

índice

- 3 Editorial
Almerindo Janela Afonso
- 7 Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação
Maria Célia M. de Moraes
- 27 Realidades e perspectivas da formação contínua de professores
Maria Teresa Estrela
- 49 Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos
José Augusto Pacheco
- 73 Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão
Antonio Flavio Barbosa Morelra
- 95 Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70
Cândido M. Varela de Freitas
- 131 Do lugar da educação para a cidadania no currículo
Paulo Torres Bento
- 155 A emergência da didáctica das ciências como campo específico de conhecimento
António Cachapuz, João Praia, Daniel Gil-Pérez,
Jaime Carrascosa & Isabel Martínez-Terrades
- 197 Uma proposta de metodologia de ensino com analogias
Ronaldo Nagem, Dulcineia Carvalhaes & July Dias
- 215 Uma metodologia de análise de textos escolares: um exemplo com conteúdo de Física
Helena Caldas & Edith Saltiel
- 239 Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade
Isabel Barca & Marília Gago
- 263 Discursos da Igualdade/omissão: análise de legislação sobre Igualdade entre os sexos na educação
Luísa Saavedra
- 287 La construction de l'idée de patrie et l'apparition des stéréotypes nationaux chez l'enfant
Constantin Xypas
- 307 Leituras
- 331 Dissertações e Projectos de Investigação

Volume 14
Número 1
2001

volume 14 número 1
2001

educação
revista portuguesa de

revista portuguesa de educação



A revista *Portuguesa de Educação* é editada semestralmente pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e tem por objectivos a divulgação e o desenvolvimento, produção no âmbito das Ciências da Educação, de domínios mais relevantes para este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação ou referências críticas, em português, se como *forum* sobre a Educação, através da publicação de relatórios sobre o estado da investigação nas diferentes Ciências da Educação e da promoção de debates sobre temáticas de relevante actualidade, ou vulgarizar a actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, através da publicação de dissertações e projectos de investigação, referências científicas, relatórios de avaliação.

Volume 14 número 1
2001

educação

revista portuguesa de

director Rui Vitor de Castro

director adjunto Almerindo Janela Afonso

conselho de redacção Fátima Antunes, Fátima Morais, Lourdes Dionísio, M. João Gomes

conselho editorial

Albano Estrela (Universidade de Lisboa - Portugal)
 António Novais (Universidade de Aveiro - Portugal)
 Antão Mesquita (Universidade Minho - Portugal)
 Bando Paiva Campos (Universidade de Évora - Portugal)
 Fátima Sequeira (Universidade de Évora - Portugal)
 Isabel Afonso (Universidade de Aveiro - Portugal)
 José Alberto Correia (Universidade de Coimbra - Portugal)
 José Augusto Padreco (Universidade Minho - Portugal)
 José Henriques Chaves (Universidade Minho - Portugal)
 José Ribeiro Dias (Universidade de Évora - Portugal)
 Justino P. Magalhães (Universidade Nova de Lisboa - Portugal)
 Leopoldo S. Almeida (Universidade Minho - Portugal)
 Lúcio C. Lima (Universidade de Évora - Portugal)
 Manuel Patrício (Universidade de Évora - Portugal)
 Manuel Sequeira (Universidade de Évora - Portugal)
 Odavi Pallas (Universidade de Évora - Portugal)
 Odilo Valente (Universidade de Évora - Portugal)
 Oscar Serafim (Universidade de Évora - Portugal)
 Raquel Delgado Martins (Universidade de Évora - Portugal)
 Tomás Tadeu da Silva (Universidade de Évora - Portugal)

propriedade e editor
Centro de Estudos em Educação e Psicologia
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
Lusografe

endereço
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail
rpe@lepe.uminho.pt

página na Internet
<http://www.lepe.uminho.pt/ceep/rpe>

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

© CEEP - Instituto de Educação e Psicologia
Braga, 2001

Editorial

Notam-se hoje em Portugal alguns sinais preocupantes que denunciam o facto de as chamadas Ciências da Educação estarem a começar a atravessar uma crise de legitimidade académica que, sendo ainda uma crise de baixa intensidade, poderá, no entanto, vir a ampliar-se nos próximos anos.

Polémicas relativamente recentes, alimentadas, em geral, por argumentos produzidos com um mínimo de esforço de objectividade analítica e metodológica, e enviesados, com alguma frequência, por interesses politicamente conservadores e elitistas, como é o caso de alguns dos argumentos recentes amplamente divulgados na imprensa a propósito da avaliação das escolas e da publicitação dos resultados dos alunos em exames nacionais ou em provas de avaliação estandardizada (aférida), não apenas envolveram ataques (às vezes inconsequentes e gratuitos) às Ciências da Educação e aos seus investigadores, como foram uma oportunidade para que a reacção (legítima) a esses ataques por parte de alguns investigadores mais comprometidos com outros valores políticos e pedagógicos, mostrasse, para além do que seria a sua melhor intencionalidade, que há, paradoxalmente, quem desconheça ou pareça desvalorizar alguns adquiridos resultantes de trabalhos de investigação dos seus pares, os quais talvez pudessem ter sido convocados ou evocados nesta oportunidade, quer para melhor defender os avanços contemporâneos em teoria e prática da avaliação, quer mesmo para explicar os recuos conservadores e neoliberais que entre nós têm acontecido e que algumas análises críticas sobre políticas avaliativas têm denunciado.

E se isto não aconteceu (mesmo sabendo, em boa verdade, que aquelas vozes mais críticas, com boas intenções, acabaram por "pregar no deserto") é porque, entre muitas outras razões plausíveis e justificáveis, me parece mais realista encararmos o facto de não sermos ainda uma comunidade de Ciências da Educação verdadeiramente interpretativa, solidária, reflexiva e capaz de avançar para rupturas epistemológicas (pós-modernas), quando muitas vezes nem sequer somos capazes de (re)conhecer e confrontar a cumulatividade do conhecimento que nos

proporciona a *ciência normal* (moderna) que é, afinal, aquela que mais frequentemente fazemos com a validação dos (nossos) pares, e que tem sido, em Portugal, apesar de tudo, a mais divulgada e publicada.

O que acabei de afirmar, é, salvo melhor juízo, simultaneamente um sintoma de que, mesmo entre alguns daqueles que se referenciam ao campo da Educação e das Ciências da Educação, se vive predominantemente no interior de grupos (e para grupos) onde as relações de saber e poder impedem uma reflexividade crítica e avançada, como bem parece demonstrar a actual indiferença generalizada em torno da necessidade de (re)mobilizar e (re)construir uma *comunidade interpretativa*, assente em procedimentos éticos e em confrontos e diálogos democráticos e plurais com outras comunidades científicas, e com os cidadãos e cidadãs que constituem a sociedade em geral, num contexto social, político e cultural que está em transição, nomeadamente, pelo facto de o mundo estar a mudar e de estarmos agora perante novos dilemas nacionais e europeus, em meio aos avanços e recuos das diferentes globalizações. Neste sentido, não será oportuno começarmos a pensar, impulsionados pelo relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais, de que foi coordenador Immanuel Wallerstein, que é também urgente "abrir as Ciências da Educação?".

Uma *mera comunidade científica e pedagógica imaginada*, que, por vezes, parece ser um mero espaço institucional inerte e inóspito, é certamente condicionada por fenómenos conjunturalmente convergentes, entre outros: a desvalorização da Educação e das Ciências da Educação, quer por parte daqueles que defendem a superioridade da racionalidade técnico-instrumental e a inevitabilidade do *pensamento único*, quer por parte daqueles que exacerbam a crítica à pedagogização do *mundo da vida* (embora sendo incapazes de perceber a contradição entre as propostas dos pedagogos da modernidade e as visões da pós-modernidade que perfilham), quer ainda, e sobretudo, por parte daqueles (felizmente poucos) que, como recentemente ouvi a um colega e amigo, vivem obcecados por "escrever e publicar mais do que sabem", sem o necessário rigor ético e metodológico, e tendo por referência ideários pedagógicos e políticos que só em aparência são progressistas, quando, na realidade, se constituem como meras estratégias pragmáticas para alimentar o desejo de notoriedade fácil, próprio dos recém-chegados a uma *terra prometida*.

Há hoje, por isso, alguns indicadores que sugerem que a crescente destituição das Ciências da Educação não tem origem apenas do lado de fora mas também do lado de dentro das fronteiras instáveis que constituem vagamente este campo de referência multidisciplinar. A crise latente a que aludí, se não é certamente sustentada apenas por sectores que nas instituições de ensino superior demonstram interesses estranhos ou indiferentes ao campo da Educação e das Ciências da Educação, também não é uma crise apenas social e/ou politicamente induzida.

O que acabo de referir não deixa de ser relacionável com a situação editorial em Ciências da Educação em Portugal. Trata-se de uma situação muito desigual, ambígua e contraditória; por vezes, até na mesma editora (pública ou privada) se percebe que os critérios editoriais (sobretudo no caso dos livros) são extremamente díspares: tanto se publicam trabalhos que foram ou passaram a ser contributos decisivos e incontornáveis no seu respectivo campo de referência disciplinar, como se publicam trabalhos sem qualquer outro critério que não seja a eventual garantia de fácil rentabilidade económica ou, então, a permeabilidade a interesses e estratégias particulares a que podem ser conjuntamente sensíveis os que têm o poder de decidir o que editar.

O panorama editorial em relação às revistas académicas em Educação ou em Ciências da Educação é, apesar de tudo, relativamente diferenciado. Em alguns casos, é fácil demonstrar uma persistência de indicadores relativamente favoráveis, e com alguma diversidade e novidade de contribuições teóricas e de investigação, sobretudo quando tomamos como exemplo alguns periódicos académicos, com publicação regular há vários anos em Portugal, onde transparece uma tendência, em relativo contra-ciclo, para uma melhoria de qualidade das práticas de reflexividade científica, metodológica, ética e pedagógica.

Todos os que têm tido, directa ou indirectamente, responsabilidades editoriais na Revista Portuguesa de Educação, sobretudo nos últimos anos, podem testemunhar o empenho e esforço que se tem feito para que se consiga um projecto científica e pedagogicamente criterioso, cuidado e adequado aos objectivos definidos. Sabemos, no entanto, que este projecto é muito demorado até que possamos dar uma resposta consistente e totalmente transparente à complexidade inerente aos processos de recepção,

de encaminhamento, de análise crítica e construtiva, e de publicação atempada das contribuições plurais que nos chegam, quer de Portugal, quer de outros países, quer de autores de uma nova geração, quer de autores mais (re)conhecidos.

Algumas soluções que têm vindo a ser adoptadas para fazer uma gestão editorial mais adequada passam fundamentalmente por três modelos organizativos, já diversas vezes ensaiados e com resultados ainda desigualmente conseguidos, mas que se vão alternando: a publicação de números temáticos, a publicação de números contendo núcleos temáticos e a publicação de números relativamente heterogéneos em termos de conteúdos, ainda que, neste caso, devendo também ter em conta alguma convergência temática dos artigos incluídos.

Ao ser ultimado no solstício de Junho, este presente número da Revista Portuguesa de Educação (vol. 14, n.º 1, 2001) reúne, sob oportuna iniciativa e coordenação de José Augusto Pacheco, um conjunto de artigos que foram incluídos num *núcleo temático* genericamente referenciado em torno da actualidade e diversidade das questões curriculares (artigos de M^{te} Teresa Estrela; J. Augusto Pacheco; A. Flávio Moreira; C. Varela de Freitas e Paulo T. Bento), embora, em paralelo, se publiquem também outros artigos que são mais específicos das metodologias e didácticas específicas, e alguns outros ainda que se debruçam sobre temáticas avulsas, também actuais e relevantes.

Há certamente desequilíbrios na qualidade das diferentes contribuições, mas isso também significa que a Revista Portuguesa de Educação é o resultado de um trabalho colectivo que não é isento de contradições, tensões e dilemas, estando permanentemente em confronto as decisões que derivam da autonomia relativa dos responsáveis editoriais e as decisões derivadas do exercício académico do controlo de qualidade científica e pedagógica que compete (sobretudo) aos avaliadores convidados. Assim, a Revista pretende continuar a ser, não uma instância de mera reprodução cultural, mas sim um lugar onde muitos aceitam o risco exigente, salutar e democrático de escrever e de fazer ouvir a sua voz, sem que sobre eles pese a *violência simbólica* de alguma imposição dissimulada.

Almerindo Janela Afonso

Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação

Maria Célia M. de Moraes

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Resumo

O artigo discute o progressivo recuo da teoria em pesquisas educacionais, um processo que traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na própria produção do conhecimento na área. São apresentadas duas possíveis determinações desse processo: a emergência de um *ethos* neodarwinista nas universidades, com a conseqüente degradação da vida académica e, por outro lado, o ceticismo epistemológico corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico criando um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas.

Alguém disse eu, e não havia mais nada a ganhar dizendo nós. De maneira geral, a gente exerce o bem quando faz sentido. Uma sociedade boa é aquela que dá sentido a essa bondade. De um momento para o outro (...) nós estávamos em uma sociedade em pedaços. Estávamos nos desintegrando. De um momento para o outro, a escolha sensata era culdar de si.

Ian McEwan

1. Introdução

Prolifera nos dias de hoje desmedida confiança nas possibilidades da educação. Governo e oposição, filósofos, teólogos, cientistas, sindicatos e empresas, locutores e jornalistas, o povo nas ruas, todos parecem reconhecer-lhe uma indisputável primazia. E não é de surpreender que seja assim. Afinal, é sempre em tempos adversos, como os que vivemos, que a

educação galga os degraus mais altos do reconhecimento público e o imaginário popular reveste-a com a velha fantasia salvacionista, cujos exemplos a história os tem em grande número para contar.

Os desestabilizadores efeitos da reestruturação sócio-econômica em escala planetária têm sido exaustivamente descritos em prosa e verso. Não cabe retomá-los aqui. Se é possível discutir seu alcance e densidade — vale lembrar, decorrentes da imposição e do espraiamento dos imperativos capitalistas em todas as esferas da vida humana — há, contudo, poucas dúvidas das repercussões da internacionalização do mercado sobre o traçado econômico do mundo contemporâneo. Os países exportadores se obrigam a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tomando ainda mais visível a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos, sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação.

De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta.

A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências" (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências", no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. Como se sabe, o "capitalismo tornou-se um espetáculo global para a minoria" (Grupo Krisis, 2000).

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União

Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação — e, sobretudo a chamada educação básica¹ — nas atuais circunstâncias econômicas e políticas. Com mais ou menos transparência duas razões justificam tal centralidade. Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado.

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do "conhecimento". Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida. A educação, enfim, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem — *all places are learning places*.

Aliás, a educação para toda a vida, como assinala Walters, tem se configurado nos discursos e políticas educacionais como uma panacéia. Assegura-se, afirma a autora, que tal educação "irá ajudar no desenvolvimento das carreiras, curar o desemprego, estimular a flexibilidade e a mudança, incrementar a competitividade pessoal e nacional, contribuir para o desenvolvimento de carreiras, etc." (Walters, 1999, p. 578). Uma verdadeira "educação terapêutica", poderíamos agregar! Na maior parte dos casos, contudo, o uso contemporâneo do termo refere-se ao processo que expõe e permite acesso à manipulação de "pacotes" prontos de conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos. Ou seja, trata-se de "mecanismo de controle social mediado pelo mercado" (Preston, 1999, p. 562). Ademais, se concordamos com McLaren que um dos mais sérios traumas do capitalismo contemporâneo é justamente a insegurança e o desemprego de longo prazo, pode-se suspeitar que a relação entre educação e as necessidades econômicas é mais complexa do que pode parecer à primeira vista (McLaren, 1999, p. 13).

Neste ponto gostaria de convidar os leitores a uma pequena incursão em um debate que, não casualmente, a maior parte dos educadores relega ao campo da filosofia, isolando-o por lá e não o incluindo em suas preocupações teóricas. Fato que, a meu ver, constitui-se em grave equívoco. Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área².

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva"³ — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

O que teria ou estaria direcionando o movimento que faz prevalecer a empiria e, por conseguinte, marginaliza os debates teóricos no campo educacional? Com certeza, não pode haver uma resposta única para questão assim tão complexa. Aqui nos limitamos, apenas, a indicar algumas pistas. Mas é sob esta ótica, a de um recuo — algumas vezes, talvez, até a de um retrocesso — da teoria que apresento minhas reflexões. Vou expô-las em dois registros que, embora diferenciados, são profundamente articulados entre si. Em primeiro lugar, rastreio indícios da degradação teórica no campo educacional e destaco um ponto que a mim parece ser importante, a resignificação dos conceitos ora em curso. Em segundo, assinalo alguns impactos do recuo da teoria sobre a ética.

2. O recuo da teoria

Talvez a causa mais imediata desta marcha-ré intelectual e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. No Brasil, por exemplo, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação),⁴ particularmente — e sob a ameaça de perda de bolsas-de-estudo dos alunos —, o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses⁵.

Por outro lado, contemplamos, perplexos, a emergência de um certo *ethos neo-darwinista* que vem banalizando a política intra-muros das universidades públicas brasileiras, que agora devem ser "de resultados". No Brasil, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica — inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais —, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores (Andes/SN, 1996, p. 10). Este universo afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão — agora concebida como oferta de serviços a preços de mercado —, em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento (Moraes, 1999, p. 57).

Difícil, por certo, pensar em teoria em tal clima de desconforto. A tal "prática reflexiva" parece responder bem e melhor às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz. Mas, como antes assinala, esta me parece ser apenas a causa mais aparente do problema em tela. Há outras, e essas vêm de mais longe.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção em torno da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu "outro", feudal, aristocrático (Clark, 2000, p. 87). A racionalidade iluminista abrangia e balizava um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que lhe permitia auto-representar-se possuindo as condições para estabelecer "a nítida demarcação entre racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência" (Moraes & Duayer,

1998, p. 64). Ademais, acreditava poder assegurar as bases para a lei e a moralidade. Não é de surpreender, portanto, que o desenvolvimento e o cultivo desta "razão" — uma idéia construída em práticas de pensamento e linguagem (Lawson, 1998, p. 111) — tenha se tornado um objetivo educacional prioritário.

A crítica contemporânea, no entanto, desestruturou tudo o que referenciava a soberania de tal concepção de racionalidade. Por esse motivo, as ciências de modo geral, e a educação em particular, não puderam ignorar a crise, uma vez que esta é igualmente a *sua* crise. Foi preciso, assim, confrontar as novas condições que punham em questão a sua própria legitimidade (Moraes & Duayer, 1998, p. 64). Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? Como pensar a ética ou o conhecimento sem o suporte de uma subjetividade livre, racional, consciente e dotada de vontade e responsabilidade? Ou de uma intersubjetividade também racional, consciente e responsável, capaz de justificar seus atos e responder por eles? Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?

Mais do que as ciências da natureza que, mal ou bem, são sancionadas por seus sub-produtos tecnológicos, as ciências sociais, particularmente em seu aporte à educação, uma vez perdidos seus tradicionais instrumentos de legitimação, sofreram fortemente o impacto do movimento crítico (idem, p. 68). Procedeu-se, então, a uma verdadeira sanitização na tal "racionalidade moderna e iluminista". E, em tal nível, que se verteu fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arazoado, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os "pós", os "neo", os "anti" e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias (idem).

O recuo da teoria foi, tão somente, decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata — é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos (Jameson, 1988, p. 26). O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, enquanto peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão "crítica" e "radical". Na verdade, esses momentos, conservador e crítico, com frequência se superpõem de tal modo que, muitas vezes, fica difícil identificá-los em sua confluência.

O que possuem em comum é a visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder.

Frente a ela o sujeito estético e fragmentário, embora capaz de reconhecer o caráter sórdido das relações sociais prevalecentes em escala planetária, de sonhar e até vislumbrar a possibilidade de uma vida melhor, revela-se impotente para intervir e atuar no mundo real (Moraes & Duayer, 1998, pp. 106-107). Afinal, o *ethos* é sempre uma atitude limite: supõe a possibilidade de transgredir. Não no sentido individual, fragmentário, o da esfera da liberdade privada. Mas no sentido da intervenção que guarda em si a polaridade entre uma certa universalidade reconhecida e o que fazemos de nossa liberdade. Enfim, o *ethos* significa assumir, sempre no limite, nossas possibilidades históricas.

Nesse particular interessa, sobretudo, chamar a atenção para um significativo aspecto da inflexão teórica contemporânea: o sutil exercício lingüístico posto em prática em anos recentes. Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados — o

capitalismo, por exemplo — alguns foram construídos, re-significados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de "baixo" e "alto" ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso é então fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais — tantos deles educadores —, bem como pela monocórdica repetição de um mesmo discurso reformista para a educação nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina⁶.

O exemplo mais admirável, por suas fortes repercussões, seja talvez a re-significação sofrida pelo conceito de "sociedade civil" que adquiriu um emblemático sentido positivo nos últimos tempos. As origens do conceito, como se sabe, podem ser encontradas na Ilustração escocesa, quando o termo foi cunhado para designar a chegada da nova economia comercial do século XVIII, ou em Rousseau, que o utiliza para descrever o "estado da sociedade" em contraposição à sociedade natural ou "estado de natureza". Com Hegel, mais tarde, a sociedade civil será pensada como a arena de necessidades particulares, dos interesses egoístas de um mercado capitalista emergente e, portanto, dotada de forte potencial de auto-destruição. Para Hegel a sociedade civil seria o âmbito da dissolução, da miséria e da corrupção física e ética, o qual só poderia ser regulamentado, dominado e anulado na ordem superior do Estado, ou sociedade política, momento superior de racionalidade. A necessidade do Estado como princípio superior de ordenamento racional põe-se, exatamente, porque a sociedade civil, deixada a si mesma, não poderia, nem teria as condições para superar esse estado de dissolução e anarquia (Bobbio, 1982, p. 29).

Contrapondo-se a Hegel, Marx afirmará a sociedade civil moderna como a própria sociedade burguesa, dilacerada pelas contradições e conflitos entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia, pelo individualismo. Fundada na propriedade privada e regida pelo capital, a sociedade civil é um campo de "guerra de uns contra os outros".

Nesta concepção, o Estado não se constitui em um princípio racional ordenador, mas é expressão daquelas contradições, nelas tem fincada a sua origem e são elas, em última instância, que delimitam e determinam suas ações. Impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade civil — e, dele próprio, portanto —, cabe ao Estado administrá-las, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as, porém, no plano real. Os propósitos supostamente universais, como os encarnados no ideal do Estado hegeliano, estariam assim a serviço de interesses particulares de classe. Para Marx, a efetiva superação dos conflitos da sociedade civil — condição para a plena realização das potencialidades humanas — supõe que sejam revogadas a própria sociedade civil e sua expressão na esfera do político, a "sociedade política" ou o Estado (Marx, 1964).

No início do século XX, Gramsci introduz na análise da sociedade civil, *d'après* Lenin, a questão da hegemonia. Não obstante as controvérsias existentes sobre o conceito gramsciano de sociedade civil é possível inferir que sua concepção difere daquela apresentada por Marx. Sociedade civil, em Gramsci, é um momento da superestrutura, compondo uma noção ampliada de Estado; neste sentido, constitui-se na esfera ideológica na qual uma classe afirma sua hegemonia sobre uma outra mediante uma multiplicidade de organizações e instituições privadas, que constituem o "conteúdo ético" do Estado. Assim, se em Gramsci o conceito de sociedade civil não deixa de incluir as condições materiais da vida e suas contradições, privilegia, sobretudo, os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia que, mediante "a direção intelectual e moral" da sociedade, obtêm, pela persuasão, o consentimento e a adesão das classes subalternas. O campo da sociedade civil, campo da ideologia, é assim extremamente vasto e é considerado, por Gramsci, como a arena da luta intelectual contra-hegemônica para o movimento operário revolucionário (Gramsci, 1970).

Mais recentemente, o sinal e o signo do termo foram invertidos. O que fora um conceito crítico, tornou-se guia laudatório no vocabulário do liberalismo contemporâneo; o que antes indicava a exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, torna-se agora um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis: a sociedade civil como instância positiva de realização plena e

"democrática" de tais diferenças e, no limite, identificada com a própria democracia (Anderson, 1997, p. 32). Foi-se o tempo em que o capitalismo era o adversário. Toma-se agora limite e destino do processo histórico e a expressão "sociedade civil", até por sua formidável história e força material e ideológica, alivia o desconforto e o constrangimento postos por este *telos*.

Em sua nova versão a sociedade civil veste bem o figurino, fazendo-se palco onde atores representam nobres ideais, ou nem tanto, mas todos legítimos enquanto expressão daquela diversidade de culturas, sujeitos, agentes, etc., singulares e, portanto, insubordináveis a qualquer universalidade que viesse a congregar a multidão de agentes livres (*idem*). E, para que melhor cumpra seu papel, dela exorciza-se qualquer base sócio-econômica concreta: desarticulam-se os nexos mais profundos do todo social, negam-se as articulações entre economia e poder político, proclama-se a autonomia da política e do discurso, enfatiza-se a espontaneidade e a diversidade.

Não por acaso, o assim chamado Terceiro Setor tem sido considerado o atual fulcro da sociedade civil re-significada. Há poucos anos, ministros do governo Fernando Henrique Cardoso⁷, em projeto de lei enviado ao Congresso Nacional brasileiro, em 24 de Julho de 1998, louvavam as organizações não governamentais (ONGs) — não por sua eventual capacidade de organização e intervenção —, mas por sua espontaneidade, diversidade e criatividade como os novos atores do processo de "participação cidadã". Na exposição de motivos do projeto afirmam: "o conceito de Terceiro Setor inclui o amplo espectro das instituições filantrópicas dedicadas à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem estar social. Compreende, também, as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como mulheres, negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, cultura e lazer. Além disso, engloba as experiências de trabalho voluntário, pelas quais cidadãos exprimem sua solidariedade através da doação de tempo, trabalho e talento para causas sociais. Mais recentemente temos observado o fenômeno crescente da filantropia empresarial, pela qual as empresas concretizam sua responsabilidade social e o seu compromisso com melhorias nas comunidades". Diante tão extravagantes palavras, pode-se indagar: se o desejo dos ministros se realizasse e a parceria filantrópica pudesse alcançar

êxito, não teríamos enfim alcançado a utopia capitalista do positivismo comteano, a convivência pacífica e harmoniosa dos bons patrões e dos bons empregados, ou dos bons subalternos e excluídos, de modo geral?

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma artilosa proclama-se o novo patamar "democrático", no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência — ética, política e discursiva — vivenciados por "atores plurais" ou pelas "múltiplas identidades sociais". Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes — hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações —, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identidades encontra sua base e sua sustentação. Entram em cena os "atores", saem dela os "sujeitos". Atores que articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, atores partilhando com outros múltiplas e mutáveis identidades e que têm na ambiência cultural já existente os limites de sua atuação.

Trata-se, portanto, neste discurso, de enfatizar a cultura como a última *differentia specifica* (Anderson, 1997, p. 34). Fato que tem implicações inequívocas: se tudo passa a ser logicamente subordinado à cultura, segue-se que a constituição da sociedade civil deve ser, por certo, cultural⁸, um sistema de significados, onde, como afirma Ahmad, "parece sempre haver uma cesta repleta de variedades de forma que todas as diferenças possam ser acomodadas de modo a evitar todo antagonismo" (Ahmad, 1995, p. 48). Percebe-se, assim, o particular contexto em que surge a nova e envolvente temática da cultura — identidade civilizatória como cultura, eficácia econômica como cultura, sociedade civil como cultura (Anderson, 1997, p. 34).

Mesmo quando uma certa objetividade do contexto histórico não é de todo negada, como em Rorty (1991, 1994, 1996), por exemplo, ela não pode ser alcançada pelo pensamento que, em última análise, está sempre imerso

em uma cultura. Assim como não há uma plataforma supra-cultural, um "gancho celeste" a partir do qual se possa sair da própria cultura para contemplar o mundo "lá fora", não pode haver, por conseguinte, um estado mental cujo conteúdo pudesse ser o "espelho" deste mundo. A sua representação só pode ser, portanto, textual, cultural etc., simplesmente porque "não existe algo como o modo pelo qual uma coisa realmente acontece, para além de sua descrição, para além do uso que os seres humanos possam fazer dela" (Rorty, 1991, p. 99). E, estando tal alternativa cultural descolada de qualquer reordenação sistemática das forças sociais e suas metas estratégicas, o resultado, por necessidade, é uma utopia voluntarista, um certo encanto niilista ou, então, uma visão acomodada e conformada ao sistema vigente.

Mas, pode-se indagar, o que essas questões têm a ver com o recuo da teoria? Estou convencida que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda.

Nada mais são, a meu ver, do que outro disfarce para "o pesadelo da história", o ocultamento "do escandaloso fato do trabalho sem dó e alienado e da irremediável perda e desperdício de energia humana, um escândalo que não encontra sentido em nenhuma categoria metafísica" (Jameson, 1988, p. 162).

Toda teoria, como lembra Norris, tem conseqüências, tanto negativas como positivas. Em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases — racionais e críticas — para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista — a *Realpolitik* tão apregoada pelos burocratas no poder. Ela pode nos ajudar a compreender que tal realismo que conforma o "pensamento único" não apenas é construído ideologicamente — e tomo a liberdade de reforçar o uso do termo, tão desqualificado pelo pensamento "pós-si-mesmo" — mas representa interesses sócio-econômicos e políticos precisos, disfarçados sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo

consumista. Por outro lado, como assinalamos rapidamente acima, a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, sem sentido e absurdos, trazendo como conseqüência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (Norris, 1996, p. IX).

Jameson assinala que as questões econômicas e políticas postas pela realidade do mercado não podem ser pensadas como se fossem um adorno ou um luxo suplementar idealizado, e transportadas a algum museu cultural para serem descritas, em tais termos, por especialistas. Transportando essas palavras para mais perto, a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo e a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial.

Por outro lado, se temas e objetos são hoje emergentes nas pesquisas educacionais, como gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, micro-relações, entre outras, devem ser pensados e discutidos com cuidado (Moraes, 1999a). Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica — e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as histórias de vida coladas ao cotidiano — são capazes de impedir que os instigantes "novos objetos" sejam reduzidos a "micro-objetos", fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica.

Enfim, esse é o universo de questões que afronta, hoje em dia, educadoras e educadores. É nele que se efetivam nossas inquietações sobre os valores e os fins, sobre nossa prática e sobre as perspectivas teóricas que adotamos. Nessas circunstâncias, sobretudo, evidencia-se o papel estratégico de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel em uma sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada como "sociedade educativa", harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural. De

todo modo, tais questões transcendem, em muito, a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo. Este é um dos mais interessantes desafios que temos que enfrentar.

3. Para finalizar, algumas considerações sobre a ética

Gostaria, neste ponto, de retomar a epígrafe deste texto. Ela foi tomada de empréstimo a um livro que Ian McEwan publicou em fevereiro de 1998. Trata-se de um romance, intitulado *Enduring Love*⁹, obra de ficção que capta, com rara precisão em apenas um capítulo, o primeiro¹⁰ perfil do *ethos* dilacerado das relações sociais no Ocidente contemporâneo. A estória relata a tentativa de um grupo de homens de resgatar um menino, imobilizado pelo medo, dentro da cesta de um balão que insistia em subir levado por rajadas de vento. A estória não tem um final feliz. O menino salva-se, quando mais tarde supera o medo e consegue manejar o balão, trazendo-o de volta, mas morre um dos homens que procurava salvá-lo. Ao descrever o desenlace, o narrador, participante dos acontecimentos, expõe como se quebra o campo de atuação coletiva. O que aproximava os seis homens — que se desconheciam até então — envolvidos no salvamento e que se agarravam às cordas que pendiam do cesto na tentativa de segurá-las era apenas uma vaga intenção comum, uma predisposição para a ajuda. Tão somente isto os unia na busca de fixar o balão. Nenhum conhecimento partilhado, nenhuma organização, nenhuma hierarquia, nada, a não ser o vago, fragmentário e individual propósito de ajuda. Cada um seguia suas próprias intuições, seu próprio discernimento, cada um trazia sua própria "experiência". Assim, quando uma rajada mais forte impulsiona o balão para o alto o pânico foi mais forte e todos, menos um, largam as cordas. Todos se salvam, menos aquele que se manteve agarrado ao balão na inútil tentativa de segurá-lo sozinho. E, no entanto, reconhece o narrador, a ação conjunta poderia ter mantido o balão em terra: "*Alguém disse eu, e não havia mais nada a ganhar dizendo nós. (...) De um momento para o outro, a escolha sensata era cuidar de si*".

O relato de McEwan apreendeu, de forma comovente, o comportamento ético e moral apregoado como peculiar ao mundo fragmentário, louvado por tantos na grande conversação intelectual

contemporânea. Em relação à ética, o autor aponta para o que a mim parece ser o momento de uma perda irreparável. Não de algo que tínhamos e que teríamos perdido. Mas de alguma coisa que podíamos almejar. A fragmentação do real, a diluição dos sujeitos, a ênfase na empiria como limite, nos fez perder o horizonte de um *ethos*, que como os gregos anteviam, é o modo pelo qual o ser humano realiza aquilo que lhe é próprio como ser pertencente a *polis*, ser social por excelência. Isto é, nos fez perder o sentido da proposição, "demasiadamente humana", da intersecção entre a experiência do contingente e o reconhecimento de uma certa universalidade, proposição, aliás, intolerável ao discurso neo-pragmático de resultados imediatos. E, no entanto, princípio de cada ação e de cada escolha de homens e mulheres, ao mesmo tempo em que é meio de discernir o *telos* a ser alcançado (Leopoldo e Silva, 1996, p. 354).

Esta afirmação indica que a responsabilidade moral fica vinculada aos dois pólos, tanto ao discernimento individual, quanto à universalidade da razão. Ou seja, há uma universalidade característica do uso público da razão, uma transcendência em relação à contingência da vida prática, que impede que a "deliberação ética seja considerada apenas como cálculo que opera na imanência das possibilidades da práxis" (idem). Aí só há campo para o ceticismo e o cínico descompromisso ético que tudo nivela sob o argumento esperto de um pseudo-realismo. Ou, mais grave, por ser mais sedutor, do argumento neo-pragmático que a solidariedade não pode, jamais, se instaurar sob o signo da razão ou que a verdade estaria circunscrita às crenças publicamente compartilhadas. Como assinala Rorty, se fosse possível falar em racionalidade e autoridade epistêmica, isso só seria possível tendo como referência — limite — o que a sociedade nos permite dizer, e não o contrário (Rorty, 1991, 1996).

Entretanto, se o problema é essencialmente uma luta sobre práticas, propostas, políticas, teoria, conhecimento e também a linguagem, o que as pessoas dizem e fazem em suas instituições e em suas pesquisas importa, e muito (Fitzsimons, 1999). E porque importa o que se diz e o que se faz, não podemos deixar-nos capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, pelo desencanto nihilista ou por uma visão impotente e conformada ao sistema hegemônico. Nem pelo *ethos* cínico da aquiescência que nivela todos os valores, e pela retórica espúria de uma "liberdade" e uma "escolha"

meramente consumistas. Vejo a relação entre ética, teoria e educação efetivando-se nesta tensa relação. E, sobretudo, na perspectiva de resgatar o projeto de construção de uma esfera pública que tenha sentido social, na qual haja a ganhar "dizer nós".

Notas

- 1 No Brasil, a educação básica inclui três níveis de ensino: a educação infantil (0 a 6 anos), ensino fundamental (7 a 14 anos, único nível obrigatório) e ensino médio (15 a 17 anos). Tendencialmente, a educação infantil e o ensino médio deverão tornar-se obrigatórios.
- 2 Interessante notar que Burgos (1999), discutindo a realidade educacional mexicana, desenvolve argumento similar em seu artigo "The Spectre of Theory in Curriculum for Educational Researchers: a Mexican Example".
- 3 Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de "competências". Na prática reflexiva, a "reflexão" prende-se ao empírico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção faz-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de docentes, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimentos foi eliminada de sua preparação básica. Como indica Burgos, o gradual recuo da teoria, nesse caso particular, pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a competência prática no processo de aprendizagem (Burgos, 1999, p. 467).
- 4 A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma agência de fomento vinculada ao Ministério da Educação, no Brasil, e responsável pelo sistema de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, por ela reconhecidos.
- 5 Há pouco mais de dois anos, os programas de pós-graduação das universidades brasileiras foram fortemente pressionados a reduzir seus cursos de mestrado para dois anos e os de doutorado para quatro anos. Como o "fluxo" (tempo de permanência dos alunos nos cursos) é um dos critérios mais importantes na alocação de bolsas pela CAPES, pode-se imaginar a tensão de orientadores e alunos para cumprir os prazos, o que se faz, muitas vezes, às custas de um aligeiramento da discussão teórica.
- 6 Para confirmar a promessa basta conferir os documentos elaborados pelo Banco Mundial, na década de 1990. Confrontados com documentos de outras agências, como a CEPAL, por exemplo, ou com documentos oficiais ou oficiosos de governos nacionais, na América Latina, percebe-se uma recorrente repetição de temas e sugestões de políticas educacionais. Ver referências bibliográficas.
- 7 Ministros de Estado Pedro Malan (Fazenda); Clóvis Carvalho (Chafa da Casa Civil da Presidência da República); Renan Calheiros (Justiça) e Waldeck Ornelas (Providência Social).

- 8 Perry Anderson lembra que as doutrinas puras do livre mercado, codificadas na economia neo-clássica, permanecem ainda uma poderosa alternativa a esta concepção, quando enfaticamente recusam a diferença cultural como sendo historicamente pertinente. Anderson cita Paul Krugman, o economista americano que teoriza esta visão, para o qual a lógica da competição do livre-mercado não pode ser contida por vantagens culturais ou políticas industriais: ela é geral e implacável e, mais cedo ou mais tarde, nivelará todas as sociedades a um padrão comum (Anderson, 1996).
- 9 McEwan, Ian (1998) *Enduring Love*, New York: Doubleday.
- 10 Publicado no Caderno Mais, Folha de S. Paulo, em outubro de 1997, sob o sugestivo título de "Eu ou nós".

Referências

- AHMAD, A. (1995). Culture, nationalism, and the role of intellectuals. *Monthly Review*, vol. 47, nº 3, July/August, pp. 41-58.
- ANDERSON, P. (1997). A civilização e suas interpretações. *Praga*, nº 2, junho, pp. 23-40.
- ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior)/Sindicato Nacional (1996). *Proposta para a Universidade Brasileira*, Junho.
- BANCO MUNDIAL (1995). *Prioridades y Estratégias para la Educación. Estudio Setorial del Banco Mundial*, Mayo.
- BOBBIO, N. (1982). *O Conceito de Sociedade Civil*. Rio de Janeiro: Graal.
- BRASIL, Ministério da Educação/OREALC (1993). *Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Recomendações da V PROMEDLAC*. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO.
- BURGOS, R. N. B. (1999). The spectre of theory in curriculum for educational researchers: a Mexican example. *International Review of Education*, 45 (5/6), November, pp. 461-478.
- CASASSUS, J. (1983). Debe el Estado ocuparse aún de la educación? Análisis desde las dimensiones de la regulación y de la legitimación. *UNESCO/OREALC. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe*, nº 30, abril, pp. 51-9.
- CEPAL, UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago.
- CLARK, T. J. (2000). Origin of the present crisis. *New Left Review*, Second Series (2) Mar/Apr, pp. 85-96.
- DELORS, J. (1998). *Educação - um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.

- FITZSIMONS, P. (1999). Gerenciamento e educação, New Zeland: University of Auckland. *Enciclopédia on Line de Filosofia da Educação*, www.educacao.pro.br/
- GRAMSCI, A. (1970). *Antologia*. México: Siglo XXI.
- JAMESON, F. (1988). *The Ideologies of Theory: Essays, 1971-1986*. v. II. London: Routledge.
- LAWSON, K. N. (1998). *Philosophical Issues in the Education of Adults*: Nottingham: Continuing Education Press, University of Nottingham.
- LEOPOLDO E SILVA, F. (1996). Ética e razão, In: A. Novaes (org.) *A Crise da Razão*. S. Paulo: Cia. das Letras; Brasília: Min. da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, pp. 351-366.
- GRUPO KRISIS (2000). Manifesto contra o Trabalho. *Cadernos do Labor*, n° 2 (Laboratório de Geografia Urbana/Departamento de Geografia/ Universidade de S. Paulo).
- MARX, K. (1964). *A Questão Judaica*. Lisboa: Edições 70.
- McEWAN, J. (1998). *Enduring Love*. New York: Doubleday.
- McLAREN, P. (1999). Introduction, In M. Castells et al., *Critical Educational in the New Information Age*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 1-36.
- MORAES, M. C. M. (1999). Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. *Perspectiva*. Florianópolis: CED/UFSC, pp. 51-68.
- MORAES, M. C. M. (1999a). *Repensando a crise: "morte" do real ou derrota do pensamento?* Relatório de pesquisa, CNPq, Julho, mimeo.
- MORAES, M. C. M. & DUAYER, M. (1998). História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento? *Perspectiva*. Florianópolis: CED/UFSC, ano 16, n° 29, Janeiro/Junho, pp. 63-74.
- NORRIS, C. (1996). *Reclaiming Truth. Contribution to a Critique of Cultural Relativism*. Durham: Duke University Press.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1995). *Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior*. Caracas: UNESCO, Fevereiro.
- PRESTON, R. (1999). Critical approaches to lifelong education. *International Review of Education*, 45 (5/6), November, pp. 561-574.
- RORTY, R. (1981). *Objectivity, Relativism and Truth. Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RORTY, R. (1994). *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- RORTY, R. (1996). On moral obligation, truth, and common sense. In J. Niznik and J. T. Sanders (ed.), *Debating the State of Philosophy*. London: Praeger, pp. 48-52.
- WALTERS, S. (1999). Lifelong learning within higher education in South Africa: emancipatory potential? *International Review of Education*, 45 (5/6), November, pp. 575-587.
- WORLD BANK (1995). *Priorities and Strategies for Education: a World Bank Review*. Washington, D. C.: BIRD/World Bank.

THE RETREAT FROM THEORY: DILEMMAS IN EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article deals with the growing retreat from theory in the realm of educational investigations. Such process addresses epistemological, ethical and political consequences that challenge the production of knowledge in this field. Two possible reasons for this process are: a) the rising of a ethos neodarwinist in the universities and the related degradation of the quality of the academic life, and b) the current epistemological scepticism that trivializes knowledge and truth as well as the subtle linguistic exercise put into practice nowadays wich creates a new and pragmatic vocabulary aiming public resignation and obedience.

LE REÇUL DE LA THÉORIE: LES DILEMMES DE LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE

Résumé

L'article discute le progressif recul de la théorie dans des recherches éducationnelles, un processus qui apporte des implications épistémologiques, éthiques et politiques dans la production de connaissances dans ce domaine. On présente deux possibles déterminations de ce processus: l'émergence d'un ethos neodarwiniste dans les universités avec la conséquente dégradation de la vie académique et, d'autre part, le courant scepticisme épistémologique qui banalise la question de la connaissance et de la vérité et qui procède selon un subtil exercice linguistique menant à un nouveau et pragmatique vocabulaire destiné à assurer l'obéissance et la soumission.

Realidades e perspectivas da formação contínua de professores

Maria Teresa Estrela

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Este artigo visa fazer um balanço crítico das realidades actuais da formação contínua dos professores em Portugal, através de uma análise muito sucinta de três níveis do real: a realidade a nível de diferentes tipos de discurso sobre a formação contínua; a realidade a nível jurídico; a realidade a nível do que se faz. A superação dos pontos críticos detectados e a constatação de um necessário reforço das competências do professor como conceitor do currículo e como estimulador da integração do aluno na sociedade da informação abrem perspectivas em relação ao futuro.

Nos tempos actuais, em que correntes do pensamento, de origem e natureza vária, tendem a pôr em evidência o valor da linguagem enquanto processo de construção e limite do nosso mundo e em que as ciências sociais tendem a desvalorizar a ordem dos factos para se constituírem, na expressão de Boutinet (1985), em "acto de palavra sobre a palavra dos outros", começa a ser difícil a distinção nítida entre a ordem das coisas e dos eventos e a ordem das representações e intenções.

Talvez por isso seja hoje cada vez mais complicado falarmos das realidades da formação contínua, pois o discurso sobre ela tende a confundir-se com o acto de formação, como se ele fosse um acto demiúrgico que, através dos símbolos, desse vida ao conteúdo da mensagem inscrevendo-a no real. Talvez por isso, a abordagem do tema que me foi proposto exigisse enveredar por uma especulação filosófica e epistemológica acerca do conceito de realidade, para a qual, neste momento, não sinto apetência nem

competência. Assim colocar-me-ei num terreno mais comezinho, considerando a realidade enquanto coisa, evento, acção ou resultado de acção, mas também enquanto manifestação de um objecto de pensamento ou representação, tentando manter a distinção que o senso comum estabelece entre estes dois níveis do real. Ora a informação que temos acerca deles é extremamente desigual, o que torna *a priori* duvidoso o sucesso de uma abordagem rigorosa e fiável deste tema.

Com efeito, enquanto verificamos a nossa impotência para abarcar o muito que anualmente se publica em todo o mundo e mesmo em Portugal acerca da formação contínua, experimentamos igualmente alguma decepção quanto ao número relativamente reduzido de estudos descritivos, explicativos ou interpretativos que originem um corpo científico minimamente consistente que vá para além das nossas crenças e do discurso retórico sobre a formação.

É, portanto, no quadro destes constrangimentos, a que se juntam as nossas naturais limitações e limitações de espaço dado para este artigo, que irei esboçar alguns traços daquilo que me parecem ser as realidades actuais da formação contínua. Esboço necessariamente puntilista e subjectivo que parte do exercício de reflexão crítica e auto-crítica que me foi possível neste momento.

Em 1984, num relatório da OCDE sobre as políticas educativas nacionais, afirmava-se: "A formação contínua, entendida como um processo organizado de actualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e actividades paradocentes) e devidamente estruturado em termos de objectivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal" (p. 173).

A publicação de um quadro legal que instituiu a formação contínua dos professores como um direito (Lei de Bases de 1986) e, logo a seguir, como um dever (Decreto-Lei nº 344/89), não foi suficiente para inverter a situação denunciada pelos peritos da OCDE, apesar da continuidade de esforços múltiplos, por eles reconhecidos, dos órgãos centrais, escolas, associações sindicais e científicas. Por isso, em 1990, numa comunicação feita num colóquio internacional sobre experiências nacionais de formação contínua apontava como pontos críticos da situação portuguesa os seguintes (Estrela, 1990):

- carácter não sistematizado ou mesmo desordenado das acções de formação no que se refere a iniciativas, tempos, espaços, modalidades e conteúdos, estes mais determinados por modas de temas e até de formadores do que por necessidades previamente determinadas dos professores e das escolas;
- falta de participação dos formandos na concepção e orientação da formação;
- predomínio de um modelo de formação contínua "defectológico" superador de aparentes carências (Johnson, citado por Eraut, 1988) e "centrado nas aquisições", utilizando a categorização de Ferry (1983);
- falta de consistência e de credibilidade da avaliação da formação.

Passada uma década, é forçoso reconhecer que, apesar da permanência da maioria dos pontos críticos mencionados, se verificaram nítidos progressos em relação à situação diagnosticada num momento em que circulava uma proposta legislativa, felizmente não levada a efeito, que acentuava o controlo dos órgãos centrais do Ministério da Educação sobre a formação e afastava dela algumas Faculdades. Foram vários os factores que concorreram para esta mudança, o menor dos quais não foi certamente o financiamento da formação através dos apoios comunitários. Deixarei, contudo, de lado o seu exame, para me cingir a apontar aquelas que me parecem ser as principais mudanças ocorridas nos anos 90 e que caracterizam o estado actual da situação. Tentarei agrupá-las em alguns níveis e sub-níveis de análise do real, tomando como referência no primeiro nível considerado o que acontece a nível internacional e centrando-me exclusivamente na realidade portuguesa nos outros dois níveis de análise:

1. A realidade a nível do discurso sobre a formação contínua

Procurarei dar conta, muito sucintamente, de alguns níveis de discurso que me parecem particularmente pertinentes quando analisamos a produção escrita sobre a formação contínua.

