0081$). Conforme pode ser observado na Tabela 3, a percentagem de variância da tarefa de lacuna oral em texto (3.19%) foi superior à de correção gramatical com violação de flexão (2.43%). Tal fenômeno pode ser decorrência de que a tarefa de lacuna oral em texto envolve, através da ação da consciência sintática, a capacidade de uso dos recursos coesivos, elementos semânticos e capacidade de manter a atenção à temática, o que está mais fortemente relacionado à habilidade de compreensão.

Apesar das análises acima mencionadas terem apontado indícios do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos, as regressões múltiplas com passos fixos demonstraram que apenas as tarefas de correção gramatical com violação de flexão e lacuna oral em texto exerceram efeito preditivo significativo ($p < .05$) sobre a compreensão de textos. Talvez se a prática pedagógica à qual as crianças desse estudo foram submetidas incentivasse o uso de indícios contextuais, o efeito da consciência sintático-semântica tivesse sido mais alto, ou seja, é possível que tais habilidades sejam mais eficazes quando o processo de ensino-aprendizagem é realizado de forma mais funcional, com ênfase em aspectos significativos e uso de indícios contextuais.

Quanto à comparação entre o efeito da consciência sintático-semântica sobre compreensão de frases e textos, observa-se nas Tabelas anteriores que, em relação à compreensão de frases, as regressões múltiplas apontaram efeito apenas da tarefa de correção gramatical com violação de flexão, enquanto que em relação à compreensão de textos houve efeito tanto da tarefa de correção gramatical com violação de flexão quanto da tarefa de lacuna oral em textos.

Discussão e implicações educacionais

No que se refere às relações entre decodificação e compreensão de leitura, esse estudo encontrou indícios que dão suporte à idéia de que embora seja necessário o incremento da habilidade de decodificação essa não é suficiente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão, desde que 33.3% dos bons leitores em decodificação não foram bons em compreensão, havendo, ainda, 47.3% de leitores médios e 14.8% de maus leitores que foram bons em compreensão.

Aliado aos resultados acima apresentados foi observado, também, evidências de fortes relações entre compreensão de leitura de texto e consciência sintático-semântica. Dessa forma, esse estudo sugere que deve haver um nível mínimo de habilidade em decodificação requisitado para a habilidade de compreensão, no entanto, esse domínio não é suficiente para o pleno desenvolvimento da habilidade de compreensão, explicando-se, dessa forma, as altas correlações encontradas entre as tarefas de consciência sintático-semântica e compreensão de leitura. Outra conclusão relevante é que o efeito da consciência sintático-semântica é mais forte sobre compreensão de textos, logo, tal habilidade requer um nível mais apurado de consciência sintático-semântica. Tal diferença remete a que é necessário investigar mais apuradamente as estratégias de uso das pistas linguísticas na compreensão. Como foi dito anteriormente, em outro Projeto de Pesquisa que está em andamento, buscaremos analisar o uso de conhecimentos linguísticos na leitura, como a capacidade de inferir os referentes de termos pronominais; decidir gramaticalmente acerca de ambigüidades referenciais; usar pistas coesivas, tais como elipses, nominalizações; inferir significados usando pistas de substituição lexical, entre outras.

Enfim, esse estudo é relevante por contribuir para elucidar questionamentos acerca da prática pedagógica que deve ser adotada no ensino da língua escrita³. Um ponto crucial a ser levantado refere-se a que, se o desenvolvimento em decodificação de leitura não é suficiente para que haja um incremento na capacidade de compreensão de textos, então torna-se imprescindível que se busque encontrar meios de desenvolver habilidades relacionadas ao uso de indícios sintático-semânticos durante a leitura, já que estas habilidades estão fortemente relacionadas à habilidade de compreensão, como foi demonstrado nesse estudo e em outros estudos citados (Bowey, 1986; Yuill & Oakhill, 1988; Tunmer, 1989; e Rego, 1991).

Assim, muitos estudos têm apontado o efeito positivo das atividades nas quais a funcionalidade social da língua escrita seja salientada, ou seja, atividades de leitura de textos de circulação social diversos, como notícias, anúncios, textos de informação científica, histórias infantis (Rego, 1985; Rego, 1986; Wells, 1985; Kaufman, 1994; Kaufman & Rodriguez, 1995). Tais atividades, segundo esses teóricos, põem as crianças em contato com leituras significativas, o que pode provocar resultados importantes sobre o

desenvolvimento das concepções destas acerca da língua escrita, aproximando-as de suas normas de forma contextualizada, levando-as a refletirem sobre os significados e funções dos textos e, dessa forma, a buscarem melhor compreensão dos materiais que lêem. Segundo Rego (1984), o contato precoce com textos escritos induz o desenvolvimento de esquemas narrativos, aquisição de construções sintáticas complexas, uso de coesivos e outros recursos que garantem a coerência e coesão do texto. Logo, há um desenvolvimento geral no uso da língua e, conseqüentemente, maior atenção ao aspecto comunicativo, de significado.

Concebe-se, pois, que atividades de decodificação descontextualizadas não são suficientes para desenvolver a capacidade de compreensão de leitura, o que implica na necessidade de inserir a criança em eventos de letramento com textos reais, que circulem socialmente nos seus cotidianos. Outra implicação relevante é que atividades de compreensão de frases não são suficientes para o incremento da capacidade de compreensão de textos, que requer um nível mais apurado de consciência sintático-semântica. Recomenda-se, pois, atividades de análise e interpretação de textos significativos desde o início da escolarização.

Referências

- BUARQUE, L. L. (1988). Questões do conhecimento da leitura e da escrita (Relativas ao professor). *Idéias*, 3, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- BOWEY, J. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299.
- CLARK, E. V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella and W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- KAUFMAN, A. M. (1994). *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KAUFMAN, A. M. & RODRIGUEZ, M. E. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, A. (1992). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4ª ed. Campinas: Pontes, Ed. UNICAMP.
- LEAL, T. F. & ROAZZI, A. (1997). *Estratégias de análise linguística em crianças de primeira e segunda séries*. Projeto de Pesquisa em andamento.
- PERFETTI, C. & HOGABOAM, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 461-469.
- PERFETTI, C.; GOLDMAN, S. & HOGABOAM, T. (1979). Reading Skill and the Identification of Words in Discourse Context. *Memory and Cognition*, 7, 273-82.
- PERFETTI, C. & ROTH, S. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In A. Lesgold & C. Perfetti, *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- REGO, L. L. B. (1985). Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 66 (152): 5-27, jan./abr.
- REGO, L. L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um Registro Lingüístico. *D. E. L. T. A.*, Vol. 2, nº 2 (165-180).
- REGO, L. L. B. (1988). *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.
- REGO, L. L. B. (1991). The role of early linguistic awareness in children's reading and spelling. *Tese de Doutorado*. University of Oxford.
- ROAZZI, A. & LEAL, T. F. (Em preparação). *O desenvolvimento da consciência sintática e suas relações com a habilidades de leitura*.
- ROAZZI, A. & CARVALHO, M. R. F. (19997). O desempenho da habilidade de segmentação lexical e a aquisição da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 184, 477-548.
- SNOWLING, M. (1987). *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- SPINILLO, A. G. & ROAZZI, A. (1988). A Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (161): 75-90, jan./abr.
- TASCA, M. & POERSCH, J. M. (1990). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre, Sagra.
- TUNMER, W. & GRIEVE, R. (1984). Syntactic awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman. *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- TUNMER, W. (1989). The Role of Language Related Factors in Reading Disability. In D. Shankweiler and I. Leberman (Eds). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- WECHSLER, D. (1964). *Escala de Intelligência Wechsler para Crianças — WISC*. Rio de Janeiro, CEPA.
- WELLS, G. (1985). *Language, Learning and Education*. Oxford: NFER — Nelson Publishing Company Ltd.
- YUILL, N. & OAKHILL, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 2, 33-45.

THE USE OF LINGUISTIC CLUES IN READING: AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF SYNTACTIC-SEMANTIC AWARENESS ON TEXT COMPREHENSION

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the relations between decodification, reading comprehension and syntactic-semantic awareness in 112 children. The analysis show that decodification ability, although necessary, is not sufficient for the improvement of comprehension abilities and that syntactic-semantic awareness plays an important part in the development of reading comprehension. As a pedagogical implication, it is recommended that pedagogical practice adopt more reflective action, in which the written text appears in a contextualized manner and the students are able to develop the capacity of using linguistic clues in the effort of text comprehension.

L'USAGE D'INDICES LINGUISTIQUES DANS LA LECTURE: UNE ANALYSE DE L'EFFET DE CONSCIENCE SYNTAXIQUE-SÉMANTIQUE SUR COMPRÉHENSION DU TEXTE

RÉSUMÉ

Le but de cette étude était d'analyser les relations entre decodification, compréhension de la lecture et conscience syntaxique-sémantique avec 112 enfants. Les analyses montrèrent que les habilités pour decodifier, bien que nécessaires, ne sont pas suffisantes pour l'augmentation de capacités de la compréhension, et cette conscience syntaxique-sémantique joue un rôle important dans le développement de la compréhension de la lecture. Comme une implication pédagogique, il est recommandé que l'entraînement pédagogique adopte une action plus réflexive, où le texte écrit apparaisse sous une forme contextualisée où les étudiants soient capables de développer la capacité d'usage des indices linguistiques dans l'effort de compréhension du texte.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Telma Ferraz Leal, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

A comunicação interactiva

Elías Blanco

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Os novos *media*, suportados por dispositivos informáticos, introduzem uma modalidade comunicativa não permitida pelos *media* tradicionais: a comunicação interactiva. Esta caracteriza-se fundamentalmente por uma utilização activa do meio e modeliza-se na analogia com a comunicação interpessoal. Contudo, parece prefigurar-se um novo papel para o utilizador em que a actuação criativa e o controlo da situação serão determinantes.

Introdução

Uma das características mais inovadoras dos novos *media* consiste na instauração de uma modalidade comunicativa não permitida pelos *media* tradicionais: a *comunicação interactiva*.

Com efeito, a configuração tecnológica dos novos *media* determina a superação de uma das características da comunicação unidireccional e difusiva própria dos *media* tradicionais: a ausência de um *feed-back* imediato, simultâneo à emissão e enviado ao receptor pelo mesmo canal de transmissão utilizado pelo emissor.

A interactividade, por conseguinte, define-se, antes de mais, pela diferença — ou, mais exactamente, evolução — no que respeita à comunicação permitida pelos *media* unidireccionais e caracteriza-se pela substituição da penalização passiva por uma utilização activa do meio.

Esta diferença baseia-se, no entanto, na analogia com a comunicação interpessoal que se desenvolve entre indivíduos, entendida como uma relação dialógica de dar e receber na qual ambos os interlocutores adaptam continuamente o diálogo às necessidades do outro (Lippman, 1988).

Em resumo, encontramos-nos perante uma forma de comunicação intermédia, um tipo particular de interacção que, em primeira instância, só conseguimos definir através da identificação de múltiplas relações com outras formas de comunicação por nós conhecidas.

1. O fenómeno da interacção

Segundo na sua acepção clássica, o conceito de interacção identifica, em qualquer campo do saber, desde as primeiras formulações matemáticas relativas aos estudos da física sobre a dinâmica dos corpos, até aos estudos sobre a comunicação, uma modalidade particular de acção que envolve vários sujeitos.

Em todos estes casos, a interacção caracteriza-se, além disso, por situar-se num espaço-tempo em cujo âmbito se estabelece um campo de acção comum no qual os sujeitos envolvidos devem poder entrar em contacto entre si. É, assim mesmo, fundamental a capacidade de acção de cada sujeito, que deve estar em condições de influenciar no sucessivo desenvolvimento da interacção ao determiná-lo com a sua actuação: cada acção de um sujeito deve constituir a premissa das acções realizadas posteriormente pelos demais. Enfim, a interacção realiza-se com base numa série de regras e pode chegar a introduzir mudanças no contexto.

A interacção configura-se, portanto, como um processo circular no qual as acções de cada um determinam um *feed-back* por parte do outro ou outros sujeitos implicados, uma espécie de retroacção sobre o próprio sujeito que a realiza (Greimas, Courtè, 1986).

A estas características acrescentam-se, em relação à aplicação do conceito em diferentes contextos científicos, novos requisitos mais específicos e apropriados ao objecto em exame, que permitem fazer luz sobre as suas características particulares.

Por exemplo, no que se refere à comunicação interpessoal entre indivíduos que se encontram num plano de igualdade conversacional, aos caracteres anteriormente indicados acrescenta-se a presença de uma forte carga de projectividade, de ordenamento, para a consecução de um objectivo. Além disso, cada sujeito constrói uma imagem do seu interlocutor e estrutura cada uma das suas acções em função das acções que prevê como resposta.

Esta previsão tem como função reduzir os obstáculos que se interpõem para atingir o objectivo fixado anteriormente.

As acções realizadas pelos outros interlocutores configuram-se, portanto, como elementos novos que impõem a cada sujeito uma constante reconfiguração da sua própria actuação sucessiva quer quando a imagem preconstituída é parcialmente confirmada quer quando é total ou parcialmente desmentida. Por último, a dimensão normativa de uma interacção assim estruturada pode ser continuamente renegociada. Com efeito, esta depende, em primeiro lugar, do acordo sobre a definição da situação, do tipo de interacção que se estabelece entre os interlocutores e, em segundo lugar, do entendimento existente num grupo social, relativo às normas que pertencem a cada tipo de interacção.

Um duplo acordo, por conseguinte, subjaz à interacção comunicativa que se desenvolve no mundo real: um "pacto operativo" relativo às modalidades da interacção e a um acordo relativo a um ponto de convergência comum, a um objectivo que pode ser geralmente identificado no entendimento, embora se lhe possam associar, nas realizações contingentes, outros fins e objectivos.

No âmbito dos *media* tradicionais, como se disse, não é possível especificar alguma forma de *feed-back* por parte do receptor que tenha as características de imediatismo, que seja simultânea à emissão das informações e que esteja em condições de utilizar o mesmo canal de transmissão. Em relação a tal característica, a comunicação permitida pelos *mass-media* pode ser considerada unidireccional e difusiva. Efectivamente, não é possível alguma forma de interacção real entre o emissor e o receptor no âmbito do intercâmbio comunicativo, ou seja, na utilização do texto audiovisual.

No entanto, podem destacar-se dois âmbitos de analogia com a interacção directa entre indivíduos. O primeiro refere-se à presença de uma "reactividade" (Kretz, 1983), ou seja, da capacidade de suscitar reacções nos espectadores, verificável também nos textos audiovisuais, que se cruza com uma vontade do emissor de produzir textos que correspondam aos desejos do público. Trata-se, no entanto, de um tipo de influência recíproca que não se refere a um intercâmbio comunicativo singular e no qual o poder comunicativo não está equitativamente distribuído entre os interlocutores; isto ainda, porque

o canal de transmissão das informações não é o único e os que estão à disposição dos utilizadores caracterizam-se por uma potência difusora inferior.

Em segundo lugar, o conceito de interacção — sempre que se entenda como interacção meramente virtual — é aplicável à conversa textual que se realiza entre um texto audiovisual e o seu receptor. Esta interacção (Bettetini, 1984) desenvolve-se entre sujeitos de natureza figurada correspondentes a um sujeito enunciador e a um enunciatário que interactuam no espaço simbólico do texto num tempo que corresponde rigidamente ao tempo da enunciação.

Embora haja a possibilidade de verificar a presença de determinadas formas de interacção na comunicação permitida pelos *media* tradicionais não é possível classificá-las como interactivas, já que a interactividade, como se disse, não corresponde à possibilidade da instauração de uma interacção, mas antes define determinadas modalidades comunicativas permitidas pelos novos *media*.

Com efeito, a deslocação terminológica de interacção para a interactividade implica uma série de consequências também a nível conceptual que a análise das características da comunicação interactiva nos permitirá pôr em evidência.

Antes de tudo, na base da definição e das características deste novo tipo de comunicação situa-se uma configuração tecnológica precisa, constituída por redes de transmissão bidireccional às quais estão conectados terminais que podem tanto enviar como receber informações. Estes elementos permitem que as informações enviadas pelo utilizador transitem pelo mesmo canal que as enviadas pela fonte de informações, ou por outro indivíduo. Os terminais estão dotados ainda de dispositivos de interface homem-máquina que permitem que utilizador e sistema entrem em comunicação.

Graças aos dispositivos de interface o utilizador pode dialogar com o terminal e, por conseguinte, aproveitar as potencialidades interactivas próprias do sistema. Como afirma Couchot (1988) o utilizador de um sistema interactivo não se encontra já perante imagens e textos visualizados no ecrã, mas em "interface com eles". Ou seja, estabelece uma relação pela qual o seu corpo físico pode modificar a articulação espácio-temporal dos significantes

visualizados no ecrã através do movimento das mãos sobre o teclado, sobre o rato ou sobre o próprio ecrã.

A configuração tecnológica a que nos referimos requer, no entanto, uma precisão: é possível distinguir entre novos *media* interactivos que operam *on line* — que utilizam uma conexão em rede — e *media* que operam *off line*.

No segundo caso a arquitectura tecnológica é constituída exclusivamente por um terminal, por uma interface de diálogo e por um suporte que representa a fonte de informações com a qual o utilizador interactua.

Portanto, quando se fala de interactividade permitida pelos novos *media* ou, de uma forma mais geral, por dispositivos informáticos, pretende-se qualificar um tipo de comunicação possível graças às potencialidades específicas de particulares configurações tecnológicas.

2. As características da comunicação interactiva

Quais são as características deste singular tipo de comunicação?

A interactividade — segundo a definição oficial francesa (Holtz-Bonneau, 1986: 88) — é uma peculiaridade de alguns tipos de sistemas informáticos "que permitem acções recíprocas de modo dialógico com outros utilizadores ou em tempo real com aparelhos".

Françoise Holtz-Bonneau destaca, no entanto, a presença de uma tautologia nesta definição, já que o termo "de modo dialógico" como "de modo conversacional" tem sido com frequência substituído nas descrições dos sistemas informáticos pela expressão de "modo interactivo".

A autora discute depois a propriedade das duas expressões ao distinguir como mais exacta linguisticamente a expressão "de modo conversacional" porque inclui a possibilidade de uma conversa, inclusive entre mais de dois sujeitos e, como mais exacta do ponto de vista técnico, a expressão "de modo dialógico", porque "a impressão de uma comunicação múltipla deve-se exclusivamente à celeridade do tratamento das informações por parte do computador, enquanto cada uma das perguntas formuladas é tratada separada e sucessivamente" (Holtz-Bonneau, 1986: 89).

No entanto, o problema continua a ser o do que se entende com estas expressões e a proposta — que nos parece apropriada e aceitável — é a de definir a interactividade como a propriedade de instrumentos informáticos específicos que permitem que o utilizador oriente o desenvolvimento das operações de etapa em etapa e quase instantaneamente, ou seja, em tempo real.

Estabelece-se assim um tipo de comunicação pelo qual ambos os sujeitos implicados na interacção cobrem alternativamente no curso do intercâmbio comunicativo o papel de emissor e receptor.

Estas acções podem ser interpretadas como um intercâmbio dialógico no qual se alternam perguntas formuladas pelo sistema (o menu inicial), respostas dadas pelo utilizador com perguntas implícitas formuladas ao sistema (a selecção de uma opção que implica a solicitude de activação de uma pesquisa) e respostas do sistema que se configuram como novas perguntas formuladas ao utilizador (um novo menu); a sequência completa-se, se a acção se vê coroada de êxito, com a consecução do próprio objectivo por parte do indivíduo.

A primeira característica da comunicação interactiva parece, portanto, ser a assumpção de um novo papel por parte do utilizador.

Com efeito, já não é um simples receptor que pode instaurar com o texto uma conversa de tipo simbólico (Bettetini, 1984) como nos *media* unidireccionais, mas que assume um papel activo e se qualifica como agente em condições de "iniciar e desenvolver acções" (Laurel, 1991) reais que permitam orientar o desenvolvimento da interacção em relação às próprias necessidades e objectivos. Trata-se de acções que vão da simples selecção entre diversas opções visualizadas em forma de menu, até à possibilidade de actuar sobre as imagens visualizadas no ecrã, manipulando-as ou contribuindo activamente para a sua criação.

A implicação do utilizador no âmbito do intercâmbio comunicativo faz com que esteja em condições de cooperar activamente na determinação de que informações integrarão o intercâmbio, da sua sucessão, dos tempos em que se desenvolve a interacção e dos próprios resultados.

Em primeiro lugar, o indivíduo está em condições de determinar a emissão das informações, até ao ponto em que se pode afirmar, que nos

ecrãs dos novos *media* interactivos não aparecem já imagens derivadas da irradiação de sinais articulados à distância, mas imagens (que podem estar compostas inclusive por um texto escrito) "solicitadas ou, em qualquer caso, dirigidas para essa superfície pelo mesmo utilizador" (Bettetini, 1987: 28) que pode seleccionar a informação desejada e utilizá-la quando quiser.

Este aspecto é particularmente importante porque contribui para distinguir os *media* realmente interactivos daqueles que o são só aparentemente, como o teletexto. Com efeito, este dispositivo é substancialmente unidireccional, já que as informações utilizáveis são transmitidas ciclicamente de forma contínua e o utilizador só está em condições de capturar a notícia desejada na memória do aparelho de televisão entre todas as que estão na frequência nesse momento. Não determina, por conseguinte, a sua emissão; só está na posse de uma liberdade combinatoria comparável àquela que reserva ao utilizador televisivo o uso do comando a distância.

O facto, ainda, de o indivíduo poder determinar a emissão das informações "de etapa em etapa", ou seja, para cada unidade informativa requerida, põe o utilizador perante a possibilidade não só de seleccionar as informações mas também de determinar a sua sucessão no âmbito do intercâmbio comunicativo.

Quebra-se assim outro elemento de rigidez próprio da comunicação unidireccional: a impossibilidade de utilizar de uma forma não linear, independente da sucessão predeterminada no texto, as diferentes unidades informativas.

Além da emissão e da sucessão, o terceiro âmbito em que o utilizador se vê implicado activamente, como já se disse, é a determinação dos tempos da interacção. Antes de mais, ele pode determinar o início e o fim da interacção. Por conseguinte, pode disfrutar do meio, no decurso da jornada, em função das suas próprias exigências e não em momentos predeterminados pelo aparelho de emissão. Mas a implicação activa também existe em relação à temporalidade mais profundamente constitutiva do intercâmbio comunicativo: os ritmos e as durações.

No que se refere aos ritmos, estes são constituídos pela alternância de acções realizadas pelo utilizador e pelo sistema (ou por outro utilizador com o

qual se dialoga através do sistema) e o indivíduo está claramente implicado na sua determinação já que os tempos de reacção da máquina se ligam com os operacionalizados pelo utilizador para realizar as suas próprias acções. No entanto, o elemento característico da comunicação interactiva situa-se do lado do sistema já que é a sua capacidade de proporcionar respostas rápidas que determina a sua potencialidade interactiva, ao ponto de o tempo real ser indicado com frequência como o tempo sobre o qual se baseia tecnologicamente a interactividade.

Uma situação análoga verifica-se nas durações. Estas são determinadas pela ligação de tempos próprios do sistema e tempos estabelecidos pelo utilizador; com efeito, dependem, por um lado, da complexidade dos objectivos que o indivíduo se propõe atingir com a interacção, e, por outro lado, da tipologia do trajecto previsto pelo sistema.

Um exemplo evidente é constituído pelos trajectos em forma de árvore nos quais o indivíduo deve realizar uma série de selecções sucessivas, obrigatórias e predeterminadas para atingir o objectivo cuja quantidade determina em parte a duração da interacção.

3. Os níveis de interactividade

Em relação aos tempos de resposta do sistema, à qualidade dos resultados da interacção e à complexidade do diálogo ou da relação com o ambiente que o utilizador pode estabelecer, é possível determinar diversos níveis de interactividade.

3.1. O elemento temporal

Como já observámos, a presença de respostas quase instantâneas, ou em "tempo real", por parte do sistema, é considerada um critério discriminador da possibilidade de instauração de uma comunicação interactiva. Além disso, quanto mais rápido é o tempo de resposta do sistema às solicitações formuladas pelo utilizador, tanto mais elevada é a qualidade do diálogo interactivo.

Apesar do termo utilizado para defini-lo, o "tempo real" não tem nenhum referente real. Trata-se de um tempo convencionalmente estabelecido em dois segundos (noção que a literatura técnica quantifica

como tal e considera como "tempo real"; veja-se, por exemplo, Kretz, 1983), que define o tempo para além do qual se supõe que a comunicação já não se percebe como interactiva. A quase imediatez da resposta do sistema não se formula na óptica de uma simulação dos tempos da conversa interpessoal — o que seria algo abusivo —, mas antes no desenvolvimento da função de garante do contacto com o utilizador, de confirmação da existência de uma relação de (con)sequencialização entre a acção do indivíduo e a reacção do sistema.

O tempo real, no âmbito de uma comunicação interactiva de tipo dialógico entre utilizador e sistema não simula, portanto, os tempos da interacção real, mas supre a ausência de outras modalidades de manutenção do contacto, inclusive durante as pausas da interacção real entre indivíduos.

Um raciocínio diferente deveria fazer-se no âmbito da interacção com o ambiente porque, neste caso, a instantaneidade da resposta do sistema às acções do utilizador repropõe a instantaneidade da percepção e das reacções do ambiente perante as acções levadas a cabo pelo indivíduo. No entanto, inclusive nestes casos, é possível uma contracção dos tempos necessários para desenvolver tarefas específicas na direcção da quase simultaneidade de acção e resultado da acção.

Não devemos esquecer, por último, o facto de que a velocidade, a quase instantaneidade, são elementos que caracterizam o processamento informático e o qualificam como suporte útil da actividade humana, elemento que indubitavelmente pode influenciar a importância que se atribui ao "tempo real" de resposta do sistema.

3.2. A qualidade dos resultados da interacção

Um outro elemento que permite valorizar e identificar diferentes níveis de interactividade é constituído pela qualidade dos resultados da interacção.

Em relação a este tema, podem identificar-se dois níveis de interactividade definíveis respectivamente como de *selecção* e de *conteúdo* (Holtz-Bonneau, 1986). No primeiro caso, a intervenção activa do utilizador exercita-se através de uma série de selecções de percurso, de busca ou de operações que este pode realizar. O resultado da sua implicação activa na interacção, o aspecto não totalmente previsível *a priori* da sua acção, é

constituído pelo trajecto por ele realizado, pela combinação inédita de objectivos diversos de consulta que se compõem para constituir um percurso de conhecimento, uma unidade dotada de sentido fora da dimensão da interacção.

Um exemplo pode ser o da consulta de um banco de dados no qual um utilizador pode examinar muitas unidades informativas diversas que, em qualquer caso, não se relacionam entre si, não se integram senão na actividade cognitiva posta em funcionamento pelo mesmo utilizador. Este serve-se da sua liberdade combinatória para activar de cada vez diversas possibilidades e para construir assim entidades comunicativas não previsíveis *a priori* que, no entanto, têm o seu resultado fora da interacção.

O nível superior é constituído, pelo contrário, pela interacção criativa na qual a implicação activa do utilizador se exerce através da activação de uma série de possibilidades de acção previstas pelo sistema para chegar à realização de um produto.

O aspecto não totalmente previsível da acção do utilizador está representado neste caso pela combinação das possíveis opções prefiguradas pelo sistema, que conclui com uma realização.

Pode tratar-se de uma imagem, de um texto ou de uma sequência em movimento que, em qualquer caso, se realiza no âmbito da interacção e constitui uma das suas partes integrantes.

As imagens construídas na interacção criativa são visualizadas, por exemplo, nas diferentes fases da realização e na sua dimensão final no inter-espaço. O caso exemplar deste segundo nível é o da interacção criativa própria dos sistemas de *Computer Graphics*.

3.3. A complexidade do diálogo

Este aspecto pode ser analisado ao assumir como termo de comparação e de valorização a conversa interpessoal em relação à capacidade do sistema de simular o comportamento de um interlocutor real e em particular da sua capacidade de ter em conta as fases precedentes.

O primeiro tipo de sistemas interactivos que descrevemos — aqueles que permitem uma actividade de selecção — situam-se a um nível mais baixo

de complexidade. Encontramo-nos perante diálogos interactivos nos quais o sistema tem em conta as acções do utilizador só enquanto premissa imediata da resposta que este lhe proporciona. O sistema não absorve as informações ministradas pelo utilizador através da sua acção nem as integra no seu saber.

A um nível mais alto situam-se, no entanto, os diálogos interactivos nos quais o sistema tem em conta as fases intermédias da "conversa" ou, como no caso da *Computer Graphics*, das realizações intermédias de objectos para formular novas questões. Neste caso as informações proporcionadas pelo indivíduo com a sua acção são absorvidas pelo sistema e integradas no seu saber de forma que pode tê-las em conta ao formular novas questões. A este nível, podemos situar também as realizações da *realidade virtual*, nas quais o sistema tem em conta as operações realizadas pelo utilizador sobre o ambiente para formular as sucessivas questões ou para reagir perante as suas acções. Por exemplo, as deslocações de objectos realizadas num ambiente virtual são memorizadas pelo sistema e, embora o utilizador tenha "saído" do quarto no qual realizou a deslocação, o resultado da sua acção é-lhe reproposto no momento em que volta a entrar.

Numa posição intermédia entre estes dois níveis situam-se as possibilidades de comunicação entre utilizadores, permitidas por sistemas interactivos como o *videotexto*. Neste caso, o indivíduo interacciona com o sistema de forma criativa ao realizar um texto que é visualizado no inter-espaço. À primeira vista, este tipo de interacção pareceria situar-se no nível mais alto, o da interactividade criativa; o sistema poderia ter em conta os textos elaborados pelo utilizador ao formular-lhe novas questões. Na realidade, a situação que se verifica é diferente. O utilizador interacciona com o sistema através de uma actividade de selecção de opções possíveis (possibilidade de enviar uma mensagem, visualizar o enviado por outro utilizador e assim sucessivamente). Portanto, ele realiza um percurso sempre inédito como no primeiro nível que descrevemos. Mais ainda, os textos que o utilizador elabora, resultantes da interacção com o sistema, são definíveis como "blocos de caracteres" a transmitir e visualizar que não confluem de nenhuma outra forma na interacção. Até ao ponto em que, em alguns casos, o utilizador não pode fazer nenhuma modificação na mensagem que está a escrever e, se deseja corrigi-la, vê-se obrigado a anulá-la e reescrevê-la. A

cooperação — a interacção utilizador-sistema — não se dá, portanto, na criação do texto, mas tão só na activação de opções pessoais de utilização do serviço.

A dinâmica da interacção entre dois utilizadores mediante o sistema videotexto, por conseguinte e como se disse na descrição deste sistema, pode ser pensada como uma dupla interacção enquadrada na qual cada utilizador interactua com o sistema ao gerir a transmissão e recepção de mensagens segundo as possibilidades nele prefiguradas; no âmbito desta interacção, dois ou mais utilizadores interactuam entre si, visualizando as mensagens que trocaram entre si e respondendo-lhes.

Só para estes interlocutores reais tem mais importância o conteúdo das mensagens e as informações que eles veiculam são absorvidas no saber de quem as recebe, que as tem em conta ao formular uma resposta.

A interacção entre utilizadores e sistema situa-se, portanto, entre a interacção activa, da qual conserva, com as limitações indicadas, a contribuição criativa do utilizador e a interacção de selecção ou de percurso, na qual o conjunto de acções do utilizador se compõe num âmbito exterior à interacção.

4. Problemas que coloca a interactividade

Como qualquer nova modalidade comunicativa, a interactividade apresenta uma série de problemas novos e repropõe outros de uma forma actualizada.

4.1. Os sistemas interactivos colocam o problema da correcta interpretação das suas possibilidades

Antes de mais, os sistemas interactivos levantam o problema da correcta interpretação das suas potencialidades. Os "efeitos da realidade" que entram em funcionamento através da progressiva naturalização das interfaces e a simulação comportamental de um interlocutor real ou de um ambiente tendem, com efeito, a mascarar as diferenças que existem entre interacção real e interactividade, e a fazer perceber estes sistemas como lugares de livre comunicação, privados dos condicionamentos relativos aos diferentes percursos e potencialidades.

Este problema é evidente sobretudo quando os sistemas são destinados ao grande público e a uma utilização por parte de utilizadores que não se caracterizam por uma específica competência informática. Com efeito, neste caso, a aparente transparência do sistema, constituída pela simplicidade do seu uso e pela compreensão das modalidades de diálogo por parte do utilizador (enquanto fazem referência a modelos já por ele conhecidos), traduz-se na realidade numa opacidade do sistema, no que respeita às suas potencialidades reais e sobretudo às suas limitações.

4.2. Os sistemas interactivos não são, efectivamente, espaços de livre interacção

4.2.1. Em primeiro lugar, estes sistemas não são espaços de livre interacção, porque existe uma prefiguração do utilizador no âmbito do sistema que afecta as suas reacções e as suas atitudes perceptivas (os tempos de reacção mais do que as modalidades de percepção de um ambiente tridimensional nos sistemas de realidade virtual), os seus possíveis objectivos e as suas competências, relativas tanto ao conteúdo como às modalidades de utilização do meio.

A exequibilidade da interacção depende, por conseguinte, da verificação de uma congruência entre o modelo de utilizador prefigurado pelo sistema e o indivíduo real, por exemplo, quanto ao umbral mínimo de competências e conhecimentos requerido para o intercâmbio comunicativo.

Existe, portanto, uma série de possibilidades de fracasso da comunicação interactiva devidas à existência de diferenças entre as competências e os objectivos possíveis prefigurados pelo sistema e os próprios do utilizador. Quando se verificam estas incongruências, dada a rigidez do sistema, a interacção torna-se impossível — no caso de uma incongruência ligada às competências — ou inútil se o problema afecta os objectivos.

A interacção pode tornar-se frustrante se as modalidades de trajecto possíveis forem demasiado lentas ou estiverem calibradas em função de uma competência relativa ao conteúdo inferior àquele que possui o utilizador, por exemplo, se na interacção o indivíduo se vir obrigado a seguir longas selecções de trajectos para chegar a uma informação que já detém.

Além disso, em relação à prefiguração dos objectivos e percursos possíveis, realizada no interior do sistema, a liberdade que o utilizador pode ter numa comunicação interactiva é uma liberdade de carácter essencialmente combinatório, que dá origem a interações sempre diferentes, mas no âmbito das possibilidades e potencialidades definidas pelo sistema.

Poder-se-ia talvez afirmar que, se a comunicação unidireccional, indubitavelmente mais constritiva que a interactiva, deixa ao indivíduo a possibilidade de um uso do texto totalmente diferente e imprevisível em relação às hipóteses formuladas no momento da sua realização, pelo contrário, a interactividade atribui ao sujeito um papel de co-autor na realização dos resultados comunicativos da interacção, mas não lhe permite desenvolver actividades e percursos não previstos, só lhe deixando a possibilidade do não uso, da não intervenção na interacção.

4.2.2. Em segundo lugar, é possível identificar alguns efeitos de retorno sobre o indivíduo devidos à utilização de meios interactivos. Por exemplo, o facto de o sistema tender a reagir às acções do utilizador em "tempo real", tem também o fim de constituir um estímulo contínuo à reacção por parte do utilizador (Heckel, 1982). Esta observação permite entender como o tempo rápido de resposta do sistema pode levar o utilizador a adoptar um "novo conceito de velocidade" (Colombo, 1986: 63) próprio dos processamentos do computador e assumir, ao proporcionar novas instruções ao sistema, os mesmos ritmos e os mesmos tempos de reacção, quase instantâneos, que parece ter o seu interlocutor informático.

Além disso, a assumpção de um novo conceito de velocidade pode ser entendida também como indução — por parte, por exemplo, dos sistemas de mensagens — ao envio de mensagens breves e sintéticas, determinadas pela imposição de um limite à quantidade de palavras que o sistema pode enviar ao interlocutor.

À parte este aspecto, podem-se identificar outros "efeitos de retorno" ligados à utilização de sistemas interactivos para comunicar entre utilizadores.

A natureza mediatizada da comunicação que se instaura entre indivíduos através dos novos *media* — que já destacámos mais vezes — e o facto de que o indivíduo interage com representações icónicas do próprio

interlocutor ou então o percebe exclusivamente como o emissor empírico de uma mensagem escrita que lhe chega no âmbito de um diálogo com o sistema, têm sido identificados como causas de uma perda da referenciabilidade da comunicação ou de uma diminuição da consciência do interlocutor.

Baudrillard (1989), por exemplo, reconhece nas formas de comunicação mediante os novos *media*, uma perda do referente; afirma que neles "já não se sabe quem está na origem e quem está no final da comunicação" (pág. 39) e identifica a partir deste carácter o nascimento de uma forma de comunicação reduzida ao simples desenvolvimento das operações que a afectam.

No âmbito de uma perspectiva de carácter psicológico, no entanto, Mantovani (1991) mantém a partir das mesmas considerações o nascimento de formas de comunicação nas quais se leva os indivíduos, pela diminuída consciência do interlocutor, a adoptar comportamentos mais desenvolvidos que os das relações interpessoais directas, comportamentos menos influenciados pelas características da fonte.

Também no que se refere à interactividade com o sistema, tem-se formulado a hipótese de um "efeito de retorno" no interlocutor. As possibilidades dos sistemas interactivos em termos de velocidade e precisão das respostas e do processamento, em termos de capacidade de gestão de um grande número de dados, podem ser elementos que induzam a uma atitude de desresponsabilização por parte do utilizador. Além disso, as modalidades da interacção, pelas razões antes indicadas, induziam o utilizador a uma desatenção frente a si mesmo e frente ao próprio papel, que tem como consequência a realização de comportamentos menos responsáveis, mais próximos de uma dimensão lúdica e libertadora, mais dispostos a uma atitude explorativa do sistema — mas também a uma contínua mudança de opinião — e por conseguinte menos fiáveis quando a interacção com o sistema constitui a premissa de uma acção ou decisão que tem importantes consequências no mundo real (Mantovani, 1991).

O problema da desresponsabilização do utilizador formula-se também — embora num âmbito limítrofe em relação aos problemas da interacção — em relação à tendência a confiar a dispositivos programados a selecção das informações que chegam ao utilizador, a fim de calibrá-las em relação a um

trajecto pessoal de conhecimento e comunicação. Com efeito, utilizando sistemas que seleccionem previamente as informações, o utilizador confia a responsabilidade da escolha a um dispositivo, a uma máquina que actua através de critérios rígidos que, embora formulados pelo indivíduo, só podem adequar-se a eventuais variações do contexto ou do projecto do utilizador nos longos tempos da reprogramação.

Podem-se considerar, ainda, como efeito de retorno no indivíduo, as modalidades com as quais este pode viver experiências conhecidas. Um exemplo disto pode ser a aprendizagem. A relação com um sistema interactivo para os fins da aprendizagem, ou melhor, da verificação da aprendizagem através do desenvolvimento de exercícios, implica uma série de vantagens, assinaladas pelos psicólogos, ligadas à possibilidade de ter uma verificação imediata da exactidão ou do erro cometido e a instauração de uma relação com a máquina que não implica um juízo, mas que permite cometer erros e utilizá-los para compreender melhor um pormenor evidentemente não claro.

Esta possibilidade implica uma transformação das modalidades de verificação tradicionalmente adoptadas nas escolas e, por conseguinte, uma retroacção da interactividade na tarefa desenvolvida. Poderiam citar-se inumeráveis casos cujo traço constante é constituído por uma diminuição ou pela eliminação de alguns "factores humanos" como, no âmbito da aprendizagem, a componente do juízo por parte do que ensina ou a intervenção na valorização da tarefa de critérios alheios à sua exactidão ou erroneidade.

Fica por perguntar, ou por formular como um problema a discutir, se a eliminação destes factores constitui necessariamente um facto positivo.

4.2.3. Em terceiro lugar, a possibilidade de uma comunicação interactiva e a sua ampla difusão com o suporte das redes de transmissão de dados bidireccionais apresentam também problemas relativos aos efeitos no campo social.

Por um lado, mantém-se que este tipo de comunicação pode ser portador de uma radical transformação das modalidades de circulação das informações. Com efeito, graças à difusão da comunicação interactiva o utilizador configura-se como um "terminal activo de uma rede" (Couchot,

1988: 204) e torna-se possível, por conseguinte, o passo de uma ordem vertical da comunicação para uma ordem horizontal, de um *output* generalizado para um *input* descentrado (Youngblood, 1986). Instaurar-se-ia assim, um novo equilíbrio da comunicação já não ligado a grandes centros de emissão e a pólos só de recepção mas a muitos centros caracterizados por um análogo poder comunicativo em directo contacto entre si.

Num contexto semelhante assumiria uma importância determinante a possibilidade de aceder, de conectar-se à rede que liga os diferentes terminais, possibilidade que se situaria obviamente antes — quer em sentido cronológico quer em relação à definição de uma escala hierárquica — da possibilidade de comunicar com alguém em particular (Couchot, 1988).

Em relação a esta perspectiva é necessário, no entanto, considerar as condições reais e sobretudo tecnológicas do intercâmbio.

Actualmente existe uma efectiva disparidade — do ponto de vista das capacidades de transporte das redes — de poder comunicativo entre utilizador final e fontes de informação, disparidade que só poderá ser ultrapassada por canais de transporte das informações que permitam o envio da mesma quantidade de dados, quer de entrada, quer de saída do terminal de cada utilizador. No entanto, embora esta limitação seja ultrapassada, para poder ser artifice deste "input descentrado", o utilizador deverá possuir um terminal conectado à rede, poder manter os seus gastos embora sejam diminutos e possuir, em qualquer caso, um nível mínimo de competências informáticas que lhe permitam utilizar o meio ou, inclusive, só conhecer e compreender a sua existência e utilização. Assentam-se, por conseguinte, as bases para que se criem possíveis desequilíbrios de carácter social entre aqueles que possuem estas características e aqueles que ao não possuí-las correm o risco de ficar excluídos deste novo circuito comunicativo.

Existem ainda outras formas de disparidade entre os indivíduos que se aproximam dos meios interactivos. Estas podem verificar-se, por exemplo, na fractura existente entre uma geração de jovens caracterizada por uma grande familiaridade com as novas tecnologias, dotada de uma particular sensibilidade perceptiva frente às imagens (que constituem o instrumento de diálogo privilegiado entre utilizador e sistema interactivo) e em condições de aprender, através da experiência, a utilização dos sistemas e uma geração de adultos cuja formação se tem desenvolvido (não só na escola) através de

formas de comunicação linear ligadas à palavra escrita, à leitura, que têm muitas dificuldades em aprender, através da experiência, um sistema cujas regras de funcionamento não conhecem *a priori* e em aceitar a velocidade de resposta à qual, como vimos, levam os sistemas interactivos.

Podemos concluir estas considerações sobre o fenómeno da interacção observando que, num contexto em que as máquinas estão cada vez mais presentes, a qualidade da interacção homem-máquina será fundamental para a qualidade de vida e ainda mais importante será a sua correcta compreensão por parte do maior número possível de utilizadores (Mantovani, 1991).

Bibliografia

- BAUDRILLARD, J. (1989). La difficulté de parler de la communication. In *L'Ordre communicationnel*, Paris: La Documentation Française, pp. 35-40.
- BETTETINI, G. (1984). *La conversazione audiovisiva*. Milan: Bompiani.
- BETTETINI, G. (1987). *Il segno dell'informatica*. Milan: Bompiani.
- COLOMBO, F. (1986). *Gli archivi imperfetti*. Milan: Vita e Pensiero.
- COUCHOT, E. (1988). *Images. De l'optique au numérique. Les arts virtuels et l'évolution des technologies*. Paris: Hermes.
- GREIMAS, A.J.; COURTÈS, C. (1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, vol. 2, Paris: Hachette.
- HECKEL, P. (1982). *The elements of friendly software design*. New York: Warren.
- HOLTZ-BONNEAU, F. (1986). *L'image et l'ordinateur*, Paris: Aubier Ina.
- KRETZ, F. (1983). Dialogue, service, interactivité et leurs composants: aspects de conception et d'évaluation. *Bulletin IDATE*, 11.
- LIPPMAN, A. (1988). Lippman on interactivity. In *The media lab*, New York: Penguin Books.
- MANTOVANI, G. (1991). *La qualità dell'interazione uomo-computer*. Bologna: Il Mulino.

THE INTERACTIVE COMMUNICATION

Abstract

The new media, supported by computer devices, introduce a communication model which was not allowed by the traditional media: the interactive communications. The latter is fundamentally characterized by the active utilization of the environment and takes form in the analogy with interpersonal communication. However, a new user role seems to be emerging on the horizon, inasmuch as the creative performance and situation control will be determinant.

LA COMMUNICATION INTERACTIVE

Résumé

Les nouveaux média, ayant comme base des dispositifs informatiques, introduisent une modalité communivative qui n'est pas permise par les média traditionnels: la communication interactive. Cette communication interactive se caractérise surtout par l'utilisation active du milieu ayant comme support théorique la communication interpersonnelle. Cependant, il paraît que é on peut envisager un nouveau rôle pour l'utilisateur où l'actuation créative et le contrôle de la situation seront des facteurs déterminants.

Nuestro valor romano de la "presencia-disfrute"

Octavi Fullat i Genís

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha

I- Estreno

En la actualidad *estrenar* algo es inaugurarlo o darle comienzo. Ahora bien; el término *estreno* procede del vocablo latino *strena*. El significado de esta palabra no apuntó directamente, entre los romanos, al hecho de empezar, sino a la costumbre de hacer un regalo con motivo de iniciar algo. *Strena* era la dádiva o regalo entre amigos o conocidos. Ahora y aquí, en este texto, desempeña la doble función: la de incoar o encabezar e igualmente la de agasajar u obsequiar. Para emprender este escrito donamos al lector unas hojas que le coloquen en trance de hacerse cargo del conjunto.

A punto de clausurar el siglo XX tomamos nota de que se han sumado cien años marcados por la desdicha y el contratiempo.

Beatrice iluminó la vida de Dante; Laura de Noves inyectó ilusión en las peripecias de Petrarca; Casandra dio sentido a Ronsard y Jeanne a Baudelaire. Incluso el catalán Dalí dispuso de la rusa Gala, que por cierto había arrebatado a Paul Eluard. Gala falleció durante la primavera del 1982. Con ser diez años más joven que ella, Salvador no tuvo fuerza para proseguir y se dejó morir en Figueras siete años más tarde. Estamos acabando el siglo XX desprovistos de Beatrice, de Laura, de Casandra, de Jeanne, de Gala...

Dos guerras mundiales, amén de otras no menos repugnantes y fieras. Torturas organizadas por la extrema derecha — Hitler, Mussolini, Franco, Salazar... — y por el Comunismo de Estado — Lenin, sí Lenin, Stalin, Mao, Pol Pot, Fidel Castro... —. La correspondencia entre la pensadora judía Hannah Arendt y el filósofo alemán Karl Jaspers abraza desde 1926 hasta 1969. La traduce al francés la editorial Payot en 1996. Son 1044 páginas y 400 cartas intercambiadas. Jaspers le dirigió a Hannah la tesis de doctorado

que versó sobre San Agustín, tesis leída en 1928. En 1946, acabada la segunda catástrofe mundial, Arendt — que, por cierto, había sido alumna y amante de Heidegger — le escribe a Jaspers, según la versión francesa:

"Des individus ne sont pas assassinés par d'autres individus pour des raisons humaines, mais... on tente de façon organisée d'exterminer la notion d'être humain".

Tal ha sido el cuño, o rúbrica, de nuestro siglo a las puertas ya de su defunción. ¿Cómo abordar el XXI? ¿cómo desprendernos del caos? ¿con qué herramientas iluminar un mundo nuevo? ¿a partir de dónde proponer acciones? ¿por qué Platón y Heidegger recurrieron a tiranos cuando se les ocurrió poner en práctica sus respectivas filosofías? ¿por qué han sido indefectiblemente opresores cuantos han decidido realizar históricamente el marxismo? Un libro del romano Virgil Ierunca deja al desnudo el último de los interrogantes formulados. Ha sido traducido al francés por la editorial Michalon en 1995; su título es *Laboratoire concentrationnaire*. Se relata la tortura practicada en Pitesti entre 1949 y 1952 en nombre del *socialismo científico*. No se martiriza a fin de obtener información, sino con ánimo de causar suplicio sin fin. Incluso se reanima a las víctimas a quienes se ha arrancado el sexo, por ejemplo, para que continúen ululando cual si fueran bestias. Crearon el horror absoluto. Torturaron sin finalidad alguna; por pura culebrada. Siglo XX.

Caído el muro de Berlín y desmontado el telón de acero, que los Estados comunistas levantaron ante el Báltico y el Mar Negro, ¿cuál es la situación?: un nuevo desorden mundial con las matanzas de Yugoslavia, la balcanización de la desaparecida URSS, los dramas de Rwanda, Somalia, Congo...; las convulsiones de Afganistán...; desorden con la desmesura de la pedofilia, con el nacimiento de nuevas mafias, con la desconfianza en los políticos y en los jueces...; confusión con las técnicas de las ingenierías genética y social, con el agujero de ozono... La ciudadanía cuando no está desatenta acaba comida por el miedo. El ensayo de Finkelkraut sobre el siglo XX, *L'Humanité perdue*, de 1996, analiza con pesimismo nuestro tiempo tan tecnocientífico y a la vez tan bárbaro. El sueño del XIX descansaba sobre el presupuesto de que a mayor ciencia, menos barbarie. Los hechos lo han desmentido. Aquí cuadra la intuición de Malraux según la cual nos descubrimos delante de un mundo que muere y sin fuerzas para imaginar otro. Postmodernidad. Pero, ¡cuidado!, que no se instale, encima de las ruinas de las ideologías muertas, el nihilismo de la desesperación.

La antigua Constantinopla levantó la iglesia Chora y en ella, siglo XII, pintó a una Madonna, amplia y acogedora, que proporciona seguridad a un Niño Jesús que calienta su rellena mejilla en el rostro plácido de la Virgen. No sabemos vivir a la intemperie y al raso, en la incertidumbre; hay que encontrar refugio como deseamos sobrevivir. La romana Herculaneum, residencia de la sociedad patricia de Roma, quedó como Pompeya inundada por la erupción del Vesubio. En 1979 se descubrieron cuerpos a quienes había paralizado el barro y la lava volcánicos. Esto último sucedió en el año 79 de nuestra era. El drama del morir quedó fijado en más de un rostro; unas mandíbulas abiertas lanzando un grito ineficaz de estupor que la muerte dejó rígido. La escena, con todo, más dramática la proporciona el esqueleto de una joven de quince años protegiendo con su cuerpo a la tierna osamenta de un bebé de seis meses a quien intentaba inútilmente salvar del fuego exterminador. No; nadie se mantiene sin amparo. La Historia es excesiva; abruma.

Georges Bernanos en *Grands Cimatières sous la lune* se refiere a la infancia en los términos siguientes: "Cette terrible enfance qui ne veut pas mourir". Entre los niños y los filósofos se da un espacio común: ni unos ni otros se acostumbran a vivir en el mundo. Indefectiblemente lo ven sorprendente, inexplicable y hasta molesto. Y en este punto del asombro y del incomodo radica la catapulta que puede proyectarnos con mesura hacia el siglo XXI. En 1969 alcancé por primera vez el Valle del Olduvai, en Tanzania; perseguía el nacimiento del hombre. Los antropólogos Leakey me recibieron con atención. El *Homo Habilis* recorrió aquel paraje, actualmente tórrido, hace 1.750.000 años. Primer nacimiento, aquel, y después a nacer de nuevo cada vez, como acontece ahora, que nos palpamos perdidos.

Nacer otra vez es, por ejemplo, ofrecer resistencia a la banalización del mal como hizo el checo Jan Patocka al oponerse por escrito y con la acción al totalitarismo comunista. Sartre vio en la literatura "une herméneutique du silence" y cuando visita Japón, en 1966, por espacio de 28 días con Simone de Beauvoir, invitado por la Universidad Kelo de Tokyo, practica dicha hermenéutica del silencio pronunciando una serie de conferencias que se han publicado con el título *Plaidoyer pour les intellectuels*. Es un esfuerzo por renacer en un mundo que en ocasiones parece acabado. Defiende la idea que el saber práctico de médicos, ingenieros, juristas y también de especialistas en ciencias humanas alcanza el estatuto de saber *intelectual* a partir del

momento en que se cae en la cuenta de la contradicción existente entre el particularismo de dichos saberes y la vocación universal de no importa que saber.

Con este talante abordo yo el tema de los valores de Occidente haciéndolos inteligibles desde los *a priori* históricos que los han condicionado y hecho posibles. En este artículo me ciño a uno tan sólo de los tres *a priori* que han prefigurado el Cristianismo u Occidente — Jerusalén, Atenas y Roma —. Me refiero únicamente al modo como los romanos se hicieron cargo de sí mismos al concebirse como tiempo antropológico. Igual de esta guisa contribuimos a insuflar sentido al vivir colectivo.

Fondearemos, no obstante, en aguas romanas una vez hecho el recorrido que permita reconocernos en ellas.

II- Trayectorias morales

Es posible referirse a lenguaje moral siempre que se acepte que el pensamiento y sus manifestaciones habladas no es algo monocorde, sino realidad polifacética e inclusive polivalente. Homero en la *Ilíada* — XXIII, 698 — cuenta que Euryalos, una vez herido, se puso a razonar diferentemente — *allophronein* —; ni Platón ni tampoco Aristóteles aceptaron, contra los sofistas, la existencia de más de un modelo válido de discurso. Para ellos frente a la razón no hay más que demencia o embriaguez — así en *Meta Physika*, IV, 5, 1009, b, 28, Aristóteles no acepta otra *allophronein* como no sea la *paraphronein*, alienación o carencia de pensamiento —.

¿Tendría usted la amabilidad de indicarme por donde se va al infierno?, decía un poeta, que había sorbido a Schopenhauer, como quien pregunta en un bar por los lavabos. ¿Será el lenguaje asunto particular dando cada grupo su semántica sin que podamos contar con significación universal?; al fin y al cabo el habla es un hecho social e histórico, jamás un paradigma eterno. Sea como sea, lo irrefutable está en que de no disponer de lenguajes y de discursos diferentes, desaparece la misma cuestión de los valores cuando éstos pretenden ser algo más que hábitos, tics nerviosos, mores ciudadanos o resultado de glándulas suprarrenales o acaso de bioquímica del cerebro. No podemos referirnos a moral sin aceptar de alguna manera la doctrina de los sofistas griegos. Nos sobra la soberbia de la seguridad.

A lo largo de los 90 de nuestro siglo XX han proliferado los libros en torno al negocio moral. Quebradas las soberbias ideologías políticas — socialismo, liberalismo, totalitarismo — y enfrentados, desnudos, con los interrogantes que plantea la tecnología actual — bioética, ética del medio ambiente, de los mass-media, de la política, de los negocios... —, no sorprende que hayamos regresado al: *qué hacer en vistas al bien y al mal del hombre*. Contamos con una plétora de sistemas morales y de estudios sobre la materia.

Aceptado el divorcio entre ciencia y valor, que Max Weber ya señaló en 1919, resulta imposible elaborar normas universales y necesarias. El valor no es un *positum*. Apel y Habermas se han esforzado para fundar de nuevo al valor, pero ¿lo han conseguido?. Cosa difícil superar a los sofistas. El sujeto de la valoración no coincide con el sujeto del conocimiento. El primero ¿acabará siendo un poder arbitrario?. Los datos de la ciencia y de la técnica, en particular de la genética y de la etología, no permiten definir un modelo ético único. El ser humano además de pedazo de naturaleza es animal culto, e igual cuenta también con libertad, digo yo. La biología la vivimos reorientada por la cultura y, a lo mejor, asimismo por la decisión. Los valores no son cosas, algo objetivo; la ética quiere lo que todavía no existe y llega a la existencia, por tanto, en la medida en que le damos cuerpo empírico. La ética es proyecto que pende de nuestra preocupación por ella.

Quizás *in divinis*, en el límite inalcanzable, podríamos referirnos a contenidos morales universales y a obligatoriedad categórica, pero a nosotros nos cabe tan sólo la *Verstand* — las representaciones del entendimiento — y no la *Vernunft* — especulación de la sola razón —, para servirme de la terminología hegeliana.

Kant desempeña el papel de bisagra entre la filosofía clásica de los valores y la filosofía contemporánea. Los neokantianos del XIX — Cohen, Natorp — y los del siglo XX — Nabert, Le Senne — andan preocupados por la reformulación de los valores prioritarios en un mundo intelectual sacudido por Marx, Nietzsche y Freud y en una sociedad ocupada únicamente por la tecnología.

Aparte discurre el utilitarismo inglés con Bentham y Stuart Mill, doctrina que empalma con el viejo epicureísmo. A partir del agrado y del desagrado proponen una aritmética de los placeres a modo de vida ética.

A caballo entre los siglos XIX y XX aparece un planteamiento religioso del tema moral. Lavelle, Mounier y Scheller son sus representantes sobresalientes. Acusando la crítica nietzscheana contemplan en los valores la tensión entre su significado trascendente, del cual participan, y la exigencia de su realización sociohistórica. Nietzsche destruyó a Platón y estos pensadores se colocan como pueden entre uno y otro.

La Filosofía Analítica ha reducido la Ética a análisis de conceptos tales como *deber* y *bien*. Se consideró con tal metaética que se esquivaban las proposiciones sintéticas y en consecuencia todo presupuesto que pudiera ser moralmente discutible. Hare, con todo, en *Freedom and Reason* — Oxford University Press, 1963; p. 123 — y en *Moral Thinking* — Oxford University Press 1981; p. 42 — imaginó que dicho análisis semántico podía justificar una teoría concreta como es el utilitarismo. Cabe preguntarse por otra parte si resulta posible una metaética que prescinda de las teorías morales históricas y por tanto contingentes. El norteamericano Quine en *From a Logical Point of View* — New York, Harpen and Row; 1963 —, concretamente en *Two Dogmas of Empiricism* — pp. 20-46 — criticó la Filosofía Analítica precisamente en la distinción que ésta establece entre verdades analíticas y sintéticas. También Richard Rorty en *Philosophy and the Mirror of Nature* — Princeton University Press; 1979 — hace ver la autodestrucción del intento analítico; sin embargo, no convence en su reducción del pensamiento a pragmatismo perdiéndose de tal forma toda referencia a realidades metahumanas. Un pensamiento sólo humano, ¿es aún pensamiento o bien reacción zoológica?