1. 1. O discurso científico ligado à Investigação empírica

Parece-me poder aplicar-se à formação contínua o que noutros escritos já referi a propósito da investigação sobre a problemática docente: trata-se de uma investigação dispersa e fragmentada, oriunda de vários campos disciplinares, de diversos paradigmas e metodologias, feita com pequenas amostras, com resultados dificilmente comparáveis e por vezes pouco consistentes, que não permite uma leitura coerente e integrada da problemática da formação contínua. Concordo, portanto, plenamente com aqueles autores que a consideram ainda na sua infância.

Apesar destas reservas, não são de algum modo negligenciáveis os contributos que a investigação empírica tem dado para o conhecimento de aspectos vários dessa realidade complexa e mutável que é a formação contínua. Abordagens sobre representações, expectativas, motivações, necessidades de formação, o ensaio e a avaliação de metodologias de formação (como a vídeo-formação, as biografias nas suas diversas concretizações, a análise de práticas, a investigação-acção...), apesar do seu carácter não generalizável, têm permitido uma inteligibilidade diferente do fenómeno formativo e posto em causa algumas das nossas crenças mais enraizadas. Por outro lado, a investigação sobre a formação inicial, a socialização e a construção da identidade profissional, o encontro do professor debutante com a realidade profissional, a (in)satisfação docente, o pensamento do professor, a profissionalização e o profissionalismo, os ciclos da carreira, proporciona-nos alguns pontos de apoio, por frágeis e limitados que sejam, para a concepção e planificação da formação contínua. Não tendo a pretensão de inventariar os resultados dessa investigação e correndo todos os riscos de uma simplificação abusiva porque redutora, o discurso resultante dessa investigação tende a dar argumentos de apoio a uma concepção desenvolvimentista e construtivista da formação e, portanto, a valorizar as interações do professor (enquanto adulto em desenvolvimento, dotado de interesses e preocupações que vão evoluindo ao longo da carreira), com os contextos institucionais e sociais do seu trabalho, a sublinhar o papel das representações e das crenças na actividade profissional, a abrir-se a uma pedagogia da existência, de pendor personalista, valorizadora de práticas que favoreçam a autonomia e a assunção de um projecto profissional. Ao mesmo tempo, a investigação tem posto em relevo as dificuldades de uma formação

que satisfaça os seus destinatários, sobretudo no que diz respeito à difícil articulação entre teoria e prática. Em Portugal, a investigação existente, embora muito diminuta, tem-se inserido nas mesmas perspectivas que a investigação internacional e é importante não a desvalorizarmos.

1. 2. O discurso reflexivo sobre a formação contínua

Um segundo nível de discurso tem-se constituído como *corpus* de reflexão, no qual, por um artifício de análise, poderíamos ainda distinguir duas categorias. A primeira engloba os textos que partem de uma selecção pontual de resultados da investigação empírica que se tende a descontextualizar, generalizar ou extrapolar e a inserir em visões mais gerais que lhes conferem um novo sentido. Essas visões assentam em pressupostos importados de outros domínios do saber, sobretudo do personalismo filosófico e da psicologia dita humanista, pressupostos que carecem de comprovação e que são apresentados sem um prévio questionamento. A segunda categoria constitui-se à margem da investigação empírica e assume um cariz marcadamente ideológico embora se apresente como discurso científico ligado a domínios que temos dificuldade em definir: filosofia política, sociologia do conhecimento, política educativa ou talvez na sua interface. Parte-se do pressuposto que toda a ciência é uma forma de ideologia ligada às condições sociais da sua produção, mas sem se atender a que, mesmo que o pressuposto seja verdadeiro (o que é susceptível de discussão), a recíproca não é verdadeira. Trata-se sem dúvida de um nível de discurso crítico cuja importância não é demais sublinhar, pois tem aberto perspectivas enriquecedoras, levantando novas problemáticas, questionando pressupostos e levando por vezes a inflectir o sentido da investigação empírica em alguns campos.

No entanto, abusando talvez das prerrogativas que a idade nos concede e correndo o risco de desagradar "a gregos e troianos" (e justamente, reconheço), cumpro-me alertar para alguns efeitos que os discursos reflexivos sobre a formação, porque feitos em nome da cientificidade das Ciências da Educação, e apenas por isso, poderão originar.

Sem me deter no exame de algumas contradições que muitos desses discursos encerram e que a sua divulgação acrítica multiplicou (por exemplo

simultaneamente o peso dos determinismos sociais e o voluntarismo do indivíduo como sujeito da história, o peso do sistema e a liberdade do actor, o global e os particularismos locais, a lógica da premeditação e da racionalidade do projecto pessoal e profissional e a lógica dos afectos e da espontaneidade desencadeada pelos circunstancialismos...), limitar-me-ei a enunciar alguns dos efeitos perversos que o discurso reflexivo sobre a formação, ao apresentar-se como discurso científico, pode originar.

O primeiro efeito manifesta-se na tendência geral que se verifica de descontextualização da formação, pondo-se entre parêntesis não só as mundividências próprias das sociedades em que os autores dos discursos se inserem, mas também as particularidades dos sistemas de ensino e das funções atribuídas à escola no funcionamento social. Tende-se a fazer um discurso generalista e universalizante (como se os problemas e os valores orientadores da formação fossem os mesmos nos vários continentes, nos diversos países, nos diferentes níveis de ensino), em manifesta contradição com o relativismo cultural e o papel atribuído aos contextos que se tende a professar em teoria.

O segundo efeito decorre do sucesso desse discurso que muitas vezes alia o peso de algumas ideias aliantes à beleza formal do estilo. Assim, tende a ser reproduzido um pouco por todo o lado, por vezes de forma muito pouco crítica, transformando-se algumas das suas ideias-chave em *slogans* ou *chavões* que todos nós — investigadores, formadores, professores, políticos — não resistimos a utilizar sem uma clarificação prévia dos conceitos que encerram. Expressões como professor reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional, identidade profissional, apropriação da formação, arena da formação, proletarianização, desqualificação, formação emancipatória são apenas alguns exemplos, entre muitos possíveis, de expressões polissémicas e ambíguas que levam a um entendimento aparente no campo das palavras, mas de facto gerador dos maiores equívocos conceptuais¹.

O terceiro efeito diz respeito a uma possível desprofissionalização da função docente, em contraste evidente com as metas que se pretendiam alcançar ao enfatizar a autonomia dos docentes na construção dos seus saberes profissionais². Ao separar-se a racionalidade técnica — para alguns fonte de todos os males que afectam a investigação e a formação — da racionalidade prática, fragmentando o uso unitário da razão, devaloriza-se a

investigação feita fora da escola e a suposta e intencional supremacia dos investigadores sobre os práticos. Não só não se considera o facto que muita da investigação científica das últimas décadas é feita dentro das escolas como se estabelece uma confusão talvez deliberada entre o conhecimento científico — descritivo, explicativo ou interpretativo por sua natureza — e a utilização desse conhecimento por parte de quem tem o poder de o tornar prescritivo. A desvalorização dos saberes universitários, que contribuíram para a profissionalização da função docente justificando a exigência de uma formação de nível superior e legitimando o monopólio do exercício profissional, tem a sua lógica consequência (e simultaneamente o seu pressuposto) na concepção do professor como artesão ou como artesão moral, o que implica, em minha opinião, um retomo à formação corporativa dos professores feita na escola pelos colegas mais experientes, através de práticas de *coaching* que incluem o *follow me* que Schön defende. Além dos riscos de reprodução e do fechar da escola sobre si mesma, justificar-se-ia a separação institucional entre a formação nas disciplinas de ensino feita no ensino superior e a formação dita pedagógica realizada na escola, negando-se assim a cientificidade dos saberes sobre a educação e as exigências de pensamento crítico e de investigação sistemática e metodologicamente orientada que constituem a característica do ensino universitário. Ou, pelo menos, nega-se a sua relevância para a prática. Como eu própria fui formada através desse sistema, tenho bem a consciência vivida das suas limitações e dos seus perigos, até pela fragilidade e arbitrariedade dos modelos a que se é exposto e pela limitação e carácter repetitivo das práticas de reflexão orientadas pela mesma pessoa.

Finalmente, o último efeito que referimos, talvez o mais perigoso, é a tendência que se verifica até nas mais reputadas revistas internacionais de substituir a investigação no terreno, sempre morosa, limitada e de resultados incertos pelo discurso reflexivo e especulativo sobre a formação, discurso bem intencionado, sem dúvida, mas quantas vezes paralelo ao real, quando não em oposição a ele. Embora reconheçamos que toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro, é preciso que não se negligencie a margem do possível que só a análise sistemática do real pode determinar, para não se destruírem as oportunidades de uma aproximação ao ideal.

1. 3. O discurso oficial da formação

Um nível diferente de discurso é constituído pelo discurso oficial de instâncias internacionais e dos governos nacionais e dos órgãos e actores que os representam. Trata-se de um discurso humanista e geralmente actualizado que se apropria da linguagem das Ciências da Educação e de alguns conceitos para conferir uma aparência de seriedade e rigor às políticas educativas que se pretendem implantar ou criar a ilusão de que se pretendem implantar. E digo criar a ilusão quando, ao mesmo tempo que se estabelecem as políticas, não se criam ou pelo menos não se definem as condições da sua implantação em termos de recursos humanos e materiais. Refira-se a título de exemplo os discursos sobre as funções docentes na escola actual, funções tão variadas, complexas e exigentes que originam sentimentos de impotência e frustração nos profissionais, sobretudo quando confrontam o muito que se lhes pede com o pouco que se lhes dá para desempenharem essas funções. Além disso, ao prescreverem-se tantas funções ao professor, corre-se o risco de o afastar ou pelo menos de desvalorizar aquela que melhor caracteriza a profissão docente e o campo pedagógico a que ela se liga. Refiro-me obviamente à função do professor enquanto organizador da aprendizagem e, portanto, enquanto construtor do currículo no seu sentido lato, quer a nível da sala de aula quer a nível da escola. As reformas curriculares mais recentes, ao conferirem ao professor margens de liberdade e responsabilidades que anteriormente não tinha e ao atribuírem um papel fulcral ao projecto educativo da escola na educação do aluno, postularam essa função do professor e reforçam-na. No entanto não me parece que a formação do professor em desenvolvimento curricular seja uma preocupação dominante dos poderes públicos, parecendo remetê-la para uns tantos especialistas formados através do regime de formação especializada.

1. 4. O discurso dos formandos

Finalmente consideremos o discurso dos supostos beneficiários da formação. Não são muitos os estudos empíricos existentes em Portugal que eu conheça e em que me possa apoiar, mas podemos colher elementos em trabalhos de avaliação da formação contínua. Sem pretender de modo algum generalizar, constitui muito frequentemente um discurso bastante estereotipado quer sobre as motivações para a formação ("para obter

créditos", "para me actualizar", "não foi pelos créditos", "não se pode parar"), quer sobre as razões de satisfação ou insatisfação dela resultantes ("permitiu a troca de experiências", "muito enriquecedor", "muito bom", "cresci" ou "demasiado teórico", "pouca troca de experiências", "não aprendi nada que já não fizesse"). Ressalve-se o discurso dos formandos que participaram em projectos de investigação-acção ou investigação-formação, muito mais reflexivos em relação às razões da sua satisfação e/ou insatisfação, o que pode indicar que a formação exige tempo de reflexão e de maturação.

Se atendermos ao discurso informal que se ouve nos corredores da formação e nas salas de professores, ele parece ser conotado com uma apreciação negativa da formação, apesar de emitido muitas vezes por quem, na hora da avaliação, não teve coragem de o expressar. "Sempre somos colegas..." E assim se contribui para o disfuncionamento do sistema.

2. A realidade a nível jurídico

Uma das principais mudanças verificadas nos últimos 10 anos diz respeito ao aparecimento e evolução de um quadro jurídico que veio preencher uma vazia no que diz respeito à definição de uma política de formação contínua de professores. Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, assistimos ao aparecimento de diplomas sucessivos² que visam enquadrá-la juridicamente e adaptá-la às reformas do sistema, especificando os seus objectivos e regulamentando as suas iniciativas e coordenação.

Se entre os diversos diplomas publicados entre 1989 e 1997 encontramos linhas de continuidade, encontramos também pontos de recuo (por exemplo, o período de indução considerado no Decreto-Lei de 1989 e que reputamos a inovação mais notável desse diploma, desaparece no Decreto-Lei de 1992 sobre o ordenamento jurídico da formação contínua, tal como as técnicas e tecnologias da comunicação contempladas por esse diploma, desaparecem estranhamente na reformulação de 1996) assim como encontramos também alguns pontos de nítida mudança.

Se a formação contínua como direito e dever dos docentes associada a uma condição de progressão na carreira, estabelecida pelo Decreto de 1989, se mantém ao longo da evolução legislativa e se se mantém, embora com hesitações de formulação, alguns objectivos e princípios que já

encontramos na Lei de Bases, a lei do ordenamento jurídico da formação contínua introduz inovações que devem ser destacadas. Elas aproximam a formação das escolas e dos problemas vividos pelos professores ao consagrar, entre outros, os princípios de "valorização da comunidade educativa", de descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua e os de associativismo das escolas e professores. Para concretização destes princípios, criam-se os centros de formação das associações de escolas e o Conselho Coordenador da Formação Contínua (transformado em 1994 em Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) cujas competências se definem. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 207/96, ao alterar vários pontos da anterior legislação, pretende ser um "contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores". Essa nova filosofia parece-me traduzir-se essencialmente na importância que se pretende dar às escolas e aos seus projectos educativos enquanto áreas e objectivos de formação, formação que se pretende susceptível de "estimular os processos de mudança a nível da escola e dos territórios educativos" em que se inscrevem. Nos outros aspectos, parece-me situar-se numa linha de continuidade dos diplomas anteriores não só em relação aos princípios, objectivos e formas organizativas da formação como às ambiguidades e contradições que eles encerram. Ao afirmar-se neste diploma o lugar central da escola na formação, pretende-se dar resposta às necessidades originadas pela nova legislação sobre a gestão das escolas e fortalecer as tendências referidas por Barroso (1994, p. 140), entre as quais a de transformar a escola na unidade de gestão do sistema, enquanto "lugar de síntese de múltiplas tendências transnacionais, nacionais, regionais e locais", centralidade que no entanto "só terá sentido se reforçar a centralidade dos alunos (de cada aluno) no próprio sistema escolar".

Estamos, pois, face a uma realidade jurídica que

- define objectivos da formação que visam contribuir simultaneamente para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem e da qualidade da escola como estabelecimento e centro de um território educativo.
- visa a valorização dos docentes através dos saberes e competências profissionais em vários domínios, procurando

estimular a sua capacidade de inovação, configurando assim um conceito de profissionalismo alargado

- consagra princípios que dão margens de liberdade para o exercício de criatividade dos docentes e das escolas e para o fortalecimento do seu associativismo
- permite a expansão e a diversificação do sistema
- cria estruturas organizativas e alarga o número e natureza dos intervenientes da formação
- introduz ideias e vocabulários correntes nas retóricas actuais de autores ligados às Ciências da Educação, aparentemente abrindo-se a uma pedagogia da existência valorizadora do projecto pessoal e profissional
- se presta às mais diversas leituras mas que tendem em geral a sublinhar a sua actualidade e pertinência.

No entanto, se compartilho de uma apreciação globalmente positiva da legislação existente, acho simultaneamente que ela contém algumas ambiguidades e contradições que podem explicar as razões da dificuldade de implementação dos seus objectivos no terreno, das diferenças entre o que se diz e o que se faz, de algum desencanto que transparece do discurso formal e informal de muitos dos formandos e de alguns dos seus formadores. Ambiguidades e contradições que iriam ser reforçadas pelo sistema de financiamento da formação. Como em muitas outras situações, é o dinheiro que serve de analisador, no sentido que Lapassade confere ao termo, permitindo que venham à luz as contradições do sistema.

Vejamos o que me parecem ser os pontos críticos desta legislação:

1. A ambiguidade do conceito de formação pessoal e das suas relações com a formação profissional. Sendo os objectivos da formação contínua definidos em ligação directa com o aperfeiçoamento de saberes e competências ligadas às várias áreas da actividade profissional, percebe-se mal qual é o conceito que o legislador tem de desenvolvimento pessoal (que nunca é definido) a não ser que o concebamos como o reflexo do desenvolvimento profissional. Estaríamos então perante a subversão total da afirmação de Nias, tão citada por formadores e

investigadores, pois implicitamente estabelece não que uma parte importante da pessoa é o profissional mas que uma parte importante do profissional é a pessoa. Isso explicaria que no ordenamento jurídico da formação contínua "a formação pessoal, deontológica e sócio-cultural" não seja apresentada como objectivo mas seja relegada para as áreas da formação, sem uma tradução em modalidades específicas que a concretizem devidamente. Quantas acções, ao longo destes anos, tiveram como objectivo, por exemplo, o desenvolvimento do auto-conhecimento, da auto-estima, do raciocínio moral, da assertividade, da resolução de conflitos...? Poucas, certamente.

Por outro lado, se é reconhecido ao formando o direito de "escolher as acções de formação que melhor se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal", esse direito entra em contradição, na prática, não só com o princípio de financiamento, pois terá de as custear, mas também com a lógica da creditação.

2. A associação da formação contínua à progressão da carreira, se permite a expansão do sistema, introduz factores de distorção em relação à procura de formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica "bancária" de contabilidade de créditos e não à lógica do desenvolvimento do docente e da escola, assim como introduz factores de disfuncionamento nos centros de formação obrigados a satisfazerem a procura de créditos dos docentes das escolas associadas.

— A autonomia pedagógica concedida às instituições de formação colide com as necessidades de acreditação e creditação das acções sujeitas a financiamento. A não ser que se não tenha confiança nos critérios utilizados, torna-se um tanto incompreensível essa forma de controlo central, uma vez que as instituições formadoras e os formadores foram previamente acreditados. Além disso, a necessidade de acreditação prévia das acções desvirtua algumas das modalidades mais promissoras da formação e torna em grande parte inútil o trabalho de detecção de necessidades, pois não há garantias

que sejam os indivíduos em que foram detectadas os destinatários da formação.

— Como lacunas do quadro legal poderemos apontar a falta de previsão de continuidade das acções de formação, não se criando nem nos centros nem nas escolas estruturas que possibilitem essa continuidade. Criam-se necessidades e expectativas que depois não são satisfeitas por um acompanhamento no terreno que em muitos casos é imprescindível. "E agora, se tiver dificuldades, quem me ajuda?" ouve-se com alguma frequência no final das acções. Seria por isso necessário criarem-se tempos de formação, inseridos nos horários dos docentes que assim o desejassem, para que pudessem funcionar na escola grupos de auto-formação interessados na implementação das mudanças que a formação tivesse estimulado.

3. A realidade a nível do que se faz

São muito dispersos e lacunares os elementos disponíveis que nos permitam obter uma "radiografia" fidedigna daquilo que se faz em matéria de formação nas diferentes regiões do país. Dispomos de alguns (poucos) estudos empíricos, de alguns estudos de avaliação de programas de formação e de Centros de Formação, de relatórios do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, mas só um trabalho de investigação sistemática sobre o conjunto destes elementos, que não estava ao meu alcance fazer, poderia dar-nos uma ideia mais precisa daquilo que se faz ou, pelo menos, daquilo que se diz que se faz.

Da leitura atenta dos trabalhos que pude reunir destacam-se alguns dados que tentaremos organizar à volta de alguns pontos:

3. 1. Sobre as acções de formação e sobre os formadores

Se consultarmos os relatórios anuais do C. C. P. F. C. (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) ficamos a saber que, por exemplo, em 1997 foram creditadas 6628 acções, desigualmente distribuídas pelas diferentes zonas do país e pelos diferentes tipos de instituições

formadoras. Ficamos a saber igualmente que no mesmo ano se encontravam registados 5101 formadores não incluindo 2600 a quem tinham sido atribuídas áreas e domínios de formação anteriormente.

No entanto, os dados que esses relatórios nos fornecem não permitem satisfazer a nossa natural curiosidade. Como se distribuíram por áreas de formação as 6628 acções creditadas? Que modalidades prevaleceram? Que práticas e que recursos didácticos foram utilizados?

Quem são os formadores e como se distribuem por áreas geográficas e de formação? Há excesso de número ou carência em algumas delas? Houve cursos de formação de formadores, ou bastam os diplomas académicos? A quantidade, que não pode deixar de causar estranheza, estará em relação com a qualidade?

Só pelos estudos de avaliação podemos obter alguns elementos muito parcelares no que se refere às práticas. Assim ficamos a saber que nos universos estudados prevaleceram os cursos e módulos de formação mas que começam a aparecer com alguma frequência os circuitos de estudo, as oficinas e outras modalidades menos ligadas a um modelo de formação escolarizante centrado em aquisições. A publicação do C.C.P.F.C., em 1999, intitulada "Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais" leva-nos a pensar que estas modalidades de formação estão muito longe do desejável e que precisam de ser fortemente estimuladas.

Quanto à planificação das acções, a minha atenção incidiu sobre a análise dos planos das acções que foram publicitadas dentro de um programa promovido por uma instituição de formação em cuja avaliação participei. Assim foi possível verificar-se que, se havia muitos planos coerentes no seu desenho curricular, não eram raros aqueles em que se verificava a confusão entre objectivos e finalidades, entre objectivos e conteúdos e pouca coerência interna quer a nível dos objectivos quer a nível da adequação das metodologias e das formas de avaliação dos objectivos propostos. Verificou-se também a falta de integração nos planos da acção de estratégias de diferenciação quando a acção envolvia públicos de vários níveis de ensino, com problemas e interesses diferentes, o que se reflectiu em alguma decepção dos grupos minoritários. Quanto a metodologias, parece predominar a exposição, o debate, o trabalho de grupo e a leitura de textos.

Nota-se a ausência total de vídeo-formação e parece-nos ser muito rara a utilização de métodos biográficos que a formação em grandes grupos e a duração relativamente curta de formação não favorece ou mesmo desaconselha.

O ponto mais crítico que ressaltou, e foi confirmado pela análise das fichas de avaliação, diz respeito à avaliação da formação que ocupa um lugar infimo na planificação. Relegada para o final da acção, em geral sem avaliações intermédias que pudessem regular a acção, a avaliação torna-se uma formalidade imposta exteriormente, gerando uma rede de cumplicidades e jogos de força explicáveis pela lógica da creditação e do financiamento. Perde-se assim uma oportunidade formativa ao não se associarem os formandos à definição de referenciais e de critérios de avaliação e ao não se dedicarem para isso tempos de discussão e reflexão. Como referi noutro lugar, a avaliação poderia tornar-se para os formandos um momento de pesquisa: pesquisa sobre si próprio, pelo confronto entre os projectos profissionais e a acção de formação através da auto-avaliação; pesquisa sobre a situação da formação através da sua análise, levando a uma construção pelo grupo do sentido da formação; pesquisa sobre a avaliação, pela explicitação e negociação dos critérios e formas de avaliação (Estrofa, 1999).

É evidente que as acções creditadas não esgotam as acções de formação promovidas pelas várias instituições de formação. Embora em quantidade predominem acções de curta duração, aquelas que me parecem mais dignas de menção são aquelas que se traduziram em projectos de investigação-acção centrados sobre realidades educativas percebidas como problemáticas. Os projectos mais significativos desenvolveram-se em períodos longos de formação e tiveram apoios financeiros exteriores ao Ministério da Educação⁴. Os de maior envergadura são aqueles que se abriram ao desenvolvimento comunitário. Outros centraram-se sobre a turma ou sobre funções específicas dos professores como as de direcção de turma, mas todos eles nos levam a concluir que as mudanças de práticas exigem tempo e acompanhamento prolongado antes que os formandos conquistem a sua plena autonomia.

3. 2. Sobre os Centros de Formação

Era esperado que os Centros de Formação de Associações de Escolas, criados em 1992 pelo Decreto-Lei nº 249/92, e tendo começado a funcionar no ano lectivo de 1992/93, pela sua estrutura local e pelas funções da dinamização de formação em relação directa com as escolas associadas e os seus professores, desempenhassem um papel de renovação do sistema e das práticas de formação.

Se, efectivamente, os Centros criados em todo o país, originaram uma territorialização da formação e facilitaram o acesso a ela dos docentes afastados dos grandes centros urbanos, cumprindo assim uma das suas funções, já o mesmo balanço positivo se não poderá fazer no que se refere ao seu papel no redimensionamento das práticas de formação e na aproximação desta à escola. A julgar pelos poucos estudos tomados públicos, verifica-se um grande desfasamento entre as expectativas iniciais e as realizações no terreno. Referindo-se aos Centros de Lisboa e Vale do Tejo, por eles estudados, escrevem Barroso & Canário (1999, p. 149): *"O 'retrato' dos Centros de Formação que, a partir da investigação empírica realizada, é possível traçar devolve-nos a imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepõe claramente a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um 'mercado' de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta escolarizada"*.

Em apoio à sua interpretação, os autores invocam os trabalhos de Ferreira da Silva, de Correia, Caramelo e Vaz, de Ruela, todos publicados em 1997, convergentes no sentido de considerarem que os Centros não conseguiram contrariar a lógica do financiamento, o que teria originado um desvirtuamento dos objectivos que a sua criação visou. Assim, nos Centros estudados por estes autores, dominou uma oferta de formação por catálogo, assente num modelo de aquisições, descentrado da escola e dos seus projectos educativos e uma procura mais determinada por necessidades decorrentes da gestão da carreira do que por necessidades surgidas de uma intenção de desenvolvimento profissional.

É evidente que não se podem explicar todos os desvios em relação aos objectivos apenas pelo sistema de financiamento. Há decerto outros

factores a considerar como a falta de estruturas de apoio, o processo de recrutamento dos formadores, a falta de formação de alguns directores, a inexperiência natural de todos dado o carácter recente desta inovação, o desinteresse de algumas escolas e professores na sua ligação ao Centro.

Se há numerosas indicações de que os Centros não estão a cumprir as funções que por lei lhes compete e que será necessário repensar o seu papel (podem ter sempre um papel fulcral como centros de recursos e espaços de troca de experiências e de auto-formação), importa, no entanto, rentabilizar a experiência adquirida pelos seus directores, ouvir as suas propostas de reformulação, promover estudos de caso daqueles Centros que foram mais capazes de minimizar os efeitos perversos provocados pelo financiamento e tirar desses estudos as necessárias implicações.

Em síntese: entre o que se estipula a nível legislativo e aquilo que se concretiza no terreno há evidentes desfasamentos que importa analisar minuciosamente para deles se tirarem as devidas consequências.

Voltando ao ponto de onde parti, poderá concluir-se que, em relação ao diagnóstico feito em 1990 e, apesar dos muitos aspectos positivos que fomos referindo ao longo do texto e que não devem subestimados, persistem muitos dos pontos críticos nele apontados. A formação contínua não se libertou de uma lógica "bancária" e escolarizante de acções pontuais, oferecidas por catálogo, sujeitas ao acaso das relações pessoais dos responsáveis pela organização da formação com os formadores, sem uma avaliação consistente, desligada em geral das necessidades concretas de cada escola e dos seus projectos educativos e, por isso, não tendo nela em geral o impacto que poderia e deveria ter. Há, portanto, muito a corrigir, muito a reformular, se realmente quisermos harmonizar intenções e acções e não nos quisermos iludir com as retóricas da formação, tomando a nuvem por Juno.

4. Que perspectivas de futuro?

Não sendo especialista de mudança e muito menos de prospectiva, afigura-se-me difícil falar de futuro, sobretudo em relação a um tempo que se anuncia tão complexo, incerto e contraditório. Num artigo de opinião de um jornal diário sobre prospectiva, lembrava-se, a propósito, uma afirmação de Ilya Prigogine segundo o qual não se pode prever o futuro mas pode-se prepará-lo.

Ora, parece-me que o futuro se poderá preparar se tentarmos superar os pontos críticos da formação contínua que fui enunciando ao longo desta exposição, não como exercício de uma dialéctica demolidora e gratuita, mas com a convicção de inspiração sócrática de que só a tomada de consciência daquilo que está mal ou menos bem nos incitará à procura de soluções alternativas. Além disso, não podemos pretender tornar a escola numa comunidade educativa sem redefinir as suas funções na sociedade de informação. Essa redefinição exigirá, provavelmente "reberstar" com a organização disciplinar dos tempos e dos espaços, assim como exigirá a criação de equipas multidisciplinares e a abertura das escolas a outros profissionais da educação. Ela passará também por uma redefinição realista dos papéis do professor e por uma divisão mais racional do trabalho dentro da escola e, conseqüentemente, passará por um re-equacionar dos problemas da formação de professores.

Se como tudo indica, a escola vier a tornar-se progressivamente um centro de reflexão crítica sobre saberes que os alunos recolhem nas mais variadas instâncias, a formação dos professores terá que assentar, para já, em dois eixos orientadores:

- a preparação dos professores em tecnologias de informação que não só permita a sua utilização no apoio ao seu ensino e aos seus projectos, mas sobretudo os capacite para poderem ajudar os seus alunos numa utilização crítica da informação e para criarem soluções imaginosas para que as novas tecnologias não sejam um factor adicional de desigualdade entre os alunos
- uma forte formação em desenvolvimento curricular para dar resposta às necessidades surgidas pelas alterações legislativas sobre diferenciação e inclusão e sobre a escola como local de desenvolvimento comunitário e que fazem do professor um construtor do currículo no sentido lato do termo.

5. Para concluir

É óbvio que a ultrapassagem de muitos dos pontos críticos que afectam a formação contínua em Portugal depende de uma vontade política que está para além de nós. Isso, porém, não impede que a comunidade dos

professores e investigadores possa e deva fazer ouvir a sua voz. Mas, para que essa voz seja audível, é necessário conquistarmos uma credibilidade que até agora mal conseguimos afirmar e que constitui o maior repto que as Ciências da Educação têm de enfrentar.

Essa credibilidade conquista-se através de um investimento maior na investigação feita com método e com rigor, estudando e acompanhando a formação *in situ* e dando elementos para a avaliação dos seus objectivos, práticas e efeitos. Sem essa investigação, serviremos, de uma forma ou outra, interesses que não são os interesses do progresso do conhecimento, próprios de uma comunidade de Ciências da Educação, ao darmos argumentos ou contra-argumentos para uma política de formação que se fica na aparência dos discursos e não desce à realidade das coisas.

Conquista-se fazendo investigação na escola, dando a conhecer as realidades nela vividas e pondo em relevo os obstáculos que fazem com que fracassem inovações à partida cheias de virtualidades (como o projecto educativo de escola, que não passa em muitas escolas de uma simples formalidade, uma ficção para muitos professores que o ignoram ou se lhe opõem, e um dispêndio de energia não compensada pelos seus efeitos, para outros).

Finalmente essa credibilidade conquista-se ligando formação e educação, não perdendo nunca de vista que a função docente e a formação de professores só tem sentido em relação à formação dos alunos.

Notas

- 1 Veja-se como exemplo mais flagrante e actual o uso indiscriminado da expressão "professor reflexivo" que pode remeter para diferentes epistemologias e diferentes práticas (Adler, 1991, Zeichner, 1993). Aliás, os quadros epistemológicos fundamentadores da prática reflexiva tendem a ser cada vez mais diversificados, como se pode constatar lendo Van der Manen (1993), Korthagen e Wubbels (1995), Van Manen (1995), Newman (1996), Legendre (1998), entre vários outros.
- 2 Note-se que nada me move contra a possibilidade de os professores construírem por eles próprios parte do seu conhecimento profissional. Desde 1974 que, juntamente com A. Estrela, temos vindo a defender a concepção do acto pedagógico como construção que o professor faz, a partir da leitura do seu real, para o que temos preconizado e ensaiado práticas de formação que visam tomar

consciência do real e de si em situação do real, envolvendo os professores em situações de investigação e de investigação-acção. Por isso julgo ser lícito ao denunciador o radicalismo e o unilateralismo de posições que reduzem o ensino a uma prática artesanal e negam implicitamente o professor como trabalhador intelectual. No conhecimento e na acção profissional do professor, como no de qualquer adulto culto, integram-se conhecimentos de várias naturezas e procedências, assim como se recorre a intuições, sentimentos e emoções e aprende-se com a experiência e com a reflexão que se faz sobre ela.

- 3 Retivemos para análise, deixando de fora os regulamentos sobre financiamento: Decreto-Lei nº 344/88 sobre o ordenamento jurídico da formação, Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139-A/90), Decreto-Lei nº 249/92 sobre a ordenação jurídica da formação contínua com as alterações introduzidas pela Lei nº 80/93, pelo Decreto-Lei nº 274/94 e pelo Decreto-Lei nº 207/96, o regime jurídico da formação especializada (Decreto-Lei nº 95/97).
- 4 Vejam-se, por exemplo, os projectos ECC, RADIAL e ALCÁCER entre os primeiros e os projectos FOGO e IRA entre os segundos.

Referências

- ADLER, R. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), pp. 139-150.
- BARROSO, J. (org.) (1994). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das Experiências às Realidades*. Lisboa: IIE.
- BOUTINET, J. (1985). Introduction. In J. P. Boulinet (ed.), *Du Discours à l'Action. Les Sciences Sociales s'Interrogent Elles-mêmes*. Paris: Editions Le Hamattan.
- COLE, A. L. (1987). Impediments to reflective practice: towards a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3 (1), pp. 7-27.
- ERAUT, M. (1988). In-service teacher education. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 730-743.
- ESTRELA, M. T. (1990). Portugal: la formation continue des enseignants — un bilan contrasté. *Recherche et Formation. Actes de Colloque. Novembre 1990*, pp. 101-110.
- ESTRELA, M. T. (1999). Avaliação da qualidade da formação de professores — algumas notas críticas. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliação em Educação*. Porto: Porto Editora.
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- KORTHAGEN, J. F. & WUBBELS, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: toward an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 51-72.

- LEGENDRE, M. F. (1998). Practice reflective et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation des cas en formation de maîtres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV(2), pp. 337-406.
- NEWMAN, S. J. (1996). Reflection and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 22, pp. 297-310.
- OCDE (1986). *Relatório Nacional de Portugal. Exame das Políticas Educativas Nacionais pela OCDE*. Lisboa, GEP/ME, 2ª edição.
- VAN DER MAREN (1993). Savoirs enseignants et professionalisation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XI (1), pp. 153-170.
- VAN MANEN, (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 33-50.
- ZAY, D. (1999). Thinking the interactive interplay between reflection/practice/partnership: questions and points of tension. *Curriculum Studies*, 7 (2), pp. 195-219.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

REALITIES AND PERSPECTIVES OF TEACHERS IN-SERVICE TRAINING

Abstract

This article aims to draw up the critical balance about the present realities of the teachers in-service training in Portugal, through a succinct analysis of three levels: the reality at the level of different types of speech about in-service training; the reality at the legal level; the reality at the level of what is done. The overtaking of the detected critical points and the establishment of a necessary reinforcement of the teachers skills as curriculum designers and as aids of the pupils' integration in the information society open some perspectives for the future.

DES RÉALITÉS ET DES PERSPECTIVES DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Résumé

Cet article vise à faire un bilan critique des réalités actuelles de la formation continue des enseignants au Portugal, à travers une analyse très succincte de trois niveaux du réel: la réalité au niveaux de différents types de discours sur la formation continue; la réalité au niveaux juridique; la réalité au niveaux de ce que l'on fait. Le dépassement des points critiques décelés et le constat d'un nécessaire renforcement des compétences du professeur en tant que concepteur du curriculum et en tant que stimulateur de l'intégration de l'élève à la société d'information ouvre des horizons vers l'avenir.

Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A teoria curricular crítica é o tema em debate neste artigo, no qual colocamos uma série de interrogações que definem o nosso modo de entender o sentido de alguns textos escritos no campo dos estudos educacionais críticos. Procuramos, neste caso, fundamentar conceptualmente a teoria curricular crítica a partir de perspectivas muito diversas que reflectem olhares sobre uma realidade que se pretende mudar.

Introdução¹

Tal como aconteceu com a teoria curricular técnica, a teoria curricular crítica está numa fase de muitos questionamentos, e mesmo discordâncias, mas não diremos moribunda, como afirmou Joseph Schwab, em 1969, quando se referiu ao *Rationale Tyleriano*. No entanto, e "apesar da propalada crise, a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo" (Moreira, 1998, p. 13), sendo de destacar os estudos e os textos que são apresentados no confronto entre os discursos da modernidade e pós-modernidade, entre os discursos estruturalistas e pós-estruturalistas. As suas raízes conceptuais são, por isso, muito complexas e dificilmente estaremos em condições de admitir que a construção quotidiana do currículo, no contexto escolar, seja o resultado de uma influência marcante da teorização crítica².

Embora a sua influência seja cada vez maior no campo curricular, cabe perguntar, tal como o faz, num contexto mais global, Boaventura Santos (1999, p. 9): por que se tomou tão difícil formular uma teoria crítica?

A resposta que procuramos neste artigo inclui o questionamento da teoria curricular crítica, com especial ênfase na diversidade conceptual que a caracteriza. Para este último aspecto, faremos dos testemunhos dos educadores críticos/pós-críticos os dilemas e contradições que existem no complexo, mas enriquecedor, processo de teorização curricular.

1. Teoria crítica: de que lado estamos?

O campo da educação tem reflectido, de uma forma sistemática, a teoria social crítica, delimitada a partir das ideias da Escola de Frankfurt e dos pensamentos de Jürgen Habermas³ e de António Gramsci⁴, sobretudo quando é reconhecido ao indivíduo a capacidade em manter e cultivar a função da razão humana na vida social. Trata-se de uma teoria da acção colectiva que mantém uma atitude de prática reflexiva no sentido que é introduzido por Daniel Schön (1987). Não ignoramos, neste aspecto, que as ideias deste autor têm sido associadas, de igual modo, ao neopositivismo, em função da suposta supervalorização da investigação na tomada de decisões, e ao neoliberalismo, na medida em que o profissional reflexivo (o *practicum*) responde ao que o mercado exige em termos de competências e habilidades.

Neste sentido, argumentar-se-á que a teoria crítica desempenha um papel fundamental na reconstrução da educação: não será uma ciência empírico-analítica, baseada no interesse técnico, mas uma ciência crítica que persegue um interesse educativo de desenvolvimento da autonomia racional e de formas democráticas da vida social (Carr, 1985, 1993; Carr & Kemmis, 1988).

Embora sejam muito divergentes os seus significados, Boaventura Santos (1999, p. 9) identifica alguns dos traços característicos da teoria crítica: "(...) uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...) uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...) um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social".

Inscrita numa tradição marxista, a teoria crítica é por princípio um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um

compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade "existe" somente nas explicações técnicas. Como refere Boaventura Santos (1999, p. 200), "a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica — de que lado estamos? — tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda, uma pergunta irrespondível".

Ao perfilharmos a teoria crítica comprometemo-nos com a existência de alternativas e posicionamo-nos reflexivamente de modo que a problematização e o questionamento — os vectores daquilo que fazemos — nos permitam a utilização da teoria como "a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido por lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas" (Santos, 1999, p. 215). Deste modo, a teoria crítica esclarece que as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo tarefa do educador crítico identificar as injustiças nelas existentes (Popkewitz & Lynn, 1999). Deste modo, a teoria crítica, sobretudo com as análises introduzidas a partir dos trabalhos de Foucault e Gramsci, enfatiza que as práticas sociais são o resultado das relações de poder.

Identificado o caminho, por que se torna tão difícil nele caminhar?

Por quatro razões fundamentais.

A primeira, "e como resulta eloquentemente da posição de Horkheimer (...), a teoria crítica moderna concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe. A teoria marxista é exemplar a este respeito. A concepção da sociedade como totalidade é uma construção social como qualquer outra" (Santos, 1999, p. 201). Ao pretender mudar a totalidade da realidade, o educador crítico marginaliza, por um lado, a possibilidade de alternativas que só se tornam possíveis se a especificidade de cada contexto for reconhecida, pois a mudança conjuga-se no singular, no particular e, por outro, a ideia de que a inovação está não só no que se procura mudar, mas também no que deve ser mantido.

A segunda, porque admitimos ainda que a mudança se faz pelo consenso, pela contratualização, pelo efeito demonstrativo, pelo que é tido como valioso e útil, contrariando-se a existência de tensões. Convém recordar

que "a teoria crítica foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela". (Santos, 1999, p. 212). Sendo o referencial dialéctico o referencial do questionamento, no sentido de negar o existente, o consenso é do domínio da provisoriedade, do efémero, pois o conflito torna-se na alavanca das ideias. Porém, de que modo o conflito pode ser valorizado como categoria de acção quando agimos na base da racionalidade deliberativa (Rawls, 1993), ou da razão deliberativa presente na teoria do agir comunicacional de Habermas (1990), ou ainda da conversação de Rorty (1994)?

O consenso romântico, presente na ideia de conflito proveniente destes autores, é um dos itinerários de negação da teoria crítica e trilhá-lo significa distanciarmo-nos da procura da verdade. Martin Camoy (2000, p. 78) expressa-se deste modo: "nunca pensei em melhorar a tradição crítica em qualquer lugar. Francamente, sempre pensei que o objetivo em pesquisa e ensino é chegar à verdade". Por outro lado, o conflito implica a aceitação de vozes discordantes e a evolução de soluções, como refere Michael Apple (2000, p. 43): "Eu não quero simplesmente impor uma solução. Eu quero que uma solução democrática evolua, mas acho que é muito importante compreendermos com o que se parece a opressão e contra o que são os esforços. A solução não é simplesmente estabelecer grupos de discussão, considerando-se que as condições materiais limitam as vozes que serão escutadas. Assim, muito depende de quem está difundindo o discurso de tolerância e quais são seus usos sociais".

A terceira razão diz respeito ao vínculo do discurso à acção mediado pelo realismo utópico. A aspiração utópica da teoria crítica "não reside em propor soluções desproporcionadas para os problemas postos, mas antes na capacidade para formular problemas novos para os quais não existem ou não existem ainda soluções" (Santos, 1999, p. 214). Um dos itinerários possíveis é o da linguagem da possibilidade, marcado pela linguagem bíblica de esperança e pela crença de que a proposta teórica substitui a acção, cuja natureza é intrinsecamente política. Para António Flávio Moreira (1998, p. 13), seguindo o argumento de Jennifer Gore, a crise da teoria crítica "é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux⁵ e Peter McLaren. As razões são fundamentalmente duas: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstracto e

complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores"⁶.

É válido afirmar-se que "necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas" (Santos, 1999, p. 205). No entanto, precisamos também de uma acção política para que o educador crítico não fique limitado ao discurso, à linguagem da solução teórica e à falta de um compromisso que lhe exige a luta contra o que são as desigualdades construídas pelo exercício das relações de poder. Pode um educador crítico escrever textos complexos, ignorando as relações de poder e de discriminação que existem no seio das escolas? Pode um educador crítico utilizar uma linguagem reactiva quando ele próprio não faz da prática o seu domínio de acção? Pode um educador crítico sustentar que a experiência dos professores sem teoria deve ser desvalorizada?

Apesar dos argumentos críticos que utilizam, e apesar do reconhecimento sério da relação escola/sociedade, as análises radicais, na opinião de Landon Beyer & Daniel Liston (1996), são por vezes soluções dogmáticas e não democráticas para a resolução dos problemas.

Quarta razão: o compromisso ético que funcione no discurso e nas práticas. "Não um discurso ético que reivindica uma essência universal, mas que é provisório e está constantemente reexaminando a si mesmo à luz das condições e dos contextos históricos que herdamos e dentro dos quais nos movemos" (Giroux, 2000, p. 122); que funcione também na humildade dos discursos e das práticas, pois "o perigo no ser humano é arrogância, você pensar que tem a chave da realidade. Ela é especialmente perigosa para as pessoas que se acham críticas (...) eu não quero pessoas que apenas concordem com minha política. É claro que quero pessoas à minha volta que sejam progressistas, eu irei brigar por isso. Mas amplamente progressistas, o que inclui a política de populares, classes, géneros, raça e sexualidade diferentemente qualificadas (...) mas se todos concordam comigo, essa é uma situação muito ruim, não só para eles, mas também para mim" (Apple, 2000, p. 47). O compromisso ético exige o respeito pela identidade e diferença do outro, a responsabilidade de partilhar projectos que não são reduzidos à componente meramente pessoal porque a situação profissional não é o jogo de denegrir os outros.

Por exemplo, pode um educador crítico (branco) ser um contador de anedotas sobre os negros? Pode um educador crítico perfiar ideias de "apartheid intelectual"?

2. As teorias curriculares: técnica, prática, crítica, pós-crítica...

Porque foi tão intensamente marcada por uma perspectiva técnica, com a pretensão de seguir as bases da gestão científica, a teorização curricular originou, a partir da década de setenta do século XX, um amplo quadro de análise, com destaque para o que se tem designado por "neo" e "pós". O movimento de renovação teórica explodiu, como realça Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 26) "em vários locais ao mesmo tempo", salientando-se os contributos da nova sociologia da educação, do movimento de reconceptualização, da pedagogia de Paulo Freire e dos estudos estruturalistas, sobretudo os trabalhos de Althusser, Bowles & Gintis, Bourdieu & Passeron. Entretanto, a teoria prática, cuja fundamentação está ligada a Schwab, Macdonald, Huebner, Stenhouse, Lundgren, entre outros, ficara estigmatizada por não levantar as âncoras técnicas que amarravam o processo de desenvolvimento do currículo a componentes muito operacionais⁷. Não é sem razão que Cleo Cherryholmes (1993) integra na abordagem estruturalista Tyler e Schwab, tidos representantes das teorias curriculares técnica e prática, respectivamente.

A gênese da teoria curricular crítica encontra-se nos estudos neomarxistas e numa matriz de argumentação que seria estruturante para muitos autores: "classe, género e raça são os domínios através dos quais operam as dinâmicas de opressão, exploração e dominação" (Beyer & Landon, 1996, p. 99). Dito de outro modo: "a dominação e exploração, que ocorrem devido à discriminação racial, sexista e económica, são o resultado de práticas padronizadas, regras institucionais e regularidades que existem nas nossas vidas e das quais certos segmentos da sociedade beneficiam" (*idem*, p. 101).

Por outro lado, a teoria curricular pós-crítica, seguindo a designação de certos autores, com destaque para Tomaz Tadeu da Silva (2000a), tem origem nas abordagens pós-moderna e pós-estruturalista. Porém, é o reconhecimento simultâneo do crítico e do pós-crítico: "ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica do currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve combinar-se com a teoria crítica para ajudar-nos a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controlo, nos tornamos aquilo que somos.

Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (Tadeu da Silva, 2000, pp. 151-152).

A ambiguidade do termo pós-moderno, no qual se reconhece a pulverização de discursos, e a complexidade do pós-estruturalismo, ao qual ainda se pode acrescentar a análise neogramsciana, colocam-nos perante muitos dilemas, na medida em que não existe uma exclusividade conceptual entre as teorias crítica e pós-crítica⁸.

As tensões existentes entre abordagens neomarxistas/neogramscianas e pós-modernas/pós-estruturalistas têm em comum o facto de fortalecerem o entendimento do currículo como uma construção, de natureza social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas. Reduzir o campo curricular à luta entre os "neo" e os "pós" é empobrecê-lo não conceptualmente, pois a linguagem dos educadores críticos nem sempre permite olhar de modo diferente para a realidade, mas nas práticas quotidianas. Toma-se fácil não só dizer que o currículo é um texto de poder, subordinado às políticas de identidade, às políticas de resistência e às políticas culturais, mas também reconhecer as vozes contraditórias existentes no seu processo de desenvolvimento. Toma-se ainda fácil partilhar a ideia de que o denominador comum da acção do educador é a democracia e esta pode tornar-se consensual, mesmo que politicamente os projectos sejam diferentes. Mais difícil é fazer com que este ideário seja uma realidade nas escolas, sobretudo nas escolas dos ensinos básico e secundário que tão bem conhecemos enquanto alunos, mas que ignoramos como professores.