La Fenomenología — Husserl, cierto Heidegger, Sartre, Merleau — Ponty — ha abordado la problemática moral desde el *a priori* de la conciencia intentando describir las estructuras necesarias de ésta. Dicha doctrina parece fiarse más de la introspección que de la opinión común. Le interesa la evidencia que tiene la conciencia de su propia intuición. La Filosofía Analítica ha funcionado diferentemente partiendo de los significados públicos de un significante; en esta línea Austin en *Philosophical Papers* — Oxford University Press, 1970 — concretamente en *A Plea for Excuses* — p. 185 — dice que si bien lo que cuentan los demás no constituye la última palabra; no obstante, sí es la primera. Y esto no lo tuvo presente la Fenomenología con el peligro de confundir, contra su propósito, verdades normativas y verdades psicológicas.

Los neonietzscheanos Foucault y Derrida como igualmente la Escuela de Frankfurt, antes de Apel y de Habermas, como también el propio Heidegger

han elaborado discursos que se distinguen por la falta de claridad, de lo cual se han resentido los planteamientos éticos — por ejemplo, cómo pecisar *El olvido del ser*, el *Pensamiento de la presencia*, *Ideología*... — De mayor grado de claridad, sin duda, disfrutaban las hermenéuticas de Gadamer y de Ricoeur.

David Hume ya dejó planteado el asunto del discurso moral a base de afirmar la irreductibilidad del juicio normativo o axiológico — *ought* — a juicio descriptivo o fáctico — *is* —. A partir de aquí habrá que aceptar que los enunciados morales jamás se refieren a hechos. Con todo los intuicionistas u objetivistas parten del supuesto que el ser humano dispone de una facultad para acceder a las realidades morales. Así Price en el XVIII y Moore en el XX, y ¿por qué no? igualmente John Rawls siguiendo a Kant.

Siempre resulta insatisfactorio determinar una clasificación de doctrinas morales aunque nos limitemos a nuestro tiempo. Pero dado que resulta útil voy a hacerlo; la muleta es provechosa aunque con ella no se camine con corrección.

Como ya señalé, Kant se planta en el origen de la problematización de la moral contemporánea al afirmar en *Kritik der praktischen Vernunft* que la razón práctica no depende de principios metafísicos, a pesar de hacer él referencia a los postulados *libertad* y *Dios*. Nietzsche sin duda es otro progenitor de los enfoques éticos actuales con la destrucción del sentido trascendente que abre al nihilismo del Absurdo, nihilismo al que procura ahuyentar una voluntad sin base suprasensible. Wittgenstein, el de *Philosophische Untersuchungen*, por cierto, al indicar que el lenguaje deja de ser ideal para convertirse en acción, con *juegos de lenguaje* cotidianos influye poderosamente a través de Austin sobre Habermas.

A partir de esta triple progenitura nacen nuevos interrogantes sobre moral que dejan de ser, claro está, los platónicos, y hacen igualmente aparición respuestas inéditas. ¿Cómo organizar tal variedad bajo un mínimo de parámetros?, me inclino por agruparlo todo bajo dos epígrafes; el primero abraza las concepciones que prescinden, o acaso niegan, la imagen de un sujeto productor de sentido refiriéndose tan sólo al sistema — lingüístico por ejemplo —, mientras el segundo epígrafe abarca las concepciones que colocan al sujeto, consciente, como productor de sentido o significación. Las primeras son doctrinas de la immanencia; las segundas de la trascendencia.

Bajo el primer grupo podemos colocar a la ética científica de Jacques Monod — *Le hasard et la nécessité*; Seuil 1970 — y de su discípulo Jean-Pierre Changeux — *L'homme neuronal*; Fayard, 1983 —. Las neurociencias fundan objetivamente la axiología tal como fundamentan de modo parejo a las matemáticas. Púedese observar como no distinguen entre el *is* y el *ought* en contra del aviso del viejo Hume.

También el enfoque cognitivo-evolutivo con que Kohlberg, después de Dewey y de Piaget, lleva a cabo su estudio de los estadios morales pertenece a este primer epígrafe — *Man, Morality and Society*; New York, Rinehart and Winston, 1975 —. Cabe objetarle que no se sabe muy bien, según entiendo, qué sea *acto moral*; ¿quizás tan sólo un acto psíquico?, ¿el efecto de un prejuicio social como sostuvieron Marx y Durkheim?, ¿el resultado de un mecanismo inconsciente como imaginó Freud?, ¿la sumisión a una manera de pensar afectiva o mágica como han señalado Levy-Bruhl y Pareto?

Foucault, el de la *Histoire de la sexualité* — tres volúmenes; París, Gallimard, 1976-1984 — en los volúmenes II, *L'usage des plaisirs* y III, *Le souci de soi*, reduce la moral a estética al estío de griegos y romanos, según la lectura que hace de ellos. El sujeto sobra. La ética es estética; en consecuencia carecemos de ética. A lo mejor interesa sólo saber vivir sin ilusiones especuladas disfrutando de la dicha sencilla y a pedir de mano. Por lo visto algunos se contentan con esto, con un *logon aergeron*, una razón perezosa y motondra. ¿Qué hacer con los demás, con los insatisfechos? ¿a la hoguera?

Con *Truth, Language and Logic* — Londres, Pelican Books, 1936 y 1971 — Alfred Ayer vuelve al empirismo. Los juicios morales, ni analíticos ni tampoco verificables empíricamente, no se refieren a realidad alguna careciendo de referencia a la verdad y al error; sirven únicamente para expresar estados emotivos. Traté a Ayer en Viena en un Congreso Mundial de Filosofía. Fue en 1973 si mal no recuerdo. Me queda de él, como vestigio, su fina ironía y su suave fumar en pipa. La moral acaba en sus manos de esta misma manera, un tanto triste y gris. Ojos burlescos y humo de pipa. Pobre Adam Schaff que intentó medirse con él dialécticamente.

Aunque su nombre haya perdido vigor social — lo cual, de suyo, nada significa sobre el valor de una obra —, importa traer los nombres de Deleuze y de Guattari porque proponen al deseo — que no al placer — como hontanar

de la ética. *L'Anti-Oedipe* — París; Minuit 1972 — y *Mille plateaux* — París; Minuit 1980 — presentan al deseo como fuerza creadora de valores. El deseo, en contra de Platón, no señala una falta de algo, sino que abraza directamente vida y valores. Nietzsche y hasta Spinoza se colocan detrás de este discurso. Se trata de vivir la propia vida y no de salvarla. ¿Algo a objetar?; una cosa: qué enredoso resulta ponernos de acuerdo acerca del significado de *acto moral*.

Finalmente en el seno de este primer grupo es preciso emplazar a Apel y a Habermas, este segundo considerado por algunos como el mejor filósofo alemán de la actualidad. Apel acuciado por el hecho de que ciencia y técnica operan en el interior de un campo universal quiere fundar una ética que disfrute de igual universalidad — *Transformation der Philosophie*; Frankfurt, Suhrkamp, 2 vol., 1973 —. Ni tan siquiera la ciencia disfruta de neutralidad pues descansa sobre el presupuesto axiológico de una comunidad de argumentación. Su lenguaje privado no le permite al científico construir ciencia; tiene que recurrir a la argumentación racional común a todos. El presupuesto de una comunidad de argumentación remite inesquivablemente a normas éticas. Cada quien tiene que reconocer al otro como comunicante. Mentir haría imposible el diálogo. Apel se sitúa en la línea kantiana; su *comunidad ideal de comunicación* no va más allá de ser trascendental, un *a priori*, que hace posibles y al propio tiempo válida los enunciados. Me pregunto: ¿un *a priori* legitima al imperativo moral? Leemos en *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln* en su versión francesa de la Editorial Cerf — *Morale et communication*; París, 1988; pág. 21 — las siguientes líneas de Habermas:

"Parmi les philosophes vivants, nul n'a déterminé la direction de ma pensée aussi durablement que Karl Otto Apel".

Habermas en vez de enfocar la ética al modo de Apel, como una filosofía trascendental, se vale de una pragmática universal. A *Moral y comunicación*, ya citada, conviene añadir otras obras precipuas si quiere, uno, hacerse cargo del pensamiento ético habermasiano. Yo agrego éstas: *Theorie des Kommunikativen Handelns* — 2 vol.; Frankfurt, Suhrkamp 1981 —, *Der philosophische Diskurs der Moderne* — Frankfurt, Suhrkamp 1985 — y *De l'éthique de la discussion* — de la que no tengo a mano el original alemán; París, Cerf 1986 — como también *La pensée postmétaphysique* — no

dispongo del texto alemán; París, A. Colin 1993 —. La ética supera las fronteras de cualquier cultura concreta. Ni la ciencia entendida ideológicamente, como hace el positivismo, ni la descendencia de Nietzsche — Foucault, Derrida... —, ni tampoco la metafísica aunque sea disimulada — Husserl — pueden colocar los cimientos de la ética. Habermas se vuelve a la lingüística; ni *cogito* cartesiano ni *mundo de Ideas* platónico, en consecuencia. Lenguaje, y éste, precisamente, envía al consenso, al acuerdo, a la comunicación transparente. El diálogo funda el acuerdo entre hablantes; el "Principio diálogo" guiará a la teoría ética. La práctica lingüística encierra una racionalidad que es argumentativa. Lo universal no es dato, sino que aparece como exigencia en el interior de la comunicación. ¿Qué pienso de tal enfoque, de este imperativo categórico de la postmodernidad atado a la comunicación?: no estimo válido el paso de la norma universalizable a la norma ética; al fin y al cabo lo que descubre Habermas es el procedimiento formalista de un debate, el cual pide, claro está, bajo qué condiciones ideales se asegura su desarrollo. No contamos ni con El Bien ni tampoco con la obligación. Sin referencia al Bien y al Deber, ¿hay todavía moral?.

El segundo grupo, o epígrafe, procura reunir aquellas doctrinas éticas que se centran en el sujeto y en la conciencia. Nos descubrimos delante de *Weltanschauungen* de la trascendencia suprasensible. Puede discutirse sin duda la oportunidad de que tal autor quede englobado, o no, dentro de esta área, pero yo lo he estimado procedente tal como lo presento. Ninguna pretensión de acomodarlos a todos, por lo demás.

Los temas axiológicos contemplados con perspectiva epistemológica conocen dos inflexiones, la sofística y la platónica. Según el primer esbozo, débese prescindir de la razón y entregarse, uno, a la persuasión, que es lo que llevan a cabo las concepciones consideradas del primer grupo aunque a veces se sirvan del término *racionalismo*. Las doctrinas encajadas en el segundo grupo, y que vamos a precisar a continuación, son de inspiración platónica aunque esto disguste a alguno de sus representantes. Platón, aun cuando sin demostrarlo, admitió que el mundo es más que el mundo natural, convino en que el mundo engloba no sólo las realidades físicas, las psíquicas y las históricas, mas igualmente contiene la realidad normativa.

Max Weber sostuvo en *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie* — Tübingen; Mohr 1924 — que podemos dar con el sentido del acaecer del

mundo, no a partir del resultado de una investigación, por acabada que ésta sea, sino siendo capaces de crearlo. — *Ensayos sobre metodología sociológica*; Buenos Aires, Amorrortu, 1978, pag. 46 —. La ciencia no demuestra ni la bondad ni la maldad de la axiología moral. La ética de las convicciones y la ética de la responsabilidad no coinciden, según se desprende de *Politik als Beruf*, título de la conferencia pronunciada en München durante el invierno de 1918-1919.

Ya Marcus Tullius Cicero en el *De legibus* — I, 16 — formuló magistralmente el Derecho Natural, el cual sólo puede entenderse desde un más allá de la Historia. Después hemos tenido que aguardar a Kelsen para rechazarlo de frente aunque pronto se hizo indispensable cierta vuelta a él como muestra el caso de Rawls. Inclusive Rousseau en su momento quedó abierto a un Bien suprasensible; escribe en *Emile ou de l'éducation* — París; Flammarion 1990 —:

"Conscience! Conscience! Instinct divin, immortelle et céleste voix...; juge infaillible du bien et du mal...; c'est toi que fais l'excellence de la nature humaine et la moralité de ses actions". (IV, p. 378)

No sé instalar a Hans Jonas, discípulo de Husserl y de Heidegger, en otro lugar como no sea en este segundo grupo. Contra Apel y Habermas acepta la metafísica ontológica. ¿De dónde proviene el imperativo que enuncia, en cuatro modos, en la obra *Das Prinzip Verantwortung* — Frankfurt; Insel Verlag 1979 —?; ¿por qué tener que actuar a favor de la vida y de la posibilidad del futuro?, y responde casi en los mismos términos que Leibniz: ¿por qué hay algo en vez de nada? ¿por qué preferir el ser a la inexistencia?. Y la respuesta concreta de Hans Jonas no se hace esperar: porque siempre será superior el *ser* al *no-ser* — edición francesa: *Le Principe responsabilité*; París, Cerf 1990, p. 14 —.

Aunque al soslayo quedó ya sugerido que John Rawls forma parte de este segundo epígrafe, Rawls descontento con el utilitarismo de Bentham y de Stuart Mill cree haber encontrado un recambio al mismo en un momento en que las sociedades han perdido la ideología marxista leninista. El utilitarismo, al ser una modalidad de empirismo, arrancaba de los hechos; Rawls vuelve a Kant buscando un *a priori* o, tal vez, sin imaginarlo aspira a la *Dike* griega. Razona históricamente a partir de los principios no históricos de la Justicia, principios que configuran un ideal teórico-práctico razonable. Niega la

referencia a un Bien Supremo, vuelve la espalda a la tradición griega, pero ¿lo consigue?. A *Theory of Justice* — Harvard, 1971 — posee dimensiones sin duda trascendentes, la prueba la tenemos en que tuvo que defenderse de la acusación de metafísico escribiendo *Justice as Fairness: political not metaphysical* — en "Philosophy and Public Affairs", 14; 1985 —.

Sin duda Franz Rosenzweig y especialmente Levinas se asientan en este segundo grupo. Rehusan ambos las totalidades, es cierto, pero Levinas en concreto cree haber encontrado un tipo de experiencia último e irreductible: el *face à face* entre humanos. La alteridad es decisiva. El sistema queda substituido por la experiencia, que no es precisamente empírica. Heidegger sobra. Al ver al Otro soy responsable de su destino. El rostro desnudo del de enfrente me coloca ante el sentido y el infinito. El encuentro es responsabilidad. De tal guisa quedo abierto a la ética y a Dios. *Totalité et infini* — París; Biblio essais, 1971 —, *Ethique et infini* — París; Fayard 1982 — y *Entre nous. Écrits sur le penser-à-l'autre* — París; Grasset 1991 — me parecen tres libros significativos de su pensamiento.

No puedo resistirme a traer a Paul Ricoeur al espacio de este epígrafe aunque sólo sea para citar su obra *Soi-même comme un autre* — París; Seuil 1990 —.

He considerado múltiples y variadas trayectorias morales a fin de enmarcar mi labor. Ninguna de ellas me satisface de manera acabada. Por este motivo ensayo yo otra vereda. No estimo posible ni proporcionar una lista de valores universales ni tampoco poder fundamentar su obligatoriedad. Pero dado que no es viable vivir en sociedad sin referencias axiológicas, me limito a estudiar la coherencia entre posibles valores — a presentar a la educación europea y a su diáspora — y los orígenes de Occidente — mundos hebreo, griego y romano —. Puesto que estamos instalados en la civilización occidental y no en Benarés o en el Palenque maya, presumo que es sensato limitarnos a nuestra macrocivilización sin mayor base que la simple constatación de que es la nuestra. Únicamente serán valores de Occidente aquellos que se deriven históricamente de la *Weltanschauung* judía y de las *Weltanschauungen* griega y romana, constituyendo algo así como un ecosistema diacrónico. No es imaginable, por otra parte, una obligación como no sea la que pueda originarse de la facticidad, aceptada, de ser, uno, occidental o cristiano — cristianismo como *positum cultural*, claro está —.

En trabajos anteriores me apliqué al estudio del *anthropos* judío y del *anthropos* griego, ahora se aborda Roma. No obstante, dedico todavía, antes, otro apartado a la ambientación propedéutica.

III- Logos o bien Pathós

He retenido una frase de Saint-John Perse que leí en cierta revista de París; suena así: "L'art même n'est, à mon sens, qu'inceste entre l'instinct et la volonté". Y la ciencia ¿qué es?, indago yo. Pero, particularmente me atrae la incógnita siguiente: ¿qué tipo de saber es el saber ético?. Da la impresión que de ordinario nos colocamos frente a lo real — amalgama de cosas naturales, de cosas históricas y de cosas suprasensibles — y desde tan ingenua sensación intentamos acto seguido hacemos con la realidad así concebida. ¿El Logos o tal vez el Pathós resultará más provechoso para el menester que nos hemos asignado?. La *Nausée* de Sartre en su día me turbó. Hay Absoluto; ¿cuál es su nombre?. Absurdo. Conocer lo real ¿es tarea absurda? ¿quizás porque lo real mismo sea, él, absurdo?.

La civilización en la cual vivimos incrustados se ha desesperado ya de que ciencias y técnicas le hagan don del sentido del mundo. ¿Cómo conocer en tal coyuntura los valores que inyecten dirección al existir?. Los hechos se cifien a contarnos que historia y violencia forman un abrazo que parece esencial. A lo mejor hacen aparición aquí o allá datos históricos de no-violencia, pero ésta no parece que constituya el principio determinante del curso histórico. La no-violencia, la paz, es cosa accidental, contingente y volandera.

A lo largo de los tres últimos siglos la razón ha caminado con pasos harto diferenciados. En el XVIII lo explicó todo: materia, sociedad, moral... Fue la Ilustración. En el XIX la razón se atareó tanto con la industria, con el maquinismo, con el clientismo, con los altos hornos, con las minas, con los ferrocarriles..., que careció de tiempo para dedicarse al sentido del ser humano. Acabó siendo una herramienta más del arsenal productivo. El XX ha padecido tantos males — conflictos planetarios, torturas tecnocientíficas, inventos sobrecogedores como las bases moleculares de la vida... — que ha acabado malfiándose de la razón misma prefiriendo al instinto o a la intuición o a lo simplemente de carne y hueso. Filósofos de la existencia y de la

Postmodernidad o bien intentos de reducir la filosofía a ciencia: Russell, Wittgenstein, Popper... A fuerza de precisar los modos del conocer nos hemos quedado finalmente huérfanos del sentido del conocer.

Las lenguas naturales, las de plazas y calles, se organizan a través de términos polisémicos. Cada palabra encierra un potencial inacabable de significados que ningún uso consume y que solamente el contexto determina en cada caso. Si el *anthropos* se ha objetivado socialmente de forma tan poco precisa ¿será que no disfruta de otro modo de abordar la circunstancia?. Zubiri en *Sobre la esencia* — Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1962 — enfrentándose a Hegel escribe:

"No es posible aprehender la esencia de nada por pura dialéctica conceptual... Frente al conceptismo de Hegel es menester subrayar enérgicamente los fueros de lo real, sea o no absolutamente concebible". (p. 58)

Freud aseguraba que no importa qué actividad consciente, ésta no es otra cosa que el disfraz de un deseo inconsciente; cabe preguntarle: ¿cómo sabe que la conciencia sea ilusoria si no es, precisamente, a través de esta misma conciencia denigrada?. Negocio costoso el de conocer lo real. ¿Cómo acceder a los valores valiosos en sí?, los restantes no van más allá de ser cortedades y bagatelas para el rebaño. No detentamos otra manera de alcanzar la realidad objetiva como no sea buscando las condiciones de posibilidad de lo real. Dichas condiciones de posibilidad son las cosas, o aspectos de las cosas, sin las cuales la realidad no puede ser pensada. La epistemología es incontestablemente una *Kampfplatz*.

¿Por ventura podemos conocer fuera del tiempo?, y éste resulta ser versátil a menos de adherirse, uno, a Hegel, quien en *Phänomenologie des Geistes* — me he valido de la traducción de Hyppolite, *La phénoménologie de l'esprit*, 2 vol., París, Aubier-Montaigne — afirma:

"Le temps se manifeste donc comme la destin et la nécessité de l'esprit qui n'est pas encore achevé au-dedans de soi-même". (vol.II, p. 305)

Que el tiempo se dirija hacia su colmo y acabamiento, ésta fue la fe de Hegel pero no la de todos. Igual conocemos a lo Feyerabend. No hay método heurístico sin presupuestos metafísicos — ontológicos y epistemológicos —. Lo real, aseguró Platón, es lo escondido — *lanthano* — y olvidado; aquello que cae encima de los sentidos es tan sólo índice, por ser mimesis de lo que queda siempre por descubrir — *alétheia* —. Nietzsche no lo acepta, y esto es

todo. No que tenga razón. ¿Cuál es la substancia y bulto de lo real, incluidos los valores morales? ¿Respondemos con la razón, con el apasionamiento, con ambos o simplemente con el levantamiento de hombros?.

La razón padece intrínsecamente patologías: ¿de qué forma deslindar racional e irracional? ¿discurso e intuición?. Para los clásicos la cosa no encerraba mayor dificultad; la razón descansaba sobre la lógica y legislaba. Actualmente la razón se ha mudado en herramienta, aperc o instrumento. Lo real al no estar completamente determinado permite que se actúe sobre él a través de la razón. Y ésta triunfa y también fracasa. La morbosidad de la razón la detectaron ya los sofistas griegos; Antiphonios, o Antífonte, según uno de los papiros de Oxirrinco, o Oxyrhynchos, dejó escrito:

"Las prescripciones de la ley humana — *nomos* — son siempre de más mientras que las de la naturaleza — *Physis* — son necesarias". (Fragmento B 44 A)

Dionysos, o la vida, convive con *Apollon*, el conocimiento. El *mythos* no se separa del *logos*. Esta tradición griega la recupera Nietzsche. La razón se halla constitutivamente enferma. Dilthey se consideró siempre kantiano, pero a la *Kritik der reinen Vernunft*, fundamentación epistemológica de las *Naturwissenschaften*, añade algo así como una *Crítica de la razón histórica* — *Einleitung in die Geisteswissenschaften* — que valga para fundamentar las Ciencias de la Cultura. La razón tiene que existir crucificada. ¿Cómo conceptualizar la fluctuación de la vida humana y a la vez la regularidad de la naturaleza, la historia y asimismo la evolución, como no sea porque la razón es lábil, deslizante e insegura?. El *anthropos* existe tenso entre el *logos* — concepto, abstracción, univocidad —, el *mythos* — imagen, concreción, polisemia — y el *pathos* — instinto, *Instinkt* y también *Trieb*, deseo —. La divisa ilustrada de Kant, *Sapere aude*, queda teorizada en el opúsculo *Was ist Aufklärung* donde se sostiene la íntima relación existente entre saber y libertad; *saber* es *querer-saber*. Si los sentidos no yerran es debido a que no juzgan; el juicio implica voluntad.

En las civilizaciones orientales, *palabra* — *dabar*, vocablo o pensamiento, y *amar*, acto de hablar o de discurrir, en la literatura hebrea — fue la expresión no sólo del hecho de pensar o de querer, mas objetivó sobre todo la realidad misma. Más que sonido, la *palabra* es cosa aunque invisible, cosa, por cierto, eficaz — *Dictionnaire encyclopédique de la Bible*; Brepols,

1992, Bélgica —. La razón es razón encarnada y no mentalismo. Ahora ya no sorprende aquel texto del *Bereshit* — *Génesis* — bíblico en que Yishaq — Isaac — no puede volverse atrás en la bendición dada a Ya'aqob — Jacob — por error, teniendo que negársela después a Esaw — Esaú o hirsuto —:

"Dijo Isaac:

-Tu hermano ha hecho trampa y se ha llevado la bendición.

Respondió Esaú:

... primero me quitó mi privilegio de primogénito y ahora me ha quitado mi bendición.

Y añadió:

- ¿No te queda otra bendición para mí?

Respondió Isaac a Esaú:

-Lo he nombrado señor tuyo...

¿Qué puedo ya hacer por ti, hijo mío?" (27; 35-37)

La palabra es *factum*, bulto y no sombra. El griego separó *theoría* y *praxis*; el pensamiento hebreo unió ambas. Más tarde el cristianismo volvió a separar la *vita contemplativa* y la *vita activa*. Inexorablemente, empero, el discurso muestra su rostro sufriente en una u otra culturas. Sin embargo, con todas sus deficiencias, el lenguaje no puede menos que apuntar a la finalidad del lenguaje, que no es otra que la comunicación. El lenguaje es más que un testimonio del ser; es ontología en acto aunque *per modum crucifixionis*. ¿Lo real padece crucifixión o acaso sea nuestra osadía de conocerlo la que introduce el suplicio?

Sin teoría, o esquema previo de mundo, no hay modo de aproximarnos a éste. La virginidad huele a quimera. Dos son las modalidades con que se han presentado las teorías; la primera abarca al conjunto de ideas reguladoras de la comprensión del mundo mientras la segunda modalidad abraza al conjunto de ideas reguladoras de acciones o bien de prácticas. ¿Se establece realmente frontera entre ambas? ¿cómo se interfieren?. Ya Aristóteles a pesar de su racionalismo avisa en *Ethiká Nikomákhēia* — 1094 b — 1095 a — que no es prudente buscar más rigor en cada campo del saber que aquel que admita la naturaleza del tema tratado. Sería insensato abordar la cuestión axiológica al modo como Galileo trabaja en *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze*, trabajo que, por cierto, formula la ley de caída de graves, o a la manera como Newton investiga en *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*. La razón procede en determinados campos — en los dos señalados por ejemplo — racionalmente,

obteniendo enunciados universales y necesarios — por lo menos durante un período de la historia —; en otras esferas opera sólo razonablemente, con enunciados particulares y contingentes como acaece en temas morales.

Fui sensible a la casa donde nació Descartes, el 31 de marzo de 1596, la primera vez que la visité en la población de La Haye — actualmente Descartes —, villa enclavada al sur de Tours junto al río Creuse. Se trata de un edificio sobrio — ahora museo dedicado al filósofo — donde su abuela lo educó hasta 1607, año en que ingresó en el colegio de los jesuitas de La Flèche, centro que abandonaba en 1615. *Meditationes de prima philosophia* las publicó Descartes en 1641. Únicamente la razón resulta fiable y será absolutamente cierto todo lo que escape a la duda radical — Segunda Meditación —. De aceptarlo, la verdad acaba en producto puramente racional del entendimiento; el saber ¿construcción idealista?. El idealismo de Hegel no hace coincidir la realidad inmediata — *Realität* — con la efectividad — *Wirklichkeit* —, de manera que su enunciado idealista débese formular de esta guisa: "Todo lo que es racional es efectivo y todo lo efectivo es racional". Con todo, la razón es conciencia de sí y de lo otro, y tal estructura arrastra a aquella a un movimiento histórico progresivo. El ser y el pensamiento del ser forman una unidad.

La razón sola, sea la de Newton o la de Descartes o la de Hegel, no produce discursos suficientes si se quiere ofrecer una axiología satisfactoria para toda la humanidad. ¿Y si nos volviéramos a la sinrazón y a la improcedencia aunque sólo fuera para combinarlas con los productos racionales y los razonables?

La duda cartesiana, como el *cogito* mismo, son la experiencia de la libertad, de la voluntad. Hay que atribuir el error a una falta de la libertad; uno es responsable de los errores porque se sirve de la voluntad al margen de la evidencia. Descartes tampoco fue un racionalista compacto. Pocos años después del 387 a. C. Platón redactó el diálogo *Menon e Peri aretes*, que irrumpe así por boca del personaje Menón:

"_ Sócrates : ¿es enseñable la virtud? ¿o no es enseñable y sólo se alcanza con la práctica? ¿o ni se alcanza con la práctica ni tampoco puede aprenderse sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?". (70 a)

La moral ¿es asunto del *cogito* o tan sólo de la *hybris* o tal vez de la *physis* o de la *eleutheria*?; racional no lo parece mucho. En la dirección más pesimista, el italiano Giuseppe Reusi — 1871-1941 — al unísono con Schopenhauer y Leopardi ha sostenido antihegelianamente que todo lo real es irracional y todo lo irracional es real. ¿Se entiende mejor de esta guisa la ética? ¿Cuál es el *arkhé* de la filosofía siguiendo el *Theaitetos* e *Peri epistemes* platónico?:

"Es propio de un filósofo este *pathós* —afección— de pasmarse; éste y no otro, efectivamente, es el hontanar de la filosofía". (155 d)

En el origen del pensar se hinca la pasión. Colmar, entre viñedos, es una ciudad suave de Alsacia que encierra el Museo de Unterlinden. Su pieza maestra es el Retablo de Issenheim pintado por Grünewald entre 1510 y 1515. El Cristo crucificado objetiva la pasión — *páthema* —, la sensación sufriente de lo humano en su desespero por saber sin jamás saciar tal ansia o concupiscencia. Levinas en *De l'existence à l'existant* — París; ed. de la revue Fontaine, 1947 — describe tal desgarró:

"L'être est essentiellement étranger et nous heurte. Nous subissons son étouffement étouffante comme la nuit, mais il ne répond pas. Il est le mal d'être." (p.28)

Somos apátridas — *Unheimlichkeit* heideggeriano — desde el origen — *arkhé* — y no desde el comienzo. Somos substancialmente *a-logon*. Hannah Arendt, la judía, encuentra a Martin Heidegger, el pronazi, en 1924. Pasa a ser la amante de este Profesor que la fascina. Heidegger por su parte sucumbe al encanto de su joven alumna. Así dio comienzo una prolongada relación que no acabó hasta 1975, año del fallecimiento de Arendt. El deseo triunfó sobre el discurso tanto filosófico como político. La Historia carece de causalidad, sostendrá Arendt; no extraña.

El pensamiento judío posee igualmente valoraciones positivas del *a-meson* o *desmesura*. Así el profeta Y'sa'yahu — Isaias o "Yahvé-es-liberación" —, nacido en el 760 antes de Cristo, escribe en uno de los textos que se le atribuyen:

"Y por tanto el Señor se envolvió en la indignación. A cada uno va a pagar lo que merece: a su enemigo, furia; a su adversario, represalia... Vendrá como torrente encajonado". (58, 17-19)

La sociología comprensiva alemana — Rickert, Simmel, Dilthey y Weber — utiliza la *Einfühlung* o intropatía o simpatía. De poco vale la razón — la racional — en menesteres humanos. Si la humanidad se confunde con su historia la razón no va más allá de ser "sim-patía" — *syn* en griego fue "con", y *pathós*, "sentimiento", de donde *sympáthia*, simpatía —. En 1916 tuvo lugar en el cabaret Voltaire de Zurich la primera sesión pública del movimiento Dadá que animaba el rumano Tristan Tzara, nacionalizado francés. Fue el reflejo de la absurdidad de la Primera Guerra Mundial, conflagración implacable y casi inmóvil. Miles de muertos por ganar una trinchera que se perdía un mes más tarde. Irracionalidad del comportamiento humano. En consecuencia: inutilidad y desespero delante del lenguaje que nos abandona en la incomunicación. André Breton propone desatender el cartesianismo y la misma lógica substituyéndolos por la alucinación, el sueño, la demencia y la narración infantil. ¿Por ventura el dadaísmo y el surrealismo abren las únicas puertas que dan a la axiología?

Abrazar al *Agathon*, sostendrá Sócrates en el *Menon* — 96 d-100 c —, es asunto de *eros*, pero jamás algo seguro. No contamos con fundamento racional de la ética.

"La ciencia no es la única guía con que los hombres realizan sus acciones correctamente y bien". (96, e)

"La virtud no es cosa natural en el ser humano". (98, d) (100, a)

Platón imaginó, como cualquier dictador, que todo puede demostrarse. Sócrates, por el contrario, fue humilde considerando que únicamente nos han dado el buscar pero no el encontrar.

El valor del *a-meson* o *desmesura* en cuestiones específicamente humanas se descubre igualmente en otras literaturas. Así, por ejemplo, lo encontramos en el judaísmo disidente, o hereje, de los primeros cristianos cuyo pensador más notable fue Pablo de Tarsos — población de Cilicia en Asia Menor —. Durante la primavera del año 56 San Pablo, que se encontraba en Ephesos, envió una carta a los cristianos de Korinthos en los términos siguientes:

"Fijaos a quienes os llamó Dios: no a muchos intelectuales, ni a muchos poderosos, ni a muchos de buena familia; todo lo contrario: lo necio del mundo se lo escogió Dios para humillar a los sabios; y lo débil del mundo se lo escogió Dios para humillar a lo fuerte; y lo playebo del mundo, lo despreciado, se lo escogió Dios: lo que no existe, para anular a lo que

existe — *Kai ta me onta, ina ta onta Katargese* —, de modo que ningún mortal pueda engallarse ante Dios". (I Corintios; 1, 26-29)

Un *paradoxographos* es un relator de fenómenos, o sucesos, extraños e incomprensibles. Kierkegaard contra Hegel señala a la paradoja como al mejor instrumento para captar la esencia de lo humano singular. Paradoja del pensamiento contra el ser; así surge el absurdo, que es lo propio del hombre. Explicar la paradoja es ya hacerla hegeliana, es destruirla acabando igualmente, de tal forma, con el mismo ser humano. La moral posee argumento paradójico.

¿El *logos* o acaso el *pathós* va a entregarnos los contenidos morales y su obligatoriedad, tan insustituibles para cualquier proceso educador o antropogénico?. Después de lo escrito me confieso desconcertado y vacilante.

En *Confessiones* Aurelius Augustinus, o San Agustín, escribe:

"Robé sin que el hambre me forzara a ello; por simple desprecio a la justicia. Tenía en abundancia lo que sustraje. No me interesaba lo robado, sino el acto de robar y de pecar... Le encontraba gusto en ello porque estaba prohibido". (II,4)

La razón no basta para la moralidad. Sin embargo, la luz racional indica conductas plausibles aunque éstas no se presenten de manera apabullante. Ninguna bestia convive con sus muertos salvo la bestia humana; ésta incluso ha colocado los cementerios al lado de las iglesias en el centro del pueblo. ¿No nos hallamos delante de indicios sorprendentes? ¿acaso la cultura queda abierta a la transcultura?. Los valores regulan la relación "yo-tú" a partir de opiniones recibidas y también recientemente creadas; pero, aparte esta relación sociocultural, ¿los valores no señalan a absolutos — al *hierós* — que es preciso encarnar en la inmanencia?. No contamos con visión — *logos* — sin voluntad — *pathós* — de ver, encarnada en el lenguaje. Kierkegaard en su *Journal* — traducción francesa en Gallimard, en cinco volúmenes; París 1941-1961 — escribe en agosto de 1835:

"Lo que necesito es saber qué debo hacer y no qué debo conocer... Se trata de encontrar una verdad que sea tal para mí, de dar con una idea por la cual valga la pena vivir y morir". (Vol. III, p. 36)

No basta la razón en moral; tenemos además que sometemos a la decisión de una libertad comprometida. Como ha indicado Cassirer — *La philosophie des Lumières*; París, 1966; Arthème Fayard, pp. 52, 53-, incluso

la Razón ilustrada deja de ser conjunto de ideas innatas anteriores a la experiencia mudándose en razón que tiene que adquirir el saber en vez de poseerlo. La razón pasa a ser esfuerzo; es hacer y no intuir. En *Pensées* — N° 110 — Pascal afirma que poseemos dos medios para acceder a la verdad: la *raison* y el *coeur*. En esto se muestra anticartesiano. ¿Cómo demostrar que cuanto hay es racional?; jamás el *logos* podrá expresar la realidad contenida en el *mythos*. Al fin y al cabo mientras el *logos* explica, el *mythos* quiere legitimar.

El pecado o la falta en el judeocristianismo arrancan, no de la razón como en Grecia, sino de la voluntad arracional. *Hef* en hebreo, como así mismo *hatta't*, señalan el separarse de la meta; la traducción griega de los LXX se sirve de *hamartía* y de *anomia* para significar lo mismo. San Pablo utiliza *parabasis* o "paso-en-falso". Tomás de Aquino en esta misma dirección escribe en *Summa Theologiae*:

"La voluntad, de la cual dependen todos los actos voluntarios, buenos o malos, como los pecados, es la fuente del pecado. El pecado reside en la voluntad". (I, II, q. 74, a.1, ad 1)

El pecado o deficiencia, resulta opaco a la razón, teniendo su fuente allende lo racional y lo razonable. ¿Cómo, después, la razón puede hacerse con *factum* tan desasistido?. La razón a lo sumo fundamentará los *juicios morales* pero nunca las *acciones morales*. Hegel en su conato de racionalizarlo todo distingue — *Grundlinien der Philosophie des Rechts*; párrafos 153 y 258 — entre *Moralität*, o moral subjetiva, y *Sittlichkeit*, moral objetiva o del Estado. Se accede al universal sometiendo la *Moralität* a la *Sittlichkeit*; pero ¿ésta — los deberes del ciudadano — pertenece todavía a la moral — los deberes del sujeto —?. Prefiero intuir la moral a base de distinguir entre voluntad y entendimiento.

Con este segundo apartado cierro la dimensión propedéutica. Estimo que ya puede hacerse cargo, el lector, de la problemática ética de tal manera que comprenda el por qué del camino que sigo cuando abordo los contenidos educacionales de Occidente. No hago más que buscar la coherencia lógico-histórica de concretos valores con respecto a los montañas de la macrocivilización occidental. En el presente trabajo me limito a descubrir las categorías antropológicas del mundo romano, a partir de las cuales se deducen paradigmas de comportamiento que dicen con los valores que nos

son propios. Ninguna cultura es superior a otra, pero la de cada quien parece convenirle más, a uno, que las foráneas. Existimos inexorablemente desde una interpretación de cuanto hay. La nuestra es la más importante para nosotros.

IV- El tiempo definitivo

El CD-ROM y las autopistas de la información desbancan al libro. Diríase que se trata de un hecho. Pero ya no estoy tan seguro de que suplantén la narración mítica en la función antropogenética de ésta. Roma, la republicana e igualmente la imperial, concibió al hombre como tiempo que alcanza finalmente su destino en el seno de la Historia, la cual a partir de tal momento se transforma en repetición de lo mismo, en vivir *secundum mores majorum*. Dicha plenitud temporal tiene lugar en un *ubi* — donde — concreto y sucinto. El *locus romanus* comienza siendo *locutus* que pronto invade tierras celtas, etruscas, griegas..., hasta colocar el *limes* frente a los *germani*. Este espacio encierra tres funciones precipuas: la sacral presidida por *Jovis Pater* — Júpiter —, la bélica que el dios *Mars* — Marte — anima — papel de la *djihad* islámica posterior —, por último, la función de la fortuna, o ventura, encomendada a *Quirinus* — Rómulo y en ocasiones Jano —. Ambito de violencia, el romano.

En el interior de la anchura latina tuvo lugar el relato oral que narra el cordón que tenía uncido el presente definitivo al pretérito troyano, pasado genial y a la vez trágico. El romano le encontró, así, sentido a la convivencia de pueblo. Virgilio recogió el mito secular, lo aderezó, y le puso texto escrito. Este permite comunicarnos en la distancia, tanto temporal como en la del espacio. La hermenéutica que ahora y aquí realizo nos acerca a la autohermenéutica que los pueblos latinos se proporcionaron a sí mismos, a fin de no verse incongruentes y absurdos. Esto no se tolera. Del texto escrito, que cosifica al texto oral, nos importa la *parole* — sujeto, mensaje, frase, discurso, tiempo presente —; en cambio, margino tanto el *langage* como la *langue* — sin hablante, sólo códigos, signos, símbolos, sistemas; todo ello fuera del fluir temporal —. Interpretar la *parole* no es faena que se lleve a cabo desde la subjetividad individual. Hay que dirigirse a la dinámica del texto y a su función creadora de mundos más habitables. Puédese ingresar en el relato siempre que *locus* y *tempus* lo contextualicen. La narración es de unos, para

sí mismos, que existen condicionados por las coordenadas espaciotemporales.

Roma constituye un significante que evoca recuerdos e imágenes diversas en cada cual. Museo Arqueológico de Barcelona: mosaico de 8 por 3'57 metros representando una carrera de cuadrigas, de aquellas carreras que tenían lugar en el circo de la Colonia Julia Augusta Paterna Faventia Barcino — la actual Barcelona —. El auriga, de pie sobre el carro, luciendo los colores de su bando deportivo. Los cuatro caballos perdidos en la furia de la competición.

Inicios del siglo VI. Los griegos fundan *Palaiá-Pólis*; algo después establecen *Néa-Pólis*. Tal enclave se conoció como *Emporion* — Empúries, en Catalunya —. En el 218 a.C. llegan las embarcaciones romanas — momento de la segunda guerra púnica — y se inicia la romanización bajo el mando de Publius Cornelius Scipio. En el año 100 a. C. ya existía la ciudad romana en la parte alta del lugar; todavía en la actualidad puede observarse esculpido el símbolo fálico — indicador de fuerza y prosperidad — al lado de la puerta que, desde el anfiteatro y la palestra, da entrada al *Cardo Maximus*. Azul del mar, azul del cielo y blanco de las nieves pirenaicas.

Provincia Narbonensis con las vías romanas que van de norte — Lugdunum y Viena — a sur — Arelate y Massilia — y de este — Forum Julii — a oeste — Narbo —. Gianum, cerca del gran cruce de vías romanas que fue Arelate, con termas — *Caldarium*, *Tepidarium*, *Frigidarium* —; lugar recoleto propicio al reposo y a la serenidad. Las golondrinas cruzan, allí, el verano.

Poco antes de la era cristiana los romanos se apoderan del *Oppidum* de Conimbriga, cerca de lo que fue más tarde la Coimbra portuguesa, en la ruta que iba de Olisipo — Lisboa — a Bracara Augusta — Braga — en el norte. Murallas y *forum* considerables. Acueducto. Tierra sobria que respira el mar.

Cajus Julius Caesar Octavianus Augustus funda Augusta Treverorum — la actual Trier alemana —. Constantino el Grande levanta en el 310 el Aula del palacio imperial, la Basílica, construida con ladrillos. Espacio fastuoso de recepciones imperiales. La visité bajo un sol lascivo.

Rodeada de montañas, de olivos y de higueras, Aphrodisias aguarda la resurrección en la Turquía actual. Templo a Afrodita, escuela filosófica,

odeón, baños del emperador Adriano, teatro... Más de dos horas para recorrer las ruinas. En el mismo paralelo que Mileto pero tierra adentro. Su escuela de escultura fue célebre en todo el imperio. Las nubes tenían ganas de llover y llovió.

Elíptico. Sí, un foro romano de forma elíptica que conserva todavía sus columnas jónicas. Gerasa, al norte de Amman, en la ruta que corría de Damasco al puerto de Aqaba. Ciudad rica en consecuencia. Abril abría flores amarillas de mimosa.

Las caravanas que procedían de la India y atravesaban la Mesopotamia para ir a dormir, por fin, en el Mediterráneo proporcionaron opulencia a Palmira, oasis del desierto de Siria. En el siglo I cayó bajo la órbita romana. Recorrer en soledad aquel cadáver cuando el alba despunta es experimentar la plenitud histórica de Roma.

Y en el centro del mundo la *Roma Urbs*, notable, particularmente *Imperatorum Aetate*. Amphitheatrum Flavium, Circus Maximus, Forum Augusti, Forum Trajani, Capitolium, Thermae Trajani, Mausoleum Divi Augusti, Mausoleum Hadriani, Pantheon... No es brega fácil dominar el mundo y cobrarle impuestos. Roma, principio y fin. *Perfecta*, participio pasivo de *perficere*, derivado de *facere*, hacer, y de *per*, total o superlativamente. Roma es pieza acabada, paradigma y dechado, por tanto, para el resto del orbe y también para los tiempos posteriores.

Algunos recuerdos evocados, a salto de mata, por el vocablo *Roma*.

La península italiana antes de Roma estaba poblada por celtas, por etruscos y a partir del s. VIII a.C. por los griegos, quienes ocuparon el sur — templo de Paestum —. El *Latium*, llanura estrecha atravesada por el Tiber, cae bajo las influencias de griegos y etruscos. Las *gentes*, en la época republicana, organizan la sociedad como patricios; debajo se sitúan los plebeyos, que por cierto son mayoría. La *gens* agrupa ciudadanos sometidos a la autoridad del *pater familias*, quien es a la vez jefe, sacerdote y juez. Esclavos y clientes — ciudadanos libres pero no patricios — completan a las diversas *gentes*. Las familias ricas gobiernan la República Romana.

A comienzos del s. III a. C. Roma somete la Italia meridional. Cartago reacciona, pero la victoria es romana. Sicilia y Cerdeña se convierten en provincias. Escipión triunfa en Zama contra Aníbal. Final de la segunda guerra

púnica. Los romanos conquistan — siglo II a. C. — Macedonia y Grecia. La tercera guerra púnica destruye definitivamente Cartago. Hispania y la Galia caen bajo el dominio de Roma. En el siglo I a. C. dominan el norte de los Alpes — Galia transalpina —, Asia Menor y Siria. Después de la batalla de Actium convierten a Egipto en una provincia más. El Mediterráneo pasa a ser "*Mare Nostrum*". Hacia el 200 a. C. el ejército romano contaba con un millón de hombres. Julio César aprovecha la crisis de la República para hacerse con el poder. Conquistada la Galia en el 53 a. C., ya sólo le queda el "*Alea jacta est*". Dictador con el título de *Imperator* o general en jefe de los ejércitos. El 44 a. C. muere apuñalado por defensores de la República. A continuación Antonio se casa con Cleopatra y se queda Egipto; Octavio Augusto administra Italia. La Batalla de Actium da todo el poder a Octavio. El 29 a. C. muere la República a pesar de que se procura guardar apariencias republicanas. El senado le concede a Octavio el título de *Augustus*, nombre reservado a los dioses. Cajo Cludio Maecenas, aristócrata etrusco, ministro y amigo de Augusto, protege a los escritores: Tito Livio, Virgilio, Horacio, Ovidio, Salustio, Varrón... Roma, la *Urbs*, arrastra ya más de siete siglos de historia; ha dejado de ser una población de campesinos transformándose en urbe monumental helenística. Casi un millón de habitantes, descontados los esclavos.

La batalla de Actium representó, además, el triunfo de Italia sobre la vieja Roma. La Campania es rica en trigo, aceite y vino; sus *villae* rezuman lujo. El Lacio alimenta a la *Urbs* en verduras y frutas. El pueblo llano, con todo, sobrevive en pobreza; en la ciudad de Roma se reside en *insulae* insalubres.

Dos grandes áreas distintas bajo la Roma imperial: la de Oriente donde se habla y piensa griego y la occidental donde se comunica principalmente en latín. El modelo helenístico engendrado por Alejandro Magno persiste. El arte romano es resultado del maridaje entre las artes etrusca y griega.

Muerto Octavio Augusto en el año 14, le suceden cuatro emperadores de la familia Julia-Claudia. Les siguen, luego, los Flavios, los Antoninos — Trajano, Adriano... —. El siglo III acusa ya la invasión más o menos pacífica de pueblos germánicos; el imperio se "*barbariza*". Constantino y Teodosio frenan el derrumbe — s. IV —. A finales de este siglo, finalmente, germánicos y hunos — nómadas asiáticos — suprimen de hecho al Imperio romano de Occidente. Odoacro destrona al último emperador, en el 476, un niño de diez años, Romulus Augustulus, que residía ya en Rávena. El Imperio romano de Oriente no sucumbirá hasta el 1453 en manos de los Turcos.

La meditación en torno a la vida, pasión y muerte — sin resurrección — de Roma invita a la tristura y a la melancolía. Cicerón, a quien hizo asesinar Antonio — el de Cleopatra — en el 43 a. C., había redactado *Tusculanae dissertationes*; se trata de un diálogo entre un *discipulus* y un *magister* en que se abordan la muerte, la tolerancia, el dolor, la curación de los males, la agitación del alma y también la dicha. Colocarse del lado de los dioses es ignorar los miedos, sobre todo el pavor delante de la muerte. Con este talante hubiera enfocado sin duda el hundimiento de la historia romana. Pero no todos se consuelan de la misma manera, con razones. Por tal motivo Loukianos de Samosata — población de Siria —, del s. II, escribió los *Mimes des courtisanes* — versión francesa, ilustrada extraordinariamente por Picasso —, donde se propone el consuelo que regalan los cuerpos vivos y lujosos de Corinna, Leaina, Chrysis..., y así hasta treinta voluptuosidades con que el amor físico agasaja. Luciano fue un romano de Oriente que transmitió la herencia griega al margen de Sócrates, Platón y Aristóteles. La razón no alivia ni de la morriña ni del alma dolorida; la delicia de los cuerpos sí las aligeran. La magia del paganismo grecorromano ha hechizado a más de un occidental; tal ha sido el caso de Gabriel Matzneff — *Maîtres et complices*; París; J.C. Lattès, 1994; 314 p. —.

Del seno de la civilización latina destaco la *Eneida* con el intento de detectar en ella la categoría antropológica mayor que permita inteligir, en su núcleo, a la *Weltanschauung* de los romanos. ¿Cómo se concibe el *tempus hominis*, el correr del "hombre-tiempo"?

La edición Teubner — Leipzig — de las literaturas griega y latina, *Bibliotheca Scriptorum et Romanorum Teubneriana*, en lengua latina, es la más completa. Pero, para la *Eneida*, me he valido habitualmente de la traducción francesa de Maurice Rat — París; Flammarion 1965 — y de la versión al catalán de Miquel Dolç — Barcelona; Alpha, 1958 —.

Guerra de Troya. El aqueo, o griego, Ulises, tuvo la idea del caballo de Troya. El mismo se enfundó en su panza. Los troyanos dormían cuando, reunidos los aqueos de la barriga de madera con los aqueos de las naves, hicieron explotar el final de aquel emporio y de aquella cultura. Eneas es uno de los pocos troyanos que logran escapar de la ciudad moribunda; por algo su madre era Afrodita. Una vez en Italia fundará una Troya nueva y mejor ya que será inmortal como los dioses. Eneas una vez establecido en las orillas del

Tíber se casa con la hija del rey *Latinus* — origen del pueblo latino —. Roma es más una refundación de Troya que propiamente una fundación; la fraternidad romana nace de la violencia troyana. ¿Acaso el edificio entero político no se apoya sobre el fratricidio?

Maecenas, algo mayor que Augusto, fue la eminencia gris del emperador durante varios años. Su Ministro de Cultura, diríamos ahora. Supo descubrir escritores notables poniéndolos al servicio del nuevo régimen imperial. Virgilio y Horacio.

Publius Vergilius Maro nació cerca de Mantua -Mantova, en la Lombardia- el día 15 de octubre del año 70 a.C. en una zona campesina rodeada de colinas suaves. A los 12 años se trasladó a Cremona para cursar los primeros estudios; en Milán y en Roma se inicia en las literaturas griega y alejandrina sin abandonar la filosofía, la historia, las matemáticas, las ciencias naturales y la medicina. Antes de la *Eneida* — *Aeneidos* — escribió *Bucolica*, diez poemas idílicos inspirados en Teócrito, poeta griego de Sicilia. En la primera bucólica un pastor dirigiéndose a Octavio Augusto le adora en los términos siguientes: "Deus nobis haec otia fecit" — *Un dios nos ha regalado la paz de que gozamos* —. La cuarta de las bucólicas celebra la pronta llegada de un niño que será presagio de una época nueva y áurea. Algunos cristianos descubrieron más tarde en el texto una profecía de la próxima llegada de Jesucristo, pero Virgilio se refería sencillamente a la nueva generación romana que objetivaría la plenitud de los tiempos. Entre los años 37 y 29 redacta el *Georgicon* — *Las Geórgicas* — dentro de la tradición del griego Hesíodo — *Erga kai hemerai* —, del s. VIII a. C. El sentido del ser humano es vivir en armonía con la naturaleza:

"Felix qui potuit rerum cognoscere causas". (2, 490)

La obra empero que nos importa es *Aeneidos*, que compuso entre el 29 y el 19. Cuando faltaba poco para terminarla emprendió un viaje a Grecia y a Asia Menor, con la idea de conocer directamente algunos de los lugares que describía a fin de dar los últimos retoques a la pieza una vez de regreso. Cayó enfermo camino de Mégara y tuvo que guardar cama en Atenas; Augusto que tomaba de Oriente le convenció de que volviera a Roma con él. Al poco de alcanzar el puerto de Brindisi — la griega Brentesion y la latina Brendusium — falleció; era el 22 de septiembre del año 19 a. C.. Su tumba quedó situada en la ruta que va de Nápoles a Pozzuoli — en latín Puteoli —, un puerto de la Campania.

La *Eneida* se compone de doce libros, cada uno de los cuales comprende entre 700 y 900 versos salvo el último que es algo más largo. A la mitad de la narración, en el libro sexto, se aborda el tema del sentido del caminar, del peregrinar, del existir; Eneas en Cuma — Kumé en griego —, sur de Italia, desciende a los Infiernos a partir del lago Averno — Avernus, en latín — por indicación de la Sibila. Allí se le desvela la significación de la historia de los romanos. La *Eneida* no tiene otra finalidad que fundar la civilización definitiva, en la cual el tiempo pasa a ser perduración. Ulises hizo frente a los obstáculos para poder regresar a su patria; Eneas, por el contrario, huye de su patria, Troya, porque tiene que fundar una ciudad nueva y perfecta en el vientre de la Historia. Abraham, en cambio, huyó sin reposo de la Historia porque quería arribar a un puerto perfecto, pero ignoto, ubicado allende el espacio y el tiempo. Eneas es la voluntad de crear el destino que va a encarnarse en la ciudad de las siete colinas. Eneas personifica las virtudes definitivas: disciplina, reflexión y prudencia, virtudes de los *juniores* frente a las de los *seniores*.

Las epopeas posthoméricas habían narrado ya las peripecias del Eneas troyano. Hacia el 500 antes de Cristo, en Occidente, se habla del viaje de Eneas. Los etruscos y el *Latium* conocen las proezas fundadoras del héroe troyano. Poetas e historiadores latinos anteriores a Virgilio se refieren a Eneas, quien posibilita que la potencia de Troya sobreviva en Roma. Virgilio, pues, no fantasea subjetivamente, sino que arranca de la percepción colectiva que tenía el pueblo romano de sí mismo. El mito es ancestral y no ocurrencia salida de la biografía de Virgilio — de la bioquímica de su cerebro y de la endocrinología, trabajadas por la sociedad —.

El viaje de Eneas constituye una iniciación como en los Misterios de Eleusis. El recorrido en el espacio figura el trayecto que va del *Khaós* troyano al *sensus vel mensura existentiae*, que es Roma. El punto culminante de la expedición, como ya dije, se encuentra en el libro, o canto, VI con la bajada a los Infiernos, mucho más significativo, por cierto, que el canto XI de la *Odisea*. El padre de Eneas le revela a éste la significación de la *metemempsis* — más allá del simple estar en el cuerpo —, de inspiración pitagórica, a la que se ve sometido. La raza romana aguarda expectante su realización decisiva. Esta filosofía de la historia no repite la de la *Odisea*, la cual es cíclica, concepción que siguieron pitagóricos y estoicos, sino que comporta una visión

progresiva que se dirige hacia su colmo y saturación intramundanos. Todo apunta a un presente sensible, tangible, y tan cabal que el futuro podrá sólo consistir en insistencia y recaída. Los antecedentes de Roma no pasan de ser esbozos, ensayos y bocetos. Virgilio por su cuenta verá la plétora y llenez en Octavio Augusto, pero esto es circunstancial, dentro de un mito que narra precisamente como el dardo antropológico logra el blanco en el *civis romanus* y en la *Res Publica Romanae*. El detalle de cada ciudadano es *delirium* y *dementia*; la *ratio* habita en la totalidad, en el funcionamiento del Imperio. Autoridad, tradición y religiosidad son categorías romanas que sostienen la totalidad prescindiendo de las partículas — individuos — que únicamente obtienen significación en el seno del todo político realizado. La fundación de la *polis* griega podía repetirse aquí y allá; no así la fundación de la *Urbs*, la cual es algo sacro que se produce una sola vez y es ya para siempre.

¿Cómo se colorea la temporalidad en Hegel — *Phänomenologie des Geistes* y *Die Vernunft in der Geschichte* —, una vez completada la historia?; su perspectiva nos ayudará en la comprensión del tiempo antropológico de los latinos. El tiempo ya sólo puede pensarse en presente porque nada queda por hacer. El valor del pretérito — periplo de Eneas — se da, entero, en el presente — *Ab Urbe condita* —, y entonces el porvenir se limitará a sancionar el presente *per modum perpetuitatis*, según perpetuación. Toda posible escatología ha desaparecido; no se cuenta con otro sentido del tiempo que el presente. Este, el presente, se ha transformado en *Presente Absoluto*, en *Urbs romana*, la cual es definitiva. Lo último y concluyente tiene lugar en el mundo en aquel preciso punto en que finito e infinito quedan reconciliados. No hay otro *eskhaton* que la Roma histórica llegada a plenitud. Lo definitivo es inmanente al mundo. Eneas se limitó a esperar la realización de Roma, pero nunca vivió la esperanza, o salto, desde aquí al allende. El mundo que tenía que venir ha llegado ya: Roma, republicana e imperial. Ni memoria ni tampoco imaginación creadora; bastan las presencias, sentidas, percibidas, entendidas y amadas.

El texto bíblico del *Bereshit* — *Génesis* — se inicia diciendo que *Elohim* creó — *barah* — el mundo. Así como *Be-reshit*, inicio o comienzo de algo, no encierra la noción de *nada*; *Barah* implica que no había nada y de repente hay algo. Entre *Elohim* y mundo se interpone la separación radical de la nada. La separación entre Dios y mundo es absoluta. El mundo no encierra en la

literatura hebrea al hontanar — *arkhé o Grund* — de su existencia, incluida la moral. Dios es tan otro, tan diferente, que solamente puede concebirse como nada. El ateísmo es un momento de la religión. La antropología latina se coloca en las antípodas de la hebrea. Aquello que hay existe desde siempre formando, los dioses, parte de "lo-que-hay"; han tenido su nacimiento en el seno del inmenso conglomerado, definido por la interrelación. Nada reside en el exterior, ni siquiera el sentido. Roma lo mide y explica todo, una vez llegada a la historia después de una gestación y un parto, ciertamente, accidentados y arduos.

Roma, el éxito definitivo, parece ya al alcance de la espera. Roma es Troya, pero para siempre más:

"Si jamás entro en el Tíber y en los campos regados por él..., haré que la ciudad prometida a mi raza y aquella que abandonamos, cadáver, constituyan una sola Troya". (III, 439-544)

Troya y Roma están colocadas en el mismo plano. El ser no es eternidad. Tal tesis la defendió Heidegger desde 1927 — *Sein und Zeit*, Frankfurt, Klostermann 1977 —. Punto de salida y punto de arribo comulgan en la temporalidad del ser; lo que acontece en Roma es que la historia ya sólo puede vivir del presente, de tan turgente como éste, el presente, es. Nada queda por esperar. Fuera del decurso temporal, el vacío. Todo está pensado bajo el horizonte del tiempo.

En la cuarta de las églogas o bucólicas — *Bucolica* — podemos leer este verso sibilino:

"Magnus ab integro saeculorum nascitur ordo".

— *He aquí que comienza el gran orden de los siglos* —. Como ya advertí, no es cuestión de profecía pagana acerca de Jesús, sino del resumen de la misma Eneida. Destrucción de Troya, esfuerzo creador, Roma portadora del orden de los siglos. Únicamente se cuenta con el tiempo, pero éste produce un presente exaltante, suficiente, definitivo. La sombra de la gran Loba y la majestad del pueblo romano son la vocación de la historia; una y otra constituyen la regulación del mundo. En el doce y último libro de la *Eneida*, Júpiter asegura lo que sigue:

"Haré que todos sean latinos hablando todos la misma lengua. Nacerá una raza... que superará en piedad a los otros hombres e incluso a los dioses" (XII, 822-869)

El precio de la plenitud romana es la destrucción de Troya. Grita Héctor a Eneas al ver en llamas a su ciudad:

"Escapa, hijo de diosa, y ponte a salvo de las llamas. El enemigo se ha apoderado de los muros. Troya se derrumba... Parte en busca de otras murallas, soberbias, que tú levantarás después de haber errado por el mar". (II, 264-310)

La reina Dido de Cartago constata en su dolor que el destino de Eneas no es la vuelta, sino el progreso:

"Si no buscaras campos nuevos y mansiones desconocidas... ¿navegarías con tu flota?... ¿Acaso huyes de mí?". (IV, 270-319)

Troya ya no existe. Dido y Cartago constituyen un obstáculo. Roma es la única significación del tiempo, y Roma no es la eternidad, sino aquel punto temporal que permite comprender el transcurso del tiempo todo. La duración carece de causa final que habile fuera de la historia; Francis Bacon en *Novum Organon* — traducción en PUF, París 1986 — califica de totalmente inútil dicha causa — Libro II, aforismo 2; pp. 186-187 — hasta el extremo de corromper incluso a las mismas ciencias. Para el mito romano, la finalidad resulta indispensable; ahora bien, se trata de un designio intramundano, finito, por muy definitivo que sea.

El vocablo latino *existentia*, que Heidegger vierte al alemán con el término *Dasein* — "ser-aquí" —, no encierra ni en latín ni en alemán referencia alguna al sujeto. La existencia es historia, pero no de alguien — de una conciencia —, sino simple proceso que desemboca en la perfección romana aunque no sin dolores:

"Por fin tocamos ya los bordes de la Italia huidiza". (Eneida; VI, 34-77)

V- El "Nunca más"

Un texto y, sin embargo, una sinfonía inacabada de paráfrasis. Una sola *Torah* hebrea y generación tras generación interpretándola; el *Talmud* para comenzar y luego los *Midrashim* medievales y la mística de la *Kabbalah*. De la sola palabra *Bereshit* — primer vocablo de la *Torah* — contamos con unas 700 interpretaciones. El texto bíblico por ser *Geistesgeschichte* no pide explicaciones — *Erklären* —, sino exégesis — *Verstehen* — ya que no es mensaje cerrado; todo lo contrario, la Biblia con ser arqueología es igualmente prospectiva antropológica. Por tal razón no puede someterse a ciencia puesta

que ésta da razón de un fenómeno solamente desde sus antecedentes. La Biblia, en cambio, se agota apuntando hacia el horizonte satisfactorio.

Con parejo talante leo yo a Virgilio. Su *Eneida* es una búsqueda de significación; y esto precisamente me seduce de ella y no, por cierto, la explicación sociohistórica que cuenta por qué existe tal relato latino.

El libro cuarto narra la tragedia del amor entre el individuo — la reina Dido — y la colectividad — Eneas —. Este personaje existe en función de la Roma irrevocable; sus ternura y atracción por Dido no cuentan porque la sociedad emerge soberanamente por encima de los individuos de carne y hueso. Le grita así, Dido, dolorida, a Eneas que la abandona:

"Vete, no te detengo... Va a buscar la Italia en alas de los vientos; ve a buscar reinos cruzando las olas...
Cuando la fría muerte habrá separado mis miembros de mi alma, mi sombra te asediará a donde vayas". (IV, 366-409)

Más grave aún. Se defiende que sólo la muerte de cada quien posibilita el engendramiento de lo social válido.

"Entonces la desgraciada Dido, consternada ante su destino cruel, implora la muerte, cansada ya de contemplar la bóveda celeste". (IV, 410-457)

No basta la supresión imaginativa para que Roma quede fundada, es preciso además realizar la muerte de lo individual. Sacrificio de cada quien en función del todos, del *populus*. Si persistiera el individuo, no contaríamos con sociedad romana. Y Dido tiene que suicidarse: "Suprime con el hierro tu dolor" (IV, 549-550). La negación del yo desemboca en el *nosotros* latino.

"Sus doncellas la ven caer al impulso del hierro y ven la espada llena de sangre espumosa y sus manos flaqueantes". (IV, 651-695)

Roma, ahora, resulta ya posible. El "*nunca más nada realmente nuevo*" es asunto de la *civitas* romana, particularmente de la imperial de Augusto, y no, por cierto, negocio de las carnes individuales de la ciudadanía. El presente eterno es un espacio histórico en el que a cada quien le es dado realizarse para, luego, desaparecer. Este *targarse* puede incluso coincidir con la *Freitod* de que habló Hans Jonas en *Le Droit de mourir* — versión francesa de Editorial Payot et Rivages; París 1996; p. 17; en alemán: Insel Verlag, Frankfurt am Main, 1985 —. Así Séneca se suicida en el año 65 bajo la orden de Nerón. *De Providentia*, obra redactada en el 63, remite a que el ciudadano debe de vivir de la entrega a la sociedad; le basta con el *nec servio, sed assentior* para sentirse ecuanímanamente feliz. El *Dasein* heideggeriano

comprende el "Ahora-del-tiempo" como apertura aunque el individuo reciba la clausura de la muerte a modo de amenaza inminente e ineludible. El tiempo latino es axiológicamente presencia a pesar de que los *cives romani* acaben todos, uno tras otro, en el *coemeterium* — del griego *Koimeterion*, dormitorio, dormitorio de los muertos para los cristianos —. La muerte, o cierre, de los ciudadanos es la mismísima condición de posibilidad de la apertura al todo romano. Dido muere para que viva Eneas, o sea Roma, la definitiva. Y Eneas en cuanto que deseo individual fallece igualmente al abandonar, triste, a Dido a fin de que viva el Eneas de destino universal.

La muerte del ser humano de carne y hueso no introduce desmesura alguna porque, en la línea de Cioran, no se cuenta con ilusiones — todo está ya dado —, y cuando no hay nada que esperar, ya no es posible la desesperación. Roma vive a pesar de la muerte "in-significante" de Séneca. El estoicismo le propone a éste el talante adecuado. Emil Michel Cioran, en parejo plano, redacta las líneas siguientes, en *Ecartelement* — Ed. Gallimard —, después de visitar un cementerio:

"Devant cet entassement de tombes, on dirait que les gens n'ont d'autre souci que de mourir".

No sólo el imperio concibió la eternidad de la *Urbs*, igualmente sucedió durante el período republicano; no de otro modo en el *De Re publica* de Cicerón, redactado entre los años 54-51 a. C., se lee:

"Una ciudad tiene que constituirse de tal forma que sea eterna". (3, 23)

La *Res publica* descansó encima de los *mores majorum* de los que era depositario el *Senatus*. El Emperador estoico Marcus Aurelius Antoninus, fallecido en el 180, en su obra *Ta eis heauton* — *Pensamientos para uno mismo* — escribe:

"Ek sou panta, en soi panta, eis sa panta". (IV, 23)

Todo proviene de ti, todo se encuentra en ti, todo regresa a ti; tiempo y eternidad se abrazan. El Eneas de carne y hueso se abraza con el Eneas eterno que funda Roma. Palingenesia que tiene un referente constante: la perfecta civilización latina. La *Ratio* — Eneas — y no la *passio* — Dido — permite constituir un Estado, una memoria inextinguible, a partir de una multitud de pueblos y de culturas. El final de la República — siglos II y I — se salva precisamente con tal ilustración. Vale la pena referirse a *La Raison de Rome* de Claudia Moatti — Ed Seuil — si se quiere precisar la situación

cultural que permitió redactar la *Eneida*. Igualmente útil es el *De Architectura* de Marcus Vitruvius Pollio, ingeniero de Octavio Augusto, quien en diez capítulos presenta el equilibrio inalterable de Roma objetivado en la arquitectura y en la ingeniería militar. La primera edición de este tratado data de 1486. Roma al modo de *Khronos* devora sus vástagos a fin de ser imperecedera. Roma no fantasea el futuro; lo quiere como realidad presente. No se cuenta con otro porvenir como no sea la continuidad del momento. La civilización latina se autopercebe como condición de aparición y de desaparición de lo restante. *Natura non nisi parendo vincitur*, decía Francis Bacon; de forma parecida había que proceder con Roma. Esta configuró el *paradeigma*.

El tiempo padece precariedad. San Agustín descubrió en ésta un signo de la dependencia ontológica; Heidegger en cambio se limita a ver en lo efímero del tiempo el destino del ser humano condenado a la angustia de su finitud. El "Ser-en-el-mundo" hace que la muerte de cada cual ilumine el presente. La pasión y muerte del Eneas que abandona a Dido engendra al Eneas que funda Roma, la presencia para siempre. De esta guisa, imagino, puede leerse, *Einführung in die Metaphysik* de Heidegger. El presente de la cultura del *Latium* es la posibilidad de posibilidades. Estas últimas son inexorablemente pasajeras y fugitivas. El ser romano no tiene consistencia allende, sino que consiste en posibilitación de lo transitorio. La pintura de Cézanne es rojo que sangra, azul que tranquiliza y amarillo que desea; un cuadro suyo anda sin desmayo tras la realidad perdida. ¿Desde dónde?, desde el paso del tiempo. Roma se limitó a definirse como el *tiempo* que posibilita los diversos tiempos.

La Ciudad Eterna, empero, se plantea al final de una aventura que en su inicio constituye un exilio. Hay que abandonar Troya, muerta ya.

"Luego que cayó la soberbia (Iión...), empujados por los agüeros divinos, comenzamos a buscar destierros y tierras desiertas... Abandoné, en fin, llorando las costas, los puertos y los campos de mi patria donde habíase levantado Troya". (III, 1-30)

Troya ha fenecido. No contamos con Metafísica. Deconstrucción de Derrida; el decir ha dejado de ser el portavoz metaempírico del sentido. Eneas llora sobre su amarga evidencia. Y a peregrinar hacia lo seguro, hacia lo palpable y visible, y no en dirección a lo eterno metahistórico. La andadura constituirá una dialéctica positiva, a la postre, pero surcada de

contradicciones dolientes. El *Way of life* trae contrariedad hasta que no se alcanza el término.

"A través de fortunas varias y atravesando los mayores peligros, nos encaminamos hacia el *Latium* donde los dioses nos prometen estancia sosegada; allí resucitará el reino de Troya". (I, 175-200)

La *Eneida* se entiende como *Geistesgeschichte* y como *Geisteskampf*. El *Dasein* — el "Estar-ahí-humano" — histórico comprende al mundo, al todo del mundo — *Weltall* —, con el lenguaje, con la narración, por la sencilla razón que lo constituye lingüísticamente. La *Eneida* establece Roma a manera de horizonte último.

"Defecto"	"al"	"necesidad"
Troya destruida, Roma es nadería. El Eneas no pasa de ser símplo gestibilidad	Negación del Eneas amento de Dido	Arrendimiento del Eneas a fundador de Roma, símbolo de la realización de las posibilidades intrahistóricas

La *Phänomenologie des Geistes* de Hegel es un saber acerca de la experiencia de la conciencia — Eneas —. En Roma la Historia alcanza su cenit; no se cuenta con distinta ontogénesis. Todo se da en lo provisional. No hay que esperar otro Absoluto. Roma ultima el proceso histórico y con ello llega la paz de la unidad, habiéndose marginado las contradicciones. La sociedad romana acaba siendo escatológica. El ser humano no dispone de morada diferente. La finitud queda así realizada. Roma se transforma en el *eschaton* del hombre. No nos está dado otro Absoluto que la presencia del presente. ¿Los dioses?, son simples pedazos de la *Urbs*.

"Este es el espacio en que edificarás, Eneas, tu ciudad, éste es el lugar del descanso de tus fatigas..."

Divisaron a lo lejos unas murallas, una fortaleza, algunas escasas habitaciones, que el poderío romano ha igualado, después, a los destinos celestes". (VIII, 35-100)

El *anthropos* abraza su plenitud, entendida como un llegar a ser lo que ya es de suyo; es decir, como posibilidad histórica. El mundo es mundo interpretado en el lenguaje, y éste es solamente humano.

El romano está convencido de que el tiempo es tan sólo pensable desde la presencia, la presencia del presente y no la presencia de realidades ultrahistóricas. Lo que acontece es que no todo presente disfruta de presencia. Roma sí porque es *ousia* y en consecuencia *parousia*; desconoce

la *apousia* o ausencia. El tiempo de los latinos no es algo en sí, sino condición de posibilidad de los acontecimientos. Todo queda medido a partir de la *Urbs*. Esta se especifica por su constante volver sobre sí misma; de tal guisa se configura como presente de la presencia. El *Carpe diem* de las *Odas* — I, 11,8 — de Horacio, una verdadera ética-estética de la existencia, se inscribe en esta doctrina del tiempo latino. Preeminencia de lo sensible que capta el mundo antes de que éste se convierta en objeto. La conciencia sensible sabe únicamente una sola cosa del mundo: que éste existe. Sólo cuenta el presente. Hay percepción, sin embargo, porque previamente disponemos de apertura. Don Juan se burla de las promesas, dado que éstas no pertenecen al goce del momento, tal como hace igualmente Casanova, quien en sus *Memorias* publica su divisa *Sequere deum*. Tal dios no es otro que aquel que vive en el instante del placer. Los encantos de la mesa y las embriagueces de la cama dicen perfectamente con la Roma imperecedera. El *fast-food* no puede ser romano porque es fútil, frívolo y frustero; por el contrario, el banquete sí se abre a los latinos, como también la pasión física entendida a modo de avenida de los sentidos. Estos conocen únicamente al instante.

¿En torno a qué se organiza Roma?, en torno a la autoridad, la cual es una máquina para civilizar y administrar. La *auctoritas* romana permite que el mundo se mude en cosas, *res*. El territorio requiere fronteras y éstas confunden espacio y derecho. El *mare nostrum* objetiva dicho enfoque. El imperialismo romano no se piensa; se realiza. Séneca insistió en que la sabiduría no residía *in verbis*, sino *in rebus*, en la real realidad de lo cotidiano. El mismo san Pablo de Tarso impregnado de cultura romana en su carta a los cristianos de la *Urbs* sostiene que:

"Sométase todo individuo a las autoridades constituidas; no existe autoridad sin que lo disponga Dios y, por tanto, las actuales han sido establecidas por él" (XIII, 1-2)

La cuestión del tiempo para los romanos se planta a partir del tiempo mismo y no desde la eternidad. La consistencia del tiempo romano reposa sobre la autoridad; sin ésta el tiempo caminaría a la deriva. Descartes en carta a Cristina de Suecia — 20 noviembre 1646 — establece en esta línea que sólo la voluntad se halla al alcance del ser humano. De espaldas a lo eterno, nos queda únicamente el poder decidir. Históricamente, sólo la fuerza establece el derecho. Este constituye una cuestión de decisión, no por cierto la decisión del ganster o del tirano, sino la decisión de la autoridad o poder legitimado. La

legitimación en Roma no es moral como en el judaísmo, sino que es fáctica. El día 16 de enero del año 28 a.C. se le concede al emperador Octavius el título religioso de *Augustus* que quería decir aquel que lleva consigo la *auctoritas*. A partir de este momento será ya *Imperator Caesar Divi filius Augustus*. Las *virtus*, *clementia*, *justitia*, *pietas* pasan a ser características de la autoridad imperial. Virgilio e igualmente Horacio han preparado esta *Ara pacis Augustae*. La dimensión sacerdotal del *basileus* de Bizancio no hace otra cosa, siglos más tarde, que confirmar el valor sagrado de la autoridad política. Esta transforma en eterno al presente.

La *auctoritas* proporciona seguridad en el desliz de existir. Accidente, muerte e infierno individuales constituyen menudencias cuando se vive bajo autoridad. ¿Vale la pena seguir viviendo?. Del hecho de estar aquí ¿se sigue que hay que continuar aquí?. Heine escribió que el sueño es cosa buena, que la muerte es mejor, pero que sin duda lo preferible sería no haber siquiera nacido. ¿Por qué calificar de mejor a la lógica absurda de la muerte frente a la lógica absurda de la vida?; la respuesta romana aparece tajante: el finamiento del ciudadano no cuenta. Roma es eterna porque es presente sempiterno. El *ser es*, aseguró Parménides en *Peri Physeos*. Roma no puede fallecer. Está ahí en plenitud. El placer proviene de estar de acuerdo con Roma. François Villon, o François de Montcorbier, se rebeló contra el destino, contra la estupidez y la corrupción porque ya no pudo vivir — aunque sucediera esto a destiempo — en el seno de la Roma inquebrantable, la de Augusto, que invitaba a vivir de la moral de los antepasados.

Eneas es el prototipo de las virtudes romanas: lo público, la disciplina, la reflexión, la prudencia, el respeto a los dioses tradicionales. Sensación, percepción, decisión. Presente. Un presente que se eterniza en la línea de los *mores majorum*. Reiteración. El futuro desprovisto de repetición no es más que muerte.

Desenlace

A lo largo de estas páginas hemos enlazado ideas con ideas. *Laqueus* — en latín "lazo" — tras *laqueus* a fin de tener a las ideas enlazadas. Hemos llegado al punto de deshacernos del producto al cual abandonamos ya como simple objeto. Y allá él. Desenlace, pues. Ya pertenece al público. Queda, así, cortado el último nudo.

Habíanme contado — e ingenuo, me lo creí — que la victoria de la democracia, el éxito benéfico de la tecnociencia, el triunfo de los derechos humanos así como la eficacia y la bondad de la razón eran cosas que nos aguardaban a la vuelta de la esquina. Pero el fracaso y la chapucería de las luces de la Ilustración han traído la desesperanza en la racionalidad. Basta con avistar en redor. Y fácilmente nos abrazamos, entonces, al "*de omnibus dubitandum est*" con que Kierkegaard se esforzaba para rechazar a su enemigo Hegel, quien imaginó poder abrazar toda realidad con la razón. ¿Tendremos que regresar al sentido común — *seny* en catalán — de Montaigne? En un francés de otrora escribe en *Essais*:

"Et quand suis-je allé le plus avant que je puis, si ne me suis-je aucunement satisfait: je voy encore du país au delà, mais d'une veuë trouble et en nuage que je ne puis desmesler". (I, 26, 146)

A la postre uno queda convencido de que el pensar consiste en diálogo infinito, tal como señala Gadamer en *Histórica y lenguaje: una respuesta — Historia y hermenéutica*; Paidós, 1997; p. 99 —. Con mi empeño de dar con unos valores de Occidente que sean coherentes con los orígenes — *arkhai* — de esta macrocivilización, no salgo del pensar a que se refiere Gadamer. O tomando las mismas palabras de Sócrates en el *Kharmides*, diría:

"Lo que pasa es que he planteado mal mi investigación... Te aconsejaría que me tomaras por un tonto que no pueda hacer caminar su discurso". (175e-176a)

Traté a Alberto Moravia en 1960 en el hotel Formentor de Mallorca. Eran años de premios literarios allí. Él andaba inquieto en sus novelas por saber si puede vivirse la desesperación sin desear la muerte. Y la desesperación, o algo que se la asemeja, se vislumbra actualmente en la mirada de no pocos conciudadanos. Pero además acontece que, aun sin desearla, la muerte acaba despiadadamente haciéndose presente en todas las biografías. Al fin y al cabo la humanidad está compuesta más por cadáveres que por seres vivos. Como tantos otros saberes, la pedagogía niega también la muerte — ¿en qué tratado se aborda la educación contando con el morir? — y, a pesar de esto, continuamos muriendo. Porque la muerte prosigue siendo la voz salvaje que saluda los movimientos humanos antes de acostarnos en la cama. Si nos fuera posible morir antes de la muerte, todo resultaría más cómodo. Los seres humanos, los pobres, lo más que dejan es su nombre, siempre tan anodino, y la inmensa mayoría ni tan siquiera esto.

No extraña que ante tanta desolación, Eneas en Cartago se refiera a *Sunt lacrimae rerum*, incluso las cosas lloran.

¿Cuál es el sentido de la existencia? ¿cuáles son los valores de ésta?; ningún director de banco, ningún ministro de comercio exterior, ningún ingeniero formula interrogantes tan excéntricos. Parecen acertijos para proponer a niñas y a niños y también a filósofos o acaso a artistas; es decir, a gentes improductivas. Pero cuantos vivimos de buscar el amor; es decir, vivimos de la soledad, no podemos menos que preguntarnos por el valor de la historia. Marguerite Yourcenar tiembla así en *Le temps, ce grand sculpteur*:

"Je suis indifférent au froid de l'hiver. Ce sont les cœurs glacés des hommes qui me font peur".

Hablaba desde un valor. Tal vez éstos, los valores, se descubran tan sólo al vivir, no pudiendo la razón hacer gran cosa en tal menester. "La belleza es asunto difícil", confiesa Sócrates al terminar el *Hippias Mayor*, después de mucho discurrir. Jesucristo clavado en la cruz es la expresión histórica de Dios. ¿Cómo, pues, salir del calvario a pesar de la serenidad del Pantocrátor que preside, desde el siglo XII, el Pórtico Real de la catedral de Chartres? ¿acaso como lo llevó a cabo San Juan de la Cruz?:

"Quedéme, y olvidéme,
el rostro recliné sobre el Amado;
cesó todo, y dejéme,
dejando mi cuidado
entre las azucenas olvidado".

A filosofia no ensino secundário: valor educativo vs. valor social? (estudo exploratório)

Anselmo Freitas

Escola Secundária das Taipas, Guimarães

Resumo

Tomando como ponto de partida um estudo empírico, o presente artigo corresponde à primeira parte de um trabalho que visa a apresentação e análise de alguns dados relativos à representação discente da disciplina de Filosofia no ensino secundário. Partindo dessa base, problematizam-se algumas temáticas atinentes ao possível lugar e sentido dessa disciplina no ensino secundário.

Ou se está na realidade ou se está na filosofia.

Daniel Innerarity

Intenção e objectivos

Não é talvez de estranhar que uma disciplina de longa tradição esotérica e universitária tenha adquirido uma (in)visibilidade muito circunscrita no ensino secundário, e isto tanto mais quanto, no universo dos saberes, se tem visto algo desinvestida, inclusive pelo movimento de suposta libertação conceptual e metodológica das ciências humanas e, parcialmente, em nome de uma suposta objectividade teórica e prática das mesmas. A própria comunicação social, essa arte da espectacularização do simplismo e do amorfo; esse mundo de mediação obrigatória, já não passa sem atirar ao pobre filósofo — entrevistado em tempo morto de acontecimentos — a fatal questão sobre a pressuposta morte da Filosofia.

É evidente que há "casos", tradições e diferentes práticas sociais de produção e de recepção da Filosofia, da institucional e da outra. É evidente, também, a multiplicidade de entendimentos e aproximações possíveis que o tema do ensino da Filosofia já despoletou e, certamente, continuará a despoletar. Não se trata, portanto, de apresentar aqui "novidades" interpretativas, mas antes um possível contributo para a corroboração de teses já sobejamente discutidas e talvez uma modulação possível das mesmas em ordem a um possível esclarecimento e consciencialização docente da problematidade e dos sentidos do que é, ou devia ser, a prática docente nessa área, quer por referência às pressupostas lógicas institucionais quer por referência ao campo mais alargado do filosófico e do social.

Quanto ao ensino da Filosofia e às polémicas que, de uma forma ou de outra, sempre gerou, há que referi-lo menos a uma "crise da Filosofia" (como se o sinal do que é vivo não fosse o estar sempre em crise) ou a problemas de transmissão (como se fosse possível decidir do modo de transmitir a coisa antes de a definir) — ou a outros pormenores de importância relativa e aos quais se atribui tanto mais importância quanto a sua profusão mascara o essencial — e mais a uma crise educativa e social cujos contornos a sociologia e outras ciências sociais não cessam de especificar¹.

Assim, como contributo para a reflexão e o debate sobre o lugar e o sentido do ensino da Filosofia num currículo escolar de nível secundário² — e sem esquecer a pertinência de outras questões, como sejam as referentes à própria legitimidade epistemológica e a "ensinabilidade" da Filosofia — iniciamos um trabalho de investigação com base no estudo das representações dos alunos, já porque consideramos este campo insuficientemente estudado, já porque uma visão discente do fenómeno em causa talvez permita alguns enquadramentos úteis aos professores na sua prática quotidiana, quanto mais não seja — como aconteceu também connosco — ao nível de uma abertura a novas possibilidades comunicacionais e didácticas.

Âmbito e metodologia

O presente estudo visa clarificar algumas áreas da representação afectiva, cognitiva, escolar e social, em suma, vivencial, dos alunos do secundário face à disciplina de Filosofia.

Os dados apresentados ou, pontualmente, referidos, foram obtidos a partir de três fontes principais: um questionário relativamente aberto (ver anexo) entregue por vários professores em diferentes turmas (quatro de 10.º, cinco de 11.º e quatro de 12.º ano) em regiões e escolas muito diferenciadas quer do ponto de vista geográfico quer do ponto de vista habitacional e da origem social dos alunos (Vila Nova de Gaia; Vila Real; Vieira do Minho; Lixa; Celorico de Basto e Famalicão). Procurou-se também que a recolha fosse equilibrada em termos do número de alunos por cada nível, sexo e região, pelo que, a partir do momento em que obtínhamos o número necessário de respostas, parávamos a recolha. Assim, tal representatividade — que exceptuando, logicamente, o 12.º ano, procuramos ainda expressar no tipo de turmas inquiridas (cinco de "ciências" e quatro de "humanísticas"), bem como em termos de outras variáveis (momento da entrega dos questionários e de realização das entrevistas, etc.) — e, ainda, o número razoável do total de respostas (foram inquiridos 256 sujeitos) levou-nos à utilização de percentagens para maior facilidade na leitura de quadros e gráficos.

Outros instrumentos de recolha constituíram-se nas entrevistas semi-directivas em ambiente informal, realizadas nas referidas escolas, bem como a análise de documentação pré-existente que submetemos — tal como no caso das justificações às respostas nos questionários — a uma análise de conteúdo.

Tratando-se de uma apresentação parcial de resultados, foram consideradas algumas variáveis gerais, nomeadamente as que podiam indicar algo sobre valores cognitivos e sociais que enquadram os comportamentos e expectativas dos alunos face à disciplina.

Análise dos resultados

Do confronto com a literatura recente sobre a temática que nos ocupa ressalta muitas vezes a ideia de que a Filosofia não só é desejada pelos seus "clientes" no secundário, como é também veiculadora de um tipo de experiência ou formação ausentes na aprendizagem de outras "matérias". Tal visão é confirmada por algumas experiências felizes de docência, as quais contrastam com algum desânimo generalizado nos professores da disciplina que, em colóquios ou outros encontros, reclamam do desajustamento do seu

ensino a este mundo consumista, mediático e adorador do superficial e do falso, ou, em versão mais reduzida, a uma escolaridade onde o estatuto dos saberes é subordinado ao flutuante estatuto social dos mesmos, cada vez mais submetido a critérios imediatistas e economicistas.

Naturalmente que reconhecem a adequação do seu ensino à consecução dos objectivos educativos consignados nos textos oficiais, mas aprenderam também a não levar muito a sério considerações de intenções, principalmente quando são genéricas — quer dizer, política e administrativamente maleáveis — e desmentidas, neutralizadas ou contrariadas na base de contradições práticas actuates na vida escolar como no contexto social mais geral.

Na escola deveria acontecer então uma nova morte da Filosofia: a do seu ensino. Não que tal ideia não tivesse perpassado já a cabeça de tecnocratas radicais e, inclusive, de professores desmoralizados e pragmáticos que, num assomo anglo-saxónico, assentam em que devia ser coisa de universidades e Institutos especializados. Tal morte, no entanto, não se deu (ou deveríamos dizer, não se deu *totalmente*?) e, a julgar pelos testemunhos do caso francês³, talvez nunca aconteça, pelo menos de modo "natural".

Por outro lado, uma tendência mais optimista reclama o alargamento da presença da disciplina nos *currícula*, e inclusive a sua inclusão na escolaridade básica⁴ arguendo novamente, entre outros, o ceptro das potencialidades intrinsecamente educativas do labor e da abordagem filosóficas e reactivando, *ipso facto*, antigas polémicas em parte consignadas nas já tradicionais alternativas (ensino da Filosofia *versus* ensino filosófico; educação *versus* adestramento; privilégio dos conteúdos *versus* privilégio das actividades, etc., etc.).

De tudo isto — foi, para nós, interessante notá-lo — os alunos parecem ter uma relativa consciência, pois algumas das contradições que incipientemente apontamos parecem estar presentes nos resultados que apresentamos.

No quadro 1, por exemplo, podem verificar-se algumas clivagens quando se trata de exprimir opiniões sobre a disciplina em termos de referências várias.

Quadro 1 - Importância curricular da disciplina de Filosofia (%)

	Gostas da disciplina de Introdução à Filosofia?			A Filosofia é necessária à formação dos alunos (resposta afirm.) ou pode ser reduzida ao currículo escolar (resposta negativa)?			Se a disciplina de Int. à Filosofia fosse opção, tu-la-ias escolhida?		
	Afr.	Neg.	S/Rp*	Afr.	Neg.	S/Rp*	Afr.	Neg.	S/Rp*
10. ^a	68,0	32,5	1,5	74,2	21,2	4,6	31,2	50,0	18,8
11. ^a	76,8	18,8	4,6	85,9	12,5	1,6	40,8	43,5	14,1
12. ^a	56,1	43,9	—	82,7	32,9	4,4	35,7	61,8	12,5
Tots.	64,8	30,9	4,3	76,8	18,1	5,3	36,2	50,0	14,8

* Inclui, também, um grande número de respostas do género "Depende ..." e "Talvez...".

Assim, apesar dos resultados comparativos expressos no gráfico 1 (ver à frente), a maioria dos inquiridos afirma gostar da disciplina (64,8%), percentagem que aumenta quando se trata de expressar o seu contributo para a formação (76,6%), mas que diminui drasticamente (36,2%) quando se confronta o aluno com a possibilidade da opção. Realismo em face de um mundo real de competição e sobrevivência onde os saberes profissionalizados, "concretos" e rentáveis tendem a redefinir o velho adágio (*saber é poder*) na forma *Alguns saberes são poder* ou *O saber certo é poder*? Será a Filosofia um luxo ocioso a que os alunos, mau grado o seu querer íntimo, não se podem dar sob pena de se tomarem ociosos numa sociedade onde até o ócio deve gerar lucro? Será este resultado mais uma corroboração da tese de que os alunos interiorizam e naturalizam a tendência para a acentuação da instrumentalidade económica no campo educativo e consequentemente para a desvalorização das axiologias formativas e atitudinais tendentes à transformação social?

Parece existir, portanto, — e apesar de tudo — um gosto pela disciplina, do qual intentamos fazer um levantamento parcial de razões, que, decerto, deverá ser matizado em função das ilações que o gráfico 1 permite. Mas, mais que pela afectividade, a legitimação curricular discente — caso existisse alguma — passaria (segundo o que o quadro 1 permite inferir) pelo reconhecimento de uma potencialidade formativa que adiante tematizamos. No pólo oposto, a ilegitimidade e o carácter indesejável da disciplina assentaria em razões atinentes ao irrisório reconhecimento social e profissional da Filosofia do qual os gráficos 2, 2.1, 2.2 e 5 (ver à frente) são expressão parcial e indirecta.

Ainda assim, talvez não seja desejável assentir de ânimo leve num optimismo que poderá não corresponder à realidade. É que, não só os resultados expressos na última coluna não são animadores, como também não o são algumas justificações e mesmo as justificações de algumas respostas afirmativas⁵.

Em acréscimo, atente-se nos resultados do quadro 2 e gráfico 1, construídos sobre os mesmos dados, expressos em termos de somatórios de pontuação com base na atribuição de valores fixos a ordinais expressando a ordem de preferência, 1.^a a 5.^a, e, principalmente, naqueles que permitem a comparação entre as disciplinas mais universais, já que nas restantes é dado que nem todos os alunos "experimentaram" tais disciplinas os dados poderão ser menos fiáveis.

Quadro 2 - Preferência pelas disciplinas

	Língua Portug.	Matemá- tica	Língua Estrang.	Biologia	Filosofia	Geogrf.	Físico- Química	História
Masc.	163	142	149	98	132	159	100	183
Fem.	265	135	162	113	165	128	74	133
10. ^a	164	122	125	52	109	81	54	80
11. ^a	148	108	99	123	125	87	69	98
12. ^a	146	48	87	26	63	139	31	138
Tot.	448	278	311	211	297	287	124	316

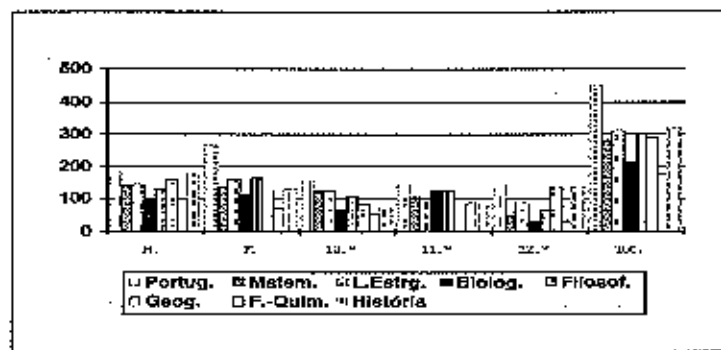


Gráfico 1 - Preferência pelas disciplinas

Se considerarmos apenas o Português, a Matemática, a Língua Estrangeira e a História, vê-se claramente que, exceptuando a Matemática, a Filosofia é a menos preferida, o que, considerando o estatuto escolar da primeira, em termos de representação discente (é conhecida a imagem da Matemática como disciplina penalizadora em termos de aprendizagem e de resultados), não serve de grande consolo. Acrescente-se, ainda, a título de hipotético reforço desta triagem, que os resultados relativamente optimistas do quadro 1 poderão apresentar-se inflacionados, pois que, na disciplina de Filosofia, a menor pontuação (quer dizer, 1 ponto ou 5.^a lugar nas preferências) foi a que mais vezes foi atribuída (35 vezes); mais do dobro do que em História (17) e Português (15), o que, tendo em conta o facto de que a maioria dos inquéritos foram entregues pelos próprios professores da disciplina, pode indiciar alguma valorização indirectamente induzida e, portanto, irreal, da mesma.

Da própria leitura do quadro 2 se depreende que nem todos os dados interessam para cruzamento, como acontece, por exemplo, com o decréscimo acentuado da pontuação atribuída a Matemática, Biologia e Físico-Química pelos alunos do 12.^o ano, decréscimo esperado e justificado, à partida, e, entre outras razões, por se tratar de uma população forçosamente "humanística", isto é, potencialmente anti-científica. Inesperado foi, sim, o resultado, nesta população, para a disciplina de Filosofia — apenas 50% do expresso pelos alunos de 11.^o ano — o que, confirmando a tendência por níveis do quadro 1, parece indicar que mesmo numa área onde, até por motivos históricos e de contextualização, o conhecimento filosófico é fundamental, a Filosofia é apenas suportada. Haverá aí, também, influência do elevado grau de dificuldade das matérias, não só ao nível da sua aprendizagem como, para os professores, ao nível da sua transmissão e "transposição didáctica"? A ser confirmada, esta tese explicaria também, em parte, a maior preferência manifestada ao nível do 11.^o ano. É que, como é do conhecimento dos professores de Filosofia, o programa é aí mais acessível, quer em termos de uma menor dispersão e generalidade, quer em termos de uma maior definição temática, o que, pelo menos, facilita a concretização de aulas fugindo maximamente ao modelo simplesmente expositivo. Tudo isto, evidentemente, abstraindo de gostos e opiniões pessoais que matizam sistematicamente estas olivagens. Mas, do ponto de vista dos alunos, e considerando — facto tantas vezes esquecido pelos professores de Filosofia,

de Literatura ou congêneres — o tipo de experiência e exigências que experimentam na aprendizagem das outras matérias, uma maior estruturação confirma-se como factor apaziguador da natural perturbação "abstraccionista" que uma disciplina conceptualmente exigente sempre causa.

Levanta-se, aqui, evidentemente, a velha polémica sobre a adequação e liberdade programáticas, por vezes, no nosso caso, em directa ligação com o problema da liberdade de ensino, mas para lá das acaloradas discussões sobre o tema, de que existe já vasta bibliografia, parece-nos que, mesmo pressupondo genéricos enquadramentos oficiais e uma plurissecular abrangência disciplinar da Filosofia, é de organizar um trajecto estruturado. Que surja, na sua concepção final, da pena dos próprios professores, como acontece — acertadamente, em nossa opinião — em França, parece-nos comprovar que o essencial é discutir qual o percurso adequado a cada nível, e não se deve haver ou não um percurso. Até porque, na prática, isto é, do ponto de vista do currículo real, seguem-se, efectivamente, percursos diferentes sem que, por isso, os limites programáticos e uma certa homogeneidade sejam ultrapassados.

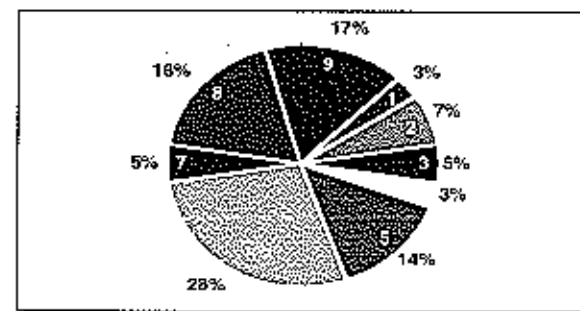
Mas também não cabe aqui prosseguir com o tema, tendo sido nossa intenção, tão só, mostrar a hipótese de alguma pertinência deste tipo de dados para uma mais completa compreensão da problemática em causa.

O sentimento que a disciplina parece despertar é, pois, largamente condicionado. Considerando a percentagem dos que decididamente não escolheriam a disciplina se fosse optativa (50%) torna-se evidente a precariedade da sua existência no secundário. Assim, se considerarmos a distribuição das justificações para este último caso (gráficos 2, 2.1 e 2.2); se não atendermos ao elevado número de não-respostas e de respostas evasivas (no fundo não-respostas, mas que entendemos diferenciar como referência para a perplexidade discente que também parece estar patente na elevada percentagem de não-respostas expressa na última quadrícula dos totais, e que, quanto a nós, indica o sentimento contraditório que esta disciplina provoca nos alunos), se não atendermos a esse facto, verifica-se que a grande preocupação dos alunos se prende com a dificuldade de acesso e elevado nível de exigência da disciplina (28%), o seu carácter pouco pragmático (15%), quer do ponto de vista do próprio percurso escolar, quer do ponto de vista de um possível percurso social, razão porque consideramos aqui a soma dos itens 2, 3 e 4, e o facto de ser desinteressante ou aborrecida

(14%). No caso das razões de tipo pragmático (itens 2, 3 e 4), note-se que as mesmas aumentam (30,5% e 18,5%), do gráfico geral para os gráficos 2.1 e 2.2, respectivamente, sendo que, no grupo dos alunos a que se refere o gráfico 2.1 (os que não gostam da disciplina) se intensifica em 5% a referência à dificuldade da disciplina, enquanto que no outro grupo tal dificuldade se atenua, aproximadamente, na mesma proporção. Ao que parece, então, talvez possamos concluir o seguinte: por um lado, a dificuldade da disciplina tem a ver com a sua própria impraticabilidade, ou, em termos mais correntes, é tanto mais difícil quanto menos serve para qualquer coisa, e, por outro lado, o valor relativamente próximo do gráfico 2.2, bem como a contracção da referência ao item 6, parecem respectivamente, confirmar que o "amor" da sabedoria é algo independente da sua dificuldade intrínseca, e que, novamente, ela é experienciada como de fácil ou difícil acesso consoante as expectativas de um possível sentido prático da mesma.

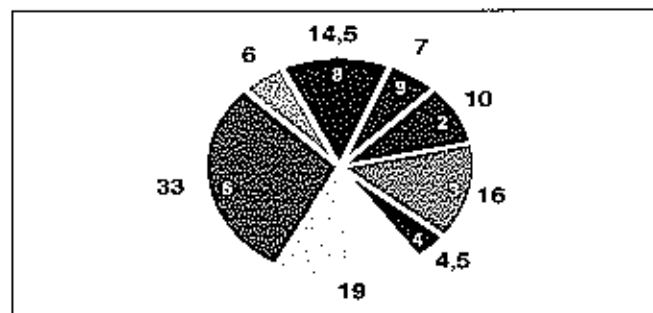
Tudo parece indiciar, portanto, que a imagem discente da disciplina é permeável a condicionamentos extra-disciplinares, entre os quais se contará também o estatuto social da própria Filosofia.

Gráfico 2 - Justificações dos que não escolheriam a disciplina se pudessem optar (%)



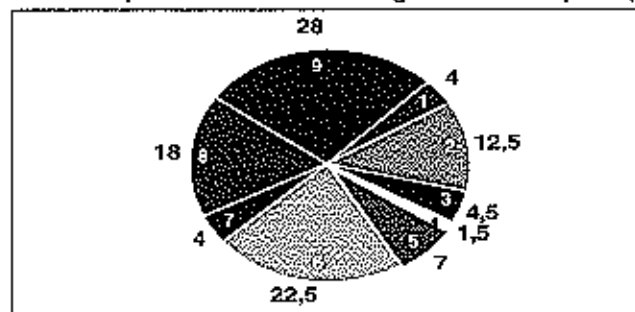
- 1 - Por não saber em que consiste e se era fácil ou difícil.
- 2 - Porque é sem interesse para o futuro; Não faz falta para o que quero seguir; É desinteressante (em geral).
- 3 - Há outras disciplinas que permitem melhores médias.
- 4 - Não tem aplicação; Não me dá formação prática.
- 5 - Não gosto ("desinteressante"; "chata"; "conservativa").
- 6 - É de difícil acesso e de grande exigência ("complexa"; "oculosa"; "abstracta"; "teórica"; "exige muito estudo; dedicação; esforço mental"; É muito exigente).
- 7 - Outros.
- 8 - Não responde.
- 9 - Depende (e outras evasivas).

Gráfico 2.1 - Justificações dos que não escolheram a disciplina se pudessem optar e tinham afirmado não gostar da disciplina (%)



- 2 - Porque é sem interesse para o futuro; Não faz falta para o que quero seguir; É desnecessária (em geral).
 3 - Há outras disciplinas que permitem melhores médias.
 4 - Não tem aplicação; Não me dá formação prática.
 5 - Não gosto ("desinteressante"; "chata"; "cansativa").
 6 - É de difícil acesso e de grande exigência ("complexa"; "confusa"; "abstrata"; "teórica"; "exige muito estudo; dedicação; esforço mental"; É muito exigente.
 7 - Outros.
 8 - Não responde.
 9 - Depende (e outras evasivas).

Gráfico 2.2 - Justificações dos que não escolheriam a disciplina se pudessem optar e tinham afirmado gostar da disciplina (%)



- 1 - Por não saber em que consiste o se era fácil ou difícil.
 2 - Porque é sem interesse para o futuro; Não faz falta para o que quero seguir; É desnecessária (em geral).
 3 - Há outras disciplinas que permitem melhores médias.
 4 - Não tem aplicação; Não me dá formação prática.
 5 - Não gosto ("desinteressante"; "chata"; "cansativa").
 6 - É de difícil acesso e de grande exigência ("complexa"; "confusa"; "abstrata"; "teórica"; "exige muito estudo; dedicação; esforço mental"; É muito exigente.
 7 - Outros.
 8 - Não responde.
 9 - Depende (e outras evasivas).

Os resultados expostos nos gráficos anteriormente referidos confirmam sobejamente uma certa perplexidade e uma visão pragmaticamente negativista da disciplina. Nota-se, por exemplo, um aumento da referência ao desinteresse prático e social da disciplina (gráficos 2.2 e 2.1) desinteresse esse que, em geral, é duplamente perspectivado: ora significa que a Filosofia não facilita uma futura inserção profissional (é este o sentido mais vincado, o qual foi também possível confirmar, em entrevista, como estando na base de algumas justificações mais específicas como as de tipo 4 nos mesmos gráficos), ora significa que não potencia o trajecto escolar ou aprendizagens úteis nesse trajecto. Isto sempre por referência a um pressuposto trajecto social. Repare-se que se trata também, neste caso, de alunos que, não obstante reconhecerem a dificuldade da disciplina, afirmaram gostar da mesma (gráfico 2.2).

Aliás, é nestes "amantes do saber" que as razões pragmáticas dos condicionalismos mais nitidamente extra-escolares mais vincadamente se exprimem (12,5%), ou seja, mais 2,5 pontos percentuais por relação aos alunos que declararam abertamente não gostar da disciplina (gráfico 2.1), o que, optimisticamente falando, permite talvez concluir que a permeabilidade acima referida não será de todo desmotivadora e anuladora de um possível encontro entre a juventude e a Filosofia. Facto que parece reforçar a ideia de existência uma dimensão "existencial" envolvida na aprendizagem da disciplina e que — embora não seja ainda oportuno tematizá-la — parece dela indiciar que é algo alheia ao formativo (no sentido "negativo" de endoutrinamento ou de formação para competências, e não no sentido educativo de desvelamento de potencialidades humanas) pelo menos ao "profissionalizante", talvez até ao "útil", mas talvez não ao educativo. Neste último grupo verifica-se — como, aliás, era previsível — um reforço da referência às dificuldades de aprendizagem (33%) enquanto no grupo do gráfico 2.2 a relação se inverte (22,5%) em proporção idêntica.

Note-se, também, que a população dos que afirmam gostar da disciplina não nega um genérico potencial prático da disciplina (apenas 1,5% de respostas confirmando o carácter "não prático") mas, como se verifica no visível engrossamento do item 9 (respostas evasivas), também não deve ter conhecimento de razões claras e objectivas de opção. No gráfico oposto, pelo contrário, as razões para a recusa são mais definidas, deixando apenas uma

nebulosa de 7%, a que acresce uma diminuição para 14,5% das não-respostas.

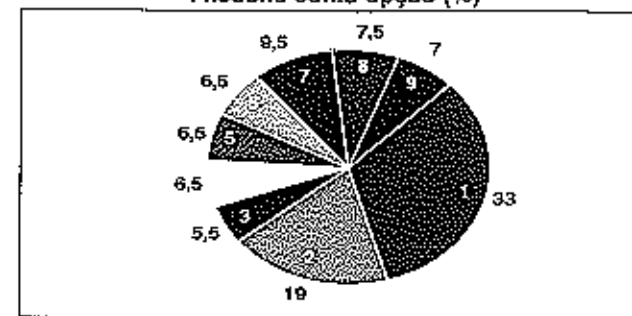
É nesse grupo, também, que a referência à "chatice" que é a Filosofia é mais acentuada (19%). Aliás, a própria repartição maioritária do gráfico entre os itens 5 e 6 reforça a conclusão de que muito provavelmente, a disciplina lhes é "aborrecida" porque difícil e, como se sabe, o difícil que se torna permanente é ainda mais aborrecido e, no limite, pode levar à apatia.

Se nos é permitido um apontamento parcial, e retomando os valores do gráfico 2 e dos totais do quadro 1, há que procurar razões para este paradoxo educativo e curricular: amada por cerca de dois terços da população do complementar e considerada, pela esmagadora maioria, como necessária à formação, só pouco mais de um terço da mesma população escolheria a disciplina de Filosofia, caso lhe fosse dada essa liberdade.

Sociólogos e psicólogos da educação já fizeram o levantamento de muitas dessas contradições que, a nível macro e a nível micro, atravessam em permanência os sistemas educativos ocidentais, mas o que se nos afigura é que a Filosofia escolar — essa espécie de fantasma curricular — se constitui numa especificidade curricular que torna mais visíveis que em qualquer outra disciplina algumas dessas contradições. Mas sendo esta uma ilação por demais genérica, deixamo-la para posteriores argumentações e voltamos, agora, a algo de mais positivo. Sejam, por exemplo, as justificações do gráfico 3 que seguidamente apresentamos.

Numa visão geral ressalta aos olhos uma nítida diminuição (7,5% e 7%) dos itens da Incerteza, o que parece contrariar o que atrás dissemos sobre as certezas na recusa e as incertezas na aceitação: é que o gráfico representa agora os que optariam pela disciplina e não apenas, como era o caso em 2.2, os que afirmaram gostar da mesma.

Gráfico 3 - Justificações dos alunos que escolheriam Filosofia como opção (%)



- 1 - Porque gosto; É interessante.
- 2 - É importante para o desenvolvimento mental / do pensamento (compreensão; argumentação; expressão; maturação; etc.).
- 3 - Ajuda a compreender a vida; Alerta para a realidade.
- 4 - Desenvolve a cultura geral; Gosto de saber o porquê das coisas; É interessante conhecer a evolução do pensamento e/ou as teorias dos filósofos (justificações que quase sempre pressupõem a ideia de uma cultura sobre o passado).
- 5 - Ajuda-nos a tomarmos-nos "verdadeiros" / a pensar por nós próprios ("a pensar de maneira mais madura"; "a ser o que somos").
- 6 - Descobrem-se novos conceitos ("teorias"; "ideias"; "conhecimentos"). [A este tipo de justificação subjaz, em geral, a ideia de que tais conhecimentos não poderiam ser apreendidos noutra disciplina].
- 7 - Por curiosidade.
- 8 - Outros.
- 9 - Não responde (e outras respostas evasivas do género "porque sim"; "talvez"; etc.).

Se suspendermos, momentaneamente, o juízo sobre as justificações referenciadas um maior número de vezes por si mesmas, verificamos que uma coerência com o pragmatismo discente já assinalado se faz notar, embora sub-repticiamente. Considere-se o somatório dos itens 4 e 7 no que indicam sobre o carácter anódino e algo secundarizante de uma disciplina que, para os alunos, parece confirmar o conhecido mote segundo o qual a Filosofia é "aquela coisa com a qual ou sem a qual fica tudo tal e qual".

Esta mesma ideia da disciplina como factor de uma genérica (e irrelevante?) cultura geral ou histórica aparece reforçada no gráfico 4.1. (ver à frente) Apresenta-se aí, no entanto, um acréscimo da importância das implicações vivenciais (8,5%) e, também, do desenvolvimento das competências metacognitivas (43%)⁶ que, consoante a perspectiva, poderemos designar por "formais" ou "de transferência", embora este seja um assunto a merecer tratamento isolado.

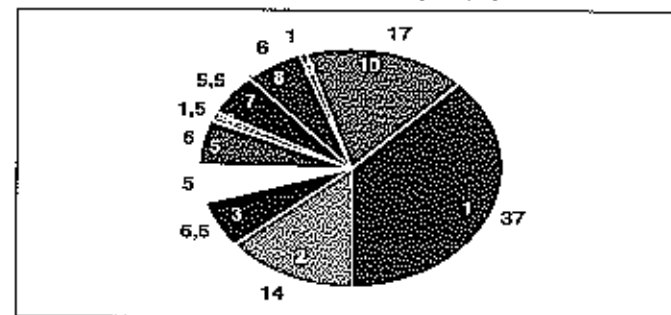
Habitante curricular de um território (o sistema educativo) que, por obedecer à "ritualização da palavra" (Foucault) está, de antemão, estabelecido como "inócuo", a Filosofia seria esse ornamento curricular que não aquece nem arrefece, e que, portanto, não perturba o regular cozinhado formativo. Logo, o sistema não só a tolera como refere permanentemente a sua utilidade educativa de "integração", de "educação para os valores" e outras, quando, como se sabe, as coisas que todos consideram "úteis" não necessitam nunca de justificar o seu lugar e a sua utilidade.

Ora, como bem viam muitos autores⁷, esse é um modo inteligente de neutralizar a Filosofia, e de — considere-se a expressão no seu mau sentido — a programar.

Não obstante, confirma-se também um aspecto de conteúdo e "sério" que as justificações de tipo 2, 3, 5 e 6 (embora parte das justificações incluídas em 6 fossem algo ambíguas quanto ao seu estatuto de *razão-de-conhecer-que-não-por-simples-curiosidade*) parecem indicar, e que aparecem novamente confirmados no gráfico 4, e até, pela negativa, no gráfico 5, já que, de todas as razões aí apontadas — e, note-se, há aí um enorme défice de razões: 32,5% de não-respostas mais 15% de respostas evasivas, para considerar desnecessária a disciplina só uma minoria (5%) é nitidamente intrínseca à disciplina, o que, como desagravo do que para trás ficou dito, parece indicar que se os alunos não sabem para que serve a Filosofia, também não sabem para que é que não serve.

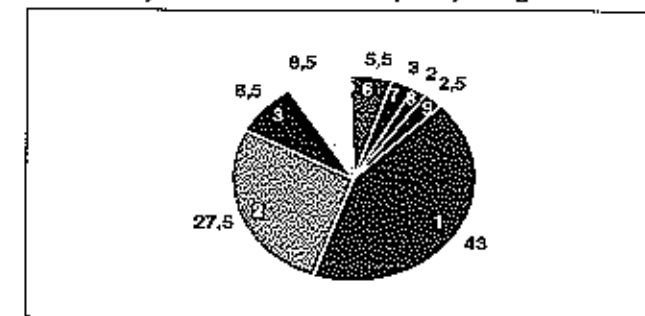
Confirma-se, mais uma vez, não uma desmotivação intrinsecamente disciplinar e formativo-educativa, mas social. O que, aliás, faz todo o sentido num país onde se não descortina outro sentido para a aprendizagem intensiva da Filosofia senão o "dar aulas"⁸. Reitera-se, portanto, a problematidade curricular já referida e a ideia de uma aprendizagem universal e obrigatória em certos níveis, para a qual, no entanto, se não descortina um significado utilitário imediato que — convém não esquecer-lo — faz parte de *l'air du temps*, ainda que se lhe reconheça valor formativo (gráficos 4 e 4.1).

Gráfico 4 - Justificações dos alunos que consideram a disciplina como necessária à formação (%)



- 1 - Estimula o desenvolvimento intelectual; "Obriga a pensar"; "Ensina a pensar"; Desenvolve a capacidade de raciocínio/argumentação/compreensão/interpretação/expressão. (Esta última também, muitas vezes, referida à escrita).
- 2 - Dá cultura geral; Dá um conhecimento global da evolução do homem e do pensamento.
- 3 - Alerta para a realidade; Desperta novos problemas.
- 4 - Dá a conhecer diferentes teorias sobre muitos assuntos.
- 5 - Estimula a autonomia ("pensar por si próprio"; "autonomia").
- 6 - Ajuda a entender/entregar as outras disciplinas.
- 7 - Ajuda a compreender/encarar a vida.
- 8 - Obtém os conhecimentos/respostas e/ou aborda assuntos que "as outras disciplinas não nos dão".
- 9 - Outros.
- 10 - Não respondeu.

Gráfico 4.1 - Justificações dos alunos que consideram a disciplina necessária à formação e tinham afirmado (em 1) não gostar de filosofia (%)



- 1 - Estimula o desenvolvimento intelectual; "Obriga a pensar"; "Ensina a pensar"; Desenvolve a capacidade de raciocínio/argumentação/compreensão/interpretação/expressão. (Esta última também, muitas vezes, referida à escrita).
 - 2 - Dá cultura geral; Dá um conhecimento global da evolução do homem e do pensamento.
 - 3 - Alerta para a realidade; Desperta novos problemas.
 - 4 - Dá a conhecer diferentes teorias sobre muitos assuntos.
 - 5 - Estimula a autonomia ("pensar por si próprio"; "autonomia").
 - 6 - Ajuda a entender/entregar as outras disciplinas.
 - 7 - Ajuda a compreender/encarar a vida.
 - 8 - Obtém os conhecimentos/respostas e/ou aborda assuntos que "as outras disciplinas não nos dão".
 - 9 - Outros.
 - 10 - Não respondeu.
- Obs: a justificação 6 nunca é referida.