Para além disso, tais tensões exprimem lutas teóricas internas⁹ que se distanciam cada vez mais das práticas escolares e que facilitam a *retylização*¹⁰ do campo curricular. Torna-se evidente a dificuldade em reconhecer a teorização crítica quando se lê o artigo de Peter Hiebowitsh (1999) — no qual são definidas as novas fronteiras do novo curricularista: a prática, a planificação, a unidade e a história — e que não é mais do que a reacção técnica à excessiva subjectivação do campo curricular, momento quando se julga que o currículo corresponde a quaisquer identidades. Ao colocar a ênfase no sujeito, despojando-o da razão, a pós-modernidade¹¹ tem contribuído para que as práticas e os discursos subjectivos sejam realidades totalmente aceitáveis pelo simples facto de pertencerem a um dado sujeito. Neste campo extremo encontra-se a reconceptualização proposta por William

Pinar (1998) com a intenção de abarcar todas as dimensões do campo curricular. Assumindo o currículo como um texto que se tece a partir de múltiplos discursos, esta reconceptualização não é mais do que "um epítáfio ao desenvolvimento do currículo", na medida em que se proclama que não será mais relevante para o trabalho do professor (Hlebowitsh, 1999). A identidade confunde-se, por isso, com a teorização extrema das diferenças que, sendo o reflexo de uma opção pessoal, dificultam a construção de um projecto comum envolvendo tanto o universalismo quanto o relativismo (Forquin, 2000). Não é, assim, com a denominada reconceptualização, que abrange as teorias pessoais levadas à maximização do sujeito, que se faz o futuro da reconstrução do campo curricular (Pacheco, 2000).

Deste modo, estamos em processos análogos: se a excessiva teorização técnica conduziu à reconceptualização, a hiper-reconceptualização originará, de igual modo, o regresso a uma visão técnica do currículo, suficientemente visível nas políticas de *restauração conservadora* (Apple, 2001) e de *quase-mercado* (Whitty, 1997).

3. Os dilemas (e contradições) dos educadores críticos

As tensões existentes na argumentação veiculada pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo têm mudado os discursos sobre a teorização curricular, sobretudo no que diz respeito aos seguintes aspectos: valorização do contexto micro como local de produção política; esclarecimento das complexidades existentes na relação poder/conhecimento; aceitação da classe, género e raça como elementos dominantes na definição das práticas; defesa da ideia do sujeito descentrado, cuja identidade se constrói a partir das políticas e práticas em que está envolvido.

Historicamente, a teoria crítica é um projecto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi muito divulgada pela escola de Frankfurt, tendo como denominador comum a reflexividade e o interesse emancipatório dos agentes (Payne, 1996). Deste modo, "a teoria crítica é uma metáfora para uma certa orientação teórica que tem a sua origem em Kant, Hegel e Marx, a sua sistematização em Horkheimer e está associada ao Instituto para a Investigação Social, em Frankfurt" (Rasmussen, 1999, p. 11). Apesar de uma fundamentação filosófica inicial¹², a teoria crítica reconhece-

se, hoje em dia, nos mais diversos campos do conhecimento e traduz-se pela "teoria que não reduz a *realidade* ao que existe" (Santos, 1999, p. 197).

Tomando como *corpus* de análise as entrevistas (Torres, 2000) de alguns educadores críticos, sobretudo daqueles que mais contribuíram para a emergência e consolidação dos estudos educacionais críticos, através das categorias poder, Estado, escolha, comunidade e classe¹³, tentaremos caminhar no sentido da clarificação das contradições e dos dilemas que, necessariamente, existem na teoria crítica.

Poder

O termo poder, associado às práticas de marginalização das pessoas através das práticas escolares, tem sido amplamente debatido pelos educadores críticos, sendo o nome de Michel Foucault invariavelmente referido. Pós-estruturalista ou não¹⁴, a verdade é que Foucault está no centro da discussão quando argumenta que o poder é difuso, descentralizado e horizontal, divergindo, assim, quer da teorização neomarxista, que localiza o poder nas instituições do Estado, quer da escola de pensamento de Bourdieu, em que o poder está relacionado com a luta pelas diversas modalidades de capital¹⁵.

Como teórico do poder normalizador, Foucault torna-se, por isso, num ponto de divergência dos educadores críticos. Partindo das dimensões de poder, que não podem ser vistas de forma separada, Michael Apple é elucidativo na discordância:

"Se as coisas não são vistas como sempre vindo de "cima para baixo" todo o tempo, então a distinção entre micro e macro torna-se muito menos útil, o que abre caminho para uma posição que reconhece múltiplos discursos, múltiplos locais, etc. Faz Foucault parecer atraente, e espero ter levado isso a sério" (Apple, 2000, p. 37).

"Há muitos colegas meus espalhados pelo mundo que agora se voltaram para Foucault. Eles simplesmente o transformaram em uma teoria mais elegante de controle social. Sua posição é mais Nietzsche, não Foucault, mas eles misturam os dois. Foucault não é mais uma forma de auto-reflexão séria na qual você para e pensa sobre quais são suas bases políticas, qual é o momento mais positivo em Foucault. De muitas formas é uma desculpa para voltar atrás nas teorias empregadas por Bowles e Gintis. Não existe agência; o discurso está simplesmente estruturando você; o mundo é um vasto rádio com diversas estações sintonizadas ao mesmo tempo; você não pode desligá-las. Mesmo as desligando há outra conversa. Isso é tolice. Isso é autocontestável. Assim, eu

quero encontrar um estilo que possibilite que as pessoas permaneçam auto-reflexivas, e por vezes isso exige o choque, o paradoxo. Isso é algo de que eu necessito" (Apple, 2000, p. 42).

A divergência de Apple para com Foucault é que foram os neomarxistas, onde ele próprio se inclui, que afirmaram que a escola é uma instituição normalizadora. No entanto, reconhece que "o trabalho de Foucault dirige nossa atenção para o papel do Estado e do conhecimento especializado na construção de cidadãos e subjectividades normalizados" (Carlson & Apple, 2000, p. 18).

Para além de outros educadores, Foucault é marcante nos trabalhos de Henry Giroux:

"As teorias existentes sobre reprodução cultural e sociocultural pareciam também unidimensionais para mim. Embora eu lesse Basil Bernstein, nunca fui muito influenciado por seu trabalho. Eu pensava que seu trabalho era muito mecanicista. Ele teve uma enorme influência sobre pessoas como Michael Apple, Jean Anyon e outros. E embora eu pensasse que seu trabalho fosse muito importante, faltava-lhe uma política cultural crítica (...) no período em que estive em Miami reuni-me com outros professores e alunos em grupos de estudo sobre Foucault. Isso me ajudou a desenvolver uma teoria mais dialéctica sobre o poder que eu podia utilizar para compreender os limites do modelo funcionalista que dominava a teoria educacional crítica naquela época" (Giroux, 2000, p. 120).

Estado/escolha/comunidade

Estado é uma outra categoria dominante nos discursos dos educadores críticos. As políticas educacionais progressistas dentro e fora do Estado, inseridas numa agenda de mudança afirmativa, constituem um dos principais desafios que se colocam aos educadores críticos (Carlson & Apple, 2000).

A emergência do currículo na sociedade moderna e industrial está fortemente associada à noção de Estado, sobretudo naquilo que representa não só em termos de racionalização e burocratização de finalidades educacionais, mas também em função de diversas formas de controlo social que legitimam práticas concretas de autoridade. Ainda que as perspectivas essencialistas sejam amplamente criticadas, poder-se-á questionar: o que é o Estado?

Michael Apple (1999) responde que deve ser visto como algo que está em formação e que se define acerca da criação, estabilização e normalização

de relações de poder e autoridade. Tendo um papel de normalização do conhecimento e da avaliação, o Estado é fortemente contestado, mormente quando a escola é um local de reprodução das desigualdades sociais. Henry Levin contraria quer a noção de poder focada, defendendo que o poder está nas escolas, quer o pensamento de Giroux (e também de Apple e Willis) acerca do conceito de resistência. Primeiro, a resistência na sociedade em geral e, depois, nas escolas, sendo estas não o agente principal mas um elemento de sustentação:

"(...) As relações de correspondência entre as dinâmicas das escolas e do capitalismo foram consideradas por todos a única forma de se compreender o que as escolas fizeram. Nós dissemos Não, nós estamos em um Estado capitalista democrático, e Estados capitalistas democráticos são diferentes de Estados capitalistas autoritários, e as escolas também são diferentes" (Levin, 2000, p. 182).

"Nós [Henry Levin e Martin Camoy] também não fomos persuadidos pelas teorias de resistência cultural de Willis, Giroux e Apple, embora ambos fossemos seus amigos e os citássemos. Então pensamos que se isso é resistência, ela não é heróica e não vence. Ela não é massa, e a resistência da qual eles falam é muito limitada e muito fraca" (Levin, 2000, p. 175).

Herbert Gintis, que com Samuel Bowles publicou, em 1975, *A Escola Capitalista na América*, revê hoje os seus conceitos, defendendo não só que existe apenas um paradigma de pensamento, com diferenças que são reconhecidas, mas também que se depende das escolas para criar uma sociedade com igualdade, pelo que não faz sentido o debate Estado versus mercado

"O problema da escola nos Estados Unidos é o facto de não termos conhecimento, não sabemos quais são as boas escolas (Gintis, 2000, p. 105). (...) acho que o debate Estado versus mercado, embora muito veiculado na mídia, não é intelectualmente um debate interessante. Todas as economias que funcionam bem têm mercados e estados. Não existe um mercado puro sem Estado e um Estado sem mercado. Ambos são instituições necessárias. E não uma ou outra. Esse é um erro" (Gintis, 2000, p. 107).

Subsequentemente, Herbert Gintis é a favor da escolha de escola, reforçando a noção de comunidade como entidade disciplinadora:

"As pessoas devem poder escolher escolas para seus filhos, e esse é um problema competitivo. Deixe as pessoas darem educação às crianças da mesma forma como elas dão saúde ou galinha frita. Dê às pessoas o que elas querem e faça das escolas uma questão não da burocracia do Estado, mas de mercado" (Gintis, 2000, p. 105).

"Nem eu acredito que o Estado deva controlar, e essa é a razão pela qual a esquerda me deixa tão confuso, pelo facto de ela apolar o oferecimento de serviços educacionais burocráticos não-competitivos e achar que assim está bem. Isso não está bem, isso é uma estupidez. Tanto a esquerda quanto a direita, o mercado e o Estado negligenciaram o que Sam e eu chamamos de uma estrutura básica de governo para a sociedade, e essa é a comunidade. Para a direita tudo é mercado: as comunidades não existem. Para a esquerda tudo é Estado. Mas as comunidades são realmente importantes, instituições eficazes para a oferta de serviços à população e para o reforço das normas" (Gintis, 2000, p. 107).

Porque Herbert Gintis (2000, p. 104) afirma "quando eu era marxista" e "(...) devo dizer que estamos longe de alguns de nossos velhos amigos como Giroux e Apple, por não desconstruirmos nada e não escrevermos palavras a não ser que possamos traduzi-las para modelos e somos muito cépticos quanto a muitas das soluções tradicionais da esquerda" (*idem*, p. 103), o seu pensamento é muito divergente dos educadores críticos que cita e ainda de Geoff Whitty.

Michael Apple (2000, p. 47), identificando-se como neomarxista ["e não acho os rótulos sempre úteis. O facto de eu ter rotulado a mim mesmo e de ter sido rotulado pelos outros como um neomarxista aponta para algo que reconheço, que é o carácter central absoluto da análise material"] assume uma tarefa dupla: "questionar de forma crítica a reforma conservadora em educação e na sociedade de forma mais ampla e ajudar o público em suas lutas diárias para formar uma educação na qual a democracia, assistência e justiça social não sejam simplesmente *slogans* vazios" (*idem*, p. 51).

Por mais evidentes e assumidas que sejam as diferenças conceptuais entre Michael Apple e Henry Giroux, este último discorda, de igual modo, de Herbert Gintis, quando defende a noção de comunidade baseada na justiça social, no direito, na liberdade e na igualdade:

"Os princípios da justiça social devem articular uma noção de comunidade que é muito mais democrática que a noção modernista de comunidade, tendo sempre considerado a diferença como uma ameaça à democracia e à ordem" (Giroux, 2000, p. 130).

"A fascinação actual neste país pela lógica do mercado, com sua recusa absoluta da noção do público e justiça social, além de todos aqueles princípios que não podem ser medidos em termos meramente instrumentais, abre o caminho para os piores tipos de barbarismo" (*idem*, p. 130).

"Eu não desejo abandonar o legado político do modernismo com sua ênfase na justiça social, direito, liberdade e igualdade" (*idem*, p. 131).

Plena discordância também de Geoff Whitty, um dos críticos dos programas de escolha escolar, que prefere o termo colectivismo ao de comunidade¹⁶:

"Agora a nossa perda foi o facto de os aspectos do *welfare state*, dentro do qual as lutas colectivas poderiam continuar, terem sido deixados para uma sociedade civil com muito pouco em termos de cultura política, sendo mercantilizadas como ideias neoliberais que passaram a controlar áreas inteiras de vida social, incluindo educação. Eu observo uma dificuldade real na invenção de novas formas de política colectiva por não estar claro onde se encontra esse espaço para isso. Não é em um estado forte e autoritário nem uma sociedade civil mercantilizada".

Igualmente imbuído de uma tendência económica nas relações entre sociedade e escola, com o protagonismo tanto para o Estado quanto para o consumidor, está Samuel Bowles, cujo pensamento tem sido marcado pelos problemas do poder, desigualdade e conflito. Perfilhando a ideia marxista de que a economia é uma estrutura de poder, argumenta que só se preocupa com as pessoas de modo a terem autonomia. No entanto, defende a competição ao mesmo tempo que contesta a avaliação dos resultados:

"O Estado tem um grande papel em determinar as regras do jogo. A estrutura que regula a competição e a formação de comunidades delineiam os limites necessários de acção social (...) nossa perspectiva política também importa um aumento das funções governamentais tendo a ver com seguro e certificado. Por exemplo, se fomos ter uma competição entre as escolas, tanto entre escolas públicas quanto privadas, então me parece que temos que ter algum tipo de certificado, de forma que as pessoas saibam o que estão adquirindo, o que os estudantes estão aprendendo na escola. Os pais terão que saber muito mais sobre as escolas caso eles tenham reais escolhas. Os pais não gostariam de saber qual é a nota média do conselho da escola para a classe mais velha; eles não gostariam de saber qual o alcance médio da nota de seu filho. Mas eles teriam que saber o que a escola acrescentou — ou seja, o que na realidade a escola ensina. A ideia global de fazer todas as nossas seleções com base apenas nos resultados de testes baseados em resultados é como a avaliação de um salão de beleza com base em como é a aparência das pessoas quando elas saem, sem se verificar como elas estavam quando entraram no salão" (Bowles, 2000, p. 65).

Classe

Uma das categorias mais utilizados nos estudos educacionais críticos é a de classe e, porventura, a que mais contestação tem originado. Gloria Ladson-Billings (2000, p. 167), nos estudos da teoria crítica da raça, afirma que o "currículo é uma forma de propriedade (...) a metáfora da propriedade se adapta muito bem a toda educação. Tudo que existe sobre escola existe sobre propriedade, seja intelectual, social ou culturalmente, ou seja, sobre a propriedade real".

Se o currículo é propriedade tem um sentido de pertença e possuí-lo é entrar nos mecanismos de diferenciação social. A classe para Michael Apple (2000, p. 37) é uma "dinâmica formativa", autónoma, mas paralela aos discursos e práticas de raça e género. Neste sentido, não aceita as análises oriundas dos trabalhos pós-críticos, com destaque para a teoria pós-moderna:

"Estou muito preocupado que muito do trabalho pós-crítico perdeu um pouco do que ganhámos por meio do trabalho neomarxista e criou uma falsa história de neotrabalho. Nem todas as pessoas concordam que você deva lidar com a classe apenas estruturalmente, e eu sou um deles. Somente porque a classe é agora chamada (por meio do que penso ser uma leitura equivocada da história) uma *grande narrativa*, que assume a forma reducionista, isto não quer dizer que a classe desapareceu. Eu acho que esta é uma tendência muito perigosa dentre alguns aspectos do pós-modernismo. Com muita frequência, a ideia de que a análise de classe era *reducionista* significou que as pessoas se sentiam livres para ignorar isso, o que é teórica e politicamente desastroso. Ignorar classe é um prejuízo para as mulheres e os homens sobre cujos ombros ficamos, não apenas por sua teoria, mas de forma mais relevante por suas lutas" (Apple, 2000, pp. 37-38).

Porque as divisões sociais não desapareceram, particularmente as de raça, género e classe, o espaço da escola é um local de reconhecimento de desigualdades que respondem a interesses bem delimitados em termos de espaços sociais. É neste contexto, sobretudo a partir da influência dos estudos de Bourdieu, que a noção de espaço social adquire um outro sentido, conferindo uma lógica de classes diferente daquela que está na base dos estudos marxistas¹⁷. Henry Giroux (2000, p. 124) centra-se mais na perspectiva de Bourdieu, recusando a aceitação da classe como categoria universal:

"Admito que meu trabalho dá menos ênfase à classe como uma categoria universal de domínio. Penso ser difícil depois de 15 anos de trabalho crítico sobre feminismo, teoria da raça, pós-colonialismo, cultura popular e outros

considerar a classe como a única ou mais importante categoria para explicar a dinâmica da luta (...) A classe é importante? Sim. Ela é mais importante que a raça? Não, não acho. Penso que vivemos em um mundo muito complicado. Eu me vejo preocupado com as inter-relações entre as categorias, mais do que com o verdadeiro enfoque das narrativas únicas como classe" (Giroux, 2000, p. 124).

4. Que teoria curricular crítica?

Para além de representar abordagens múltiplas sobre uma realidade que se procura olhar de um outro modo, a complexidade dos estudos educacionais críticos, onde se reconhecem contradições, significa a existência de lutas por ideias e práticas associadas a uma problematização constante daquilo que fazemos e naquilo em que estamos a participar. Sendo uma luta crítica e progressista também é um momento de transgressão, na medida em que "é a capacidade de transgredir que nos pode conduzir a ganhos significativos no nosso entendimento" (Carlson & Apple, 2000, p. 51).

Neste caso, o que a teoria crítica traz ao campo curricular é o facto de sublinhar a ênfase na auto-referencialidade dos projectos de formação, isto é, a exploração dos discursos de reflexão sobre as práticas que não se perspectivam como produtos ou planos regulados burocrática e tecnologicamente, mas como projectos que são identificáveis, quer nas relações de interdependência dos actores, dentro dos contextos de formação das políticas culturais, quer nas interpretações daqueles que são os seus sujeitos. Com efeito, e por mais divergente que seja o pensamento rotulado com os "neo" e os "pós", o currículo é uma questão de conhecimento, poder e identidade, isto é, como salienta Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 155), "o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade".

Porém, e porque o currículo também é um espaço de conflitos onde se entrecruzam lógicas bem diferentes, "será sempre polémico aplicar ao mundo da escolaridade um conjunto de pressupostos prévios que não reflectam a natureza dessa mesma escolaridade e não ponderem a função social, política e cultural da educação" (Pacheco, 1996, p. 42).

Os discursos sobre o currículo são, por isso, abrangentes e nem sempre os educadores críticos reconhecem que "as instituições educacionais podem ser vistas como sítios complexos construídos por e através de discursos expressos em vários textos: de planos de acção e livros-texto a conversas frente a frente em sala de aula" (Luke, 2000, p. 99). A análise crítica dos discursos implica o questionamento do conhecimento, poder e identidade como espaços de construção, onde a produção dos discursos reflecte quer as desigualdades existentes, quer os espaços de contestação, pois "a escola continua a ser um espaço de conflito social" (Freire, 2000, p. 90). É mais crucial que os contributos teóricos é admitir que o conflito existente na produção dos discursos curriculares só pode ser ultrapassado pelos professores e alunos se defendermos a "centralidade da prática" (Moreira, 1998, p. 30). Dito de outro modo: a teoria curricular crítica tomar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas. Construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa, isto é, não na perspectiva da eficiência dos resultados, dos procedimentos algorítmicos, mas numa abordagem que "nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder" (Giroux & Shannon, 1997, p. 4).

Por outro lado, a problematização é a base quer da noção de currículo como deliberação¹⁸, que acontece no seio de relações sociais de colaboração e participação, quer das atitudes metodológicas a seguir: "o gosto de trabalhar nas margens e a transgressão dos territórios estabelecidos" (Correia, 1998, p. 151).

Conclusão

Não sendo possível mudar a totalidade da escolaridade, porque tal pressuporia que a sociedade também mudasse de forma radical, é possível admitir que há espaços de mudança fundamentais, que fazem parte da agenda dos educadores críticos. De uma agenda que é pela construção, pela

proposta de alternativas, e não unicamente pela reacção às agendas dos defensores de uma escola meritocrática, de um ideário pautado pelos valores política e culturalmente diferenciadores e de programas de escolha que fazem da educação um produto de mercado. Esquadrinhando-se os textos de muitos educadores críticos constata-se que a linguagem reactiva é tão redundante como a linguagem de resistência e possibilidade. Mais: de que modo poderemos pensar criticamente o currículo se nós próprios — alunos, professores, pais — não assumirmos que o currículo é uma construção mediada por lutas políticas e sociais? De que modo também entendemos a educação: espaço público? realidade nacional? identidade pessoal?

Ora são estas questões, sempre enredadas no conflito (Young, 1998) que nos posicionam perante a teorização crítica do currículo, mas desde que não façamos dos cursos de pós-graduação o único local de produção de uma teoria¹⁹, descentrada da prática, que em nada contribui para as mudanças. E estas mudanças são projectos políticos e culturais de luta que tornam possível a existência de uma justiça curricular e, conseqüentemente, nos colocam no lado onde são produzidas as desigualdades, mas sem cairmos nos argumentos falaciosos de que só uma política curricular igual (embora diversificada nos seus propósitos) e homogénea pode estar na base do sucesso educativo. Ou pior ainda: pensar que estar do lado crítico é estar do lado do romantismo dos actos, dos discursos de desconstrução das agendas educacionais e das práticas totalmente autoreflexivas.

Assim, talvez pudéssemos clarificar esta interrogação: por que é tão fácil estarmos do lado contrário ao da teoria crítica?

Notas

- 1 Agradeço ao António Flávio Moreira, Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, os comentários à feitura deste texto.
- 2 O denominador comum a diversos escritos é o do fraca influência nas escolas dos discursos críticos: "A opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio académico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação" (Moreira, 1998, p. 13).

"Assim como ocorre com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, a influência dos Estudos Culturais na elaboração de políticas de

- currículo e no currículo do cotidiano das salas de aula é mínima" (Tadeu da Silva, 2000, p. 142).
- 3 Para além de outros títulos, cf. "O discurso filosófico da modernidade" e "Técnica e ciência como ideologia".
 - 4 Cf. "Selections from prison notebooks".
 - 5 Particularmente críticos com Henry Giroux são Dennis Carlson e Michael Apple (2000, p. 47) quando intersectam os discurso da pedagogia crítica com as influências das teorias pós-moderna e pós-estrutural: "ao mesmo tempo que esse fato provou ser muito útil na reconceptualização do campo, abriu a possibilidade de crítica a esse discurso por ter-se tomado por demais teórico, abstrato, esotérico e sem contacto com os discursos e as lutas práticas quotidianas que professores e professoras, alunos e alunas compreendem e sobre os quais atuam. Giroux (1992b) e outros têm defendido essa nova e esotérica linguagem como necessária a qualquer pedagogia crítica, já que para aprender a reconstruir o mundo é preciso que primeiro se aprenda a reconstruir uma nova linguagem, uma vez que "novas idéias muitas vezes exigem novos termos" (p. 219). Embora isso seja sem qualquer dúvida correto, essas críticas à pedagogia crítica possuem força e merecem nossa atenção".
 - 6 Pelas palavras de Peter McLaren e Henry Giroux (1997, p. 51), este argumento torna-se válido: "em termos gerais, os pedagogos críticos não foram capazes de desenvolver um discurso crítico que proporcionasse a base teórica necessária para sugerir abordagens alternativas à organização escolar, ao currículo, à pedagogia na sala de aula e às relações sociais".
 - 7 Para uma análise das teorias curriculares, cf., entre outros, José Pacheco, 1996; Stephen Kemmis, 1988; Tomaz Tadeu da Silva 2000a.
 - 8 Para António Flávio Moreira (1998, p. 14), citando um trabalho de 1986 de Michael Apple, "duas linhas de pesquisa parecem conformar hoje a teoria crítica de currículo. A primeira, dominante até aos anos de 1980, exemplifica a "fidelidade" às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos — o neomarxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos de 1990, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Pode-se, então, caracterizar o actual embate na tendência crítica, como o faz Apple (1996), como entre os "neo" e os "pós".
 - 9 A este propósito é esclarecedor o que Dennis Carlson e Michael Apple (2000, p. 18) escrevem: "precisamos ter em mente que é crucial que os pós-modernistas e pós-estruturalistas lembrem que também eles estão escrevendo com o risco de reproduzir as relações hegemónicas, exatamente como os neomarxistas estiveram e estão fazendo. Assim como as teorias neomarxistas correram o risco de tornarem-se a voz da academia masculina branca, as teorias pós-modernas podem ser, paradoxalmente, facilmente capturadas pela intenção da nova classe média de angariar-se em uma política de mobilidade e de status no interior da academia".
 - 10 Neste caso, seria o retorno a Tyler (*back to Tyler*), acertando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo que é definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.
 - 11 Há, por isso, uma diferença muito profunda entre o que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo fazem do sujeito. Para uma análise comparativa, cf. Michael Peters, 2000.
 - 12 A este respeito, Boaventura Santos (1999, p. 200) afirma que as raízes de uma teoria crítica moderna, para além da influência de Marx, do romantismo do século XVIII e de princípios do século XIX, do pragmatismo americano do século XX, se encontram "em múltiplas orientações teóricas, estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas, fenomenológicas, e os ícones analíticos mais salientes foram, talvez, classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial, teologia de libertação".
 - 13 Estas categorias são as que emergem dos dados analisados, razão pela qual não podem abarcar a complexidade da teorização crítica.
 - 14 Para Boaventura Santos (1999, p. 201), Foucault é "um crítico moderno e não um crítico pós-moderno. Ele representa o clímax e, paradoxalmente, a derrocada da teoria crítica moderna". Por sua vez Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 124) escreve que "embora Foucault tenha rejeitado, de forma explícita, o rótulo de "pós-estruturalista", as consignas que ele esboçava no prefácio à edição americana do livro de Deleuze e Guattari, *Anti-Édipo*, constituíam uma espécie de "manifesto mínimo do pós-estruturalismo".
 - 15 Para uma análise mais completa da noção de poder, cf. Tomaz Tadeu da Silva (2000b, p. 91).
 - 16 "Muitos dos primeiros esquerdistas estão agora dizendo que não devemos empregar a palavra coletivismo, e até que eu gostaria de encontrar outro termo. Mas eu não empregarei comunidade neste contexto devido às suas conotações de comunitarismo, que segundo eu o entendo, é grande nos Estados Unidos e está em desenvolvimento no Reino Unido, e o qual eu considero um movimento potencial extremamente reaccionário. Não é o que eu gostaria de defender" (Whitty, 2000, p. 203).
 - 17 Sobre a noção de classe, escreve Pierre Bourdieu (1997, pp. 12-13): "A existência de classes, na teoria e sobretudo na realidade, é, cada um de nós o sabe por experiência, uma questão decidida por lutas. E é nisso que reside o principal obstáculo a um conhecimento científico do mundo social e à solução (...) do problemas das classes sociais (...) a diferença (equivo que exprimo ao falar de espaço social existe e persiste. Mas devemos por isso aceitar ou afirmar a existência de classes? Não. As classes sociais não existem (...) o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de certo modo em estado virtual, a ponteados, não como um dado, mas como *qualquer coisa que se trata de fazer*".
 - 18 Para Landon Beyer e Daniel Liston (1996, p. 190), sendo a escola uma arena de conflitos, uma agenda educacional progressista requer uma visão socialmente partilhada, democrática e colaborativa que, no campo curricular, não significará um plano mas um conjunto de valores e preocupações que podem liderar o processo de deliberação curricular. Assim, "construímos a deliberação curricular como um processo deliberativo que deverá ter sempre presente determinadas condições e constrangimentos: necessidade de uma colaboração profissional; condições adequadas para o trabalho educacional; compromisso para com a aprendizagem

- currículo e no currículo do cotidiano das salas de aula é mínima" (Tadeu da Silva, 2000, p. 142).
- 3 Para além de outros títulos, cf. "O discurso filosófico da modernidade" e "Técnica e ciência como ideologia".
 - 4 Cf. "Selections from prison notebooks".
 - 5 Particularmente críticos com Henry Giroux são Dennis Carlson e Michael Apple (2000, p. 47) quando intersectam os discursos da pedagogia crítica com as influências das teorias pós-moderna e pós-estrutural: "ao mesmo tempo que esse fato provou ser muito útil na reconceptualização do campo, abriu a possibilidade de crítica a esse discurso por ter-se tomado por demais teórico, abstrato, esotérico e sem contacto com os discursos e as lutas práticas quotidianas que professores e professoras, alunos e alunas compreendem e sobre os quais atuam. Giroux (1992b) e outros têm defendido essa nova e esotérica linguagem como necessária a qualquer pedagogia crítica, já que para aprender a reconstruir o mundo é preciso que primeiro se aprenda a reconstruir uma nova linguagem, uma vez que "novas idéias muitas vezes exigem novos termos" (p. 219). Embora isso seja sem qualquer dúvida correto, essas críticas à pedagogia crítica possuem força e merecem nossa atenção".
 - 6 Pelas palavras de Peter McLaren e Henry Giroux (1997, p. 51), este argumento toma-se válido: "em termos gerais, os pedagogos críticos não foram capazes de desenvolver um discurso crítico que proporcionasse a base teórica necessária para sugerir abordagens alternativas à organização escolar, ao currículo, à pedagogia na sala de aula e às relações sociais".
 - 7 Para uma análise das teorias curriculares, cf., entre outros, José Pacheco, 1996; Stephen Kemmis, 1988; Tomaz Tadeu da Silva 2000a.
 - 8 Para Antônio Flávio Moreira (1998, p. 14), citando um trabalho de 1986 de Michael Apple, "duas linhas de pesquisa parecem conformar hoje a teoria crítica do currículo. A primeira, dominante até aos anos de 1980, exemplifica a "fidelidade" às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos — o neomarxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos de 1990, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Pode-se, então, caracterizar o actual embate na tendência crítica, como o faz Apple (1996), como entre os "neo" e os "pós".
 - 9 A este propósito é esclarecedor o que Dennis Carlson e Michael Apple (2000, p. 16) escrevem: "precisamos ter em mente que é crucial que os pós-modernistas e pós-estruturalistas lembrem que também eles estão escrevendo com o risco de reproduzir as relações hegemónicas, exatamente como os neomarxistas estiveram e estão fazendo. Assim como as teorias neomarxistas correram o risco de tomarem-se a voz da academia masculina branca, as teorias pós-modernas podem ser, paradoxalmente, facilmente capturadas pela intenção da nova classe média de engajar-se em uma política de mobilidade e de status no interior da academia".
 - 10 Neste caso, seria o retorno a Tyler (*back to Tyler*), aceitando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo que é definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.
 - 11 Há, por isso, uma diferença muito profunda entre o que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo fazem do sujeito. Para uma análise comparativa, cf. Michael Peters, 2000.
 - 12 A este respeito, Boaventura Santos (1999, p. 200) afirma que as raízes de uma teoria crítica moderna, para além da influência de Marx, do romantismo do século XVIII e do pragmatismo do século XIX, do pragmatismo americano do século XX, se encontram "em múltiplas orientações teóricas, estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas, fenomenológicas, e os ícones analíticos mais salientes foram, talvez, classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial, teologia de libertação".
 - 13 Estas categorias são as que emergem dos dados analisados, razão pela qual não podem abarcar a complexidade da teorização crítica.
 - 14 Para Boaventura Santos (1999, p. 201), Foucault é "um crítico moderno e não um crítico pós-moderno. Ele representa o clímax e, paradoxalmente, a derrocada da teoria crítica moderna". Por sua vez Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 124) escreve que "embora Foucault tenha rejeitado, de forma explícita, o rótulo de "pós-estruturalista", as consignas que ele esboçava no prefácio à edição americana do livro de Deleuze e Guattari, *Anti-Édipo*, constituam uma espécie de "manifesto mínimo do pós-estruturalismo".
 - 15 Para uma análise mais completa da noção de poder, cf. Tomaz Tadeu da Silva (2000b, p. 91).
 - 16 "Muitos dos primeiros esquerdistas estão agora dizendo que não devemos empregar a palavra colectivismo, e até que eu gostaria de encontrar outro termo. Mas eu não empregarei comunidade neste contexto devido às suas conotações de comunitarismo, que segundo eu o entendo, é grande nos Estados Unidos e está em desenvolvimento no Reino Unido, e o qual eu considero um movimento potencial extremamente reaccionário. Não é o que eu gostaria de defender" (Whitty, 2000, p. 203).
 - 17 Sobre a noção de classe, escreve Pierre Bourdieu (1997, pp. 12-13): "A existência de classes, na teoria e sobretudo na realidade, é, cada um de nós o sabe por experiência, uma questão decidida por lutas. E é nisso que reside o principal obstáculo a um conhecimento científico do mundo social e à solução (...) do problema das classes sociais (...) a diferença (aquilo que exprimo ao falar de espaço social existe e persiste. Mas devemos por isso aceitar ou afirmar a existência de classes? Não. As classes sociais não existem (...) o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de certo modo em estado virtual, a ponteados, não como um dado, mas como qualquer coisa que se trata de fazer".
 - 18 Para Landon Beyer e Daniel Liston (1996, p. 190), sendo a escola uma arena de conflitos, uma agenda educacional progressista requer uma visão socialmente partilhada, democrática e colaborativa que, no campo curricular, não significará um plano mas um conjunto de valores e preocupações que podem liderar o processo de deliberação curricular. Assim, "construímos a deliberação curricular como um processo deliberativo que deverá ter sempre presente determinadas condições e constrangimentos: necessidade de uma colaboração profissional; condições adequadas para o trabalho educacional; compromisso para com a aprendizagem

dos alunos através da focalização e equilíbrio das influências do contexto, da compreensão e do conhecimento; reconhecimento de que a deliberação curricular implica escolhas, compromissos e perdas".

- 19 Para António Flávio Moreira (1998, p. 17), no caso do Brasil, "praticamente todos os autores se ligam a programas de pós-graduação em educação, que sobressaem, assim, como o *locus* de produção de textos críticos de currículo".

Referências

- APPLE, Michael (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael (2000). Entrevista com Michael W. Apple. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 35-51.
- APPLE, Michael (2001). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In J. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 21-46.
- BEYER, Landon & LISTON, Daniel (1996). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*. New York: Teachers College Press.
- BOURDIEU, Pierre. (1997). *Fazões Práticas Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- BOWLES, Samuel (2000). Entrevista com Samuel Bowles. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 53-65.
- CARLSON, Dennis & APPLE, Michael (2000). Teoria educacional crítica em tempos incertos. In A. Hypólito e L. Gandin (orgs.), *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 11-57.
- CARNOY, Martin (2000). Entrevista com Martin Carnoy. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 67-83.
- CARR, Wilfred (1985). Philosophy, values and educational science. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (2), pp. 119-132.
- CARR, Wilfred (1993). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Morata.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- CHERRYHOLMES, Cleo (1993). Um projecto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In T. T. da Silva (org.), *Teoria Educacional Crítica e Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 143-172.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- FORQUIN, Jean-Claude (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, 21(73), pp. 47-70.
- FREIRE, Paulo (2000). Entrevista com Paulo Freire. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 85-96.
- GINTIS, Herbert (2000). Entrevista com Herbert Gintis. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 97-113.
- GIROUX, Henry (2000). Entrevista com Henry Giroux. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 115-135.
- GIROUX, Henry & SHANNON, Patrick (1997). *Education and Cultural Studies*. New York: Routledge.
- GRAMSCI, António (1971). *Selections from Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jürgen (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- HLEBOWITSH, Peter (1999). The burdens of the new curriculumist. *Curriculum Inquiry*, 29 (3), pp. 343-354.
- KEMMIS, Stephen (1998). *El Currículo: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- LADSON-BILLINGS, Glória (2000). Entrevista com Glória Ladson-Billings. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogo com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 155-168.
- LEVIN, Henry (2000). Entrevista com Henry Levin. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 169-182.
- LUKE, Allan (2000). Análise do discurso numa perspectiva crítica. In A. Hypólito & L. Gandin (orgs.), *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 93-110.
- MCLAREN, Peter (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- MCLAREN, Peter & GIROUX, Henry (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. In P. McLaren & H. Giroux, *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Barcelona: Paidós, pp. 47-77.
- MOREIRA, António Flávio (1998). A crise da teoria crítica curricular. In M. Costa (org.), *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. São Paulo: DP & A Editora, pp. 11-36.
- PACHECO, José (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18 (39), pp. 11-33.
- PAYNE, Michael (1996). *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.

- PETERS, Michael (2000). *Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PINAR, William (1998). *Curriculum: New Identities*. New York: Peter Lang.
- POPKWITZ, Thomas & FENDLER, Lynn (eds.) (1999). *Critical Theories in Education*. New York: Routledge.
- RASMUSSEN, David (1999). Critical theory and philosophy. In D. Rasmussen (ed.), *The Handbook of Critical Theory*. Oxford, Blackwell Publishers, pp. 11-38.
- RAWLS, John (1993). *Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Estampa.
- RORTY, Richard (1994). *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 197-215.
- SCHÖN, Daniel (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCHWAB, Joseph (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, pp. 1-23.
- TADEU da SILVA, Tomaz (2000a). *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- TADEU da SILVA, Tomaz (2000b). *Teoria Cultural e Educação. Um Vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TORRES, Carlos Alberto et al., (2000). *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WHITTY, Geoff (1997). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. In M. Apple (ed.), *Review of Research in Education*. New York: American Educational Research Association, pp. 3-47.
- WHITTY, Geoff (2000). Entrevista com Geoff Whitty. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 195-210.
- YOUNG, Michael (1998). *The Curriculum of Future. From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

THE CRITICAL CURRICULAR THEORY: DILEMMAS (AND CONTRADICTIONS) OF CRITICAL THORISTS

Abstract

The critical curricular theory is debated in this article. We will focus mainly in our understanding of some written texts in the field of the critical educational studies. It is our intention to suggest a conceptual background to the critical curricular theory on the basis of several perspectives which seek to change more traditional views of schooling.

LA THÉORIE CURRICULAIRE CRITIQUE: LES DILEMMES (ET CONTRADICTIONS) DES ÉDUCATEURS CRITIQUES

Résumé

La théorie curriculaire critique c'est le thème en débat dans cet article, où nous posons une série de questions qui définissent notre façon de voir e de comprendre le sens de quelques textes écrits dans le champ des études éducationnelles critiques. On cherche, dans ce cas, fonder conceptuellement la théorie curriculaire critique à partir de perspectives très diversifiées qui réfléchissent des regards sur une réalité qu'on prétend changer.

Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão

Antonio Flavio Barbosa Moreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Considera-se que a tarefa da teoria de currículo consiste em analisar e questionar os projetos e as práticas vigentes, bem como em definir e avaliar a natureza e o âmbito de possíveis alternativas. Para isso, não pode furtar-se a um intenso diálogo com os sujeitos que participam do processo de construção, implementação e revisão de propostas curriculares. Com base nesses pontos de vista, examinam-se textos de autores representativos do campo do currículo, buscando-se verificar com quem pretendem dialogar e como escrevem. Discutem-se dificuldades envolvidas nessa interlocução.

Introdução

Para o poeta mexicano Octávio Paz (1999), o escritor especializado em um dado campo do conhecimento escreve para o leitor interessado nesse campo ou nos problemas específicos que investiga. O especialista e seus leitores configuram, então, uma comunidade, com preocupações, gostos e ideais similares — uma pequena "ilha de simpatia" —, em que se utiliza a mesma linguagem, se aceitam os mesmos pressupostos e se atribuem às palavras significados bastante semelhantes.

Por outro lado, o escritor sem um tema fixo, sem um público determinado, sem preocupações especiais, ou seja, o chamado "especialista em generalidades", escreve para estabelecer um diálogo com cada leitor que tenha "um nome e um coração", "uma entranha e vários sonhos", e que, como ele, esteja sozinho e deseje romper sua solidão. O poeta define, então, seu próprio leitor: "escrevo para esse solitário que me lê, (...) para sentir-me

menos só, para senti-lo em minha solidão. Escrever é estender uma mão, abri-la, buscar no vento um amigo capaz de apertá-la. É uma tentativa de criar uma comunidade. E nada mais" (Paz, 1999, p. 351).

Assim, segundo o poeta, escreve-se ou para alguém com quem se integra uma dada comunidade, ou para alguém que possa ajudar a criá-la. No caso do campo da educação, a situação se mostra mais complexa: o especialista tanto pode escrever para outros especialistas — com quem compartilha interesses e propósitos —, como para os professores — com quem espera dialogar e formar uma comunidade. Uma tarefa extra se apresenta: acertar o tom, atingir o ponto, falar adequadamente com o leitor que se tem em mente.

A experiência de trabalhar em cursos de formação de professores, tanto no nível de graduação como de pós-graduação, tem-me permitido constatar entraves nos diálogos entre os especialistas em currículo e os professores ou os futuros professores. Falta de compreensão, equívocos e desinteresse são mais frequentes do que se desejaria, distanciando os leitores das idéias veiculadas pelo autores. Por que tais problemas? Será que os especialistas em currículo escrevem mais para seus pares do que para os professores? Será que buscam sintonia com o professor? Será que empregam a linguagem adequada? Será que consideram devidamente as experiências e os saberes do leitor? Será que abordam problemas vividos pelo professor? Será que oferecem princípios capazes de nortear as mudanças que desejam catalisar?

A fim de examinar tais questões, ainda que sem pretender esgotá-las, analiso textos de alguns desses especialistas, que declaram escrever para professores, procurando perceber o que, nesses textos, pode impedir que autores e leitores se movam no mesmo círculo e formem a "ilha de simpatia" a que se refere Octávio Paz. Por sua significativa influência entre nós, recorro ao pensamento sobre currículo elaborado nos Estados Unidos da América e focalizo alguns dos nomes que se destacam nos três momentos em que identifico claras rupturas no discurso.

Delinheio, ao final, tensões e desafios que vejo postos para os que se dedicam a estudar e a investigar temas relacionados a currículo. Não pretendo generalizar para outras áreas do conhecimento pedagógico. Não considero também que os autores examinados dêem conta da diversidade de

perspectivas que, principalmente no atual momento, caracteriza a teorização sobre currículo. Julgo, todavia, que seus escritos me são úteis para os argumentos que desejo apresentar e me permitem abordar algumas das dificuldades e das possibilidades envolvidas nos diálogos entre pesquisador e professor, ou seja, nas relações entre a pesquisa que se desenvolve na academia, sobre o currículo, e a mudança que se pretende estimular na escola. Movido desses propósitos e ciente das limitações de minha análise, faço algumas perguntas aos meus autores. Procuo verificar a que leitores, de fato, se dirigem. Tento, a seguir, entender o que lhes desejam comunicar. Procuo, por fim, captar as principais características de suas mensagens.

Parto de alguns pressupostos. O primeiro é que a concepção de currículo abrange tanto um projeto educativo como uma prática que busca efetivá-lo. As funções que um currículo cumpre como expressão de um projeto político-cultural se realizam por meio de seus conteúdos, de sua organização e das experiências de aprendizagem que promove. Nesse sentido, analisar o currículo implica considerar como são concebidas e materializadas as funções da escola em um dado momento histórico e social, em um dado nível da educação, em uma dada instituição educacional (Gimeno Sacristán, 1998). Em outras palavras, a reflexão sobre o currículo precisa incidir tanto sobre as propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam nas escolas e nas salas de aula.

O segundo pressuposto refere-se exatamente a essa possibilidade de renovação. Se o que está disponível não esgota as possibilidades da realidade; o que é dado é condição de uma ação futura, não seu limite. A realidade não se reduz, assim, ao existente: o desconforto e a indignação frente a ele necessariamente induzem esforços voltados para teorizar a sua superação (Sarlo, 1999; Sousa Santos, 2000). A todo momento, alternativas desafiam os projetos hegemônicos, que nunca são totais ou exclusivos. É preciso explorá-las, conhecer suas condições e seus limites, verificar se e como afetam ou ameaçam os interesses dominantes (Williams, 1985). É possível e desejável, portanto, configurar e desenvolver alternativas aos aspectos criticáveis ou opressivos presentes no que está empiricamente dado.

Sustento, então, que a tarefa da teoria de currículo consiste em analisar e questionar os projetos e as práticas vigentes, bem como em definir e em avaliar a natureza e o âmbito de possíveis alternativas. Para isso,

porém, não pode furtar-se a um intenso diálogo com os sujeitos que participam do processo de construção, de implementação e de revisão de propostas curriculares. É esse o ponto de vista que norteia minha argumentação ao longo do texto.

Dos anos vinte aos anos setenta: a emergência do campo e o predomínio de uma tendência tradicional

Ao emergir na transição do século XIX para o século XX, nos Estados Unidos da América, o campo do currículo vai-se conformando a partir de necessidades fundamentalmente administrativas e do propósito de estruturar os sistemas escolares americanos para bem socializarem os estudantes, oriundos de diferentes grupos sociais, em consonância com os valores e as crenças que se desejava preservar e difundir na sociedade americana. Associado a intenções explícitas de controle social, o campo se desenvolve segundo os padrões supostamente científicos que se procura empregar, no momento em pauta, tanto nas atividades administrativas como no planejamento da educação. Adota-se uma visão positivista de ciência, cujas limitações já foram exaustivamente apontadas.

Um dos autores mais importantes desse momento é Ralph Tyler, cuja obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* divulgou-se por todo o mundo, em inúmeras edições. Buscando efetuar uma síntese entre princípios progressivistas, tecnicistas e behavioristas, o autor discute quatro questões que focalizam os objetivos curriculares, as experiências de aprendizagem e a avaliação. Não pretendo criticar suas idéias, o que já se fez sobejamente. Proponho-me, apenas, a verificar com que leitores o especialista dialoga, como os aborda e com que intenções.

Na introdução da obra, o autor afirma:

Este pequeno livro procura desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional. Não é um livro de texto, pois não oferece uma orientação pormenorizada, nem indica leituras para um curso. Não é um manual para a elaboração de currículos, porque não descreve nem enumera em detalhes os passos a serem dados por uma determinada escola ou faculdade que procura elaborar um currículo. Este livro apresenta, em linhas gerais, um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação. O estudante é instigado a examinar outras bases racionais e desenvolver a sua

concepção pessoal dos elementos e relações implicados num bom currículo (Tyler, 1976, p. 1).

O especialista apresenta então as questões que compõem o livro e esclarece que seu objetivo não é respondê-las, mas sim sugerir métodos para seu estudo. Deseja explicar ao leitor os procedimentos pelos quais é possível respondê-las, oferecendo-lhe "uma base racional para o exame dos problemas de currículo e ensino" (*idem, ibidem*).

Ainda que já se encontrem em Tyler suficientes referências a "para quem e como" se escreve neste primeiro momento, recorro também ao texto clássico de Hilda Taba (1976), *Elaboración del Currículo*. Nela, a autora explicita seu propósito de estudar as fontes que subsidiam o processo de elaboração do currículo, bem como as etapas e os procedimentos passíveis de serem seguidos para a formulação de um currículo "mais conscientemente planejado e mais dinamicamente concebido" (p. 26). A especialista argumenta que o bom cumprimento dessa complexa tarefa é necessário para que escola atue, ao mesmo tempo, como força conservadora a serviço da democracia e como força inovadora a favor da redescoberta da democracia em um meio que é, em grande parte, antidemocrático.