Este valor assenta, sobretudo — tal como nos gráficos onde figuram as razões para uma possível opção — nas chamadas competências metacognitivas⁹; no que, à falta de melhor, designamos por dimensão existencial. Considerem-se para este caso, e dada a semelhança das justificações, os somatórios totais dos itens 3, 5 e 7, bem como algumas justificações que nos itens 1, "obriga a pensar", etc., e 8, se podem incluir neste conjunto¹⁰. Uma outra razão apontada seria a aquisição de uma cultura geral e/ou histórica. O que, coincidindo em parte com os objectivos disciplinares e educativos oficialmente consagrados, está algo em contradição com a lógica de uma aplicabilidade imediata que as outras disciplinas supostamente permitem (a Matemática talvez seja um caso à parte, pois trata-se de uma disciplina formal¹¹, o que talvez concorra também para explicar a relativa proximidade de pontuação com a Filosofia exposta no quadro 2).

Evidentemente que os professores, os investigadores e o poder político podem pregar que face a uma sociedade e a um mundo do trabalho em constante e acelerada mutação, exigindo polivalência e capacidade de adaptação, o que é necessário é evitar a especialização precoce e apostar não nas disciplinas que ensinam a pensar/conhecer tal ou tal realidade, mas naquelas que levam a "aprender a aprender", que permitem a aquisição de competências transferíveis, que, enfim, ensinem a pensar/conhecer o conhecimento e os modos de o adquirir. Ora, sem dúvida, que é esse, em parte, o caso da Filosofia, mas (infelizmente?) os alunos raramente andam a par do que os especialistas e legisladores afirmam ser melhor para eles, e, com realismo, olham mais ao que eles fazem e menos ao que eles dizem, não podendo deixar de sentir a disciplina como algo de contraditório¹². Aliás, os alunos desconhecem, em geral, que o sistema espera deles um perfil que componha equilibradamente — e para além dos aspectos meramente informativos ou cognitivos — as dimensões da crítica, do empenhamento democrático e da cidadania, a fim de contribuírem para uma sociedade mais justa, participativa e solidária, e pensam, ao invés, que frequentam a escola para adquirir os diplomas certos a fim de alcançarem os empregos certos numa sociedade onde se desvalorizam rapidamente os primeiros e rareiam os segundos. Do ponto de vista do sistema enquanto eficácia socialmente reprodutiva, isto revela uma grande capacidade de adaptação e é prova — se nos é permitida esta pequena observação cartesiana, de que "o bom senso é a coisa melhor partilhada".

Mas, considerando ainda o gráfico 3, é visível uma dimensão afectiva (item 1) bastante pronunciada (que não tem o seu reverso — gráfico 2 — nos alunos que não escolheriam a disciplina), bem como uma forte incidência (19%) em razões de tipo metacognitivo, isto é, naquelas que usualmente são expressas em termos de objectivos disciplinares e que se mantêm mesmo quando variam os programas e os conteúdos, e as que, a nosso ver, o bom senso docente acaba por privilegiar quando verifica a impossibilidade de um acesso directo aos conteúdos propriamente filosóficos. É também, em parte, a perspectiva "neutral" privilegiada pelos tais "defensores" da utilidade da Filosofia enquanto técnica para ensinar a pensar.

No entanto, apesar da omnipresente pressão da eficácia tecnocrática, o indivíduo quer aprender, quer educar-se, ou — com permissão da etimologia — quer alimentar-se. Assim, considerando o somatório das justificações 3, 5 e 6 (18,5%)¹³ verificamos que a importância existencial das aprendizagens em Filosofia é pelo menos tão sentida como a sua importância cognitiva, e que, portanto, outros valores estarão em causa numa possível legitimação curricular e/ou social. Não obstante, esta positividade face à disciplina pode indiciar uma negatividade social e confirmar, indirectamente, não só que os alunos poderão ser relativamente indiferentes aos conteúdos das aprendizagens como também às suas próprias experiências escolares (Dubet), confirmando assim a consciência de que a escola não é a vida e agindo em conformidade. E é nesta dimensão que grande parte daqueles que zelam por uma especificidade mais que formal da disciplina no secundário se apoiam para argumentar sobre o sua insubstituível função curricular. Para eles, a Filosofia seria um dos últimos redutos escolares onde, para além de *instrução*, há ainda *educação*.

Talvez seja, mais uma vez, um outro sinal para outra perspectiva de um mesmo diagnóstico, a qual, desta vez, se podia enunciar assim: que faz uma disciplina potencialmente educativa num currículo meramente instrucional e informativo?, ou, que faz uma disciplina "teórica" num currículo que deve preparar, aceleradamente e de modo prático, para uma sociedade prática?¹⁴ O Português — dizem os alunos — ainda se compreende, "é a nossa língua"; a Matemática, pelo menos, "é objectiva" (quanto mais não seja, "encaixa" no esquema classificativo da racionalidade científica), mas a Filosofia — dizem — "para que serve isso?". E, no entanto, como dizia Galileu

falando da Terra, ela move-se: "ajuda-nos a pensar por nós próprias"; "mexe connosco"; "alerta para a realidade".

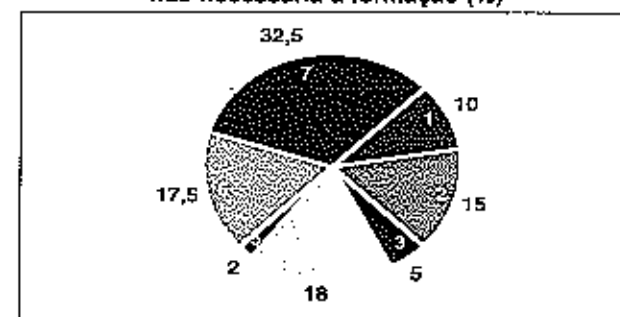
Não se depreenda do que ficou dito, no entanto, uma apologia fundamentalista da Filosofia, pois que não só o educativo pode surgir a propósito de qualquer matéria como também o carácter mais ou menos informativo ou educacional de uma disciplina depende, entre outros factores, dos enquadramentos epistemológicos que fazem a sua especificidade, enquadramentos esses que, no caso das tradições filosóficas, são de amplitude máxima. Simplesmente, e daí todo o anterior arrazoado, entendemos não ser obrigatória e evidente uma visão curricular da Filosofia como algo de subsidiário, seja numa modalidade género "área de integração", seja numa modalidade inter ou transdisciplinar, seja ainda numa modalidade meramente cognitiva e formal. É que, não obstante o especial contributo que possa produzir para tais tarefas de unificação, sobrevoos e tecnicismos — e, sabemos bem, há toda uma perspectivização e tradição filosóficas que se reclamam dessa visão — a Filosofia pode, mesmo a nível secundário, ser mais do que isso, e, como dos gráficos em parte se depreende, nem sequer pode deixar de o ser. Mas saber isso não implica, evidentemente, poder isso, pois há fortes limitações valorativas de âmbito social e institucional.

Talvez que isto contribua para explicar — e aqui apresentamos apenas, subjectivamente, as nossas impressões quotidianas — a particular pressão a que o professor de Filosofia é submetido, do ponto de vista comunicativo e da coerência de si com o saber que detém (ou devia deter). Mais que as provas da existência de Deus, interessa aos alunos saber se o professor acredita em Deus; não querem só saber que, em teoria, a linguagem mostra e esconde a realidade, querem saber *quem* se esconde por detrás da linguagem do professor; que Filosofia vive e pratica — se é que pratica alguma; querem, em suma, que o outro esteja no que diz, porque, como bem o disse D. Innerarity (1995) e, nebulosamente, pelo menos, o pensou qualquer docente da disciplina, não se pode ser professor de Filosofia sem se ser um pouco filósofo; sem assumir e praticar, de algum modo, a "perigosidade da Filosofia" (Innerarity, 1995); sem arriscar, na relação ao saber, senão à própria vida, as águas profundas onde se "perde o pé"; sem permanecer no seu posto de observação em atitude como um soldado teórico que cumpre o seu dever de mostrar que o que é nem sempre parece; que nem

todas as evidências são evidentes; que o que parece, por vezes, é mesmo; que o que é podia não ser e vice-versa; que lá porque o que é, dura, isso não significa que seja destino; que há uma causalidade e um poder das coisas pequenas como das grandes, e que, para além disso, como cantava o poeta, se pode desejar ainda mais luz. E também mostrar que, naturalmente, a retórica tem o seu poder e as suas fraquezas.

Passando à leitura do gráfico 5, verificamos, de imediato, a irrelevância social da Filosofia; a suposta matriz teórica de tal irrelevância e, mais uma vez também, um profundo desconhecimento (32,5% de não-respostas) daquilo mesmo que o universo destes alunos devia saber identificar mais completamente.

Gráfico 5 - Justificações dos alunos que consideram a disciplina como não necessária à formação (%)



- 1 - Não tem (ou tem pouca) aplicação prática.
- 2 - Deveria ser facultativa/opção.
- 3 - É muito difícil/exigente/complexa/confusa.
- 4 - Não tem interesse para o futuro.
- 5 - Não tem interesse para o meu curso.
- 6 - Outras.
- 7 - Não respondem.

Isto é, os dados também denotam dúvidas quanto à dimensão formativa da disciplina. De qualquer modo, acentuam-se, por relação aos gráficos anteriores, as referências ao desajustamento pragmático e social já referido, e neste particular se verifica, também, a dependência social do carácter formativo reconhecido a tal ou tal disciplina. Não é, pois, por acaso, que das duas historietas sobre Tales seja quase sempre lembrada a do

buraco e quase nunca a dos lagares. E, para além do anedotário geral, é um facto que o estigma social da Filosofia, consignado no usual "Isso é só teoria" — que quem possui umas luzes de Filosofia considera não só estranho, falso e certíssimo sinal de ignorância, como nele reconhece algo assim como um certo desrespeito doloroso — se assume como uma destinação social perene e negativa.

Será então irresolúvel o conflito, que já Kant assinalara, entre verdade e utilidade; entre destinação racional e destinação social? Estará a própria Filosofia perenemente condenada a ser vítima nessas permanentes degolações metafóricas e solenes com que a gente "prática" se deleita ao ver rolar as arrogantes cabeças daqueles que pretendem saber, quando nada, nesse saber, produz poder, utilidades ou certezas?¹⁵ Quanto à última questão, conhecemos tão bem a sua irrelevância racional e educativa quanto a sua extrema importância (re)produtiva; quanto à primeira, sabemos bem que a sua resposta será sempre algo positiva e que, de facto, a utilidade é inútil na busca da verdade (não nos admiremos, portanto, que a verdade seja inútil na busca da utilidade).

De qualquer modo, e passando do plano do dever ser para o do que é, não esqueçamos que os alunos também projectam o futuro, ou seja, *querem ser gente*, e não abdicam, portanto, da permanente referência ao mundo concreto em que habitam. Basta considerar, para o efeito, a massiva conclusão de vários trabalhos sobre as representações dos alunos, nos quais a escola aparece com valor instrumental em função do valor "emprego" e valores adjacentes; valores que se constituem, efectivamente, como valores sociais e que, na sua dinâmica político-institucional, enquadram a normalidade, por vezes a legitimidade, e, inclusive, em certas consciências a moralidade de valores sectoriais ou individualizados¹⁶. Só a partir de um tal pressuposto se poderá compreender um tão vasto território de experiências e representações contraditórias quando se aborda o tema do ensino da Filosofia, ou mais concretamente, como é aqui o caso, do sentido curricular da Filosofia, seja sob o ponto de vista discente seja sobre o ponto de vista docente.

É essa atenção ao concreto, essa preocupação com o futuro que a nós, professores, tantas vezes nos provoca um misto de admiração e de sensação de *déjà vu*. É essa preocupação pela rentabilidade, pela economia

na gestão dos processos vivenciais; essa procura de uma coerência e adaptabilidade ambiental ou essa capacidade individual de identificar e gerir os seus próprios interesses o que leva os alunos a invocar (gráfico 5) uma liberdade de opção que nas nossas entrevistas informais confirmamos como desejo geral, bem como um desinteresse formativo que — como também se pode observar no mesmo gráfico — está longe de relevar da inacessibilidade de uma disciplina esotérica? E há, como vimos, uma sabedoria por detrás dessa recusa: é que, contrariamente à cegueira de algumas políticas educativas, os alunos sabem que é a sociedade que faz a escola e não o inverso (salvo quando tal inverso nega na prática o que prega na simbologia, reproduzindo o mesmo sob a capa do diverso).

Não é portanto de estranhar que no seu estudo já clássico sobre os alunos dos liceus, François Dubet tenha afirmado que "a preocupação estratégica está associada à distância dos alunos (...) ao conteúdo da sua formação", preocupação que obrigaria a um cálculo constante dos custos e dos benefícios (Dubet, 1991, p. 83). Esta prevalência da gestão sobre a educação aplica-se também ao cálculo discente do valor cognitivo, escolar e social das diferentes disciplinas e, correlativamente, ao cálculo do que devem ser os resultados a relação do professor à disciplina, etc. Além de que a essa valorização não são alheias as representações sociais, exterior ou escolarmente induzidas.

Quanto às razões expressas pela grande maioria dos que consideraram a Filosofia como importante para a formação, elas distribuem-se como se vê nos gráficos 4 e 4.1. No caso geral (gráfico 4), as razões mais vezes aduzidas foram as de tipo metacognitivo, numa proporção muito superior, 37%, à que aparece expressa no gráfico 3, o que reconduz uma certa legitimidade quer de algumas práticas lectivas concretas, quer de todas aquelas propostas, hoje largamente consensuais, relativas a uma secundarização dos conteúdos. Por outro lado, e mantendo a comparação com os resultados do gráfico 3, nota-se uma redução geral das referências afectivas e/ou existenciais, o que parece indicar que o que é importante do ponto de vista formativo pode não o ser do ponto de vista do vivido. Mantém-se, no entanto, uma forte referência aos aspectos existenciais, o que indica, quanto a nós, que quando concordamos no facto de que, em Filosofia se deve, sobretudo, ensinar a pensar, há ainda que definir que "pensar" é esse

que em Filosofia se deve aprender. Se é somente, por exemplo, uma coisa pela qual o sujeito actualiza conhecimentos (como nas ciências), ou se inclui uma consciencialização na qual o sujeito se actualiza. No primeiro caso, o ensino da Filosofia apareceria enquanto valor curricular instrumental; no segundo, pelo contrário, tratar-se-ia de abordar os mecanismos de perturbação da consciência do conhecimento e, portanto, também a instrumentalização e a instrumentalidade dos valores, nomeadamente daqueles cuja presença é pressuposta nas vivências e instituições escolares e, em parte, na sua legitimação política, social e, até moral. Quanto a isto basta referir que, para alguns, o sistema induz uma lógica de "adaptação e instrumentalismo", de aprendizagem da indiferença e do desprezo (Dubet; 1991, pp. 80-90). É forçoso, embora algo cínico, reconhecê-lo: a escola está mais adaptada à realidade do que é usual pensar-se.

Ainda em relação ao gráfico 3, nota-se um acréscimo de 7,5% na referência ao acesso a uma cultura geral e/ou histórica como factor determinante, o que, por um lado, reconduz a prática relativizadora e contextualizante do saber na aula de Filosofia — que, aliás, acontece mesmo sem experiências específicas e intencionais de interdisciplinaridade.

No respeitante à dimensão existencial já referida, e para cujo levantamento consideramos o somatório das justificações 3, 5 e 7 (18%), com acréscimo de um possível parcial das justificações de tipo 1 ("Obriga a pensar"; "Contribui para a maturidade intelectual", etc.) e 8, acrescenta-se que aparece com valores muito próximos dos da justificação pela "cultura geral", já que se pode acoplar a esta justificação as de tipo 4. De qualquer modo, note-se que mesmo os alunos que não gostam de Filosofia (gráfico 4.1) mantêm uma forte referência à importância daquela dimensão (17%, considerando o somatório simples supracitado), não obstante, definirem ainda mais uma visibilidade legitimadora em termos de metacognição e generalismo cultural. É de referir ainda a ideia (expressa aqui nos itens 8 e 4, e já presente nos outros gráficos) de que a abordagem de "outros assuntos" não é meramente constativa e técnica (no sentido lógico de que qualquer disciplina tem por objecto o seu objecto próprio e não o objecto de outra disciplina), mas antes, mais uma vez, algo vivencial, uma vez que muitas das justificações incluíam a ideia de que tais assuntos ultrapassavam o meramente técnico e adquiriam — quanto mais não fosse, pela perspectiva em que eram tomados — um sentido humano.

Por último, note-se a reduzida importância dada ao potencial relacional e interdisciplinar da disciplina (1,5%), tão caro a certas correntes filosóficas, textos oficiais e, inclusive, a alguns posicionamentos didácticos. Das próprias entrevistas se depreende, aliás, que os alunos não esperam da Filosofia apenas uma sistemática contextualização e relativização dos saberes, mas propostas concretas quanto à verdade e à vida, daí, talvez, alguma decepção. Alicerçados na prática e no concreto, pois que, na verdade, tanto a escola como a sociedade são disciplinares e não inter-disciplinares, também nem sempre vêem com bons olhos o trabalho interdisciplinar que por vezes consideram uma mistura nefasta, e tanto mais nefasta quanto possa complicar a gestão privada dos esforços e dos resultados a alcançar. É o que acontece, por exemplo, ao nível da área-escola, cuja recusa releva também, entre outros, de pragmáticos princípios de gestão e eficácia pessoal.

Se considerarmos agora o grupo dos que, apesar de não gostarem da disciplina, a consideram necessária no currículo (gráfico 4.1) verificamos, para além do que já ficou dito, variações significativas das percentagens, especialmente no que se refere à representação da função curricular da disciplina como veículo de cultura geral e histórica (poderemos considerar, neste caso, não só o item 2, mas também algum parcial dos itens 4 e 8), acentuando-se portanto a ideia de uma aprendizagem de generalidades a considerar irrelevantes, dado que, como vimos (e se verifica novamente no gráfico 5) se trata de uma disciplina "sem interesse prático e para o futuro". No entanto, é também notório o aumento da importância metacognitiva (43%) e a total ausência de não-respostas neste grupo, o que, em suma, pode também indicar que o "não gostar" é um "não querer" conscientemente alicerçado em razões cognitivas positivas (a crítica, a cultura geral, a capacidade de raciocínio, etc.), mas insuficientes, ou mesmo impraticáveis, porque afectadas de uma certa irrelevância social.

Numa apresentação inicial de resultados não é talvez de admitir conclusões, mas se neste momento da análise nos é permitida uma conclusão parcial, diríamos que a imagem discente do sentido curricular da filosofia no secundário oscila entre o metacognitivo, o generalista e o existencial, sem que se dê uma fixação definida, definitiva e demasiado pronunciada em qualquer dessas dimensões. A identidade curricular da disciplina, bem como os processos da sua legitimação, podem, pois, ter em

conta tal diversidade (não está ela inscrita no próprio cume da tradição filosófica?), e não há, portanto, que procurar complicadas justificações lógicas e educativas para uma disciplina que, entre o informativo, o formativo e o educacional, inclui no seu repertório infindável de interrogações, aquelas que perguntam, precisamente, sobre a lógica das justificações e da educação. Se o que aparece como importante, para os alunos, não é o que se aprende de Filosofia, mas *em* Filosofia — o que confirma, em parte, a célebre advertência kantiana, sempre citada em encontros de didáctica¹⁷, não há também que alimentar qualquer complexo de culpa quanto a uma impossibilidade do ensino da Filosofia ou a uma desadequação social, pois que, para o educador "desfuncionalizado"¹⁸ que deve ser o professor de Filosofia não deverá ser isso o que está em causa, muito embora, evidentemente, o deva ter em conta. No "país de Descartes" (a vulgaridade da expressão é já reveladora), por exemplo, utilizam-se indiscriminadamente as expressões "ensino da Filosofia" e "ensino filosófico", o que indica bem que grande parte do debate e dos impasses quanto ao ensino da Filosofia e até das humanidades em geral, radica em que se procuram enquadramentos legitimadores na base de pressupostos inadequados à especificidade de certas disciplinas ou áreas disciplinares. A polémica acerca da possibilidade e adequação da transcrição comportamental de objectivos em literatura e outras áreas, por exemplo, foi disso um sinal.

Entendemos, pois, que o essencial não é ensinar conteúdos filosóficos de tipo académico — os quais serão sempre, em larga medida, de difícil acesso — mas de forma filosófica, o que está também de acordo com algumas representações dos alunos e implica uma forma livre, crítica e comunicativa de relacionar os sujeitos ao(s) saber(es) e à consciência de si, do mundo e da vida. Nesse particular, não é sem dúvida por acaso que algumas recomendações tenham atravessado incólumes, em França, projectos de reforma e reacções a esses projectos, e que os textos oficiais de 1925 (ainda em vigor nos anos 80 e, supomos, actualmente) referissem a liberdade do professor e alunos que "na aula de Filosofia, fazem a aprendizagem da liberdade pelo exercício da reflexão, e poderíamos mesmo dizer que é esse o objecto próprio e essencial deste ensino." (cit. in *Le Monde de L'Éducation*, Junho 1993)

Se, ainda assim, esta exigência que recai sobre a Filosofia escolar constituir apenas mais uma descompressão nequentrópica do sistema total, algo assim como um desvio tanto mais compensatório quanto ornamental, saibamos nós, professores transformar esses caminhos e desvios que, mais que os de Heidegger, não levam a parte alguma, em oportunidades para que o caminhante saiba, ao menos, se são seus os passos que os percorrem.

Conclusão

Mesmo concedendo que o sentido social de uma matéria escolar se não esgota no seu sentido profissionalizante (Dubet, 1991, p. 102), o certo é que a incidência nos valores da eficácia e da utilidade são quase sempre referidos à "preparação do futuro" e não à vida. Não obstante, talvez seja por essa via de uma utilidade alargada que se explique quer o reconhecimento formativo e educativo das experiências de aprendizagem em filosofia, quer a sua recusa factual.

Já que, de facto, alguma pode deixar de veicular valores, há que reconhecer à escola um poder de transmissão efectivo que enviesado por relação ao conteúdo declarado dessa transmissão. Que tal aprendizado não releve do educacional e, portanto, do desvelamento das possibilidades humanas e sociais, mas antes de uma garantia do funcionamento presente de certos mecanismos económicos e sociais a partir de uma relativa neutralização das apetências educativas nos indivíduos, ou seja, a partir de um processo de despersonalização metódica no qual a instituição escolar colabora, é bem o sinal de uma cultura que tendo desistido de projectos se limita à gestão do presente.

Quanto ao ensino da Filosofia, talvez seja tempo de assumir plenamente as suas potencialidades educativas e demonstrar assim, ora o poder da sua inutilidade, ora os valores que enformem a sua, por vezes elegante, por vezes brutal, busca de uma perfeição interrogativa; talvez seja tempo de recuperar a antiga tese aristotélica da oposição entre saber técnico e saber ético, com tudo o que ela implica de acesso à consciência, à libertação e à acção. Que nessa tarefa o indivíduo oscile sempre entre a esperança e o desespero prova apenas que o verdadeiro conhecimento e o ser são um derivado da liberdade; que são valores vitais, isto é, valores que,

ao contrário dos demais, não podem ser negados sem que, em tal negação, se negue a possibilidade de um ser que se dá a sua própria lei.

Notas

- 1 Esta ideia de que a "crise" do ensino da Filosofia está ligada a uma crise geral da educação vem sendo, cada vez mais, equacionada. O que se poderá facilmente verificar por um rápido confronto com a bibliografia referida no final do artigo.
 - 2 A nível universitário a Filosofia terá, evidentemente, outro sentido, quer a consideremos sob o seu aspecto académico, quer a consideremos no âmbito profissionalizante.
 - 3 Como é do conhecimento geral, o ensino da Filosofia possui, em França, contornos bastante diferenciados em relação ao caso português, mas, em qualquer caso, é possível a confirmação de um certo optimismo quanto ao ensino da filosofia. É evidente que existe, nesse país, uma tradição apologética da Filosofia que é quase patrimonial, mas os numerosos argumentos educativos que se esgrmem sempre que surge a ameaça de uma exclusão escolar da Filosofia são — não só por si, mas mesmo no enquadramento geral da própria lógica do discurso educativo oficial — suficientemente fortes e realistas para oferecerem resistência. Nesse sentido, se compreendem reacções como as do GREPH (Grupo de Investigação sobre o Ensino Filosófico) em *Qui a peur de la philosophie?* e *Les Etats généraux de la philosophie*, bem como a permanente referência da questão do ensino da filosofia à crise geral do sistema educativo.
 - 4 É o caso do "movimento" a favor da "Filosofia para crianças" que possui já, inclusive, alguma implantação institucional.
 - 5 A tipologia das justificações foi por nós definida a partir de um levantamento prévio dos padrões mais referidos e não antecipadamente, tendo sido este procedimento seguido em todos os casos em que se pedia justificação das respostas. Além disso, e como cada aluno apresentava, em geral, várias justificações, considerou-se o número de vezes que uma justificação era apresentada, e nessa base se elaboraram as percentagens, procedimento que também seguimos de modo universal.
 - 6 Este reconhecimento discente de um elevado potencial metacognitivo da disciplina tem sido notado em vários trabalhos (cf., por exemplo, e para um caso recente, o artigo "Expectativas dos alunos em relação à disciplina de filosofia", inserto na revista *O Professor* (n.º 50) de Mai/Jun. de 1996). É nesta dimensão que, na prática mais tem investido a sua legitimação curricular oficial. Apesar das constantes referências oficiais ao "espírito crítico", parece que até o último reduto do "saber pelo saber" terá de confinar-se aos estreitos limites definidos por outros saberes.
- Por isso se torna necessário, quanto a nós, equacionar em moldes mais profundos a aposta didáctica que se fixa no "aprender a aprender". É que, em si mesmo, este truismo educacional pode constituir-se de modo tão meramente instrumental e adaptativo quanto qualquer competência técnica isolada. É essa a razão pela qual,
- aliás, o mundo empresarial defende, em bloco, que são mais as competências de resolução de problemas em situação que as competências técnicas.
- 7 Cf., por exemplo, o artigo de F. Châtelet (1986) e, mais recentemente, Innerarity (1995, p. 102).
 - 8 Nas entrevistas e conversas "casuais" com os alunos particularmente atingidos pelas reprovações em Filosofia, é por vezes visível uma certa animosidade em relação a uma disciplina que "só devia ser obrigatória para quem quer ser professor de Filosofia".
 - 9 Esta tendência a desistir de um acesso de "conteúdo" à filosofia, e a privilegiar o acesso "formal", a qual possui, evidentemente, antecedentes históricos e fortes apoios filosóficos e metodológicos, consubstancia-se hoje, e entre outras, na figura cada vez mais reforçada do "ensinar a pensar" e, disciplinarmente falando, da interdisciplinaridade como tarefa primordial da Filosofia escolar. Com so depreende do que dissemos na nota seis, e de um possível confronto da literatura referida na nota sete, não nos parece ser essa uma direcção desejável, muito embora, seja forçoso reconhecer a dificuldade de descontinuar enquadramentos sócio-institucionais para remar contra a maré.
 - 10 Como se depreende da nota (5), esta imprecisão relativa deve-se à própria metodologia adoptada e não a uma impossibilidade de distribuição das justificações. Assim, esta consideração de percentagens alheias ao item em análise, bem como outras já expostas anteriormente, leve na sua base a constatação de que determinadas justificações integravam maioritariamente tal ou tal item já padronizado, mas misturavam, no entanto, outras semi-justificações, ou então, o *pathos* de outra justificação: eis a razão pela qual consideramos estas *nuances*.
 - 11 Por "formal" entenda-se aqui não o conceito estritamente lógico, mas o conceito mais genérico de algo que, podendo ser aplicado de modo alargado à realidade, é, em geral, apreendido na trama das suas relações "puras", isto é, no caso da Matemática, no âmbito da própria disciplina, na sua generalidade, e não, por exemplo, na sua aplicação prática na estatística (disciplina, ainda assim, "formal" — neste nosso sentido — porque passível de divisão em áreas mais directamente aplicadas a objectos "mundanos"), na Engenharia ou na Medicina. De igual modo, enquanto disciplina metacognitiva, quer dizer, enquanto "treino" de interpretar, compreender, exprimir e criticar não este ou aquele conteúdo determinado e real (o Direito ou a política educativa, por exemplo) mas todo e qualquer objecto possível, a filosofia está "distante" dos seus objectos possíveis; ela é, como se diz nos manuais, um pensar sobre o pensar, e, nesse sentido, é também "forma". Este carácter de distanciamento abstractivo, este aspecto de ruminação circular acima da realidade (seja uma ruminação de relações numéricas, seja uma ruminação de relações de ideias) talvez explique em parte a proximidade "negativa" com a disciplina de Matemática.
 - 12 Quanto à diferença entre o que se diz e o que se faz, lembremos, a título ilustrativo, os resultados de alguns trabalhos de campo, os quais têm demonstrado que, para lá da retórica sobre o investimento empresarial nos valores da "criatividade" e da "iniciativa", o grosso dos empregadores valoriza o "bom executante", isto é, em termos práticos, o indivíduo relativamente acrítico; enquanto outros (cf. Dubet, F.

Les Lycéens) demonstram que a esse nível (e a outros níveis), infelizmente (?), o sistema educativo funciona bem.

- 13 A revista *Le Monde de L'Éducation* de Junho de 1983 faz referência constante a esses aspectos contraditórios e diversamente vividos. Aí se pergunta — a finalizar um curto resumo histórico sobre o ensino da Filosofia em França e a sua "resistência" — se "não subsistirá uma ameaça ainda mais profunda, ligada ao estatuto da filosofia na sociedade? Se a reforma do ensino secundário optar por uma maior «profissionalização», que lugar será reservado para uma disciplina que não é imediatamente rentável?".
- 14 Em boa verdade, estas fórmulas interrogativas teriam de ser bastante mais numerosas. De imediato, proporíamos ainda as seguintes: que faz uma disciplina do *porquê* no seio de uma sociedade do *como*, isto é, numa sociedade onde predomina uma racionalidade de tipo cognitivo-instrumental? Que sentido para uma aprendizagem potencialmente libertadora numa sociedade onde inclusive os valores são produzidos enquanto catalisadores da produção e do controlo social? Que destino para uma disciplina que, segundo a classificação de Olivier Reboul, deve fazer com que o indivíduo aceda ao nível do saber (enquanto "juizar") numa sociedade em que a informação — depois da ciência, do proletariado e do mercado — apareça como promessa da unidade e democratização do mundo? Que legitimidade — finalmente — para uma disciplina que também se propõe reflectir sobre os valores, num mundo que — como todos os mundos anteriores — exige uma semi-inconsciência como condição de funcionamento? Se este panorama não é auspicioso, talvez também não seja o grosso das práticas escolares de "ensino filosófico". Efectivamente, se consideramos as sociedades capitalistas como sistemas de indiferença parcial face a conteúdos axiológicos — produtividade *oblige* — estes confirmam, ou seja, valorizam, o relativismo, o cepticismo e outros valores. No entanto, este é um assunto por demais complexo para aqui ser tratado.
- 15 Em realidade, este pressuposto não é nada evidente. Assim, haveria que tematizar os conceitos de utilidade, poder, etc. E considerar, por exemplo, reflexões como as de Lothar Bredella e H. G. Gadamer, a propósito da Literatura e da Hermenêutica, as quais, em nosso entender, são imprescindíveis para um correcto posicionamento do sentido e valor curricular da Filosofia.
- 16 Cf., por exemplo, o artigo *O Ensino Secundário. As características da formação oferecida e a sua representação social, vistas à luz da actual reforma do ensino*, de Maria B. B. Canário (in *Actas da Conferência nacional: Novos Rumos para o ensino tecnológico e profissional*. GETAP, 1991), onde se refere que 79,2% dos alunos atribuem à escola a função de "preparação para a vida profissional", enquanto nas restantes variáveis consideradas, o segundo lugar vai para o "desenvolvimento da criatividade e iniciativa pessoal", e o terceiro para o "desenvolvimento das capacidades intelectuais". O próprio escalonamento que atribui, se apresenta parece indicar a valorização meramente subsidiária da dimensão cognitiva e educacional, isto tanto mais quando o actual *pathos* economicista dos "conceitos" de criativo e "iniciativa", é bem possível que alguma incidência nesse contivesse, igualmente, um sentido mais utilitário que educativo.
- 17 Na insistente repetição desta advertência presta-se, quanto a nós, demasiada atenção ao aspecto crítico e "destrutivo" da filosofia kantiana, e dá-se pouco ênfase

ao aspecto edificante da mesma filosofia, quer dizer, ao trabalho permanente de referência do conhecimento aos "fins últimos" da acção humana, isto é, a uma possível construção humana da vida e da história.

- 18 Talvez mais intensamente que em outras áreas, o lugar e a função do professor de Filosofia, mormente no que respeita à veiculação implícita ou explícita de valores, deverá ser problematizado a partir de um enquadramento próprio. Não cabe no âmbito desta abordagem do tema, mas a própria expressão que utilizamos no texto é talvez indiciadora de uma perspectiva possível.

Referências

- CHÂTELET, F. (1986). D'un certain type d'attaque contre l'enseignement de la philosophie. In AAVV. *La Grève des Philosophes*. Paris: Osiris.
- DUBET, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris, Ed. Seuil.
- GONÇALVES, Joaquim Corqueira (1990). *Fazer Filosofia, Como e Onde?* Braga: Fac. de Filosofia, Univ. Católica Portuguesa.
- INNERARITY, D. (1995). *A Filosofia como uma das Belas Artes*. Lisboa: Ed. Teorema.
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION, Junho de 1983.
- MARNOTO, I. (org.). *Didáctica da Filosofia* (Vol. I e II). Lisboa: Univ. Aberta.
- O PROFESSOR (1996), n.º 50, III Série, Maio/Junho, Ed. Caminho.
- REBOUL, O (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Liv. Almedina.
- VÁRIOS (1988). *A Filosofia face à Cultura Tecnológica*. Lisboa: Rumo Editora.
- VÁRIOS (1991). *Actas da Conferência Nacional: Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*. GETAP — M.E.
- VÁRIOS (1994). *Caderno de Filosofias, Formas Históricas da Comunicação Filosófica*, 6/7 Mar, A.P.F.

Anexo

Inquérito

Ano: _____ Área: _____

Curso: _____ Sexo: (M/F) _____

1) Gostas da disciplina de Filosofia?

Sim: ☐

Não: ☐

2) Achas a Filosofia uma disciplina difícil? Porquê?

3) A Filosofia é necessária à formação dos alunos ou, pelo contrário, poderia ser excluída do currículo escolar? Porquê?

4) Será a Filosofia uma disciplina como as outras? Porquê?

5) Enumera, por ordem de preferência, 5 disciplinas da lista que se segue:

Português — ☐ Matemática — ☐ Língua Estrangeira — ☐ Biologia — ☐

Filosofia — ☐ Geografia — ☐ Físico-Química — ☐ História — ☐

6) De todas as disciplinas quais as que se parecem mais com a Filosofia? Porquê?

7) Se a Filosofia fosse disciplina de opção, tê-la-ias escolhido? Porquê?

8) Da lista seguinte, assinala o(s) tipo(s) de obra(s) que já leste ou consultaste:

Dicionários de Filosofia — ☐ Histórias da Filosofia — ☐

Obras de Filósofos — ☐ Manuais de filosofia — ☐

Livros sobre Filosofia — ☐ Livros Sobre Filósofos — ☐

Nenhuma — ☐

9) Pensas que a Filosofia tem interesse prático ou, pelo contrário, que é pura teoria que não pode ter efeitos? Porquê?

PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOLS: EDUCATIONAL VALUE VS. SOCIAL VALUE

Abstract

Taking an empirical approach as a starting point, this paper is the first section of a study which targets the presentation and analysis of some data concerning the students' views on the subject of philosophy in high school. Following that presentation, we take as problematical some topics about the hypothetical place and status of philosophy in high school curriculum.

LA PHILOSOPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: VALEUR ÉDUCATIF VS. VALEUR SOCIAL

Résumé

Appuyé sur un travail empirique, cet article est la première partie d'une étude qui a pour but la présentation et l'analyse de quelques données relatives aux représentations des lycéens sur la philosophie. En partant de ces données, on rend problématique quelques thèmes concernant des hypothèses sur la place et le sens de cette matière scolaire au lycée.

Desenvolvimento científico e aquisição do texto legítimo — Alguns aspectos da sociologia da aprendizagem

Ana Maria Morais

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

A investigação descrita foca-se em particular (embora não apenas) na educação em ciências e está fundamentalmente baseada na teoria do discurso pedagógico do Bernstein. Estudou-se om que medida relações específicas de poder e de controlo na sala de aula conduzem a um acesso diferencial às regras de reconhecimento e de realização que regulam os contextos escolares. Estudou-se ainda a influência que os processos de socialização primária podem ter naquele acesso. Desenvolveu-se um conjunto de estudos que se focaram quer no contexto instrucional quer no contexto regulador em diferentes níveis de escolaridade (jardim de infância, 1º e 2º ciclos do ensino básico). Os estudos mostraram de que modo relações específicas de poder e de controlo conduzem a um acesso diferencial das regras de reconhecimento e de realização que regulam os contextos escolares e de que modo o sucesso na aprendizagem científica requer a aquisição daquelas regras. Os estudos mostraram também que códigos (e práticas) familiares em continuidade com os códigos (e práticas) pedagógicos escolares facilitam a aquisição de regras de reconhecimento e de realização para contextos escolares. Contudo, características específicas da prática pedagógica da escola podem permitir o acesso ao código pedagógico da escola.

Introdução

A questão que se segue fez parte de um teste destinado a ser respondido por alunos do ensino secundário, agora 3º ciclo do ensino básico,

de uma escola de Lisboa. Com ela pretendia-se verificar a capacidade de aplicar a novas situações o conceito de inter-relações dos seres vivos.

Supõe que a tua família pretende mudar de casa. Supõe ainda que está indecisa entre dois andares que lhe agradam, um situado perto do Parque de Monsanto e outro perto do Arceiro; o primeiro tem mais divisões mas está mais longe do centro da cidade, o segundo tem menos divisões mas está mais perto do centro da cidade.

Baseando-te apenas nos conhecimentos que adquiriste sobre inter-relações dos seres vivos, que opinião darias aos teus pais? Explica os motivos da tua opção.

As frases seguintes correspondem a respostas reais de alunos:

(a) Dizia para vir para o pé do Arceiro porque tenho primos perto e podia ter mais relações com eles.

(b) Acho que era melhor ficar em Monsanto porque tínhamos mais oxigénio porque há muitas plantas que doam oxigénio para o ar porque elas só respiram de noite.

(c) Dizia-lhes para ir para Monsanto porque estava mais longe do centro mas tínhamos mais divisões na casa e ficávamos mais confortáveis.

(d) As plantas fazem a fotossíntese e fabricam matéria orgânica a partir da água e do dióxido de carbono do ar e libertam oxigénio.

Uma análise breve das respostas mostra que ou estão erradas ou estão incompletas e/ou contêm erros. A primeira e a terceira afastam-se do conhecimento escolar, a segunda avalia a situação embora de forma incompleta e contendo erros científicos e a terceira descreve um dos conceitos envolvidos (a fotossíntese) sem o utilizar na resolução do problema.

A compreensão de conceitos científicos e a sua aplicação na resolução de problemas (considerada esta num sentido lato) tem constituído uma das questões fulcrais na educação científica. O principal objectivo das disciplinas científicas do *currículo* das escolas básica e secundária é o desenvolvimento científico dos alunos. O alfabetismo científico tem sido equacionado com a aquisição de numerosas competências, nomeadamente a compreensão e aplicação conceptual e também com a compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Assim, o alfabetismo científico significaria aprender o *quê* da ciência (conceitos científicos) e ainda aprender sobre ciência (conceitos metacientíficos). Significaria ainda o desenvolvi-

mento de competências sócio-afectivas necessárias para ter determinadas atitudes e tomar decisões. Isto seria, portanto, o que a escola requer para uma aprendizagem científica relevante.

O alfabetismo científico previsto nos projectos curriculares dos anos 60 e 70, e mais recentemente dos anos 90, está longe de ser uma realidade e aos professores de ciências deparam-se graves dilemas quando pretendem levar os seus alunos a atingir um nível minimamente aceitável de desenvolvimento científico, principalmente quando desejam fazê-lo com todos os alunos.

As investigações que, a nível nacional e internacional, se têm desenvolvido, por vezes dispersas por vezes constituindo linhas de investigação de menor ou maior amplitude, procuram intensamente dar resposta a esta problemática. É este o caso das linhas de investigação que poderíamos denominar de "Concepções da escola e concepções da criança" e "Exigência curricular e desenvolvimento cognitivo" e de muitas outras (Domingos, 1988).

A investigação tem já, nalguns casos, dado lugar a estratégias de modificação dos desempenhos dos alunos que vêm sendo implementadas com um carácter mais ou menos experimental. Na quase totalidade dos trabalhos desenvolvidos, quer a investigação quer a acção têm pressupostos de natureza psicológica e epistemológica sobre a forma como se aprende e sobre a própria natureza da ciência.

Nesta base, a análise das respostas dos alunos, que se apresentaram anteriormente, focar-se-ia, por exemplo, na necessidade de alterar (por captura ou ruptura conceptual, de acordo com a perspectiva) a ideia cientificamente incorrecta de que as plantas só respiram de noite. Ou na aceleração cognitiva dos alunos, que lhes permitiria atingir mais rapidamente o estágio de desenvolvimento cognitivo consentâneo com situações de aprendizagem e de avaliação do nível apresentado. Ou em processos metacognitivos que levassem os alunos a "pensar a pensar", ou seja a desenvolver estratégias metacognitivas. Todas estas iniciativas, provavelmente indiscutíveis quanto ao mérito intrínseco de cada uma, se poderiam ajudar a modificar o desempenho do aluno com a resposta (b) talvez apresentassem algumas dificuldades em alterar a forma como os alunos que deram as respostas (a), (c), (d) olharam para a pergunta em questão.

Com efeito, parece que o problema destes alunos é possivelmente de natureza dupla — não conseguem reconhecer a especificidade do contexto e não produzem o texto apropriado a esse contexto. No caso da resposta (b) é evidente que o aluno reconheceu o contexto — questão de utilização de conhecimentos (respiração e fotossíntese) em novas situações — e a dificuldade foca-se ao nível da produção do texto adequado. Contudo, no caso das respostas (a), (c) e (d) esta dificuldade talvez também exista mas anterior a ela há problemas com o reconhecimento do contexto da questão (são reconhecimento do contexto científico (conceptual) nas respostas (a) e (c) e não reconhecimento do contexto das competências nas respostas (a) e (d)).

As linhas de investigação referidas podem ter algumas dificuldades relacionadas com as suas bases exclusivamente epistemológica e principalmente psicológica. Tais perspectivas tendem a abstrair a criança do seu contexto institucional e cultural e a escola/professor do contexto social, contextos esses que regulam os processos de transmissão e aquisição. O não reconhecimento do contexto social da aprendizagem científica pode afectar o sucesso dessas iniciativas em melhorar a aprendizagem científica dos alunos, mais particularmente das crianças socialmente desfavorecidas.

Toma-se, então, crucial uma abordagem sociológica da aprendizagem. Durkheim (1984) argumentou, há já quase um século, que, dado que a educação é fundamentalmente social quer pelas suas origens quer pela sua função, a pedagogia depende necessariamente da sociologia.

O desenvolvimento científico (e sócio-afectivo) dos alunos depende da aquisição eficiente do texto legitimado pela sociedade e pela escola. Este problema não pode ser limitado a questões epistemológicas e psicológicas — uma abordagem sociológica da educação científica assume importância fundamental.

Neste artigo apresentam-se alguns aspectos da sociologia da aprendizagem. A análise é fundamentalmente baseada na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1977, 1990, 1996; Domingos *et al.*, 1986) que oferece uma conceptualização poderosa da estrutura e processos da educação.

Iremos referir-nos aos aspectos da teoria de Bernstein que dizem respeito ao conceito de código pedagógico. Para Bernstein, o princípio da

forma de especialização da comunicação pedagógica é regulado pelo código. Este código pode dar origem a diversas formas de prática pedagógica e dos seus contextos sociais dependendo da distribuição de poder e dos princípios de controlo. A investigação que temos desenvolvido tenta especificar as modalidades pedagógicas que, na escola e na família, optimizam a aquisição bem sucedida dos conceitos científicos.

Começaremos por apresentar alguns aspectos da teoria de Bernstein para discutimos, seguidamente, a investigação que temos desenvolvido e que simultaneamente operacionaliza e alarga as suas aplicações. Este artigo está primariamente focado na aquisição pelos alunos das regras de reconhecimento e de realização e, por essa razão, a referência pormenorizada a estudos experimentais será limitada àqueles que estão fundamentalmente concentrados nesse aspecto particular da teoria de Bernstein. Dentro desses limites, faremos também uma breve referência aos estudos que temos desenvolvido fora do contexto das aulas de ciências.

Partimos do pressuposto que o sucesso na escola, nomeadamente na aprendizagem científica, requer a aquisição de regras de reconhecimento e de realização para os múltiplos micro-contextos que constituem as aulas de ciências e ainda disposições sócio-afectivas favoráveis em relação a esses contextos. Temos tentado estudar em que medida relações específicas de poder e de controlo na sala de aula conduzem ao acesso diferencial das regras de reconhecimento e de realização que regulam os contextos escolares. Temos estudado também a influência que os processos de socialização primária podem ter naquele acesso.

Alguns aspectos teóricos

Códigos e modalidades de prática pedagógica

Segundo Bernstein (1990), o código é um princípio regulador tacitamente adquirido que selecciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os contextos evocadores. O código é assim um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto. A um nível operacional, considera-se que o código é definido pela relação de orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada, segundo a fórmula:

$$\frac{OR/E}{C_{ie}^{\pm} E_{ie}^{\pm}}$$

Nesta fórmula *OR/E* refere-se à orientação de codificação que pode ser restrita ou elaborada. Na orientação restrita os significados, particularistas, são dependentes do contexto e têm uma relação directa com uma base material específica. Na orientação elaborada os significados, universalistas, são relativamente independentes do contexto e tem uma relação indirecta com uma base material específica.

Pela sua própria natureza, a prática pedagógica oficial na escola institucionaliza uma orientação elaborada. As práticas pedagógicas locais na família podem corresponder a uma orientação restrita ou elaborada, dependente basicamente da posição dos pais na divisão social de trabalho — a uma divisão simples corresponde uma orientação restrita e a uma divisão complexa corresponde uma orientação elaborada. Contudo, esta relação não é linear, pois pode ser ultrapassada pelo acesso dos pais a contextos complexos diferenciados, disponíveis quer através da educação formal quer através da participação dos pais em agências de oposição/desafio/resistência (ex. sindicatos, partidos políticos) ou em agências de reprodução cultural (ex. Instituições religiosas). Contudo, deve notar-se que todas as famílias, dependendo do contexto de interação, utilizam uma orientação restrita.

A orientação, elaborada ou restrita, dá lugar a uma vasta gama de realizações. A forma como os significados são realizados depende da distribuição de poder e dos princípios de controlo que regulam as relações sociais e os contextos da prática pedagógica. Bernstein utiliza dois conceitos para analisar os contextos pedagógicos quer na escola quer na família. São os conceitos de classificação e de enquadramento.

Na fórmula anteriormente apresentada, *C* significa classificação, ou seja grau de manutenção das fronteiras entre categorias (espaços/agências, agentes, discursos) e *E* significa enquadramento, isto é, grau de comunicação entre aquelas categorias (figura 1). O enquadramento entre os sujeitos refere-se ao controlo que esses sujeitos têm na selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação, isto é, nas regras discursivas que regulam a prática pedagógica instrucional. Refere-se também às regras hierárquicas que

regulam as normas de conduta social ou seja à prática pedagógica reguladora.

$C_i E_i$	Espaço professor-aluno Espaço aluno-aluno	<i>Espaços</i>
	Professor-aluno Aluno-aluno	<i>Agentes</i>
	Inter-disciplinar Intra-disciplinar	<i>Discursos</i>
$C_e E_e$	Escola-família/comunidade	<i>Espaços</i>
	Professor-pais	<i>Agentes</i>
	Académico-não académico	<i>Discursos</i>

Figura 1 - Relações de classificação e de enquadramento a nível de diferentes categorias

A classificação e o enquadramento podem variar e essa variação corresponde respectivamente a diferentes graus de poder e de controlo nas relações entre categorias. Classificação e enquadramento referem-se quer a relações dentro de uma determinada agência (*C* e *E* internos), quer a relações entre agências (*C* e *E* externos). Variações na classificação e no enquadramento aos diferentes níveis, e também na própria orientação, vão determinar diferentes modalidades de código. Na escola, e também na família, essas modalidades de código vão regular práticas pedagógicas específicas.

Os valores de classificação numa dada prática pedagógica criam regras de reconhecimento específicas que permitem aos alunos reconhecer a especificidade de um contexto particular. Quando os valores de classificação mudam de fortes para fracos mudam também os contextos e por isso as regras de reconhecimento que permitem o reconhecimento da especificidade do contexto.

Os valores de enquadramento modelam a forma de comunicação pedagógica. Valores diferentes de enquadramento transmitem regras diferentes para a criação de textos, quer esses textos sejam instrucionais ou

reguladores. Assim, da mesma forma que valores de classificação diferentes produzem e esperam diferentes regras de reconhecimento por parte do aluno, também diferentes valores de enquadramento produzidos pelos professor/escola esperam que os alunos adquiram diferentes regras de realização.

Finalmente, é importante tomar claro que, na investigação que desenvolvemos, considerámos as competências sócio-afectivas que se espera que os alunos desenvolvam como um texto, um discurso regulador específico para o qual há também uma prática instrucional específica (tal como para o discurso instrucional específico, como conhecimentos e capacidades científicas particulares). Esta prática é também regulada por regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem, critérios de avaliação).

Orientação de codificação e aquisição do texto legítimo

De acordo com Bernstein (1977, 1990, 1996; Domingos *et al* 1986), qualquer produção textual num dado contexto depende da aquisição da orientação específica de codificação para esse contexto. Tal significa que o sujeito tem que ter adquirido as regras de reconhecimento, isto é deve ser capaz de reconhecer o contexto, e as regras de realização ou seja tem que ser capaz de produzir um texto adequado àquele contexto. As regras de realização são princípios que contêm duas dimensões, a selecção de significados e a produção desses significados. Por outras palavras, para produzir o texto legítimo, o sujeito deve estar apto a seleccionar os significados relevantes e a produzir o texto de acordo com esses significados.

Desta forma, se um indivíduo, num determinado contexto, produz o respectivo texto num certo grau de consecução, tal significa que adquiriu minimamente as regras de reconhecimento e de realização. Se, pelo contrário, não mostrar esse desempenho é porque não adquiriu as regras de reconhecimento, ou de realização, ou ambas. No que se refere às regras de realização, o sujeito pode ser capaz de seleccionar os significados ou produzi-los ou ambas as coisas. Se é capaz de seleccionar os significados mas é incapaz de produzir o texto, estar-se-á em presença de uma realização passiva; pelo contrário, se o texto é produzido, então o sujeito manifestará uma realização activa.

Contudo, para que o sujeito produza o texto legítimo num dado contexto, tem também que possuir as disposições sócio-afectivas específicas

a esse contexto, isto é, deve ter as aspirações, motivações e valores apropriados.

De acordo com Bernstein, a relação entre estes princípios é tal que as regras de reconhecimento regulam as de realização. Tanto estes princípios como as disposições sócio-afectivas são sociologicamente adquiridos, tomando-se parte da estrutura interna do sujeito, através dos processos de socialização primária e secundária.

A figura 2 mostra as relações entre a orientação específica de codificação e as disposições sócio-afectivas para uma dada produção textual. A inter-relação evidenciada no diagrama entre a orientação específica de codificação e as disposições sócio-afectivas procura realçar a respectiva influência mútua. Efectivamente, se bem que constituam diferentes realidades no interior do sujeito a posse da orientação específica de codificação pode ser limitada pelas disposições sócio-afectivas e a posse destas disposições pode ser limitada pela orientação de codificação.

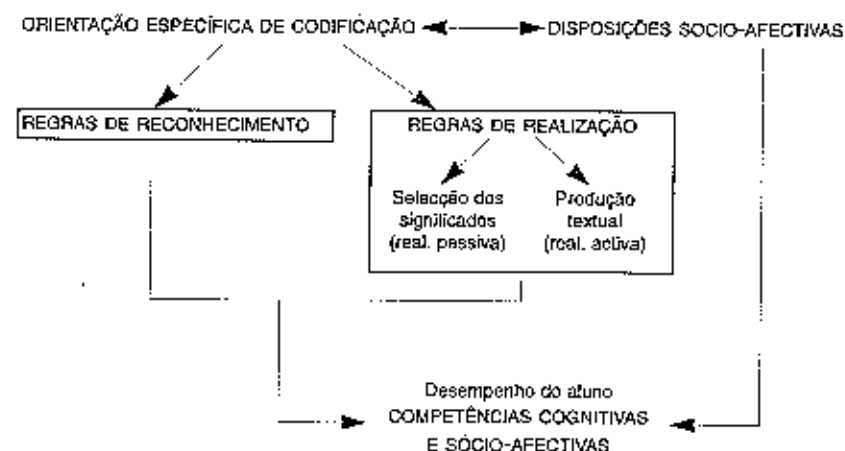


Figura 1 - Competências cognitivas e sócio-afectivas do aluno dadas pela orientação de codificação e pelas disposições sócio-afectivas específicas do contexto

Concretizando as interações anteriormente referidas para as competências cognitivas requeridas em qualquer contexto específico da sala

de aula, diremos que um aluno que está a receber uma prática pedagógica que requer, por exemplo a competência de resolução de problemas, resolve problemas se (a) reconhece a especificidade do micro-contexto de resolução de problemas, dentro do contexto instrucional da sua prática (regras de reconhecimento), (b) selecciona os significados apropriados àquele micro-contexto, isto é sabe como proceder para resolver problemas correctamente (realização passiva), (c) produz o texto, isto é apresenta uma solução correcta para o problema resolvido (realização activa) e (d) possui as disposições sócio-afectivas favoráveis àquela realização (motivações, aspirações, valores). No caso das competências sócio-afectivas, um aluno que está submetido a uma prática pedagógica que requer, por exemplo a competência cooperação, coopera se (a) reconhece a especificidade do micro-contexto da cooperação dentro do contexto regulador da sua prática (regras de reconhecimento), (b) selecciona os significados apropriados àquele contexto, isto é, sabe como proceder para cooperar correctamente (realização passiva), (c) produz o texto, isto é, coopera de acordo com as regras da aula (realização activa) e (d) possui as disposições sócio-afectivas favoráveis àquela realização (motivações, aspirações, valores).

Quando o sujeito apenas tem regras de reconhecimento e de realização para contextos muito locais terá uma orientação restrita. A posse de regras de reconhecimento e de realização para contextos generalizados conduz o sujeito à aquisição de uma orientação elaborada.

De acordo com esta conceptualização, poderemos sugerir que no exemplo dado anteriormente, a resposta (a) mostra que o aluno não reconheceu o contexto da escola quer nas competências quer nos conceitos científicos. As respostas (c) e (d) mostram falta de reconhecimento respectivamente do contexto conceptual e do contexto das competências. Com a resposta (b) o aluno reconhece ambos os contextos e produz, em certa medida, o texto legitimado pela escola (realização activa) os alunos que deram as respostas (a), (c) e (d) podem ter ou não as regras de realização — a falta de regras de reconhecimento para este contexto específico impede uma possível realização. A partir do texto, por si só, produzido pelos alunos nada se pode dizer acerca das disposições sócio-afectivas em relação a este tipo de actividade.

A conceptualização anterior permite considerar que entre a família e a escola se estabelece uma relação de continuidade sempre que na primeira estiver presente uma orientação elaborada e ainda sempre que as respectivas práticas forem convergentes em termos das relações de classificação e de enquadramento presentes nos seus processos de socialização. Por outras palavras, haverá uma relação de continuidade sempre que os códigos pedagógicos da família e da escola tiverem características semelhantes. Contudo, uma relação de descontinuidade não é uma condição necessária de insucesso, isto é, não é uma condição de não reconhecimento e realização nos contextos específicos escolares, nomeadamente naqueles em que os alunos são avallados. Características específicas das práticas pedagógicas escolares podem ser favoráveis à aquisição das regras de reconhecimento e de realização subjacentes ao desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas, nomeadamente as que deverão ser requeridas numa aula de ciências.

Investigações exemplares

Reconhecimento e realização no contexto instrucional da aula de ciências *Resolução de problemas*

Morais, Fontinhas e Neves (1993) procuraram avaliar em que extensão os alunos possuem as regras de reconhecimento que lhes permitem distinguir, na aprendizagem científica, o contexto de aquisição do conhecimento do contexto da utilização do conhecimento em novas situações. Procuraram também avaliar em que extensão os alunos possuem as regras de realização no micro-contexto da utilização do conhecimento, contexto este que é de crucial importância no nível de desenvolvimento científico dos alunos. O estudo focou-se concretamente na resolução de problemas e, dentro desta, na explicação de fenómenos ou acontecimentos da vida corrente com base em conceitos científicos. Pretendia-se, então, ver em que medida os alunos tinham regras de reconhecimento e de realização no micro contexto de resolução de problemas, no âmbito do contexto mais amplo da aprendizagem científica na sala de aula. Pretendia-se também estudar possíveis relações entre a aquisição pelos alunos de regras de reconhecimento e de realização e a sua classe social, raça e género, por um lado, e a prática pedagógica a que estavam submetidos, por outro.

O estudo foi feito com alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade distribuídos por turmas socialmente semelhantes e heterogêneas (classe social, raça, gênero). Cada turma recebeu, durante os seus dois anos de escolaridade, uma de três práticas pedagógicas (P_1 , P_2 , P_3) na disciplina de Ciências Naturais.

Indicamos de forma breve alguns aspectos das relações organizacionais e interacionais na sala de aula. Embora sempre forte, a classificação entre professor-alunos era um pouco enfraquecida da prática pedagógica P_3 para a prática P_1 . A classificação entre espaços, entre discursos e entre alunos enfraquecia da P_3 para a P_1 . As diferenças cruciais entre as práticas referiam-se às relações de controle. Enquanto na P_3 a transmissão era, em geral, regulada por forte enquadramento das regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem, critérios de avaliação) e das regras hierárquicas, na P_1 o enquadramento da transmissão era mais fraco. A P_2 estava aproximadamente no meio, mais perto da P_1 nalguns aspectos (ex. regras hierárquicas) e mais perto da P_3 noutros (ex. enquadramento mais forte entre o professor e os alunos através da explicitação dos critérios de avaliação (Moraes *et al.*, 1993).

Os dados sobre a orientação específica de codificação no contexto específico da resolução de problemas foram obtidos através de questionários e entrevistas aos alunos.

Começou por se pedir a todos os alunos que identificassem, num questionário com dez questões, cinco que requeriam um baixo nível de abstracção (aquisição de conhecimento) e cinco que requeriam um elevado nível de abstracção (utilização de conhecimento em novas situações). Pretendia-se, nesta primeira fase, apreclar a sua capacidade para reconhecer entre micro-contextos envolvendo dois tipos de competências. Seguiram-se entrevistas aos alunos. Nesta entrevista pediu-se primeiro às crianças que respondessem livremente às cinco questões do questionário referentes à resolução de problemas, uma de cada vez. Seguidamente foram-lhes dados cartões com três respostas alternativas para cada questão — uma resposta era uma simples definição do(s) conceito(s) envolvido(s) (resposta adequada a uma pergunta de aquisição de conhecimento), outra resolvia o problema com base no conhecimento escolar, apresentando o texto legítimo (resposta

adequada a uma pergunta de utilização de conhecimento) e outra era uma explicação baseada em conhecimento do dia-a-dia. Pedia-se aos alunos que (a) escolhessem a pior resposta e justificassem a sua escolha, (b) seleccionassem a melhor resposta e justificassem. Finalmente, os alunos tinham que seleccionar, entre duas alternativas, a melhor forma de pensar para responder a cada uma das cinco perguntas¹.

Com os dados obtidos, derivaram-se Índices simples de reconhecimento e de realização e, na base desses índices, construíram-se índices compostos, quer das regras de reconhecimento, quer das regras de realização e ainda um índice global da orientação específica de codificação. Estes índices foram então relacionados com algumas características dos alunos — classe social, raça, gênero, prática pedagógica e aproveitamento cognitivo em ciências.

O estudo mostrou que a classe social é uma variável importante na determinação da orientação específica de codificação nos micro-contextos de aquisição e utilização de conhecimentos da aula de ciências. A classe social está mais fortemente relacionada com as regras de reconhecimento mas é também elevada a relação com as tarefas mais complexas de realização, isto é, com a descodificação da explicação. São as crianças das classes sociais mais baixas que mais falham no reconhecimento e na competência activa de realização. O estudo mostrou também que as crianças de raça negra (todas incluídas na classe social mais baixa) apresentam, em geral, níveis baixos de reconhecimento e de realização. Os resultados obtidos levam-nos a pensar que os grupos sociais mais desfavorecidos revelam especial dificuldade em distinguir o contexto de utilização do conhecimento escolar na resolução ou explicação de situações problemáticas dos outros contextos avaliativos das aulas de ciências, isto é, parecem não possuir, a este nível, as regras de reconhecimento. Isto não aconteceu no caso do gênero. As diferenças são evidentes, em favor dos rapazes, mas apenas a nível das regras de realização. Estas diferenças atenuaram-se nas práticas pedagógicas geralmente caracterizadas por fracos enquadramentos. No sentido de uma mudança pedagógica, os resultados cruciais foram os que mostraram a influência positiva da prática pedagógica na orientação específica de codificação das crianças. Os resultados sugeriram que, entre outras características, a explicitação dos critérios de avaliação parece ser um factor

fundamental na aquisição das regras de reconhecimento e de realização no micro-contexto de resolução de problemas.

Em síntese, os alunos com um nível mais elevado de sucesso na resolução de problemas em ciências são os que simultaneamente reconhecem a especificidade desse contexto e produzem o texto que lhe é apropriado. Eles tendem a pertencer a níveis sociais mais elevados e no interior dos níveis sociais mais baixos tendem a ser de raça branca. Tendem ainda a ser alunos que estão colocados em práticas pedagógicas que, entre outras características, explicitam os critérios de avaliação. O estudo aponta, portanto, para a influência da família no sucesso em resolução de problemas, mas mostra também como a base sociológica da sala de aula é fundamental para a aquisição diferencial e para a distribuição mais equitativa do conhecimento escolar.

Surgindo na sequência deste estudo, desenvolveu-se uma nova investigação (Ferreira e Moraes, 1996) que pretendeu aprofundar o significado da influência de práticas pedagógicas diferenciais na resolução de problemas em ciências. O estudo foi novamente feito com alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade distribuídos novamente por turmas socialmente semelhantes e heterogêneas (classe social, raça, gênero). Implementaram-se duas práticas pedagógicas distintas (P_4 , P_5), uma a cada conjunto de duas turmas. Na definição dessas práticas partiu-se da experiência anterior que tinha evidenciado determinadas características como mais favoráveis ao aproveitamento geral dos alunos, nomeadamente na resolução de problemas (Moraes *et al.*, 1996).

A nível do contexto instrucional, a prática pedagógica P_4 era caracterizada, em geral, por enquadramentos mais fracos do que a P_5 , principalmente na ritmagem e na relação entre conhecimento académico e não académico. Contudo, os critérios de avaliação eram mais explícitos na P_4 ou seja, neste aspecto, o enquadramento era mais forte na P_4 do que na P_5 . A nível do contexto regulador, as práticas P_4 e P_5 diferiam principalmente nas relações entre espaços (professor-alunos e alunos-alunos) e nas regras hierárquicas — as relações entre espaços eram caracterizadas por fracas classificações na P_4 relativamente à P_5 e nas regras hierárquicas, que regulam as normas de conduta social, era evidente um fraco enquadramento na P_4 e um forte enquadramento na P_5 .

Estes dois contextos escolares em ciências, criados pelas práticas pedagógicas P_4 e P_5 , foram particularmente distintos nas situações de resolução de problemas, em que se desenvolveram estratégias específicas caracterizadas, entre outros aspectos, pela maior explicitação dos critérios de avaliação na P_4 relativamente à P_5 .

Tal como anteriormente, também neste estudo se procurou analisar em que medida os alunos possuíam as regras de reconhecimento e de realização no micro-contexto de resolução de problemas, concretamente na explicação de fenómenos ou acontecimentos da vida corrente com base em conceitos científicos. Também aqui se pretendia estudar não apenas as relações entre a aquisição pelos alunos de regras de reconhecimento e de realização para contextos específicos de resolução de problemas e a classe social, a raça e o gênero dos alunos, mas também a influência de práticas pedagógicas diferenciais naquela aquisição.

Fazendo uso de questionários e de entrevistas e ainda de análise aos testes realizados na aula de ciências, utilizou-se uma metodologia que diferia, em vários aspectos, da seguida no estudo anterior. Essa metodologia, para além de permitir apreciar a consistência das conclusões anteriores, permitia aprofundar alguns aspectos do primeiro estudo. Assim era possível, com esta nova metodologia, distinguir, no contexto da questão dada às crianças, o reconhecimento do contexto da competência envolvida na questão que lhes era colocada do reconhecimento do conteúdo científico envolvido, isto é, era possível avaliar em que medida os alunos possuíam não só regras de reconhecimento para distinguir micro-contextos da aula de ciências específicos pelas competências que requerem como também pelos conceitos científicos que exigem. Por outro lado, o facto de, neste estudo, se terem dado os questionários aos alunos duas vezes, separados por um período que permitiu desenvolver com mais intensidade as estratégias específicas referidas, deu a possibilidade de apreciar mudanças ao longo do tempo e compreender melhor os efeitos diferenciais das práticas pedagógicas P_4 e P_5 .

Os resultados deste estudo confirmam os resultados anteriores quanto às relações com a classe social e a raça. Quanto ao gênero há algumas diferenças importantes. Os rapazes têm o melhor desempenho em relação às raparigas no início do estudo, mas no final as raparigas apresentam um desempenho melhor. As raparigas mostram um maior desenvolvimento das

competências de reconhecimento e de realização quando comparadas com os rapazes em qualquer das duas práticas pedagógicas. Quanto à prática pedagógica, os resultados mostraram que foi a prática pedagógica P_4 que conduziu os alunos a um grau mais elevado de reconhecimento, não apenas das competências necessárias na aplicação de conhecimentos a novas situações mas também dos conceitos científicos. Foi também evidente uma maior competência dos alunos da P_4 para seleccionar os significados apropriados ao contexto (realização passiva) e ainda para produzirem o texto correcto (realização activa).

Em síntese, poder-se-á dizer deste estudo que, face a situações de resolução de problemas, são os alunos de classes sociais mais elevadas, de raça branca e que desenvolveram a sua aprendizagem no contexto da prática pedagógica P_4 que apresentam um melhor desempenho no reconhecimento do contexto conceptual e do contexto das competências, assim como na selecção dos significados e na produção do texto legítimo.

Os resultados obtidos nos dois estudos sobre resolução de problemas sugerem que uma prática pedagógica caracterizada por um enquadramento fraco na ritmagem, nas relações entre conhecimento académico e não académico e nas regras hierárquicas, que regulam as normas de conduta social, parece ser favorável ao aproveitamento em ciências, nomeadamente à resolução de problemas. Também a explicitação mais frequente e mais clara dos critérios de avaliação, em termos de compreensão do texto legitimado pela escola parece contribuir decisivamente para aquele aproveitamento. Uma classificação mais fraca entre espaços é também favorável ao aproveitamento em ciências.

Estes resultados têm, em geral, sido confirmados para o contexto da compreensão conceptual através de dois estudos recentes desenvolvidos por Afonso sob a supervisão de Neves (1995) e por Câmara sob a supervisão de Morais (1995) aos níveis do 2º ciclo da escola básica e do jardim de infância, respectivamente.

Correcção e classificação de testes de avaliação

Uma das muitas formas através das quais os critérios de avaliação podem ser explicitados aos alunos é através dos testes, da sua correcção e classificação. Com base nesta ideia, Morais e Miranda (1996) desenvolveram

um estudo que procurou analisar em que medida os alunos compreendem os critérios de avaliação dos professores, mais especificamente os critérios e procedimentos de classificação dos professores. O estudo pretendia também investigar quais os alunos que melhor compreendem os critérios de avaliação em termos da sua classe social, do contexto social em que a escola está inserida, da explicitação dos critérios de avaliação feita pelo seu professor e ainda da exigência conceptual deste. Pretendia ainda estudar uma possível relação entre a compreensão pelos alunos dos critérios e procedimentos de classificação dos professores e o sucesso em ciências, nomeadamente nas competências cognitivas complexas.

Pretendia-se, portanto, descobrir, neste estudo, em que medida os alunos tinham as regras de reconhecimento e de realização no contexto de avaliação.

No estudo partiu-se do pressuposto que todos os professores corrigem e classificam os testes de acordo com determinados critérios que podem ou não ser claros para os alunos. Se são claros, os alunos têm acesso aos princípios de correcção do professor e, nesse caso, ser-lhes-á mais fácil aprender o que falta nas respostas que dão, ou seja ser-lhes-á mais fácil conhecer o texto legítimo que devem produzir.

O estudo focou-se na disciplina de Ciências Naturais e foi feito com alunos do 5º ano de escolaridade que pertenciam a quatro turmas, duas de uma escola localizada numa cidade da província e duas de uma escola localizada numa vila perto daquela cidade. A escola da cidade tinha uma população socialmente heterogênea e a escola rural tinha uma população da classe trabalhadora.

As regras de reconhecimento e de realização no contexto de classificação foram estudadas através de uma entrevista semi-estruturada feita aos alunos. Na primeira parte da entrevista, apresentaram-se aos alunos três questões (de três níveis de complexidade — conhecimento factual, compreensão de conceitos e aplicação de conceitos), uma de cada vez, de um teste que tinham feito na aula de ciências. Foram-lhes dadas também dez respostas (com diferentes graus de correcção/incorrecção) a cada questão e pediu-se-lhes que as agrupassem como quisessem e que justificassem os agrupamentos. Os alunos mostrariam ter regras de reconhecimento se os seus agrupamentos fossem feitos de acordo com o princípio correcto/

incorrecto (independentemente das respostas estarem correctas ou incorrectas).

Na segunda parte da entrevista, as três questões foram dadas novamente e novamente uma de cada vez. Com cada questão deu-se aos alunos uma resposta de um colega informando-os de que essa resposta tinha sido considerada correcta pela professora e informando-os ainda da respectiva cotação. Apresentaram-se ainda aos alunos cinco outras respostas dadas por outros colegas e pediu-se-lhes para "fazerem de professora" e corrigirem e classificarem as respostas. Os alunos mostrariam ter regras de realização se atribuísem à resposta uma classificação semelhante à atribuída pela professora e se utilizassem, na sua correcção, um sistema semelhante de notações e informações. O grau de reprodução pelo aluno dos critérios do professor daria uma medida da posse de regras de reconhecimento e de realização para o contexto de avaliação.

Os resultados mostraram que os alunos da classe média tinham adquirido num grau mais elevado as regras de reconhecimento e de realização para o contexto de classificação do que os alunos da classe trabalhadora e que, dentro da classe trabalhadora, eram os alunos da escola localizada na cidade que, em geral, tinham adquirido num grau mais elevado aquelas regras. Havia também uma aquisição diferencial das regras de realização de acordo com o tipo de questão, mostrando os alunos um grau mais baixo de aquisição na questão sobre aplicação conceptual. Isto era particularmente evidente para a classe trabalhadora da escola rural.

O estudo mostrou que existe uma relação entre a aquisição das regras de reconhecimento e de realização e a classe social dos alunos, por um lado, e o contexto social da escola, por outro. Uma exigência conceptual mais elevada tornou mais difícil a compreensão dos critérios de avaliação da professora (caso da questão sobre aplicação conceptual), embora a professora com uma exigência conceptual geral mais elevada mas com critérios mais claros (professora da cidade) permitisse melhorar aquela compreensão.

O estudo mostrou também uma relação entre as regras de reconhecimento e de realização no contexto de classificação e o aproveitamento dos alunos em ciências, especialmente nas competências

cognitivas complexas — os alunos mais fracos não tinham adquirido as regras de reconhecimento e de realização.

Foi claro que muitos alunos, principalmente os desfavorecidos, em termos de classe social e do contexto social a que a sua escola pertence, não compreendem os critérios de avaliação dos professores. Isto torna difícil o acesso desses alunos ao texto legitimado pela escola. A importância da explicitação dos critérios de avaliação, já verificada noutros trabalhos (Morais *et al.*, 1992; Morais e Antunes, 1993; Morais, Fontinhas e Neves, 1993; Morais *et al.*, 1993; 1996; Ferreira e Morais, 1996) e noutros sub-contextos da aula de ciências (por exemplo, na resolução de problemas), é verificada novamente com este estudo.

Reconhecimento e realização no contexto regulador da aula de ciências

Morais e Antunes (1993) desenvolveram um outro estudo, agora ao nível do contexto regulador da aula de ciências. Com esse estudo pretendeu-se compreender o aproveitamento diferencial dos alunos nas competências sócio-afectivas específicas de um dado contexto regulador, analisando em que extensão esses alunos possuíam as respectivas regras de reconhecimento, regras de realização e disposições sócio-afectivas. Pretendeu-se também estudar em que medida essa aquisição é sociologicamente determinada. Embora considerando os factores sociológicos usuais (classe social, raça, género), procurou-se fazer uma análise mais delicada que teve em conta as relações sociológicas no interior destes grupos e da escola.

Este estudo foi desenvolvido no âmbito de uma investigação mais ampla cuja amostra já foi descrita a propósito do estudo de Morais, Fontinhas e Neves sobre resolução de problemas. Como se disse, os alunos de diferentes turmas foram sujeitos a diferentes práticas pedagógicas (P_1 , P_2 , P_3) sendo o efeito destas práticas estudado na sua relação com diversos factores da família e da escola. A ênfase relativa dada às competências cognitivas e sócio-afectivas diferia de prática para prática assim como diferiam as competências sócio-afectivas requeridas em cada prática (por exemplo, cooperar fazia parte do texto legítimo da P_1 e P_2 mas não fazia parte da P_3). No contexto desta investigação mais ampla, seleccionou-se uma sub-amostra incluindo crianças de cada uma das práticas pedagógicas, heterogênea em

termos de classe social e de raça. As crianças tinham aproveitamento bom ou razoável no contexto instrucional, diferindo no seu desempenho a nível do contexto regulador. Utilizou-se uma metodologia fundamentalmente qualitativa que incluiu a observação na sala de aula, entrevistas e questionários. A observação na sala de aula, feita numa perspectiva etnográfica, forneceu dados sobre a produção textual reguladora (por exemplo, as crianças cooperam?). As entrevistas foram estruturadas de modo a poderem fornecer dados sobre a posse de regras de reconhecimento e de regras de realização (por exemplo, as crianças reconhecem um determinado contexto como exigindo cooperação? e sabem o que é cooperar?). Os dados dos questionários deram informação sobre as disposições sócio-afectivas das crianças em relação ao texto regulador seleccionado (por exemplo, as crianças gostam de cooperar e/ou concordam com a existência de cooperação na sala de aula?).

A relação entre todos os dados tornou possível inferir o grau de aquisição das regras de reconhecimento e de realização numa prática pedagógica específica. Foi ainda possível compreender razões que estão subjacentes a uma produção textual diferencial das crianças. Um desempenho correcto num dado contexto regulador específico correspondia à posse de regras de reconhecimento e de realização e ainda de disposições sócio-afectivas em relação a esse contexto. Quando os alunos não mostraram as competências requeridas isso deveu-se, em geral, a um baixo grau de reconhecimento do contexto específico da prática pedagógica em que estavam inseridos e/ou à não valorização dessas competências. Também a falta de realização passiva foi evidente numa criança.

A análise feita sugeriu que há uma relação entre a família e a escola no que se refere ao aproveitamento diferencial dos alunos num determinado contexto regulador específico. Graus diferenciais de convergência entre o código da família e o código da escola (evidenciados através das respectivas modalidades de prática pedagógica) parecem constituir um factor crucial para o aproveitamento das crianças no contexto regulador escolar. A influência da escola no sentido de esbater desigualdades no desenvolvimento de competências sócio-afectivas nem sempre se fez sentir com as práticas pedagógicas desenvolvidas. Isto deveu-se, possivelmente, ao facto de os critérios de avaliação não terem sido, em geral, convenientemente

explicitados, ao nível do contexto regulador, principalmente nas práticas pedagógicas (P_1 , P_2) que exigiam competências de nível mais elevado (cooperação, participação). Esta hipótese foi confirmada pela investigação de Rocha sob a supervisão de Moraes (1995). Também numa linha de investigação-acção, estudou-se, neste trabalho, a influência de uma prática pedagógica específica para o desenvolvimento de competências sócio-afectivas, no contexto regulador de aulas dos 1º e 2º anos de escolaridade. Características particulares daquela prática, como o enfraquecimento do enquadramento ao nível da ritmagem e das regras hierárquicas e da relação entre conhecimento académico e não académico, parecem ser responsáveis pela aquisição pelos alunos do texto regulador específico. Contudo, o factor que parece ser crucial nessa aquisição é a explicitação muito clara dos critérios de avaliação. Através dessa explicitação, as professoras envolvidas no estudo levaram as crianças a reconhecerem que determinadas competências (como cooperação, responsabilidade) eram parte do contexto da sala de aula, levando-as ainda a compreender o que se entendia por cada uma dessas competências (realização passiva) e a produzirem o texto adequado àquele contexto (realização activa). É evidente que foi o enquadramento fraco nas regras hierárquicas (controlo pessoal) que permitiu que as crianças aceitassem e gostassem de produzir aquele texto, isto é, que tivessem as disposições sócio-afectivas necessárias àquela realização. Foi ainda esse fraco enquadramento ao nível das regras hierárquicas que levou as crianças a perceber melhor o que se pretendia, uma vez que a explicitação dos critérios foi feita levando as crianças a intervir na conceptualização das competências. É também evidente que foi o enquadramento fraco na ritmagem que permitiu que se pudessem explicitar de forma tão clara e constante os critérios de avaliação.

Finalmente, é interessante notar que estudos desenvolvidos fora de contextos de aprendizagem específicos, em contextos escolares mais gerais e na organização curricular (Holand, 1981; Daniels, 1988; Whitty, Rowe, Aggleton, 1994) mostraram igualmente a importância de adquirir quer as regras de reconhecimento quer as regras de realização para produzir o texto requerido pela escola.

Conclusão

A investigação a que se fez referência mostrou como relações de poder e de controlo específicas na sala de aula e na escola conduzem a um acesso diferencial às regras de reconhecimento e de realização que regulam os contextos escolares. Conduzem também a diferenças nas disposições socio-afectivas.

O sucesso na escola, nomeadamente na aprendizagem científica, exige a aquisição das regras de reconhecimento que permitem distinguir a especificidade dos múltiplos micro-contextos onde se desenvolve essa aprendizagem e ainda a aquisição das regras de realização que dão possibilidade ao aluno para seleccionar os significados legítimos a cada micro-contexto e para produzir o texto apropriado a esse micro-contexto. Códigos (e práticas) pedagógicos familiares em continuidade com códigos (e práticas) pedagógicos escolares facilitam a aquisição das regras de reconhecimento e de realização dos contextos escolares, pois que a orientação elaborada trazida pelos alunos é facilitadora daquela aquisição. Por outro lado, relações semelhantes de poder e de controlo na família e na escola permitem um acesso mais eficaz às regras de reconhecimento e de realização dos contextos escolares.

Isto põe imediatamente em vantagem os alunos cujos processos de socialização primária são regulados por códigos pedagógicos semelhantes aos da escola ou dos contextos disciplinares onde estão inseridos. Estes alunos tendem a pertencer, em geral mas *não necessariamente*², aos estratos sociais mais elevados e grupos étnicos dominantes.

Esta situação pode, contudo, ser alterada por práticas pedagógicas escolares cujas características permitam o acesso ao código pedagógico da escola, nomeadamente à sua orientação de codificação. O aspecto que, nos estudos desenvolvidos, se tem revelado como fundamental é o da explicitação dos critérios de avaliação, ou seja da existência de um forte enquadramento nesta regra discursiva. Essa explicitação que, nos casos referidos, foi fundamentalmente concretizada através de tornar claro aos alunos a especificidade de um determinado contexto e o que falta à sua produção textual para estar correcta (não só no contexto de avaliação mas no

contexto de transmissão), parece ajudar os alunos a adquirir as regras de reconhecimento e de realização.

Contudo, para que os critérios de avaliação sejam tornados explícitos pelo professor é necessário tempo, ou seja, é necessário que haja um fraco enquadramento na ritmagem. Por outro lado, como vimos, uma produção textual correcta exige possuir não apenas regras de reconhecimento e de realização mas também disposições sócio-afectivas (motivações, valores) positivas em relação ao texto em causa. Um fraco enquadramento ao nível das regras hierárquicas, isto é, um controlo de tipo pessoal, numa relação aberta com os alunos, em que se explicam e discutem razões de conteúdos e procedimentos terá sido, nos estudos descritos, favorável à aceitação e gosto pelos alunos dos conteúdos, competências e procedimentos desenvolvidos nas aulas. Essa relação com os alunos teria tido, por sua vez, influência na própria aquisição das regras de reconhecimento e de realização. Com efeito, quando o texto é construído com os alunos (o que significa também um enquadramento fraco nas regras hierárquicas), os alunos têm um maior grau de autonomia na aquisição das regras de reconhecimento e de realização.

Na aquisição das regras de reconhecimento e de realização teve também, certamente, influência o enfraquecimento do enquadramento entre conhecimento académico e não académico, nas práticas pedagógicas em que tal ocorreu. Quando a professora introduzia exemplos de situações quotidianas e as explicava com base no conhecimento escolar, ela estava a facultar o acesso simultâneo aos dois contextos (casa e escola) e, implicitamente, estava a introduzir os princípios que permitem distinguir esses mesmos contextos. Esse contínuo acesso aos dois contextos dará possibilidades, aos alunos, de construírem as próprias regras de reconhecimento. Mas quando a professora aceitou e integrou os exemplos dos próprios alunos (enfraquecimento do enquadramento na selecção), a construção dessas regras está nitidamente facilitada. Evidentemente que tudo isto só poderá ser verdade se os critérios forem claramente explicitados, pois que esbater a forte classificação presente na socialização dos alunos desfavorecidos, entre conhecimento académico e não académico, constitui um passo considerável, nem sempre fácil para essas crianças. O que, de facto, se faz é tornar clara a classificação entre os dois contextos e ainda a sua especificidade.

Deve notar-se que o enfraquecimento do enquadramento nomeadamente a nível da selecção (micro-nível) e, mais importante ainda, a nível das regras hierárquicas, traz consigo a elevação do posicionamento da criança que é também uma condição para o sucesso na escola. Aqui, contudo, só uma prática pedagógica que tenha em conta *todas* as crianças pode contribuir para um posicionamento mais elevado das crianças desfavorecidas.

É importante salientar que explicitar os critérios de avaliação simultaneamente com o enfraquecimento ao nível das regras hierárquicas, seja no contexto de transmissão, seja no contexto de avaliação, constitui, do ponto de vista sociológico, uma estratégia inovadora. Com efeito, dar aos alunos acesso aos princípios que dirigem toda a acção do professor, isto é, tornar visível uma mensagem usualmente invisível, significa conceder-lhes a possibilidade de porem em causa as relações de poder professor-aluno. E se essa mensagem é mais invisível para os alunos mais desfavorecidos, uma transformação pedagógica naquele sentido é uma transformação considerável, pois conduz a caminhos de igualdade na escola e na sociedade.

Contrariamente ao que muitos educadores progressistas defendem, sobre as potencialidades de uma pedagogia totalmente invisível, de fracas classificações e enquadramentos (como é, por exemplo, o caso da escola aberta), os estudos desenvolvidos mostram que se esses fracas enquadramentos e classificações são condição essencial de aprendizagem a nível da ritmagem, das regras hierárquicas, das relações entre conhecimentos (inter-disciplinar, intra-disciplinar, académico-não académico), das relações entre espaços, eles já o são menos a nível da selecção (pelo menos ao nível macro) e certamente dos critérios de avaliação. Os estudos, claramente, também não apoiam um regresso à educação tradicional de fortes classificações e enquadramentos. Sugerem antes uma pedagogia mista.

Um fraco enquadramento ao nível dos critérios de avaliação e ao nível da macro-selecção não contribui, certamente, para um maior nível de desenvolvimento científico de *todas* os alunos, seja ao nível dos conteúdos científicos e metacientíficos, seja em competências dos mais diversos níveis, nomeadamente as que requerem um elevado grau de abstracção. Pelo contrário, esse fraco enquadramento deixa uma vasta maioria de crianças, principalmente as desfavorecidas, em clara desvantagem educativa. Como já

dissemos noutro lugar, o currículo e a prática pedagógica no ensino das ciências, nas nossas escolas, através dos aspectos directos e indirectos da classe social, estão a produzir uma estratificação do conhecimento mais ou menos paralela à hierarquia das classes sociais. Os alunos dos estratos sociais mais baixos estão restringidos a um nível de compreensão da ciência que nega a esses alunos o que está disponível para os alunos da classe média — a capacidade de compreender, desenvolver e aplicar os princípios da ciência. Os alunos da classe trabalhadora estão confinados a uma concepção da ciência muito limitada, ciência como definições, regras elementares de procedimento, em vez de ciência como exploração e explicação imaginativa do mundo físico. Desta forma, a escola está a institucionalizar simultaneamente desigualdades na aquisição dos discursos do poder e no acesso ao poder do discurso.

É possível que, na defesa por alguns educadores de um código pedagógico de fracas enquadramentos e classificações, esteja presente uma confusão fundamental entre o contexto regulador e o contexto instrucional, nomeadamente (mas não só), entre as regras hierárquicas e discursivas que regulam as práticas instrucional e reguladora na sala de aula. Se um enfraquecimento do enquadramento a nível das regras hierárquicas parece ser claramente favorável à aprendizagem dos alunos (ter acesso e poder discutir as razões do professor, adquirir um elevado posicionamento podem ser essenciais à aprendizagem), um enfraquecimento do enquadramento a nível dos critérios de avaliação, e mesmo da selecção, deixa os alunos que entram em desvantagem na escola cada vez mais desfavorecidos — há um texto legitimado e valorizado pela escola e pela sociedade para ser aprendido e todos os alunos devem ter acesso a esse texto.

Finalmente, é importante notar que as conclusões e sugestões que acabámos de apresentar são baseadas nos estudos que desenvolvemos até agora. Como vimos, os estudos estão focados quer no contexto instrucional quer no contexto regulador a diferentes níveis de escolaridade (jardim de infância, 1º e 2º ciclos do ensino básico). Os estudos incluíram diversos tipos de escolas e regiões do país. Utilizaram-se diversas metodologias. Isto dá-nos alguma confiança nas conclusões a que chegámos. Contudo, o trabalho feito deixou muitas questões por responder, indicando caminhos para investigação futura. A investigação necessita também de ser alargada a outras escolas,

outras regiões, outras disciplinas. Também outras metodologias devem ser exploradas. O trabalho não está acabado. Apenas se iniciou.

Notas

1. O excerto de texto seguinte é exemplo das perguntas, respostas e maneiras de pensar usadas neste estudo.

Pergunta

Quando transpiramos, por exemplo depois de uma corrida, sentimos que a nossa pele se torna mais fresca. Por que razão a transpiração nos dá essa sensação de frescura? Explica com base nos conhecimentos que adquiriste sobre evaporação da água.

Respostas

- A. A água da transpiração baixa a temperatura do corpo porque lhe rouba a energia de que necessita para se evaporar.
- B. A pele torna-se mais fresca com a transpiração por causa da evaporação do suor.
- C. Evaporação da água é a sua vaporização lenta; a água passa lentamente ao estado gasoso à medida que as suas partículas, ao adquirir energia, se soltam para o ar.

Melhor maneira de pensar

- A. Dizia como o suor é constituído e dizia tudo o que sabia sobre evaporação.
 - B. Relembrava-me do fenómeno da evaporação e relacionava a necessidade de energia com o arrefecimento da pele.
2. Vários estudos (Morais *et al.*, 1993 c) têm mostrado que famílias dos estratos sociais mais baixos podem criar contextos de socialização primária que se aproximam dos contextos escolares, dependendo de condições particulares como por exemplo o seu acesso a agências de desafio, resistência ou oposição ou ainda de reprodução cultural.

Bibliografia

- ADLAM, D. TURNER, G. J. e LINEKER, L. (1977). *Code in context*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- AFONSO, M. (1995). *Concepções alternativas em ciências e orientação específica de codificação — Influência da família e da escola nas concepções dos alunos e na mudança conceptual*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control: Vol. III, Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- BERNSTEIN, B. (1990). *Class, codes and control: Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis.
- CÂMARA, M. J. (1995). *A aprendizagem das Ciências da Natureza no jardim de infância — Interacção de processos de socialização primária e secundária*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- DANIELS, H. R. (1988). An enquiry into different forms of special school organization, pedagogic practice and pupil discrimination (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1988). *Core — Collected Original Resources in Education* 12 (2).
- DANIELS, H. R. (1989). Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice. *British Journal of the Sociology of Education*, 10 (2), pp. 123-140.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais) (1988). A inter-relação de diferentes linhas de investigação como factor importante na alteração do padrão de aproveitamento diferencial em ciências. In M. Sequeira *et al.* *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências — Aspectos Actuais do Ensino-Aprendizagem em Ciências* (163-176). Braga: Universidade do Minho.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais), BARRADAS, H., RAINHA, H. e NEVES, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- FERREIRA, L. e MORAIS, A. M. (1999). A resolução de problemas em ciências e as modalidades de prática pedagógica. *Aprender* (em publicação).
- HOLLAND, J. (1981). Social class and changes in orientation to meanings. *Sociology*, 15 (1), pp. 1-18.
- MORAIS, A. M. *et al.* (1992). *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. e ANTUNES, H. (1993). Regras de reconhecimento e de realização na aquisição do texto regulador na sala de aula. In A. M. Morais *et al.* *Socialização primária e prática pedagógica: vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 281-315.
- MORAIS, A. M.; FONTINHAS, F. e NEVES, I. P. (1993). Regras de reconhecimento e de realização na resolução de problemas em ciências. In A. M. Morais *et al.* *Socialização primária e prática pedagógica: vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 217-249.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D.; FONTINHAS, F. e ANTUNES, H. (1993). *Socialização primária e prática pedagógica: vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. e MIRANDA, C. (1996). O contexto de avaliação em ciências — Estudo da influência de factores sociológicos. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 37-67.

- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; ANTUNES, H.; FONTINHAS, F.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D. e REIS, E. (1996). Práticas pedagógicas e aprendizagem científica: Um estudo sociológico. *Revista de Educação*, 5 (2), pp. 69-93.
- ROCHA, C. (1995). *O contexto da sala de aula na aprendizagem do discurso regulador específico — Um estudo com alunos do primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- WHITTY, G.; ROWE, G. e AGGLETON, P. (1994). Subjects and themes in the secondary school curriculum. In *Research Papers in Education*. Londres: Institute of Education, University of London.

SCIENCE EDUCATION AND THE ACQUISITION OF LEGITIMATE TEXT

Abstract

The paper is particularly focused (but not only) on science education and it is fundamentally based on Bernstein's theory of pedagogic discourse. We have studied the extent to which specific power and control relations in the classroom lead to differential access to the recognition and realization rules which regulate school contexts. We have also studied the influence primary socializing processes may have on that access. A number of studies were carried out which focused on both the instructional and regulative contexts at different levels of schooling (kindergarten, primary school, 5th/6th years of schooling). The studies showed that specific power and control relations lead to differential access to the recognition and realization rules which regulate school contexts and that success in scientific learning requires the acquisition of those rules. They also showed that family pedagogic codes (and practices) in continuity with school pedagogic codes (and practices) facilitate the acquisition of recognition and realization rules to school contexts. However, specific characteristics of the school pedagogic practice can give access to the school pedagogic code.

L'EDUCATION EN SCIENCES ET L'ACQUISITION DU TEXTE LEGITIME

Résumé

Quoique cette recherche étudie plusieurs aspects elle est centrée particulièrement sur l'éducation en sciences et elle est essentiellement fondée sur la théorie du discours pédagogique de Bernstein. On a étudié les implications des rapports spécifiques de pouvoir et de contrôle dans la salle de classe sur l'accès différentiel aux règles de reconnaissance et de réalisation qui régissent les contextes scolaires. On a encore étudié l'influence des processus de socialisation primaire sur cet accès. On a développé plusieurs études centrées soit sur le contexte instructionnel soit sur le contexte régulateur dans différents niveaux de scolarité (école maternelle, 1er et 2ème cycles de l'enseignement de base). Les études ont montré comment les rapports spécifiques de pouvoir et de contrôle déterminent un accès différentiel aux règles de reconnaissance et de réalisation qui régissent les contextes scolaires et comment le succès dans l'apprentissage scientifique exige l'acquisition de ces règles-là. Les études ont montré aussi que des codes (et des pratiques) des familles avec des ressemblances avec ceux (et celles) de l'école rendent plus facile l'acquisition de règles de reconnaissance et de réalisation de contextes scolaires. Cependant, des caractéristiques spécifiques de la pratique pédagogique de l'école peuvent permettre l'accès au code pédagogique de l'école.

Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares

Maria da Conceição Duarte
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Uma das áreas mais determinantes da investigação em educação em ciências reporta-se à identificação das concepções alternativas dos alunos e à proposta/implementação de modelos de ensino que visem a mudança conceptual. Constituindo o manual escolar um dos materiais de apoio mais utilizados pelos professores, determinando frequentemente a natureza da actividade científica desenvolvida na sala de aula, parece revestir-se de importância o estudo da influência da investigação em ciências, especificamente na problemática anteriormente explicitada, ao nível dos manuais escolares.

Este artigo tem, assim, como objectivos: 1. Analisar, brevemente, o desenvolvimento da investigação que tem vindo a ser feita no domínio da problemática das concepções alternativas e da mudança conceptual; 2. Apresentar os principais resultados de investigações onde se procurou avaliar a influência do manual escolar na prática dos professores de ciências e na aprendizagem dos alunos; 3. Apresentar uma análise de manuais escolares de Ciências da Natureza.

1. Investigação em educação em ciências: algumas linhas de influência

Falar de insucesso em ciências, de como os alunos abandonam a escola sem terem aprendido conceitos elementares (Osborne e Wittrock, 1983; Bell, Watts e Wilson, 1985), tem vindo a tornar-se um lugar comum. Afirmações deste tipo surgem numa época onde o impacto do progresso

científico se faz sentir ao nível dos nossos hábitos mais quotidianos, exigindo uma melhor preparação científica do cidadão.

O consenso face a estes pontos de vista veio abrir caminho a um movimento de contestação dos métodos de ensino utilizados nas aulas de ciências, ainda muito impregnados de uma visão empiricista da ciência e associacionista da aprendizagem, e à defesa de métodos mais coerentes com uma visão construtivista da ciência e da aprendizagem.

O "paradigma construtivista" representa um esforço de integração entre novas correntes epistemológicas, relativas à natureza e evolução do conhecimento científico e visões psicológicas da aprendizagem (Shuell, 1986), que, embora divergentes em muitos aspectos, convergem no reconhecimento de cada ser humano como um processador activo de informação, com a capacidade de construir/reconstruir os seus próprios conhecimentos, através de uma actividade que é criativa, emocional e racional (Kelly, 1963).

Neste processo de construção/reconstrução assumem papel preponderante os conhecimentos que o indivíduo já possui, entre os quais se situam as suas ideias ou concepções alternativas.

O novo estatuto conferido pelo "paradigma construtivista" às concepções alternativas dos alunos vem desencadear uma verdadeira "onda" de investigações, cujo objectivo fundamental é o de identificar e explicar as concepções explicitadas pelos alunos nas mais diversas áreas do saber científico.

Como referem Bell *et al.* (1985) o grande avanço verificado na investigação em educação em ciências traduz-se, essencialmente, em deixar de olhar o que os alunos não sabem, centrando-se nas ideias que eles possuem.

1.1. Investigação na problemática das concepções alternativas

A preocupação com a identificação das ideias que crianças e estudantes utilizam para explicar diversos fenómenos relacionados com assuntos científicos não é recente. No campo da Psicologia salientam-se os primeiros trabalhos de Piaget (1976, 1ª edição 1929), publicados há mais de meio século, onde são feitas referências à grande variedade de

interpretações/explicações que as crianças constroem, como forma de responder aos fenómenos do quotidiano, e que lhes permite obter sentido para o mundo que as rodeia. No campo pedagógico, alguns educadores chamam a atenção para a importância das "concepções" dos alunos no processo educativo. Afirmam-se como "(...) o professor deve saber que a compreensão dos erros dos seus alunos é a coisa mais importante da sua arte didáctica..." (Henriques, 1936, citado por Vicentini-Missoni, 1989, p. 127), e "(...) os professores de ciências ainda não reflectiram no facto de que os seus alunos chegam à aula com conhecimentos empíricos já constituídos" (Bachelard, 1981, p. 168, 1ª edição 1938), escritas há mais de cinquenta anos, são disso testemunha. Da mesma forma, alguns trabalhos de investigação referem a importância das experiências das crianças fora da escola na conceptualização dos fenómenos (Atkin e Karplus, 1982) e as previsões, observações e explicações dadas por adultos sobre a queda de duas bolas de pesos diferentes (Oakes, 1945), com resultados idênticos aos obtidos muitos anos mais tarde em outros estudos (Champagne, Klopfer e Anderson, 1980; Gunstone e White, 1981). Pode, portanto, considerar-se que todos estes trabalhos são indicadores de que as "concepções prévias" dos alunos já preocupavam alguns investigadores. No entanto, é só a partir de meados dos anos 70 que a investigação em educação científica dá realce a esta problemática. Citam-se, a título de exemplo, os trabalhos pioneiros realizados na Europa por Tiberghien e Delacôte (1976), Tiberghien e Barbois (1976) e Viennot (1978), na área da Física, e os trabalhos de Giordan (1980) em Biologia. Nos Estados Unidos e Israel, destacam-se os trabalhos de Nussbaum e Novak (1976) em Ciências da Terra, e de Novick e Nussbaum (1978), em Química.

A convergência de resultados, evidenciando que um grande número de estudantes perfilha ideias relativamente aos mais diversos conteúdos científicos que, sendo diferentes das ideias científicas veiculadas pela escola, mostram uma persistência desconcertante ao longo de diferentes graus de ensino, leva a que nas duas últimas décadas a investigação na problemática das concepções alternativas sofra um enorme incremento, que se traduz em muitas centenas de estudos publicados (Duit, 1995, refere-se a cerca de 2.000 estudos publicados), em trabalhos de revisão que sumarizam e discutem as principais conclusões de alguns desses estudos (por exemplo: Driver *et al.*, 1985; Osborne e Freyberg, 1985; Moreno e Moreno, 1989; Driver *et al.*, 1994).

e, mesmo, na realização de congressos dirigidos especificamente para essa problemática (Helm e Novak, 1983; Novak, 1987).

O excesso de dados indicadores de um real insucesso dos alunos ao longo da escolaridade conduz a que muitos investigadores realcem a necessidade de uma investigação mais "aplicada", onde se procure evidenciar as relações entre as concepções alternativas e estratégias pedagógicas, e que inclua estudos tentando promover a mudança conceptual nos alunos (Hashweh, 1986).

1.2. Modelos de ensino e condições para a mudança conceptual

Ancorados numa perspectiva construtivista da aprendizagem, diversos autores propõem modelos de ensino para fomentar a mudança conceptual, ou a mudança conceptual e metodológica, na sala de aula.

Embora existam diferenças consideráveis no seu desenvolvimento, todos coincidem na defesa de aspectos essenciais a serem observados, nomeadamente:

- a) Necessidade de dar oportunidade a que os alunos possam explicitar as suas ideias alternativas, tomando consciência delas;
- b) Necessidade de criar situações que possibilitem a génese do conflito cognitivo e a sua resolução;
- c) Dar oportunidade à aplicação das novas ideias aprendidas;

A mudança conceptual, porém, pode ser o resultado de factores muito complexos. Neste sentido, muitos autores especificam condições para que esta possa ser viabilizada e/ou facilitada.

Posner *et al.* (1982) propõem um modelo de mudança conceptual, considerado bastante paradigmático, que contempla duas componentes fundamentais: (1) as condições que necessitam ser observadas, para que a mudança conceptual possa ter lugar; (2) a ecologia conceptual da pessoa, que fornece o contexto onde tal mudança ocorre e tem significado.

Das condições a observar destacam-se:

- a) Deve existir insatisfação face às concepções existentes. Esta condição assenta no pressuposto de que os alunos não realizarão mudanças radicais enquanto acreditarem na funcionalidade de outras menos radicais.

b) A nova concepção deve ser inteligível; o aluno necessita compreender o modo como um novo conceito pode estruturar a experiência, para explorar as possibilidades que lhe são inerentes.

c) A nova concepção deve apresentar-se como plausível, como verosímil; ou seja, deve parecer ter a capacidade de resolver os problemas não resolvidos pelas concepções anteriores. A plausibilidade é também resultado da coerência dos novos conceitos com outro conhecimento.

d) O novo conceito deve ser útil, e oferecer a possibilidade de se estender, de abrir novas áreas de investigação.

Outros investigadores, como White e Gunstone (1989) e Kuhn (1989), reforçam a adopção de estratégias metacognitivas como condição para promover a mudança conceptual nos estudantes. "Insatisfação, plausibilidade e utilidade, requerem profunda reflexão. (...) reflexão nas crenças e informação, é um aspecto chave da consciência e controlo sobre a própria aprendizagem, que designamos como meta-aprendizagem" (White e Gunstone, 1989, pp. 580-581).

Analisando vários modelos de mudança conceptual, Cosgrove e Osborne (1985) concluem que nenhum deles presta atenção suficiente às condições que devem ser observadas para que os alunos alterem as suas ideias alternativas. Sugerem, nesse sentido, a necessidade de se criarem as seguintes condições: (a) o professor precisa de compreender a visão científica, as visões dos alunos e a sua própria visão, relativamente ao tópico em estudo; (b) deve ser dada aos alunos oportunidade de explorarem o contexto do conceito, preferencialmente com uma situação real; (c) os alunos devem envolver-se numa autoclarificação das suas visões num estágio precoce de ensino.

Driver (1988), referindo-se à importância do contexto na mudança conceptual, distingue entre o contexto das actividades de aprendizagem (que devem ser divertidas e surpreendentes para os alunos, aumentando a sua motivação) e o do dia-a-dia, devendo ambos ser utilizados na aplicação das ideias dos alunos. Apela, ainda, para a importância de criar um ambiente de aula onde as ideias dos alunos sejam valorizadas.

Resumindo: diferentes estratégias de ensino têm sido propostas com o objectivo de facilitar a mudança conceptual dos estudantes. Embora haja

diferenças significativas na operacionalização de cada uma delas (decorrentes de variáveis como a idade dos alunos, o conteúdo em estudo, etc.), é possível identificar aspectos e pressupostos comuns a algumas, nomeadamente:

1. Alguns dos estudos centram-se no critério da insatisfação como condição para a mudança conceptual. As estratégias utilizadas privilegiam, deste modo, o confronto das ideias dos alunos com resultados experimentais ou situações em contradição com essas ideias.

2. Outros estudos utilizam estratégias que assentam na importância das experiências físicas e na interacção pessoal (estudante-estudante ou estudante-adulto) como facilitadores da mudança conceptual.

3. Alguns investigadores defendem a utilização de analogias ou conceitos-âncora como uma estratégia a explorar;

4. Para outros, ainda, o critério explícito parece ser o da combinação de diferentes estratégias.

Mas a importância da investigação na problemática das ideias alternativas para a educação em ciências não radica unicamente no seu melhor conhecimento. O seu estudo conduziu a repensar os *currícula* de ciências (Driver e Oldham, 1986), a definir novos objectivos para o ensino das ciências (Fensham, 1983), a propor uma utilização diferente do laboratório (Gunstone e Champagne, 1990; Head, 1985), a aceitar progressivamente uma nova perspectiva de aprendizagem — aprendizagem como mudança conceptual (Posner *et al.*, 1982) ou como mudança conceptual e metodológica (Gil Perez e Carrascosa, 1985) — o que veio trazer implicações importantes ao nível do ensino na sala de aula e dos recursos aí utilizados, nomeadamente o manual escolar (Tobin *et al.*, 1994; Duit, 1995).

2. O manual escolar e o professor de ciências

Segundo alguns autores o manual escolar constitui um dos recursos educativos mais utilizados pelos professores (Stinner, 1992; Johnsen, 1993). Esse reconhecimento é também feito oficialmente no nosso país através de circulares que anualmente chegam às escolas e onde se pode ler: "Os instrumentos de suporte, destinados ao processo de ensino-aprendizagem, são factores importantes para o sucesso educativo. Entre esses instrumentos,

o manual escolar constitui um auxiliar de relevo" e "... a utilização de manuais continua a impor-se como prática corrente e necessária ..." (Circular nº 14/97, Departamento de Educação Básica).

Com frequência os professores de ciências se confrontam com a necessidade de seleccionar um manual escolar de entre um largo espectro de manuais que, quer "via Editora" ou "via autor do manual", chegam às escolas. Embora o Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro defina como um dos objectivos "assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar em cada nível de ensino e disciplina ou área disciplinar, através de um sistema de apreciação e controlo", e no seu Artigo 6º, nº 1, se diga que "O Ministério da Educação, através da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e da Direcção-Geral de Extensão Educativa, constitui comissões científico-pedagógicas para apreciação da qualidade dos manuais escolares, com excepção dos manuais relativos à disciplina de Educação Moral e Religiosa", devendo "as empresas editoras inserir na capa ou contracapa do manual a indicação do resultado da apreciação, bem como difundir esse resultado na comunicação social ou por outros meios" (Artigo 6º, nº 5), a realidade é que os professores não chegam a ter conhecimento das apreciações feitas. Resta-lhes, portanto, o recurso aos "Critérios para a Selecção de Manuais Escolares", emitidos anualmente a partir do Departamento de Educação Básica, cuja formulação muito genérica pode conduzir a interpretações diversificadas, de acordo com as conceptualizações que os professores têm. Cita-se, a título de exemplo, o critério "Apresenta uma metodologia facilitadora da aprendizagem" (ponto 1.5. do item "Aspectos de Organização e de Método", Circular nº 14/97 do Departamento de Educação Básica) que pode ser interpretado de diferentes formas, segundo o próprio conceito de aprendizagem perfilhado pelo professor.

Não possuímos dados que nos permitam ter uma ideia de como são (ou se chegam a ser) interpretados e/ou utilizados pelos professores os critérios para selecção de manuais escolares vindos do Ministério da Educação, nem das dificuldades que sentem quando são confrontados com a necessidade de proceder à selecção de um manual escolar. Contudo, não nos é difícil admitir que a situação dos professores portugueses seja muito próxima da apresentada por Johnsen (1993), relativamente a professores de

outros países. O autor refere, com base na revisão de diferentes estudos, que os professores afirmam, frequentemente, considerar difícil a selecção do manual escolar, especialmente porque não descobrem os aspectos maus e bons do manual antes de o ter usado. Por outro lado, uma vez seleccionado, o manual escolar é dificilmente substituído, mesmo que não tenha sido considerado satisfatório. Esta tendência pode dever-se, ainda segundo Johnsen, ao facto de o número de manuais presentes no mercado ser tão grande que abarcá-los todos torna-se uma tarefa "virtualmente impossível".

Embora não exista investigação suficiente que nos dê uma ideia clara sobre as formas de utilização do manual escolar por parte dos professores (Johnsen, 1993), alguns investigadores consideram que o manual escolar constitui o principal determinante da natureza da actividade científica desenvolvida na sala de aula (Hofstein & Lunetta, 1982), da organização do currículo e da forma como os professores concebem o desenvolvimento da ciência (Chiappetta *et al.*, 1991). Para outros, esta dependência do manual, especialmente de professores com pouca experiência, tem como consequência que os professores promovam poucas ou nenhuma actividades laboratoriais que proporcionem aos alunos experiência com os conceitos científicos, para além de raras vezes lhes ser dada oportunidade para falarem das suas concepções, as explorarem e testarem (Abraham *et al.*, 1992). Isto deve-se, segundo Stinner (1992, p. 6), ao facto de "a maioria dos manuais escolares deixar a pedagogia ou a questão de como os estudantes aprendem ciência para o professor". Para Chiappetta *et al.* (1991), muitos professores e alunos têm uma visão de ciência empiricista e indutivista porque os manuais escolares, de uma forma implícita ou explícita, dão ênfase aos factos e "apresentam a ciência como um corpo de conhecimentos construídos de forma linear, não havendo lugar para o erro" (p. 713). Finley (1994) refere-se às dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos quando utilizam o manual escolar, dado existir uma grande divergência entre a forma como os conceitos são apresentados no manual e os objectivos da educação científica. O autor clarifica a sua opinião afirmando que, de uma forma geral, os manuais escolares não incluem o raciocínio que sustenta as convicções científicas, e os estudantes não têm o contexto adequado para tirar sentido das ideias fundamentais, aperceberem-se da sua validade e utilidade. Apoiando-se na análise de textos retirados de manuais escolares de Química, Finley (1994, p.

662) retira a seguinte conclusão: "espera-se que os alunos abandonem as suas próprias ideias e aceitem outras com base na autoridade do texto, o que constitui uma tarefa descomunal".

Afirmações deste tipo vêm levantar a questão da importância do manual escolar no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, da importância da sua actualidade no que diz respeito à consideração dos resultados da investigação em educação em ciências.

3. O manual escolar e a investigação em ensino das ciências

Algumas das recomendações resultantes da Investigação em educação em ciências, nomeadamente a de "valorizar as ideias alternativas dos alunos" e a de "utilizar estratégias de ensino facilitadoras da mudança conceptual" estão também presentes nos currículos de ciências actualmente em vigor em Portugal. Contudo, são escassos os trabalhos de avaliação que nos permitam ter uma ideia acerca do grau de implementação das referidas recomendações na prática dos professores de Ciências, bem como de investigações sobre as formas como essas recomendações são traduzidas ao nível de materiais de apoio educativo como os manuais escolares.

Se é verdade que um ensino centrado no livro de texto não é suficiente para educar um cidadão com um grau de literacia científica adequado, alguns investigadores são de opinião que o reconhecimento e a compreensão, por parte dos autores de manuais, da importância das concepções alternativas dos alunos e da utilização de estratégias de ensino facilitadoras da mudança conceptual, "pode mudar radicalmente o papel e o formato do manual escolar no futuro" (Stinner, 1992, p. 14).

Referindo-se às características que devem assumir os manuais escolares para se tornarem instrumentos mais úteis na aprendizagem dos alunos, Finley (1994) sugere alguns aspectos a ter em conta, nomeadamente: a inclusão de descrições e explicações de fenómenos naturais, e a estruturação dos textos tendo em conta potenciais concepções alternativas dos alunos.

Guzetti e Glass (1992, em Duit, 1995), numa meta-análise de estudos sobre manuais escolares, concluíram que a compreensão do conteúdo

científico e a mudança conceptual dos alunos podem ser promovidas significativamente através do manual, desde que as concepções dos alunos sejam postas à prova. Neste pressuposto assenta a "Proposta de um instrumento para análise de manuais escolares de Física e Química", apresentada por Cachapuz *et al.* (1989), que, para além da fundamentação onde claramente se enuncia a adesão a um modelo construtivista de ensino-aprendizagem, contempla um item de avaliação em que "a apresentação dos conceitos tem em conta idelas intuitivas dos alunos..." (p. 13).

As considerações anteriormente explicitadas conduziram a que se achasse pertinente o desenvolvimento de estudos onde se procura investigar em que medida os manuais escolares reflectem ou não recomendações resultantes da investigação em educação em ciências, especificamente as que dizem respeito à problemática das concepções alternativas dos alunos (Duarte e Leite, 1996; Duarte, 1997).

O estudo a seguir apresentado diz respeito à análise de manuais escolares de Ciências da Natureza.

4. Uma análise de manuais escolares de Ciências da Natureza

4.1. Objectivos do estudo

— Analisar manuais escolares recentes de Ciências da Natureza (edições de 1995 e 1996) tendo como referência as recomendações resultantes da investigação que tem vindo a ser feita no domínio da problemática das concepções alternativas e da mudança conceptual;

— Avaliar em que medida as referidas recomendações são tidas em conta e, em caso afirmativo, que formas assumem.

4.2. Metodologia

4.2.1. Amostra

O estudo incidiu sobre oito manuais escolares de Ciências da Natureza, sendo quatro do 5º ano e quatro do 6º ano de escolaridade. Os manuais foram seleccionados de forma aleatória, de entre um conjunto

representativo de manuais provenientes de diferentes Editoras. Procurou-se, deste modo, incluir na amostra manuais das principais Editoras. Nos casos onde os mesmos autores possuíam manuais para os 5º e 6º anos de escolaridade seleccionou-se apenas um deles. Os manuais seleccionados são, portanto, de autores diferentes.

4.2.2. Tratamento dos dados

A análise de conteúdo foi efectuada tendo em conta os seguintes parâmetros:

a) referência a concepções alternativas (C. A.) dos alunos

A análise deste parâmetro foi orientada através das seguintes questões:

— o manual faz referência às C.A. dos alunos?

— em caso afirmativo, que formas assume essa referência: (1) menciona apenas a existência de C. A.?; (2) dá exemplos de C. A.?; (3) inclui actividades de diagnóstico de C. A.?

b) propostas de ensino com vista à mudança conceptual

A análise das propostas de ensino como "propostas visando a mudança conceptual" foi orientada pelas seguintes questões:

— as estratégias podem promover, de algum modo, o conflito cognitivo ou sócio-cognitivo nos alunos (por ex.: confronto com resultados não esperados, através de situações que envolvem "prever-observar-explicar"; discussão de perspectivas divergentes)?

— as estratégias baseiam-se nas concepções que é previsível os alunos já possuírem, procurando ampliá-las para novos domínios conceptuais?

c) concepção de ciência transmitida

A inferência sobre a imagem de ciência transmitida pelo manual foi feita com base nas seguintes questões:

— o manual apresenta o conhecimento científico como resultante de dados obtidos através da observação sensorial e da experimentação?

— faz uma integração entre os domínios processual e conceptual da ciência?

— estimula os alunos a darem explicações a problemas e a confrontarem as explicações?

— que formas assumem as actividades experimentais:

(a) a forma de "receita" onde tudo é fornecido, pedindo-se apenas, em algumas situações, a "observação" e/ou "a interpretação da observação"? (b) incluem fases como as de pedir aos alunos que "coloquem problemas", "façam previsões", "planifiquem experiências para dar resposta aos problemas"?

d) tipo de bibliografia recomendada

Embora o estudo realizado tenha tomado como objecto de estudo o manual do aluno, considerámos importante contemplar, na análise efectuada, o parâmetro acima referido. Esta decisão teve como fundamento a seguinte constatação: alguns manuais incluem uma "nota introdutória" dirigida aos professores. E, apesar do conteúdo incluído na referida "nota" variar, indo desde uma simples descrição de como está organizado o manual até a esclarecimentos e sugestões de carácter pedagógico-didáctico, parece-nos que o manual do aluno também é dirigido ao professor. Neste sentido, a análise do parâmetro foi orientada por duas questões: (a) o manual faz referência a bibliografia da área da Didáctica das Ciências?; (b) o manual faz referência apenas a livros da área específica das Ciências da Natureza?.