Como se afirma no prólogo de seu manual, quer-se "proporcionar estímulos intelectuais e profissionais aos professores das instituições formadoras de docentes e aos que dirigem a tarefa educacional" (Spalding, 1976, p. 12). Como em Tyler, o leitor que se tem em mente parece ser tanto o futuro docente como o docente já formado, inclusive o que se encarrega de formar novos profissionais. Como em Tyler, pretende-se auxiliar o leitor a melhor desenvolver o processo de planejar e implementar currículos. Daí a importância de uma linguagem clara e objetiva, de exemplos, de ilustrações e de etapas definidas a serem seguidas. Registre-se, todavia, o destaque de ambos à necessidade de flexibilidade e de se reservar espaço para as características e as necessidades da realidade para a qual se planeja, realidade que precisa ser "cientificamente" conhecida e para a qual se planeja também "cientificamente".

Bastante difundidos entre nós nas décadas de sessenta e setenta, Tyler e Taba parecem ilustrar o primeiro dos tipos de relações entre pesquisa e mudança no mundo social que Popkewitz (1991) analisa. Nesse enfoque, a

pesquisa, fortemente pautada no positivismo, descreve o mundo, partindo do pressuposto de que tais descrições podem ser empregadas em um planejamento voltado para promover o progresso, o aperfeiçoamento social.

Comprometido com a ciência, o pesquisador utiliza regras lógicas na linguagem e no método e propõe-se a originar um conhecimento que se revele útil. Questões como a produção social da ciência, as relações de poder nela envolvidas, os aspectos éticos da pesquisa são colocadas à sombra. A intenção é desenvolver tecnologias práticas que possibilitem melhorar as vidas das pessoas, definindo e disciplinando, ao mesmo tempo, os indivíduos responsáveis por tais tarefas. No caso do ensino, a idéia é que as tecnologias, apresentadas por meio de uma linguagem acessível, clara, "objetiva" e prescritiva, aperfeiçoem o saber do professor, aproximando-o dos padrões do saber racional e instrumental do especialista.

Às considerações de Popkewitz, acrescento o fato de que tanto Tyler como Taba, ao oferecerem ao professor prescrições e etapas, com vistas a estimulá-lo a bem planejar, secundarizam a complexidade do processo curricular — reduzido a passos a serem seguidos — e da realidade em que ele se desenvolve, assim como negligenciam a importância da crítica a essa realidade e a necessidade de alternativas para transformá-la. Fala-se em mudança sim, porém, é uma mudança mais *na* realidade que *da* realidade. A conseqüência, a meu ver, é a desvalorização da capacidade de crítica e de autonomia do leitor, ao mesmo tempo que se reforça a autoridade do pesquisador e de seu discurso "neuro" e dogmático.

Dos anos setenta aos anos noventa: a reconceptualização do campo e o predomínio de uma teoria crítica de currículo

No início da década de setenta, o campo do currículo passa por mudança profunda, por um processo de reconceptualização, no qual a tendência instrumental anterior é rejeitada, tanto por sua ineficiência na transformação da escola como por sua suposta neutralidade. Despreza-se, nas abordagens emergentes, o propósito dos autores tradicionais de oferecer diretrizes para os que trabalham na escola. Como conseqüência, o modelo de Tyler é tido como esgotado. Instaura-se uma primeira crise no campo do currículo, a partir da qual se clama por uma re-significação da educação e da escola.

Afirmado o caráter interessado das decisões referentes ao currículo, duas novas tendências desenvolvem-se nesse momento — uma de cunho mais humanista, da qual William Pinar é um dos nomes mais conhecidos, e outra mais política, cujos principais representantes são, sem dúvida, Michael Apple e Henry Giroux. Em ambas, o foco dos pesquisadores e autores parece desviar-se do processo de elaborar e desenvolver currículos para o interesse em *compreender* o currículo (Pinar *et al.*, 1995, p. 16). Declara-se, assim, o fim da era da preocupação com o desenvolvimento curricular.

Recorro a Pinar para melhor entender para quem e como se escreve no momento da reconceptualização. Segundo ele, o propósito dos reconceptualistas não é guiar os que estão envolvidos na prática pedagógica, nem investigar os fenômenos com o apoio dos métodos e das metas da ciência social e da psicologia comportamental. A intenção parece ser a *compreensão*, uma compreensão da espécie que se busca atingir nas humanidades, principalmente na história, na filosofia e na crítica literária. O autor acrescenta que o interesse em compreender não exime o pesquisador de pretender transformar o campo, tanto teórica como institucionalmente. A literatura confirma tal objetivo, ainda que diversas pareçam ser as maneiras pelas quais os diferentes autores concebem a promoção de mudanças no currículo. De comum, pode-se ressaltar a recusa dos investigadores a aceitar passiva e irrefletidamente as prioridades e os problemas de outros (leia-se: *do pessoal da escola*). Em outras palavras, os problemas de currículo e de ensino deixam de ser vistos como problemas técnicos e passam a ser encarados como problemas cujo eixo central é o "por quê" das decisões. Essa perspectiva demanda, em síntese, que se compreenda o que antes se via como algo a ser resolvido.

No texto em que discutem o atual panorama do campo do currículo, Pinar e colaboradores afixam a importância de seu trabalho para os professores em formação ou recém-formados. Ou seja, seus leitores preferenciais parecem ser os professores. Considerando que não há mais lugar para as respostas convencionais que antes se davam para problemas de currículo e ensino, já que tais respostas falharam redondamente na resolução dos problemas, os autores argumentam que não cabe esperar que a teoria sobre currículo "dê" respostas aos docentes. Cabe, sim, esperar que a teoria estimule a reflexão do professor, que a teoria ajude o professor a

pensar mais profundamente, e não sem uma dose de humor, em sua situação específica, individual. Os referidos especialistas aconselham mesmo ao leitor: "Seja paciente com material difícil de entender! Seja paciente com você mesmo! Você não é obrigado, como educador, a concordar com o que lê ou a lembrar-se, nesse caso, do que lê. Mas você é obrigado, como educador, a considerar um material do qual você possa não gostar imediatamente e a reagir a ele, ainda que negativamente. Sua obrigação é refletir sobre sua própria situação, de modo mais preciso, mais integrado. Temos lecionado teoria de currículo por muitos anos e sabemos como tal material pode estimular sua reflexão. A leitura é como um encontro: na primeira vez, você termina sabendo pouco sobre seu parceiro ou sua parceira. Na segunda vez, uma nova leitura irá ajudá-lo a descobrir coisas novas, do mesmo modo como você descobrirá novos aspectos da personalidade de seu parceiro ou de sua parceira em um novo encontro" (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995, p. 10, parafraseado e grifado por mim).

Pinar, assim, não dá respostas, mas sim estímulos que sabe, por experiência própria, serem úteis e instigantes para o professor. Ao invés de prescrições, de alternativas, oferece estímulos aos quais o professor deve reagir, de preferência, persistente e criativamente. Opondo-se ao caráter por demais técnico e rígido do discurso tradicional, as novas tendências buscam desenvolver novas visões, das quais práticas pedagógicas renovadas derivariam. A meu ver, acaba-se caindo em uma postura ingênua e ao mesmo tempo autoritária, acreditando-se tanto que difundir novas idéias é suficiente para provocar mudanças, como que o professorado está disponível e pronto para apreender e aplicar tais idéias, vistas como verdadeiras, ainda que sem sugestões mais concretas de como fazê-lo.

Passo, agora, a examinar a produção de Apple, buscando identificar quem é seu leitor e como ele o aborda.

Em *Idaologia e Currículo*, Apple (1982) examina de que forma tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores na escola. A intenção é compreender como instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação.

Ao apresentar a estrutura do livro, o autor acentua que os capítulos reiteram e aprofundam determinados argumentos e fundamentam outros, além de oferecerem, por vezes, sugestões concretas para a ação por parte dos educadores. Para ele, a apresentação de sugestões concretas elucida uma contradição da qual se diz cômico.

Em vista do fato de que escrevo como um educador que se dirige a outros educadores e, sem dúvida, a um grupo interessado de cientistas sociais, analistas políticos e filósofos, estou consciente de ter sido entendido. Pois, ao se empenhar numa análise crítica séria, ainda se pode ter uma obrigação ética de tornar a vida mais tolerável, mais poética e significativa, para os estudantes que vivem nas instituições que aqui analiso. Desse modo, há reformas gradativas incorporadas através deste volume. Algumas delas relacionam-se aos direitos estudantis, outras dizem respeito ao emprego de procedimentos de pesquisa curricular ética e politicamente conscientes, e outras, ainda, que sugerem formas mais honestas de currículo. Essas sugestões são dadas cautelosamente, quase que com uma certa relutância, embora também sejam importantes do ponto de vista tático. Afinal, agir de acordo com elas poderá levar à elucidação das possibilidades reais de se modificarem aspectos da vida escolar e, o que talvez seja mais importante, a uma necessidade de uma ação coletiva mais estruturalmente orientada. São apresentadas, ainda, na esperança de que outros pesquisadores percorrerão a trilha que me tem conduzido, de um interesse pela compreensão ética e poética do currículo, para o que felizmente se constitui nos primórdios de uma procura mais madura de uma ordem social justa que permitirá que essa compreensão seja novamente parte integrante de nossa experiência (Apple, 1982, p. 39, grifos meus).

A meu ver, o cuidado com o oferecimento de sugestões se rende a uma postura com nuances autoritárias, que sugere ao leitor caminhar, como o teórico o fez, de uma romântica compreensão do currículo para um maduro combate em prol de justiça social. Ressalte-se ainda que o foco em compreensão, assinalado por Pinar, desloca-se com firmeza para questões de ordem política, para a preocupação com a mudança social.

No prefácio para a edição brasileira de *Educação e Poder*, Apple (1989, p. 8) acentua que

educadores politicamente comprometidos (...) podem ajudar a restaurar a memória coletiva de um povo, uma memória de lutas passadas e presentes em favor da democracia sob todas as suas formas. Eles podem apresentar modelos de atividade democrática para pais e estudantes e juntar-se a eles (...) nos seus próprios esforços para criar as condições que assegurem que seus filhos tenham um futuro melhor".

Apple destaca, ainda, que suas especulações teóricas podem nos permitir apreender e explicar o mundo histórico e seus processos, iluminando, portanto, nossa prática de modo a transformá-la. O propósito de mudar a prática percorre os argumentos políticos, que se destinam a revelar as possibilidades e as dificuldades envolvidas em uma política educacional que se associe às lutas mais amplas para alterar as iníquas relações de poder existentes.

Em texto em que revê *Ideologia e Currículo*, Apple (1994) avalia o livro como uma grande síntese das questões políticas pertinentes ao currículo, ao ensino e à educação em geral, no qual se enuncia a problemática em apreço e se abre o caminho para as reflexões posteriores. Nele, Apple visa a: (a) que os professores examinem criticamente suas próprias idéias acerca dos efeitos da educação; (b) usar determinada abordagem conceitual, empírica e política para a realização dessa tarefa; (c) transportar-se para dentro da escola e escrutinar rigorosamente o verdadeiro currículo. Segundo ele, compreender as relações entre cultura e economia e a forma como opera a ideologia, implica ir além do plano abstrato e ter em vista uma instituição maior: a escola.

O autor reconhece que partes de *Ideologia e Currículo* são densamente argumentadas. Algumas seções podem de fato requerer o freqüente auxílio do dicionário. Posteriormente, sugere que se dê uma atenção maior à política do redigir, o que significa escrever de modo a tornar os argumentos mais acessíveis ao leitor. Por outro lado, a realidade é muito complexa, assim como complexas são as relações de domínio e subordinação que a organizam. Às vezes, para entender tais relações, é necessário elaborar-se uma nova linguagem, que parece estranha quando experimentada pela primeira vez. Aprender a usar esse conjunto de conceitos é bastante trabalhoso, mas pode realmente ser necessário para a compreensão verdadeira dos modos contraditórios pelos quais a educação funciona em nossa sociedade. *Ideologia e Currículo* é vista, então, pelo autor, como parte de sua jornada no caminho para essa compreensão e para a democracia. O autor finaliza a revisão perguntando: "Se lhe for útil também, que mais pode um autor desejar?" (*idem, ibidem*, p. 56).

Como em Pinar, certo toque de autoritarismo se evidencia quando Apple insiste na necessidade, por parte do professor, de persistência na leitura — que se espera venha a ser útil —, bem como quando afirma que sua

teorização pode iluminar e transformar a prática docente. Mas, diferentemente dos de Pinar, os pontos de vista de Apple são melhor associados ao enfoque popularista descrito por Popkewitz (1991). Nessa abordagem, o intelectual envolve-se diretamente na luta para alterar a escolarização, considerando as iniquidades que existem na sociedade e oferecendo soluções práticas e concretas para sua contestação. Para isso, articula-se com movimentos sociais oposicionistas, assim como exorta o docente a também fazê-lo.

Em tal enfoque, concebe-se o conhecimento como instrumento de progresso, associando-o às tarefas diretas da práxis social. Daí a necessidade de que toda teoria tenha como interlocutores os professores, aos quais devem ser dadas indicações razoavelmente claras sobre programas educacionais e sobre ações políticas. O pesquisador transforma-se, então, no agente que ajuda o professor a superar as opressões da escolarização e da sociedade. Coloca seu conhecimento especializado a serviço do professor, de tal modo que melhores estratégias para caminhar em direção ao progresso possam ser pensadas e desencadeadas.

Busca-se, claramente, uma relação entre o texto, o autor e os docentes progressistas. Realça-se a idéia de que o trabalho acadêmico inclui escrever de forma acessível para esses últimos. Por meio de exemplos específicos de práticas progressistas, procura-se associar idéias universais como democracia, progresso e justiça social a práticas pedagógicas criticamente desenvolvidas. Para Popkewitz (1991), a ênfase em uma linguagem clara e acessível, assim como o estabelecimento de elos com o cotidiano, constituem elementos recorrentes em boa parte da teoria crítica de currículo. Tais focos, alerta, podem terminar concedendo ao pesquisador o papel de portador do progresso. A apresentação de práticas alternativas, ao final do texto, acaba assegurando-lhe uma posição privilegiada, tomando-o o árbitro da definição e da ilustração dos princípios inspiradores de práticas democráticas.

O apelo à clareza, para Popkewitz, não dá conta da complexidade envolvida nas práticas discursivas, em decorrência dos valores e interesses nelas embutidos. O problema não se restringe à busca de clareza: o ponto central é a necessidade de uma linguagem que: (a) explicita os interesses perseguidos e (b) desafie os sistemas de relevância e de lógica usualmente encontrados no discurso oficial sobre a escolarização. Em síntese, trata-se de ampliar a proposta de uma linguagem acessível e, ao mesmo tempo, de

rejeitar a idéia de que falar para os professores é a tarefa pedagógica fundamental, que visa a organizar e a guiar a prática docente.

Se Apple pode ser criticado por uma postura popularista, Henry Giroux, outro importante representante da teoria crítica, hoje bastante sensível aos *insights* da teorização pós-moderna e dos estudos culturais, tem sido freqüentemente acusado de parcimônia na apresentação de sugestões e alternativas que possam orientar novas práticas curriculares e de utilização de uma linguagem por demais complexa (Gore, 1993).

No prefácio de *Theory & Resistance in Education*, Giroux (1983), lamentando o sombrio e conservador cenário no qual intelectuais de esquerda ainda são perseguidos em universidades norte-americanas, incita o leitor a batalhar arduamente em prol da democracia social e econômica, alertando, ao mesmo tempo, para os riscos envolvidos nesse empenho. Sua mensagem é claramente política e enfatiza a necessidade de educadores, professores, membros da comunidade e outros desenvolverem, onde for possível, o espaço e o apoio necessários à sobrevivência e a uma luta com dignidade e poder. O livro, acrescenta Giroux, 1983, p. XIV "não oferece respostas finais". Simplesmente levanta questões, "invoca um novo discurso para os educadores e aponta para novas relações que possibilitem compreender e mudar as escolas na sociedade mais ampla. O resto fica em aberto" (*Idem, ibidem*, p. XIV).

Em outro livro, *Teachers as Intellectuals*, Giroux (1988) inclui textos mais antigos, por solicitação de professores, que supostamente oferecem *insights* teóricos e práticos para o desenvolvimento de educadores críticos e intelectuais públicos. Sua intenção é demonstrar como o discurso crítico sobre a escolarização é construído historicamente. A compreensão das origens de nossa linguagem, de como ela se sustenta e de como funciona para nomear e construir experiências particulares e formas sociais é, a seu ver, uma tarefa central da teoria crítica. Propõe-se, então, a "oferecer ao leitor uma oportunidade de analisar as diferentes peculiaridades teóricas e políticas que constituem uma jornada particular através do campo ideológico minado da escolarização contemporânea" (*Idem, ibidem*, p. XXIV).

Exortando-os a atuarem como intelectuais, Giroux argumenta que os professores *precisam* reconsiderar e mudar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores *precisam* ser capazes de

participar ativamente da definição das formas como tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam a vida cotidiana nas escolas. "Mais especificamente, para funcionarem como intelectuais, os professores *precisam* criar as condições ideológicas e estruturais necessárias para poderem escrever, pesquisar e trabalhar uns com os outros elaborando currículos e compartilhando poder" (*idem, ibidem*, p. XXXIV).

Em síntese, segundo Giroux, os professores *precisam* desenvolver um discurso e um conjunto de pressupostos que lhes permitam funcionar como intelectuais transformadores. Tais intelectuais *precisam*, ainda, preocupar-se com o fortalecimento do poder de seus estudantes de forma a capacitá-los a ler o mundo criticamente e a transformá-lo. Bastante ciente do que os professores *precisam* fazer, Giroux (1983) lhes atribui pesada carga, sem muitas sugestões concretas que os inspirem no desempenho dos deveres estabelecidos. Penso que, neste momento, uma pergunta pode ser feita, tanto a Giroux como aos demais autores por mim abordados. *Não será possível escrever para o professor de forma menos autoritária, sem tantas certezas?*

Para Gore (1993), Giroux preocupa-se mais com a crítica a opressões e com o delineamento abstrato de possibilidades do que com ações específicas ou estratégias pedagógicas. Sua meta é promover uma visão política junto ao professorado. Questões de processo, referentes ao "como fazer" não são geralmente abordadas, ainda que sejam elementos centrais do trabalho docente. Mesmo que toda e qualquer resposta pedagógica deva ser contingente e coletivamente desenvolvida, as práticas que se efetivam em contextos específicos da atual conjuntura histórica podem apresentar equivalências parciais, aspectos comuns, assim como relações objetivas que se desdobrem independentemente do contexto.

Para Gore, a solução adotada é contraditória: elabora-se uma teoria acadêmica abstraída da prática, sem qualquer ancoragem em qualquer movimento social concreto. O resultado é uma pedagogia transformadora em geral, proposta pelo teórico que teoriza, produz, enquanto o professor faz, reproduz. Quando se delega ao professorado a tarefa de materialização de princípios abstratos, pode-se chegar a uma situação inconsistente com o projeto político que se deseja ver adotado. Giroux nem mesmo mostra como ele próprio procura implementar a pedagogia que defende. A consequência parece ser, mais uma vez, a teoria constituir-se em estratégia para influenciar

um dado público. Contudo, ao se secundarizar a complexidade da realidade do professorado, pouco propícia ao esforço necessário para desvendar pensamentos refinados e dar conta de novas responsabilidades, reduz-se o público que se pretendia atingir. Acresça-se o fato de que a sofisticada linguagem empregada tende a restringir o discurso aos professores que já têm familiaridade com os temas tratados, bem como tempo e energia para deslindá-los. Em síntese, para Gore, a falta de orientações específicas e o estilo empolado de Giroux podem ter efeitos tão imobilizadores quanto prescrições dogmáticas.

Gore acentua, ainda, com propriedade, que a questão do autoritarismo presente na teorização dos autores críticos, constitui problema a ser resolvido. Como já comentei, tal característica se estende a outros autores, explicitando-se tanto nos mais engajados politicamente, nos que apresentam e discutem práticas alternativas, nos que se inclinam por evitá-las e preferem estimular, predominantemente, a articulação de uma visão social e política junto ao professorado, bem como nos que advogam mais a compreensão do que a mudança.

A meu ver, a preocupação comum a todos — estimular a mudança da escola e da sociedade —, mesmo que diversamente valorizada e expressa, os leva a se concederem uma voz privilegiada, uma posição de vanguarda, capaz de falar por indivíduos e grupos desfavorecidos. O desafio, então, parece ser situar o problema da transformação social em espaço em que o intelectual, ao se envolver em debates e disputas, não disponha de qualquer posição destacada. Talvez em estudos feministas, em que melhor se tem buscado redimensionar a compreensão da relação teoria-prática, como sugere Lather (1991), possam ser encontrados caminhos que concorram para a superação do problema.

A teorização contemporânea: dos anos noventa em diante

No início da década de noventa, a teorização crítica, responsável por intensa produção científica nas duas décadas anteriores, perde parte de seu prestígio. Fala-se mesmo em nova crise. Ao mesmo tempo, o campo se expande, refletindo os novos desafios, as novas configurações, as novas dúvidas e incertezas, os novos paradigmas, bem como a preocupação com

novas questões. Novas teorias sociais, das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça, dos estudos culturais, além do pensamento pós-moderno e pós-estrutural enriquecem as análises contemporâneas. Os textos multiplicam-se e diversificam-se a tal ponto que Pinar e seus colaboradores (1995) identificam, neste final de século, 11 diferentes tipos de textos de currículo: políticos, históricos, de raça, de gênero, fenomenológicos, pós-modernos e pós-estruturais, biográficos e auto-biográficos, estéticos, teológicos, internacionais e centrados nas instituições.

Dada a diversidade de tendências curriculares hoje existentes e a flagrante impossibilidade de abarcar todas na análise, atenho-me, por fidelidade, à teorização crítica que ainda se elabora, já agora bastante influenciada pelas categorias do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e dos estudos culturais. Se alguns autores, como Giroux, absorvem com mais intensidade tais influências, outros são mais renitentes e insistem, como Apple, na manutenção das preocupações com classe social, com a economia e com as cruéis e flagrantes injustiças e desigualdades sociais que só fazem se aprofundar, tanto no Primeiro como no Terceiro Mundo.

Para Apple (1993), em momento de restauração conservadora, nosso indispensável compromisso com a democracia deve impedir-nos de mistificar, de expressar nossas idéias em linguagem abstrata, esotérica, misteriosa, que inviabilize tanto sua compreensão como sua aplicação. Essa mistificação não tem outro efeito, acrescenta, senão desacreditar a pedagogia crítica, tanto no cenário acadêmico como no cotidiano da escola. Ou seja, a despreocupação com estratégias lingüísticas que tornem o texto mais claro e mais acessível ao leitor não tem outro resultado senão limitar o impacto da teoria que se deseja difundir.

Se desejarmos que o professor tire de fato proveito das contribuições do rico e provocativo discurso crítico contemporâneo, devemos expressar-nos clara e simplesmente (Apple, 2000). Sem sacrificarmos as sutilezas teóricas e políticas de nossas idéias no terreno da superficialidade e do senso comum, devemos tornar mais suave e enriquecedora a tarefa de leitura que o professor realiza, por vezes em condições bastante desfavoráveis. Se não o fizermos, os neoconservadores e os neoliberais irão fazê-lo, certamente com muita eficácia.

Como responde Giroux a tais tipos de comentários? Resumidamente, acusando o que denomina de *discurso da clareza* de: (a) corresponder a uma visão monolítica, eurocêntrica e unitária que suprime a complexidade e a diferença; (b) desconsiderar questões contextuais e o fato de que existem diferentes públicos leitores; (c) aceitar sem qualquer questionamento um dado padrão de clareza como o padrão; (d) desvalorizar a capacidade que o professor tem de compreender uma linguagem mais complexa (Giroux, 1995). O que sua crítica omite, a meu ver, é a dificuldade envolvida na tradução de uma linguagem rebuscada que recorre a teorias, categorias e mesmo palavras dificilmente dominadas pelo professor e que, ao oferecer princípios a serem seguidos, os enuncia apenas como idéias gerais passíveis de iluminar escolhas e procedimentos a serem decididos pelo professor. Qualquer leitor, por mais capaz que seja, precisará de tempo, energia, disposição e, como reconhece o próprio Apple, de pelo menos dois livros para vencer os desafios que lhe imputam.

Finalizando

A revisão feita mostra-me que todos os autores examinados declaram escrever para os professores e parecem avaliar seus textos como úteis para a crítica e para a renovação do trabalho docente. Ainda que mobilizados pela necessidade de fazer avançar o conhecimento no campo do currículo, parecem também esperar que os professores adotem novas regras, prescrições, princípios, proposições ou visões de mundo. As discordâncias começam a surgir exatamente em relação ao que pretendem oferecer aos docentes e a como desejam afetar suas práticas. Tensões se fazem então notar, conforme busquei assinalar ao longo da análise, dificultando a criação da "ilha de simpatia" imaginada por Octavio Paz. **Enfoco-as a seguir.**

Em primeiro lugar, abordo a questão do *autoritarismo do pesquisador*. Julgo ser necessária cuidadosa atenção no sentido de se evitar que sua voz se apresente como a voz privilegiada, a voz de quem conhece e é capaz de bem expressar os anseios e as necessidades de indivíduos e grupos. Trata-se, em síntese de evitar que o pesquisador, ao procurar estimular, ao propor sugestões para o professorado, o faça como aquele que sabe o que o professor precisa fazer, o faça, em outras palavras, como o bem sucedido *modelo* a ser seguido.

Não caberia ao pesquisador expor-se um pouco mais, apresentando ao leitor como ele, pesquisador, atua, como ele, pesquisador, aplica a pedagogia que defende e que deseja ver difundida? Não caberia discutir e avaliar os resultados que ele, pesquisador, tem colhido? Não caberia maior dose de humildade? Não caberia conceber o leitor como um sujeito cujos estudos e experiências propiciaram o domínio de certos conhecimentos e de certas habilidades?

Em segundo lugar, se, como acentua Popkewitz (1991), o trabalho do pesquisador necessariamente implica *trabalho científico e compromisso político*, como combiná-los na pesquisa, sem reduzir um ao outro? Como efetuar um movimento em direção a ambos, de modo a se ter em cena, simultaneamente, os distintos pontos de vista do teórico e do político? Como expressar o compromisso político? Como, ao mesmo tempo, garantir a necessária autonomia em relação ao ativismo político? Como garantir espaço suficiente para que o desenvolvimento da capacidade de crítica e de auto-crítica? Deve-se entender a ação política do pesquisador se fazendo, como sugere Foucault (1993), pelo engajamento na luta em torno da verdade? Que entender por verdade? Como implantar novas políticas de verdade?

No campo do currículo, o trabalho intelectual precisa, a meu ver, incluir tanto o refinamento teórico como a crítica ao existente e a discussão de alternativas, o que implica a preocupação simultânea com *compreensão e mudança*. A especificidade da esfera educacional assim o requer. A crescente expansão de posições conservadoras no mundo contemporâneo também assim o exige. Chego, então, ao terceiro ponto que penso ser importante destacar.

Para Michael Young (1998, p. 4), a teoria crítica de currículo, ao focalizar políticas e práticas, deve ter como meta "tanto a compreensão como a mudança". Precisa incluir propósitos referentes a mudança, tendo em vista que seu foco é a educação, uma forma de ação intencional, que não pode ser simplesmente objeto de compreensão. Daí a importância de um estreito diálogo do pesquisador crítico com os que elaboram políticas, com os professores da escola e com os demais pesquisadores. Criticando a plataforma da Nova Sociologia da Educação, nos anos setenta, Young argumenta que seus tímidos efeitos na transformação do processo de escolarização explicam-se, dentre outros motivos, por se supor que o

professor, tendo identificado e compreendido aspectos restritivos da prática curricular, seria capaz de eliminá-los ou atenuá-los, mesmo sem o oferecimento de alternativas realistas que o ajudassem a implementar as mudanças defendidas.

Cabe, então, perguntar: como favorecer a busca de alternativas, não da alternativa? Como promover e difundir alternativas, sem cair no risco de pretender generalizá-las? Como, em vez disso, estimular cumplicidades recíprocas entre elas? Como promover o que Sousa Santos chama de pensamento alternativo de alternativas?

Em quarto lugar, retomo a questão da *linguagem*. Algumas perguntas emergem das reflexões feitas. Complexificar a análise significa, necessariamente, tomar a linguagem mais sofisticada, os textos mais herméticos? Como garantir uma linguagem clara sem sacrificarmos as sutilezas teóricas e políticas de nossas idéias, sem nos rendermos à superficialidade, ao senso comum? Como evitar linguagem que não mistifique, que não acabe desacreditando, tanto na escola como na academia, o trabalho teórico que desenvolvemos em nossos estudos e em nossas publicações?

Em quinto lugar, focalizo a pesquisa contemporânea que se desenvolve hoje no Brasil sobre currículo, sobre ensino, sobre educação em geral. Levanto, mais uma vez, algumas questões. Passamos de uma visão de currículo restrita, centrada em preocupações instrumentais, para estudos tão abrangentes que muitas vezes não se torna possível perceber que tipo de intervenção deve ocorrer em uma dada instância. Não se torna fácil, então, estabelecer prioridades e estratégias de ação. Não se torna fácil definir nossos objetos de pesquisa.

Que problemas investigar? Como escolhê-los? De costas para a escola e de frente para as agências financiadoras? Buscando responder aos impasses teóricos ou práticos que identificamos na crítica que fazemos ao existente, em nossa procura de alternativas, ou buscando responder às solicitações oficiais, aceitando problemas que outros elegeram como problemas? Penso que temos sido bastante receptivos às exigências de mais produção, mais pesquisas, mais seminários, para que os programas de pós-graduação em que atuamos sejam conceituados. Talvez, em alguns casos, a consequência possa ser um gasto excessivo de tempo no esforço por

aumentar quantitativamente nossa produção e pouco tempo reservado para leituras mais cuidadosas, para análises mais rigorosas do existente, para a sugestão de alternativas que melhor articulem e desenvolvam uma perspectiva democrática, que mais intensamente desafiem e ameacem o projeto hegemônico.

Por fim, quero destacar minha preocupação com a teorização contemporânea no campo do currículo. Suspeito que continuamos apressados na adoção das novas teorias que nos chegam, com rapidez sempre maior, da Europa e dos Estados Unidos. Não estamos forçando nossa realidade a adaptar-se a teorias ainda não muito bem dominadas? Não estamos agindo precipitadamente quando desqualificamos todo e qualquer discurso no qual se identifiquem posturas iluministas e propositivas? Se todo discurso é perigoso, nem todos os discursos são igualmente perigosos (Gore, 1993). A crítica deve incluir a distinção entre visões sociais mais progressistas e mais conservadoras. Há que se reconhecer avanços teóricos, práticos e políticos, que se obtêm no "espaço dos possíveis". Há que se reconhecer a importância de alternativas que, embora neutralizáveis ou incorporáveis pelo existente, constituam significativas rupturas e apresentem elementos originais e independentes. A crítica cuidadosa, informada pela crença em horizontes de possibilidades que inspirem a formulação de tais alternativas, certamente distancia-se das posturas nihilistas do pós-modernismo celebratório (Sousa Santos, 2000), bastante frequentes no discurso pedagógico contemporâneo, que se recusam a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de hibridação e versões regulatórias e conservadoras da realidade social

Nota

- * Versão modificada de trabalho (não publicado) apresentado na XXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu, Minas Gerais, de 24 a 28 de setembro de 2000, na mesa-redonda *Para quem pesquisamos e escrevemos em educação*.

Referências

- APPLE, Michael (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

- APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- APPLE, Michael (1993). *Official Knowledge: Democratic Education In a Conservative Age*. New York: Routledge.
- APPLE, Michael (1994). Repensando Ideologia e currículo. In A. F. Moreira, & T. T. Silva, (org.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 39-57
- APPLE, Michael (2000). *Can Critical Pedagogies Interrupt Rightist Policies?* Madison (policopiado).
- FOUCAULT, Michel (1993). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998). *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, Henry (1983). *Theory & Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.
- GIROUX, Henry (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- GIROUX, Henry (1995). Language, difference and curriculum theory: beyond the politics of clarity. In P. McLaren e J. M. Giarelli (ed.), *Critical Theory and Educational Research*. New York: SUNY, pp. 23-38
- GORE, Jennifer (1993). *The Struggle for Pedagogues: Critical and Feminist Discourses as Regimes of truth*. New York: Routledge.
- LATHER, Patti (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*. New York: Routledge.
- PAZ, Octávio (1999). *Miscelânea I. Primeros Escritos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PINAR, William; REYNOLDS, William, SLATTERY, Patrick & TAUBMAN, Peter (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- POPKEWITZ, Thomas (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*. New York: Teachers College Press.
- SANTOS, Boaventura S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez.
- SARLO, Beatriz (1999). *Escenas do la Vida Posmoderna: Intelectuales, Arte y Videocultura em la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- SPALDING, Willard (1976). Prólogo. In H. Taba, *Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Troquel, pp. 11-12
- TABA, Hilda (1976). *Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- TYLER, Ralph (1976). *Principios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- WILLIAMS, Raymond (1985). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- YOUNG, Michael (1998). *The Curriculum of the Future: from the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

TO WHOM AND HOW DO CURRICULUM AUTHORS WRITE? TOPICS FOR DISCUSSION

Abstract

It is suggested that the task of curriculum theorizing is not only to analyse and challenge current projects and practice, but also to define and evaluate the nature and scope of possible alternatives. To accomplish this task, curriculum specialists need to dialogue with those who participate in the processes of curriculum development. Drawing on those assumptions, works of representative curriculum authors are examined, in order to verify with whom they intend to dialogue and how they write. Difficulties involved in this process are discussed.

A QUI ET COMMENT ON ÉCRIT DANS LE DOMAINE DU CURRICULUM? TOPIQUES POUR LA DISCUSSION

Résumé

On croit que le rôle de la théorie du curriculum est d'analyser et de mettre en cause les projets et les pratiques en vigueur, ainsi que de définir et d'évaluer la nature et le champ d'action des alternatives possibles. Pour cela, cette théorie-là ne peut pas se dérober à un dialogue intense avec les sujets qui prennent part au processus de construction, d'implémentation et de révision des propositions de curriculum. Basé sur ces points de vue-là, on examine des textes d'auteurs représentatifs dans le domaine du curriculum, en essayant de vérifier avec qui ils ont l'intention de dialoguer et comment ils le font. On discute les difficultés qui recouvrent ce dialogue

Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70

Cândido M. Varela de Freitas

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Em Portugal, há 30 anos o termo avaliação aplicado à educação era praticamente desconhecido e portanto quase não era usado. Hoje, não só é conhecido como tem provocado grandes debates — e certamente continuará a estimulá-los. Este artigo, escrito por quem foi espectador e actor em muitos momentos nos quais o problema da avaliação foi debatido, visa contribuir para divulgar alguns aspectos porventura menos conhecidos do que poderá um dia vir a constituir o primeiro capítulo de uma história da avaliação em educação entre nós, traçando as linhas mestras dos primórdios de um processo que tem evoluído ao longo dos últimos 30 anos.

Introdução

No ano passado (2000), o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação publicou uma brochura que intitulou *Relatório: O estado da arte da avaliação educacional. Maio 1999* (DAPP-ME, 2000). Realizada com um fim específico, "dar resposta ao pedido de levantamento de dados e informação pertinente sobre o estágio da avaliação educacional dos ensinos não-superior e superior, no contexto do actual sistema educativo português" (DAPP-ME, 2000, p. 7), no âmbito de um *Plano de Acção para a Cooperação Educacional entre os Países membros da CPLP* (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), constitui um bom elemento de referência para quem se dedica aos problemas da avaliação em educação. A informação contida restringe-se, todavia, aos últimos cinco anos.

Reflecti, na altura em que tive conhecimento da brochura, sobre a evolução que esta área da educação sofreu em Portugal nos últimos trinta anos. Passando em revista os documentos que ainda conservo do tempo em que realizei o meu estágio pedagógico para professor do 4º grupo do ensino liceal (História e Filosofia), entre 1963 e 1965, no então Liceu Normal D. João III, em Coimbra, não encontrei em nenhum deles qualquer referência a avaliação. E, o que mais me surpreendeu, o mesmo aconteceu quando procurei, no meu arquivo, as memórias do tempo em que fui professor metodólogo de História no Liceu Normal Pedro Nunes, em Lisboa (1970-1971). Tudo o que encontrei desses velhos documentos apontava para classificações, exercícios escritos, exames, provas orais ...

E no entanto, pouco tempo depois, a avaliação pedagógica era um tema central na educação portuguesa. Como se processou essa evolução? Que contornos teve — nos tempos agitados que precederam as mudanças pós-25 de Abril, e nestas? Dei-me conta de que terei sido um dos relativamente poucos espectadores mais atentos — e também participante — dessa evolução, e pensei que teria interesse dar alguns contributos para o que poderá vir a ser uma história da avaliação educacional em Portugal. É essa a razão de ser deste artigo.

Conceitos e áreas de aplicação

Apesar da sua versatilidade e riqueza, nem sempre a língua portuguesa corresponde às necessidades de uma expressão correcta dos termos que usa. É o que se passa com o vocábulo avaliação que, no que se refere à educação, pode significar realidades distintas. O professor fala de avaliação a propósito das técnicas que utiliza para verificar se o aluno está a aprender consoante os objectivos que para ele determinou (ou se consegue demonstrar adquiridas as competências definidas para o seu grupo de idade), e utiliza a mesma palavra quando o *classifica* num final de período ou de ano. Mas o mesmo professor também fala de avaliação quando refere o processo em que ele próprio é envolvido como objecto de avaliação, ou o currículo da sua escola, ou um estudo feito sobre a qualidade de manuais. A língua inglesa resolveu o problema tendo vocábulos diferentes para uma e outra das duas vertentes, respectivamente *assessment* para a avaliação dos alunos, e

evaluation para a avaliação dos programas¹, embora isso não impeça que as duas palavras sejam utilizadas intermutavelmente².

Por outro lado, o âmbito da avaliação educacional não se define numa única direcção. Os professores têm privilegiado, naturalmente, a avaliação-*assessment*, numa perspectiva que é predominantemente pedagógica, isto é, que tem sobretudo em linha de conta o processo de ensino-aprendizagem. Nos últimos anos, porém, a avaliação-*evaluation* tem começado a ser entendida como essencial, na medida em que se têm exigido avaliações dos diversos projectos em que muitas escolas se têm vindo a envolver, sobretudo quando os fundos para esses projectos provêm da União Europeia.

Por outro lado, as preocupações com a avaliação das aprendizagens podem ter enfoques distintos. Provavelmente, a maior parte dos professores concorda que a avaliação formativa, ou seja, a que privilegia a ajuda ao aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, deva ser dominante; mas as pressões externas, não sendo menor a dos próprios serviços do Ministério da Educação, acabam por determinar que essa mesma maioria, no fim do ano, assumam uma posição diferente, dando mais valor ao carácter sumativo da avaliação. Por outro lado, as atitudes estratégicas adoptadas pelo professor condicionam os esquemas de avaliação; assim, a posição behaviorista, que dominou nos anos 70 e que enfatizava a definição de objectivos e as provas objectivas, tem sido progressivamente substituída por uma atitude cognitivista, que é mais sensível ao modo como se processa a aprendizagem, dando relevo a uma avaliação de carácter mais holístico.

Temos ainda de considerar que paralelamente — ou transversalmente — às preocupações de carácter pedagógico dos professores se podem manifestar preocupações de carácter social, que terão no fundo existido desde cedo (basta ler Dewey), mas que foram sobretudo expressas pelos sociólogos da educação depois da Grande Guerra de 1939-1945, a maior parte académicos provenientes de uma esquerda inspirada em Marx (Schrag, 1992).

No que se refere à avaliação de programas, a evolução tem sido profunda. A primeira grande investigação de carácter avaliativo remonta à já distante década de 1930, com o célebre "Estudo dos Oito Anos", desenvolvido nos Estados Unidos da América por Ralph Tyler. Mas é somente na segunda

metade do século XX, sobretudo depois de 1970, que a avaliação floresce, testando modelos diversificados, com base em metodologias igualmente diferentes, que reflectiram, sem surpresa, as próprias divergências existentes nos investigadores em ciências sociais. Num livro que ficou célebre, Guba e Lincoln (1989) enumeraram quatro gerações na avaliação: inicialmente, os avaliadores procuravam medir; na geração seguinte, a finalidade era descrever; na terceira geração, a avaliação tornou-se judicativa, e finalmente, a quarta geração promoveu uma avaliação privilegiando a resposta aos participantes, dialogando com eles.

Existirá já uma quinta geração de avaliadores? Provavelmente, sim: as condições do mundo pós-moderno que cada vez são mais evidentes desafiam os avaliadores. Ainda que o diálogo continue a ser possível, as relações interpessoais tornam-se mais complexas e os grupos de pressão dificultam uma avaliação de cariz mais conservador, pelo que será necessário teorizar um modelo compatível.

Preparando a década de 70

O conceito de avaliação não era praticamente utilizado entre nós antes dos anos 70. Como foi dito, mesmo na situação de formação de docentes em estruturas de inegável qualidade, como eram os liceus normais, havia preocupação com a elaboração de provas escritas, com a correção das mesmas, mas tudo isto sem questionar a linearidade de "aprender conteúdo — demonstrar que se sabe reproduzir o conteúdo". E se havia vozes a clamar contra os exames, era mais para contestar os programas de estudo ou o modelo de prova do que o processo em si. Por vezes também se culpavam os professores: mas porque não sabiam ensinar e não porque não sabiam avaliar.

O problema real de uma avaliação dos alunos era, de facto, secundarizado. Havia, efectivamente, preocupação com as altas taxas de reprovações que já então existiam, e que de vez em vez eram expressas mesmo fora dos círculos da educação. Um prestigiado professor de um liceu do Porto, o Dr. Mário de Vasconcelos e Sá, que escrevia, nas décadas de 50 e 60, artigos sobre educação em *O Primeiro de Janeiro*, decidiu reunir muitos desses artigos num livro que publicou em 1962, intitulado *Problemas do nosso*

ensino. Num deles, "O aproveitamento dos alunos no ensino liceal", defende a tese de que as altas taxas de reprovações se devem aos planos de ensino e programas, desculpando no fundo alunos e professores:

Não é, pois, por falta de competência dos professores que as classificações de aproveitamento trimestral atingiram essa percentagem desalentadora e significativa ... Não é também por os alunos não estudarem ou não terem mentalidade para aprender as matérias das suas disciplinas. É, sim, por não haver tempo para o trabalho pessoal dos estudantes, que estão presos, nos liceus, desde as 8 e 30 até quase às 18 horas, apenas com o intervalo para almoço (Sá, 1962, p. 42).

Uma outra notável figura de estudioso dos problemas da educação no nosso país, Joaquim dos Santos Simões³, num interessante livro publicado em 1968, *Engrenagens do Ensino*, não deixa de referir os exames na sua análise, mas para dar ênfase a uma questão de pormenor (a necessidade de se cumprir a lei, que previa a presença de professores do ensino particular nos júris) e não para questionar o processo (Simões, 1968, p. 108).

Nessa década de 60, a que pertencem os dois livros citados nos parágrafos anteriores, e apesar das restrições impostas pelo regime autoritário em que o país vivia, houve alguns avanços na educação nos quais o problema da avaliação dos alunos poderia ser levantada. Vejamos alguns deles. Logo no princípio da década, foi divulgado um extenso estudo sobre a criação do então chamado "ciclo preparatório do ensino secundário", em dois volumes (DGEP-MEN, 1960 e 1961).

Por iniciativa do Ministro Leite Pinto, foi criada uma Comissão para estudar a unificação dos ciclos preparatórios dos ensinos secundários, a qual iniciou os seus trabalhos em 1958⁴, e produziu o relatório acima referido. É um documento que tem o maior interesse histórico, pois, a par de evidentes concessões à ideologia política da época, não deixa de avançar conceitos e propostas que hoje ainda podemos considerar "progressivas". Contudo, em parte alguma se encontra uma referência que seja a avaliação. Não obstante, dedica-se um capítulo desenvolvido sobre a "orientação escolar", e a dado passo, afirma-se:

[A] Comissão considerou que a orientação escolar do ciclo não deveria resultar de meros exames ocasionais [*italico meu*], mas antes de uma observação sistemática de cada aluno ao longo das actividades escolares respectivas, na evolução do seu comportamento e nas reacções aos estímulos dos programas

das várias disciplinas, sem prejuízo do emprego das técnicas psicopedagógicas que forem de aconselhar ... (DGEP-MEN, 1960, p. 211)

Noutro documento apresentado no segundo volume, intitulado "Projecto do Regime de Estudos", apresentado como um regulamento, a Comissão explicita um pouco mais o seu pensamento, quando dispõe:

Os professores de cada turma deverão reunir em conselho com o fim de assegurar a coordenação do ensino, estudar os elementos respeitantes à observação e à orientação dos alunos e apreciar o seu aproveitamento e a evolução das suas faculdades e aptidões (DGEP-MEN, 1961, p. 21).

Parece, pois, que havia, se não desconhecimento do que hoje se designa por avaliação, pelo menos uma menor atenção ao processo de determinar qual o grau do "aproveitamento".

Como é sabido, só muito mais tarde foi instituído o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, quando era Ministro Galvão Teles (Decreto-Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967), mas o início das actividades normais apenas se concretizou no ano lectivo de 1968-1969.

O ministro Galvão Teles, pouco tempo antes de sair do Governo para ser substituído por José Hermano Saraiva, publicou um projecto de Estatuto da Educação Nacional que, conforme ele afirma, foi obra pessoal (Teles, 1969, p. 11). Trata-se de um documento cheio de interesse, com uma primeira parte de exposição teórica (informando sobre os princípios educacionais em que acredita) e uma segunda parte constituída pelo articulado do Estatuto, que, aliás, se ficou por este projecto. Também neste documento, é em vão que procuramos o termo avaliação. Ao definir os princípios respeitantes ao título II, enumera os seguintes:

[P]rincípio do acompanhamento dos alunos pelos docentes, com estímulo ao estudo e apreciação continuada do aproveitamento; ... princípio da função dos exames como meios tendentes a apreciar não um puro esforço mnemónico mas a real capacidade do aluno e a medida em que compreendeu e assimilou as matérias ensinadas; princípio da ponderação, na apreciação dos exames, do aproveitamento do aluno durante a frequência; ... princípio de dispensa de exames ou provas orais em certos casos ... (Teles, 1969, pp. 16-17)

No corpo do Estatuto, o capítulo IV intitula-se "Aproveitamento Escolar". É um capítulo com apenas 14 artigos; e logo no número 1 do primeiro se diz que "[o] aproveitamento escolar é apreciado através da

frequência, salvo nos casos excepcionais em que a mesma é legalmente dispensada, e através dos exames de fim de ano ou ciclo, quando os regulamentos o exigem"; no número 2, dispõe que "[o]s docentes devem acompanhar os alunos durante a frequência, estimulando-os ao estudo e fazendo a apreciação continuada do seu aproveitamento" (Teles, 1969, p. 127).

Os restantes artigos referem aspectos essencialmente burocráticos, disposições sobre os exames, idades limite para dispensa de frequência, mudança de residência do aluno. Como se vê, mesmo em documento de um Ministro que era professor universitário de Direito, o termo avaliação não aparece, substituído por aproveitamento, mas sem que existam quaisquer menções sobre a forma de o obter.

Aliás, o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968), que segue, bastante de perto, as recomendações da Comissão criada dez anos antes, é tão parco em referências ao tema quanto o fora o seu Relatório. Mesmo quando refere, com aquela minúcia desagradável, o sistema de formação de professores (secção III), é ainda a "orientação escolar" o tema que mais se aproxima da avaliação de alunos.