4.3. Resultados

A análise do conteúdo dos diferentes manuais, tomando como referência quer a forma como estão estruturadas as diferentes unidades programáticas (aspectos contemplados para o desenvolvimento de cada uma delas), quer a natureza das actividades de investigação propostas aos alunos, quer, ainda, as afirmações constantes nas notas introdutórias, dirigidas aos alunos e/ou professores, ou ao longo do manual, dirigidas aos alunos, parece permitir considerar a formação de três conjuntos formados pelos seguintes manuais escolares:

Conjunto 1 — Agrupa os manuais A, B, C e D (5º ano de Escolaridade)

Principais características comuns:

— nenhum dos manuais faz qualquer referência às concepções prévias dos alunos e/ou à necessidade de utilizar estratégias que visem a evolução/reestruturação dessas concepções.

— as sugestões de actividades propostas aos alunos são de uma forma geral muito estruturadas, mais de carácter confirmatório do que de carácter investigativo. Em algumas situações é pedida apenas a observação, sendo fornecida a interpretação; noutras é pedida a observação e a interpretação, ou o preenchimento de espaços em branco na interpretação fornecida (manual C).

— todos incluem situações para os alunos aplicarem os novos conhecimentos.

— todos incluem situações de avaliação de conhecimentos (avaliação formativa).

— todos dão uma ênfase especial à Observação, como se pode inferir através das seguintes afirmações:

Manual A — "os cientistas seguem um processo de trabalho em que se distingue um certo número de fases a que se chama método científico (...) a investigação começa pela observação da qual resultam os problemas";

Manual B — "como principiante que és na actividade científica deves ser um bom observador"; ao fazer referência às actividades práticas define que o trabalho do aluno vai constar de quatro etapas: (1) observação; (2) registo de dados; (3) recolha de amostras; (4) organização do material;

Manual C — "tenta obter informações sempre que possível através das tuas observações, mas podendo também recorrer a outros tipos de fontes (livros, pessoas, ...)";

Manual D — "... só através de observações variadas, recorrendo à utilização dos sentidos, podemos conhecer o que se passa à nossa volta" e "se a observação está na base das actividades da ciência é porque através da observação se podem detectar problemas e colher dados (informações) que, devidamente interpretados, podem conduzir às respectivas soluções".

— a bibliografia recomendada está relacionada apenas com as "Ciências da Natureza", com excepção do manual A que refere um livro da área da "Didáctica das Ciências".

*Conjunto 2: Agrupa os manuais E e F (6º ano de Escolaridade)**Principais características comuns:*

— nenhum dos manuais faz qualquer referência às concepções prévias dos alunos e/ou à necessidade de utilizar estratégias que visem a evolução/reestruturação dessas concepções.

— os diferentes assuntos programáticos são abordados através de questões e de actividades (experimentais, interpretação...) que aparecem como uma tentativa de dar resposta aos problemas colocados.

— as actividades experimentais são, quase de uma forma geral, semi-estruturadas, pedindo-se ao aluno que observe, interprete a observação e, em alguns casos (manual F), discuta os resultados.

— parece haver uma tentativa de integração entre a teoria e a prática, incentivando-se o aluno a reflectir sobre o que faz.

— todos incluem situações para os alunos aplicarem os novos conhecimentos.

— todos incluem situações de avaliação de conhecimentos (avaliação formativa).

— a bibliografia recomendada está relacionada apenas com as "Ciências da Natureza".

Conjunto 3: Agrupa os manuais G e H (6º ano de Escolaridade)

Entre estes manuais existem algumas características comuns, embora haja diferenças assinaláveis. Assim:

— os dois manuais fazem referência às concepções prévias dos alunos e à mudança conceptual. O manual H vai, contudo, um pouco mais longe na medida em que fornece um modelo que pode ajudar os professores a planificar estratégias que facilitem a mudança conceptual.

— no manual H, o desenvolvimento dos temas começa sempre pela identificação das concepções dos alunos; o manual G não o faz de uma forma tão sistemática.

— as propostas de actividades são variadas, permitindo problematizar, pesquisar, fazer experiências, confrontar pré-conceitos e opiniões com informações científicas, etc.

— as actividades experimentais propostas são semi-estruturadas, sendo fornecido o material, o procedimento e pedindo-se a formulação de hipóteses, a observação e a interpretação.

— ambos incluem situações para os alunos aplicarem os novos conhecimentos.

— ambos incluem situações de avaliação de conhecimentos (avaliação formativa).

— a bibliografia inclui livros de Ciências da Natureza e de Didáctica das Ciências da Natureza (manual G), e também artigos de investigação em Didáctica das Ciências (manual H).

As tabelas 1 e 2 apresentam uma síntese dos resultados obtidos.

Tabela 1 - Referência a Concepções Alternativas (C. A.)

Livros de texto	Não fazem referências C.A.	Fazem referência a C.A.		
		Mencionam a existência de C.A.	Dão exemplos de C.A.	Incluem actividades de diagnóstico
A (5º ano)	X			
B (5º ano)	X			
C (5º ano)	X			
D (5º ano)	X			
E (6º ano)	X			
F (6º ano)	X			
G (6º ano)		X		X
H (6º ano)		X	X	X

Tabela 2 - Síntese das propostas de ensino, avaliação e bibliografia presentes nos livros de texto

Livros de texto	Referência a mudança conceptual	Propostas Metodológicas concepção de ciência	Propostas de avaliação	Bibliografia para professores
A B C D	Não fazem referência	actividades muito estruturadas, essencialmente de carácter confirmatório ênfase especial na observação como forma de obter conhecimentos concepção empiricista da ciência	Formativa Teste de conhecimentos Questões	Ciências da Natureza Didáctica das C.N. (manual A)
E F	Não fazem referência	actividades como resposta a problemas incluem diversos tipos de actividades (experimentais, interpretação, discussão de resultados, ...); tentativa de integração teoria-prática, incentivando-se o aluno a reflectir sobre o que faz aprendizagem muito focalizada na resolução de problemas e na descoberta concepção de ciência mantendo ainda alguns aspectos empiricistas	Formativa Teste de conhecimentos Situações problemáticas	Ciências da Natureza
G H	Fazem referência	actividades como resposta a problemas incluem diversos tipos de actividades (experimentais, ênfase na formulação de hipóteses, discussão de ideias e resultados, confronto de C.A. com informações científicas, ...) tentativa de integração teoria-prática, incentivando-se o aluno a reflectir sobre o que faz aprendizagem bastante focalizada na resolução de problemas, assumindo, claramente, contornos construtivistas concepção construtivista da ciência	Formativa Teste de conhecimentos Situações problemáticas	Ciências da Natureza Didáctica das C.N. Investigação em Didáctica das C.N. (manual H)

4.4. Algumas conclusões possíveis

O estudo realizado, embora com limitações no que diz respeito ao número de manuais escolares incluídos e no tipo de análise efectuada, permite constatar a existência de manuais bastante diferentes. Se alguns ainda não reflectem a influência dos resultados da investigação em educação

em ciências, especificamente na problemática das concepções alternativas dos alunos, noutros essa influência é perfeitamente visível. Assim, e sintetizando os resultados obtidos:

1) Nos manuais A, B, C e D, observa-se uma preocupação com a inclusão de actividades a serem desenvolvidas pelos alunos; contudo, a excessiva estruturação das actividades não estimula o confronto de ideias nem o desenvolvimento de explicações alternativas, indutoras do conflito cognitivo ou sócio-cognitivo facilitador da mudança conceptual; por outro lado, o reforço do papel da observação e do designado "Método científico", com a explicitação de um conjunto de regras perfeitamente definidas (manual A), induz nos alunos uma concepção empiricista de ciência.

2) Nos Manuais E e F, a proposta de aprendizagem subjacente parece estar muito focalizada na resolução de problemas, mas assente ainda numa perspectiva de "aprendizagem pela descoberta" (especialmente o manual F onde aparece sistematicamente a secção "descobre") o que pode conduzir, na perspectiva de alguns autores (por ex., Gil Pérez, 1983; Hodson, 1993), a uma visão deformada da natureza da ciência e do trabalho científico. Privilegia-se bastante a actividade do aluno (por ex., o manual E propõe algumas actividades experimentais para o aluno — "faz tu mesmo"). Embora as actividades propostas aos alunos sejam, de uma forma geral, orientadas para dar resposta a um problema, os alunos não são solicitados a fazer previsões, e muito raramente a discutir os resultados obtidos.

3) Nos manuais G e H, a proposta de aprendizagem subjacente parece estar muito focalizada na resolução de problemas e assume claramente contornos construtivistas, havendo lugar para a explicitação das concepções prévias dos alunos, para o pensamento divergente, a formulação de hipóteses e, em algumas situações, a planificação de actividades experimentais com vista à testagem das hipóteses formuladas. Para além disso, a explicitação de um modelo de mudança conceptual pode não só alertar os professores para a importância dessa problemática como ajudá-los na exploração de actividades de ensino facilitadoras dessa mudança (manual H).

Os resultados apontam, assim, para uma diversidade metodológica dos manuais analisados, possível de se verificar em amostras mais alargadas de manuais, o que na nossa opinião vem colocar acrescidas responsabilidades aos professores no que diz respeito à selecção do manual escolar.

Se é certo, como referem Clough e Clark (1994, p. 37), que "o que fazemos com as actividades de ensino é mais importante do que as próprias actividades", também é certo que para muitos professores o manual escolar constitui a única ou a mais importante fonte de referência para o seu ensino. Por isso, consideramos que deve haver por parte dos autores um maior esclarecimento no sentido de que o manual possa constituir um recurso pedagógico útil no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de referir a importância que assume em todo este processo a formação de professores. Tal como o conhecimento não pode ser transferido da cabeça do professor directamente para a mente do aluno, ele também não pode ser "sugado" pelo aluno directamente do manual (Tobin *et al.*, 1994). Professores mais esclarecidos estarão com certeza mais preparados não só para fazerem uma selecção criteriosa do manual escolar, mas também para exercerem melhor o papel de mediadores em relação à utilização do manual escolar na sala de aula por forma a facilitarem aos alunos uma aprendizagem mais significativa das ciências. Como nos alerta Finley (1994, p.66), "independentemente do cuidado com que tenham sido elaborados os manuais escolares, os professores necessitam desenvolver e aplicar estratégias de ensino que ajudem os alunos a aprender a partir de textos científicos".

Referências

- ABRAHAM, M., GRZYBOWSKY, E., RENNER, J., & MAREKE, E. (1992). Understandings and misunderstandings of eight graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, pp. 105-120.
- ATKIN, J. & KARPLUS, R. (1962). Discovery or invention?. *The Science Teacher*, 29, pp. 45-51.
- BACHELARD, G. (1981). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70 (1ª edição, 1938).
- BACHELARD, G. (1986). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70 (1ª edição, 1934).
- BELL, B., WATTS, M. & WILSON, C. (1985). Children's learning: Interactions between teachers and researchers. *School Science Review*, 66, pp. 651-657.
- CACHAPUZ, A., MALAQUIAS, I., MARTINS, I., THOMAZ, M. & VASCONCELOS, N. (1989). Proposta de um instrumento para análise de manuais escolares de física e química. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Química*, 35 (série II), pp. 9-14.
- CHAMPAGNE, A. B., KLOPPER, L. E. & ANDERSON, J. H. (1980). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of Physics*, 48, pp. 1074-1079.
- CHIAPPETTA, E., FILLMAN & SETHNA, G. (1991). A method to quantify major themes of scientific literacy in science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, pp. 713-725.
- CLOUGH, M. & CLARK, R. (1994). Cookbooks and constructivism. *The Science Teacher*, February, pp. 34-37.
- COSGROVE, M. & OSBORNE, R. (1985). Lesson frameworks for changing children's ideas. In R. Osborne & P. Freyberg (Eds), pp. 101-111.
- DRIVER, R. & OLDHAM, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, pp. 105-122.
- DRIVER, R. (1986). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 6, pp. 109-130.
- DRIVER, R., SQUIRES, A., RUSHWORTH, P. & WOOD-ROBINSON, V. (1994). *Making Sense of Secondary Science: Research into Children's Ideas*. London: Routledge.
- DRIVER, R., GUESNE, E. & TIBERGHEN, A. (1985). *Children's Ideas in Science*. Milton Keynes: Open University Press.
- DUARTE, M. C. & LEITE, L. (1996). Textbooks and research in science education — an analysis focusing on students' prior knowledge. Comunicação apresentada na 21st ATEE Conference, Glasgow, September.
- DUARTE, M. C. (1997). Investigação em ensino das ciências: que reflexos ao nível dos manuais escolares?. Comunicação apresentada no V Congresso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Universidad de Murcia, Setembro.
- DUIT, R. (1994). The constructivist view in science education — What it has to offer and what should not be expected from it. *Proceedings of the International Conference "Science and Mathematics for the 21st century: Towards innovative approaches"*. Concepcion: Chile, 40.
- FINLEY, F. (1994). Por qué los estudiantes tienen dificultades para aprender de los textos de ciencias. In C. Santa & D. Alvermann. (comp.). *Una Didáctica de las Ciencias*. Argentina: AIQUE Didáctica.
- GIL PÉREZ, D. (1983). Três paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 1, pp. 26-33.
- GIL PÉREZ, D. & CARRASCOA, A. (1985). Science learning as a conceptual and methodological change. *European Journal of Science Education*, 7, 231-236.
- GIORDAN, A. (1980). Metodologie al prise en compte des représentations dans des stratégies éducatives. Comunicação apresentada nas 3èmes Journées sur L'Éducation Scientifique, Chamonix.
- GIORDAN, A. (1989). De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostático. *Investigación en la Escuela*, 8, pp. 3-13.

- GUNSTONE, R. F. & WHITE, R. T. (1981). Understanding gravity. *Science Education*, 65, pp. 291-299.
- HASHWEH, M. Z. (1986). Toward an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education*, 8, pp. 229-249.
- HELM, H. & NOVAK, J. (1983). *Proceedings of the International Seminar on "Misconceptions in Science and Mathematics"*. Ithaca: Cornell University.
- HODSON, D. (1993). Re-thinking old ways: towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, 22, pp. 85-142.
- HOFSTEIN, A. & LUNETTA, V. (1982). The role of laboratory in science teaching. *Review of Educational Research*, 52, pp. 201-217.
- JOHNSON, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope — A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- KELLY, G. (1963). *A Theory of Personality*. London: W.W. Norton & Company.
- KUHN, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, 96, pp. 674-689.
- MORENO, J. & MORENO, A. (1989). *La ciencia de los alumnos: Su utilización en la didáctica de la Física y Química*. Barcelona: LAIA/MEC.
- NOVAK, J. D. (1987). *Proceedings of the 2nd International Seminar "Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics"*. Ithaca: Cornell University.
- NOVICK, S. & NUSSBAUM, J. (1978). Junior high school pupils' understanding of the particulate nature of matter: An interview study. *Science Education*, 62, pp. 273-282.
- NUSSBAUM, J. & NOVAK, J.D. (1976). An assessment of children's concepts of the earth utilizing structured interviews. *Science Education*, 60, 535-550.
- OAKES, M.E. (1945). Explanations of natural phenomena by adults. *Science Education*, 29, pp. 137-142 e pp. 190-201.
- OSBORNE, R. & FREYBERG, P. (1985). *Learning in Science: The Implications of Children's Science*. London: Heinemann.
- OSBORNE, R. & WITTRICK, C. (1983). Learning science: A generative process. *Science Education*, 67, pp. 489-508.
- PIAGET, J. (1976). *The Child's Conceptions of the World*. New Jersey: Adams e Co. (1ª edição, 1929).
- POSNER, G.J. et al. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, pp. 211-227.
- SHUELL, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, pp. 411-436.
- STINNER, A. (1992). Science textbooks and science teaching: from logic to evidence. *Science Education*, 76, pp. 1-16.
- TIBERGHEN, A. & BARBOUX, M. (1976). *Difficulté de l'Acquisition de la Notion de Température par les Élèves de 6ème*, L.I.R.E.S.P.T., Paris VII.

- TIBERGHEN, A. & DELACÔTE, G. (1976). Manipulations et représentations des circuits électriques simples chez les enfants de 7 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, 34, pp. 32-44.
- TOBIN, K., TIPPINS, D. & GALLARD, A. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan, pp. 45-93.
- VICENTINI-MISSONI, M. (1989). État des recherches sur les schémas, de connaissances communes, alternatifs à la connaissance scientifique. In A. Giordan, A. Henriques & Vinh Bang (Eds), *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Paris: Peter Lang, pp. 127-155.
- VIENNOT, L. (1978). *Le Raisonnement Spontané en Dynamique Élémentaire*. Paris: Hermann.
- WHITE, R. T. & GUNSTONE, R. F. (1989). Metalearning and conceptual change. *International Journal of Science Education*, 11(special issue), pp. 577-586.

RESEARCH ON SCIENCE TEACHING: IMPACT ON SCHOOL TEXTBOOKS

Abstract

One of the most determinant areas of research on science education is the identification of the students' alternative conceptions and the proposal/implementation of teaching models aimed at conceptual change. School textbooks are widely used by teachers as a support material and often determine the nature of the scientific activity carried out in the classroom. Therefore, it seems important to investigate the impact of science research upon school textbooks, especially on the area referred to above.

The purpose of this paper is: 1. To analyse briefly the developments of research on the area of alternative conceptions and conceptual change; 2. To present the main results of research studies where the role of textbooks in science teaching and learning was analysed; 3. To present a study where science textbooks are analysed.

**RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES: INFLUENCES
AU NIVEAU DES MANUELS SCOLAIRES****Résumé**

L'un des domaines des plus déterminants de la recherche en éducation des sciences est celui de l'identification des conceptions alternatives des élèves et de la proposition/implantation de modèles d'enseignement qui visent le changement conceptuel. Le manuel scolaire, constituant l'un des appuis les plus utilisés par les professeurs et déterminant fréquemment la nature de l'activité scientifique développée en classe, il semble important de rechercher quelle est l'influence de l'investigation en sciences, en ce qui concerne cette problématique, au niveau des manuels scolaires.

Ainsi, cet article a pour objectifs: 1. Analyser, brièvement, le développement de la recherche qui se réalise sur la problématique des conceptions alternatives et du changement conceptuel; 2. Présenter les principaux résultats d'investigations dans lesquelles on a recherché à évaluer l'influence du manuel scolaire dans la pratique des professeurs de sciences et dans l'apprentissage des élèves; 3. Présenter une étude d'analyse de manuels scolaires de Sciences Naturelles.

**Aspectos desenvolvimentais dos padrões
de realização durante a infância****Luísa Faria**

Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Neste trabalho pretende-se demonstrar que os padrões de realização de desistência, caracterizados por falta de persistência perante o fracasso, realização debilitada, verbalizações irrelevantes para a tarefa, afectos negativos, atribuições para o fracasso à falta de capacidade e baixas expectativas futuras de sucesso, manifestam-se também em crianças em idade pré-escolar e parecem ter na sua base concepções acerca de aspectos morais do *self*, precursoras de concepções pessoais acerca da competência própria. Discute-se, também, a importância de identificar as características relacionais dos contextos de existência (relações pais-filhos e professores-alunos), que podem influenciar o desenvolvimento de concepções diferenciadas e mais adaptadas dos vários atributos, nomeadamente da capacidade intelectual.

As concepções pessoais acerca dos vários atributos do próprio, dos outros ou de aspectos exteriores ao *self* são construtos organizadores que permitem a integração de experiências dos sujeitos nos vários contextos de realização e orientam a sua acção nos mesmos contextos.

As concepções dinâmicas, acerca dos vários atributos, parecem representar respostas que permitem ultrapassar mais facilmente as situações de fracasso, estando relacionadas com interpretações e análises mais construtivas das dificuldades e obstáculos. Podem ser consideradas mais adaptativas quando se trata de estimular a aprendizagem. Deste modo, será importante conhecer os processos desenvolvimentais que estão na base da

emergência de diferentes concepções — estáticas vs. dinâmicas —, e os factores de diferenciação de tais processos, no sentido de facilitar a promoção do desenvolvimento de concepções mais adaptativas.

Assim, apresentaremos evidências acerca do desenvolvimento dos padrões de realização durante a infância e a sua relação com concepções acerca do *self*. Com efeito, a adopção de determinada concepção pessoal de inteligência (ou de outros atributos) por parte dos sujeitos é o resultado de um processo de desenvolvimento diferencial, processo provavelmente influenciado por certas características dos contextos de existência.

Uma análise mais fina da possível influência do contexto escolar, enquanto contexto existencial competitivo, que não proporciona apenas experiências de sucesso e de fracasso, mas também exerce fortes pressões para a demonstração de bons resultados, como indicadores de capacidade (Faria & Fontaine, 1994), permitirá compreender melhor as diferenças de idade ou de nível de escolaridade, apresentados como factores de "apreciação" das mudanças desenvolvimentais.

A reflexão sobre os processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência e de outros atributos permitirá delinear estratégias no sentido da intervenção para a promoção e desenvolvimento de concepções consideradas mais adaptativas nos vários domínios da existência e não apenas no domínio intelectual.

1. Mudanças desenvolvimentais das concepções pessoais de inteligência

1.1 Desenvolvimento dos padrões de realização durante a infância

A manifestação de padrões de realização de desistência parece ser característica apenas dos sujeitos em idade escolar. De facto, as crianças em idade pré-escolar parecem ser relativamente imunes à manifestação de padrões de desistência perante o fracasso: investigações no domínio da realização escolar demonstraram que estas crianças são persistentes perante situações de fracasso, mantendo afectos positivos, expectativas elevadas e uma realização sustentada ou melhorada (Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1984; Rholes, Blackwell, Jordan & Walters, 1980; Stipek & Hoffman, 1980).

As crianças parecem conceber a inteligência não como um traço fixo e estável, mas como uma qualidade mutável, que pode ser aumentada através do investimento e esforço pessoais (Harari & Covington, 1981; Stipek, 1981). Esta situação altera-se, contudo, desde os primeiros anos de escolaridade, no decorrer dos quais as crianças parecem aprender progressivamente a conceber a inteligência como um traço estável, que se revela através do esforço exercido, em vez de se modificar por acção dele (Dweck, 1989; Dweck & Elliott, 1983; Harari & Covington, 1981; Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1983; Stipek, 1981). Com efeito, as tarefas escolares fazem apelo, cada vez mais, a competências de natureza cognitiva, tornam-se mais abstractas, e o *feedback* avaliativo, ao centrar-se mais sobre a realização, estimula o recurso à comparação social (Dweck, 1989; Stipek, 1984).

No entanto, apesar do contexto escolar poder de algum modo "forçar" o aparecimento de concepções estáticas, acerca da natureza da capacidade intelectual, a diferenciação das concepções acerca desta não depende da escola, que parece apenas fornecer condições para a testagem de novas hipóteses acerca da inteligência. Assim, diferentes concepções já existiriam em idade pré-escolar, embora sejam dificilmente identificáveis. A dificuldade em apreciar as diferenças já existentes nos padrões de realização e nas concepções pessoais acerca da inteligência, usando os procedimentos clássicos com crianças pequenas, segundo Hebert e Dweck (1985), deve-se: (a) ao tipo de tarefas experimentais usadas nos estudos, que não se revelam familiares ou significativas para as crianças; (b) ao tipo de perguntas feitas às crianças, que geralmente pedem as causas atribucionais para os resultados, revelando-se de difícil compreensão, e (c) ao facto dos sujeitos mais velhos interpretarem os fracassos em função de juízos de competência acerca de si próprios, e as crianças mais pequenas os interpretarem em função de preocupações com a eventual punição pelos adultos significativos, ou seja, respondem ao fracasso em termos das suas implicações morais em função de uma concepção global do bem e do mal¹, e não da capacidade intelectual.

Deste modo, Dweck e colaboradores implantaram procedimentos experimentais diferentes, capazes de pôr em evidência a existência de padrões de realização diferenciados perante o fracasso, em crianças pequenas. Por outro lado, apresentaram evidências de que as crianças

possuem concepções pessoais estáticas vs. dinâmicas acerca de atributos morais, como o bem e o mal, que estão ligadas aos padrões motivacionais (Dweck, 1991).

No Quadro nº 1 encontra-se sistematizado o conjunto de variáveis avaliadas e alguns dos resultados de três estudos, conduzidos com crianças pequenas, que distinguem os sujeitos "persistentes" dos "não persistentes"² numa série de medidas, de modo a determinar se os "não persistentes" evidenciam um padrão de realização de desistência. As percentagens apresentadas no quadro indicam os sujeitos classificados como "não persistentes". As cruzes indicam que a variável em questão foi avaliada no estudo referido; os sujeitos "persistentes" diferiram significativamente dos "não persistentes" em todas as variáveis referidas em cada estudo (Dweck, 1991).

Quadro nº 1 - Evidências do padrão de desistência em crianças pequenas

	Hebert & Dweck (1985)	Smiley & Dweck (1988)	Cain & Dweck (1990)
Não persistentes	37%	42%	36%
Evitamento dos desafios		X	X
Capacidade inconstante		X	X
Expectativas após o con-			
fronto com o fracasso		X	X
Atribuições	X	X	X
Verbalizações negativas	X	X	X
Afectos negativos	X	X	X

Adaptado de Dweck (1991)

Os resultados dos estudos apresentados demonstram que o padrão de realização de desistência também pode ocorrer em crianças em idade pré-escolar. Apesar da investigação passada ter salientado os comportamentos de persistência e a ausência de atribuições perante o fracasso em crianças, os sujeitos "não persistentes", dos estudos realizados por Dweck e colaboradores, evidenciaram falta de persistência perante o fracasso,

verbalizações irrelevantes para a tarefa, afectos negativos, atribuições para o fracasso à falta de capacidade e baixas expectativas futuras de realização da tarefa, características dos sujeitos que adoptam padrões de realização de desistência.

Assim, trata-se de saber se os padrões evidenciados pelas crianças têm na sua base o mesmo tipo de estruturas do que os dos sujeitos mais velhos: os padrões de desistência destes últimos, em contextos de realização escolar, estão associados a concepções estáticas acerca da natureza da capacidade intelectual. Será possível a existência de tal associação em crianças que, contudo, ainda não compreendem claramente a noção de inteligência? Hebert e Dweck (1985) colocam a hipótese dos padrões evidenciados pelas crianças estarem ligados a concepções pessoais acerca de aspectos avaliativos mais globais, associados com a "bondade" e a "maldade" do *self* que, como veremos, estão ligados às concepções acerca da "moralidade" do *self*.

Podemos concluir que, apesar de na realização de muitas tarefas as crianças mais novas poderem parecer mais persistentes, optimistas e confiantes do que os sujeitos mais velhos, elas não são invulneráveis perante o fracasso. A utilização maioritária, nos vários estudos, de tarefas inadequadas de realização, associadas à capacidade intelectual, para avaliar os padrões motivacionais, ocultou os aspectos que estão na base dos padrões de desistência evidenciados por estas crianças: as concepções acerca dos aspectos morais do *self* (bom e mau), (Dweck, 1991; Heyman, Dweck & Cain, 1992).

1.2 Relação entre os padrões de realização de desistência em crianças e as concepções pessoais acerca da "moralidade" do *self*

Permanece ainda uma questão importante neste domínio: quais os processos responsáveis pela evolução com a idade das concepções pessoais acerca de aspectos "morais" do *self* para as concepções pessoais acerca da capacidade intelectual?

Alguns estudos apontam para uma individualização e diferenciação progressivas das concepções acerca de vários atributos do *self*, como a inteligência e a competência social, ao longo da escolaridade (Bempechat,

London & Dweck, 1991; Benenson & Dweck, 1986). Um estudo transversal realizado por Benenson e Dweck (1986), com crianças dos 5 aos 10 anos de idade, indicou que as explicações baseadas em "traços" emergiram primeiro no domínio social e só depois no intelectual, surgindo primeiro para o sucesso e só depois para o fracasso. Além disso, as auto-avaliações tornaram-se menos positivas e menos semelhantes ao longo dos vários domínios nos anos de escolaridade mais elevados, o que confirma os resultados obtidos no domínio do conceito de si próprio (Harter, 1983; 1988), bem como os estudos no contexto português com crianças em idade escolar (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991). Observaram ainda que a diminuição das auto-avaliações positivas, num domínio, era acompanhada por atitudes mais defensivas em relação à realização nesse domínio, mesmo quando esta era boa.

Bempechat, London e Dweck (1991) corroboraram estas conclusões, a partir dos resultados dum estudo transversal realizado com crianças dos 5 aos 11 anos de idade, diferenciando o desenvolvimento das concepções pessoais dos sujeitos acerca de atributos como a inteligência, a competência social, as competências físicas e a aparência física, a fim de determinar a idade a partir da qual as concepções acerca da capacidade intelectual permitem prever os padrões de realização no contexto escolar. Os autores concluíram que: (1) em todos os níveis de escolaridade é possível encontrar sujeitos com concepções estáticas e dinâmicas dos vários atributos; (2) nos primeiros anos de escolaridade as concepções de si próprio são mais globais e simplistas e do mesmo tipo para todos os domínios; (3) a partir do 3º ano de escolaridade, os sujeitos começam a distinguir os vários atributos e a adoptar concepções diferentes para atributos diferentes; (4) no 5º ano de escolaridade, essas concepções determinam a forma como os sujeitos avaliam os atributos dos outros e permitem prever os padrões de realização perante o fracasso em contextos escolares.

A diferenciação progressiva dos domínios específicos de realização e dos respectivos traços, primeiro no domínio social e depois no intelectual, é associada à capacidade dos sujeitos em relacionar certos sinais avaliativos e erros ou desvios à norma, com traços particulares, o que pode torná-los mais vulneráveis e defensivos perante as situações de realização. Contudo, estudos por nós realizados com adolescentes, no contexto português,

demonstraram que os sujeitos adoptam concepções progressivamente mais dinâmicas da sua inteligência no decurso da escolaridade (Faria, 1990; 1995; Faria & Fontaine, 1989). O Quadro nº 2 compara os aspectos caracterizadores dos padrões motivacionais, de "desistência" vs. de "persistência", de sujeitos mais novos e mais velhos.

As diferenças inter-individuais na adopção de padrões de realização e concepções pessoais de inteligência chamam a atenção para os aspectos dos contextos de vida dos sujeitos responsáveis por este desenvolvimento diferencial. A influência da relação pais-filhos, no desenvolvimento de atitudes menos adaptadas perante o fracasso, seria um aspecto importante a analisar, pois as crianças com avaliações negativas da sua realização, após o confronto com o fracasso, interpretaram, nos vários estudos, as reacções hipotéticas dos pais e professores sobre a sua realização como sendo particularmente negativas (Heyman, Dweck & Cain, 1992).

Quadro nº 2 - Aspectos caracterizadores dos padrões motivacionais de sujeitos mais novos (em idade pré-escolar) e de sujeitos mais velhos (em idade escolar)

Padrão de desistência	Padrão de persistência
— Preocupação com os resultados e os juízos acerca deles. — Reacções desadequadas perante os fracassos. Presença de juízos avaliativos negativos, acompanhados de atribuições a factores incontroláveis, com abandono de objectivos construtivos para a tarefa. — Tendência para produzir generalizações acerca de características importantes do self, com base em pequenas amostras de comportamento ou em feedback acerca dos resultados obtidos. — Tendência para adoptar concepções estáticas acerca dos vários atributos do self.	— Preocupação em exercer esforço e progredir. — Reacções adequadas perante os fracassos. Ausência de juízos avaliativos negativos e percepção dos fracassos como aspectos relevantes da aprendizagem. Atribuições a factores controláveis e prossecução de objectivos construtivos, centrados na aprendizagem. — Interpretação dos comentários e do feedback acerca dos resultados obtidos, como informações úteis a ser usadas de forma construtiva. — Tendência para adoptar concepções dinâmicas e desenvolvimentais acerca dos vários atributos do self.

Adaptado de Dweck (1991)

Conclusões

Dweck e colaboradores demonstraram que os padrões de realização de desistência, caracterizados por debilitação da realização, afectos e atribuições negativas, sobretudo após o confronto com o fracasso, manifestam-se também em crianças em idade pré-escolar e parecem ter na sua base concepções pessoais acerca de aspectos morais do *self*, precursoras de concepções pessoais acerca da competência própria (Cain, 1990; Cain & Dweck, 1995; Dweck, 1991; Hebert & Dweck, 1985; Heyman, Dweck & Cain, 1992; Smiley, 1989; Smiley & Dweck, 1994). Constataram ainda que, com a idade, as auto-avaliações de competência nos vários domínios tornam-se menos positivas e mais diferenciadas, conduzindo à adopção de concepções pessoais diferenciadas acerca dos vários atributos do *self* (Bempechat, London & Dweck, 1991; Benenson & Dweck, 1986).

Várias características relacionais dos contextos de existência (relações pais-filhos e professores-alunos) podem influenciar o desenvolvimento de concepções diferenciadas dos vários atributos pessoais, nomeadamente da capacidade intelectual. Com efeito, tais características determinam os valores, as normas, os padrões de excelência e o tipo de experiências a que os sujeitos são mais frequentemente expostos nos vários domínios (Fontaine, 1986). Assim, torna-se importante identificar algumas destas características diferenciais envolvidas, especificamente ao nível das representações sociais dos pais e professores, acerca do valor do sucesso, da inteligência e da competência em geral, bem como as respectivas implicações para as suas práticas educativas, pedagógicas e relacionais.

Notas

- 1 Segundo Dweck (1991), esta posição parece ser consistente com a de Erikson (1950) pois, por um lado, os vários domínios na construção da identidade vão mudando com a idade e, por outro lado, o domínio de maior investimento para as crianças em idade pré-escolar centra-se na percepção que têm da aceitação das suas acções como boas ou más por parte dos pais e outros adultos significativos, enquanto que os domínios de maior investimento para os sujeitos em idade escolar são o da realização académica e o da aceitação social entre os pares.

- 2 A utilização dos termos "persistente" e "não persistente" para caracterizar os sujeitos com diferentes comportamentos, cognições e afectos perante o fracasso, em vez dos termos mais comumente usados pelos autores, como "orientados para a mestria" e "orientados para o fracasso", deve-se ao facto de os autores pretenderem provar ainda a existência de padrões de realização organizados e diferenciados em crianças, não querendo por isso usar terminologia que pressuponha, logo à partida, a sua existência (Dweck, 1991).

Referências

- BEMPECHAT, J., LONDON, P. & DWECK, C.S. (1991). Children's conceptions of ability in major domains: An interview and experimental study. *Child Study Journal*, 21, 11-36.
- BENENSON, J. F. & DWECK, C. S. (1986). The development of trait explanations and self-evaluations in the academic and social domains. *Child Development*, 57, 1179-1187.
- CAIN, K. M. (1990). *Children's motivational patterns and conceptions of intelligence: A study of the developmental relationship between motivation and cognition*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- CAIN, K. M. & DWECK, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 25-52.
- DWECK, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold, & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87-136). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- DWECK, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DWECK, C. S. & ELLIOTT, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- FARIA, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- FARIA, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.

- FARIA, L. & FONTAINE, A. M. (1999). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- FARIA, L. & FONTAINE, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- FARIA, L. & FONTAINE, A. M. (1994). Diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do contexto social de existência. *Psiquiatria Clínica*, 15, 153-158.
- FONTAINE, A. M. (1986). Aspiration e realização escolar em função do grupo social de pertença. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 119-132.
- FONTAINE, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 2, 1-19.
- HARARI, O. & COVINGTON, M. M. (1981). Reactions to achievement behavior from a teacher and student perspective: A developmental analysis. *American Educational Research Journal*, 18, 15-28.
- HARTER, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- HARTER, S. (1986). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 45-78.
- HEBERT, C. A. & DWECK, C. S. (1995). *Mediators of persistence in preschoolers: Implications for development*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- HEYMAN, G. D., DWECK, C. S. & CAIN, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
- NICHOLLS, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks demand more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- NICHOLLS, J. G. & MILLER, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- NICHOLLS, J. G. & MILLER, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- RHOLES, W. S., BLACKWELL, J., JORDAN, C. & WALTERS, C. (1980). A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, 16, 616-624.
- SMILEY, P. A. (1989, April). *Individual differences in preschoolers' task persistence*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- SMILEY, P. A. & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.

STIPEK, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 401-410.

STIPEK, D. J. (1984). Developmental aspects of achievement motivation in children. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1 Student motivation*. New York: Academic Press.

STIPEK, D. J. & Hoffman, M. (1980). Development of child's performance-related judgments. *Child Development*, 51, 912-914.

DEVELOPMENTAL ASPECTS OF ACHIEVEMENT PATTERNS OF BEHAVIOUR DURING CHILDHOOD

Abstract

This work aims to show that helpless patterns of behaviour, characterized by low persistence after failure, debilitated achievement, irrelevant task verbalizations, negative affects, failure attributions to lack of ability and reduced expectations for success, are also evidenced by preschoolers and are related with conceptions about the moral aspects of the self, precursors of personal conceptions of competence. We'll discuss, also, the importance of identifying the characteristics of life contexts such as parents-children and teachers-pupils relationships, which are able to promote the development of more differentiated and more adaptive conceptions about several attributes, mainly intellectual competence.

ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT DES PATRONS DE RÉALISATION PENDANT L'ENFANCE

Résumé

Cette étude prétend prouver que les patrons de réalisation d'abandon, caractérisés par l'absence de persistance devant l'échec, la réalisation affaiblie, les verbalisations sans importance pour la tâche, les émotions négatives, les attributions pour l'échec à l'absence de capacité et les faibles expectatives futures de succès, sont manifestés aussi par les enfants en âge préscolaire et s'étaient dans des conceptions sur les aspects moraux du self, précurseurs de conceptions personnelles de leur compétence. On discute, aussi, l'importance d'identifier les caractéristiques relationnelles des contextes d'existence (relations parents-enfants et enseignants-élèves) qui peuvent influencer le développement de conceptions différenciées et plus adaptées des divers attributs, surtout de la capacité intellectuelle.

Validación de una adaptación española del Inventory of Learning Processes: un análisis con estudiantes de enseñanza secundaria

Rafael García-Ros, Francisco Pérez-González, Tomás Martínez & Vicente Alfonso

Universitat de València, Espanha

Resumen

Este trabajo presenta el proceso de validación de una adaptación española del Inventario de Procesos de Aprendizaje, a través de una muestra de 443 estudiantes de Enseñanza Secundaria. A través de un análisis factorial confirmatorio se logran reproducir los cuatro factores originales del ILP: Procesamiento Profundo, Estudio Metódico, Retención de Hechos y Procesamiento Elaborativo. La consistencia interna de las escalas también resulta satisfactoria, excepto en el factor Retención de Hechos. Por último, los cuatro factores del inventario presentan relación significativa con el rendimiento académico.

1. Introducción

En las dos últimas décadas, el estudio de los estilos y estrategias de aprendizaje ha llegado a constituir un campo tradicional en la investigación educativa. Las publicaciones en este área presentan una amplia variedad de inventarios, cuestionarios y escalas cuyo objetivo fundamental es evaluar las estrategias de aprendizaje que utilizan los escolares (véase la revisión de Weinstein y Underwood, 1985). Habitualmente, estos instrumentos utilizan un formato de autoinforme y los ítems abarcan un amplio rango de habilidades y estrategias de aprendizaje y estudio, resultando unos buenos predictores del rendimiento académico y presentando unos índices de fiabilidad y validez satisfactorios.

Entre los instrumentos con mayor tradición y prestigio en el campo destaca el Inventory of Learning Processes, desarrollado por Schmeck (Schmeck, Ribich and Ramanaiah, 1977). Partiendo de los hallazgos de la investigación en memoria y aprendizaje humano, su objetivo principal es evaluar las diferencias individuales en estilos y procesos de aprendizaje (procesamiento profundo, procesamiento superficial y procesamiento elaborativo). Más específicamente, en el proceso de desarrollo y validación de este inventario se obtuvieron cuatro factores complementarios (Schmeck *et al.*, 1977, 1978, 1988):

(I) Procesamiento Profundo (inicialmente denominado Análisis-Síntesis). Este factor se asocia con los procesos de conceptualización, de búsqueda del significado, de comparación y contraste, de categorización y evaluación crítica de la información. En palabras del propio Schmeck, el alumno que puntúa alto en esta escala es argumentador cuando lee y escribe, realiza comparaciones a través de distintos dominios académicos, es una persona curiosa, eficiente, madura, organizada y estable (Schmeck y Ribich, 1978).

Schmeck *et al.* (1983, 1984) encontraron relaciones significativas entre esta escala y lectura comprensiva, habilidad de pensamiento crítico, habilidad verbal, atención a los atributos semánticos de las palabras, habilidad en la construcción de estructuras conceptuales, y con la escala de Dígitos del WAIS. También con otras dimensiones como independencia de campo, locus de control interno y autoeficacia (Meier *et al.*, 1984; Schmeck, 1983). Por el contrario, se encontró una relación negativa con la ansiedad (Schmeck y Ribich, 1978).

(II) Estudio Metódico. Este factor evalúa el uso sistemático de las técnicas de estudio tradicionales. Está relacionado negativamente con habilidades de pensamiento crítico (Schmeck y Ribich, 1978), habilidad verbal y desarrollo cognitivo (Schmeck, 1983). Está relacionado positivamente con el E. P. I. (Eysenck Personality Inventory) (Schmeck y Spofford, 1982) y negativamente con una medida de desinhibición — Sensation Seeking Scale (Schmeck, 1988) —. Los estudiantes que puntúan alto en esta escala suelen ser cumplidores, trabajadores, moderados y tranquilos (Schmeck y Ribich, 1978).

(III) Retención de Hechos. Este factor se relaciona con la preferencia por la información de hechos y el recuerdo de detalles. Los ítems de esta escala están caracterizados por el énfasis que dan a la memoria, de manera que puntuaciones altas están relacionadas con una buena realización en tests de elección múltiple, retención palabra por palabra de definiciones, nombres, fechas y lugares.

(IV) Procesamiento Elaborativo. Por último, este factor evalúa el grado en que los estudiantes trasladan la nueva información a la propia terminología, generan ejemplos de su propia experiencia, aplican la información a su propia vida o, por ejemplo, utilizan imágenes mentales para codificar las nuevas ideas. En definitiva, el individuo que puntúa alto en esta escala elabora y personaliza el material de clase.

Adicionalmente, Schmeck *et al.* (1977) ofrecen resultados positivos en cuanto a la fiabilidad test-retest del instrumento y su consistencia interna. Estudios posteriores han incidido en la validación de este instrumento (p.e., Schmeck and Grove, 1979; Moss, 1982), resultando especialmente interesantes para este trabajo los efectuados por Watkins y Hattie (1981a, 1981b) o Kozminsky (1988) dado su objetivo de estudiar la validez transcultural del Inventario de Procesos de Aprendizaje. En un contexto más próximo, también se han efectuado trabajos con población española universitaria (Castejón *et al.*, 1993; Cano y Justicia, 1993).

En este trabajo pretendemos examinar la validez de una adaptación de este instrumento con población de estudiantes de enseñanza secundaria. Más específicamente, pretendemos determinar la validez estructural y criterial del mismo, a través de un análisis factorial confirmatorio, así como su fiabilidad y capacidad predictiva sobre el logro académico.

2. Método

2.1. Sujetos

En este estudio han participado 443 estudiantes que en el curso académico 1995-1996 realizaban sus estudios en institutos de enseñanzas medias de las provincias de Valencia, Alicante y Castellón. Más específicamente participaron 186 varones y 257 mujeres, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años.

2.2. Instrumentos

Los 62 ítems que integra la prueba original del Inventory of Learning Processes (Schmeck *et al.*, 1977) fueron traducidos al castellano por dos traductores especializados. En nuestro caso preferimos utilizar una escala de respuesta tipo Likert de cinco niveles (desde valor 1 — nunca — a valor 5 — siempre —) frente a la escala dicotómica planteada en el instrumento original. Dieciséis ítems estaban formulados en sentido inverso.

2.3. Procedimiento

La versión castellana del inventario fue administrada a los sujetos en horario escolar regular durante el período abril-mayo. A los estudiantes se les pidió que respondieran con sinceridad a cada uno de los ítems, disponiendo de treinta minutos para su cumplimentación. La mayoría de los estudiantes lo completó aproximadamente en veinte minutos.

2.4. Análisis de los datos

Con el objetivo de comprobar si se lograba reproducir la estructura factorial original del ILP aplicamos un análisis factorial confirmatorio. Previamente tomamos la precaución de dividir la muestra en dos grupos, con el objetivo de confirmar — en su caso — a través de un segundo factorial confirmatorio una versión adaptada del instrumento que mejorara el ajuste del modelo original con los resultados empíricos.

Para ello, tras verificar la validez de los datos a un análisis LISREL, utilizamos el módulo LISREL 7.20 del SPSS para comprobar a través de un factorial confirmatorio si el modelo hipotetizado por los autores reproducía adecuadamente las relaciones observadas entre los ítems. La única restricción impuesta al modelo, además del modelo factorial, fue la matriz de correlaciones Φ (F) entre las variables latentes (factores), que era una matriz simétrica y con unos en la diagonal. El procedimiento utilizado para la estimación fue el de mínimos cuadrados generalizados (GLS). A partir de los resultados obtenidos en este primer análisis se eliminaron aquellos ítems cuyo λ era inferior a .30 y aquellos que presentaban un alto índice de modificación.

Una vez efectuados este tipo de análisis, constatamos las principales propiedades psicométricas de los factores obtenidos. Más específicamente,

obtuvimos la validez y fiabilidad de las mismas a través de un análisis de su consistencia interna, su capacidad predictiva sobre el logro académico y la intercorrelación entre factores.

3. Resultados

3.1. Análisis LISREL. Validez estructural

Primer análisis factorial confirmatorio

Tal como indicamos más arriba, una vez efectuada la división de la muestra en dos grupos y constatada la inexistencia de diferencias entre ambos, efectuamos un primer análisis factorial confirmatorio con la primera mitad muestral. Tal como preveíamos inicialmente, en este primer análisis factorial confirmatorio encontramos que las medidas de bondad de ajuste del modelo indicaban que éste no lograba reproducir adecuadamente los datos observados.

Por otra parte, 24 de los ítems originales (6, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 28, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 48, 50, 51 y 52) presentaban saturaciones inferiores a .30 en el factor propuesto. Y los ítems 4 y 47 presentaban elevados índices de modificación, indicando que estos ítems estaban asociados a otros factores, incluso en mayor medida que al factor original.

Decidimos eliminar estos ítems, ya que los primeros no saturaban en el factor propuesto, y los dos últimos lo hacían en, al menos, dos factores, de forma que de haberlos mantenido en ambos factores hubieran elevado la correlación entre las variables latentes, hecho que deseábamos evitar.

Segundo análisis factorial confirmatorio

Una vez eliminados estos ítems propusimos un nuevo modelo reducido que contenía 36 de los ítems originales. Seleccionamos el segundo grupo muestral y repetimos el proceso anterior para comprobar si este nuevo modelo producía unos resultados más satisfactorios. En este segundo análisis no encontramos ninguna saturación inferior a .30, ni ningún índice de modificación elevado que recomendará la revisión del modelo.

En la tabla nº 1, se presentan los resultados que ofrece el análisis LISREL, donde queda reflejado los ítems que incorpora cada una de las

nuevas escalas. También se incluyen los coeficientes lambda de los ítems en los factores propuestos, su theta delta y su correlación múltiple al cuadrado.

Tabla n° 1 - Coeficientes Lambda, Theta Delta y Correlación Múltiple al Cuadrado (CMC), de cada uno de los ítems

ITEM	Proces. Profundo	Proces. Elaborativo	Retención Hechos	Estudio Metódico	Theta Delta	CMC
ITEM01	.350				.433	.411
ITEM02	.515				.481	.350
ITEM03	.585				.329	.517
ITEM05	.465				.562	.272
ITEM07	.526				.573	.324
ITEM08	.663				.409	.510
ITEM09	.637				.400	.504
ITEM11	.506				.507	.335
ITEM12	.548				.615	.164
ITEM22				.560	.357	.473
ITEM23				.598	.321	.436
ITEM25				.607	.273	.500
ITEM27				.669	.223	.581
ITEM29				.523	.426	.359
ITEM30				.507	.463	.357
ITEM31				.468	.431	.356
ITEM32				.435	.500	.275
ITEM33				.434	.503	.244
ITEM34				.523	.429	.474
ITEM35				.484	.459	.538
ITEM39				.538	.556	.169
ITEM43			.569		.408	.175
ITEM44			.615		.352	.542
ITEM46			.453		.508	.267
ITEM48			.463		.476	.383
ITEM49		.462			.602	.290
ITEM58		.526			.430	.398
ITEM54		.571			.367	.571
ITEM55		.582			.238	.501
ITEM56		.520			.318	.543
ITEM57		.568			.402	.273
ITEM58		.495			.582	.218
ITEM59		.685			.271	.635
ITEM60		.790			.203	.647
ITEM61		.525			.458	.576
ITEM62		.577			.467	.438

Pese a que podemos observar algunos valores bajos en la correlación múltiple al cuadrado, el coeficiente de determinación total presenta un índice de .999, lo que muestra la adecuación global del modelo. En cuanto a las

medidas de bondad de ajuste del modelo, obtenemos un valor de Chi-cuadrado de 1075.16, para 588 grados de libertad, lo cual supone el rechazo de la hipótesis nula ($p = 0.000$). Es decir, el modelo no se ajusta a los datos propuestos. Adicionalmente, el índice de bondad de ajuste (GFI) es de .824, un valor suficientemente satisfactorio. Por último, presentan valores aceptables el índice ajustado (AGFI=.801) y el promedio de los residuales estandarizados (RMSR=.093).

En la tabla n° 2 se presenta la estimación de las correlaciones entre las dimensiones hipotetizadas, resaltando que todas resultaron ser significativas, siendo la correlación entre los factores 2 y 4 excepcionalmente alta.

Tabla n° 2 - Matriz de estimación de las correlaciones entre factores latentes

	Procesam. Profundo	Procesam. Elaborativo	Retención Hechos	Estudio Metódico
P.Profundo	1.000			
P.Elaborativo	.358	1.000		
R.Hechos	.438	.585	1.000	
E.Metódico	.327	.721	.881	1.000

Aunque a través del análisis LISREL obtuvimos unos índices de fiabilidad para cada uno de los ítems y su conjunto preferimos, sin embargo, contrastar estos resultados con un análisis de fiabilidad para cada una de las escalas.

3. 2. Fiabilidad de las escalas

El alfa de Cronbach de las diferentes escalas alcanza valores aceptables (excepto Retención de Hechos): Procesamiento Profundo (0.78), Procesamiento Elaborativo (0.84), Estudio Metódico (.81) y Retención de Hechos (0.58). El total del cuestionario, incluidos los 36 ítems, alcanza un valor de 0.88.

La tabla n° 3 destaca como en ninguna de las escalas aparecen índices de homogeneidad inferiores a 0.30, tal y como podíamos prever a partir de los resultados del análisis factorial confirmatorio. Por otra parte, deseamos resaltar el hecho de que en ninguno de los factores podríamos obtener un alfa mayor eliminando alguno de los ítems.

Tabla nº 3 - Análisis de la fiabilidad

Item/ Factor	Índice Homog. Cor.	R2	Alfa sin Ítem	Item/ Factor	Índice Homog. Cor.	R2	Alfa sin Ítem
PROCES. PROFUND.				ESTUDIO METODICO			
IPA01	0,55	0,37	0,75	IPA22	0,57	0,39	0,79
IPA02	0,49	0,29	0,76	IPA23	0,49	0,34	0,80
IPA03	0,50	0,29	0,76	IPA25	0,50	0,43	0,80
IPA05	0,44	0,20	0,76	IPA27	0,53	0,44	0,79
IPA07	0,44	0,21	0,76	IPA29	0,45	0,26	0,80
IPA08	0,58	0,34	0,74	IPA30	0,44	0,24	0,80
IPA09	0,51	0,29	0,75	IPA31	0,45	0,25	0,80
IPA11	0,37	0,18	0,77	IPA32	0,43	0,25	0,80
IPA12	0,35	0,14	0,77	IPA33	0,42	0,25	0,80
P. ELAB.				IPA34	0,52	0,34	0,79
IPA18	0,44	0,24	0,83	IPA35	0,41	0,21	0,80
IPA23	0,53	0,30	0,82	IPA40	0,32	0,18	0,81
IPA24	0,48	0,26	0,83	RET. HECH.			
IPA25	0,52	0,37	0,82	IPA43	0,33	0,11	0,86
IPA26	0,37	0,12	0,82	IPA44	0,46	0,22	0,48
IPA27	0,38	0,21	0,83	IPA45	0,33	0,18	0,53
IPA28	0,48	0,25	0,83	IPA46	0,35	0,14	0,52
IPA29	0,50	0,47	0,82				
IPA30	0,54	0,19	0,81				
IPA31	0,47	0,29	0,83				
IPA32	0,55	0,33	0,82				

En cuanto a la interrelación entre factores, que se presenta en la tabla nº 4, todas las correlaciones han resultado ser estadísticamente significativas, aunque presentan valores inferiores a las estimaciones obtenidas a través del análisis LISREL, siendo especialmente elevada la correlación entre las escalas de Procesamiento elaborativo y la escala de Estudio metódico.

Tabla nº 4 - Intercorrelaciones y Consistencia Interna (Diagonal) de las cuatro escalas reconstruidas

Factores	Procesamiento Profundo	Estudio Metódico	Retención Hechos	Procesamiento Elaborativo
P. Profundo	(.78)			
E. Metódico	.18**	(.83)		
R. Hechos	.27**	.16**	(.58)	
P. Elaborativo	.25**	.56**	.27**	(.84)

**p<.01

3.3. Validez externa

Por último, para constatar la validez externa del cuestionario hemos correlacionado la puntuación en las distintas escalas con el rendimiento académico de los sujetos. Los resultados se presentan en la tabla nº 5, constatando la obtención de correlaciones significativas moderadas en todos los casos. Los factores Procesamiento profundo y de Retención de hechos son los que manifiestan una mayor correlación con el rendimiento.

Tabla nº 5 - Correlación factores ILP y rendimiento escolar

Factor	r
Procesamiento Profundo	.50 **
Procesamiento Elaborativo	.19 **
Retención de Hechos	.26 **
Estudio Metódico	.19 **

**p<.01

4. Conclusiones

El análisis factorial confirmatorio nos ha permitido constatar la validez estructural de la adaptación del I. L. P., dado que nos ha permitido reproducir los cuatro factores originales que incorpora el instrumento original elaborado por Schmeck. Estos resultados son mucho más satisfactorios que los obtenidos en otros trabajos de validación transcultural del I. P. L., como los realizados por Watkins y Hattie (1981a, 1981b) con estudiantes australianos y filipinos, los realizados por Kozminsky (1988) y Kozminsky y Kaufman (1992) con sujetos israelíes. Solo los resultados obtenidos por Castejón *et al.* (1993) con estudiantes universitarios resultan semejantes a los que nosotros hemos obtenido.

El análisis de la consistencia interna de las escalas nos ofrece resultados aceptables en tres de los factores que incorpora el I. L. P. Así, Procesamiento Profundo, Procesamiento Superficial y Estudio Metódico presentan un alfa que ronda .80. Tan sólo el factor Retención de Hechos presenta un índice menor (.58). Estos resultados también contrastan con los obtenidos por Watkins y Hattie (1981a, 1981b) y Kozminsky y Kaufman (1992), que obtenían valores aceptables sólo en las escalas de Procesamiento Profundo y Estudio Metódico.

También hemos podido comprobar que las intercorrelaciones entre las escalas resultan significativas, obteniendo valores ligeramente inferiores a las destacadas en la elaboración de la versión original del instrumento. Por último, los resultados también apoyan la validez externa de esta adaptación del I. L. P. para predecir el rendimiento académico. Más específicamente, los cuatro factores que integran el instrumento manifiestan en nuestro estudio una correlación significativa positiva con el rendimiento escolar. Otras investigaciones efectuadas en nuestro contexto evidencian esta misma cuestión, destacando la capacidad de este instrumento para discriminar entre sujetos de alto y bajo logro académico (Esteban et al., 1997; Cano y Justicia, 1993), aunque otros trabajos muestran resultados diferentes (Castejón et al., 1993).

En definitiva, como conclusión general de este trabajo podemos destacar que los resultados confirman la validez estructural de la adaptación del I. L. P. efectuada, la fiabilidad de las escalas que incorpora y la capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar.

Nota

- * Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de Investigación GV94/2422, financiado por la Generalitat Valenciana.