Efeitos da internacionalização: os anos 70

Quando começa a usar-se, então, o termo avaliação, e quando se começam a entender os diferentes conceitos que cobre? Creio que, como aconteceu com outros termos do léxico da educação, só a internacionalização que nos foi proporcionada quer com a integração na UNESCO e na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em especial através do Centro para a Investigação e Inovação Educacional (CERI)⁶, criado em 1969, o terá permitido. O Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (GEPAE), que surgiu no tempo do Ministro Inocêncio Galvão Teles em 1965⁶ e mais tarde foi transformado no Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP), quando da reestruturação do Ministério da Educação Nacional levada a efeito pelo Ministro Veiga Simão⁷, passou a ter relações privilegiadas com a OCDE/CERI e alargou, assim, as referências a áreas praticamente ignoradas até então.

A "internacionalização" das questões educativas em Portugal sofre, nessa altura, uma viragem. Até então Portugal era profundamente influenciado pela França sob o ponto de vista pedagógico. Vários factores explicam esse facto. Em primeiro lugar a proximidade e uma tradição de influência cultural inegável. A língua francesa desempenhava um papel de relevo nos estudos secundários; em muitos cursos universitários — em especial os relacionados com as humanidades — a bibliografia francesa era dominante; e o governo francês tinha uma política agressiva de afirmação cultural no nosso país, concedendo bolsas de estudo, dando livros, promovendo formação. A emigração de milhares de portugueses para França contribuía, certamente, para uma certa atenção ao que se passava nesse país.

Os anos 70 vão alterar o quadro. No âmbito da política de expansão do ensino superior posta em prática por Veiga Simão (ele próprio doutorado no Reino Unido), o fluxo de bolseiros das universidades, candidatos a doutoramentos, começa a dirigir-se preferencialmente para os Estados Unidos e Inglaterra. Em 1973, um relativamente numeroso grupo de professores parte para os Estados Unidos para obter mestrados em Educação, com a intenção de poderem vir a ocupar cargos docentes nas então denominadas Escolas Normais Superiores, as escolas de formação de professores criadas pela Lei nº 5/73, de 25 de Julho. Noutras instâncias, partirão mais tarde para Inglaterra novos bolseiros.

Sendo certo que a formação recebida terá influenciado decisivamente esses professores, não creio que se possa deduzir que só isso explique a influência anglo-saxónica na educação portuguesa, que se verificou posteriormente. Na verdade, em termos de investigação e promoção da educação, os Estados Unidos e a Inglaterra estavam bem mais desenvolvidos do que a França, e eram pioneiros em muitas áreas — e a avaliação era, sem dúvida, uma delas. Nos anos 70, os estudos de avaliação na Europa estavam sobretudo avançados na Bélgica, nomeadamente na Universidade de Liège, com Gilbert de Landsheere, e na Suíça, com Linda Allal, Joan Cardinet e Philippe Perrenoud⁸.

O papel que tiveram as relações internacionais na difusão de uma avaliação educacional está documentada no âmbito de uma experiência promovida inicialmente pela Direcção-Geral do Ensino Técnico-Profissional e

prosseguida pela Direcção-Geral do Ensino Secundário (1969-1972) sobre ensino programado (MEN, 1972). Desenvolvida por um grupo de trabalho de cinco elementos⁹, implicou deslocações desse grupo a França, Espanha e Suíça. Neste último país, em Leysin, dois professores participaram em seminários orientados por Jean Cardinet, um sobre "Análise de Objectivos do Ensino" e outro sobre "Meios de Avaliação no Ensino" (MEN, 1972, respectivamente pp. 77 e 91). Esta participação teve, como consequência, a realização de um curso breve sobre "Avaliação do Rendimento do Ensino", de 16 a 18 de Dezembro de 1971, o qual teve lugar na Escola Industrial Marquês de Pombal (MEN, 1972, pp. 189-200). Questões como a definição de objectivos e a taxionomia de Bloom, bem como o tipo e construção de provas de avaliação de tipo objectivo, fizeram parte do plano de formação do grupo de trabalho, a qual pôde, em nota final, afirmar:

Todos reconhecemos certamente a urgência dessa tarefa [melhorar os instrumentos de avaliação dos resultados do ensino] quanto mais não seja para efeito de uma adequada orientação escolar, dado que a Docimologia fez já o severo e inapelável julgamento das provas tradicionais e nos aponta novos e mais seguros caminhos para uma avaliação satisfatória, se não de todos, pelo menos de alguns aspectos do ensino (MEN, 1972, p. 200).

No mesmo ano de 1971, realizou-se, em Aveiro, de 14 a 17 de Abril, o VI Congresso do Ensino Liceal. Nas Conclusões, um dos pontos explicita um dos desejos dos muitos congressistas: "4.1 — Que seja revisto o actual sistema de exames, de modo a substituí-lo progressivamente por processos de avaliação contínua e objectiva que estimulem a reflexão e a criatividade dos educandos" (MEN, 1971, p. 547).

A base para esta recomendação deve ter sido uma comunicação apresentada por Maria Beatriz Serpa Branco, então professora do Liceu de Évora, que intitulou "Exames: Avaliação ou bloqueamento do processo educativo?". Num curto mas incisivo texto faz o libelo acusatório dos exames e, quase a concluir, escreve:

E não podemos continuar a aceitar os exames, sob pretexto de que são apenas um meio indispensável. Sabemos como, em qualidade, os meios importam tanto como os fins, porque os condicionam e modelam. Educadores e psicólogos conscientes propõem a substituição dos exames por outros meios, como os chamado processo de avaliação contínua, para que o adolescente (ou a criança) seja olhado como um caso humano.

Assim, todo o sistema de notas e classificações, que enfama de males semelhantes aos dos exames, seria igualmente substituído. Termos como "aprovado" e "reprovado" desapareceriam do vocabulário escolar (Branco, 1971, p. 191).

No mesmo Congresso, outras comunicações apontaram os exames como um mal a suprimir (por exemplo, Faria, 1971). Verificamos, pois, que o terreno está a começar a ficar adubado para o nascimento de uma nova forma de considerar a apreciação do que, recorrentemente, se continuaria algum tempo mais a designar por rendimento escolar.

O papel do Gabinete de Estudos e Planeamento

A nível de outros órgãos centrais do Ministério da Educação Nacional, pelo menos o GEP começava igualmente a referir estudos de avaliação. No Relatório de Actividades de 1973, por exemplo, são indicados como executados, por exemplo, os projectos "Avaliação de alguns aspectos relacionados com a introdução das 'Matemáticas modernas' no curso complementar do ensino secundário" e a "Avaliação do curso de formação profissional agrícola em estabelecimento de ensino secundário, em realização no Algarve, com especial ênfase nos aspectos institucionais". Não tive acesso, porém, a nenhum relatório destes projectos. Estamos, neste caso, no campo da avaliação de "programas".

Entre estas, uma outra avaliação de maior fôlego terá sido conduzida no GEP (ainda com Veiga Simão). Tratou-se de, pela primeira vez em Portugal, se avaliar um "programa" — a avaliação dos chamados «"3º e 4º anos experimentais do ensino básico obrigatório", em ordem à unificação dos dois anos terminais da escolaridade obrigatória de oito anos» (Fernandes, 1981, p. 171). Era de facto uma experiência pedagógica, desenvolvida ao abrigo do célebre Decreto-Lei nº 48 547, 10 de Março de 1967, que permitia que por simples despacho do Ministro da Educação (neste caso, um Despacho de 9 de Agosto de 1972¹⁰) se pudessem realizar quaisquer experiências, mesmo que alterando o que a lei dispunha.

Foi um projecto muito debatido, proporcionando ao nível político grandes discussões, na medida em que elementos mais conservadores do regime vigente nunca aceitaram a inclusão nessa experiência de uma disciplina de Ciências Humanas, nem a abertura com que o projecto foi

discutido e a audição de figuras que eram consideradas desafectas ao mesmo regime (ver, por exemplo, Grácio, 1973, e Stoer, 1982).

Contou-se, para este projecto de avaliação, com o apoio da OCDE. Esta organização facilitou a vinda de uma consultora, uma norte-americana especialista em avaliação, Frances Link, que trabalhou com um grupo de técnicos do Ministério. Penso que foi devido aos tempos conturbados que se seguiram ao 25 de Abril que não houve qualquer divulgação desse estudo¹¹. Anos mais tarde, Frances Link regressou ao nosso país para contribuir num outro projecto de avaliação curricular, este de muito maior envergadura, que foi o da avaliação do primeiro ano do chamado ensino secundário unificado, tal como o anterior desenvolvido no GEP. Seguidamente, o trabalho de avaliação prosseguiu no âmbito da cooperação luso-sueca¹².

Em Novembro de 1973, o CERI encetou um novo programa, "Novos métodos de avaliação de programas educacionais". Como habitualmente, os países membros foram convidados a participar, através de um estudo de caso que seria debatido numa conferência internacional. Portugal, através do GEP, ainda planeou a sua participação apresentando um trabalho relacionado com a avaliação de um projecto de utilização de meios audiovisuais adequados à formação básica para o pessoal do mar, um projecto que derivou de um protocolo entre o Ministério da Educação e a Companhia Nacional de Navegação.

Por motivos que podem estar relacionados com a perturbação sequente ao 25 de Abril, não foi possível apresentar o caso, mas mesmo assim assegurou-se a participação na conferência internacional, que teve lugar de 2 a 5 de Dezembro de 1974, em Liège, na Bélgica. Um pouco inesperadamente fui indigitado para ser o representante nacional, e tive pois a felicidade de poder conhecer personalidades marcantes no campo da avaliação educacional, como Gilbert De Landsheere, Jean Cardinet, Barry MacDonald, Malcolm Skilbeck e Robert Stake, tendo pertencido a este último a organização da conferência. Além disso, ele foi o seu grande animador nas sessões plenárias.

Este projecto terá de algum modo trazido para a Europa ideias muito novas que estavam a surgir nos Estados Unidos, embora já em 1972, em Cambridge (Reino Unido) tivesse tido lugar uma reunião de trabalho para discutir novas modalidades de avaliação que contou com a presença de 14

especialistas. Tratou-se, todavia, de uma reunião muito restrita, se a compararmos com a conferência de Liège (Hamilton, Jenkins, King, MacDonald & Partett, 1977).

No curto relatório da minha participação na conferência, entregue na Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, concluiu fazendo uma proposta que fazia sentido tendo em vista as informações que colhiera:

[A] condução de um estudo de avaliação pressupõe o existirem avaliadores; e estes não podem ser, para o estudo de conjunto do processo, professores, embora seja desejável — opinião não partilhada por todos os presentes — que o avaliador seja um pedagogo ou pelo menos tenha cultura pedagógica Parece, portanto, que há que encarar a formação no nosso país de especialistas de avaliação, os quais, embora necessariamente independentes, deverão provir de quadros docentes e ficar porventura ligados ao GEP, organismo que melhor do que nenhum outro poderá intervir no processo.¹³

Embora esta proposta não tivesse tido seguimento, nos termos em que foi formulada, o que se compreende dados os tempos complexos que se viviam politicamente, o GEP vai ser chamado, pouco tempo depois, a intervenções importantes nas duas vertentes da avaliação que considerámos.

O ensino secundário unificado

Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura (como na altura se denominava) decidiu lançar o ensino secundário unificado, uma medida de política educativa que, como vimos, já vinha a ser considerada desde Veiga Simão. Provavelmente ligado a esse facto, o programa de cooperação entre a OCDE e Portugal nesse ano incluiu uma acção conduzida durante uma semana (3 a 7 de Novembro) por Ian McMullen sobre "Student assessment". Participaram nessa acção, que assumiu um formato de seminário privilegiando a discussão em pequenos grupos, vinte professores do ensino secundário. Segundo o relatório do consultor (OCDE, 1975), os problemas levantados disseram respeito a

- avaliação 'nacional' vs. 'local' vs. 'centrada na escola';
- avaliação competitiva (ou comparativa) vs. avaliação individual;
- as dimensões da avaliação dos estudantes.

E o consultor, ao traçar as recomendações para futuras acções, não deixou de sublinhar que "the subject of student assessment, being inevitably

a part of all reforms, was of considerable importance at this time in Portugal ... it was necessary to increase expertise in this" (OCDE, 1975, p. 2).

No ano seguinte, a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, que tinha na altura como titular Bártolo Paiva Campos, "determinou que se constituísse [no GEP] um grupo de trabalho para estudar o problema da avaliação do rendimento escolar dos alunos"¹⁴ (GEP, 1976, p. 1).

O trabalho desse grupo desenvolveu-se ao longo de quase seis meses, dando lugar a discussões acaloradas a que não terá sido alheio o clima político da época. A proposta do grupo constituía uma pequena revolução, que claramente se propunha romper com o esquema tradicional, que claramente identificava avaliar com classificar: "[A] avaliação é um conjunto complexo de actividades que ultrapassam largamente a classificação, pelo que as duas palavras não são sinónimas" (GEP, 1976, p. 14).

Introduziu-se o conceito de avaliação formativa, praticamente desconhecido pelos professores de então, fomentando a prática de uma observação do comportamento dos alunos sobretudo em termos de "progressão na aprendizagem", para o que se deram exemplos de "fichas de avaliação", a preencher não individualmente mas na reunião dos professores da turma. Essa progressão na aprendizagem seria registada em termos de níveis ("reduzido", "médio", "elevado") e constituía o cerne da avaliação, devendo contemplar um certo número de parâmetros, a saber: Aquisição de Conhecimentos, Aplicação de Conhecimentos a Situações Novas, Criatividade, Análise e Crítica, Participação no Trabalho e Psicomotricidade. Cada um destes parâmetros era explicitado por um pequeno texto.

O grupo de trabalho chamou a atenção para o facto de alterações tão profundas terem de ser acompanhadas por formação adequada: "Para conseguir que os professores adiram a um esquema que se distancia bastante daquele em que foram estudantes e se profissionalizaram, há longo caminho a percorrer e torna-se indispensável um vasto programa de sensibilização e formação" (GEP, 1976, p. 4).

A proposta do grupo de trabalho foi entregue na Secretaria de Estado, mas não colheu, dos serviços envolvidos (Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário) um parecer favorável; o que foi divulgado e posto em execução, ainda que baseado no esquema original, introduziu alterações que

concluíram a inovação com a tendência de "medida" (instituído níveis globais, de 1 a 5, que passaram a fazer parte — até hoje — da rotina das avaliações até ao fim do 9º ano). O modelo da ficha usada, frente e verso, constitui os ANEXOS 1-A e 1-B.

No ano seguinte procedeu-se a uma reestruturação do modelo, apresentada em documento divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura no qual se tecem alguns comentários reconhecendo que "[a] utilização concreta da documentação e das fichas então enviadas levantou ... da parte de muitos professores, uma onda de protestos" (DGES-MEC, 1977, p. 1). Esses protestos, segundo a Direcção-Geral, teriam derivado do aparecimento extemporâneo das fichas, da ausência de prévia e indispensável sensibilização para novo tipo de avaliação, da quebra de rotina no modo de proceder e de deficiência na estrutura das fichas (DGES-MEC, 1977). Penso que o que mais perturbou os professores foi a necessidade de verbalizarem a situação do aluno em relação aos parâmetros que constavam da ficha em relação a cada disciplina. A decisão do organismo de tutela do Ministério foi simplificar a ficha, substituindo a usada no ano anterior por duas — uma para informação do encarregado de educação e outra destinada ao dossier do aluno e arquivo da escola (ANEXOS 2 e 3).

Para se ser rigoroso, as consequências destas inovações não foram muitas: a maior parte dos professores continuou a "classificar" segundo a escala de zero a 20 valores e, depois, a atribuir o nível aproximado. Os alunos e as famílias rapidamente traduziram as novas "notas" apercebendo-se que o 2 era "negativo" e o 5 era "muito bom".

Todavia, é necessário dizer que houve um esforço grande no sentido de, como o grupo de trabalho do GEP propusera, sensibilizar e formar os professores. Por despacho conjunto do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica e do Secretário de Estado do Ensino Superior de 29 de Maio de 1975¹⁵, tinha sido criado um denominado Secretariado para a Formação de Professores, uma estrutura que teve vida efémera, como outras criadas no Ministério da Educação no período pós-25 de Abril; há uma referência interessante sobre esse Secretariado num artigo de Bártolo Paiva Campos¹⁶, que foi indigitado para o dirigir. Apesar dessa vida efémera, o Secretariado para a Formação de Professores vai ser o promotor de uma série de pequenas brochuras sobre avaliação¹⁷ (ITE-MEIC, s. d.; ITE-MEIC, 1976).

Foram igualmente feitas pequenas palestras transmitidas pela rádio. Na televisão, o assunto foi focado num programa semanal que era transmitido aos sábados de tarde pela R. T. P., intitulado "Falar Educação", da autoria de Maria Emília Brederode Santos.

1976 – um ano chave

O ano de 1976 terá sido, creio, o momento em que a avaliação como tema educacional se tornou central e de algum modo inevitável para os professores. Um primeiro dado foi a publicação, nesse mesmo ano, da tradução de dois livros sobre o tema: um de De Landsheere, *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia* (Edição da Livraria Almedina), e outro de Anna Bonboir, *Como Avaliar os Alunos* (Edição da Seara Nova). Interessante notar que este último livro tinha sido originalmente publicado em França com o título *La Docimologie*, termo que o editor português quis evitar.

O livro de Anna Bonboir foi prefaciado por Rogério Fernandes, na altura Director-Geral do Ensino Básico. Nas quatro páginas do prefácio, Rogério Fernandes deixou ideias importantes para a compreensão do que se passou no que foi um período de transição entre duas concepções de como apreciar um aspecto fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Depois de dissertar sobre os exames e o seu papel na sociedade burguesa, acusa também o oportunismo surgido com a "avaliação contínua" e um certo tipo de processos que, de facto, foram usados depois do 25 de Abril, aproveitando o instável clima sócio-político, como o das avaliações de grupo.

Faz depois uma referência ao novo processo de avaliação no unificado, que considera um "propósito de renovação autêntica", reconhecendo todavia que "[n]em sempre o professorado acolheu com simpatia tais novidades" (Fernandes, pp. 12 e 13). E acrescenta:

Há quem se mantenha e prefira manter-se na rotina, de costas voltadas para a mudança. O argumento da falta de preparação é a grande desculpa dos que não querem mudar seja o que for. Esquecem-se da verdade comozinha de que ninguém nos ensinou a classificar os alunos segundo a pauta por que o fazemos (p. 13).

A última afirmação é muito verdadeira. Como implicitamente deixei claro quando recordei a minha dupla experiência como professor estagiário e professor metodólogo em datas pouco anteriores à da tradução do livro de

Bonboir, como que se assumia à partida que o professor sabia como "classificar".

Essa atitude mudou, para sempre, na década de 70: finalmente compreendida como uma preocupação fundamental dos professores, assistimos a um conjunto de eventos com a finalidade de formação. Quais foram esses eventos?

Já no início da década — quando não havia ainda unidades de educação no ensino superior — em vários grupos de metodologia dos estágios pedagógicos dos ensinos preparatório e secundário, particularmente os ligados às Ciências Naturais, e mais tarde também no denominado Grupo de Trabalho para o Ensino da Biologia (GTEB), criado em 1975, o qual teve o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e também do Ministério da Educação (Domingos, 1982), se intentava uma divulgação consistente sobre a matéria relacionada com definição de objectivos — avaliação. Tudo isso se fazia numa perspectiva essencialmente behaviorista, que era aliás ainda dominante nos Estados Unidos da América. Entre 1972 e 1973, começaram a circular entre estagiários cópias de algumas traduções de capítulos de um livro tão importante e recente como o *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, de Bloom, Hastings e Madaus (1971).

Depois da aprovação do novo sistema de avaliação, verificou-se por parte das entidades responsáveis pela formação de professores, uma atenção redobrada ao tema. Os centros de estágio, que se haviam multiplicado no país, como veremos mais tarde, começaram a receber informação produzida nas Direcções-Gerais. Para se ter uma ideia do tipo de informação disponibilizada, indicam-se três documentos utilizados nesses estágios, provavelmente em 1976 ou 1977. O primeiro tinha o título "Pressupostos para a elaboração das fichas de avaliação final global" e constava dos seguintes itens:

- 1 — Definição clara de objectivos com:
 - A escola;
 - Os professores da disciplina;
 - Os alunos.

- 2 — Definição dos mínimos necessários a atingir.
- 3 — Definição de estratégias e selecção de material.
- 4 — Ter em conta (*Muito importante*):
 - Os objectivos desenvolvidos durante o ano lectivo;
 - Os materiais utilizados bem como as estratégias usadas.
- 5 — Cuidados a ter na elaboração da ficha:
 - Não incluir conceitos, técnicas ou materiais não utilizados durante o ano lectivo;
 - Não formular diferentemente as questões;
 - Seleccionar cuidadosamente os conteúdos.

6 — Esquema básico para uma ficha

Objectivos gerais	
Conteúdo(s)	
Objectivos específicos:	
De conhecimentos	
Compreensão	
Aplicação	MINIMOS
Análise	
Síntese	
Avaliação	SUPERIOR
Material	
Estratégias	

Reconhece-se facilmente a influência do modelo curricular de Tyler e, sobretudo, da taxionomia de Bloom. Os outros dois documentos, que pelo tipo de letra são contemporâneos do que se está a apresentar, têm como títulos "Avaliar é classificar", sem autoria expressa, mas que presumivelmente teria sido produzido nos serviços da Direcção-Geral do Ensino Básico, e "O papel das ciências da educação no desenvolvimento dos currículos", tradução de um artigo de Bloom de que há apenas menção da data, 1968.

O papel das universidades "novas"

Por outro lado, as universidades "novas", Aveiro e Minho especialmente, que tinham sido criadas antes do 25 de Abril, ao iniciarem os cursos de formação de professores, não esqueceram a avaliação. Independentemente de nos seus cursos passarem a existir disciplinas onde o problema da avaliação era considerado¹⁸, houve uma contribuição que julgo importante em termos de acções de formação locais e de professores ligados aos serviços centrais do Ministério da Educação, sobretudo aos estágios pedagógicos¹⁹.

Contudo, na maior parte dos casos as práticas de avaliação nas escolas não se alteraram significativamente. Porquê? Será que, apesar de tudo o que foi dito, houve falta de informação e de formação? Em certo sentido, assim foi. A maior parte das acções *directas* empreendidas dirigiam-se a professores que recebiam a sua formação inicial. Os outros docentes limitavam-se a ter informações escritas ou então definidas localmente. Não custa a crer que o esforço feito, já salientado, não tenha tido, em grande parte, as contrapartidas desejadas. Ou seja, pensa-se que o Ministério da Educação, através das Direcções-Gerais, e porque tutelava grande parte da formação inicial, teve um papel importante na difusão de ideias novas sobre a avaliação dos alunos para os professores que se profissionalizavam. Terá penetrado menos bem nos professores em serviço, porque fazer chegar às escolas documentos com informação (seja acompanhando circulares ou não) não é, seguramente, o meio mais seguro de alcançar êxito.

A verdade é que nos anos 70 e mesmo durante a década de 80, a formação contínua era uma aspiração que de vez em quando era verbalizada mas que em rigor não existia, sendo insuficientes as verbas que eram inscritas nos orçamentos do Ministério da Educação. Como referi em outro artigo, a consciência de que a formação contínua constituía "um direito e um dever dos professores só agora [1986] parece ter sido definitivamente assumida" (Freitas, 1987, p. 231).

Aliás, foram os Sindicatos dos Professores que, em dado momento — e segundo o meu ponto de vista, muito bem — se substituíram ao Ministério e organizaram programas de formação com alguma lógica, apesar de modestos. Ora para um grande número de professores no activo há anos, era

difícil alterar os esquemas que sempre tinham adoptado sem boa informação e formação. Foi óbvio que a "sensibilização" para uma nova avaliação não tocou todos.

Por outro lado, vivia-se numa época em que se publicavam muito menos livros no âmbito da educação do que hoje. Para além dos já referidos, saídos em 1976, pouco ultrapassam a meia dúzia os títulos que conservo na minha biblioteca, publicados até meados da década de 80, sobre avaliação (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986; Catela & Vasconcelos, 1979; Cortesão & Torres, 1981 e 1983; Costa, 1981; Duarte, 1982; Nelson, 1976; Ribeiro, 1989).

Uma outra causa para que as práticas não se tivessem alterado significativamente terá sido a circunstância de nos anos pós-25 de Abril as necessidades de professores terem aumentado exponencialmente. Por exemplo, no ano lectivo de 1981-1982, nos ensinos preparatório e secundário existiam 44 580 professores, dos quais apenas 23 169 (ou seja, 50,8%) eram profissionalizados. Isto significa que quase metade dos professores (49,2%) não o era: de facto, 15 523 tinham habilitação própria (34,1%) e 6 889 não tinham (15,1%) (dados em Emídio, 1983, p. 23). Se consideramos que entre 1974-75 e 1979-1980 tinham obtido a profissionalização 16 445 professores dos dois graus de ensino (dados em Freitas, 1983, p. 26) podemos extrair algumas conclusões acerca da qualidade dos professores nas nossas escolas de então.

A formação de professores

Logo após o 25 de Abril, o clima de liberdade em que se viveu e que originou, sem surpresa, muitos oportunismos, levou ao fim do formato de estágios pedagógicos que estava a ser seguido pelas duas Direcções-Gerais pedagógicas (do Básico e do Secundário). Já no final desse ano não houve lugar ao Exame de Estado, a prova final que garantia o estatuto de professor profissionalizado.

Deve lembrar-se que já nos anos do Ministério Veiga Simão, o sistema de formação de professores tinha sido alterado profundamente, em especial no que se refere aos que se dirigiam ao ensino secundário (liceal e técnico). Dos três centros de estágio, em Lisboa, Coimbra e Porto, a malha foi alargada, passando outras escolas a ser centros de estágio.

Consequentemente, o número de orientadores teve também de aumentar; depois de um curto período em que também foi alargado o número de professores metodólogos, a abertura de mais centros obrigou a uma reformulação, com a criação de duas novas figuras: os metodólogos itinerantes e os assistentes de metodologia. Os primeiros (os antigos professores metodólogos) passaram a orientar grupos de escolas com estágios, de norte a sul do país; os segundos acompanhavam de perto os estagiários.

Também neste esquema, a avaliação dos estagiários punha alguns problemas, porventura minimizados porque sempre havia o Exame de Estado, uma prova pública, na qual o candidato dava uma aula a alunos de uma turma na disciplina em que se profissionalizava; e embora como em todas as situações semelhantes a prova fosse bastante aleatória, era um elemento de alguma objectividade.

Entretanto, precisamente no ano lectivo de 1973-1974, os serviços de estágio pedagógico da Direcção-Geral do Ensino Secundário tinham elaborado, em conjunto com os metodólogos itinerantes, um instrumento de avaliação, baseado em formato semelhante de origem norte-americana, no qual se depositaram esperanças de bom uso. O 25 de Abril frustrou essas esperanças, e a ficha de avaliação foi para o caixote do lixo. Felizmente que a revolução não frustrou outros designios, pelo que o sacrifício dessa ficha foi pequena coisa face ao muito que se ganhou.

No ano seguinte, porém, e perante a pressão exercida sobre o Ministério da Educação e Cultura, de vários quadrantes, tomou-se uma decisão extrema: todos os candidatos a estágio (e eram perto de 3 000!) foram admitidos. Consequentemente,

o número de estagiários aumentou muito ... A supervisão passou a fazer-se nas escolas, através de orientadores de estágio, com algum controlo por parte das direcções-gerais; o exame de Estado foi abolido ... e a avaliação passou a reger-se por normas mais ou menos simples mas em que se postulava a participação do próprio estagiário no processo. O estágio passou a fazer-se em localidades do país onde isso parecia impossível anos atrás. A avaliação tomou-se no calcanhar de Aquiles do sistema. As contestações eram norma sempre que a classificação final (da responsabilidade do orientador de estágio) não era do agrado do estagiário; e como a época proporcionava um recurso quase constante ao oportunismo, o mês de Julho era sempre um mês difícil nas escolas com estágio ... (Freitas, 1983, p. 26).

Enfim, "a quantidade mata a qualidade" — é uma máxima conhecida e que, uma vez mais, funcionou. Assim, a par de centros de estágio excelentes, houve centros péssimos. Era materialmente impossível por um lado controlar o que acontecia, e por outro prestar apoio onde ele era necessário.

A última herança dos anos 70: a profissionalização em exercício

Não terá sido somente por causa dos problemas decorrentes da avaliação, mas por todo o processo pouco edificante como decorriam os estágios, que surgiu, na viragem dos anos 70 para os 80, um novo sistema de formação para licenciados (ou bacharéis) detentores de um curso considerado habilitação própria para os que queriam ser professores: a chamada profissionalização em exercício.

A profissionalização em exercício foi instituída pelo Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de Dezembro, quando era Primeira Ministra Maria de Lurdes Pintasilgo, depois alterado pelo Decreto-Lei nº 580/80, de 31 de Dezembro. A profissionalização em exercício foi um esquema muito trabalhado pelo Ministério da Educação, tendo havido uma audiência grande das opiniões dos Sindicatos de Professores, que se disponibilizaram para um trabalho que, a vinte anos de distância, considero ter sido de apreciável relevo²⁰.

Inicialmente (porque depois houve alterações) existia um Conselho Orientador de 12 membros, admitidos por concurso, e que eram na sua maioria professores com uma larga experiência no campo da formação. O Conselho Orientador era o órgão de concepção, acompanhamento e avaliação do projecto, de algum modo enquadrados pelas direcções gerais de ensino. Peças importantes eram os orientadores pedagógicos, que se constituíram em oito equipas regionais, e asseguravam a ligação dos serviços centrais às escolas. Mas eram estas que, no esquema, tinham o papel fundamental: toda a arquitectura do sistema assentava no delegado à profissionalização, que devia actuar como um tutor dos formandos, e no Conselho pedagógico, a quem competia programar as actividades de formação.

Foram produzidos dois documentos importantes, o "Projecto Global de Formação", aprovado pelo Despacho nº 358/80, de 22 de Outubro (publicado

no *Diário da República* nº 253, II série, de 31 de Outubro, que se aplicava a todos os professores em formação, e os "Projectos Específicos", aprovados por despacho interno do Ministro da Educação, nº 3/81. Os projectos específicos, para os quais tiveram uma ampla colaboração os orientadores pedagógicos, estabeleciam, para cada disciplina, os objectivos de formação. Como escrevi na altura,

[a] profissionalização em exercício constituiu uma solução para, em limites temporais delimitados, proporcionar aos professores eventuais a profissionalização que, entretanto, não haviam conseguido através do esquema dos estágios pedagógicos. O sistema não evitou um concurso (para a contratação com direito à profissionalização). Mas, colocados os professores, as escolas passaram a ser motores do processo, pela acção dos delegados de disciplina (cujo papel de suporte ao "formando" se assimilou, talvez demasiadamente depressa, ao antigo orientador de estágio) e do Conselho Pedagógico. O delegado seria auxiliado por Orientadores Pedagógicos, membros de Equipas regionais sediadas em Centros de Apoio Pedagógico, dotados de certa autonomia mas no fundo extensões das Direcções-Gerais de Ensino (Básico e Secundário) (Freitas, 1983, p. 38).

Enganei-me quanto aos limites temporais, uma vez que a profissionalização em serviço, ainda que desfiguradíssima desde 1985, ainda funciona em 2001! Acompanharei a sua evolução, para enfatizar os aspectos relacionados com avaliação, até 1982-1983, considerando que na verdade as decisões tomadas ainda dependem do que se forjou nos anos 70. Reconheço que, apesar dos aspectos positivos, houve outros negativos, e entre eles terá estado, uma vez mais, a avaliação. E a principal razão terá sido, a meu ver, em primeiro lugar a falta de informação atempada (na verdade, quando os professores iniciaram a formação, em Outubro–Novembro de 1980, ainda não tinha sido estabelecido qual o esquema de avaliação que iria ser aplicado), e em segundo lugar, obviamente, a falta de formação de muitos dos intervenientes principais, que certamente tiveram dificuldades em lidar com o modelo aprovado (portarias nº 64/81, de 16 de Janeiro, e 278/81, de 19 de Março).

Num texto produzido para ser presente ao Encontro Nacional sobre Formação de professores, promovido pela Universidade de Aveiro em Abril de 1981, escassos meses após o lançamento do processo, o Conselho Orientador da Profissionalização em Exercício faz uma síntese da organização do sistema e, a propósito da avaliação, afirma-se:

Nesta caracterização ... uma referência ainda ao sistema de avaliação que o acompanha até final [*a profissionalização em exercício*]. Considera-se particularmente importante a prática da avaliação formativa, no seu duplo aspecto de auto e hetero-avaliação, mais privilegiado para proporcionar o "feed-back" que situará o professor, em cada momento, em relação a experiências anteriores. Deseja-se, nomeadamente, que a auto-avaliação se torne um hábito do professor ao longo da sua carreira. Para a classificação final do profissionalizando terão de ser ponderadas as três grandes áreas que integram a sua actuação. A classificação, proposta pelo delegado ao conselho pedagógico da escola, depois de ouvido o orientador ou orientadores pedagógicos e o próprio professor em formação, será submetida a ratificação desse mesmo conselho (Conselho Orientador, 1981, p. 156).

E logo a seguir, a nota cautelar:

De tudo o que se acaba de expor, facilmente (*sic*) se reconhece que à profissionalização em exercício estão associadas uma metodologia e uma orgânica que são novas entre nós e cujas dificuldades de execução prática só agora têm estado a ser conhecidas com exactidão. Por isso, terá de ser entendida, agora e nos tempos mais próximos, como um processo de formação de professores em fase de lançamento (Conselho Orientador, 1981, p. 156).

Sem dúvida a profissionalização em exercício representava — e apesar de tudo representou — um grande salto qualitativo na formação de professores, fora do âmbito das universidades. O professor em formação passava a ser considerado em todas as dimensões que o seu papel comporta: não só na sala de aula, mas também em relação a toda a escola e ao sistema educativo em geral. Era um projecto exigente e ter-se-á porventura calculado mal a capacidade de resposta do próprio Ministério da Educação. A contração do processo na escola e a ênfase em planear a formação segundo um Plano individual de Trabalho (o PIT), muito minucioso, impunha que as escolas estivessem preparadas para o desafio. A maioria não estava.

Se para os orientadores pedagógicos regionais, que estavam sediados em Centros de Apoio Pedagógico (CAPs), foi possível encontrar um corpo de professores em geral bem preparados e actualizados, já para os delegados (que eram eleitos nas escolas) nem sempre se encontraram as melhores soluções. Por outro lado, estava previsto um amplo programa de formação em ciências da educação, que incluía domínios como correntes actuais da pedagogia, sociologia da educação, organização e gestão escolar, psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, desenvolvimento curricular, métodos e técnicas de ensino, avaliação e iniciação a pesquisa e

experimentação pedagógica. Prometiam-se para esse programa apoios específicos que deveriam vir dos órgãos centrais — textos, acções via rádio ou televisão ou, em alternativa, video-cassetes. Nada disso aconteceu.

Em 1982, quando era Ministro Fraústo da Silva e Secretário de Estado da Administração Escolar João de Deus Pinheiro, e dadas as dificuldades de gestão do processo da profissionalização, foi decidido criar um Grupo de Trabalho Coordenador, sediado na Secretaria de Estado²¹. Decidiu esse grupo rever o processo de avaliação dos formandos, produzindo um novo instrumento de avaliação, que foi presente para discussão a Orientadores e Delegados.

Num documento produzido e difundido pelas escolas o Grupo de trabalho Coordenador caracterizou a situação anterior:

O instrumento de avaliação utilizado em 1981-1982 ... revelou-se muito complexo e causou perturbações aos professores envolvidos no processo ... O número excessivo de notações e a escala de três pontos, muito reduzida, terão sido, entre outras, as razões dominantes que dificultaram a correcta utilização do instrumento. Por isso foi pedido generalizado, por parte de Orientadores Pedagógicos, delegados e profissionalizandos, que se alterasse o processo, simplificando-o (Profissionalização em Exercício, s/d, p. 1).

Assim, o novo instrumento de avaliação adoptou como quadro para a avaliação uma escala de 5 pontos e fez acompanhar as fichas por um guião no qual constavam informações pomenorizadas sobre como as usar. Era, mesmo assim, um processo pesado, que implicava o uso de quatro fichas, três de avaliação qualitativa e uma de avaliação final, tendo em vista dados colhidos em relação a cada uma das áreas consideradas (sistema educativo, escola e turma). A avaliação agravava-se quando intervínham dois delegados e dois orientadores, o que acontecia nos grupos bidisciplinares. A exigência de uma classificação profissional — que era, e é de algum modo, inelutável — não permitiu que se abandonasse uma fórmula para o seu cálculo. Nos ANEXOS 4 e 5 constam, para exemplo, uma ficha de informação qualitativa e a ficha de avaliação final dos formandos.

Conclusão

Os anos 70 correspondem, em Portugal, à formação dos conceitos de avaliação educacional, quer em relação à avaliação de alunos, quer em

relação à avaliação de programas. Nos anos 80, os professores portugueses já não pensam a avaliação como pensavam dez anos atrás. Três factores contribuíram para tal situação: influências internacionais, directas ou indirectas; as universidades novas com cursos de formação de professores; e também o papel dos organismos do Ministério da Educação.

Ao recordar essa época complexa, retirando dos arquivos peças que considero importantes, pretendi apenas iniciar um trabalho que julgo de interesse ser feito: a história da avaliação em Portugal.

Notas

- 1 A expressão "program evaluation" foi assim definida por Robert Stake: "A program may be strictly or loosely defined. It might be as large as all the teacher training in the United States or it might be as small as a field trip for the pupils of one classroom. The evaluation circumstances will be these: that someone is commissioned in some way to evaluate a program, probably an ongoing program; that he has some clients or audiences to be of assistance to — usually including the educators responsible for the program; and that he has the responsibility for preparing communications with these audiences" (1975).
- 2 Isso acontece, em especial, nos Estados Unidos, onde o termo "assessment" é relativamente pouco usado.
- 3 O Eng^o Joaquim dos Santos Simões foi, mais tarde, vogal da Comissão Instaladora da Universidade do Minho.
- 4 Faziam parte da Comissão os seguintes professores: António Gomes Ferreira, metodólogo do Liceu Normal de Lisboa; Armando Estácio da Veiga, presidente do grémio dos Estabelecimentos do Ensino Particular; Eduardo Jorge Rodrigues da Silva, director da Escola Industrial de Fonseca Benevides; José Jorge Gonçalves Calado, professor do Liceu Normal de Lisboa; Leonel de Melo Furtado, metodólogo do Ensino Técnico. A orientação dos trabalhos da Comissão estava a cargo dos Directores-Gerais dos Ensinos Liceal e Técnico. Mais tarde o professor José Jorge Gonçalves Calado foi substituído por Evaristo Guedes Vieira, metodólogo do Liceu Normal de Lisboa, e agregou um representante do ensino primário, o inspector-orientador José da Silva Graça. Foi também designado presidente da Comissão o professor do Liceu de Camões, em Lisboa, Pedro de Campos Tavares (DGEP, 1960, pp. 292-30).
- 5 CERl — Center for Educational Research and Innovation.
- 6 Decreto-Lei nº 46 156, de 16 de Janeiro de 1965.
- 7 Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro (Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional) e Decreto-Lei nº 486/72, de 2 de Dezembro (Lei Orgânica do Gabinete de Estudos e Planeamento).

- 8 Estes Autores foram bastante conhecidos pelo público português mercê da publicação de livros traduzidos, em especial de De Landsheere.
- 9 O grupo era constituído por Leopoldino de Almeida, que era o Director-Geral, e Xavier Roberto, Jorge Monteiro, Ruy de Paiva e Pona e Maria Helena Lopes.
- 10 Publicado no *Boletim Oficial do Ministério da Educação Nacional*, Outubro de 1972 (Suplemento), pp. 201-203.
- 11 O meu conhecimento relativamente próximo deve-se ao facto de, na altura, ocupar o cargo de Chefe de Divisão de Programas e Métodos da Direcção-Geral do Ensino Secundário.
- 12 O projecto desenvolveu-se entre 1976 e 1981. Por parte da Suécia, participaram como consultores Ingemar Fägerlind, Stefan Haglund, Ulf Lundgren, Wiggo Kilborn e, mais tarde, Mari-Anne Colliander. No GEP, a coordenação foi assegurada até Fevereiro de 1977 pelo Director do Serviço de Estudos, o Autor deste artigo, substituído depois pela Dr^a Maria de Lourdes Costa, e participaram como técnicos: Emília Ribeiro Pedro, Frederico Coutinho Rato, Laura Maria Godinho, Maria Amélia Mendonça, Maria Emília Catela e Maria Madalena Gonçalves (houve, depois, alterações à composição inicial deste grupo técnico). O GEP publicou, entre 1979 e 1981, uma série de oito volumes, fotocopiados, subordinada ao título genérico de *Estudos de Avaliação. Ensino Secundário Unificado*.
- 13 Relatório da participação da Conferência "Novos Métodos de Avaliação dos Programas de Ensino", Dezembro de 1974 (Documento fotocopiado).
- 14 Constituíram esse grupo de trabalho os seguintes elementos, indicado por ordem alfabética como constava no documento original: Ana Maria Cardoso Vaz de Medeiros (Direcção-Geral do Ensino Básico), Cândido Manuel Varela de Freitas (GEP - Coordenador), Célia de Oliveira Pestana (Inspeção-Geral do Ensino Particular), Emídio dos Santos Vicente (Direcção-Geral do Ensino Secundário), Francelino Ângelo Gomes (Direcção-Geral do Ensino Secundário - Escola Industrial Afonso Domingues), José Manuel Borges Palma (Secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário), Maria Amélia Mendonça (GEP), Maria Beatriz Serpa Branco (Direcção-Geral do Ensino Secundário - Liceu de Évora), Maria Emília Catela (Secretariado para a Formação de Professores), Maria José Dantas Maya (Direcção-Geral do Ensino Secundário), Maria Luísa Cortesão Abreu (Direcção-Geral do Ensino Superior - Faculdade de Ciências da Universidade do Porto), Maria Madalena Cecília Gonçalves (Direcção-Geral do Ensino Básico - Escola Preparatória Fernando Pessoa), Maria Manuela de Oliveira Machado (Direcção-Geral do Ensino Secundário - Liceu D. Filipa de Lencastre) e Vítor Manuel da Silva Ferreira (Direcção-Geral do Ensino Secundário - Escola Industrial Machado de Castro).
- 15 Ver Almeida (1981, p. 443).
- 16 Campos, B. P. (1980). Políticas de formação de professores após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, LV, 549-588.
- 17 Foram publicados 4 cadernos (tal era a designação que constava nas capas das brochuras). Os dois primeiros tinham como título *Documentação e Textos de Apoio para Professores - Avaliação do Rendimento Escolar*, sem data, e os dois últimos foram subordinados ao título *Aprendizagem e Inovação - Avaliação e Rendimento*

- Escolar*, com a data de 1976. Em todos os casos figurou como editor o Instituto de Tecnologia Educativa e não o Secretariado para Formação de Professores. Os cadernos divulgaram textos, traduzidos ou adaptados, de Lucien Lefèvre (sobre observação), Norman Gronlund (sobre a definição de objectivos), David McIntyre (sobre avaliação), Maurice Reuchlin e Michel Lobrot (sobre exames) e ainda excertos da célebre *Carta a uma Professora pelos rapazes da Escola de Barbiana*. Somente nos cadernos 3 e 4 se refere o nome de Maria Emília Catela como responsável pelo estudo, adaptação e compilação dos textos.
- 18 Na Universidade do Minho os primeiros planos dos cursos de bacharelato de formação de professores incluem a disciplina semestral de Teoria Curricular e Docimologia. O nome da disciplina deve-se, creio, ao Prof. Doutor João Evangelista Loureiro, o grande impulsionador dos cursos de formação de professores seguindo o modelo integrado. Na Universidade de Évora realizou-se em Setembro de 1976 um Curso-Seminário para professores do ensino agrícola no qual uma das intervenções pertenceu a Manuel Ferreira Patrício, tendo como tema "Avaliação da Aprendizagem na Escola".
 - 19 Nos anos lectivos de 1977-1978 e 1978-1979, na qualidade assistente convidado da Universidade do Minho (fazendo parte do Unidade Científica e Pedagógica de Ciências da Educação) fui solicitado por várias escolas da região para, sobretudo em grupos de estágio, fazer formação sobre o novo modelo de avaliação, e participar em várias acções de formação de Orientadores Pedagógicos da Direcção-Geral do Ensino Básico.
 - 20 Quando em 1984, a OCDE fez o seu habitual exame da política educativa em Portugal, sublinhou no relatório final: «Gostaríamos de afirmar o nosso firme apoio às intenções de base e à estrutura principal deste plano de profissionalização» (OCDE, 1984, p. 108).
 - 21 Foram membros desse grupo de trabalho Maria Helena Valente Rosa, Manuel Tavares Emídio, Manuel Otílio Gouveia e Cássio e o Autor deste artigo.

Referências

- ALLAL, Linda; CARDINET, Jean & PERRENOUD, Philippe (1986). *A avaliação formativa num ensino diversificado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, Élia P. de (1981). Formação de professores. In M. Silva & M. I. Tamen (Org.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 413-444.
- As ciências da educação e a formação de professores. Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986* (1987). Lisboa: ME-GEP.
- BLOOM, Benjamin S; HASTINGS, J. T. & MADDAUS, George F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- BONBOIR, Anna (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.

- BRANCO, Maria B. S. (1971). Exames: Avaliação ou bloqueamento do processo educativo? In MEN, *VI congresso do ensino liceal* (Volume I). Aveiro: Autor, pp. 187-192.
- CAMPOS, Bartolo P. (1980). Políticas de formação de professores após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, LV, pp. 549-588.
- CATELA, Maria E. & VASCONCELOS, Maria L. (1979). *Guia de avaliação do rendimento escolar*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Conselho Orientador da Profissionalização em Exercício* (1981). Formação de professores em exercício. *Revista da Universidade do Aveiro — Série Ciências da Educação*, vol. 2(1/2), pp. 147-160.
- CORTESÃO, Luísa & TORRES, Maria A. (1981). *Avaliação Pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luísa & TORRES, Maria A. (1983). *Avaliação Pedagógica II: Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Maria de L. T. (1981). Função social da avaliação. In M. Silva & M. I. Tamen (Org.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 603-622.
- DAPP-ME (2000). *Relatório: O estado da arte da avaliação educacional*, Maio 1999. Lisboa: Autor.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1976). *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DGEP-MEN (1960). *Ciclo preparatório do ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional — Direcção-Geral do Ensino Primário.
- DGEP-MEN (1961). *Ciclo preparatório do ensino secundário — II Regime de estudos, Programas (Projectos)*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional — Direcção-Geral do Ensino Primário.
- DGES-MEC (1976). *Avaliação dos alunos no 7º e 8º anos de escolaridade — Ensino Unificado*. Lisboa: Autor.
- DOMINGOS, Ana M. (1982). Mudar o ensino das ciências através de cursos para professores em exercício. *Revista da Universidade do Aveiro — Série Ciências da Educação*, vol. 3(2), pp. 95-116.
- DUARTE, Manuel D. (1982). *Objectivos, estratégias e avaliação no Secundário: O exemplo da Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- EMÍDIO, Manuel T. (1983). Estruturas do sistema educativo. *Boletim Informativo do Ministério da Educação*, nº 37, Junho.
- FARIA, Adriano de (1971). Para uma reestruturação das condições de ensino da biologia e geologia nos liceus. In MEN, *VI Congresso do Ensino Liceal* (Volume I). Aveiro: Autor, pp. 291-293.
- FERNANDES, Rogério (1976). Prefácio. In A. Bonboir, *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova, pp. 11-14.
- FERNANDES, Rogério (1981). Ensino básico. In M. Silva & M. I. Tamen (Org.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 167-190.

- FREITAS, Cândido M. V. de (1983). Estrutura de formação de professores. *Boletim Informativo do Ministério da Educação*, nº 36, Maio.
- FREITAS, Cândido M. V. de (1987). Formação contínua: O grande desafio às escolas superiores de educação. In *As ciências da educação e a formação de professores. Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986*. Lisboa: ME-GEP, pp. 227-241.
- GEP-ME (1973). *Relatório de Actividades*. Lisboa: Autor.
- GEP-MEIC (1976). *Avaliação do rendimento escolar*. Lisboa: Autor.
- GRÁCIO, Rui (1973). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GUBA, Egon G. & LINCOLN, Ivonna S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- HAMILTON, D.; JENKINS, D.; KING, C.; MACDONALD, Barry & PARLETT, Malcolm (1977). *Beyond the numbers game*. London: Macmillan Education.
- ITE-MEIC (1976). *Aprendizagem e Inovação — Avaliação e Rendimento Escolar*. Caderno 3. Lisboa: Autor.
- ITE-MEIC (1976). *Aprendizagem e Inovação — Avaliação e Rendimento Escolar*. Caderno 4. Lisboa: Autor.
- ITE-MEIC (s.d.). *Documentação e Textos de Apoio para Professores — Avaliação do Rendimento Escolar*. Caderno 1. Lisboa: Autor.
- ITE-MEIC (s.d.). *Documentação e Textos de Apoio para Professores — Avaliação do Rendimento Escolar*. Caderno 2. Lisboa: Autor.
- JACKSON, Phillip W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan.
- MEN (1971). *VI congresso do ensino liceal* (Volume I). Aveiro: Autor.
- MEN (1971). *VI congresso do ensino liceal* (Volume II). Aveiro: Autor.
- MEN (1972). *Ensino programado. Uma experiência em acção*. Lisboa: Autor.
- NELSON, Clarence H. (1976). *Medição e avaliação na aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- OCDE (1975). *Cooperative action programme 1975 — Portugal — Project (75)13, Student Assessment: Conclusions from the mission to Portugal by Ian McMullen*. Paris (Documento policopiado).
- OCDE (1984). *Exame das políticas nacionais de educação: Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Profissionalização em Exercício (s/d)*. Lisboa: MEIC-SEAE (Documento policopiado).
- RIBEIRO, Lucie C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- SÁ, Mário V. (1962). *Problemas do nosso ensino*. Porto: Ed. O Primeiro de Janeiro.
- SCHRAG, Francis (1992). Conceptions of knowledge. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan, pp. 288-301.
- SILVA, Manuela & TAMEN, Maria I. (Org.) (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIMÕES, Joaquim dos S. (1968). *Engrenagens do ensino*. Porto: Edição do Autor.

- STAKE, Robert E. (1975). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. Paper #5, Occasional Paper Series. University of Illinois at Urbana-Champaign. (obtido em 21 de Fevereiro de 2001 em www.uiuc.edu/evalctr/pubs/ops/)
- STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TELES, Inocêncio G. (1969). *Estatuto da Educação Nacional. Projecto*. Lisboa: Ramos, Afonso & Molla, Lda^a.
- TRINDADE, Vítor M.; DIAS, Maria A. Q.; NETO, António S. & TRINDADE, Maria N. (1987). Proposta para um sistema de avaliação escolar. In C.R.S.E. (Ed.), *Documentos preparatórios: I* (pp. 75-142). Lisboa: Ministério da Educação — Gabinete de Estudos e Planeamento.

Anexo 1-A

Estabelecimento de Ensino		1º ANO																																								
Localidade		2º PERÍODO																																								
ALUNO																																										
nome		n.º turma																																								
ENC. DE EDUCAÇÃO		mãe/pai																																								
nome		morada:																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>parâmetros</th> <th>situação do aluno</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Português</td> <td rowspan="2"> PROGRESSÃO NA COMUNICAÇÃO E INTERVENÇÃO — expressão oral — expressão escrita — escrita própria </td> <td rowspan="2"></td> <td>01 avaliação</td> </tr> <tr> <td>P D A</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Inglês</td> <td rowspan="2"> — compreensão oral — compreensão escrita — expressão oral — expressão escrita apoiada </td> <td rowspan="2"></td> <td>01 avaliação</td> </tr> <tr> <td>P D A</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Matemática</td> <td rowspan="2"> — aquisição e compreensão de conhecimentos — interpretação de dados — aplicação de conhecimentos — domínio de cálculos mentais e escritos </td> <td rowspan="2"></td> <td>01 avaliação</td> </tr> <tr> <td>P D A</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Ed. Visual</td> <td rowspan="2"> — representação do real — expressão criativa — conhecimento da técnica — organização do trabalho </td> <td rowspan="2"></td> <td>01 avaliação</td> </tr> <tr> <td>P D A</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Música</td> <td rowspan="2"> — audição — ritmo — leitura e escrita — compreensão notacional — expressão própria </td> <td rowspan="2"></td> <td>01 avaliação</td> </tr> <tr> <td>P D A</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Ed. Física</td> <td rowspan="2"> — orientação física — condições do percurso - regras — comportamento desportivo </td> <td rowspan="2"></td> <td>01 avaliação</td> </tr> <tr> <td>P D A</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Ed. Sociais / Hist.</td> <td rowspan="2"> — aquisição e compreensão de conhecimentos — contextualização e aplicação de conhecimentos — participação e organização na pesquisa de dados — utilização dos conhecimentos adquiridos e novas aprendizagens — expressão crítica de trabalhos realizados e das aprendizagens </td> <td rowspan="2"></td> <td>01 avaliação</td> </tr> <tr> <td>P D A</td> </tr> </tbody> </table>					parâmetros	situação do aluno		Português	PROGRESSÃO NA COMUNICAÇÃO E INTERVENÇÃO — expressão oral — expressão escrita — escrita própria		01 avaliação	P D A	Inglês	— compreensão oral — compreensão escrita — expressão oral — expressão escrita apoiada		01 avaliação	P D A	Matemática	— aquisição e compreensão de conhecimentos — interpretação de dados — aplicação de conhecimentos — domínio de cálculos mentais e escritos		01 avaliação	P D A	Ed. Visual	— representação do real — expressão criativa — conhecimento da técnica — organização do trabalho		01 avaliação	P D A	Música	— audição — ritmo — leitura e escrita — compreensão notacional — expressão própria		01 avaliação	P D A	Ed. Física	— orientação física — condições do percurso - regras — comportamento desportivo		01 avaliação	P D A	Ed. Sociais / Hist.	— aquisição e compreensão de conhecimentos — contextualização e aplicação de conhecimentos — participação e organização na pesquisa de dados — utilização dos conhecimentos adquiridos e novas aprendizagens — expressão crítica de trabalhos realizados e das aprendizagens		01 avaliação	P D A
	parâmetros	situação do aluno																																								
Português	PROGRESSÃO NA COMUNICAÇÃO E INTERVENÇÃO — expressão oral — expressão escrita — escrita própria		01 avaliação																																							
			P D A																																							
Inglês	— compreensão oral — compreensão escrita — expressão oral — expressão escrita apoiada		01 avaliação																																							
			P D A																																							
Matemática	— aquisição e compreensão de conhecimentos — interpretação de dados — aplicação de conhecimentos — domínio de cálculos mentais e escritos		01 avaliação																																							
			P D A																																							
Ed. Visual	— representação do real — expressão criativa — conhecimento da técnica — organização do trabalho		01 avaliação																																							
			P D A																																							
Música	— audição — ritmo — leitura e escrita — compreensão notacional — expressão própria		01 avaliação																																							
			P D A																																							
Ed. Física	— orientação física — condições do percurso - regras — comportamento desportivo		01 avaliação																																							
			P D A																																							
Ed. Sociais / Hist.	— aquisição e compreensão de conhecimentos — contextualização e aplicação de conhecimentos — participação e organização na pesquisa de dados — utilização dos conhecimentos adquiridos e novas aprendizagens — expressão crítica de trabalhos realizados e das aprendizagens		01 avaliação																																							
			P D A																																							

Anexo 4

[6]

PROFESSORIZACÃO EM EXERCÍCIO - FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DOS PROFESSORIZADOS -

NOME DO PROFESSOR _____

ESCOLA _____ 9 GRUPO (_____)

OBJECTIVOS	NÍVEIS					CLASSIFICAÇÕES
	I	II	III	IV	V	
ÁREA " SISTEMA EDUCATIVO "						
1 Analisar criticamente a política educativa e os seus objectivos a diversos níveis.						6 - Sistema educativo
2 Empreender a conceptualização das estruturas orgânicas.						5 -
3 Identificar os problemas pedagógicos do sistema educativo e procurar inovar na sua solução.						3 -
4 Analisar criticamente os problemas de formação, caracterizando os conteúdos básicos da pedagogia.						
Soma						Total
ÁREA " ESCOLA "						
1 Perceber no contexto os problemas e nível de inserção local do escola e colaborar no planeamento e realização das actividades educativas em de acordo com a sua especificidade, resolução do ensino.						Ex Escola
2 Conhecer com os outros professores no âmbito a resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica no nível dos diferentes níveis escolares da escola.						E = 2 x n
Soma						Total
ÁREA " TURMA "						
1 Problematizar o papel formativo do currículo e das disciplinas que lecciona.						Turmas
2 Analisar a estrutura e os conteúdos dos programas.						T = 0,0 x n
3 Elaborar um programa científico e pedagógico coerente.						T =
4 Realizar o trabalho programado nos conteúdos científicos e pedagógicos.						
5 Analisar o trabalho realizado para se ajustarem o conteúdo do ensino pedagógico às situações reais.						
Soma						Total

Classificação final: _____ Data: _____ / 198__

F = 15 + 2E + 3T F = 2 + 2E + 3T O avaliador _____

Anexo 5

[7]

PROFESSORIZACÃO EM EXERCÍCIO - INFORMAÇÃO QUALITATIVA DO PAU, PROFESSORIZADO

9 ANO _____ 9 GRUPO (_____)

ÁREA " SISTEMA EDUCATIVO "		
OBJECTIVOS	Indicações relevantes sobre o trabalho realizado pelo professor professorizante em relação ao objectivo	Indicações quanto ao trabalho a realizar no futuro
1 Analisar criticamente a política educativa e os seus objectivos a diversos níveis.		
2 Empreender a conceptualização das estruturas orgânicas.		
3 Identificar os problemas pedagógicos do sistema educativo e procurar inovar na sua solução.		
4 Analisar criticamente os problemas de formação, caracterizando os conteúdos básicos da pedagogia.		
ÁREA " ESCOLA "		
1 Perceber no contexto os problemas e nível de inserção local do escola e colaborar no planeamento e realização das actividades educativas em de acordo com a sua especificidade, resolução do ensino.		
2 Conhecer com os outros professores no âmbito a resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica no nível dos diferentes níveis escolares da escola.		
ÁREA " TURMA "		
1 Problematizar o papel formativo do currículo e das disciplinas que lecciona.		
2 Analisar a estrutura e os conteúdos dos programas.		
3 Elaborar um programa científico e pedagógico coerente.		
4 Realizar o trabalho programado nos conteúdos científicos e pedagógicos.		
5 Analisar o trabalho realizado para se ajustarem o conteúdo do ensino pedagógico às situações reais.		

ESCOLA _____ AVALIAÇÃO GLOBAL NA ÁREA " SISTEMA EDUCATIVO " vs (*)

Data: _____ / 198__

O Presidente do Conselho Pedagógico _____ O avaliador _____

(*) Insuficiente, suficiente, bom

ELEMENTS FOR THE HISTORY OF EDUCATIONAL EVALUATION IN PORTUGAL: THE SEVENTIES

Abstract

Thirty years ago, educational evaluation was almost unknown in Portugal. Today evaluation is subject to a major debate, and it would probably maintain that feature. This paper aims to point out several less known facts about the beginnings of educational evaluation in Portugal, as the first chapter of a Portuguese history of evaluation. The author assumes himself as an eyewitness and an actor in most of those facts. The paper covers the period between 1960 and 1980, stressing the influence of the international organizations and the turmoil of the Carnation revolution (the 25th April 1974).

POUR L'HISTOIRE DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION AU PORTUGAL: LES ANNÉES 70

Résumé

Il y a trente ans, l'évaluation en éducation était presque inconnue au Portugal. Aujourd'hui, l'évaluation est sujet de passionés débats et probablement il continuera comme ça dans le future prochain. Cet article cherche donner au lecteur quelques renseignements sur les origines du mot et du concept d'évaluation au Portugal, en écrivant un premier chapitre d'une histoire de l'évaluation portugaise. L'auteur a été un spectateur et aussi un acteur en beaucoup de moments critiques de l'évolution du système éducatif. L'article couvre le période 1960-1980; pendant ce période le Portugal a subi influences d'organisations internationales, comme l'OCDE, et a surtout été bouleversé par la Révolution des Œillets (25 avril 1974).

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Cândido M. Varela de Freitas, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Avenida Central, 4710-320 Braga, Portugal. E-mail: vfreytas@iec.uminho.pt

Do lugar da educação para a cidadania no currículo*

Paulo Torres Bento

Escola Básica 2,3/Secundária de Caminha, Portugal

Resumo

Neste artigo aborda-se a educação para a cidadania, primeiro numa perspectiva diacrónica percorrendo as múltiplas formas e denominações que assumiu em diversos sistemas educativos desde os inícios do século XX até às reformas educativas dos anos 80-90. Seguidamente, reconceptualiza-se o seu lugar no currículo, reconhecendo os diferentes papéis que pode aí representar e os registos identitários com que chegou aos nossos dias, concluindo-se com uma reflexão sobre a centralidade da educação para a cidadania no seio de um novo currículo.

Introdução

Diz Giroux (1993: 21-23) que um vocábulo como cidadania "não possui nenhuma importância transcendental fora das experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas da vida pública", pelo que a sua abordagem conceptual só tem sentido enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica. No âmbito da educação e do currículo, talvez até por maioria de razão, mais se justifica que qualquer aproximação a esta problemática tenha que ter em conta este pressuposto, até porque à escola "sempre foram cometidas funções de educação para a cidadania. Através da instrução e do acesso à cultura letrada, através da disciplina e da hierarquização de funções, através do ensino explícito ou implícito de valores, e de muitos outros modos, a escola forma para a inserção numa sociedade" (Roldão, 1999: 9). Contudo, mesmo não nos sendo possível abstrair desta concepção abrangente da educação para a cidadania e da sua

indissolubilidade com as funções, pelo menos implícitas, da escola, é ainda assim possível ensalarmos uma abordagem à *educação para a cidadania* num sentido mais estrito, enquanto *preocupação e/ou área curricular explícita* que ao longo da história da pedagogia foi assumindo as mais variadas formas e denominações, de acordo, precisamente, com os contextos históricos, as tradições curriculares dos vários sistemas educativos e os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos que rodearam a sua conceptualização e operacionalização.

1. Ao longo do século XX: de Dewey aos anos 80-90

A educação para a cidadania surge-nos genericamente relacionada com o desenvolvimento da escola pública na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX e com a ideia de que a educação era um importante factor de progresso e melhoria social e, de forma particular, com "a preocupação com a função da escola na promoção de uma sociedade democrática" (Roldão, 1999: 10-11) e "o sentido de que a vida pública requeria uma permanente preocupação em reconstituir as escolas na base de valores democráticos" (Giroux, 1993: 24). Daí resultaria uma dupla concepção — a escola deve promover as condições democráticas da sociedade e, por outro, a própria democracia deve ser praticada dentro da escola (Beane, 1990: 33) — que muito deve à obra pedagógica de John Dewey (1859-1952).

Nas palavras do próprio Dewey (1990), essa necessidade de uma escola democrática numa sociedade democrática, repousava primeiro numa explicação superficial — "um governo que repousa no sufrágio popular não pode ter sucesso a não ser que aqueles que o elegem e obedecem sejam educados" — e depois numa explicação mais profunda: "A democracia é mais do que uma forma de governo; ela é, antes de mais, um modo de vida em comum". Para Dewey, ser cidadão implica, por conseguinte, a participação política e cívica mas, mais do que isso, é um modo de vida nas suas múltiplas dimensões (sociais, morais, culturais) e daí que não surpreenda que numa escola que, isomorficamente, "tem de representar a vida" (Dewey, 1997: 19), a cidadania seja assumida como o tema organizador de todo o currículo e uma tarefa que deve animar a escola como projecto transeducativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino (ver Gambôa, 1993). Em estreita relação com esta sua concepção de

educação integral para a cidadania, Dewey preconiza (1) uma *formação vocacional* que não se limite a ser uma preparação específica para uma determinada profissão mas, bem pelo contrário, se confunda com a própria cidadania ao visar "desenvolver as capacidades do indivíduo que lhe permitam escolher e conduzir a carreira que desejar" (Dewey, 1990: 170) num mundo em permanente mudança; (2) uma *educação moral* que não se reduza a umas "lições de moral" isoladas sobre virtudes e deveres, que só têm sentido num contexto de "controle autoritário da massa por uma elite" (Dewey, 1990: 438), mas que assente na ideia de que "tudo o que é aprendido e utilizado numa determinada ocupação que tenha um objectivo e implique a cooperação com os outros é um conhecimento moral, quer o consideremos conscientemente ou não" (Dewey, 1990: 440), daí decorrendo que *tudo* na escola deva necessariamente contribuir para o desenvolvimento moral e social dos jovens.

O ideário de John Dewey e outros educadores *progressivistas* seus contemporâneos seria determinante na tentativa de construção de uma alternativa progressista nos E.U.A. ao longo dos anos 20 e 30 (ver Cremin, 1964; Kliebard, 1995) face a um quadro curricular então predominante que, como explica Beane (1990: 24-31), combinava a "eficiência social", defendida por especialistas como Charters ou Bobbitt, com uma "educação do carácter" endoutrinante que quase só eufemisticamente tinha assumido no princípio do século o lugar da educação moral religiosa nas escolas públicas norte-americanas¹.

Contudo, a influência das ideias de Dewey esteve longe de se limitar aos E.U.A., e muito especialmente o seu ideal de escola democrática e de educação para a cidadania contribuiu decisivamente para as concepções sobre educação moral e cívica dos pedagogos renovadores europeus do movimento da *Educação Nova*, chegando também a Portugal onde foi difundido por intelectuais e pedagogos como Adolfo Lima (1874-1943), António Faria de Vasconcelos (1880-1939), Álvaro Viana de Lemos (1881-1972) e sobretudo António Sérgio (1883-1969). Este último, no seu livro *Educação Cívica*, cuja primeira edição data de 1915, defenderia, na linha de Dewey, uma escola assente em dois grandes pilares: (1) uma *educação para o trabalho* — "a nova escola (...) seria um corpo de oficinas nucleando as aulas doutrinárias, de maneira que o trabalho manual se não viesse a sobrepor,

mas desse o ponto de partida do conjunto educativo" (Sérgio, 1984: 71) — e, complementamente, (2) uma *educação para a democracia*, que Sérgio baseava no princípio do *self-government* ("não dever o indivíduo a sua protecção senão a leis para que ele mesmo contribui", 1984: 49) e se traduzia na sua proposta de *Município Escolar*, em que os alunos, orientados pelos professores, começariam por adquirir as noções de governo democrático para depois as porem em prática através da elaboração e aplicação dos regulamentos, eleição dos "magistrados" e administração dos espaços escolares.

Sem embargo, como demonstra Pintassilgo (1998), a difusão no nosso país do ideal de educação para a cidadania perfilhado por Dewey e Sérgio, só em parte se reflectiria nas escolas da 1ª República (1910-1926), mesmo se esta tenha logo em 1910 extinguido o tradicional ensino da doutrina cristã, em nome da concepção republicana, herdeira da 3ª República francesa, de uma escola obrigatória, gratuita e laica (mas não neutra²) e de uma moral, também ela laica. Em sua substituição, seria introduzida nas escolas uma educação moral e cívica — através da instituição de uma disciplina de *Educação Cívica* mas também sob outras formas, como os cultos cívicos patrióticos, as festas cívicas ou a *Instrução Militar Preparatória* (ver Correia, 1990; Pintassilgo, 1998) — que, embora nos seus grandes princípios fosse democrática, acabaria por ser essencialmente endoutrinante e legitimadora da própria República. Com a queda da 1ª República em 1926 e a progressiva instauração do regime autoritário do Estado Novo, logo este trataria de "repor Deus no lugar do ABC" republicano, para utilizar a feliz expressão de Mónica (1978: 145), e embora nos primeiros tempos não tenha havido mudanças bruscas, em 1936 quebrava-se legalmente a neutralidade religiosa com a aprovação da Lei 1941 que ordenava que nas escolas "existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição". No que diz respeito à disciplina de educação cívica herdada do republicanismo, a sua denominação foi variando entre *Educação Moral e Cívica* e *Instrução Moral e Cívica*, até que "a redução progressiva dos conteúdos do seu programa à componente religiosa católica" (Correia, 1990) culminaria em 1947, já depois de celebrada a Concordata entre Portugal e a Santa Sé, com a mudança de nome para *Religião e Moral*. A situação não se alteraria significativamente até quase à restauração da democracia em 1974

e seria mesmo reforçada por vários decretos e leis em 1965, 1966 e 1971 (Carvalho, 1996; Henriques, 1997).

De qualquer forma, não foi só em Portugal e, pelas mesmas razões, nos outros regimes autoritários europeus da mesma época, que o ideal de uma educação para a cidadania assente em princípios democráticos se apagaria. Mesmo nos E.U.A. de Dewey, em breve os tempos seriam pouco propícios às propostas curriculares mais progressistas e, primeiro por causa da Segunda Guerra Mundial — que despertaria os instintos patrióticos e nacionalistas (Cremin, 1964; Kliebard, 1995; Beane, 1990) — e, logo a seguir, com a Guerra Fria e os contornos que adquiriria o episódio *Sputnik*, "esse legado seria quase completamente ignorado" (Giroux, 1993: 29).

Também em França, apesar da vitalidade teórica que aí mostrou a Educação Nova na primeira metade do século, particularmente a sua concepção ampla de educação para a cidadania, o emergir das ideologias totalitárias começou por fazer abrandar as pesquisas nesse sentido, deixando atrás de si, como lamenta Xipas (1996: 5), "uma suspeita de manipulação que, durante muito tempo, marcará a investigação francesa sobre educação moral". Assim, pelo menos em termos de preocupação explícita, esta área reduzir-se-ia à "neutralidade instrumental" (Legrand, 1991), pouco mais que a transmissão de conhecimentos de organização política do Estado através de uma disciplina de *educação cívica no collége* (6º ao 9º ano) — tradicionalmente integrada na área das Ciências Sociais sob a responsabilidade dos professores de História-Geografia — uma situação que só nos anos 80-90 sofreria algumas alterações, com a abertura do programa disciplinar a outras dimensões e a preocupação com a escola no seu todo, nomeadamente através da promoção da participação dos estudantes na vida escolar e a introdução, também no *collége*, de temas transversais como o ambiente, a saúde, o consumo e outros.

A questão da neutralidade e os aspectos que a rodeiam também se fizeram sentir fortemente nos países anglo-saxónicos, mas esse facto nunca levaria esta área ao desaparecimento ou à mera instrução cívica e, bem pelo contrário, ao longo dos anos 60 e 70 — com prolongamento, em alguns casos, para os anos 80 e 90 — surgiriam propostas variadas de educação incorporando dimensões de cidadania, mesmo se a preocupação em evitar as acusações de endoutrinamento as fizesse emergir frequentemente, ou com

uma clara matriz psicológica ou, então, incorporadas em inovações curriculares de mais largo alcance.

Em Inglaterra, a ausência de um currículo determinado centralmente provocaria o aparecimento de projectos diversificados, com contornos variados e provenientes de tradições diferentes, mesmo se genericamente designados por muitos autores como *Personal and Social Education (PSE)*, ora visando o desenvolvimento (ou o treino) de competências pessoais e sociais (*life and social skills*) em situações específicas de vida e de relacionamento interpessoal, de que o projecto *Lifeline* terá sido o exemplo maior, ora procurando integrar os aspectos afectivos e académicos, como no caso do *Humanities Curriculum Project* dirigido por Lawrence Stenhouse, ora ainda através de programas específicos construídos de forma *bottom-up* nas próprias escolas com tópicos pessoais e sociais como a educação para a saúde, a orientação vocacional, o serviço comunitário, etc. (Downey & Kelly, 1978; Tomlinson & Quinton, 1986; Weinreich-Haste, 1987; Hargreaves *et al*, 1988; Best, 1998).

De acordo com Allen (1997), a *Personal and Social Education* inglesa vinha dar resposta a diversas solicitações, muitas delas contraditórias entre si, sendo que a PSE pode significar e ter resultados bem diversos: "A PSE pode, na pior das hipóteses, tornar-se um veículo para a repressão, mantendo na ordem estudantes e professores através de uma clima de escola autoritário ou, pelo contrário, para a libertação, permitindo aos alunos explorar e identificar actuais e novas formas de conhecimento, competências e valores pessoais e sociais, por intermédio de métodos democráticos de ensino-aprendizagem" (Allen, 1997: 16).

De qualquer forma, os muitos interesses educativos, sociais, políticos ou económicos não evitariam que as várias formas de educação para a cidadania presentes nas escolas inglesas nos anos 60 e 70 tivessem sempre deparado com grandes dificuldades em ultrapassar um estatuto de inferioridade no currículo — para o que terá contribuído o facto de muitos dos projectos de PSE terem sido inicialmente destinados a alunos com dificuldades de aprendizagem — e, apesar de consagradas formalmente na reforma educativa de finais dos anos 80, através da introdução no *National Curriculum* de uma série de *dimensões, competências e temas transversais*, esse problema não desapareceria (Pumfrey, 1993; McIntyre, 1993; Morrison, 1994).

Nos Estados Unidos da América, por sua vez, a influência de diferentes correntes psicológicas seria crucial para o aparecimento, na década de sessenta, de entendimentos diversos no campo da educação moral e para os valores (Beane, 1990: 40-46) mas, finalmente, emergiriam duas abordagens que iriam predominar durante largo tempo nos E.U.A. e ainda influenciar as propostas de educação para a cidadania das reformas educativas europeias dos anos 80-90: a abordagem da "clarificação de valores" de Louis Rathes e colaboradores e a abordagem do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Apesar das assinaláveis diferenças entre si, ambas visavam contrariar a endoutrinação moral e cívica então dominante nos E.U.A. a partir de claras preocupações democráticas e de abordagens mais centradas nos processos que nos conteúdos, embora autores críticos como Giroux (1993: 33), que as inclui no "paradigma liberal", as acuse de nunca terem "abordado as profundas desigualdades subjacentes à estrutura das escolas norte-americanas e à sociedade americana".

Relativamente à abordagem da "clarificação de valores", imensamente popular nos anos 60 e 70, é inicialmente teorizada por Louis Rathes, Merrill Harmin e Sidney Simon no livro *Values and Teaching* (1968) e divulgada, sobretudo, com um outro livro, *Values Clarification* (1972) de Simon, Leland Howe e Howard Kirschenbaun. Apoiando-se explicitamente no pensamento de Dewey, representou na época em que foi lançada uma clara alternativa aos métodos de endoutrinação (Beane, 1990) e alcançou grande sucesso entre os professores porque permitia abrir a sala de aula à discussão de assuntos de grande importância social ao mesmo tempo que, pelos seus métodos não-endoutrinantes, evitava as críticas dos pais dos alunos num contexto político-social turbulento: viviam-se, então, nos E.U.A., momentos particularmente agitados com o Movimento dos Direitos Cívicos e o início dos protestos contra a Guerra do Vietnam. A teoria de Rathes e discípulos tinha como pressuposto básico a ideia de que numa sociedade democrática não há valores absolutos ou únicos e que, precisamente, a pluralidade desses valores pode gerar confusão ou apatia entre os jovens se estes não forem ajudados a descobrir, escolher e construir os seus próprios valores num processo reflexivo em que a escola e os professores poderiam e deveriam desempenhar um importante papel. Para os defensores da "clarificação de valores", mais importante do que a definição do termo valor e de quais são os valores, é o processo em si

de aquisição desses mesmos valores (ver Raths, Harmin & Simon, 1967), o que não deixaria de provocar inúmeras críticas, sendo que a mais corrente foi a de ser relativista (ver, por exemplo, Kohlberg, 1987: 100).

Quanto à abordagem do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987), o psicólogo norte-americano publicou a sua tese de doutoramento na Universidade de Chicago em 1958 e aí enunciou, pela primeira vez, a sua teoria de desenvolvimento moral que, validada empiricamente ao longo de vinte anos (Kohlberg, 1992: 18), tinha como grandes referências a obra filosófica de Kant e as teorias do desenvolvimento moral de Piaget e de Dewey, a sua maior fonte de inspiração (também pela sua concepção de escola democrática). Na sua teoria, identifica três níveis — pré-convencional; convencional; pós-convencional (ou de autonomia ou dos princípios) — e seis estádios de desenvolvimento moral, estruturas de raciocínio e de juízo e não de conteúdo (Kohlberg, 1987: 92) orientados para a justiça, sendo este, aliás, o aspecto mais estrutural do juízo moral e o princípio moral básico (Lourenço, 1992: 58). De acordo com Kohlberg, o juízo moral, mesmo sendo apenas um dos factores da acção moral, é o que mais a influencia, embora, como o próprio chama a atenção, enquanto a mudança de estádio é de um grande alcance ou irreversível — o estádio que se alcança não se perde jamais — já a conduta moral é reversível em situações novas (Kohlberg, 1987: 94-95). Se bem que o trabalho de Kohlberg tenha tido eco na literatura sobre educação moral desde meados dos anos 80, as implicações educativas da sua teoria só seriam evidentes após as primeiras aplicações práticas com alunos levada a cabo em 1969 por um dos seus discípulos, Moshe Blatt, que concluiu que um programa curricular baseado na exposição consistente dos jovens a argumentos e juízos morais de uma etapa superior à sua, através da discussão de dilemas morais hipotéticos, tinha efeitos no seu desenvolvimento moral (Kohlberg, 1987: 108) e, como afirmam Hersh, Reimer & Paolitto (1984:89), "com esta descoberta a educação moral começou a sério"³. Seguir-se-iam muitos projectos de investigação levados a cabo por Kohlberg e seus colaboradores numa dupla perspectiva que correspondem, de qualquer forma, a duas fases distintas na evolução do pensamento de Kohlberg: (1) *incorporar na sala de aula a discussão de assuntos morais numa perspectiva de promoção do desenvolvimento moral*; é privilegiada a discussão de dilemas morais com o objectivo de criar as

condições necessárias ao desenvolvimento moral e à mudança para o estádio imediatamente superior. Os dilemas — que podem ser hipotéticos ou reais — são breves relatos narrativos de situações que apresentam um conflito moral e, geralmente, contêm duas posições distintas, ambas defensáveis. Os mais conhecidos e utilizados são os nove dilemas hipotéticos que o próprio Kohlberg e colaboradores criaram (Kohlberg, 1992: 589-599); (2) *reestruturar o ambiente escolar para permitir uma maior participação dos alunos no processo de tomada de decisões dentro da escola*: nasce da consciência das limitações da abordagem puramente cognitivo-desenvolvimentista e vem realçar o papel do currículo oculto e dos elementos de afectividade entre o indivíduo e os seus pares na criação de oportunidades de aprendizagem moral e acabaria por conduzir às experiências da *comunidade justa*, "clusters" de 60 a 90 estudantes e 4 a 8 professores dentro de uma escola secundária convencional, em que é praticada a democracia directa na elaboração de regras e tomada de decisões última fase da produção teórica e investigativa de Kohlberg e seus colaboradores (Power, 1988; Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

Como referimos atrás, ambas as abordagens, da "clarificação de valores" e kohlberguiana, apesar de popularizadas nos E.U.A. nos anos 60 e 70, viriam ainda a desempenhar um papel importante na conceptualização das propostas de educação para a cidadania surgidas nas reformas educativas europeias dos anos 80 e 90 (Taylor, 1994: 41-42; Roldão, 1999) e, particularmente, em Portugal (Campos & Menezes, 1998: 109). No nosso país, entretanto, a restauração do regime democrático em 25 de Abril de 1974 tinha provocado um ressurgir das preocupações com a "formação de cidadãos para uma sociedade democrática" (Santos, 1981: 391) e, logo nos anos lectivos seguintes, sucederam-se algumas inovações curriculares nesse sentido: a institucionalização do *Serviço Cívico Estudantil* (SCE) e, sobretudo, a introdução nos planos curriculares do 7º ano de escolaridade da *Educação Cívica Politécnica* (ECP). O final do período revolucionário em 1976, marcaria igualmente o fim do Serviço Cívico e da Educação Cívica Politécnica, uma decisão política que, de acordo com Santos, terá sido ditada pelo receio de aquelas efémeras experiências curriculares terem subjacentes um "exarcebamento da função ideológica da escola" (1985: 130). Iniciar-se-ia, então, um longo período em que a educação para a cidadania, pelo menos

enquanto preocupação ou área explícita, estaria ausente dos currículos portugueses, uma situação que, por meados dos anos 80, seria denunciada por uma série de estudos e trabalhos de investigação — nomeadamente, Santos (1985), Bettencourt & Marques (1987) ou, ainda, Lima (1988) sobre a (não)participação dos estudantes na gestão das escolas — que revelariam que a escola portuguesa, retraída numa posição de "aparente neutralidade" (Santos, 1985: 131-132), não estava a cumprir minimamente o seu papel no desenvolvimento de uma consciência democrática nos alunos e na promoção do seu desenvolvimento moral e social. Estes alertas oriundos da comunidade das ciências da educação seriam, de certa forma, correspondidos com a criação da *Área de Formação Pessoal e Social* (FPS) na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e a sua posterior introdução nos planos curriculares da reforma educativa, mas a clara influência que, com alguma *décalage* temporal, a conceptualização e operacionalização da FPS sofrerá das abordagens da "clarificação de valores" e, sobretudo, do desenvolvimento moral de Kohlberg, seria fortemente contrabalançada pela presença de uma outra proposta educativa incorporando dimensões de cidadania, também de origem norte-americana, entretanto (res)surgida em tempos de "restauração conservadora" (Apple, 1998), a abordagem da "educação do carácter".

Nos E.U.A. dos anos 80, no ambiente económico neoliberal mas politicamente conservador próprio da Administração Reagan, as abordagens da "clarificação de valores" e kohlberguiana tinham entrado claramente em crise (Beane, 1990) e assistia-se, progressivamente, ao renascimento, numa nova versão, da "educação do carácter" das primeiras três décadas do século. A este fenómeno não foi estranho, bem pelo contrário, o estímulo do então Secretário de Educação, William Bennett, que no âmbito do seu discurso político-educativo dos três *C's* (*content, character e choice*) apelaria ao retorno de uma educação moral baseada no "carácter", um conceito que remete para a existência de um determinado conjunto de valores consensuais que a escola deve transmitir aos jovens, enfatizando os aspectos de conduta e acção moral (Ryan, 1986; Beane, 1990; Sockett, 1992; Beyer & Liston, 1996; Leming, 1997). Os principais defensores desta nova versão da "educação do carácter", Edward Wynne, Kevin Ryan, Jacques Benninga, James W. Fowler, William Kilpatrick e, sobretudo, Thomas Lickona, justificam a sua necessidade no diagnóstico que fazem de uma sociedade, no seu entender, em declínio

moral e de que seriam provas evidentes alguns comportamentos juvenis como a violência, o roubo e a crueldade para com os colegas, o desrespeito pela autoridade, o abuso e a precocidade sexual, os comportamentos auto-destrutivos (o uso de drogas, por exemplo), o excesso de individualismo e materialismo, etc. (Lickona, 1991: 93-94). De forma genérica, esta situação é explicada pelo abandono dos valores tradicionais e, no campo específico da educação, pelos resultados nulos ou mesmo negativos e contraproducentes das abordagens da "clarificação de valores" ou do desenvolvimento moral de Kohlberg e do fracasso que lhes atribuem, como se fosse esse o seu propósito, em "transmitir a uma criança um código moral" (Ryan, 1991: 7) que lhes permita adquirir um "bom carácter". Propõe-se assim que a escola pública — em parceria estreita com as famílias (Lickona, 1991: 35) — se constitua como uma "comunidade de afecto" (Lickona, 1996: 96) e proclame e transmita claramente os valores centrais e fundamentais do *respeito* e da *responsabilidade*, que resultariam da "lei moral natural", a que se juntariam outros valores como honestidade, justiça (*fairness*), tolerância, prudência, auto-disciplina, prestabilidade, compaixão, cooperação, coragem, valores democráticos e, ainda, outros valores a encontrar consensualmente em cada comunidade escolar por administradores, professores, pais, alunos e representantes da comunidade (Lickona, 1991: 37-48). As aplicações educativas desta abordagem procuram combinar metodologias de instrução moral directa visando a formação moral de hábitos — afinal, como reconhece Leming (1997: 14), "tanto a fundamentação como as metodologias do movimento dos anos 20 e dos anos 90, têm muito em comum" — com estratégias mais indirectas de desenvolvimento do raciocínio moral de inspiração kohlberguiana (White, 1997), sendo muito variadas as actividades propostas, desde o puro exercício da autoridade e exemplo moral por parte do professor e o uso de narrativas morais retiradas da História e da Literatura até à aprendizagem cooperativa, reflexão moral e criação de uma atmosfera moral na escola (Lickona, 1991; Fowler, 1992; Ellenwood, 1996).

Como atrás dizíamos, a abordagem da "educação do carácter", apesar de ressurgida nos E.U.A. já em meados dos anos 80, viria ainda a tempo de influenciar a conceptualização e a operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social no nosso país, o mesmo acontecendo com outras formas de educação para a cidadania surgidas na Europa nos anos 80-90. Sem

embargo, também nestas recentes experiências europeias — que já aflorámos nos casos da França e Inglaterra — muitas mais influências filosóficas, psicológicas, sociológicas e educacionais se fizeram sentir, algumas delas já por nós referidas (nomeadamente a "clarificação de valores" ou a abordagem kohlberguiana), outras decorrendo de variados particularismos locais constituindo um quadro global muito diversificado e complexo (ver Taylor, 1994; Oster, Rathenow & Starkey, 1995; Lang, Katz & Menezes, 1998).

2. Reconceptualizando a educação para a cidadania na actualidade: papel no currículo e registos identitários

A perspectiva diacrónica que temos vindo a privilegiar na abordagem da educação para a cidadania como área e/ou preocupação explícita no pensamento educativo e no currículo dos sistemas educativos norte-americanos e europeus — com um particular realce para os países centrais anglo-saxónicos e francófonos e, naturalmente, Portugal — permite-nos agora, que chegámos aos nossos dias, abordar a problemática do lugar no currículo de uma área que, a par dos conceitos matriciais de cidadania ou democracia (Giroux, 1993: 21), precisa de ser problematizada e reconstruída em cada geração.

Antes de mais, decorrendo dos diversos projectos político-educativos que estão na base das várias propostas, sobressai a *ambiguidade fundamental sobre o papel que representa no currículo* uma área que, mesmo frequentemente não de forma assumida, consciente ou unânime (uma só realidade desencadeia várias perspectivas, muitas vezes opostas), mas sempre dependendo consideravelmente dos contextos, das políticas e dos actores, pode, num *continuum* em que os vários planos têm zonas de sobreposição:

- (1) representar um *factor de controle social, político, cultural ou religioso* por parte dos poderes instalados e dominantes, como vimos acontecer com algumas das propostas e realidades que atrás referenciamos, desde a original "educação do carácter" nos E.U.A. e a educação cívica republicana em Portugal e em França nas primeiras décadas do século XX, até formas mais dissimuladas

que Sultana (1992: 170) e Allen (1997) referem, respectivamente, como realidade ou potencialidade a propósito da PSE em Malta ou em Inglaterra, e onde também poderíamos incluir a versão mais recente da "educação do carácter" incentivada e suportada por sucessivas administrações norte-americanas (Beane, 1990; Beyer & Liston, 1996);

- (2) ser entendida como uma *medida de legitimação compensatória* (Sultana, 1992)⁴ que, em tempos de crise de uma escola que já não significa como outrora um emprego e uma ascensão social, motive os estudantes ao prometer humanizar a natureza burocrática e competitiva do sistema e introduzir temáticas relacionadas com a vida quotidiana e legitime a existência do próprio sistema educativo (Sultana, 1992: 169), uma ideia que não deixa de ser compatível com outra avançada por Roldão (1999: 23) que, referindo-se às várias formas de educação para a cidadania surgidas desde a década de sessenta, as considera como ainda reflectindo, afinal, as crenças do princípio do século XX quanto ao papel salvador e redentor da escola;
- (3) constituir uma *oportunidade emancipatória* — Allen (1997) prefere um "veículo para a libertação" — como, de acordo com Giroux (1981), estaria nos propósitos (que não, necessariamente, nos resultados) de Dewey e, de formas naturalmente diversas, dos pedagogos da *Educação Nova*, de Raths, de Kohlberg, de muitos dos promotores de projectos de PSE na Inglaterra das décadas de 60-70, certamente também de quem esteve envolvido nas experiências portuguesas do Serviço Cívico e Educação Cívica e Politécnica e, em tempos mais recentes, no pensamento de vários autores que receberam com essa ilusão os vários modos de educação para a cidadania surgidos nas reformas educativas europeias dos anos 80-90, umas vezes como um "meio poderoso para desenvolver o *empowerment* de todos os participantes no processo educativo" e "desafiar os valores tradicionais e o *status quo*" (Morison, 1994)⁵, ou outras como "o gérmen da autêntica renovação que estava pendente no nosso sistema educativo" como diz Yus Ramos (1997: 13), aludindo à transversalidade "referida a

âmbitos da experiência social e pessoal e a desenvolvimentos básicos da dimensão ética da personalidade" (Lucini, 1994: 13), que a recente reforma educativa espanhola introduziria no currículo⁶.

Sem embargo, mesmo sustentando que os factores mais importantes para a caracterização das muitas propostas que esta área tem suscitado ou venha a suscitar, serão sempre as "visões do mundo" e os diversos interesses e projectos político-educativos que representem (por muito ambíguos ou difusos que sejam os seus contornos) e que depois se reflectem, inevitavelmente, na sua forma e conteúdo curriculares, por vezes justificam-se esforços de racionalização que, com intuitos essencialmente operatórios, como será o caso, nos obrigam momentaneamente a abstrairmo-nos de alguns dos pressupostos fundamentais que estão na base das várias abordagens⁷. Sendo assim, talvez seja possível reconhecer na educação para a cidadania como área e/ou preocupação explícita, tal como chegou aos anos 80-90, dois amplos registos identitários que, não se confundindo nas suas diferentes tradições curriculares, partilham alguns dos seus fundamentos, objectivos ou metodologias e, num efeito que a globalização ou particularismos diversos ajudam a explicar, têm coexistido por vezes num mesmo esquema de operacionalização curricular — como aconteceria, por exemplo, com a Área de Formação Pessoal e Social no nosso país — e tenderão, cada vez mais, a confundir-se em amplas propostas:

- reconhecemos, primeiro, um *registo cívico*, mais socializante e herdeiro da tradição republicana e laica europeia, integrando (i) um *nível elementar* que inclui o conhecimento dos órgãos políticos ou dos mecanismos jurídicos e a aprendizagem de competências básicas de inserção na sociedade civil (Roldão, 1999)⁸; e podendo também integrar (ii) um *nível complexo*, que autores como Ibañez-Martin (1990) ou Audigier (1996) ajudam a compreender, onde subsistem as preocupações do nível elementar mas, desta vez, alicerçadas numa reflexão ética, que pode assentar em quadros axiológicos diversos, a que se acrescenta o contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano, a criação de oportunidades de participação e o desenvolvimento de competências concretas que iniciem e habilitem os jovens para a

integração e a intervenção social e política nas sociedades democráticas. Podemos, de alguma forma, associar a passagem de um nível ao outro dentro deste registo à evolução recente (mesmo se com hesitações e contradições) dos entendimentos desta área no sistema educativo francês;

- reconhecemos, depois, um *registo afectivo* (Beane, 1990; Lang, 1996), mais individualizante e com clara marca anglo-saxónica, onde se incluem preocupações semelhantes às do nível complexo do registo anterior — como o contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano — mas a que se juntam as preocupações com os sentimentos e as emoções, o desenvolvimento de *social and life skills*, o desenvolvimento pessoal, social e moral, enfim, as várias formas que podem assumir a educação dos valores e a educação psicológica que fomos encontrando ao longo deste artigo, sobretudo desde os anos 60.

De qualquer forma, mesmo insistindo na sua utilidade operatória, estamos plenamente conscientes da precaridade de que enferma qualquer tentativa racionalizadora numa área curricular tão diversa e plena de ambiguidades, mas igualmente tão sensível às mudanças sociais; comprovando isso mesmo, Roldão veio recentemente chamar a atenção para as "novas valências" que se vão associando ao campo, cada vez mais amplo, da educação para a cidadania (ver Roldão, 1999: 13-14).

Conclusão

Em jeito de conclusão, o que parece não depender deste ou daquele registo identitário apresentado ou mesmo do papel que representa no currículo, é o *estatuto inferior* que, aparentemente, todas as formas de educação para a cidadania ocupam nos planos curriculares e com que são encaradas por alunos, professores e administradores, uma questão a que já atudimos neste artigo a propósito da *Personal and Social Education* na Inglaterra dos anos 60-70 e mesmo das componentes curriculares dos anos 80, mas que está longe de se limitar a este país e se generaliza à maioria dos outros sistemas educativos (Rowe, 1993; Taylor, 1994). As razões para esse facto reenviam-nos para Michael Young (1998) e o seu conceito de

conhecimento de estatuto inferior atribuído às componentes consideradas não-académicas do currículo, mas também para a sua análise das características dos currículos subjacentes ao código de organização burocrático, onde as questões do desenvolvimento pessoal e social são negligenciadas ou vistas como um acrescento marginal.

Na nossa opinião, trata-se de um problema de difícil ou mesmo impossível solução se permanecermos num quadro curricular dominado pelo ensino das matérias disciplinares e o recente fracasso da implementação da Área de Formação Pessoal e Social no nosso país — para além de outras razões e conclusões que nos afastariam muito da temática central deste artigo⁹ — mais nos leva a afirmar que *qualquer intervenção nesta área que não ponha substancialmente em causa o continuado e incontestado domínio do currículo de colecção e burocrático estará muito provavelmente condenado ao insucesso*, já que não é difícil constatar que eles resistem quase incólumes a componentes curriculares que lhe são estranhas na forma, claro, mas também nas preocupações com a educação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, conteúdos a que não reconhecem o estatuto do conhecimento superior e, portanto, válido.

Sendo assim, mesmo percebendo como inegavelmente positivos passos mais modestos que visam instituir para esta área a universalidade, a obrigatoriedade e a sua separação do ensino confessional da religião (referimo-nos, concretamente, aos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário com generalização prevista a partir de 2001/2002 para o 1º e 2º ciclos e de 2002/2003 para o 3º ciclo e ensino secundário) cremos hoje que *o caminho para (re)pensar o lugar da educação para a cidadania na educação escolar não poderá mais limitar-se a encará-la como um problema parcelar a resolver num contexto limitado, mas terá obrigatoriamente que começar por reconhecer que o problema está no currículo como um todo*.

indo mais longe, e mesmo estando conscientes das sólidas realidades históricas, políticas e epistemológicas que o contrariam e, ainda, conhecedores de fundamentadas opiniões que vêem ainda nas disciplinas potencialidades não aproveitadas (ver, por exemplo, Félix & Roldão, 1996), julgamos que qualquer desenvolvimento futuro que se reveja numa perspectiva curricular crítica e emancipatória, que assuma a centralidade educativa e curricular do desenvolvimento pessoal e social e a necessidade

de transformar e capacitar a própria escola contrariando o papel desta na reprodução das desigualdades sociais mas, simultaneamente, não abdique de encontrar soluções práticas, ainda que ousadas, que permitam *colocar a educação para a cidadania no centro de um novo currículo*, deverá necessariamente ter em conta as propostas de um currículo democrático, coerente e integrado (Paulo Freire, 1972; Beane, 1997) e as experiências que no presente comprovam a sua aplicabilidade nos EUA (Apple & Beane, 1997; Broadhagen, Weilbacher & Beane, 1998) ou no Brasil (O'Cadiz, Wong & Torres, 1998). Talvez aí — e, quem sabe, no próprio pensamento pedagógico português deste século ou mesmo numa oculta realidade experiencial passada e presente no nosso país — possamos encontrar os exemplos e as energias que permitam começar finalmente a aproveitar "o espaço democrático de cidadania proporcionado pela escola" de que fala Stoer (1994).