Referencias

- CANO, F. y JUSTICIA, F. (1993): "Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 1.
- CASTEJON, J.L.; MONTAÑÉS, J. y GARCIA-CORREA, A. (1993). Estrategias de Aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 89-105.
- ESTEBAN, M.; RUIZ, C. & CEREZO, F. (1998). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Validación del ILP-R, versión española. *Revista de Psicología Universitat Tarraconensis*, 2, 107-122.
- GARCÍA-ROS, R.; PÉREZ-GONZÁLEZ, F. y CLEMENTE, A. (1994). *Intervención escolar en estrategias de aprendizaje*. Valencia: CSV.
- JUSTICIA, F. y CANO, F. (1993). "Concepto y medida de las estrategias de aprendizaje". En C. MONEREO (Comp.): *Las estrategias de Aprendizaje*. Barcelona: Domènech Eds.
- KOZMINSKY, E. & KAUFMAN, G. (1992). Academic achievement and individual differences in the learning processes of Israeli high-school students. *Learning and Individual Differences*, 4(4), 335-345.
- KOZMINSKY, E. (1988). Cross-validation of the Inventory of Learning Processes: Some evidence from Israeli university students. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 805-814.
- LOCKART, D. & SCHMECK, R. R. (1984). Learning styles and classroom evaluation methods: Different strokes for different folks. *College Students Journal*, 17, 94-100.
- MOLINER, E. (1997). Análisis y validación de una adaptación del inventario de procesos de aprendizaje en una muestra de enseñanza secundaria. *Tesis de Licenciatura*. Universitat de València.
- MOSS, C. J. (1982). Academic achievement and individual differences in the learning processes of basic skills students in the university. *Applied Psychological Measurement*, 6, 291-296.
- SCHMECK, R. R. & RIBICH, F. (1978). Construct validation of the Inventory of Learning Processes. *Applied Psychological Measurement*, 2, 551-562.
- SCHMECK, R. R. & SPOFFORD, M. (1982). Attention to semantic versus phonetic verbal attributes as a function of individual differences in arousal and learning strategy. *Contemporary Educational Psychology*, 7(4), 312-319.
- SCHMECK, R. R. (1988). Individual differences and learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (eds): *Learning and study strategies*. NY: Academic Press.
- SCHMECK, R. R.; RIBICH, F. & RAMANAIAH, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- SCHMECK, R. R. & GROVE, E. (1979). Academic achievement and individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 3, 1, 43-49.
- SCHMECK, R. R. (1983). Learning styles of college students. In R. Dillon & R. Schmeck (eds.): *Individual differences in cognition*. N. Y.: Academic Press.
- TULVING, E. & DONALDSON, W. (Eds.) (1972). *Organization of memory*. NY: Academic Press.
- WATKINS, D. & HATTIE, J. (1981a). The learning processes of Australian university students: Investigation of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- WATKINS, D. & HATTIE, J. (1981b). The internal structure and predictive validity of the Inventory of Learning Processes: Some Australian and Filipino data. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 511-514.
- WEINSTEIN, C. E. & UNDERWOOD, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (eds.): *Thinking and learning skills (I): Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CROSS-VALIDATION OF THE INVENTORY OF LEARNING PROCESSES: SOME EVIDENCE FROM SPANISH SECONDARY STUDENTS**Abstract**

This article presents the validation results of a Spanish adaptation of the Inventory of Learning Processes (ILP), applied to a sample of 443 secondary school students. Results obtained by confirmatory factor analysis reproduced the original ILP's factors: Deep Processing, Methodical Study, Fact Retention and Elaborative Processing. The factors' internal consistency were satisfactory, except the Fact Retention scale that shows a lower index. Finally, the Inventory of Learning Processes factors proved to be a useful predictor of academic achievement.

VALIDATION D'UNE ADAPTATION ESPAGNOLE DE L'INVENTORY OF LEARNING PROCESSES: QUELQUES RESULTATS EN EDUCATION SECONDAIRE**Résumé**

L'objectif principal du travail est présenter la validation d'une adaptation espagnole de l'Inventory of Learning Processes, appliqué à 443 étudiants d'études secondaires. Les résultats offerts par l'analyse factorielle confirmatoire reproduisent les 4 facteurs originaux. La consistance interne des facteurs est adéquate, excepte en Rétention de Faits où on obtient une valeur relativement basse. Finalement, les facteurs du ILP se manifestent comme des bons prédictors du succès académique.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Rafael García-Ros, Departamento de Psicología Evolutiva i de l'Educació, Universitat de València, España.

(Des)propósitos da autonomia curricular

José Carlos Morgado

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O presente texto pretende contribuir para o actual debate sobre a autonomia curricular da escola e do professor. Resulta de um estudo exploratório, em que se utilizou uma população de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança, com o intuito de conhecer as percepções dos professores relativamente à autonomia curricular e de discutir o papel da administração central, da escola e dos professores perante a sua (re)construção.

No domínio da investigação sobre as questões curriculares, o debate começa a cristalizar-se em torno da descentralização, da autonomia, da responsabilidade dos actores, da legitimação da autoridade e da elaboração de projectos. Trata-se de uma discussão que analisa e aprofunda os aspectos educativos relacionados com o centralismo do Estado.

O papel do Estado na educação justifica-se pela legitimidade de assegurar a realização de um bem comum, permanentemente problematizado com pertinência como um bem público depois da revolução industrial, que obedece a funções globais de socialização, de especialização e de formação (Tanner & Tanner, 1987).

De acordo com Charlot (1994), a relação do Estado com a educação, em particular, e com as políticas sociais, em geral, processa-se desde a industrialização e observa-se pela assunção de três facetas distintas: o "Estado-educador" — cuja acção é predominantemente política, reclamando a tutela exclusiva da educação; o "Estado-desenvolvimentista" — cuja lógica

é económica, regulando os fluxos escolares de acordo com as necessidades económicas, pilotando a escola por aval; e o "Estado-regulador" — em que a Administração Pública descentraliza as iniciativas retendo, contudo, as funções de regulação e de correcção das desigualdades.

Paulatinamente, foi-se generalizando ao nível do senso comum um sentimento amplo de descentralização, sobretudo com o advento da crise económica da década de 70, em que o Estado sente necessidade de repensar o seu papel. Pelo que diz respeito ao sistema educativo, o Estado, na tentativa de recuperar a legitimidade e o protagonismo perdidos pelo esvaziamento político e constantes hesitações ao nível da tomada de decisão política, tenta romper com as lógicas reformadoras habituais.

Assim, a (re)legitimação do Estado no plano educativo consubstancia-se na afirmação de novas políticas educativas, na reiteração de uma descentralização e/ou desconcentração de poderes, na mobilização das estruturas ao nível local e na prescrição de uma lógica de inovação e eficácia, estratégias estas desenhadas com o intuito de conferir à escola e aos seus actores responsabilidades substantivas acrescidas.

É nesta perspectiva, e por vontade política, que a escola se impõe cada vez mais como um sinónimo privilegiado de toda a acção educativa, sendo entendida quer como núcleo gerador e executor de projectos a nível local, quer como plataforma consubstanciadora da autonomia que lhe é conferida, quer ainda como garante da diversidade formativa com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

Partindo deste quadro teórico, o debate em torno da descentralização pressupõe a existência de políticas curriculares legitimadas pelo próprio Estado, não propriamente com o objectivo de se relegar para um plano secundário mas, pelo contrário, com o intuito de reforçar o seu protagonismo público, convocando a si mesmo a fiscalização equilibrada e com mestria das concepções e modelos educativos, conquistando, assim, tanto a sua (re)legitimação, quanto a salvaguarda dos interesses substantivos da sociedade.

As políticas curriculares, enquanto intenções de construção de uma determinada identidade social, são, segundo Gimeno (1988), um condicionamento da realidade prática da educação, numa perspectiva

orientadora decisiva, com repercussões directas sobre essa própria prática, e ainda sobre as funções e margens de actuação que têm os professores e os alunos, gerando desta forma dinâmicas de consequências diversas e, por vezes, aleatórias.

Como documento prescritivo de determinadas orientações curriculares, as políticas curriculares assumem uma preponderância vital, não propriamente na percepção da hegemonia de um Estado concreto, mas para conhecer com a maior acuidade possível o que acontece no quotidiano da escola. Daí que Gimeno (1988) identifique a política curricular como um campo específico da política educativa, que estabelece a forma de seleccionar, ordenar e transformar o currículo dentro do sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre o currículo, intervindo, deste modo, na distribuição do conhecimento e incidindo na prática educativa. A política curricular apresenta o currículo aos seus consumidores, ordena os seus conteúdos e códigos de distintos tipos.

A autonomia curricular, que é resultante das políticas curriculares descentralizadoras, é interpretada por Weiler (1996: 212) como um construto positivo, assente nos seguintes modelos ou argumentos: a) "o modelo da redistribuição", com a repartição de poder entre a Administração central e os territórios locais, em que se definem com clareza as competências de um e de outro; b) "o modelo da eficiência", que preconiza a delegação de poderes na periferia como forma de garantir uma gestão mais eficiente dos recursos disponíveis e, consequentemente, uma redução de custos; c) "o modelo das culturas de aprendizagem", que apela a uma descentralização dos conteúdos educativos, aproximando-os do local, legitimando, assim, a diversidade e heterogeneidade da comunidade.

É neste contexto que a autonomia curricular surge, como referem Morgado & Paraskeva (1998), como uma nova ferramenta ideológica e cultural, uma solução outra quer para a concepção, quer para a operacionalização do currículo, que se pretende como o resultado de um extenuante processo de tomadas de decisão. É assim um tema pertinente, na medida em que se compagina à retórica actual da sociedade política, que procura um novo rosto para as relações entre o Estado e a escola como seu aparelho ideológico (Althusser, 1980).

Concorreram, ainda, para a realização deste estudo um conjunto de aspectos que, pela sua preponderância, destacamos: a constatação durante vários anos¹ dos frequentes desfasamentos entre as decisões tomadas pela administração central e a prática quotidiana das escolas, ou seja, entre as políticas e práticas educacionais, ou como ainda sugere Apple (1996) práticas de escolarização; a reconhecida necessidade de um maior envolvimento das estruturas regionais e locais, particularmente a escola, nas tomadas de decisão, com o consequente comprometimento de todos os actores da comunidade educativa local no processo de planificação e desenvolvimento curricular (Sarmiento, 1993); a assunção do campo curricular como a essência do fenómeno educacional, um espaço crucial de decisão, compromissos e lutas, o que faz do currículo um projecto de todos e para todos, vinculando os diversos agentes educativos a uma optimização das práticas e dos recursos (Pacheco, 1996); finalmente, o reconhecimento público de que é necessário converter a escola numa instituição de referência social, enquanto fonte cultural abrangente e centro de participação de toda a comunidade humana, o que implica a legitimação clara de maiores margens de autonomia e a inovação das práticas curriculares.

1. Objectivos

As diferentes perspectivas existentes no nosso país em termos de regionalização política têm sido fonte de discussão alargada. Se ao nível do discurso político é fácil prescrever mudanças educativas, estas só produzirão efeitos de melhoria se forem adaptadas e/ou readaptadas pelas escolas, alterando os métodos de trabalho habituais, ou seja, alterando a cultura escolar existente (Bolívar, 1996).

Deste modo, para evitar o perigo de que a actual retórica descentralizadora da administração central se fique pela vertente administrativa, de gestão ou de meras transferências de poder, é imprescindível que a mesma situe a escola como centro da mudança, possibilitando um verdadeiro desenvolvimento curricular centrado na escola. Só dando a possibilidade às escolas de, tendo em conta o tipo de educação que pretendem e os alunos de que dispõem, elaborarem e controlarem o currículo que ensinam, criarem as estruturas que julguem necessárias para

tomar exequível o processo de ensino-aprendizagem, é possível produzir mudanças eficazes e estáveis.

Foi com base nestes pressupostos que se nos afigurou importante discutir/problematizar até que ponto a autonomia curricular é o resultado de uma decisão política ou é um espaço de construção ao nível das escolas e das salas de aula.

Em consequência, a nossa investigação focalizou-se nos seguintes objectivos:

- a) Conhecer as percepções dos professores relativamente à autonomia da escola.
- b) Interpretar o modo como os professores valorizam as componentes curriculares.
- c) Indagar o modo como os professores valorizam as competências curriculares que lhe estão atribuídas.
- d) Constatar se os professores consideram necessária uma maior flexibilização curricular a nível central, com a consequente atribuição de maiores poderes às escolas e aos professores.

2. Metodologia

O estudo realizado teve como objecto a análise e interpretação de variáveis ligadas às expectativas do professor relativamente à sua autonomia pedagógica e profissional, ao reconhecimento do seu papel, enquanto agente de mudança e inovação curriculares, à valorização de componentes curriculares específicas e às competências curriculares do Ministério da Educação, da escola e do professor, quer a nível individual, quer em termos de grupo disciplinar.

Optámos por um estudo de tipo exploratório (pesquisa²), com características eminentemente descritivas, o que nos possibilitou uma recolha extensiva de dados. Assume-se que os dados recolhidos eram representativos e, dada a possibilidade de generalização de resultados, falamos "de uma ciência do geral em que o investigador assume, essencialmente, um procedimento caracterizado pela dedução, verificação, enumeração e objectividade" (Pacheco, 1995b: 73).

Constituíram a população deste estudo os 1622 professores do ensino oficial que no ano lectivo de 1996/97 leccionaram em escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança, a partir da qual delimitámos uma amostra³ que, com exactidão, nos permitisse a compreensão da natureza dos fenómenos em estudo. A amostra representativa da população em estudo foi constituída por 311 professores.

A natureza do objecto em estudo compeliu-nos a optar por uma metodologia quantitativa, o que nos possibilitou abarcar um grande número de respondentes, tendo utilizado, para o efeito, um questionário⁴. Pese o facto de pretendermos, sobretudo, inventariar algumas pistas para futuras pesquisas, e não tanto obter conclusões definitivas, um estudo quantitativo quando devidamente validado em termos de representatividade da amostra é suficiente para a generalização de resultados (Pacheco *et al*, 1996).

Embora conscientes de algumas limitações que tal técnica possa apresentar, tais como a possibilidade de um preenchimento incompleto, a falta de garantias de devolução e até mesmo as susceptibilidades dos respondentes, o facto de podermos recolher um grande número de dados, a possibilidade de poder recolher e tratar a informação de uma forma estandardizada permitindo a comparabilidade dos elementos apurados e, ainda, uma significativa economia de tempo, foram os principais motivos que determinaram a escolha de um questionário como técnica de recolha de dados.

Estruturámos o questionário em dois eixos de análise: um relativo às características pessoais e profissionais do inquirido e outro referente a questões temáticas relacionadas com a autonomia da escola e do professor.

No questionário foram considerados três tipos de questões: questões fechadas de resposta "Sim/Não", questões fechadas com respostas de tipo Likert (com escala discreta de cinco níveis) e questões fechadas com respostas tipificadas para ordenação. Deixou-se ainda um espaço de respostas abertas para os professores poderem fazer os comentários, críticas e/ou sugestões que julgassem pertinentes.

As variáveis dependentes foram organizadas em quatro dimensões:

1. Autonomia da Escola (relacionada com a autonomia pedagógica e administrativa da escola e com o projecto educativo.

2. Componentes Curriculares (área disciplinar, área-escola, orientações metodológicas, currículos alternativos, componentes curriculares regionais e locais).
3. Projecto curricular (programas, programação, planificação, manuais escolares).
4. Projecto didáctico (planificação — objectivos, conteúdos, metodologia, avaliação dos alunos).

O questionário repartiu-se por 34 itens, distribuídos aleatoriamente pelas quatro dimensões por forma a evitar a contaminação de resultados. O facto de algumas dimensões apresentarem mais itens do que outras deve-se apenas à sua distinta complexidade.

Depois de elaborar o questionário, certificámo-nos de que se tratava de um instrumento de recolha de dados válido⁵ e fiável⁶.

Os dados obtidos através da amostra foram objecto de tratamento estatístico⁷ e posteriormente submetidos a dois tipos de análise:

- uma análise por dimensões, ou seja, um tipo de análise básica em que identificámos as frequências e utilizámos medidas de tendência central e medidas de dispersão, com o intuito de reconhecer o grau de adequação das componentes de cada dimensão e o grau de consenso dos respondentes;
- uma análise factorial dos itens, com o objectivo de reduzir o elevado número de dados em grupos e, assim, poderem mais facilmente ser explicadas as relações entre si.

No primeiro tipo de análise, baseámo-nos no princípio de que a validade da informação obtida a partir de processos colectivos de avaliação depende fundamentalmente de três factores: do conhecimento do objecto a avaliar, da ausência de pressões internas e externas e do acordo dos juízes no juízo avaliativo. No nosso caso concreto, partimos do princípio de que os inquiridos conheciam o objecto a avaliar (as competências e/ou atitudes dos professores a nível curricular e o contexto da sua aplicação) e não existiam pressões (que o anonimato do questionário e as condições de realização do estudo tendem a atenuar). Considerámos apenas o terceiro factor — o acordo de juízes no juízo avaliativo, cuja análise se pode fazer em duas dimensões:

adequação (variando entre alta e baixa adequação) e consenso (variando entre alto e baixo consenso).

3. Resultados

Como o questionário que elaborámos continha um grande número de itens, optámos pela apresentação dos dados em função das dimensões/áreas temáticas definidas. Dadas as limitações a que um texto deste género obriga, apresentaremos, de forma necessariamente resumida, apenas alguns dos resultados obtidos⁸.

Autonomia da escola

A maioria dos professores inquiridos (76%) concorda que a autonomia da escola se concretiza na elaboração de um projecto educativo próprio, apenas discordando desta opinião 14% dos respondentes. Reconhece ainda uma maioria significativa de professores (74%) que a escola deve ter capacidade para a realização e execução deste projecto, em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

Relativamente às vertentes em que mais visivelmente se pode expressar a autonomia da escola⁹, foi solicitado aos professores que seriassem, por ordem de importância, os seguintes itens: o plano da administração e gestão do estabelecimento de ensino, o plano curricular (programas, área-escola, avaliação) e o plano administrativo. Os resultados encontram-se expressos no Quadro 1.

Quadro 1 - Expressão visível da autonomia da escola

Expressão da autonomia da escola	1ª Prioridade	2ª Prioridade	3ª Prioridade
- no plano da administração e gestão do estabelecimento de ensino	59%	36%	5%
- no plano curricular (programas, área-escola, avaliação)	30%	25%	45%
- no plano administrativo	11%	39%	50%

Verificamos que 59% dos professores elegeram como primeira prioridade o plano da administração e gestão do estabelecimento de ensino, 30% o plano curricular (programas, área-escola, avaliação) e 11% o plano administrativo. No que concerne às vertentes em que mais visivelmente se pode expressar a autonomia da escola, constatamos que grande parte dos professores continua a percepcioná-la quase exclusivamente no plano da administração e gestão do estabelecimento de ensino e não no plano curricular¹⁰, o que nos permite inferir que os normativos consagram a autonomia da administração e gestão do estabelecimento escolar em detrimento da autonomia curricular.

Os dados obtidos permitem-nos ainda concluir que o poder de decisão, para os professores, está centrado fundamentalmente na gestão e administração da escola, pelo que estamos perante um conceito de autonomia restrito ao plano da organização.

Pela análise das tabelas de contingência verificou-se, ainda, que a autonomia não é diferenciada pelos professores, nem em função do tempo de serviço que possuem, nem em função das áreas curriculares a que pertencem.

Componentes curriculares

A estrutura curricular vigente configura algumas competências curriculares que devem ser assumidas pela escola, tais como a implementação e gestão dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, a participação na determinação de componentes curriculares regionais e locais, a organização de actividades de complemento curricular, a planificação e coordenação de formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, entre outras, reservando-se, no entanto, um ainda vasto quadro decisório e regulador a nível central.

Porém, é no contexto das várias componentes curriculares que os professores melhor podem utilizar o seu poder de decisão curricular, ultrapassando assim as meras funções organizativas e executivas que lhes são prescritas pela administração. Neste sentido, afigurou-se-nos necessário questionar até que ponto os professores assumem a gestão e a recontextualização desses espaços de autonomia curricular como forma de

legitimação quer da sua profissionalidade, quer da autonomia global da escola.

Pela análise dos resultados obtidos verificamos que a esmagadora maioria dos professores inquiridos (93%) concorda que o Ministério da Educação continue a ser o responsável pela definição a nível nacional de um currículo mínimo comum (*core curriculum*) para todos os alunos do ensino básico, tendo apenas discordado 4%.

Uma clara maioria de professores (75%) entende ainda que a administração central deve ser responsável pela definição dos planos curriculares dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, reservando-se apenas 16% uma opinião contrária e 9% sem opinião formada a este respeito.

No entanto, quando confrontados com uma situação de indiferença, relativamente à capacidade da escola para introduzir disciplinas nos planos curriculares do Ensino Secundário, 67% dos professores não se mostraram alheios a esta aptidão da escola, 24% não se pronunciaram e apenas 9% dos respondentes se mostraram indiferentes a essa possibilidade.

Da análise destes resultados importa aflorar dois aspectos importantes: por um lado, a esmagadora maioria dos professores concordar com o facto do Ministério da Educação continuar a deter o monopólio da definição a nível nacional de um currículo mínimo comum a todos os alunos da escolaridade básica, bem como dos planos curriculares dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e, por outro lado, não serem indiferentes à possibilidade da escola reforçar a sua autonomia na introdução de disciplinas nos planos curriculares do Ensino Secundário.

A clarificação do conceito de autonomia tem obrigatoriamente de considerar outros conceitos que intimamente se lhe associam. Assim, não só a participação — condição indispensável para os indivíduos e as organizações desenvolverem práticas de auto-regulação — como também a liberdade de escolha e de opção — que no caso particular das escolas se joga no campo das interações com outros indivíduos ou organizações e passa por uma série de relações de dependência, quer com a tutela quer com a própria comunidade envolvente — fazem com que a assunção da autonomia pela escola e pelo professor seja um processo complexo de construção de

interdependências, em que uma maior autonomia implicará indubitavelmente maior responsabilidade. Daqui ressalta que a autonomia, pese o facto de exigir algumas alterações estruturais e normativas, requer paralelamente uma mudança cultural que conduza a uma renovação de mentalidades, forma de conseguir que os professores se alheiem do receio constantemente evidenciado de assumir novas e crescentes responsabilidades.

No que diz respeito às instruções/orientações emanadas pelo Ministério da Educação, especificamente ao nível de sugestões metodológicas e de propostas de actividades, 63% dos inquiridos considera que elas são fundamentais para a gestão do programa pelo professor, 28% discorda desta opinião e 9% não tem opinião formada sobre o assunto.

Também aqui se verifica uma forte dependência dos professores no que diz respeito às orientações emanadas do Ministério da Educação para gerir o programa que lhes é apresentado, o que nos permite interpretar que os professores continuam a viver "isoladamente" em grupo, refugiando-se na metodologia proposta pela administração central como forma de conseguir colmatar a extensão excessiva dos programas em vigor, permanecendo fiéis a uma tradição e interpretação normativa dos programas em detrimento de uma lógica flexível e aberta que os considera efectivos projectos de construção de aprendizagens.

Quanto à temática da área-escola, 61% dos professores consideram que esta componente curricular promove mais a articulação escola-melo e a formação pessoal e social dos alunos do que a concretização de saberes, tendo discordado desta opinião 33% dos inquiridos.

Estudos recentes sobre a reforma educativa em Portugal¹¹ confirmam este pensamento dos professores, evidenciando também que a área-escola não responde à necessidade real de globalização dos conteúdos disciplinares, nem se assume como um projecto exequível sobretudo por não se adaptar ao contexto real das escolas portuguesas.

Uma maioria relativa (59%) considera, ainda, que a concretização das componentes curriculares regionais e locais se deve fazer essencialmente através de projectos da área-escola. Opinião semelhante é manifestada pelos professores acerca da concretização das componentes curriculares regionais e locais se fazer sobretudo a nível da exploração do meio como conteúdo

curricular¹², já que 69% dos inquiridos concordam que assim seja, 9% discordam e 22% não têm opinião sobre o assunto.

Saliente-se que a concretização das componentes curriculares regionais e locais, quer como prática que facilita a flexibilização dos conteúdos programáticos quer como suporte para a organização de projectos da área-escola, constitui uma forma de territorializar a componente curricular nacional em função da especificidade de cada situação escolar e um caminho propício à construção da autonomia curricular.

Globalmente podemos afirmar que os professores mostram uma opinião muito favorável às competências curriculares do Ministério da Educação, não sendo tão significativos os resultados, embora denotem alguma concordância, para as competências curriculares a nível da escola.

Da análise das tabelas de contingência verificou-se não haver divergência significativa quando intersectadas as questões relativas às componentes curriculares, nomeadamente no que se refere às competências curriculares da escola e dos professores, quer com o tempo de serviço, quer com as áreas curriculares a que os professores pertencem.

Projecto Curricular

Um dos aspectos mais polémicos do debate educativo actual tem sido o da autonomia da escola, sobretudo ao nível do currículo. Questões como a gestão dos programas e dos planos curriculares, recursos educativos, materiais curriculares, orientações sobre a metodologia didáctica, têm sido fonte de discussão a nível das escolas e do próprio poder central.

Nesta conformidade, julgámos importante questionar se os professores assumem, ou estão predispostos a assumir, as competências que lhe são atribuídas em termos de programação¹³ e operacionalização do currículo, consolidando e ampliando espaços de autonomia sobretudo ao nível da gestão dos programas e de propostas de planificação didáctica, abandonando o papel de meros executores que durante décadas lhe foi acometido, protagonizando um papel participativo e activo no processo do seu desenvolvimento.

Relativamente à gestão dos programas, a maioria dos inquiridos (68%) é de opinião que, na prática, os professores dispõem de uma considerável

margem de autonomia, tendo 28% discordado desta posição e 4% não manifestassem qualquer opinião. É ainda muito significativa a percentagem de professores (90%) que considera que a planificação anual, realizada no âmbito do Conselho de Grupo ou de Disciplina no início de cada ano escolar, contribui para a coordenação dos programas ao longo do ano lectivo.

Constatámos também que a territorialização dos programas, em função do contexto da escola e dos alunos¹⁴, começa a ser uma prática usual dos professores, no âmbito dos respectivos grupos disciplinares, já que, 89% dos inquiridos afirmam que o grupo a que pertencem tem por norma fazê-la ao longo do ano lectivo. Consideram ainda 66% dos professores que esta é uma condição essencial para a coordenação dos programas e para a assunção da autonomia curricular da escola e do professor.

A quase totalidade dos professores inquiridos (90%) é de opinião de que a existência de exames a nível nacional no Ensino Secundário (avaliação sumativa externa) constitui um mecanismo directo de obrigação do cumprimento dos programas, tendo apenas 4% discordado desta opinião.

Consideram ainda 87% dos respondentes que a existência de provas globais a nível da escola obriga os professores a coordenarem os programas em cada ano de escolaridade, o que denota a importância que os professores reconhecem a estes mecanismos de controle externo e interno.

Saliente-se que, embora as provas globais se possam considerar um mecanismo indirecto de controlo e obrigação de cumprimento dos programas, elas se assumem, em nossa opinião, como um argumento positivo uma vez que proporcionam um maior trabalho em equipa pelos professores, quebrando-se assim o isolamento a que a maioria tem estado votada há longos anos.

Em relação aos manuais escolares, a grande maioria dos professores (85%) considera que a escolha dos manuais é uma das suas competências fundamentais, tendo 11% opinião contrária e apenas 4% não tenham opinião.

Contudo, não deixa de ser pertinente o facto de 61% dos inquiridos concordarem com essa selecção a partir de uma base de manuais apurada em termos nacionais pelo Ministério da Educação.

Também neste caso ressalta alguma incongruência nas posições adoptadas. Evidenciam-se dois contrapontos bem distintos — o plano das

intenções e a realidade prática. Se por um lado, os professores consideram uma competência privativa a selecção dos manuais escolares, não deixam de, por outro lado, se escudarem nas competências da administração central corroborando o estilo centralista que esta sempre assumiu e assume relativamente à uniformização de procedimentos e de controlo curricular.

Projecto Didáctico

Se o projecto curricular, entendido como parte fundamental de um plano mais amplo de intenções e finalidades educativas da escola (o projecto educativo), visa essencialmente a territorialização do programa, tal só será possível se os professores, individualmente ou em grupo, elaborarem e apresentarem propostas de intervenção didáctica e de materiais curriculares que, no seu conjunto, corporizem um projecto didáctico que concretize, a nível da sala de aula e da turma, a operacionalização dos *currícula*.

Nesta linha de pensamento, e uma vez que aos professores é conferida legislativamente uma considerável margem de autonomia curricular, impunha-se questionar se, em termos de acção didáctica, os professores utilizam a autonomia de que dispõem.

Os resultados obtidos permitem-nos reconhecer que 94% dos professores são de opinião que os trabalhos de planificação do processo ensino-aprendizagem e a identificação de competências básicas a adquirir pelos alunos são práticas curriculares que clarificam o perfil do aluno a formar e favorecem o seu sucesso educativo. Consideram ainda 85% dos inquiridos que a definição de objectivos mínimos de aprendizagem concorre para esse fim.

Contudo, tais práticas são, no entender de 81% dos respondentes, facilitadas pela definição dos objectivos curriculares por parte do Ministério da Educação, uma vez que, a formulação daqueles objectivos favorece os trabalhos de programação e planificação.

Uma maioria significativa de professores (86%) entendem ainda que os conteúdos definidos pelo Ministério da Educação a nível de cada disciplina são importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.

Os professores reletteram novamente as competências curriculares da administração central, quer na definição de objectivos curriculares, percepcionados como necessários para a coordenação pelos professores da aprendizagem dos alunos, quer na definição de conteúdos a nível de cada disciplina, entendidos como relevantes para o desenvolvimento do aluno. Tal posição causa-nos alguma angústia, pois o professor não pode ser um simples implementador, passivo e acrítico, de programas de ensino. Embora conscientes de que a planificação didáctica não se encontra unicamente dependente do professor, sendo muitas vezes condicionada à partida pelas opções tomadas a nível da própria política curricular e da gestão educativa, ele deve ser um intérprete autêntico de todo esse projecto teórico, emprestando às suas planificações um cunho pessoal, exacerbando o seu profissionalismo e congeminando uma verdadeira autonomia curricular.

Ao nível da avaliação dos alunos, uma clara maioria de professores (87%) defende, por um lado, ser fundamental dispor de ampla autonomia em todo o processo e, por outro, que as normas de progressão dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário devem ser definidas a nível nacional por forma a garantir a uniformidade dos critérios de avaliação.

Relativamente ao envolvimento do Conselho Pedagógico da escola no processo avaliativo, 67% dos inquiridos consideram que a definição dos critérios gerais de progressão dos alunos do Ensino Básico deve ser da competência deste órgão, tendo ainda uma percentagem significativa de professores discordado (22%) ou não se pronunciado (11%).

No que diz respeito ao Ensino Secundário 76% dos professores entendem que os critérios de avaliação devem contemplar a existência de um exame a nível nacional, com o que discordam 13% e não se pronunciam 11%.

Refira-se que pela análise das tabelas de contingência se verificou não haver divergências significativas quando intersectadas as questões relativas ao projecto curricular e ao projecto didáctico, especificamente no que se refere às competências curriculares da escola e dos professores, quer com o tempo de serviço, quer com as áreas curriculares a que os professores pertencem.

Conclusão

Procurámos identificar e analisar, ao longo do estudo, as competências curriculares dos professores e a sua consequente implicação na construção da autonomia curricular, um modelo novo que começa a despontar no campo educativo e que procura tornar a escola cada vez mais viável e fiável para a sociedade a que se destina.

A sociedade, entendida como uma estrutura complexa, rendida a uma determinada organização conjuntural e estrutural, contingente e histórica, é também ela legendada por um quadro político específico. Com efeito, a sociedade, por muito que se encontre hipotecada ao domínio político, para ultrapassar as mais díspares crises de legitimação ora oriundas do mundo económico ora do mundo epistemológico, necessita da escola numa esteira perpetuativa e (as)seguradora de um vastíssimo quadro de desejos, volitudes e crenças, cuja finalidade primeira e última é manter o equilíbrio da ordem social.

Nesta conformidade, a escola tem fatalmente um suporte físico e ideológico, mexe-se numa comunidade específica que, muito embora deva ser sensível às idiossincrasias e/ou pertinências locais, não deve jamais ignorar a sua justificação davidicamente nacional e, porque não, global.

Muito naturalmente, as políticas educativas, fenómeno civilizacional tão antigo quanto o próprio homem, sobretudo após o divórcio com o seu estado nómada, projectam cada vez mais o professor para uma posição charneira em todo o processo educativo — uma vez que é ao professor que está confiada e confinada a modelação do que é curricularmente prescrito pela Administração central — mas também, quiçá sobretudo o aluno, adulto eternamente adiado, razão de ser da escola, cada vez mais e sempre a esperança de entregar ao presente o desvendar do futuro.

No que tange às políticas educativas actuais, estas fundamentam-se num cordão de noções que caracterizam a retórica quotidiana — descentralização, participação, deliberação, consenso, partilha, parceria, autonomia — nuances estas que, cunhadas na numismática política, condicionam, e de que maneira, o paradigma escolar em geral e o curricular em particular.

Reforçando esta linha de raciocínio, o trabalho permitiu-nos, no âmbito das competências curriculares dos professores e da sua implicação na autonomia curricular, concluir quatro marcos de referência que entendemos como ideias estruturantes da análise.

Em primeiro lugar, conhecer as percepções dos professores relativamente à autonomia da escola. Estes defendem que só existe autonomia curricular mediante o surgimento de um projecto educativo e que às escolas deve ser concedida, por direito próprio, a capacidade para a elaboração desse projecto formativo. Além do mais, entendem os professores que a autonomia curricular se encontra ainda vergada à Administração central que continua a não abdicar do seu punho regulador, auditor e controlador, manietando a escola com a pesada artilharia normativa.

Em segundo lugar, interpretar o modo como os professores valorizam as componentes curriculares, nomeadamente a área-escola e as componentes curriculares regionais e locais. Neste domínio os professores aqui são idiossincraticamente paradoxais. Se por um lado, anuem a um currículo comum prescrito pelo Ministério da Educação, por outro lado, não se opõem, e até desejam avidamente o reforço das suas competências no âmbito disciplinar, através de uma reestruturação dos próprios planos curriculares. Esta tão antipódica ambiguidade, claramente se explica por um raciocínio disjuntivo: ou os professores não têm, por falta de utensílios intelectuais que lhes não estão a ser ministrados, a mínima noção do que realmente envolve a responsabilidade de uma autonomia curricular na verdadeira acepção do termo, ou então, por ventura mais letal que a pretérita, esta ambiguidade é uma estratégia intencionalmente criada pelo poder central para que os professores fujam apenas uma autonomia retórica e por isso pálida.

Em terceiro lugar, indagar o modo como os professores valorizam as competências curriculares que lhes estão atribuídas quer a nível individual, quer a nível de grupo disciplinar. Os professores, ao nível dos aspectos estruturais do currículo, denunciam a territorialização como prática usual, mas também necessária e benéfica para os alunos. Muito embora considerem que gozam de expressiva autonomia na gestão dos programas, admitem a existência de provas globais e de exames nacionais como estratégias eficazes de coordenação das actividades inter pares e de controlo de

cumprimento de programas. De novo a análise denuncia outro ponto paradoxal no comportamento e mentalidade do professor. Se por um lado, surge como um actor sequioso de autonomia, ciente de que essa autonomia deve ser colectivamente construída e não prescritivamente doada, por outro lado, aceita uma estratégia avaliativa de âmbito nacional, emanada e imposta pelo poder central, com um intuito ímpar e tão singular quanto ele próprio: não perder jamais o controlo dos processos e, porque não, também dos produtos, do fenómeno educativo.

Também no que diz respeito aos materiais didácticos a ambiguidade é gritante. O professor surge a nível de mentalidades e de comportamentos didácticos um "manual dependente", ou seja, apesar de defenderem como competência fundamental e peculiar a selecção dos manuais escolares, deferem como competência vital do Ministério da Educação a construção de uma base de manuais a nível nacional, em que o acto de selecção por parte do professor se centraria no produto e não no processo de elaboração deste importante mediador curricular.

Por último, constatar se os professores consideram necessária uma maior flexibilização curricular a nível central, com a consequente redefinição de competências e atribuição de maiores poderes às escolas e aos professores.

Pelo que diz respeito à flexibilização do currículo a nível central, também a este nível os professores não assumem uma posição clara, esclarecida, categórica. Se, por um lado, aceitam que a definição de objectivos mínimos deve ser uma prática curricular institucionalizada nas escolas o mais rapidamente possível, por outro lado, e de novo a contradição, entendem que a Administração central deve ser confiada a definição dos objectivos curriculares, uma vez que os percebem como vitais, não só para a coordenação da aprendizagem como também para a estruturação dos conteúdos ao nível de cada disciplina, entendidos como importantes para a evolução positiva do aluno.

Também no que se refere à avaliação, os professores, muito embora não sejam indiferentes a uma ampla autonomia — entendem o Conselho Pedagógico como entidade legítima para definir os critérios gerais de avaliação dos alunos do Ensino Básico e consideram o professor o elemento-chave de todo o processo avaliativo — o facto é que reiteram que as normas

de progressão dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário continuem a ser definidas pelo Ministério da Educação, viabilizando mesmo a existência a nível do Ensino Secundário de um exame nacional, medidas estas que, no entender da maioria dos professores, garantem uniformidade aos próprios critérios de avaliação.

Em essência, é premente investir-se na formação dos professores, prepará-los para compreender a escola como centro de toda a realidade educativa, suportada por uma outra realidade curricular e fruto de uma perfeita simbiose do currículo nacional e local. Estamos certos de que, mais do que encontrar respostas a estas questões, aliás profundamente complexas, se torna imprescindível criar condições para que na consciência de cada professor elas se avivem por legitimidade própria.

Notas

1. Referimo-nos à experiência profissional adquirida durante vários anos, quer como Professor do Ensino Básico e Secundário, quer como Presidente do Conselho Directivo, quer ainda como responsável dos Serviços Regionais do Ministério da Educação.
2. Devido à enorme diversidade terminológica existente no campo investigativo, optámos pela tipologia proposta por Fox (1981: 585-630) e por Bisquerra (1989: 129-194), que denominam este método por "encuesta" (pesquisa, indagação), enquadrando-o no âmbito da investigação descritiva, cujo objecto principal é a descrição de um conjunto de fenómenos em si mesmos.
3. Para calcular o tamanho da amostra utilizámos a fórmula para constituição de amostras em populações finitas de Bernstein (1965), tendo considerado para o efeito todos os professores de cada escola, independentemente da sua habilitação e/ou situação profissional, do grupo disciplinar a quo pertenciam e do desempenho de qualquer cargo pedagógico. A autonomia é, quanto a nós, um processo permanente e colectivo de construção que não tem como pré-requisitos a pertença a um grupo disciplinar específico ou o desempenho de qualquer cargo pedagógico na escola.
4. Não deixando de reconhecer as facilidades que advêm da utilização de um questionário já elaborado decidimo-nos pela construção de um questionário, uma vez que, dos já existentes no âmbito desta temática nenhum respondia aos objectivos do nosso estudo. Para o efeito socorremo-nos da análise de vários documentos existentes e de alguns estudos já realizados por este processo, da legislação específica existente sobre o assunto, de textos publicados, relatórios elaborados por professores, enfim, de todo um conjunto de documentação que julgámos pertinente para o estudo que nos propúnhamos realizar.
5. Dos vários métodos normalmente utilizados para determinar a validade de um instrumento de recolha de dados, socorremo-nos da validade de conteúdo e da validade aparente como formas de validação *a priori* (não produzem a estimativa da validade por meio de uma correlação), e da validade de construção como forma de validação *a posteriori* (baseando-se numa análise factorial permite avaliar até que ponto diferentes itens têm subjacente um mesmo conceito).

- 6 Uma vez que utilizámos o questionário como instrumento de recolha de dados, calculámos a fiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach, um coeficiente de consistência interna aplicado normalmente a instrumentos cujos itens apresentam várias alternativas de resposta face a uma escala (possibilidade de respostas com diferentes pesos).
- 7 Os dados foram tratados através do programa "StatView" e os métodos estatísticos utilizados foram os seguintes: distribuição de frequência, medidas de tendência central (média aritmética, mediana e moda), medidas de dispersão (amplitude e desvio-padrão), medidas de relação (coeficiente de correlação, matriz de correlação e tabelas de contingência) e análise factorial.
- 8 Para uma abordagem mais completa, vide: Morgado, J. (1998). *A (des)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- 9 De acordo com o preceituado no D. L. nº 43/88, de 3 de Fevereiro.
- 10 Saliente-se que apenas 30% dos professores inquiridos consideram o plano curricular, nomeadamente nos aspectos relativos aos programas, à avaliação e à área-escola, como a vertente mais visível da autonomia da escola.
- 11 Cf. Pacheco, J. et al (1996). O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor. Relatório de Investigação. Braga: I.E.P./Universidade do Minho.
- 12 Referimo-nos a meio como conteúdo curricular, num sentido didáctico, como portador de um duplo significado: o da lugar de aprendizagem e o da fonte da obtenção de informação e de dados (Pacheco, 1995a).
- 13 Cf. Zabalza (1992). A programação é no fundo a recontextualização pela escola das decisões da administração central, ou seja, a territorialização do programa, em função do contexto da escola e dos alunos.
- 14 Referimo-nos a territorialização como a programação pelos professores das unidades didácticas do programa em função do contexto em que cada escola se insere e das características dos alunos a que esse(s) programa(s) se destina(m).

Referências

- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- APPLE, M. (1986). *Ideologia y Curriculum*. Madrid: AKAL.
- APPLE, M. (1998). Educar à maneira da «direita»: as escolas e a aliança conservadora. In J. Pacheco, J. Paraskava & A. Silva (Eds), *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp. 33-66.
- BERNSTEIN, A. (1965). *A handbook of statistics solutions for the behavioral sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Coac.
- BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro en la política actual. Más allá de la reestructuración e de la descentralización. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gómez (Orgs.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 237-266.
- CHARLOT, B. (1994) (Org.). *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- CRONBACH, L. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Longman.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morala.
- MORGADO, J. & PARASKEVA, J. (1998). Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica. In J. Pacheco, J. Paraskava & A. Silva (Eds), *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp. 107-126.
- PACHECO, J. (1995a). Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. *Cadernos FEPT 2000 — Educação Para Todos*, 7. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. (1995b). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.; ALVES, M. & FLORES, M. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*. Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Rio Tinto: Edições ASA.
- TANNER, D. & TANNER, L. (1987). *Curriculum Development, Theory and Practice*. London: MacMillan Publishing, Co., Inc.
- WEILER, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gomez (orgs.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 207-233.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Asa.

ON PURPOSES OF THE CURRICULUM AUTHONOMY

Abstract

This article proposes to contribute to the current debate over the curriculum autonomy exerted by the school and by the teacher. It is the culmination of an exploratory study, based on a sample population group of teachers of the second and third levels of elementary school and of secondary school of the district of Bragança, Portugal, conducted to determine teachers' perceptions in relation to curriculum autonomy and to discuss the role of the Central Administration, the school and the teachers vis-à-vis its (re)construction.

DÉRAISONNEMENT DE L'AUTONOMIE CURRICULAIRE

Résumé

Cet article a comme but de contribuer pour le débat actuel sur l'autonomie curriculaire de l'école et de l'enseignant. Il s'agit d'une étude qui a exploité les représentations des enseignants par rapport à l'autonomie curriculaire et le rôle de l'administration centrale, de l'école et des enseignants face à cette autonomie. L'auteur a réalisé son étude avec des enseignants du deuxième et troisième cycle de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire de Bragança.

leituras



Políticas culturais e educação¹: perspectiva orientadora de leitura das actuais políticas educacionais

João M. Paraskeva

Universidade do Minho, Portugal

"To get the whole out of bed,
and washed, and dressed, and warmed, and fed,
to work, and back to bed again,
Believe me Saul, costs worlds of pain."

John Massfield²

Cultural Politics and Education, de Michael Apple — um dos autores mais preponderantes no campo da educação radical — constitui uma proposta teórica para os que estão preocupados com verdadeira essência dos problemas da educação. A educação é o maior e o mais árduo problema que nos pode ser colocado, sobretudo, numa época complicada e intelectualmente tensa onde, da Direita, as guerras culturais fazem estragos (p. X). O prefácio, considerado por Michael Apple como excêntrico (p. XVIII), é uma espécie de geografia ideológica que constrói no leitor, não só todo um horizonte de expectativas, preparando-o para o que irá encontrar nos capítulos seguintes, como também o obriga a não minimizar o seu estado manifestamente confesso, na medida em que não se limita a expor factos.

Ler "Cultural Politics and Education"³ é contactar com alguém que atravessa profundas tensões e tendências e que continua a prossecução de dois grandes objectivos: solidificar os argumentos abordados no livro "Official Knowledge" (Apple, 1993), acerca das tendências conservadoras em educação e na sociedade em geral; expandi-las para tratar de uma forma mais específica as propostas de currículo nacional, testes nacionais e de planos "choice" de mercado nos Estados Unidos da América do Norte (p. IX).

Sendo um autor com uma vasta produção bibliográfica no âmbito da educação, Michael Apple não pode ser lido na perspectiva de uma obra

específica, mas na globalidade das ideias que dão consistência e agressividade ao seu pensamento. Daí que saliente o livro "Official knowledge" como o progenitor original desta obra (p. IX), muito embora as questões que formula se encontrem também nas obras "Ideology and curriculum" (Apple, 1990), "Education and power" (Apple, 1985), e "Teachers and texts" (Apple, 1988). Apesar da complexidade de toda a sua produção bibliográfica, é possível compreendermos o seu pensamento educacional — de uma sólida coerência ideológica — se seguirmos esta perspectiva orientadora: as relações de dominação e de exploração na sociedade actual são explicadas pela intersecção das esferas económica, cultural e política, com as dinâmicas de classe, raça e género (Apple & Weis, 1983).

Nas primeiras páginas, Michael Apple, socorrendo-se do raciocínio de Said (1993, p. XXII), esclarece a sua história verdadeira e a do livro (p. IX) salientando que os autores não são mecanicamente determinados pela ideologia, pela classe e pela história. Moldam e deixam-se moldar por essa história e pelas suas experiências sociais.

Perante um quadro social, cada vez mais preocupante e difícil para todos os que estão comprometidos com a transformação social e educativa progressista (p. X) — a Direita está a ressurgir; reduz-se a educação à competição e ao lucro ou a um regresso à romanização da "tradição Ocidental"; o fundamentalismo religioso de Direita continua a crescer e adquire maior influência naquilo que os professores ensinarão, ou não, nas escolas; o crescente nativismo racista, discurso que actualmente se transdimensiona com tanta propaganda à pseudo-ciência de Richard Herrnstein e Charles Murray no seu livro "The Bell Curve" — Michael Apple mantém-se crente na jornada de esperança que nos é proposta por Williams (1961; 1989), alertando-nos para a necessidade de não sermos imunes ao sofrimento humano, tanto no plano nacional, quanto no plano internacional.

O modo como aborda as realidades norte-americanas — pobreza, economia e educação (pp. 68-90) — permite-nos constatar que, ao contrário do que assinalam Herrnstein e Murray (1994, p. 143), o fracasso escolar não se encontra directamente relacionado com a capacidade cognitiva do indivíduo. Pelo contrário, denuncia a falácia (intencional) da questão do "abandono escolar" e dos alunos "em risco". Para Michael Apple, estas

problemáticas não podem ser analisadas como uma questão primordialmente educativa cuja solução teria que ser fundamentalmente educativa, ou seja, a educação não é parte da solução do problema mas constitui em si uma grande parte da problemática da diferenciação cultural e económica (p. 70).

Em contraponto ao livro "The Bell Curve" — claramente o trabalho mais estarecedor e incendiário no campo das ciências sociais, nos últimos anos e redigido numa forma de resignação fatalista (Fraser, 1997), — Michael Apple critica o simplismo com que se realizam determinadas análises, denunciando que as crianças pobres enfrentam uma enorme possibilidade (tão elevada como quatro vezes superior às crianças que não são pobres) de serem classificadas como ligeiramente atrasadas mentais, possuindo incapacidades físicas e mentais, de serem hospitalizados por lesões, de terem carências de ferro e de faltarem à escola devido a deficientes condições sanitárias (p. 62).

A actual contingência histórica — em que a linguagem corrompida da "democracia" económica tem justificado determinadas políticas, onde os compromissos sociais e as relações humanas somente são julgadas pelos seus ganhos mercantilistas — permite o surgimento de análises como a de Herrnstein e Murray, — muito embora exposta a fortes hostilidades, sendo inclusive apelidada de uma interpretação racista, neo-nazi (Herrnstein & Murray, 1994, p. 553), — assente no primado darwinista em que a transmissão hereditária da inteligência se assume como um conceito chave para a evolução do ser-humano (*idem*, p. 1).

Encontramo-nos numa época em que as decisões da "democracia" estão cada vez mais identificadas com as regras do capitalismo e do consumo (p. 81), em que o fardo do desemprego recai de forma desigual na idade na raça e no género⁴, em que os mais afectados são os indivíduos de cor, as mulheres e os jovens, e em que um em cada sete norte-americanos vive na pobreza⁵, assim como uma em cada quatro crianças de idade inferior a 6 anos (Sherman, 1994, p. 4), e quase um em cada três norte-americanos terá sido pobre, em algum momento da sua vida, quando atingir os 16 anos (Edelman, 1994, p. XVI). Enfim, vivemos numa época de "apartheid" educacional (p. 38). A taxa de pobreza é basicamente um indicador do estado da economia, e não basta um indivíduo estudar arduamente ou aceitar

empregos com baixos salários para se eliminarem as desigualdades que emergem na sociedade como consequência do desemprego (Ellwood & Summers, 1986, p. 82). Esta viagem de Michael Apple pela sociedade tem como objectivo a crítica das actuais políticas educativas.

No fundo, e tal como afirmam Levin e Kelley, apesar da educação ser vista como um investimento de capital humano, com repercussões directas no indivíduo e na sociedade e de, com o aumento dos níveis de avaliação, porventura se diluam os males da economia (Levin & Kelly, 1997, p. 240), o facto é que a educação representa apenas um aspecto muito importante das condições globais que determinam a competitividade e a produtividade económicas, os índices de criminalidade, a assistência social, a participação política, etc; a educação tem realmente um impacto enorme nestas áreas, apenas, se estiver fundamentada em adequados pressupostos. Caso contrário, multiplicam-se as chagas da sociedade minimalizando-se o poder e o território da educação (Levin & Kelly, 1997, p. 250). Todavia, para muitos neo-liberais e neo-conservadores existe, mais uma vez, um culpado fundamental que é a escola [pública] e não as suas políticas económicas e sociais (p. 68). Organize-se a escola e tudo o resto se ordenará por arrastamento, na base da receita de que o que privado é bom e o que é público é mau. Estas ideias têm sido a pedra angular das agendas educativas da Nova Direita (Apple, 1998).

A simplicidade com que se afirma que as problemáticas do abandono escolar e dos alunos em risco se relacionam com os "Q.I." dos alunos — alunos com "Q. I.'s" elevados permanecem mais tempo nas escolas e têm mais sucesso do que os alunos com "Q. I.'s" mais baixos (Hermstein & Murray, 1994, p. 566) — surge contrariada por Apple e Zenk através do cruzamento de dados tão clarividentes quanto estupefacentes, no que diz respeito à raça, ao género e à classe e suas consequentes desigualdades, o que no fundo documenta que a educação não é a [única] incubadora das crises [económicas] da sociedade⁶.

Deste modo, "Cultural Politics and Education" — cujos terceiro e quarto capítulos, surgem em co-autoria, respectivamente com Anita Oliver e Christopher Zenk⁷, muito embora, como frequentemente acontece, não consiga tratar detalhadamente todas as questões — insere-se na

continuidade das linhas mestres que têm caracterizado o autor: uma luta titânica, através de um discurso de denúncia, nalguns casos perfeitamente mordaz — veja-se, entre outros, o exemplo de Holmes e Watson (p. 94) — para a construção de uma sociedade assente na justiça social, onde a estratificação de classes ou a diferenciação de espaços sociais (Bourdieu, 1998) se dilui, e em que a escola, perspectivada como um aparelho ideológico e (mas também) repressivo do Estado (Althusser, 1980), assume um papel preponderante até porque, mais do que processar pessoas, processa significados (Apple, 1990), através de um conhecimento que é construído socialmente e não [apenas] recebido (Giroux, 1992).

Para tal, Michael Apple começa por estabelecer uma relação muito *sui generis* entre três realidades, duas delas, à partida, perfeitamente antipódicas com uma terceira — educação, identidade e batatas fritas baratas, — através da narração de uma história que deixou no autor uma marca indelével, uma vez que condensou, num conjunto poderoso de experiências históricas, as relações entre as [nossas] lutas como educadores e activistas em muitos países e as diferentes formas de actuação do poder na vida quotidiana (p. 2).

Numa estratégia típica dos grupos dominantes e de elite — de que Foucault se sentiria muito orgulhoso (p. 4) — o governo de um determinado país asiático decidiu que a entrada de capital estrangeiro era crucial para a sua própria sobrevivência. Nas palavras do narrador um antigo aluno e amigo de Michael Apple, que por questões de segurança não é identificado, os campos (lavrados de batatas) são o motivo pelo qual a [sua] cidade não tem escolas. De facto, não há escolas devido a algo tão trivial como as batatas [fritas]. No fundo esta história deve esclarecer-nos o seguinte: a) estamos perante uma das formas mais poderosas que nos recordam a importância vital de entendermos a escolarização numa perspectiva relacional; b) uma consideração teórica e política crucial; c) o reconhecimento das transformações que se vão produzindo em muitas sociedades considerando-se a complexidade que envolve a relação "poder/conhecimento" (cf. Apple, 1996).

Michael Apple contextualiza esta descrição — inserindo-a numa época histórica dominada pelas políticas neo-liberais — e parte para uma investigação crítica — que aliás estrutura todo o livro — das tendências conservadoras na educação, com especial destaque para as tentativas dos movimentos neo-liberais e neo-conservadores em criarem uma aliança

hegemónica⁸, cada vez mais robusta, para restaurarem a educação (e outras áreas da sociedade), arrasando a legitimidade dos temas e preocupações das agendas dos movimentos de esquerda, e tentando validar, através das escolas e dos meios de comunicação, uma "identidade norte-americana" única e unificadora, ignorando, por exemplo, a barbárie que foi a época de escravidão nos Estados Unidos da América do Norte e que faz parte da génese do tecido social actual.

Depois de denunciar as contradições evidentes nas políticas da Nova Direita⁹, que actualmente dominam o espectro educacional — que se traduzem por uma crença neo-liberal num Estado fraco e nos valores de mercado, e numa crença neo-conservadora num Estado forte e no reforço dos valores tradicionais — Michael Apple adianta que a agenda da Direita possui estratégias para lidar com estas contradições e consegue formar, de um modo criativo, uma aliança — por vezes com algumas tensões violentas — que reúne quatro grandes grupos: 1) as elites económicas e políticas dominantes; 2) o, cada vez mais activo, movimento populista autoritário; 3) os conservadores económicos e culturais; 4) um determinado sector da nova classe média¹⁰.

Trazendo à colação o raciocínio de McGuigan (1992, p. 25), Michael Apple entende que o padrão cultural vigente nunca consegue dominar completamente o campo; tem que lutar continuamente com as culturas residuais e emergentes. É importante que as relações hegemónicas — conceito *gramsciano* fundamental em toda a sua obra — devam ser pensadas, com frequência, em termos de classe — e é extremamente importante que se continue a pensar desta forma — sendo essencial que se reconheça sempre a multiplicidade das relações de poder que envolvem as problemáticas da raça, do género, da sexualidade e da "capacidade". Uma determinada hegemonia — actuando ao nível do senso comum — é uma conjuntura política gerada pelas condições do capitalismo, da comunicação de massas e da cultura. A hegemonia define os limites nos quais se poderá lutar pela articulação da liderança de uma formação social específica, e que requer a mobilização da camada popular. No entanto, pouco mais tem sido do que uma luta sobre o "que é popular" (Grossberg, 1986, p. 69).

No fundo, é a problemática do conhecimento oficial que está em causa e que leva Michael Apple a reagir com firmeza ao modo como se realizam as

abordagens ao currículo e avaliação nacionais. Daí que se oponha, com firmeza, aos planos "choice" e "voucher", pois apenas contribuirão para a multiplicação da estratificação e das desigualdades sociais. Há que reconhecer a educação como um processo profundamente implicado nas políticas culturais, e que o currículo não é uma mera montagem de conhecimentos que aleatoriamente surgem plasmados nos manuais e nas salas de aula de um determinado país (p. 22). As escolas não são neutras, são esferas políticas, e há que lutar por elas nessa base (Giroux, 1992, p. 152).

Ao contrário de Tyler¹¹, que submete os objectivos da educação a escrutínios de fundamentação epistemológica — sociológicos, filosóficos e psicológicos (Tyler, 1949, pp. 3-82) — Apple, não só questiona a legitimidade de quem efectua a selecção dos objectivos educacionais, como também entende que a fundamentação da selecção dos objectivos da educação deve assentar numa base cultural, ideológica, política em ordem a uma sociedade mais justa socialmente. Daí que denuncie o currículo como parte de uma tradição selectiva com base na visão de alguém, ou de um determinado grupo sobre o conhecimento que entende como socialmente válido (p. 22).

O testemunho que a polémica do manual "Impressions" causou na comunidade da pacata "Citrus Valley", e os consequentes contornos e desenlace que o movimento "Concerned Citizens of Citrus Valley" foi tendo, revela os cuidados a ter por todos aqueles que se preocupam com o futuro das crianças. O objectivo de Apple e Oliver é perceber como crescem os movimentos da Direita religiosa (p. 43). A falta de compreensão, os erros sucessivos cometidos por entidades da administração, a inflexibilidade burocrática e o ostracismo a que, muitas vezes, as pessoas são votadas perante as suas reivindicações, levam a que, por exemplo, o que começou como uma preocupação acerca do conteúdo dos manuais tenha terminado, com algumas pessoas a tornarem-se membros activos de movimentos nacionais de Direita (p. 62). Os movimentos de Direita encontram-se em constante formação (p. XX) e crescem mediante "acidentes", de um modo vacilante, difuso e, em parte, de maneiras indeterminadas localizadas num vasto complexo de relações económicas, políticas e culturais¹². Perceberemos muito mal a complexidade desta dinâmica se nos centramos apenas nos movimentos conservadores, do exterior (pp. 44-45).