Notas

- * Este artigo foi desenvolvido a partir de um capítulo da minha dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho, *Currículo e educação para a cidadania: reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90*, orientada pelo Prof. Doutor José Augusto Pacheco.
- 1 Leming (1997: 12) refere, sintomaticamente, que nos anos 20 e 30, "ainda não se tinha perdido totalmente a ênfase no treino moral que vinha do século XIX" e que as principais práticas da "educação do carácter" destas primeiras décadas passavam pela elaboração de códigos de conduta e actividades de clubes escolares.
 - 2 É importante distinguir escola *neutra* e escola *laica* e, como refere Pintassilgo (1998: 91 e seguintes), embora houvesse no nosso país defensores da primeira — é citado Adolfo Lima — na prática, a escola laica republicana só era neutra em matéria religiosa já que, em termos políticos ou mesmo axiológicos, se procuravam explicitamente veicular os princípios políticos e os valores republicanos.
 - 3 A este propósito, importa referir que, para Kohlberg (1987: 102), "uma educação moral centrada na justiça e diferenciada da educação de valores ou da educação das vertentes afectivas da personalidade, faz com que educação moral e educação cívica sejam praticamente o mesmo".
 - 4 Trata-se de um conceito que Sultana (1992) adapta de Habermas, que a emprega em outros contextos, e de outros autores que o utilizam referindo-se, a nível macro, às reformas políticas (também educativas) na sua globalidade.
 - 5 Morrison (1994) refere-se concretamente às potencialidades dos temas transversais incluídos no *National Curriculum* inglês.

- 6 Em Espanha (Lucini, 1994; Serrano, 1997; Yus Ramos, 1997) na recente reforma educativa, a educação para a cidadania assumiu uma forma essencialmente transversal com uma série de conteúdos de aprendizagem relacionados com valores, atitudes e as temáticas da Educação Ambiental, Educação para a Paz, Educação do Consumidor, Educação para a Igualdade, Educação Viária, Educação Sexual e para a Saúde e Educação Moral e Cívica.
- 7 Assumindo, naturalmente, os riscos de simplificação ou, o que seria bem pior, de uma errada interpretação que este tipo de exercícios sempre acarretam, mesmo quando suportados por muitos e reconhecidos autores, como é o caso. Da mesma forma, aliás, embora não com tanta preocupação ou possibilidades de sucesso, também procuraremos neste esforço racionalizador e, repetimos, essencialmente operativo, utilizar termos e denominações na exclusiva acepção que lhes concedemos ou citaremos de outros, sem atendermos demasiado aos seus significados histórico-curriculares.
- 8 Roldão (1999: 12) situa este nível elementar "entre a simples socialização e a educação para os valores" e chama a atenção para o facto de que, mesmo em sociedades não democráticas, poder existir uma preocupação para com esta "educação cívica superficial", como também lhe chama.
- 9 Ver o nosso estudo sobre a Área de Formação Pessoal e Social na dissertação de mestrado *Curriculo e educação para a cidadania ...*, atrás referida.

Referências

- ALLEN, Garth (1997). *Education at risk*. London: Cassell.
- APPLE, Michael (1998). A restauração conservadora: moralidade, genética e política educativa. *Revista de Educação*, VII (2), 3-13.
- APPLE, Michael & BEANE, James A. (1997). *Escolas democráticas*. Madrid: Morata (1ª edição original de 1995).
- AUDIGIER, François (1996). Education for citizenship. In César Birzea (1996), *Education for democratic citizenship. Consultation meeting (general report)*. Estrasburgo: CDCC. Conselho da Europa, pp.45-50 (Apêndice 1).
- BEANE, James A. (1990). *Affect in the curriculum. Toward democracy, dignity and diversity*. New York: Teachers College Press.
- BEANE, James A. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- BEST, Ron (1998). The development of affective education in England. In P. Lang & Y. Katz & I. Menezes (eds.), *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell, pp. 72-84.
- BETTENCOURT, Ana Mª & MARQUES, Ramiro (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- BEYER, Landon E. & LISTON, Daniel P. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- BRODHAGEN, Barbara; WEILBACHER, Gary & BEANE, James A. (1998). What We've Learned from "Living in the future". In Landon Beyer & Michael Apple (eds.), *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. New York: State University of New York Press, pp. 117-133.
- CAMPOS, Bartolo Paiva & MENEZES, Isabel (1998). Affective education in Portugal. In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (eds.), *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell, pp. 107-115.
- CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal — Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime da Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição).
- CHAZAN, Barry (1985). *Contemporary approaches to moral education. Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press.
- CORREIA, António C. L. (1990). Educação moral e cívica. *Inovação*, 3 (1-2), pp. 49-62.
- GREMIN, Lawrence A. (1964). *The transformation of the school. Progressivism in american education, 1876-1957*. New York: Vintage Books (1ª edição de 1961).
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DEWEY, John (1990). *Democracy and Education*. Paris: Armand Colin (1ª edição original de 1916).
- DEWEY, John (1997). My pedagogic creed. (1ª edição original de 1929). In D. Flinders & S. Thornton (eds), *The Curriculum Studies Reader*. New York/London: Routledge, pp. 17-23.
- DOWNEY, Meriel & KELLY, A.V. (1978). *Moral education. Theory and practice*. London: Harper & Row.
- ELLENWOOD, Stephan (1996). Values and Character in Schools. In M. O. Valente et al. (eds.), *Teacher Training and Values Education*, pp.121-135.
- FÉLIX, Noémia & ROLDÃO, Mª Cêu (1998). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FOWLER, James W. (1992). Character, conscience and the education of the public. In Clark Power & Daniel K. Lapsley (eds.), *The challenge of pluralism. Education, politics and values*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 225-250.
- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- GAMBÔA Lopes de Carvalho, Mª do Rosário (1993). *John Dewey. A educação como experiência democrática*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- GIROUX, Henry (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. In H. Giroux, A. Penna & W. Pinar (eds.), *Curriculum & Instruction: alternatives in education*. California: McCutchan Publishing, pp.400-430.
- GIROUX, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.

- HARGREAVES, Andy *et al.* (1988). *Personal and Social Education. Choices and challenges*. Oxford: Basil Blackwell.
- HELFTER, Caroline (1996). Devenir citoyen, ça se apprend ... *Le Monde de L'Éducation*, 236, pp. 30-35.
- HENRIQUES, Mendo G. (1997). O Estado e a Escola na Formação Cívica. *Bratéria*, 144, pp. 7-20.
- HERSH, Richard; REIMER, Joseph & PAOLITTO, Diana (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, José A. (1990). Formação cívica e sistema democrático. *Inovação*, 3 (1-2), pp. 29-38.
- KILPATRICK, William (1997). Experiments in moral education. Comunicação apresentada na *The Seventh International Congress of Professors World Peace Academy*, Washington, 24-29/10/1997 (documento disponível no site Internet, <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/kilpat.htm>).
- KLIEBARD, Herbert M. (1995). *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York/London: Routledge (2ª edição).
- KOHLBERG, Lawrence (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral (1ª edição original de 1975). In J. A. Jordán & F. F. Santolana (eds.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, pp. 85-114.
- KOHLBERG, Lawrence (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. C. & HIGGINS, A. (1997). *La educación moral segun Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa Editorial (1ª edição original de 1989).
- LANG, Peter (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (eds.), *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell, pp. 3-16.
- LANG, Peter; KATZ, Yacov & MENEZES, Isabel (1998) (eds). *Affective Education. A comparative view*. London: Cassell.
- LEGRAND, Louis (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui?* Paris: PUF.
- LEMING, James S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy and research in education programs. *Journal of Education*, 179 (2), Part I, pp. 11-34.
- LICKONA, Thomas (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- LICKONA, Thomas (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), pp. 93-100.
- LIMA, Licínio (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LOURENÇO, Orlando M. (1992 a). *Psicología do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LUCINI, Fernando G. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- McINTYRE, Ken (1993). Personal and Social Education: a black perspective. In Gajendra K. Verma & Peter D. Pumfrey (eds.), *Cross-curricular contexts: themes & dimensions in secondary schools*. London: The Falmer Press, pp.10-31.
- MENEZES, Isabel (1998). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e do Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- MENEZES, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- MORRISON, Keith (1994). *Implementing cross-curricular themes*. London: David Fulton Publishers.
- O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist & TORRES, Carlos Alberto (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*. Colorado (EUA): Westview Press.
- OSLER, A.; RATHENOW, H-F. & STARKEY, H. (1995). *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, Jean (1997). *L'Éducation Morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris: Anthropos.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- POWER, Clark (1988). The Just Community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 195-208.
- PUMFREY, Peter D. (1993). Cross-curricular elements and the National Curriculum: contexts challenges and responses. In Gajendra K. Verma & Peter D. Pumfrey (eds.), *Cross-curricular contexts: themes & dimensions in secondary schools*. London: The Falmer Press, pp.10-31.
- RATHS, Louis E.; HARMIN, Merril & SIMON, Sidney B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Como emplear los valores en el salón de clases*. (1ª edição original de 1966). Cidade do México: Union Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- ROLDÃO, Mª do Céu (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), pp. 9-26.
- ROWE, Don (1993). *Citizenship education in Secondary education*. (relatório do 60º Seminário Europeu de Professores realizado em Donaueschingen, Alemanha, em 14-19/6/1993). Estraburgo: Conselho da Europa.
- RYAN, Kevin (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68 (4), pp. 228-231 (documento disponível no site Internet, <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/ryan.htm>).
- RYAN, Kevin (1991). O professor e a educação moral: em busca de uma nova síntese. *Seminário — A Formação Pessoal e Social em debate* (documento polícopado).

- SANTOS, Maria Emília Brederode (1991). Inovação educacional. In Manuela Silva & M. Isabel Tamen (coords.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 385-412.
- SANTOS, Maria Emília Brederode (1985). *Os aprendizes de Pigmalão*. Lisboa: Instituto de Estudos do Desenvolvimento.
- SÉRGIO, António (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Sá da Costa Editora (1ª edição de 1915).
- SERRANO, Gloria Pérez (1997). *Como educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular.
- SOCKETT, Hugh (1992). The moral aspects of the curriculum. In Philip W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, pp. 543-569.
- STOER, Stephen (1994). Construindo a Escola Democrática através do "Campo da Recontextualização Pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-27.
- SULTANA, Ronald G. (1992). Personal and Social Education: curriculum innovation and school bureaucracies in Malta. *British Journal of Guidance and Counseling*, 20 (2), pp. 184-185.
- TAYLOR, Monica (1994). *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*. Dundee: CIDREE/UNESCO.
- TOMLINSON, Peter & QUINTON, Margaret (1986) (eds.). *Values across the curriculum*. London: The Falmer Press.
- TRINDADE, Rui F. (1998). *As escolas do 1º ciclo do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- WEINREICH-HASTE, Helen (1987). Is moral education possible? A discussion of the relationship between curricula and psychological theory. In John Thacker, Richard Pring & David Evans (eds.), *Personal, social and moral education in a changing world*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company, pp. 54-64.
- WHITE, Charles S. (1997). The moral dimension of civic education in the elementary school: habit or reason? *Journal of Education*, 179 (2), pp. 35-45.
- XYPAS, Constantin (dir.) (1996). *Éducation et Valeurs. Approches plurielles*. Paris: Anthropos.
- YOUNG, Michael F. D. (1998). *The curriculum of the future. From the "New Sociology of Education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- YUS RAMOS, Rafael (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

ABOUT CITIZENSHIP EDUCATION PLACE IN THE CURRICULUM

Abstract

This article approaches the problematic of citizenship education (CE), first with a brief history of the multiple forms CE adopted in several educational systems since the beginning of the XX century until the educational reforms of the 80's and 90's. Then, we reconceptualize the place of CE in the curriculum, recognizing the identity records and the different roles it can play in the curricular plans, wich leads to a reflection about the status and place of citizenship education in a new curriculum.

DE LA PLACE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉCOLE

Résumé

Dans cet article nous analysons la problématique de l'éducation à la citoyenneté, d'abord avec une courte approche historique des multiples configurations qui a assumé dans plusieurs systèmes éducatifs dès le commencement du XXème siècle jusqu'aux réformes éducatifs des années 80-90. Ce texte poursuit avec une reconceptualisation de la place de l'éducation à la citoyenneté dans l'école, en reconnaissant ses registres identitaires et les différents rôles possibles de représenter dans la réalité scolaire et, en conclusion, on essaie une réflexion sur la centralité de l'éducation à la citoyenneté dans une nouvelle école.

A emergência da didáctica das ciências como campo específico de conhecimento¹

António Cachapuz

Universidade de Aveiro, Portugal

João Praia

Universidade do Porto, Portugal

Daniel Gil-Pérez, Jaime Carrascosa & Isabel Martínez-Terrades

Universidade de Valencia, Espanha

Resumo

O objectivo deste estudo é contribuir para uma melhor compreensão do *estádio* epistemológico actual da Didáctica das Ciências como uma disciplina emergente. São desenvolvidos vários argumentos a favor desta linha de pensamento. Os autores defendem que a Didáctica das Ciências não é uma aplicação das Ciências da Educação, nem uma projecção intradisciplinar das "disciplinas mãe". O estudo procura, ainda, evidenciar o papel fundamental da investigação nos problemas do ensino e da aprendizagem das ciências, como condição essencial para a evolução da própria Didáctica das Ciências. São discutidas algumas das principais linhas de investigação, destacando-se o caso português e espanhol — sem contudo nos limitarmos aos países ibéricos.

Introdução

A finalidade deste estudo é contribuir para um melhor entendimento da natureza actual da Didáctica das Ciências² como domínio epistemológico emergente. Em sintonia com tal finalidade, este trabalho organiza-se em duas partes articuladas. Na primeira, analisaremos a emergência da Didáctica das Ciências como disciplina científica. Para isso, começaremos por discutir qual

o interesse que pode ter uma breve revisão histórica, seguindo-se uma análise das razões da emergência da nova disciplina, da sua evolução e de alguns obstáculos que continuam a colocar-se ao seu desenvolvimento. Na segunda parte apresentaremos, de modo sumário, as principais linhas actuais de investigação na Didáctica das Ciências, dando especial atenção aos desafios que se apresentam actualmente neste campo. Terminaremos referindo-nos às perspectivas que a Investigação na Didáctica das Ciências abre, tendo em vista uma actividade docente mais criativa e motivadora.

O trabalho que aqui desenvolvemos pretende ser a um tempo esclarecedor das principais problemáticas que atravessam a investigação em Didáctica das Ciências e, por outro lado, ajudar ao reconhecimento científico do trabalho que, neste campo, se vem desenvolvendo. Tem como ambição procurar marcar um território epistemológico, num campo científico muito recente e desenhar as suas principais linhas de investigação produtoras de conhecimento. Visa dar a conhecer muito do que está disperso e, nesse sentido, tem um público alvo — os investigadores em início da sua carreira profissional, assim como os professores, sobretudo os que assumem a sua construção profissional como uma prática teorizada e reflexiva. Por outro lado, importa referir que nem todas as linhas de investigação se encontram no mesmo estágio de desenvolvimento e daí ter-se, aparentemente, dado menor relevo a algumas delas.

Trata-se de através de um novo quadro de referência, marcado pelo que designamos de *Nova Didáctica*, claramente de sentido investigativo (Cachapuz *et al.*, 2000), pôr em relevo algumas vertentes como cruzamento de saberes, transpostos naturalmente a partir da própria ciência, da filosofia e da história da ciência de sentido pós-positivista, da aprendizagem marcada por quadros sócio-constitutivistas e aspectos ético-valorativos, nomeadamente, responsabilidade e solidariedade. Temos consciência que o trabalho desenvolvido tem, necessariamente, limitações, dada a vastidão da literatura e das referências bibliográficas com que nos confrontámos ao nível de uma sua criteriosa escolha — que não foi fácil. Assim, algum esquecimento, não significa nenhum desmerecimento sobre trabalhos que não foram referidos, já que se trata menos de apresentar trabalhos do que linhas de investigação dominantes da Didáctica das Ciências. Enfim, ainda que reconheçamos limitações, o presente artigo visa essencialmente colegas, em particular, os mais novos. É essencialmente para eles que vai o nosso esforço.

1. A didáctica das ciências como disciplina científica emergente: breve revisão histórica

A melhor justificação da necessidade desta revisão histórica talvez sejam as consequências resultantes do que Linn (1987) denomina "a amnésia crónica" que caracterizou a inovação e a investigação na Didáctica das Ciências. Uma amnésia que conduziu, frequentemente, à re-introdução de propostas já declaradas como ineficazes e a estudos pontuais, carentes de fundamentação. Estes factos foram não só obstáculos para a procura de coerência entre os elementos obtidos referentes aos diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem das ciências (aprendizagem de conceitos, práticas de laboratório, resolução de problemas, avaliação...) como também, por vezes, conduziu à discriminação de trabalhos realizados por outros colegas da mesma área. Deste modo, as tentativas de inovação foram-se ajustando ao movimento *browniano*, produzindo uma certa agitação ... sem contudo provocar mudanças efectivas (Novak, 1982).

Referir estes problemas não significa atribuir incompetência a quem nos precedeu. Pelo contrário, este comportamento é o que se deve verificar em qualquer domínio em que ainda não existe tradição científica e em que os problemas estão relacionados com uma "impregnação ambiental" e que, muitas vezes, quando "o que sempre se fez" se torna insuficiente — trata-se de inovações pontuais, não fundamentadas, que inclusivamente ignoram outros esforços e resultados inovadores. Dito de outro modo, trata-se da conhecida metáfora do "pára arranca".

Trabalhos realizados com maior fundamentação, que podem conduzir à emergência de um novo campo de conhecimento, só ganham verdadeiramente importância quando as dificuldades começam a acumular-se, tomando-se inevitável a procura de novas soluções para a resolução de alguns problemas. Contudo, mesmo assim, essa necessidade não supõe uma aceitação imediata por parte dos pares. No caso concreto da Didáctica das Ciências, é preciso ter em conta as tradições docentes (e sociais) extremamente enraizadas que consideram o ensino uma tarefa simples, para a realização da qual basta conhecer a matéria, ter alguma prática docente e ter alguns conhecimentos "pedagógicos" de carácter geral.

McDermott (1990) e Viennot (1997) mostraram as insuficiências de uma formação de professores que separa os conteúdos científicos dos

pedagógicos-didácticos evidenciando a necessidade de um tratamento global, integrado, de problemas específicos que se colocam no processo de ensino/aprendizagem das ciências. Uma revisão histórica dos problemas que foram surgindo na educação científica, das tentativas da sua resolução e dos seus resultados, pode contribuir para mostrar a necessidade de tratamentos científicos mais específicos e, em última instância, questionar uma tradição que, ao contemplar o ensino das ciências (ou de qualquer outra área de ensino) como uma tarefa simples, bloqueia a possibilidade de uma evolução fundamentada.

Por outro lado, convém recordar que, em relação a domínios científicos bem estabelecidos, que se encontram na fase de desenvolvimento "normal" — no sentido que Khun atribui a esta expressão — não é comum levantarem-se questões sobre a sua especificidade, origens, etc. Mas quando uma ciência começa a surgir, estas questões são absolutamente necessárias — ou, se preferirmos, inevitáveis — pois a sua emergência é realizada com dificuldade, tendo de vencer barreiras, abrir novos caminhos, procurar percursos, etc. A clarificação epistemológica e as opções dela decorrentes constituem, neste caso, uma necessidade para prosseguir e acompanhar todo o processo de constituição da nova área científica.

E é precisamente isto que está a acontecer no campo da Didáctica das Ciências, aliás como se vê pela ampla bibliografia, publicada ao longo das duas últimas décadas, quer sobre as perspectivas de inovação e investigação quer sobre os métodos de investigação, ou seja, sobre o seu estatuto como disciplina científica e mesmo sobre o seu objecto de estudo (Bowen, 1975; Kempa, 1991; Berger, 1979; Yager & Kahle, 1982; Bauman, 1983; Klopfer, 1983; Tiberghien, 1983, 1985; Welch, 1985; Penick & Yager, 1986; Linn, 1987; Cañal & Portán, 1988; Jiménez, 1988; Valente, 1988; Novak, 1989; Furió & Gil, 1989; Aliberas *et al.*, 1989; Viennot, 1989; Portán, 1993a; Gil, 1994, 1996; Cachapuz, 1997; Martínez-Terrades, 1998; Portán, 1998; ...).

Podíamos analisar a emergência de qualquer outro campo científico e teríamos, com certeza, as mesmas dificuldades de clarificação da sua constituição como domínio científico (Coll, 1988). São dificuldades que giram em torno de perguntas como: Porquê um novo domínio? Ou, quais são os seus vínculos com outros campos do conhecimento já estabelecidos? Tentaremos, em seguida, responder a estas perguntas, começando por fazer

uma breve revisão histórica, cujo interesse — ou melhor necessidade — tentámos justificar.

1. 1. Razões da emergência da Didáctica das Ciências como novo campo de conhecimentos

O desenvolvimento de um novo campo de conhecimentos aparece quase sempre associado a condições como:

- a existência de uma problemática relevante, susceptível de despertar um interesse suficiente que justifique os esforços necessários ao seu estudo;
- o carácter específico dessa problemática, que impeça o seu estudo por outro corpo de conhecimentos já existente e
- o contexto sócio-cultural, bem como a recursos humanos — condições externas.

Tentaremos mostrar, ao longo deste trabalho, que estas condições se impõem no caso da Didáctica das Ciências. No que respeita à sua relevância, basta referir a importância social concedida, há já algumas décadas, à educação científica (Dewey, 1916; Langevin, 1926); entretanto, uma importância que se amplificou nos anos 90 devido às necessidades de uma alfabetização científica de todos os cidadãos.

Assim, por exemplo, a administração USA, tornou a educação uma prioridade, e anuncia no *National Science Education Standards*, auspiciados pelo *National Research Council* (1996): "Num mundo repleto de produtos resultantes da ciência, a alfabetização científica tornou-se uma necessidade para todos nós". É por isso que não se estranha que se tenha chegado a estabelecer uma analogia entre a alfabetização básica iniciada no século passado e o actual movimento de alfabetização científica e tecnológica (Fourez, 1997). Porém, os propósitos e os contextos em que se colocam as referidas situações não nos autorizam a extrapolações imediatas e lineares.

Contudo, junto a esta crescente importância concedida à educação científica, encontramos um enorme fracasso escolar, aliado a uma crescente rejeição aos estudos científicos e a uma atitude negativa face à ciência (Simpson *et al.*, 1994; Giordan, 1997). Estes resultados decepcionantes, que afectam tanto o ensino secundário como o superior, têm sido motivo de

preocupação que não pode ser justificada com explicações simplistas (baseadas, p. e., na suposta "incapacidade" da maioria dos alunos) pondo em relevo graves deficiências do ensino (Yager & Penick, 1983; Portán & Marín, 1994).

Estes dois factos — a necessidade de uma educação científica para todos e as dificuldades que lhe são inerentes — culminam numa problemática de indiscutível interesse que deu origem, em primeiro a tentativas de renovação do ensino das ciências, que conta já com uma grande tradição (Cañal, 1998) e, em segundo, como tentaremos mostrar, ao crescente desenvolvimento de uma investigação científica em torno dos problemas de ensino e da aprendizagem das ciências, quer dizer, a emergência de um novo campo de conhecimentos. Mas, para isso, repetimos que foi necessário um longo período de inovações que, entretanto, foram mostrando as suas limitações e a necessidade de estudos mais rigorosos, de propostas mais fundamentadas.

Não podemos aqui descrever o longo processo de inovações e os seus limitados resultados (Ausubel, 1968; Giordan, 1978; Gil, 1983; Hodson, 1985; Millar & Driver, 1987; ...), mas há alguns factos que devemos salientar.

Assim, p. e., em relação à perspectiva da "Aprendizagem Por Descoberta" não podemos fazer referência apenas aos seus fracos resultados, ao seu fracasso ao tentar favorecer uma aprendizagem das ciências mais efectiva, baseada num indutivismo extremo e na desvalorização dos conteúdos. Na verdade, não nos podemos esquecer que este movimento foi um elemento dinamizador do ensino que ainda permanecia ancorado em tradições assumidamente acríticas — ensino por transmissão — (dando lugar à eclosão de projectos como Nuffield, PSSC, BSCS, CHEM, ESCP, SAPA, ASEP, etc.) e que esteve na origem de posteriores reestruturações, cuja atenção era dirigida para as concepções docentes acerca da ciência, provocando uma revisão crítica das mesmas, etc. Insistimos que muito mais importante do que os seus erros é o facto de ter iniciado um processo de inovação e, posteriormente, de investigações sistemáticas, nas quais permanecemos imersos (Gil, 1994).

Sem esforços de inovação como este e sem tomar em consideração os seus resultados, não seria possível o desenvolvimento de uma investigação sistemática. Mas isso também não era suficiente para que a

Didáctica das Ciências se convertesse, de imediato, num novo campo de conhecimento. Aliás, a função destas primeiras investigações deveria ser — e foi — responder a estudos pontuais, desprovidos de teoria (Klopfer, 1983) e servirem, quase só, para simples aplicações da psicologia da educação ou da psico-pedagogia (Coll, 1988). Desta forma respondia à ideia da didáctica como dimensão prática, cuja função era organizar uma *práxis* educativa com as propostas elaboradas pelas ciências da educação (Pérez Gómez, 1978).

De facto a psicologia da educação assumiu-se como um corpo de conhecimento muito antes de podermos falar de Didácticas Específicas, principalmente porque a preocupação dos problemas de ensino e aprendizagem se centraram inicialmente no ensino do 1º ciclo. De qualquer modo, até há bem pouco tempo, a única sistemática associada às concepções docentes espontâneas, fruto de uma "impregnação ambiental" acrítica, procedia da psico-pedagogia. Ou seja, o impulso necessário para que os conhecimentos dos processos de ensino/aprendizagem assumissem uma categoria teórica era proveniente da psicologia da educação. Daí que, parece ser plausível, que os estudiosos de matérias científicas se dirijam ao campo da psico-pedagogia sempre que procuram explicações para as dificuldades encontradas, para alternativas ou sugestões.

No entanto, estas tentativas de aplicação de construções teóricas da psicologia da educação não são suficientes para uma resposta efectiva a todos os problemas do ensino/aprendizagem das ciências. Os mesmos psicólogos da educação compreenderam que não se pode falar da aprendizagem do conhecimento "em geral" (Carretero, 1987) ou, dito de outra forma, rejeitaram a ideia de equivalência, segundo a qual as leis de aprendizagem são aplicadas de igual forma independentemente do meio ambiente, espécies ou indivíduos (Pozo, 1989). Analogamente, Shulman (1987), com a metáfora do "paradigma perdido", (auto)crítico o erro dos pedagogos que ignoraram o papel central dos conteúdos no processo de ensino/aprendizagem.

Todos estes factos levantaram a possibilidade de incorporar a Didáctica das Ciências na psicologia educativa, como aplicação desta, reduzindo-a assim a uma "dimensão prática". A existência de problemas, e os avanços na forma como são tratados, deveriam ser fruto de investigações em torno de problemas *específicos* de ensino/aprendizagem das ciências, traduzindo-se assim na construção de um corpo de conhecimentos coerente.

Na parte do trabalho que se segue, tentaremos mostrar, recorrendo a múltiplos indicadores, que a Didáctica das Ciências sofreu este processo e que constitui, actualmente, um domínio específico de investigação e de conhecimento.

1. 2. Evolução do estatuto da didáctica das ciências experimentais

Como refere Gabel (1994) no prólogo de *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, desde 1927 têm sido publicados trabalhos e resumos sobre a investigação realizada no campo do ensino e aprendizagem das ciências. No entanto, no início dos anos 80, ao analisar esta investigação, Klopfer (1983) constatou que a Didáctica das Ciências ainda se encontrava num período pré-paradigmático, ou seja, pré-teórico, no qual as investigações tinham um carácter pontual, não integrando um corpo coerente de conhecimentos. E se isto se verificava no mundo anglo-saxónico, em países como França ou Itália o processo era ainda mais lento (Tiberghien, 1985).

No que se refere, p. e., quer a Portugal quer a Espanha e, em geral, ao mundo Ibero-americano, pode dizer-se que no princípio dos anos 80 havia um vazio quase total neste campo: não existiam, nomeadamente, revistas em português ou em castelhano que pudessem servir de efectiva comunicação e impulso e as publicações internacionais eram no essencial desconhecidas; as Faculdades de Ciências rejeitavam, ou simplesmente ignoravam, os problemas educativos como temas de investigação e de elaboração de teses de doutoramento; os currículos dos professores, não só não incluíam nenhuma preparação de investigação educativa como frequentemente, nem sequer a referiam; e por último, não se conhecia nenhum grupo organizado de investigadores — apenas alguns a trabalhar isoladamente — com dedicação e empenhados no desenvolvimento dessa investigação.

Contudo, ao mesmo tempo, foram sendo diagnosticados outros sinais que permitiam conceber a possibilidade de um rápido desenvolvimento da investigação na Didáctica das Ciências. Com efeito, ao longo dos anos 70 tinham-se constituído, particularmente a nível do ensino secundário, numerosos grupos de docentes preocupados pelo crescente insucesso escolar — associado ao acesso de amplas camadas de população ao ensino básico (3º ciclo) e secundário — e desejosos de introduzir propostas

inovadoras mais efectivas. Desconhecendo os esforços procedentes da comunidade científico-educacional internacional, assim como os seus sucessos e fracassos, trabalharam durante mais de uma década, facto que, sem dúvida, limitou a sua eficiência. Mas o dinamismo e a persistência de muitos destes grupos — cujos esforços pela renovação se centravam na luta pela transformação democrática da sociedade portuguesa e espanhola — possibilitou um melhor estudo de problemas que só podiam encontrar resposta na articulação da inovação com a investigação.

No final da década de 80, Aliberas e colaboradores (1989), com base na obra de Toulmin (1977) *“La comprensión humana”*, e na sua concepção das disciplinas científicas como empresas racionais da e em evolução, concluíram ter assistido ao nascimento de uma nova disciplina, a Didáctica das Ciências. No princípio dos anos 90, Hodson (1992) afirmou que, actualmente, já é possível construir um corpo de conhecimentos no qual se integram coerentemente os distintos aspectos relativos ao ensino das ciências.

O que é que aconteceu nesse período de pouco mais de uma década? Até que ponto ocorreu uma mudança no estatuto da Didáctica das Ciências? A nossa opinião é que a Didáctica das Ciências já vinha a constituir-se como domínio específico de conhecimentos, com os elementos próprios de uma disciplina científica, como: a comunidade científica, publicações especializadas, linhas de investigação bem definidas e, sobretudo não só os consensos gerais como também a integração dos diferentes aspectos dos corpos de conhecimentos, introduzindo-os na sala de aula e na formação dos professores de ciências.

Num dos anteriores trabalhos de recapitulação (Gil, 1994) referimos os primeiros indicadores que pareciam apoiar a nossa hipótese e numa recente tese de doutoramento (Martínez-Torrades, 1998) aprofundámos este estudo, obtendo resultados que reforçam a tese da emergência da didáctica das ciências como disciplina científica. Comentaremos, a título de exemplo, alguns destes resultados.

Vamos referir-nos, em primeiro lugar, à evolução das publicações especializadas e ao número de trabalhos publicados. A revista *Science Education* apareceu em 1916, e foi preciso esperar até 1963 para que aparecesse o *Journal of Research in Science Teaching* e até 1972 para se

conhecer a publicação de *Studies in Science*. Por outro lado, a partir da década de 80 começaram a aparecer numerosas revistas como a *European Journal of Science Education*, *Enseñanza de las Ciencias*, *The Australian Journal of Science Education*, *ASTER*, *Research in Science & Technological Education*, *Science and Technological Education*, *Revista de Enseñanza de la Física*, *O Ensino de Física*, *Teaching Earth Sciences*, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *Investigación en la Escuela*, *Didaskalia*, *Atambique* e, já no presente ano, a revista bilingue (Ing./Esp.), *Journal of Science Education (Revista de Educación en Ciencias)* etc., etc; aparecendo também revistas especializadas em aspectos concretos como *Science & Education* (em 1991), destinada ao estudo do papel da História e Filosofia das Ciências no ensino das Ciências e *Alíaga*, publicada desde 1989 e centrada nas interações Cultura-Ciência-Tecnologia. Em Portugal referem-se a *Revista Portuguesa de Educação* da Universidade do Minho (1988) e a *Revista de Educação* da Faculdade de Ciências de Lisboa (1989), como dois importantes espaços onde trabalhos em Didáctica das Ciências surgem com muita frequência, a que se acrescenta, também, pela sua divulgação entre os professores, as revistas *Inovação* do Instituto de Inovação Educacional, *Aprender e Educar-Educere*, respectivamente das Escolas Superiores de Educação de Portalegre e Castelo Branco, assim como as Revistas editadas pelas Escolas Superiores de Santarém e de Setúbal.

Entretanto, salientamos alguns Congressos e Conferências, enquanto marcos significativos na investigação em Didáctica das Ciências. Por ex., I e II *International Seminar of Misconceptions in Science and Mathematics*, Cornell, 1983 e 1987, respectivamente; Encontros da NARST³, desde 1928; *First International Workshop in Research on Physics Education*, La Londe les Maures-França, 1993; Jornadas Internacionais organizadas pela Associação D.I.R.E.S.⁴; Chamonix, desde 1979; *Science and Technology Education Conference*, Kiel, 1983; *International Conferences of the History and Philosophy of Science in Science Education* (Florida, 1989, Canadá, 1992, ...); *ESERA*⁵ *Conferences* (Roma, 1997; Kiel, 1999; Grécia, Agosto 2001); Congressos Internacionais de *Enseñanza de las Ciencias* (Barcelona, 1985; Valencia, 1987; Santiago de Compostela, 1989; Barcelona, 1993; Murcia, 1997; Barcelona, Setembro 2001);

Importa salientar, também, os muitos Encontros havidos entre nós, no âmbito da Didáctica das Ciências, dando origem a importantes comunicações

cujas Actas se têm vindo a publicar. São um verdadeiro manancial de informação e conhecimento a que todos, professores e investigadores, podem ter fácil acesso. Revelam, pois, o dinamismo de uma comunidade científica que se afirma. Salienta-se a propósito as seguintes Actas publicadas: I Encontro sobre Educação em Ciências, 1987, Universidade do Minho; Didácticas e Metodologias da Educação, 1997, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho; Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências, Departamento de Metodologias e Instituto de Educação e Psicologia (2001); 1º e 2º Encontros de Didácticas e Metodologias de Ensino, 1988 e 1991, Universidade de Aveiro; *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*, 1995, Universidad de Extremadura, Badajoz; V, VI, VII e VIII Encontros Nacionais de Docentes de Ciências da Natureza, respectivamente, nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2000, na Escola Superior de Educação de Portalegre, Universidade de Évora, Escola Superior de Educação de Faro e Universidade dos Açores (Ponta Delgada)⁶. Salienta-se ainda, pela sua importância no contexto português, os Encontros da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1990, 1992, 1995, 1997, 1999) e cujas Actas são muito relevantes, através de muitos artigos, para um novo olhar sobre o Ensino/Aprendizagem das Ciências. Referem-se também os Encontros promovidos pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, nomeadamente, dois Simpósios, dos quais o último, teve lugar no ano de 1998. Referem-se, ainda, Actas de Encontros Nacionais e Internacionais das Divisões de Educação das Sociedades Científicas, designadamente da Química e da Física. Referimos ainda um Simpósio Internacional, havido na Universidade de Aveiro, sobre Currículos em Geociências, nos Ensinos Básico (3º ciclo) e Secundário, que procurou equacionar e debater múltiplos problemas, de âmbito curricular, em países muito diversos, como U.K., Israel, USA, Espanha e Portugal.

Além deste aumento do número de revistas, ocorreu também um aumento da sua periodicidade e do número de páginas. Assim, o *International Journal of Science Education*, aparecido em 1979 como *European Journal of Science Education* com quatro números por ano, publica actualmente dez números. E, para citar outro exemplo, a revista *Enseñanza de las Ciencias*, praticamente triplicou o número de páginas de cada número.

Ao mesmo tempo, revistas educativas de carácter mais geral como *Harvard Educational Journal Review*, *Review of Educational Research*, *Instructional Science*, *Learning and Instruction*, *Cognition and Instruction*, e as espanholas *Infancia y Aprendizaje*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Bordón*, *Revista de Educación* publicam com frequência crescente trabalhos relativos à educação em ciência. Também as revistas tradicionais centradas em conteúdos científicos, como o *Bulletin de l'Union des Physiciens*, *Journal of Chemical Education*, *American Journal of Physics*, *Gazeta de Física* e *Boletim da Sociedade Portuguesa de Química*, entre outros, estão a publicar trabalhos de inovação e investigação na Didáctica das Ciências.

Como consequência, o número de trabalhos publicados por ano, assim como o número de Teses de Doutoramento, de congressos internacionais, etc., etc., têm vindo a crescer a um ritmo alucinante.

Se, por outro lado, observarmos as referências bibliográficas — que são um dos indicadores mais mencionados pelos comentadores — também podemos constatar mudanças igualmente notáveis. Assim, p. e., se compararmos os trabalhos publicados numa das revistas mais conhecidas — *Journal of Research in Science Teaching* — entre 1976 e 1992, verificamos que o número de referências a outros artigos de revista praticamente duplicou, o que sugere uma maior e melhor fundamentação teórica.

A análise das referências bibliográficas também nos permite extrair informações sobre quais os autores e artigos mais citados. A este respeito, podemos constatar uma drástica diferença entre meados dos anos 70 e princípio dos anos 90: os artigos chave, aqueles que aparecem frequentemente citados correspondem, actualmente, a autores cuja actividade investigadora se têm desenvolvido, nos últimos anos, no campo da *Didáctica das Ciências*. De facto, autores como Aikenhead, Astoffi, Driver, Duit, Duschl, Gilbert, Hewson, Hodson, Jordan, Kempa, Larkin, Linn, Lawson, Martinand, Matthews, McDermott, Novak, Nussbaum, Ogborn, Osborne, Penick, Posner, Reif, Resnick, Schibeoi, Solomón, Tiberghien, Tobin, Viennot, Wittrock, Yager e muitos, muitos outros são nossos colegas na *Didáctica das Ciências*, enquanto os autores mais citados nos anos 70 (Piaget, Inhelder, Campbell, Bloom, Bruner, Gagné, Ausubel...) trabalhavam noutros campos.

Um acontecimento de maior interesse, foi o aparecimento na década de 90 dos primeiros *Handbooks* (Gabel, 1994; Fraser & Tobin, 1998),

claramente estruturados com linhas de investigação *inter-relacionadas* — como podemos comprovar pela análise das referências bibliográficas, que são muitas vezes as mesmas (Martínez Terrades, 1996), o que apoia a tese de Hodson (1992) de que há uma integração dos distintos aspectos do ensino/aprendizagem das ciências nos modelos teóricos de aprendizagem das ciências (na segunda parte deste trabalho faremos algumas considerações a este respeito).

Referiremos, por último, os resultados, bastante animadores, que a incidência da Didáctica das Ciências tem tido nos diferentes aspectos da realidade educativa. É possível constatar, p. e., que os textos normativos de alguns países começam a ter uma orientação coerente com os resultados da investigação na Didáctica das Ciências. Isto ocorre, p. e., no caso da *National Science Education Standards*, que aceita propostas para a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos norte-americanos do século XXI (*National Research Council*, 1996).

Por outro lado, os programas de formação de professores também têm sofrido transformações, verificando-se neste momento um corte com o modo tradicional como a formação é realizada. Assim, motivada por uma evidente ineficiência (McDermott, 1990) e por um desajuste às novas realidades educativas da formação, está a ter lugar um tratamento mais específico dos problemas do ensino/aprendizagem das ciências (Furió & Gil, 1989; Bárrios *et al.*, 1989; Thomaz, 1990; Morais *et al.*, 1993). Tais orientações estão marcadas por um abandono de aspectos quase só técnico-académicos e teorizantes da formação, para passarem a equacionar-se, agora, aspectos relacionais, comunicacionais, cognitivo-emocionais, reflexivos, ... — aspectos que trazem ao de cima o valor da própria prática situada, enquanto possuidora de uma epistemologia própria, que tem de ser valorizada em diálogo com aspectos de fundamentação para uma formação globalizadora e com novas exigências pessoais e profissionais. Do que se trata é de os professores chamarem a si, através do diálogo, com os seus pares e com os investigadores, maiores responsabilidades pela construção da sua identidade e profissionalidade — numa perspectiva de professor-investigador.

Todos estes resultados, quantitativos e qualitativos — aos quais pode acrescentar-se a aceitação, por parte da Universidade, da Didáctica das Ciências como área de conhecimento e das percepções dos investigadores e,

em geral, dos próprios professores de ciências obtidas em questionários e entrevistas — reforçam a tese da emergência da Didáctica das Ciências como uma nova disciplina científica com incidência, quer na formação dos professores quer na orientação do trabalho nas aulas. No entanto, isto não significa, de todo, que podemos considerar que a nova disciplina esteja consolidada e que se encontre numa fase de desenvolvimento "normal". Existem ainda numerosos obstáculos a esta consolidação; dificuldades que é preciso conhecer para evitar expectativas ilusórias e, conseqüentemente, frustrações. Abordaremos, de seguida esta questão.

2. Alguns obstáculos a ter em conta

Até aqui referimos uma série de elementos que mostram como, ao longo das últimas três décadas, a Didáctica das Ciências se desenvolveu de uma forma pujante, considerada uma autêntica revolução (White, 1998), tendo dado lugar, graças ao empenho de muitos, muitos professores de ciências, à emergência de uma nova disciplina científica. Esta abre novas perspectivas para um tratamento mais rigoroso e eficiente dos problemas, que surgem no ensino e na aprendizagem das ciências. No entanto, é preciso (continuar a) ter consciência das dificuldades e do longo caminho que ainda é preciso percorrer para atingirmos uma fase de desenvolvimento científico "normal" da Didáctica das Ciências. Iremos referir, de seguida, algumas dessas dificuldades.

Já mencionámos que a primeira dificuldade deriva dos vínculos existentes entre a Didáctica das Ciências e a Psicologia, ou se se preferir, e as "Ciências da Educação". Embora alguns destes vínculos sejam positivos, há quem considere que a Didáctica das Ciências ainda tem um papel meramente prático, de aplicação dos conhecimentos teóricos elaborados pelas Ciências da Educação. É preciso chamar a atenção contra esta concepção exclusivamente instrumental da Didáctica das Ciências, que constitui um importante obstáculo ao seu desenvolvimento como campo específico de conhecimento. Contudo, possui capacidade própria para tratar dos problemas de ensino/aprendizagem das ciências.

É necessário enfatizar o facto, sabendo de antemão que não desejamos, nem queremos, promover uma "ruptura de relações". Pelo

contrário, trata-se de fazer um maior aproveitamento do que podemos conseguir da Psicologia da Educação, sem cair nas, claramente ineficazes, aplicações mecânicas. Aliás, é a existência de um corpo próprio de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem das ciências que torna possível a integração desses conhecimentos adquiridos da Psicologia da Educação.

Convém também ter presente que a Didáctica das Ciências tem relações privilegiadas, não só com a Psicologia Educativa, mas também com a História da Ciência e com a Filosofia da Ciência. A título de exemplo, pensemos que as críticas feitas ao indutivismo por autores como Bachelard, Bunge, Feyerabend, Giere, Kuhn, Lakatos, Laudan, Popper, Toulmin, etc., permitem compreender, do ponto de vista estritamente epistemológico, a relevância das primeiras concepções dos alunos quando confrontados com problemas científicos. De facto, para numerosos autores, as bases do actual conceito construtivista são perfeitamente coerentes com um modo de ensino que tente aproximar a aprendizagem das ciências às características de uma investigação científica dirigida (Gil & Martínez, 1987; Burbules & Linn, 1991; Duschl & Gitomer, 1991; Gil *et al.*, 1991; Porlán, 1993b; *National Research Council*, 1996; ...).

Considerar a Didáctica das Ciências uma simples aplicação prática das Ciências da Educação pode fazer com que ignoremos a importância da epistemologia da ciência para uma melhor aprendizagem das ciências. Possivelmente é essa a razão pela qual, até há bem pouco tempo, as relações entre a Didáctica e a História das Ciências e a Filosofia das Ciências eram bem mais fracas (Matthews, 1994, 1994a). Isto parece entrar em contradição com a afirmação de Porlán (1998) de que a origem da Didáctica das Ciências está mais vinculada às ciências experimentais. Mas, o que realmente ele quer dizer, pensamos, é que alguns professores de "Didáctica das Ciências", em algumas Faculdades de Ciências ou em Cursos de Formação Pedagógica se limita(va)m a ensinar conteúdos científicos e a apresentar um/o "Método Científico" que oferecia uma visão absolutamente deformada da actividade científica (Valente, 1980) — devido, precisamente, a perspectivas inadequadas do papel da História da Ciência e da Filosofia da Ciência (Praia & Cachapuz, 1994, 1998; Praia, 1995).

Um estudo cuidadoso das implicações da História da Ciência e da Filosofia da Ciência na Didáctica das Ciências é relativamente recente

(Matthews, 1994a) e responde às necessidades do próprio desenvolvimento teórico da Didáctica, o que, mais uma vez, põe em relevo a importância de um enquadramento teórico adequado e sustentado para tornar possível a integração de conhecimentos procedentes de outros campos disciplinares.

Em suma, chamamos a atenção contra a concepção de uma Didáctica das Ciências que seja apenas uma aplicação prática da psicologia da aprendizagem. Trata-se, insistimos, de um importante obstáculo para o seu desenvolvimento que em si mesmo implica a perigosa crença de que ensinar é uma actividade simples, para a qual basta apenas ter conhecimentos científicos e alguma prática. Enquanto esta crença existir — na sociedade, nos decisores políticos, nas autoridades académicas e sobretudo nos próprios docentes — a Didáctica das Ciências terá uma influência muito limitada sobre as actividades/escolares, o que, por sua vez, se converte num sério e preocupante obstáculo para o desenvolvimento do novo corpo de conhecimento.

Como referimos anteriormente, vários países começam a valorizar nas suas propostas curriculares os resultados da investigação na Didáctica das Ciências. Aliás, estão a surgir cursos que visam transmitir aos professores as novas perspectivas, o mesmo acontecendo com os textos elaborados para uma mais adequada orientação das aulas. Temos então, de esperar uma ampla difusão dos resultados da investigação didáctica e a rejeição das concepções simplistas (já identificadas empiricamente) e relacionadas com o ensino e a aprendizagem das ciências. Contudo, as investigações realizadas sobre os processos de reforma curricular têm revelado que a transmissão aos professores das propostas feitas pelos especialistas têm sido pouco eficazes e de resultados pobres (Briscoe, 1991; Bell, 1998).

Compreendeu-se, assim, a necessidade dos professores participarem na construção dos novos conhecimentos didácticos. Sem esta participação, resulta difícil que nós professores consigamos levar a cabo mudanças curriculares — restando-nos apenas esperar por uma atitude de rejeição a esta ideia (Gil *et al.*, 1998). A estratégia potencialmente mais frutífera para que os professores se apropriem dos resultados da investigação didáctica e assumam as propostas curriculares que daí derivam (como já referimos anteriormente), consistiria em implicar os professores na investigação dos problemas de ensino/aprendizagem das ciências que se apresentam na sua actividade docente (Cachapuz, 1995b).