Numa altura em que, segundo Michael Apple (1998), a educação se encontra numa fase de profunda contestação, o autor avança com a proposta da "Ontário Federation of Labour" como um exemplo de formas de abordar a educação e a formação que não ratificam o sonho neo-liberal de minimizar toda a educação e formação num simples adereço do projecto industrial (p. 100). No fundo, só a educação e a formação poderão contornar o tal "mar colorido de cinzento" de que nos falam Holmes e Watson (pp. 94-95). E, socorrendo-se de Gramsci, Michael Apple alerta-nos que o pior é que por detrás dos slogans da democracia está uma esmagadora negligência da necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de raciocinar, de pensar, de circular constantemente num cursor entre a abstracção e a realidade (p. 103). É por isso que Michael Apple nos exige que sejamos honestos e que nos deixemos de romantismos. As novas formas de gestão e os novos currículos das escolas baseados na equidade encontram-se desvirtuadas pela nova Direita e requerem muito tempo. Verifica-se mesmo que os recursos disponíveis na escola e as tomadas de decisão reduziram-se e não se expandiram (p. 106).

O autor avança ainda com uma proposta que havia sido já abordada previamente num outro livro seu "Education and Power": a crença nas reformas não reformistas (p. 107). Decerto para Michael Apple a melhor solução a ser seguida perante a crise em que se encontra a escola. Numa época em que a restauração conservadora conjuga a educação, a família e o Estado com todo um passado, através de uma língua oficial e de uma identidade nacional (Ball & Gardiner, 1990), em o currículo se assume como um terreno crucial para as batalhas culturais (Arnowitz & Giroux, 1991) na base de um conhecimento que é veiculado e que é resultado de um legado cultural que é decantado (Forquin, 1993), urge não menosprezar as raízes das problemáticas educativas.

Desta forma, Michael Apple — ciente de que o currículo define o conhecimento socialmente válido, que a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e que a avaliação define o que é válido na realização desse conhecimento (Bernstein, 1971), sobretudo numa época em que o sistema democrático-burocrático permitiu o surgimento de um grande número de funções justificadas pelas necessidades políticas, fundamentalmente pelos grupos dominantes (Forgacs & Nowell-Smith, 1985) — entende que a [nossa] tarefa não se limita a tornar o currículo mais

"prático", isolando-o das questões sociais mais vastas que nos facultam um critério crítico a todas as preocupações sérias pela justiça social (p. 108), podendo permanecer como uma ficção, a não ser que estejamos constantemente embrenhados nas lutas pela justiça social (p. 109).

Assim, as reformas não reformistas permitem que não sejamos, apenas, passageiros de um comboio — tal como Holmes e Watson — e que participemos no estabelecimento de uma sociedade mais justa e igual, através de uma deliberação conjunta na orientação desse mesmo comboio. As reformas não reformistas traduzem-se em tentativas, não só de transformar as práticas das escolas tal como existem actualmente, como também de defender essas práticas da avidez das lógicas económicas. É esta combinação da actividade prática na escola e a potencialidade para reformas continuadas de longa duração que dá poder às estratégias não reformistas (p. 109).

Michael Apple (1997) denuncia ainda o radicalismo de muitas das críticas pós-modernas e pós-estruturais que frequentemente se afastam de uma preocupação da vida quotidiana detalhada das escolas. Importa evitar a substituição de uma grande narrativa por outra que, na realidade, nunca existiu nos Estados Unidos da América do Norte. Não se deve subestimar a força e a consistência dos ataques da nova aliança de restauração conservadora realizados à educação para implementar, assegurar e perpetuar todo um cânone social vigente, uma flácida e trágica romantização do passado (Williams, 1983) que legitima a pobreza de milhões e milhões de pessoas no mundo e que infelizmente conseguiu impor a noção errónea de que o é privado é bom e de que o que é público é mau. Estes movimentos, que lutam pela redefinição dos objectivos do sistema educativo de acordo, acima de tudo, com a indústria e com a Direita, actuam simplesmente para exportarem a crise da economia para as escolas (Apple, 1998).

Fundamentalmente, este livro é mais um grito às desigualdades selvagens (Kozol, 1991) que continuam a multiplicar-se na sociedade, numa altura em que assistimos à consolidação de um projecto dos movimentos da Direita através de uma aliança hegemónica abrangente combinando ideais, à partida antagónicos, mas que, na realidade, têm marcado o compasso da educação (Apple, 1996). No entanto, apesar de exibir aqui e ali exemplos de sucesso nos movimentos que se opõem à nova Direita, está consciente — e incute esse estado no leitor — das dificuldades e dos perigos que existem em

inverter a ordem social (desigual, injusta, de estratificação esquelética do capital humano e económico) prevalente. Como perspectiva possível, sugere a leitura do livro "Democratic Schools" (Apple & Bean, 1996), testemunho vivo de como as escolas públicas podem ser um exemplo a seguir.

Uma proposta de Michael Apple¹³, na linha de Adorno e Horkheimer, de que toda a realidade é passiva de ser criticada. Aliás, como salienta Thomas (1993), é necessário um pensamento crítico — que Adorno (1997) entende como base profícua para a emancipação e autonomia do ser — que desafie as estruturas e concepções prevalentes e que conduza a consciência para um re-exame intelectual e acção social que envolva uma luta saudável sobre as ideias, as metáforas, as políticas e os comportamentos (Thomas, 1993, p. 68).

Não entendemos estar perante uma abordagem fundamentalista do campo educacional. Pelo contrário, o quarto capítulo consegue ser, pelas análises realizadas às realidades norte-americanas, uma comprovação do fundamentalismo de análises como as que são propostas por Herrnstein e Murray (1994) — essas sim, que consideramos de um extremismo atroz — que muito embora considerem o século XX como estando afogado numa estratificação social definida com base no dinheiro, no poder e no "status", atribuem, no entanto, essa estruturação diferenciada, à inteligência humana que difere de indivíduo para indivíduo (Herrnstein & Murray, 1994). Apple limita-se a interpretar a realidade social e educacional. Assume uma perspectiva fenomenológica tentando descrever a essência dos factos que têm contribuído para uma sociedade cada vez mais desequilibrada socialmente — sem que (intencionalmente) a democracia se vituperou deixando de ser um conceito social passando a ser um conceito económico — alertando-nos para a necessidade de levarmos alguns teóricos mais modernos a corrigirem as suas tendências de marginalizarem as preocupações que envolvem as políticas económicas e as relações de classe. Não decorre daqui qualquer tipo de fundamentalismo.

Deixa ainda transparecer uma denúncia à adulteração do discurso democrático por parte da Direita. Há como que uma recodificação do termo democracia e a construção da alteridade do seu próprio conceito. Muito naturalmente subjacente a isso surgem as apologias à tradição, às grandes narrativas, a uma cultura comum. A democracia, tal como o autor deixa

transparecer, é um espaço de lutas constantes que reclamam justiça, liberdade, qualidade. A democracia não tem uma territorialização política; é sim um comportamento de constante reflexão sobre todos os aspectos do dia-a-dia (Giroux, 1992, p. 155). Pelo que diz respeito à educação, em geral, e ao currículo, em particular, não basta identificar os interesses ideológicos que lhe estão subjacentes e que funcionam para coarctar a actuação dinâmica de professores e alunos. É preciso bem mais do que isso (Giroux, 1992, p. 153). No fundo, o autor denuncia o parricídio produzido por muita da actual investigação, em que se ignora sistematicamente as questões mais substantivas da crise educacional e social que tem como progenitor o estrugido entre cultura, economia, poder, raça, género e classe.

Outro aspecto crucial e que é transversal ao trabalho de Michael Apple — especialmente na obra "Cultural Politics and Education" — é a assunção dum currículo, como texto e como discurso, como um código semiótico, uma "práxis" de significações que intencionalmente se [des]constrói na base da integração e exclusão. Ou seja, o currículo pode ser visto como uma [des]construção discursiva, um texto em aberto — em que o acesso [de codificação e de decodificação] não se encontra ao alcance de todos — e cujas análises deverão sempre buscar uma ampla compreensão das relações que existem entre a educação e determinadas relações de poder.

No entanto, entre algumas dúvidas salientamos uma que entendemos importante e poderosa. O período actual de crise em educação, tal como é veementemente denunciado por Apple (1998), não se encontrará também relacionado com os erros que foram sendo cometidos por determinados sectores da teoria social progressista? Paises houve, em que o neo-liberalismo, pelo menos explicitamente, é de agora. Antigamente era uma visão, uma realidade incognoscível para a maioria dos cidadãos. No fundo, em que parte se encontra o demérito de assistirmos ao crescente domínio dos projectos sociais neo-liberais? Além do mais, a fundamentação política, ideológica, cultural, e económica que consubstancia o projecto social neo-liberal está muito longe de poder explicar e solucionar a crise que se vive na educação, a injustiça social que legitima e a multiplicação dos espaços sociais diferenciados que cristaliza. Ou seja, não se sabe até que ponto a "friedmanização" da educação — sob a falácia de continuar a ser um bem público — não tem também muito a ver com os erros de determinados

sectores da teoria social progressista — algumas facções da esquerda quando no poder confundem-se com a direita — do que com o mérito do ideal neo-liberal e neo-conservador. Será isto mais um dos muitos e poderosos exemplos, pela qual a Direita se encontra em vantagem (Apple, 1997) e se acha no pleno direito de pôr e dispor do cidadão, entregando-lhe o estatuto de mero consumidor?

Finalmente, Michael Apple não renega as suas origens. Os seus pais — Harry e Mimi Apple — a sua mulher, Rima Apple e os seus filhos — Peter e Paul — para além de um conjunto vastíssimo de nomes conhecidos no campo da educação não são esquecidos. Com a maior simplicidade, reconhece o enorme contributo que foi obtendo de cada um para a consecução do livro, ciente do enorme esforço que exige a construção de uma sociedade mais justa e igual. Nisto o excerto de Masfield é catafórico criando não só o ritmo da leitura deste livro como também tonificando a verdadeira essência do campo educacional actual.

Notas

- 1 M. Apple (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- 2 Citado por Lillian Rubin (1976). *Words of pain*. New York: Basic Books, p. 14.
- 3 Uma perspectiva de análise que começou por ser um esboço para a Conferência John Dewey tendo sido posteriormente apresentado como comunicação na AERA (American Education Research Association) e no "Teachers College" na Universidade de Columbia, muito embora comece a ganhar corpo após uma estadia num campo de refugiados na Bósnia em que, perante tantas vicissitudes se construiu uma escola, testemunho vivo de do poder da educação na manutenção de uma comunidade (p. x).
- 4 Michael Apple entende que todos o cidadãos norte-americanos devem ter direito a um trabalho decente e respeitável exigindo isso, que não só trabalhemos para a reestruturação fundamental das nossas prioridades económicas, como também que desafiemos as assunções darwinistas sociais que permanecem subjacentes em grande parte do nosso sistema económico, e que entendem que os pobres ficaram pobres ou desempregados porque o mereceram (p. 89).
- 5 U.S. Bureau of the Census. (1993). *Poverty in the United States*. Washington, D.C.: Government Printing Office, Current Population Reports Series, P60-185, p. viii.
- 6 Com a intenção de reforçar a sua análise, Apple socorre-se dos dados estatísticos fornecidos pelo "Bureau of Labor Statistics" que demonstram que oito ocupações mais significativas, das dez registadas — vendedores a retalho, caixas, camionistas,

criados/criadas de mesa, auxiliares de enfermagem, empregos na preparação de alimentos e porteiros/empregados de limpeza — em geral, não requerem níveis altos de educação.

- 7 A primeira é Professora na Escola de Educação da Universidade de La Sierra; o segundo, aluno de doutoramento e activista educacional na Universidade de Wisconsin, Madison.
- 8 Vide J. McGulgan (1992). A educação tem sido uma das esferas sociais onde a Direita tem ganho maior ascendente e segundo Apple, em *Cultural Politics and Education*, tem-se permitido que esta determine os termos do debate sobre a educação e sobre as demais questões sociais.
- 9 Vide também a este respeito S. Ball (1997).
- 10 Para uma análise mais detalhada sobre esta aliança ou coligação veja-se M. Apple (1993) e M. Apple (1998). Também para uma informação mais pormenorizada acerca da nova classe média, suas tendências e tensões ideológicas, veja-se B. Bernstein (1990).
- 11 Vide S. Kemmis (1988: 55). Segundo Kemmis uma das exposições melhor articuladas e construídas da nova corrente teórica sobre o currículo que tem sido muito maltratada por um criticismo extravagante.
- 12 No fundo, Apple e Oliver realçam que na base do conflito encontra-se a questão da própria democracia e o papel da educação no desenvolvimento da democracia, ou seja, como é que um determinado projecto de escola pode ser defendido por forma a que não resvale para situações malignas aumentando as fileiras dos movimentos de Direita.
- 13 Estamos perante uma obra em que várias vezes o autor entra explicitamente em diálogo com o leitor que assenta em alguns factos não só com o intuito de criar um clima de autenticidade, aliás, legítimo, como também para, através de exemplos verídicos, apelar ao leitor à necessidade de uma postura crítica exigindo constantemente análises contingentes e históricas.

Referências

- ADORNO, Th. (1997). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ALTHUSSER, L. (1980) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- APPLE, M. (1985). *Education and power*. New York: Routledge
- APPLE, M. (1988). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge
- APPLE, M. (1990). *Ideology and curriculum*. 2nd Edition. New York: Routledge
- APPLE, M. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- APPLE, M. (1995). *Education and power*, 2ª Edição. New York: Routledge.

- APPLE, M. (1996). Being popular about national standards. *Education Policy Analysis*. Volume 4 (10).
- APPLE, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- APPLE, M. (1997). What postmodernists forget: Cultural capital and official knowledge. In A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown and A. S. Wells (Eds.). *Education, Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press, pp., 595 - 604.
- APPLE, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. M.E.J.L.E., Lisboa: Universidade de Lisboa.
- APPLE, M. (1998). Educar à maneira da Direita: as escolas e a aliança conservadora. In J. Pacheco; J. Paraskeva e A. Silva (Orgs). *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp., 33- 66.
- APPLE, M. & BEANE, J. (1996). *Democratic Schools*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- APPLE, M. & WEIS, L. (1983). (Eds.). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- ARNOWITZ, S. & GIROUX, H. (1991). *Postmodern education: politics of culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BALL, S. (1997). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press.
- BALL, S.; KENNY, A. & GARDINER, D. (1990). Literacy, politics and the teaching of english. In I. Goodson & P. Medway (Eds.). *Bringing english to order*. London: Falmer Press.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Cassell & Collier MacMillan Publishers.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class Codes and Control*, volume 4. New York: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1998). *Razões práticas*. Lisboa: Celta.
- COOK, J. (1973). language and socialization: a critical review. In B. Bernstein. *Class, codes and control*, Volume 2, London: Routledge & Kegan Paul, pp., 293 - 341.
- EDELMAN, M. (1994). Introduction. In Arac Sherman. *Wasting America's future: the children defense fund report on the costs of child poverty*. Boston: Beacon Press.
- ELLWOOD, D. & SUMMERS, L. (1986). Poverty in America. In Sheldon H. Danziger and Daniel Weinberg. (Eds.). *Fighting poverty: what works and what doesn't*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FORGACS, D. & NOWELL-SIMTH, G. (1985). (Eds.). *Antônio Gramsci: Selections from cultural writings*. Cambridge: Harvard University Press.
- FORQUIN, J. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRASER, S. (1997). Introduction to The Bell Curve Wars. In A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown and A. S. Wells (Eds.). *Education, Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press, pp., 779- 784.
- GIROUX, H. (1992). *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- GROSSBERG, L. (1986). History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies. *Journal of Communication Inquiry*, 10 (2), 51-73.
- HAMILTON, C. & HAMILTON, C. (1986). Social policies, civil rights and poverty. In Sheldon H. Danziger and Daniel Weinberg. (Eds.). *Fighting poverty: what works and what doesn't*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HERRNSTEIN, R. & MURRAY, C. (1994). *The bell curve*. New York: Free Press.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KOZOL, J. (1991). *Savage inequalities*. New York: Crown.
- KUTSCHER, R. (1987). The impact of technology on employment in United States. In Gerald Burke and Russell Rumberger. (Eds.). *The future impact of technology on work and education*. Philadelphia: Falmer Press.
- LEVIN, H. & KELLEY, C. (1997). Can education do it alone? In A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown and A. S. Wells (Eds.). *Education, Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press, pp., 240-251.
- MCGUIGAN, J. (1992). *Cultural populism*. New York: Routledge.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- RUBIN, L. (1976). *Words of pain*. New York: Basic Books.
- SAID, Edward (1993). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- SHERMAN, A. (1994). *Wasting America's future: the children defense fund report on the costs of child poverty*. Boston: Beacon Press.
- THOMAS, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- U.S. BUREAU OF THE CENSUS. (1983). *Poverty in the United States*. Washington, D.C.: Government Printing Office, Current Population Reports Series, pp., 60-185.
- U.S. BUREAU OF THE CENSUS. (1994). *Statistical abstract of the United States: 1994*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- WEXLER, P. (1976). *The sociology of education: beyond equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- WILLIAMS, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto & Windus.
- WILLIAMS, R. (1983). *The year 2000*. New York: Pantheon.
- WILLIAMS, R. (1989). *Resources of hope*. New York: Verso.

O ensino de literatura: dos percursos teóricos às práticas pedagógicas

Angelina Ferreira Rodrigues

Universidade do Minho, Portugal

O ensino da literatura, por radicar em questões complexas como a natureza do(s) seu(s) objecto(s) ou daquilo que dele(s) é (ou não) ensinável, tem assumido, no plano dos estudos literários e de outros domínios disciplinares afins, contornos diversificados e posições nem sempre consensuais, conforme o quadro teórico em que cada um deles se inscreve e as perspectivas de análise que são adoptadas.

O livro *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros*, de Cristina Mello, publicado em 1998 pela Livraria Almedina, constitui, por isso, um importante contributo para a discussão desta problemática.

A autora, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra desde 1987, é actualmente professora de Didáctica da Literatura Portuguesa e este livro corresponde (com "algumas alterações") à dissertação de doutoramento apresentada à mesma instituição.

O livro está organizado em três partes — *Géneros Literários e Estudos Literários, Configurações e Recepção dos Géneros e Para uma Teoria do Ensino da Literatura* — distribuídas por dez capítulos. Da *Bibliografia* constam, por esta ordem, referências às *Obras literárias consultadas*, à *Teoria da literatura e crítica literária* e à *Didáctica geral e da literatura*.

A intenção primeira deste trabalho é anunciada como a de explicar "a problemática dos modos e géneros literários e suas diversas implicações no ensino da literatura" no ensino secundário (p.12).

Logo na Introdução, a A. começa por situar a questão do ensino da literatura como tópico obrigatório do discurso do ensino do Português, sobretudo no ensino secundário, anunciando, de imediato, o objectivo geral do seu trabalho: "apresentar uma fundamentação teórica e metodológica sobre o ensino da literatura, com propostas didáctico-pedagógicas

susceptíveis de contribuírem para a resolução de problemas que os alunos enfrentam no processo da leitura integral das obras literárias" (p.18).

Da formulação apresentada, emergem, por um lado, as orientações teórica e metodológica conferidas a este trabalho e, por outro, a intenção de não (de)limitar o objecto de estudo a uma mera reflexão teórica sobre os géneros literários, mas alargá-la ao ensino da literatura, em geral, no âmbito do qual se pretende apresentar propostas concretas de resolução dos problemas surgidos nesse contexto.

Neste sentido, e no que se refere à questão do ensino da literatura, uma das linhas de argumentação que parece perpassar este texto é a da didactização dos conteúdos literários, como estratégia de reflexão privilegiada.

Assim, na parte I, o texto é iniciado pelo enquadramento dos géneros literários no âmbito de diversas perspectivas teóricas, que segundo a A., têm perconido a teoria da literatura contemporânea e a linguística. Neste contexto, são apresentados contributos de autores como Austin Warren, Todorov, Genette, André Jolles e Nortrop Frye, Ingarden, Bakhtine sem esquecer as interpretações de Aguiar e Silva e de Carlos Reis. A par destes, são ainda convocados Platão, Aristóteles, Horácio; da poética romântica, Schelling, Hölderlin, Hegel, Friedrich Schlegel, Wordsworth, Coleridge; Victor Hugo e Stendhal na teorização francesa.

Do percurso teórico apresentado, ressalta a historicidade dos conceitos de "modo" e "género" literários e os paradigmas — arquitextual ou pragmático — a considerar na sua abordagem em contexto pedagógico, aspectos que levam a A. a sublinhar a necessidade do seu conhecimento teórico "nas opções didácticas", face, por um lado, à "heterogeneidade nos critérios de classificação dos textos [que] pode ser observada em programas escolares, manuais didácticos ou ainda na divulgação de obras em boletins, prospectos ou nos próprios livros (badanas, contracapas, etc.)" (p. 54) e, por outro, às concepções (de tipo normativo) sobre a questão dos géneros que têm orientado a leitura escolar.

No que se refere a esta última questão, e após a apresentação de "alguns pressupostos para o entendimento actual da leitura literária" (p. 91) tais como a liberdade de interpretação e os direitos do leitor, para os quais são invocados autores tão diversos como Daniel Pennac, Maria de Lourdes

Ferraz, Iser, Eco, Michel Otten, van Dijk, a A. antecipa, neste capítulo, algumas conclusões sobre a "leitura escolar dos jovens" (p. 95). Esta é, no seu entender, feita de forma "apressada, incompleta e pouco profunda" e as causas parecem dever-se a factores vários: ao défice de conhecimentos prévios, às dificuldades de compreensão e ao papel do professor que apresenta soluções e resolve todas as dificuldades dos alunos: "Mesmo as referências culturais, míticas simbólicas e filosóficas são descodificadas pelo professor, que assim preenche a memória do aluno [...]. A complexa rede de elementos internos e externos que confere significação ao estilo das obras e dos autores também é desmontada, a par e passo, pelo professor. Enfim, os conteúdos representados da leitura dos textos literários configuram uma espécie de amálgama [...], o que significa que a dificuldade de compreensão literária, de concretização dos constituintes das obras, ocorre sobretudo na leitura escolar, orientada por estratégias de ensino específicas, controlada, verificada e avaliada pelo professor" (p. 95).

A propósito do papel do professor na leitura de literatura na escola, a A. faz uma pequena incursão pela "crise do ensino da literatura" e aquilo que considera "a concomitante crise da leitura" (p. 99), fundamentando e justificando, deste modo, a sua intenção de "avançar, desde já, com algumas opções no que diz respeito a uma pedagogia da leitura literária" (p.103).

Sobre as modalidades de leitura no ensino secundário, designadas de modos variados como *análise literária*, *comentário de texto*, *interpretação de texto* e, ultimamente (acrescenta), a *leitura metódica* e a *leitura extensiva*, a A. apresenta alguns pontos de vista sobre a *análise literária*, a *leitura metódica* e a *leitura integral*, com base em autores como Massaud Moisés e Carlos Reis, destacando, de modo particular, para os professores do ensino secundário, a obra de Wolfgang Kayser, *Análise e interpretação da obra literária*. Sobre a *leitura metódica*, e anotando a sua presença nos programas escolares, a A. discute a relação desta com outras modalidades de leitura, nomeadamente, a análise literária e a leitura integral, ambas constituindo, na sua perspectiva, formas de *leitura metódica* (p.119). O desenvolvimento destas questões é posteriormente retomado na parte III, sobretudo no capítulo 4 — "Estratégias didáctico-pedagógicas de leitura" — que corresponde ao capítulo final desta obra.

A parte II, intitulada *Configuração e recepção dos géneros*, tem por objecto as obras *Frei Luís de Sousa*, *Os Maias* e *Orfeu rebelde* que, juntamente com os modos como os alunos as lêem, constituem o *corpus* deste momento do estudo. Quanto aos critérios de selecção, a A. aponta o facto de integrarem o "chamado *cânone literário escolar*, isto é, [o] *corpus* de obras literárias indicadas para leitura integral nos programas escolares, com excepção de *Orfeu rebelde*" e de "representarem de modo exemplar categorias dos modos e géneros" (p. 130).

Para além da apresentação do *corpus*, a A. pretende ainda "apresentar uma caracterização de tipo genérico sobre o funcionamento da percepção genológica no processo da leitura literária" (pp. 132-133), a partir de uma "pesquisa empírica", acompanhada de algumas indicações sobre a abordagem das mesmas.

Assim, no que se refere à obra *Frei Luís de Sousa* considera, por exemplo, que "devem ser contemplados os conceitos de drama, drama romântico e tragédia" (p.136), referindo, a propósito, as interpretações e a posição de alguns teóricos e críticos literários — Todorov, Kayser, Carlos Reis, Emil Staiger, Stefan Morawski, Jacinto Prado Coelho — sobre estes conceitos e/ou sobre a obra em análise. Para a "abordagem arquitextual" da obra *Os Maias*, enquanto texto exemplar do modo narrativo, são convocados autores e orientações diversas como, por exemplo, o "esquema semiótico proposto por Jean-Marie Schaeffer como um modelo possível" (p.144) e, no contexto português, os "subsídios teóricos e metodológicos" de Carlos Reis, de Isabel Pires de Lima, de Alberto Machado da Rosa, Jacinto Prado Coelho ou António José Saraiva. Da "percepção genológica" realizada sobre estas duas obras, ressaltam, como categorias mais "implicadas no processo de leitura", a personagem e o espaço e, ao nível linguístico, os "procedimentos estilísticos" (p.151). Em relação ao texto *Orfeu rebelde*, e tendo em conta que a sua leitura propicia "a aquisição de esquemas conceptuais do modo lírico [e] contribuem para a compreensão de um dos modos de realização da literatura" (p.155), a A. destaca alguns dos aspectos a ter em conta na sua abordagem, tais como os "três vectores semânticos", a "construção redundante" ou os "procedimentos estilísticos".

A terminar este ponto, sob a forma de "conclusões provisórias", a A. reitera a exemplaridade arquitextual das obras seleccionadas.

Quanto à leitura realizada por "um grupo de alunos do Ensino Secundário (11º e 12º anos)", a A. afirma pretender "estudar as imagens que [os alunos] fazem das obras, incluindo [...] a forma como são representadas na sua leitura as categorias dos modos e géneros literários", através da análise de nove testes de "avaliação somativa" (p.163), com base na análise de dois tipos de informação. Estes são explicitados do seguinte modo: o primeiro tipo diz respeito às "imagens que retêm das obras estudadas e as competências de análise e de interpretação de texto demonstradas. O segundo tipo de informação, mais preciso e objectivo, prende-se com a profundidade do conhecimento de componentes semânticas e procedimentos técnico-literários que configuram categorias do discurso literário, incluindo as de modo e género literário" (p.164). A informação respeitante ao "conteúdo" foi previamente determinada a partir do(s) conteúdo(s) da resposta — "da mais à menos completa"; quanto ao "nível de resposta", foram considerados três níveis de proficiência, correspondendo a "patamares de compreensão: *bom, suficiente e insuficiente*", definidos a partir de uma resposta considerada ideal.

No que se refere às respostas efectivamente dadas pelos alunos, a A. opta por apresentar uma síntese dos conteúdos por eles referidos e por fazer a apresentação dos resultados globais, sob a forma de uma "*descrição pomenorizada*". Tendo em conta os níveis estabelecidos, aproveita para propor algumas sugestões de respostas "mais completas", em termos de informação/conteúdos a acrescentar, conforme se depreende de afirmações do tipo "[os alunos] poderiam comentar a configuração ideológica das personagens" (p.172), "poderiam sintetizar a globalidade do texto [...] considerando, entre outros, os seguintes elementos: fontes literárias, características estruturais da obra..." (p.173).

Pelo que é possível depreender da análise apresentada, os dois tipos de informação analisados parecem-nos demasiado abrangentes e contemplar dimensões diversas implicadas na leitura, para além de outros "aspectos que estão sempre envolvidos nos testes de avaliação" e que a A. faz questão de elencar: "dimensão da memória dos alunos; conteúdos de resposta que remetem para conteúdos de ensino-aprendizagem; capacidade de decodificar os enunciados das questões e identificar o que se pede; capacidade de explicar, relacionar e inferir sentidos" (p. 167), etc.

Neste sentido, e na ausência de informações mais precisas sobre o(s) contexto(s) em que estes testes foram realizados e dos critérios de análise

adoptados na selecção da informação apresentada nos testes dos alunos, ocorrem-nos algumas questões, respeitantes aos domínios de avaliação considerados e às estratégias de recolha de informação adoptadas, tais como: a cada uma das dimensões a avaliar não deveria corresponder um tipo de análise mais específico? Além disso, tendo em conta que a análise assenta também na "competência discursiva do aluno", realizada num contexto (particular) de avaliação, não haverá o perigo de se identificar "compreensão" com (in)capacidade(s) de expressão? Será que o "nível de resposta" ("bom, suficiente" ou "insuficiente") corresponde a idêntico nível de compreensão? E o termo "compreensão", refere-se aos conhecimentos adquiridos sobre os códigos literários e suas convenções ou aos modos de operacionalização dos processos de compreensão implicados na leitura?

A avaliar pelos comentários e observações da A., são múltiplas e de natureza diversificada, as dimensões em que os alunos demonstraram dificuldades, constituindo esta questão matéria para o capítulo 3, da parte II, sugestivamente intitulado "Problemas de representação genológica na leitura".

A natureza destes problemas é identificada, num primeiro momento, a partir dos conteúdos não abordados (e que são considerados importantes aquando da leitura de textos literários), tal como parece depreender-se das palavras da A. sobre este assunto: "Abordaremos, a seguir, questões que consideramos relevantes nas operações de leitura dos alunos, a saber: a) a representação dos contextos histórico-literários; b) a relação entre literatura e história; c) a relação entre literatura e outras práticas artísticas; d) a configuração dos sistemas literários; e) a configuração dos conceitos de modo e género literário" (p. 224). Num segundo momento, outros são considerados — "Contexto, obra e componentes estruturais", "Personagem e perspectiva narrativa" e "Semântica e estilo" —, cujo conhecimento os alunos parecem também não demonstrar de modo satisfatório, e sobre os quais a A. faz questão de reflectir, dando conta das "várias limitações" reveladas.

Outro dos problemas identificados mostra "que os alunos desconhecem instrumentos e estratégias de leitura próprios do romance, da obra dramática ou lírica" (p. 224), podendo concluir-se desta afirmação que os problemas não se circunscrevem apenas ao domínio dos conhecimentos sobre os conteúdos literários, mas abrangem também a competência literária,

dimensão que é detectada pela A., e de que nos dá conta, ao afirmar que no ensino secundário o objecto privilegiado é "o ensino de conteúdos literários no contexto da leitura integral e menos a aprendizagem de estratégias de compreensão na leitura" (p. 314).

A A. tece considerações várias sobre algumas das causas como, por exemplo, a falta de atenção dos alunos, a sua competência linguística e, sobretudo, o papel do professor na transmissão dos conhecimentos literários (questão retomada no ponto 2, da parte III, e na *Conclusão*) concluindo que "a capacidade de comentário textual é muito limitada e que as interpretações são, frequentemente, uma repetição do discurso do professor" (p. 258).

A parte III, *Para uma teoria do ensino da literatura*, tal como se depreende do título e do seu papel na economia deste texto, é um momento onde se espera serem discutidos e estabelecidos princípios sobre o ensino da literatura.

Neste contexto, a A. anuncia que pretende apresentar "elementos teórico-práticos de reflexão atinentes à didáctica e ao ensino da literatura no nível Secundário que possam constituir subsídios para uma teoria do ensino da literatura." (p. 263). Começa por "abordar o estatuto teórico das didácticas específicas e, em particular, da didáctica da literatura", citando Isabel Alarcão para caracterizar as dimensões da didáctica e Martos Nuñez, na área da didáctica da literatura, terminando esta exposição com um comentário à teoria de Lothar Bredella, concluindo desta que a sua aplicação na aula de literatura (tendo em conta as experiências do aluno) exigiria uma revisão de concepções e metodologias actuais, de difícil operacionalização, dadas as condições do "processo de transposição" (que se caracteriza genericamente por "simplificações e reducionismos") e que são visíveis quer nos manuais escolares quer nos procedimentos de leitura realizados pelos alunos.

No sentido de dar cumprimento à intenção de reflectir sobre concepções e métodos de ensino-aprendizagem, tendo em conta o ensino da literatura, a A. mobiliza algumas teorias de aprendizagem, como a "aprendizagem integrada", a "interactividade pedagógica", a "construção da aprendizagem" ou o "método directivo" e "não directivo", preconizando uma pedagogia baseada naqueles princípios que poderão ter alguma produtividade nos "processos interpretativos". Esta parece ser, do seu ponto

de vista, uma solução para articular a coexistência "das duas concepções, do ensino transmissivo e da lógica da aprendizagem" (p. 282).

No que se refere à "Prática pedagógica do ensino da literatura", objecto do capítulo 2 da última parte desta obra, a A. centra a sua atenção nas aulas que observou (do 8º ao 12º anos de escolaridade), a fim de encontrar resposta à questão: "qual o relevo dado às categorias genológicas no ensino da literatura, no Secundário?" (p. 289). O *corpus* de análise é agora constituído por "sumários de aula, planificações, fichas de leitura, cadernos de alunos, testes de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, entre outros instrumentos e documentos didácticos" que permitem, afirma a A., ter "uma visão global de todo o processo de ensino-aprendizagem".

Com base nas aulas observadas, a A. faz um comentário global às "práticas pedagógicas da disciplina de Português" que consistem "fundamentalmente, em práticas de abordagem do texto literário, numa implicação entre este, o professor e os alunos" (p. 290), fazendo, de seguida, uma descrição genérica das aulas observadas, constatando, mais uma vez, o papel fortemente regulador do professor no ensino-aprendizagem: "Também a formação científica, pedagógica e cultural do professor, e ainda a sua sensibilidade e bom senso, determinam a tendência para a adopção de uma atitude mais ou menos directiva [...], bem como o tipo de aulas, mais centradas nos conteúdos e no professor" (p. 291).

A propósito das dificuldades reveladas pelos alunos, a A. aponta, como factores que condicionam a "abordagem escolar das componentes genológicas das obras literárias" (p. 306), os programas (que nem sempre atribuem aos saberes literários o lugar devido) e o "discurso dos professores" sobre as categorias genológicas que não visa a sua sistematização na medida em que é "um discurso fragmentário e que ocorre pontualmente" (p. 307) a propósito da leitura das obras literárias.

Neste contexto, e reportando-se à natureza da informação transmitida, refere o carácter reprodutivo do saber que os alunos adquirem, concluindo que "as informações que os alunos retêm das personagens e de outras componentes das obras literárias são, muitas vezes, um *espelho* da informação veiculada no discurso do professor" (p. 316).

Como síntese do seu trabalho e como forma de colmatar e resolver tais situações, a A. propõe-se agora apresentar "uma reflexão sobre estratégias

de integração de saberes no ensino da literatura, tendo como horizonte teórico os modos e géneros literários e sua função na leitura literária" (p. 319). Partindo do pressuposto que esta integração só se realiza, de facto, na prática pedagógica e que a maior dificuldade dos professores no ensino da literatura "é a das estratégias didáctico-pedagógicas" (p. 339) (que os manuais, na sua perspectiva, poderiam colmatar), sugere então algumas linhas de orientação para a definição de "projectos pedagógicos para o ensino da literatura no Secundário" (p. 346).

Cumprindo aquele que diz ser, neste texto, um dos objectivos principais "estudar os problemas do ensino da literatura" (p. 268), a A. reitera a sua intenção de se debruçar sobre "aspectos didácticos" orientados para a planificação e orientação das práticas dos professores, no que se refere à concepção de "estratégias didáctico-pedagógicas para as fichas ou os guiões" de leitura que aponta como "estratégias didácticas e pedagógicas privilegiadas" (p. 354), cuja construção se sugere a partir das propostas do capítulo 4 (e último deste livro) — "Estratégias didáctico-pedagógicas de leitura".

Uma das principais estratégias apresentadas para a leitura de cada uma das obras do *corpus* é, deste modo, a dos *guiões* de leitura para os quais devem ser considerados, na sua perspectiva, "os conteúdos das obras e as actividades de leitura e escrita envolvendo a compreensão e o comentário de textos, para além de outros aspectos, como a calendarização, sempre de acordo com o tempo necessário para se lerem as obras e realizarem todas as operações de interpretação" (p. 354). Nas propostas de leitura aqui apresentadas, apontam-se os excertos considerados mais representativos para leitura na aula, apresentam-se os conteúdos considerados adequados, propõe-se a sua distribuição por aulas e sugere-se ainda bibliografia específica relativa aos conteúdos literários.

Na *Conclusão*, são retomados os tópicos abordados ao longo do trabalho, mencionadas algumas dificuldades de operacionalização didáctica (atribuídas ao sistema), reafirmando-se algumas posições já tomadas relativamente às deficiências dos alunos e ao papel (transmissivo) dos professores. Quanto às práticas de leitura observadas, o que a investigadora conclui é que "o trabalho realizado centra-se prioritariamente na compreensão linguística e semântica dos textos" e é diminuto "o investimento na interpretação das obras e na reflexão sobre os procedimentos literários utilizados" (p. 405).

**dissertações e
projectos de investigação**



Dissertações de Doutoramento

Freitas, Mário (1999). *Formação inicial e contínua de professores de Biologia e Geologia. O caso particular da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia da Universidade do Minho*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino das Ciências).

Resumo

A formação de professores é, em Portugal e no mundo, um dos mais importantes domínios de teorização e investigação em Educação. O modelo actualmente mais divulgado no nosso país, que congrega cerca de dois terços do total de alunos que frequentam cursos de formação de professores, é o chamado "modelo integrado".

Fazendo parte de um estudo ainda em curso, o trabalho que constitui esta tese tem como objectivo central proceder a uma análise crítica da situação da formação inicial e contínua de professores de Biologia e Geologia, em Portugal, detendo-se com particular detalhe na avaliação da Licenciatura em Ensino da Biologia e Geologia da Universidade do Minho, feita por licenciados, estagiários e orientadores de estágio.

Em termos de revisão de literatura, procede-se a um alargado debate crítico das principais tradições do pensamento ocidental e dos paradigmas de investigação e conceptualização da educação neles inspirados. Negando, de forma geral, o dualismo corpo — mente recusam-se, particularmente, as velhas visões empiristas e behavioristas que vêem o cérebro, respectivamente, como *balde vazio* e *caixa negra*, bem como as novas visões cognitivas e funcionalistas que, vendo o cérebro como um computador, reduzem a cognição ao processamento de informação. Com base em algumas muito recentes teorias surgidas no campo das chamadas ciências cognitivas (com particular realce para as que emergem da neurobiologia), defende-se a ideia monista de *incorporação da mente*, do *saber ontológico* e da cognição como *enacção* e esboçam-se os princípios básicos daquilo a que pode chamar-se uma *epistemologia biologicamente fundamentada*. Analisam-se as principais tradições de investigação em educação, bem como as

técnicas e instrumentos no seu âmbito utilizados. Procede-se a uma revisão crítica dos diversos paradigmas de conceptualização da formação de professores e das categorizações dos sistemas de formação de professores em Portugal, relacionando-os com as tradições do pensamento ocidental e os paradigmas de investigação em educação já citados; neste contexto, sugerem-se novas alternativas de análise e de sistematização.

O estudo empírico que se levou a cabo envolve uma amostra de estagiários de diferentes modelos de formação e outra de licenciados, estagiários e orientadores de estágio da Licenciatura em Ensino da Biologia e da Geologia da Universidade do Minho. Em termos metodológicos (para além da análise documental), recorreu-se à aplicação de dois questionários e uma entrevista.

Os resultados do estudo evidenciam que, apesar de uma avaliação geral positiva em termos científicos globais, a Licenciatura em Ensino da Biologia e Geologia da Universidade do Minho (UM) é vista como tendo um *curriculum* algo teorizante e, de certa forma, afastado das futuras necessidades profissionais. Tais resultados são consistentes com os resultados recolhidos entre estagiários de outros cursos de formação equivalentes, no âmbito dos chamados "modelo sequencial" e "modelo integrado". Os sujeitos parecem, de alguma forma, possuir convicções que tipificam um "ideal" de formação de carácter mais ou menos prático e instrumental. Em termos dos vários domínios de formação, registam-se críticas particularmente fortes à chamada componente de Práticas Pedagógicas que, no caso da UM, mediante análise da evolução curricular, se pode provar encontrar-se desvirtuada da sua genuína vocação. A disciplina de Metodologia do Ensino da Biologia e da Geologia, por seu turno, é avaliada a um nível semelhante ao da componente com melhor avaliação (a Geologia). A competência científica dos professores é amplamente reconhecida, ao contrário da competência pedagógica, que é vista como deficiente. O actual modelo de estágio integrado é, também, alvo de várias críticas, sendo de realçar as que respeitam ao modelo de supervisão e ao desempenho específico dos orientadores da Universidade. Os dados recolhidos parecem igualmente confirmar que o chamado *modelo integrado* não é, de facto, integrado, ou como tal não é percebido por formandos e formadores, podendo antes ser descrito como um *modelo de coabitação*. Globalmente, a

formação contínua é considerada como não satisfazendo suficientemente as necessidades dos professores.

Com uma inspiração de base que oscila entre o behaviorismo tecnológico e o funcionalismo computacional, a formação de professores (nomeadamente de Biologia e Geologia), na sua pluralidade, deverá ser revista e reestruturada, à luz de uma *epistemologia biologicamente fundamentada* e de um modelo de formação integrador e reflexivo, procedendo-se à redefinição e redimensionamento das componentes e dos métodos de formação, em termos de formação inicial e contínua, por forma a que esta adquira maior qualidade e congruência.

Sousa, M^a de Lourdes Dionísio de (1999). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino do Português).

Resumo

Com o objectivo central de analisar as formas escolares de constituição de comunidades de leitores através da descrição das operações interpretativas com que os leitores são equipados, neste trabalho adopta-se uma perspectiva localizada sobre um dos dispositivos centrais nos processos de configuração daquelas operações — o manual escolar.

Ler o manual de Português enquanto factor de construção de uma comunidade — no que isto significa quanto à partilha de estratégias de interpretação e visões do mundo — supõe algumas assunções básicas relativas ao modo como os sujeitos se tornam leitores, aos significados do acto de leitura, relativas ainda ao papel que instituições como a escola têm na definição das condições gerais do exercício da função de leitor e na transmissão e definição do corpo de saberes que caracterizam, habilitam e identificam os sujeitos como leitores. Tem-se, assim, como princípio estruturador da análise que quer leitores quer leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída e que

estas condições são significativamente estabelecidas pelas práticas de escolarização que equipam os indivíduos não só com as capacidades sancionadas pela escola como legítimas para a leitura dos textos, mas também dos valores a atribuir-lhes, de concepções de texto socialmente válido, de valores acerca da leitura e do papel de leitor.

Adoptando como estratégia de análise os princípios da "análise crítica do discurso", delimitam-se como objectos particulares, e nos diferentes níveis de estruturação discursiva do manual, os diversos dispositivos discursivos que posicionam os sujeitos por referência às práticas de leitura e aos significados que, nesta comunidade, é legítimo associar ao texto, que definem os "sistemas de inteligibilidade", que orientam as "formas de atenção": os textos da antologia; os "enquadradores discursivos"; as "solicitações" que integram as actividades genericamente apresentadas como leitura.

Os objectivos definidos para a análise do modo como, nos manuais, se asseguram as condições para a construção de uma comunidade, tiveram em conta vários ângulos de abordagem a partir dos quais se pretendeu uma visão integrada daquele processo: a caracterização dos manuais em função dos seus princípios de orientação e da forma da sua configuração; a descrição dos processos de transmissão e de construção dos saberes interpretativos e dos valores sobre leitura, por fim, as representações de leitura configuradas ao nível dos dispositivos discursivos considerados. Os conjuntos de categorias construídos e os procedimentos analíticos adoptados foram assim concebidos em função das especificidades discursivas dos objectos, procurando-se assegurar a sua coerência particularmente por referência aos construtos teóricos adequados à sua descrição.

Num quadro de alguma autonomia relativamente ao discurso pedagógico oficial, o consenso verificado quanto às escolhas relativas a objectivos, práticas e conteúdos da leitura revela estes manuais como instâncias de expressão de uma comunidade que partilha concepções sólidas sobre o processo de leitura escolar. Os poucos lugares de divergência identificados são, no entanto, indicadores dos lugares susceptíveis de uma atenção particular porquanto são sinais de espaços de mudança potencial, designadamente quanto ao papel a dar aos alunos na construção dos saberes relativos à interpretação e, mais especificamente, aos significados textuais.

As funções que consensualmente se cometem e consensualmente concretizam configuram, em larga medida, estes manuais como textos

fechados, textos que, limitando o seu uso, são textos de um só sentido, de uma só leitura e, por isso mesmo, afectados por um grau muito forte de normatividade.

Cada manual é a promessa de um ensino-aprendizagem mais eficaz, mas o que esta análise permitiu concluir é que o conhecimento que disponibiliza, tal como qualquer outro conhecimento escolar, está sujeito a processos complexos de selecção, identificação, classificação e enquadramento. Relativamente à leitura, aos textos e aos leitores, aquilo que da análise conduzida emergiu foi a natureza fortemente marcada de todos aqueles processos.

A leitura contemplativa não prevê, por isso, interrogação, reflexão, diferença, sujeitos individuais, tratando-se, aqui, sobretudo, de sentidos e leituras únicas, da existência de um só leitor. A forma da sua concretização consiste numa pedagogia do reconhecimento e da aceitação. Se o manual nos surgiu como um texto fechado, este fechamento atinge também os textos que incorpora. Por meio das práticas de interpretação que os manuais privilegiam e fazem os leitores realizar, os textos das antologias vêem as suas características originais serem transformadas, aparecendo, neste contexto, como textos também fechados cujos sentidos estão aí prontos a serem extraídos, reproduzidos, parafraseados.

As características identificadas são condições para tornar os leitores em consumidores e não intérpretes, sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, receptores acrílicos de esquemas convencionais, cuja posição é a de procurar nos textos os sentidos que outros postulam. Ler encontra-se, nestes manuais, reduzido a uma concepção muito restrita de compreensão; restrita na medida em que compreender não significa, necessariamente, participar na construção dos sentidos textuais, mas fazer funcionar uma capacidade de identificação a propósito de um texto e, neste, de sentidos claramente delimitados e, por isso, frequentemente, atomizados.

Dissertações de Mestrado

Silva, Fátima da Conceição Tavares Fernandes Martins Braga da (1999). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes — um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Morgado, Maria Paula Marinho de Matos (1999). *O hiperdocumento “A longa viagem dos continentes” como um meio de promover a mudança conceptual — um estudo sobre a “tectónica de placas” com alunos do 7º e 9º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Conceição, Maria Fernandes Rodrigues da (1999). *Módulos instrucionais: uma estratégia de auto-aprendizagem para a educação permanente*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Oliveira, Maria Helena Lopes de (1999). *Indisciplina: uma análise a partir da perspectiva do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia da Educação).

Tavares, António Marcos (1999). *Finalidades educativas: I - Teorização; II — o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Dias, Manuel António Loureiro (1999). *Fafe além do umbral mínimo da alfabetização — cultura escrita, sociedade e desenvolvimento (Séculos XVIII e XIX)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Ribeiro, Manuela de Fátima Azevedo Gonçalves (1999). *Necessidade de um perfil educativo na escolaridade obrigatória — um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Guedes, Lélia Alexandra Xavier Afonso (1999). *Escola portuguesa (1934-1957). Sobre a política educativa do 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).

Craveiro, Maria Clara de Faria Guedes Vaz (1999). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional de educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Moura, Carminda Flores de (1999). *Nos laços da relação: um olhar filosófico sobre a problemática do ambiente a partir de “O contrato natural” de Michel Serres*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Gomes, Júlio Manuel Pereira (1999). *O rosto como mestre. Uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Sambade, Carlos Manuel Araújo (1999). *A (ir)racionalidade pedagógica no ensino da mecânica*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Silva, Avelino Vieira da (1999). *Relevância educacional da autoridade e do doutrinação nas Constituições da Congregação da Paixão*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Rodrigues, Anastácio da Silva (1999). *A pessoa na educação a partir de uma leitura de Lefebvre*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Moreira, Maria Adélia Correia Afonso (1999). *Desactivação das escolas do 1º ciclo em zonas rurais. Uma oportunidade para a criação de centros de desenvolvimento comunitário*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Projectos de Investigação

Pedagogia e Autonomia

Coordenador: Manuel Barbosa (mbarbosa@iep.uminho.pt)

Descrição do Projecto

No quadro sincretico do Projecto Institucional I — Acção Educativa, Reflexão Filosófica e Praxis Pedagógica, do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, o Projecto *Pedagogia e Autonomia* configura um trabalho colectivo de investigação em torno da pedagogia enquanto saber construído a partir de múltiplas práticas educacionais, e procura articular esse objecto de estudo com a problemática da autonomia pessoal, social e profissional, nela incluindo educadores e educandos. A esta luz, o projecto persegue os seguintes objectivos:

- i) Efectuar o levantamento e o estudo crítico das correntes e autores contemporâneos que mais dissertaram sobre as relações da pedagogia com a autonomia;
- ii) Equacionar o relacionamento da pedagogia com a autonomia tendo como pano de fundo a promoção de valores centrados na pessoa cidadã;
- iii) Enquadrar o estudo da autonomia na perspectiva de uma educação para a cidadania;
- iv) Estudar as relações da pedagogia com a autonomia numa óptica de reformulação epistemológica da teoria da acção educativa;
- v) Repensar o entrosamento da pedagogia com a autonomia e bem assim os desafios que daí decorrem para os actores do processo educativo.

Equipa do Projecto

Manuel Barbosa (U. Minho); Etienne Vellas (U. Genève); Rui Duarte (ESE de Fafe); João Monteiro (Esc. Sec. Mirandela); Valdemar Roca (ESE de Bragança); José Gonçalves (Esc. Sec. Fafe); Maria Gorete Sousa (DREN); Paula Valdez (Esc. Sec. Ermesinde); Manuel Igreja (Esc. Sec. Vila do Conde); Carlos Nogueira (EB2 e 3 Prado); Maria Gorete Afonso (U. Minho).

Duração do Projecto

As actividades de investigação tiveram início em 1996 e prevê-se que continuem por mais dois anos.

Provas académicas no âmbito do Projecto

João Monteiro — *Para uma Pedagogia da Autonomia: o contributo do pensamento de Carl Rogers*. Tese de mestrado defendida em 1999 na Universidade do Minho.

Rui Duarte — *Para uma Educação Visual de Adultos: uma experiência em contexto escolar e extra-escolar*. Tese de mestrado defendida em 1998 na Universidade do Minho.

Algumas publicações

BARBOSA, Manuel (1996). Auto-organização e complexificação no processo dinâmico da educação. *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 164-172.

BARBOSA, Manuel (1997). *Antropologia Complexa do Processo Educativo*. Braga: Universidade do Minho, CEEP/IEP.

BARBOSA, Manuel (1998). A construção da cidadania democrática no espaço escolar. Vectores programáticos e operacionalização estratégica. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 6-10.

BARBOSA, Manuel (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho, CEEP/IEP.

BARBOSA, Manuel (1999). Para construir uma nova utilidade da escola: educar para a autonomia e preparar para a cidadania. In *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho, CEEP/IEP, pp. 79-112.

DUARTE, Rui & BARBOSA, Manuel (1999). Educação Visual de Adultos: uma abordagem centrada na prática. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), pp. 55-102.

VELLAS, Etienne (1998). Quand l'école a des pratiques plus citoyennes que la société. *Educateur Magazine*, n° 12, pp.10-12.

notícias



Reuniões Científicas a Realizar

O Particular e o Global no Virar do Milénio

Terá lugar nos próximos dias 10, 11 e 12 de Fevereiro de 2000, em Faro, o V congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sob o tema *O Particular e o Global no Virar do Milénio* propõe-se reflectir as actuais mudanças em educação por referência a "duas linhas de tensão": por um lado, a diferenciação crescente das sociedades, que reactualiza e torna ainda mais decisivo o imperativo de repensar a escola como "instituição educativa ao serviço da totalidade dos cidadãos"; por outro lado, a emergência da "sociedade da comunicação e/ou do conhecimento" que implica "a reconstrução da sua relação/mediação com o saber e os saberes"¹.

As relações com o local e o global, com os contextos particulares e os conhecimentos gerais, com a prática e a teoria, com o(s) saber(es) e a(s) ciência(s) são enunciadas como dimensões de processos e dinâmicas sociais que redefinem as práticas e funções das instituições educativas, constituindo, também por isso, novas ou renovadas áreas e tarefas para a acção e reflexão em Ciências da Educação.

O "universo da profissionalidade docente" surge, neste contexto, identificado como foco central de um debate que busca explorar novos modos de pensar e fazer educação.

Cruzar Saberes em Educação constitui, segundo a SPCE, a problemática a privilegiar no desenvolvimento deste projecto que visa a reflexão plural e sustentada sobre os modos como o particular e o global se revelam, se opõem, interagem e são confrontados nos campos específicos do currículo, da profissionalidade docente e das ciências e práticas da educação em geral.

Nota

¹ As expressões e frases citadas são retiradas do desdobrável editado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação para anunciar o Congresso; este texto tem por base o mesmo documento.

Publicações Recebidas

Periódicos

— *Análise Psicológica*, nº 1/99
Lisboa: ISPA

— *Apogeo*, nº 15-16/98
Lisboa: Associação de Professores de Geografia

— *Aprender*, nº 22, 1999
Portalegre: Escola Superior de Educação

— *Arquivo de Beja*, nº 10/99
Beja: Câmara Municipal de Beja

— *Arte Musical*, nº 14/99
Lisboa: Juventude Musical Portuguesa

— *Educação & Sociedade*, nº 66/99
Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade — CEDES

— *Educação Médica*, nº 2/99
Porto: Faculdade de Medicina do Porto

— *Educação. Ensino*, nº 20, 1999
Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal

— *Educar*, nº 24/99
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions

— *Educere, Educere*, nº 6/99
Castelo Branco: Escola Superior de Educação

— *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, nº 2/99
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

— *Estudos e Documentos*, nº 41/99
São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

— *Humanística e Teologia*, nº 1/99
Porto: Faculdade de Teologia do Porto

— *Impulso — Revista de Ciências Sociais e Humanas*, nº 24/99
Piracicaba: Universidade Metodista — UNIMEP

- *Inter-Ações*, nº 7/98
Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga
- *Letras de Hoje*, nº 2/99
Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- *Motricidade Humana*, nº 1/99
Lisboa: Universidade Técnica
- *Noesis*, nº 50, 1999
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- *Papers. Revista de Sociologia*, nº 57/99
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- *Perspectiva*, nº 31, 1999
Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
- *Psicologia USP*, Nº 1/99
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- *Psicologia, Educação e Cultura*, nº 1/99
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos
- *Psicologia*, nº 2/98
Oeiras: APP e Celta Editora
- *Revista da Educação*, nº 1/99
Lisboa: Faculdade de Ciências, Departamento de Educação
- *Revista da Faculdade de Educação*, nº 2/98
São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação
- *Revista da FAEBA*, número especial/95, 6/96 e 7/97
Bahia: Faculdade de Educação do Estado da Bahia
- *Revista Iberoamericana de la Educación*, nº 18, 1998
Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia e la Cultura (OEI).
- *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34/99
Teruel: Universidade de Zaragoza
- *Revista Trice*, nº 12/98
Buenos Aires: Universidad CONICET

- *Revista Veritas*, número especial/98
Porto Alegre: Revista Veritas

- *Sumários de Periódicos em Psicologia*, nºs 1, 2 e 3/99
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Outras Publicações

- LEAL, Isabel Pereira (1999). *Entrevista Clínica e Psicoterapia de Apoio*. Lisboa: ISPA.

Avaliação dos artigos

Os artigos serão avaliados por dois avaliadores independentes, sendo que o primeiro avaliador será o editor da revista e o segundo avaliador será um especialista na área de estudo.

Dimensões

Os artigos devem ser enviados em formato digital, em arquivo PDF, com o tamanho máximo de 10 MB. Os artigos devem ser enviados em português do Brasil.

Capa

Os artigos devem ter uma capa com o título do artigo, o nome do autor, o endereço de e-mail do autor, o endereço da instituição de origem do autor, o endereço da revista e o endereço da editora.

Resumos

Os artigos devem ter um resumo de no máximo 200 palavras, que deve conter o objetivo do estudo, a metodologia utilizada, os resultados obtidos e as conclusões.

Quadros e figuras

Os artigos devem ter quadros e figuras que sejam necessários para a compreensão do texto. Os quadros e figuras devem ser enviados em formato digital, em arquivo PDF, com o tamanho máximo de 10 MB.

Notas

Os artigos devem ter notas de rodapé que sejam necessárias para a compreensão do texto.

Agradecimentos

Os artigos devem ter agradecimentos que sejam necessários para a compreensão do texto.

Referências

Os artigos devem ter referências que sejam necessárias para a compreensão do texto. As referências devem ser listadas em ordem alfabética, no formato ABNT, e devem conter o nome do autor, o ano de publicação, o título do trabalho e o local de publicação.

Os artigos devem ter uma conclusão que seja necessária para a compreensão do texto. A conclusão deve conter as principais conclusões do estudo e as implicações para a prática.

Os artigos devem ter uma discussão que seja necessária para a compreensão do texto. A discussão deve conter as principais discussões do estudo e as implicações para a prática.

Os artigos devem ter uma conclusão que seja necessária para a compreensão do texto. A conclusão deve conter as principais conclusões do estudo e as implicações para a prática.

Os artigos devem ter uma conclusão que seja necessária para a compreensão do texto. A conclusão deve conter as principais conclusões do estudo e as implicações para a prática.

Os artigos devem ter uma conclusão que seja necessária para a compreensão do texto. A conclusão deve conter as principais conclusões do estudo e as implicações para a prática.

Os artigos devem ter uma conclusão que seja necessária para a compreensão do texto. A conclusão deve conter as principais conclusões do estudo e as implicações para a prática.