É claro que não se trata de cada professor ou grupo de professores ter de construir, isoladamente, todos os conhecimentos didácticos elaborados pela comunidade científica, mas sim de proporcionar-lhes o apoio e a reflexão necessária para que participem na reconstrução e na apropriação desses conhecimentos (sem recorrer, para isso, a uma transmissão que se mostra ineficaz). Só assim, pensamos, os professores poderão apropriar-se dos resultados da investigação didáctica; passando a investigação a ser devidamente valorizada e a exercer uma influência efectiva na aula, articulando investigação, formação e/ou inovação.

Estamos, sem dúvida, longe de uma situação ideal, em que a maioria dos professores de ciências associe a sua actividade ao desenvolvimento da investigação didáctica. Isto exigirá mudanças profundas — com claras implicações organizativo-laborais — no conceito social da actividade docente. Mas, podemos afirmar que os professores que já começaram a associar a sua docência à investigação didáctica, não só obtêm melhores resultados com os seus alunos, como também a docência adquire para eles um novo interesse, uma nova motivação, gerando maior empenho e entusiasmo, sendo uma actividade aberta e criativa, promotora do seu crescimento profissional. São disso prova os muitos professores que têm vindo a trabalhar conosco em projectos de investigação-acção, num trabalho cooperativo que, entretanto, desenvolvem nas suas aulas — sem negarmos tais dificuldades — congruentemente com referentes teóricos que, num vaivém com as práticas, por tentativas, percorrem caminhos próprios de um professor-investigador. Há, assim, uma desejável e tão necessária aproximação de duas culturas — Cultura de Investigação e Cultura de Acção — que possuindo cada uma especificidades próprias têm, necessariamente, que "dar as mãos". A construção da Didáctica das Ciências, enquanto disciplina científica emergente passa por aqui.

O desenvolvimento da Didáctica das Ciências está estreitamente ligado à possibilidade de enriquecimento da actividade docente, e a uma aprendizagem mais estimulante e satisfatória. Na nossa opinião, isso constitui o melhor trunfo da Didáctica das Ciências contra as dificuldades já mencionadas. Pensamos que é preciso ter em conta os dois aspectos — dificuldades e perspectivas — para podermos incidir positivamente no desenvolvimento da nova disciplina e, em última instância, melhorar o ensino e a aprendizagem das ciências.

3. Um campo específico de investigação

Podemos dizer que a Didáctica das Ciências constitui, em particular, um campo específico de investigação a partir do momento em que as problemáticas que lhe estão subjacentes são o ensino e a aprendizagem das ciências, quer dizer, na medida em que os conhecimentos científicos são específicos e não podem aprender-se (nem, portanto, ensinar-se) da mesma maneira que, p. e., os Musicais ou os de Educação Física. Já referimos anteriormente a importância dos conteúdos no processo de aprendizagem (Shulman, 1987) e, por conseguinte, a rejeição da ideia de equipotencialidade, segundo a qual existiriam leis gerais de aprendizagem igualmente aplicáveis a todos os ambientes (Poza, 1989).

Assumindo tudo isto, o nosso propósito nesta parte do trabalho é apresentar, ainda que de uma forma breve, progressos realizados pela investigação na Didáctica das Ciências, os seus actuais desafios e perspectivas. Em primeiro lugar faremos uma referência a algumas das principais linhas de trabalho que têm mantido o interesse dos investigadores ao longo destas últimas décadas e que marca(ram) a emergência da Didáctica das Ciências como disciplina científica. De seguida, focaremos alguns dos principais desafios com que se enfrenta actualmente a investigação e, por último, abordaremos, as perspectivas para o futuro.

3.1. Principais linhas da investigação na didáctica das ciências

Uma boa forma de conhecer quais têm sido as principais linhas de investigação na Didáctica das Ciências é, sem dúvida, analisar o conteúdo das revistas internacionais neste campo. Isto foi o que fez recentemente Martínez Terrades (1998) lidando directamente com mais de 1000 artigos e um pouco mais de 25000 referências bibliográficas. Além disso, hoje dispomos dos *Handbooks* (Gabel, 1994; Fraser & Tobin, 1998) e de numerosos livros que oferecem visões, perspectivas ou reflexões globais sobre a Didáctica das Ciências e o Ensino das Ciências (Giordan, 1985; Morais *et al.*, 1986; Harfen, 1989; Duschl, 1990; Andrade, 1991; Claxton, 1991; DeBoer, 1991; Gil *et al.*, 1991; Oliveira, 1991; Develay, 1992; Pereira, 1992; Morais *et al.*, 1992, 1993; Valadares & Pereira, 1991; Astolfi & Develay, 1993; Josuha & Dupin, 1993; Porlán, 1993b; Cachapuz, 1995a; Demounem &

Astolfi, 1996; Fourez, 1998; Jiménez Aleixandre, 1996; Hurd, 1996; Miguéns *et al.*, 1996; Del Carmen *et al.*, 1997; Hodson, 1998; Wellington, 1998; Silva, 1999; Cachapuz *et al.*, no prelo) ou que servem como livro de referência — *Benchmarks for Science Literacy* (project 2061, USA) de 1993.

Como é normal, os diferentes autores não consideram prioritárias as mesmas linhas de investigação: neste, tal como em qualquer outro domínio científico, cada um tende a privilegiar determinados temas em detrimento de outros. No entanto, correndo o risco de esquecer algumas, refira-se que há um número suficiente de problemáticas reconhecidas como prioritárias para a generalidade dos investigadores.

Hoje ninguém duvida, p. e., — embora alguns o tenham feito inicialmente (McClelland, 1984) — da importância das investigações no campo das designadas "*concepções alternativas*". Um estudo realizado por Duit (1993) mostrou o crescimento explosivo de trabalhos publicados internacionalmente nesta área. Por outro lado, Martínez Terrades (1998), centrando-se no caso espanhol, recolhe mais Teses de Doutoramento sobre esta temática, lidas até 1994, do que sobre outros assuntos (Carrascosa, 1987; Llorens, 1987; Cañal, 1990; Jiménez, 1990; Rafael, 1990; Sanmartí, 1990; Carvalho, 1991; Pintó, 1991; Baillo, 1992; Caamaño, 1992; Pérez de Eulate, 1992; Puey, 1992; Serrano, 1992; Benlloch, 1993; De Posada, 1993; Gutiérrez, 1994; Marín, 1994; Martín del Pozo, 1994; Montanero, 1994; Núñez, 1994; Oliva, 1994). Da mesma maneira, em Portugal muitos foram os estudos que conduziram a Teses de Doutoramento (Vasconcelos, 1987; Veiga, 1988; Martins, 1989; Duarte, 1993; Leite, 1993; Marques, 1994; Silva, 1997; Costa, 2001, ...) e a Teses de Mestrado (Duarte, 1987; Faria, 1987; Freitas, 1987; Loureiro, 1987; Correia, 1990; Marques, 1988; Santos, 1989; D'Orey, 1998; Figueiredo, 1999; Ramos 2000, ...), bem como a trabalhos significativos neste domínio (Sequeira & Duarte, 1991; Sequeira & Leite, 1991). Também podemos referir-nos a numerosas revisões e selecções bibliográficas publicadas, p. e., em *Enseñanza de las Ciencias* ou em *Alambique* (Carrascosa, 1983, 1985; Furió, 1986; Cervantes, 1987; Jiménez, 1987; Serrano, 1987; Perates & Nieva, 1988; Manrique *et al.*, 1989; Carrascosa & Gil, 1992; Grau, 1993; De Manuel & Grau, 1996; Pedrinaci, 1996; Pintó *et al.*, 1996; Varela, 1996; Sutton, 1997).

Além disso, trata-se de uma linha de investigação que continua a manter o interesse, como mostram os capítulos dos dois *Handbooks* citados (Wandersee *et al.*, 1994; Hewson *et al.*, 1998). De facto estamos perante uma linha de investigação muito especial que marcou, diríamos decisivamente, a emergência da Didáctica das Ciências como nova disciplina científica. Laurence Viennot (1989), num interessante estudo sobre a Investigação francesa, tentou explicar o porquê da abundância de investigações neste campo: as investigações sobre "ideias intuitivas", "pré-concepções", "ideias alternativas", "concepções alternativas", "representações", etc. — assinala Viennot — dão lugar a resultados mais claros e convincentes do que os de outros estudos; e perante a urgência de efectuar a investigação científica, muitos investigadores se têm centrado neste campo.

Mas a importância adquirida por esta linha de investigação vai mais além da razão pragmática apresentada por Viennot, estando associada ao facto de ter tido especial incidência no desenvolvimento da Didáctica das Ciências como corpo de conhecimento. A investigação sobre as "concepções alternativas" colocou em questão a eficácia do ensino por transmissão de conhecimentos previamente elaborados e contribuiu, de uma forma mais geral, para levantar dúvidas sobre as visões simplistas da aprendizagem e do ensino das ciências, como a ideia docente, já referida, de que ensinar é uma actividade simples para a qual basta apenas conhecer a matéria e ter alguma experiência.

Com efeito, a publicação dos primeiros estudos de Rosalind Driver (1973) e de Laurence Viennot (1976) chamam a atenção para este problema, que questionava a eficiência do ensino em aspectos em que os resultados eram aceitáveis, em particular que os estudantes pareciam ter menos dúvidas a responder a perguntas "teóricas" do que, p. e., resolver problemas. No entanto, tais estudos mostraram que a utilização de perguntas qualitativas simples punha em evidência alguns graves problemas de conceptualização.

Esta qualidade da Investigação, de colocar em questão as "pré-concepções", contribuiu mais do que qualquer outro estudo para problematizar o ensino/aprendizagem das ciências e para a ruptura das tradições assumidas sem qualquer crítica.

Também não pode haver dúvidas acerca da importância de outras temáticas como produtivas linhas de investigação. Podemos mencionar, p. e., a *resolução de problemas*, questão amplamente abordada em seis dos

dezanove capítulos do primeiro *Handbook* de investigação do ensino e da aprendizagem das ciências (Gabel, 1994). Entre nós são numerosas as Teses de Doutoramento e de Mestrado dedicadas à resolução de problemas (Martínez Torregrosa, 1987; Cruz, 1989; Lopes, 1993, 1999; Ramírez, 1990; Reyes, 1991; Oliveira, 1993; Oñorbe, 1993; Varela, 1994; Neto, 1995; Sá, 1996) e os livros publicados (Gil & Martínez Torregrosa, 1987b; Gil *et al.*, 1991 (cap.II); Oñorbe *et al.*, 1993; Ramírez *et al.*, 1994; Pozo *et al.*, 1994; Carrascosa & Martínez, 1997); ao mesmo tempo, revistas como a *Alambique* também lhe dedicaram alguns números monográficos (Oñorbe, 1995). Por outro lado, convém destacar que no *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* se faz referência ao importante contributo de um grupo espanhol neste campo (Maloney, 1994).

Muita atenção tem sido concedida à investigação didáctica quer sobre *trabalho experimental* (Johstone & Wham, 1982; Hofstein, 1998; Hodson, 1990, 1992, 1993, 1994; Martins & Cachapuz, 1990; Gil *et al.*, 1991 (cap. I); Miguens & Garrett, 1991; Cachapuz & Martins, 1993; Lazarowitz & Tamir, 1994; Caamaño *et al.*, 1994; Lillo, 1994; Ruivo, 1994; Lopes, 1994; Bonito, 1996; Lillo, 1997; Sá & Carvalho, 1997; Praia & Marques, 1997; Lunetta, 1998) quer sobre *trabalho de campo* (Orion, 1993; Vilaseca & Bach, 1993; Pedrinaci *et al.*, 1994; Hawley, 1996; Rebelo, 1998; Orion, 1999; Rebelo *et al.*, 1999). As práticas de laboratório têm dado lugar a numerosas Teses de Doutoramento (Gené, 1986; Payá, 1991; González, 1994; Salinas, 1994; Vilaseca & Bach, 1999).

Além das três linhas de investigação já mencionadas — que cobrem a problemática associada às três componentes "clássicas" do ensino das ciências, quer dizer, "a teoria, os problemas e as práticas" — a Investigação didáctica também prestou especial atenção a questões como, o *currículo* (Gil *et al.*, 1991 (caps. VIII, IX e X); Barbosa, 1991; Freire, 1993; Thompson, 1993; Bybee & DeBoer, 1994; Del Carmen, 1996; García, 1998; Van Den Akker, 1998; Wallace & Louden, 1998; Bybee & Ben Zvi, 1998; Martins & Veiga, 1999; Cunha, 1999), à construção/validação e avaliação de *materiais didácticos*, nomeadamente sustentados na Epistemologia e na História da Ciência (Coelho, 1998; Paixão, 1998; Paixão & Cachapuz, 2000; Silva, 1999) ou às *relações ciência/tecnologia/sociedade* e o *papel do meio* (García, 1987; Solbes & Vilches, 1989, 1997; Jiménez & Otero, 1990; Aikenhead,

1994; Aikenhead & Ryan, 1992; Gilbert, 1992; Jiménez, 1995; Acevedo Díaz, 1996; Catalán & Catany, 1996; Serrano, 1996; Membiola, 1997; Santos, 1998; Santos, 1999; Gil *et al.*, 1999), *linguagem e comunicação* no ensino e aprendizagem das ciências. De referir, neste último caso, estudos sobre a estrutura da comunicação na aprendizagem das ciências (Pereira, 1979); a problemática e uso da linguagem metafórica (Sutton, 1982; Cachapuz, 1989; Glynn *et al.*, 1989; Donati & Gamboa, 1990; Tobin & Ularick, 1995; Oliveira, 1997; Fernandes, 1999; Oliveira, 2000); a articulação entre linguagem, cultura e educação em ciência (McKinley *et al.*, 1992; Maskill *et al.*, 1997); o uso de perguntas por professores e alunos no ensino e aprendizagem das Ciências (Winne, 1979; Moje, 1995; Pedrosa, 1991).

Recentemente outras problemáticas tornaram-se linhas prioritárias de investigação. Este é o caso da *avaliação* (Geli, 1986; Kempa, 1986; Gutiérrez *et al.*, 1990 (4ª parte); Gil *et al.*, 1991 (cap. VII); Alonso, 1994; Del Carmen, 1995; Jorba & San Martín, 1995; Tamir, 1998), da *formação dos professores* (Jorge, 1987; Trindade, 1991; Trindade & Oliveira, 1993; Fonseca & Conboy, 1994; Dourado, 1994; Praia, 1995; Couto, 1996, 1998; Campos, 1996; Freitas, 1999 e Freire, 2000), com particular interesse pelas *epistemologia e concepções epistemológicas dos docentes* (Abimbola, 1983; Porlán, 1989, 1993b; Gil, 1993b; Anderson & Mitchener, 1994; Praia & Cachapuz, 1994, 1998; Almeida, 1995; Praia, 1995; Carvalho & Gil, 1995; Thomaz *et al.*, 1996; Campos & Cachapuz, 1997; Carnicer, 1998; Mumby & Rusell, 1998; Mellado Jiménez, 1996, 1997, 1998; Porlán & Rivero, 1998; Paixão & Cachapuz, 1999, 2001), pela *história da ciência* (Gagliardi & Giordan, 1986; Gagliardi, 1988; Sequeira & Leite, 1988; Matthews, 1994 a; Amador, 1998; Valente, 1999; Thompson *et al.*, 2000) e pelas *questões axiológicas* genéricas (Thelen, 1983, 1987) ou específicas como as que focam as diferenças de género, a diversidade cultural, contexto social, grupos sociais, códigos pedagógicos e linguísticos, problemas de poder/políticos, discursos, etc., Morais (ex-Domingos) 1984; Longino, 1990; Fontes, 1992; Neves, 1991; Morais *et al.*, 1993; Fraser, 1994; Kahle & Meece, 1994; Atwater, 1994; Witz, 1996; Vásquez Alonso & Manassero Mas, 1997; Baker, 1998; Nichols *et al.*, 1998; Antunes, 1999; Neves *et al.*, 2000. Uma outra linha de investigação que importa salientar pelo alcance que teve e ainda tem é a da *metacognição*, materializada entre nós em Projectos como o *Dianóia* e o *Dialogos*, sob a

responsabilidade científica de Valente (1987 e 1991), do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Muitos dos estudos realizados deram origem a inúmeras publicações e, sobretudo, a teses de Mestrado e de Doutoramento.

O que nos permite falar de um corpo de conhecimentos — e, portanto, de uma autêntica investigação e não de estudos pontuais e de circunstância — é o facto de estas linhas de investigação aparecerem — como já referimos na primeira parte deste trabalho — cada vez mais integradas. Martínez Terrades (1998) mostrou esta integração ao analisar as referências "cruzadas" entre os diversos capítulos do *Handbook* editado por Gabel (1994). Finalmente podemos então afirmar que, felizmente, se conclui que não vale a pena introduzir no processo de ensino/aprendizagem inovações eficientes, fruto de investigações rigorosas, se não se tem em conta os restantes aspectos. Linn (1987) refere, a propósito da avaliação, que para que as inovações curriculares se consolidem, é necessário que ocorram transformações similares na avaliação (ainda que estejam longe de serem satisfatórias).

Esta atenção à globalidade conduz à ruptura das barreiras tradicionais do ensino das ciências, que, agora, se revelam sem fundamento. Referirmo-nos, por exemplo, à clara distinção entre ensino e avaliação (considerada como algo que *seguiu* o ensino). Como referiu Pozo (1992) trata-se de conseguir a convergência total entre as situações de aprendizagem e avaliação, explorando o potencial de avaliação das primeiras e tornando as segundas verdadeiras situações de aprendizagem (Alonso *et al.*, 1996). O mesmo se aplica à articulação entre o chamado currículo intencional e o currículo em acção. Neste último caso, essa falta de articulação na concepção das reformas curriculares recentes em Espanha e em Portugal, concorre fortemente para o limitado impacto de tais reformas.

Da mesma forma, as investigações realizadas em torno da aprendizagem dos "conceitos", "dos problemas" (de lápis e papel) e "das práticas de laboratório" têm mostrado que a separação quase total que o ensino habitualmente introduzia entre elas (ao ponto de no ensino universitário serem partilhadas, muitas vezes, por diferentes professores) carece de sentido, sendo necessário proceder à sua integração (Gil *et al.*, 1999).

Tudo isto conduz-nos a um corpo de conhecimentos estreitamente interligados, no qual as distintas investigações se apoiam mutuamente. O progresso teórico e o progresso prático conseguidos em apenas duas décadas é impressionante. Contudo, isto não significa que não existam profundas divergências em torno de questões chave e sérias dificuldades para as quais ainda estamos muito longe de encontrar soluções. Seguidamente iremos referir alguns destes desafios, mas queremos desde já realçar que dificuldades e divergências fazem parte do desenvolvimento de qualquer ciência e estão, frequentemente, na origem dos progressos mais relevantes.

4. Perspectivas para o futuro

Por constrangimentos de espaço optámos por referir o que, neste contexto, nos parece mais essencial para a compreensão do papel das linhas de investigação, ou seja, o reforço dos seus vínculos, na procura de uma maior unidade conceptual e metodológica — situação que não é, de todo, ainda, uma realidade.

Falar das perspectivas para o futuro tem um certo grau de subjectividade ou, se se preferir, tem um carácter de mera conjectura. Analisámos noutro trabalho (Gil, 1994) até que ponto as previsões podem ser falíveis, referindo, como Welch (1985), entre outros, foi incapaz de prever a importância que iriam adquirir os estudos sobre as pré-concepções. Insistimos, note-se, no interesse destas previsões que chamam a atenção para aquilo que diferentes autores consideram produtivo e que se convertem, assim, numa espécie de recomendações que vale a pena ter em conta. Por outro lado, pensamos que actualmente o risco das previsões incorrectas é menor, devido aos progressos realizados pela Didáctica das Ciências na constituição de um corpo de conhecimentos mais integrado e fundamentado.

A primeira tendência que temos de referir é o reforço dos vínculos entre as distintas linhas de investigação. Porlán (1998) afirma que já não faz sentido apresentar listas desestruturadas das linhas de investigação e avança com propostas de investigação centradas em problemáticas inter-relacionadas, referindo-se à necessidade de aprofundar os fins e fundamentos de um modelo alternativo de ensino-aprendizagem das ciências

ou de elaborar e experimentar propostas de formação dos professores baseadas, entre outros, nos resultados dos estudos sobre concepções e obstáculos dos professores. Nesse sentido, pronunciamos-nos (Gil, 1994) afirmando que cabe esperar uma acentuação da procura da coerência global até chegar a integrar de forma coerente desde os estudos sobre a introdução e manuseamento de conceitos até à avaliação. Nessa perspectiva, insistimos na necessidade de superar o reducionismo conceptual que marcou as investigações sobre as pré-concepções, em que se esqueceram os aspectos axiológicos e de procedimento (Duschl & Gitomer, 1991) e de estender as posições construtivistas à formação de professores, com especial atenção às concepções dos docentes sobre o ensino das ciências, sobre a aprendizagem das ciências e sobre a ciência que ensinam.

Reafirmamos hoje estas perspectivas, que são em grande parte uma realidade e que, pensamos, continuarão a marcar os esforços da investigação nos próximos anos. A aposta na procura da coerência global, pela inter-relação dos diferentes estudos, superando os tratamentos pontuais, constitui, no nosso entender, uma característica que se acentuará até se converter num ponto fundamental da investigação em Didáctica das Ciências, tal como acontece com domínios científicos mais consolidados.

Entretanto, sublinhamos a formação de pós-graduação e a sua contribuição para o aprofundamento de problemáticas ainda em aberto, bem como o desenvolvimento mais equilibrado de algumas linhas de investigação, trabalhos esses que ajudem o professor no quotidiano a mudar as suas práticas, num trabalho de exigência e rigor. Este estudo pode ajudar — é sua intenção mesmo — a melhor referenciar "pontos da situação" de tais linhas, em particular as que se encontram em desenvolvimento. Sabemos que a prática não é escrava da teoria, mas também sabemos quão necessária esta é à prática.

Por fim, importa referir a necessidade de valorização da Didáctica das Ciências como disciplina de carácter investigativo e não meramente com cariz prático e instrumentalista, isto é, capaz de possibilitar articulações entre teoria e prática. O reconhecimento do contributo indispensável da investigação didáctica poderá abrir caminho para um maior reconhecimento e aceitação desta disciplina como campo de conhecimento imprescindível, nomeadamente, ao nível da formação de professores.

Torna-se, pois, urgente que uma nova atitude perante a Didáctica das Ciências (re)nasça e que este já vasto campo do conhecimento seja, cada vez mais, uma ponte entre duas culturas — que têm vivido de costas voltadas — a cultura de investigação e a cultura da acção e, em, particular, que a Didáctica das Ciências nesse seu longo percurso deixe evidentes marcas e tenha incidências ao nível do currículo e das políticas educativas.

Notas

- 1 Neste trabalho contamos com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- 2 Os termos Didáctica das Ciências, Metodologia do Ensino das Ciências e Educação em Ciência surgem aqui com contornos de significação idêntica. As várias terminologias estão, sobretudo, muito ligadas a contextos de natureza institucional como no caso português ou mesmo relacionadas com tradições de diferentes países, nomeadamente francófonos (Didactique) e anglo-saxónicos (Science Education).
- 3 NARST: National Association for Research in Science Teaching.
- 4 D.I.R.E.S.: Didactique Innovation Recherche en Éducation Scientifique.
- 5 ESERA: European Science Educational Research Association
- 6 Refere-se que em relação aos Encontros de Faro e dos Açores as Actas encontram-se ainda no prelo e que as Actas do Encontro de Évora têm a data de 1999 (Dep. de Pedagogia e Educação).

Referências

- ABIMBOLA, I. O. (1983). The Relevance of the 'New' Philosophy of Science for the Science Curriculum. *School Science and Mathematics*, vol 83, nº3, pp.181-193.
- AIKENHEAD, G. (1994). Consequences of learning science through STS: A research perspective. In J. Solomon & G. Aikenhead (eds.), *STS education – International perspectives on reform*. New York: Teachers College Press, pp.169-186.
- AIKENHEAD, G. & RYAN, A. (1992). The Development of a New Instrument: "Views on Science-Technology-Society" (VOSTS). *Science Education*, vol 76, nº 5, pp. 477-491.
- ALIBERAS, J.; GUTIERREZ, R. & IZQUIERDO, M. (1989). La didáctica de las ciencias: una empresa racional. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 7, nº 3, pp. 277-284.
- ALMEIDA, A. (1995). *Trabalho experimental na educação em ciência: epistemologia, representações e prática dos professores*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- ALONSO, M. (1994). *La evaluación en la enseñanza de la Física como instrumento de aprendizaje*. Tesis Doctoral. València: Universitat de València.
- ALONSO, M.; GIL, D. & MARTÍNEZ-TORREGROSA, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, nº 30, pp. 15-26.
- AMADOR, F. (1998). *As Imagens no Ensino da Geologia*. Cadernos Didácticos, Série Ciências nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDERSON, R. D. & MITCHENER, C. P. (1994). Research on science teacher education. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan, pp. 3-44.
- ANDRADE, G. P. (1991). *Ensino da Geologia: Temas Didácticos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ANTUNES, H. (1999). *Contexto Regulador e Ensino das Ciências: um estudo com crianças das estratos sociais mais baixos*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ASTOLFI, J.-P. & DEVELAY, M. (1993). *La Didactique des Sciences*, 3ª ed., Paris: Presses Universitaires de France.
- ATWATER, M. M. (1994). Research on cultural diversity in the classroom. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co.
- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- ACEVEDO DÍAZ, J. A. (1996). La Tecnología en las relaciones CTS. Una aproximación al tema. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 14, nº 1, pp. 35-44.
- BAILLO, M. (1992). *Razonamiento, teorías causales y conflicto cognitivo en la solución de problemas de densidad*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Psicología-Universidad de Barcelona.
- BAKER, D. R. (1998). Equity issues in Science Education. In B. J. Fraser & K.G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 869-895.
- BARBOSA, M. V. (1991). *Uma contribuição para o estudo da mudança na concepção do ensino das ciências*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- BÁRRIOS, A.; MASKILL, R. & PEREIRA, M. P. (1989). Auto-análise crítica na formação de professores de Ciências. In Actas do Simpósio *Formação de Professores de Química/ Ciências – Desafios para um Mundo em Mudança*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Química, pp. 193-204.
- BAUMAN, R. (1983). Research, anyone? *The Physics Teacher*, nº 21, pp. 77- 113.
- BELL, B. (1998). Teacher development in Science Education. In B. J. Fraser & K.G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer, pp. 681-693.
- BENCHMARKS for SCIENCE LITERACY (1993). Project 2061, American Association for the Advancement of Science. Oxford: University Press.
- BENLLOCH, M. (1993). *La génesis de las ideas sobre la composición de la materia*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Psicología-Universidad de Barcelona.
- BERGER, C. F. (1979). What are the implications of paradigms research for science Education Research? *Journal of Research in Science Teaching*, vol 16, nº 6, pp. 517-521.
- BONITO, J. (1996). *As Actividades Práticas no Ensino das Geociências*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra.
- BOWEN, B. L. (1975). The need for paradigms in science education research. *Science Education*, vol 59, nº 3, pp. 423-430.
- BRISCOE, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices. A case study of teacher change. *Science Education*, vol 75, nº 2, pp. 185-198.
- BURBULES, N. & LINN, M. (1991). Science education and philosophy of science: congruence or contradiction? *International Journal of Science Education*, vol 13, nº 3, pp. 227-241.
- BYBEE, R. W. & BEN ZVI, N. (1998). Science Curriculum: transforming goals to practices. In B. J. Fraser & K.G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- BYBEE, R.W. & DEBOER, O. E. (1994). Research on goals for the science curriculum. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub. Co.
- CAAMAÑO, A. (1992). *Concepciones de los alumnos sobre compuestos, estructura de la materia y el cambio químico*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona - Facultad de Químicas.

- CAAMAÑO, A.; CARRASCOSA, J. & OÑORBE, A. (1994). Los trabajos prácticos en las Ciencias Experimentales. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 2, pp. 4-5.
- CACHAPUZ, A. (1989). Linguagem Metafórica e o Ensino das Ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 2, nº 3, pp. 117-129.
- CACHAPUZ, A. & MARTINS, J. (1993). Looking at science experiments through the students' eyes. *Science Education International*, vol 4, nº 1, pp. 6-18.
- CACHAPUZ, A. (1995a). O Ensino das Ciências para a Exatidão das Aprendizagens. In A. D. de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 349-385.
- CACHAPUZ, A. (1995b). Da investigação Sobre e Para os Professores à Investigação Com e Pelos Professores de Ciências. In L. S. Blanco Nieto & V. Mellado Jiménez (coord.). *La formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidad de Extremadura, pp.243-254.
- CACHAPUZ, A. (1997). Investigaçao em Didáctica das Ciências em Portugal: um balanço crítico. In S. G. Pimenta (org.), *Didáctica e Formação do Professor: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 205-240.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. & JORGE, M. (2000). Reflexão em torno do perspectivas do Ensino das Ciências: contributos para uma nova orientação curricular. – Ensino Por Pesquisa. *Revista de Educação*, vol IX, nº1, pp. 69-79.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. & JORGE, M. (no prelo). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; PAIXÃO, F. & MARTINS, J. (2000). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: contributos para a formação de professores. *Inovação*, vol 2 e 3, pp. 117-137.
- CAMPOS, C. (1996). *Imagens de Ciência veiculadas por Manuais de Química do Ensino Secundário – Implicações na Formação do Professor de Física e Química*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CAMPDS, C. & CACHAPUZ, A. (1997). Imagens de Ciência em manuais de Química portugueses. *Química Nova na Escola*, nº6, pp. 23-29.
- CAÑAL, P. (1990). *La enseñanza en el campo conceptual de la nutrición de las plantas verdes*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CAÑAL P. (1996). *Proyecto Docente*. Obra inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CAÑAL, P. & PORLÁN, R. (1998). Bases para un programa de investigación en torno a un modelo didáctico de tipo sistémico e investigativo. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 6, nº 6, pp. 54-60.
- CARNICER, J. (1998). *El cambio didáctico en el profesorado de ciencias mediante tutorías en equipos cooperativos*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- CARRASCOSA, J. (1983). Errores conceptuales en la Enseñanza de las Ciencias: Selección bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias*, nº 1, pp. 63-65.
- CARRASCOSA, J. (1985). Errores conceptuales en la enseñanza de la física y la química: una revisión bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 3, nº 3, pp. 230-234.
- CARRASCOSA, J. (1987). *Tratamiento didáctico en la Enseñanza de las Ciencias de los errores conceptuales*. Tesis Doctoral. Valencia: Servel de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- CARRASCOSA, J. & GIL, D. (1992). Concepciones alternativas en Mecánica. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 10, nº 3, pp. 314-328.
- CARRASCOSA, J. & MARTÍNEZ, S. (1997). *Problemas, cuestiones y ejercicios de Física*. Madrid: Santillana.
- CARRETERO, M. (1987). *Prólogo del libro de Pozo J, El aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- CARVALHO, M. P. (1991). *Portuguese pupils and the water cycle: Understanding interrelated scientific concepts*. Tese de Doutoramento. Londres: Universidade de Londres.
- CARVALHO, A. M. & GIL, D. (1995). *Formação de Professores de Ciências. Tendências e Inovações*. São Paulo: Cortez Editora.
- CATALÁN, A. & CATANY, M. (1996). *Educación ambiental en la Enseñanza Secundaria*. Madrid: Miraguano Ediciones.
- CERVANTES, A. (1987). Los conceptos de calor y temperatura: una revisión bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 5, nº 1, pp. 68-70.
- CLATON, G. (1991). *Educating the Inquiring Mind*. New York: Harvester.
- COELHO, J. M. C. M. (1998). *Supervisão da Prática Pedagógico-Didáctica em Ciências: sua incidência na História e na Epistemologia. O caso da "Origem da Vida"*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COLL, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- CORREIA, M. (1990). *Persistência das ideias alternativas sobre permeabilidade à água em sistemas biológicos*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- COSTA, M. A. (2001). *Aprendizagem por mudança conceptual em biologia. Um estudo sobre o conceito de sistema de regulação com alunos do 11º ano do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- COUTO, C. G. (1996). Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação. *Revista de Educação*, vol VI, nº 1, pp. 71-87.
- COUTO, C. G. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- CRUZ, N. (1989). *Utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas – um estudo com alunos de Físico-Químicas do 10º ano*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- CLINKA, J. M. A. da (1999). *A leitura crítica dos programas curriculares de Ciências Naturais pelos professores estagiários*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DeBOER, G. E. (1991). *A History of Ideas in Science Education. Implications for practice*. London: Teachers College-Columbia University.
- D'OREY, J. L. (1998). *Ideias Alternativas e Mudança Conceptual: um estudo com alunos do 11º ano sobre Sistemologia*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DE MANUEL, J. & GRAU, R. (1998). Concepciones y dificultades comunes en la construcción del pensamiento biológico. *Alambique*, nº 7, pp. 53-63.
- DE POSADA, J. M. (1993). *Estudio de los constructos de los alumnos y análisis secuencial de libros de texto en los niveles de BUP y CCU en relación con la estructura de la materia y el enlace químico*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- DEL CARMEN, L. (1995). Apresentação de la monografía "La evaluación de los aprendizajes". *Alambique*, nº 4, pp. 4-5.
- DEL CARMEN, L. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: Horsori.
- DEL CARMEN, L. (coord.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- DEMOUNEM, R. & ASTOLFI, J.-P. (1986). *Didactique des Sciences de la Vie et de la Terre*. Paris: Éditions Nathan.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. 3ª Edition. Paris: ESF Éditeur.
- DEWEY, J. (1916). *Democracia y Educación*, edición española de 1997. Madrid: Morata.
- DONATI, R. & GAMBOA, J. (1990). La utilidad de las analogías en la enseñanza de las ciencias en base a una posible clasificación. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 8, nº 1, pp. 89-91.
- DOURADO, L. (1994). *Os estagiários de Licenciatura em Ensino da Biologia e Geologia e a leccionação da Teoria da Tectónica Global*. Um estudo de caso. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- DRIVER, R. (1973). *The representations of conceptual frameworks in young adolescents science students*. Tesis Doctoral. Urbana-Illinois: University of Illinois.

- DUARTE, M. C. (1987). *Ideias alternativas e aprendizagem de conceitos – um estudo sobre propensões do sr em alunos do ensino preparatório*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- DUARTE, M. C. (1993). *Mudança Conceptual e ensino das Ciências-Naturais: uma proposta de intervenção pedagógica no 2º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- DUIT, R. (1993). *Research on students' conceptions. Developments & trends*. Paper presented at the "Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics". Itaca-USA: Cornell University.
- DUSCHL, R. (1990). *Restructuring Science Education*. New York: Teacher College Press.
- DUSCHL, R. & GITOMER, D. (1991). Epistemological Perspectives on conceptual change: implications for educational practice. *Journal of Research in Science Teaching*, vol 28, nº 9, pp. 839-858.
- FARIA, M. (1987). *O impacto do ensino individualizado nas ideias intuitivas das crianças. Um estudo sobre a Terra, o Sol e a Lua com crianças do 4º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FERNANDES, M. M. R. (1999). *A Utilização de Metáforas e Analogias nos Manuais Escolares: Contributos para o Estudo da Reprodução Humana*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FIGUEIREDO, T. (1999). *Concepções alternativas de alunos do 11º ano sobre metamorfismo*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FONSECA, J. M. B. & CONBOY, J. (1994). Avaliação de um Programa de Formação de Professores. *Revista de Educação*, vol IV, nº 1 e 2, pp. 91-99.
- FONTES, A. (1992). *Podor e Educação – um estudo sobre a evolução do ensino da Biologia na sua relação com factores sócio-políticos*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- FOUREZ, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Colihue.
- FOUREZ, G. (1996). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, 3ª ed. Bruxelles: De Boeck Université.
- FRASER, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co., pp. 493-541.
- FRASER, B. & TOBIN, K. G. (eds.) (1996). *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- FREIRE, A. M. (1993). Um olhar sobre o ensino da Física e da Química nos últimos cinquenta anos. *Revista de Educação*, vol 3, nº 1, pp. 37-48.
- FREIRE, A. M. (2000). *Aprender e ensinar nos estágios pedagógicos: estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estágios de Física e Química*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- FREITAS, M. (1987). *Concepções Alternativas de crianças acerca da vida, morte e decomposição dos seres vivos*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FREITAS, M. (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*. Braga: Universidade do Minho.
- FURIÓ, C. (1986). Metodología utilizada en la detección de dificultades y esquemas conceptuales en la enseñanza de la Química. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 4, nº 1, pp. 73-77.
- FURIÓ, C. & GIL, D. (1989). La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 7, nº 3, pp. 257-265.
- GABEL, D. L. (ed.) (1994). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co.
- GAGLIARDI, R. & GIORDAN, A. (1986). La Historia de las Ciencias: una herramienta para la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 4, nº 3, pp. 253-258.
- GAGLIARDI, R. (1988). Como utilizar la Historia de las Ciencias en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 6, nº 3, pp. 291-296.
- GARCÍA, J. E. (1987). La interacción con el medio en relación con la Investigación en la Escuela. *Investigación en la Escuela*, nº 1, pp. 58-62.
- GARCÍA, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.
- GELI, A. M. (1988). *L'evaluació de la Biologia en la segona etapa d'EGB*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GENÉ, A. (1986). *Transformació dels treballs pràctics de Biologia: una proposta teòricament fonamentada*. Tesis Doctoral. Barcelona: Biblioteca de la Facultat de Biologia de la Universitat de Barcelona.
- GIL, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 1, nº 1, pp. 26-33.
- GIL, D. (1993). Contribución de la Historia y Filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 11, nº 2, pp. 197-212.
- GIL, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 12, nº 2, pp. 154-164.
- GIL, D. (1996). New trends in Science Education. *International Journal of Science Education*, vol 18, nº 8, pp. 889-901.
- GIL, D.; CARRASCOSA, J.; DUMAS-CARRÉ, A.; FURIÓ, C.; GALLEGU, R.; GENÉ, A.; GONZÁLEZ, E.; GUIASOLA, J.; MARTÍNEZ TORREGROSA, J.; PESSOA DE CARVALHO, A. M.; SALINAS, J.; TRICÁRICO, H. & VALDES, P. (1999). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica?, *Enseñanza de las ciencias*, vol 17, nº 3, pp. 503-512.
- GIL, D.; CARRASCOSA, J.; FURIÓ, C. & MARTÍNEZ-TORREGROSA, J. (1991). *La Enseñanza de las Ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Horsell.
- GIL, D.; FURIÓ, C. & GAVIDIA, V. (1998). El profesorado y la reforma educativa en España. *Investigación en la Escuela*, nº 36, pp. 49-64.
- GIL, D.; FURIÓ, C.; VALDÉS, P.; SALINAS, J.; MARTÍNEZ-TORREGROSA, J.; GUIASOLA, J.; GONZÁLEZ, E.; DUMAS-CARRÉ, A.; GOFFARD, M. & PESSOA DE CARVALHO, A. M. (1999). ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio?, *Enseñanza de las Ciencias*, vol 17, nº 2, pp. 311-320.
- GIL, D. & MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1987). Los programas-guía de actividades: una concepción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, nº 3, pp. 3-12.
- GIL, D. & MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1987a). *La resolución de problemas de Física*. Madrid: Ediciones del M.E.C.
- GIL, D.; VILCHES, A.; ASTABURUAGA, R. & EDWARDS, M. (1998a). La transformación de las concepciones docentes sobre la situación del mundo: un problema educativo de primera magnitud. *Revista Pensamiento Educativo*, nº 24, pp. 131-164.
- GILBERT, J. K. (1992). The Interface between science education and technology education. *International Journal of Science Education*, vol 14, nº 5, pp. 563-578.
- GIORDAN, A. (1978). Observation-Experimentation: mais comment les élèves apprennent-ils? *Revue Française de Pédagogie*, nº 44, pp. 66-73.

- GIORDAN, A. (1985). *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: Siglo XXI de España.
- GIORDAN, A. (1997). ¿Las ciencias y las técnicas en la cultura de los años 2000?. *Kikiki*, nº 44 e 45, pp. 33-34.
- GLYNN, S. et al. (1999). Analogical Reasoning and Problem Solving in Science Textbooks. In: Glover, J. (Ed.). *Handbook of Creativity*. New York: Plenum.
- GONZÁLEZ, E. (1994). *Las prácticas de laboratorio en la formación del profesorado de Física*. València: Tesis Doctoral.
- GRAU, R. (1993). Revisión de concepciones en el área de la evolución. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 11, nº 1, pp. 87-89.
- GUTIÉRREZ, R. (1994). *Coherencia del pensamiento espontáneo y causalidad. El caso de la Dinámica elemental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GUTIÉRREZ, R. et al. (1990). *La Enseñanza de las Ciencias en la educación intermedia*. Madrid: Narcea.
- HARLEN, W. (1989). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- HAWLEY, D. (1996). Changing approaches to teaching Earth-science fieldwork. In D. A.V. Stow & G. J. H. McCall. (eds.), *Geoscience Education and Training in Schools and University, for Industry and Public Awareness*. A. Balkema/Rotterdam/Brookfield, pp. 243-261.
- HEWSON, P. W.; BEETH, M. E. & THORLEY, R. N. (1998). Teaching the conceptual change. In Fraser S. J. & Tobin K. G. (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 199-217.
- HODSON, D. (1985). Philosophy of science, science and science education. *Studies in Science Education*, nº 12, pp. 25-57.
- HODSON, D. (1990). A critical look at practical work in school science. *School Science Review*, vol 70, nº 256, pp. 33-40.
- HODSON, D. (1992). In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education*, vol 14, nº 5, pp. 541-566.
- HODSON, D. (1993). Re-thinking old ways: towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, nº 22, pp. 85-142.
- HODSON, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 12, nº 3, pp. 299-313.
- HODSON, D. (1998). *Teaching and Learning Science*. Buckingham: Open University Press.
- HOFSTEIN, A. (1988). Practical work and Science Education II. In Fensham (ed.), *Development and Dilemmas in Science Education*. London: The Falmer Press, pp. 189-217.
- HURD, P. (1996). *Inventing Science Education for the New Millennium*. New York: Teachers College-Columbia University.
- JIMÉNEZ, M. P. (1987). Preconceptos y esquemas conceptuales en Biología. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 5, nº 2, pp. 165-167.
- JIMÉNEZ, M. P. (1988). Enseñanza de las Ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 155, pp. 8-10.
- JIMÉNEZ, M. P. (1990). *Los esquemas conceptuales sobre la selección natural: análisis y propuestas para un cambio conceptual*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- JIMÉNEZ, M. P. (1995). La educación ambiental en los 90 (Presentación de un número monográfico). *Alambique*, nº 6, pp. 7-8.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (1996). *Dubidar para aprender*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- JIMÉNEZ, M. P. & OTERO, L. (1990). La ciencia como construcción social. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 180, pp. 20-22.
- JOHSTONE, A. & WHAM, A. (1982). The demands of practical work. *Education in Chemistry*, vol 19, nº 3, pp. 71-73.
- JORBA, J. & SANMARTÍ, N. (1995). Autoregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique*, nº 4, pp. 59-77.
- JORGE, M. M. (1987). *Eficácia do Modelo Integrado na Formação de Professores de Ciências da Natureza*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- JOSUHA, S. & DUPIN, J. J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.
- KAHLE, J. B. & MEECE, J. (1994). Research on gender issues in the classroom. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co.
- KEMPA, R. F. (1986). *Assessment in Science*. England: Cambridge University Press.
- KEMPA, R. F. (1991). Students' learning difficulties in science. Causes and possible remedies. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 9, nº 2, pp. 119-128.
- KLOPFER, L. E. (1983). Research and the crisis in science education. *Science Education*, vol 67, nº 3, pp. 283-84.
- LANGEVIN, P. (1926). La valeur éducative de l'histoire des sciences. *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, nº 22.
- LAZAROWITZ, R. & TAMIR, P. (1994). Research on using laboratory instruction in science. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co, pp. 94-130.
- LEITE, L. (1993). *Concepções Alternativas em Mecânica: um contributo para a compreensão do seu conteúdo e persistência*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- LILLO, J. (1994). Los trabajos prácticos de Ciencias Naturales como actividad reflexiva, crítica y creativa. Un ejemplo sobre la permeabilidad del suelo. *Alambique*, nº 2, pp. 47-56.
- LILLO, J. (1997). Antes de ... : Actividades previas a algunas prácticas de laboratorio de Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol 5, nº 2, pp. 146-158.
- LINN, M. C. (1987). Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations. *Journal of Research in Science Teaching*, vol 24, nº 3, pp. 191-216.
- LLORENS, J. A. (1987). *Propuesta y aplicación de una metodología para el análisis de la adquisición de conceptos en la introducción a la teoría atómico-molecular: percepción de los hechos experimentales, sus representaciones y el uso del lenguaje en alumnos de formación profesional y bachillerato*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia-Departamento Química-Física.
- LONGINO, H. E. (1990). *Science as social knowledge: values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- LOPES, J. B. (1993). *Formação de Professores com base num modelo de Ensino-Aprendizagem de Física centrado na resolução de problemas*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LOPES, J. B. (1999). *Avaliação Multidimensional de Campos Conceptuais de Mecânica. Papel da Modelização na Aprendizagem*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- LOPES, J. M. (1994). *Supervisão do Trabalho Experimental no 3º Ciclo do Ensino Básico: um modelo inovador*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LOUREIRO, M. J. (1987). *Études des pré-représentations on électricité des élèves de l'enseignement secondaire*. Mémoire de post-graduation. Mons: Universidade de Mons.
- LUNETTA, V. N. (1998). The School Science Laboratory: Historical Perspectives and Contexts for Contemporary Teaching. In S. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer, pp. 249-263.
- MALONEY, D. P. (1994). Research on problem solving: Physics. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co., pp. 327-353.
- MANRIQUE, M. J.; VARELA, P. & FAVIERES, A. (1989). Selección bibliográfica sobre esquemas alternativos de los estudiantes en electricidad. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 7, nº 3, pp. 292-295.
- MARIN, N. (1994). *Evolución de los esquemas explicativos en situaciones de equilibrio mecánico*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- MARQUES, L. (1988). *Alternative frameworks of urban portuguese people aged 10-11 and 14-15 with respect to earth, life and volcanoes*. Tese de Mestrado. Reino Unido: Universidade de Keele.

- MARQUES, L. (1994). *From misconceptions to modified teaching-learning strategies in Earth Sciences in portuguese secondary education*. Tese de Doutoramento. Reino Unido: Universidade de Keele.
- MARTÍN DEL POZO, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de Magisterio*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ TERRADES, I. (1998). *La didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. Génesis, estado actual y perspectivas*. Tesis Doctoral, València: Universitat de València.
- MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1987). *La resolución de problemas de Física como investigación: un instrumento de cambio metodológico*. Tesis doctoral, Valencia: Facultad de Físicas-Universidad de Valencia.
- MARTINS, I. (1989). *A energia nas reacções químicas: modelos interpretativos usados por alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, I. & CACHAPUZ, A. (1990). How do pupils perceive the concept of energy in chemical situations? *School Science Review*, vol 71, nº 257, pp. 83-88.
- MARTINS, I. & VEIGA, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da Educação em Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MASKILL, R.; CACHAPUZ, A. & KOUKLAIDIS, V. (1997). Young pupils' ideas about the microscopic nature of matter in three different European countries. *International Journal of Science Education*, vol 19, nº 6, pp. 631-645.
- MATTHEWS, M. R. (1994). *History, philosophy, and science teaching*. London: Routledge.
- MATTHEWS, M. R. (1994a). Historia, Filosofía y Enseñanza de las Ciencias: la aproximación actual. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 12, nº 2, pp. 255-277.
- MCCLELLAND, J. A. G. (1984). Alternative frameworks: Interpretation of evidence. *European Journal of Science Education*, nº 6, pp. 1-6.
- MCDERMOTT, L. C. (1990). A perspective on teacher preparation in physics - other sciences: the need for special science courses for teachers. *American Journal of Physics*, vol 58, nº 8, pp. 734-742.
- McKINLEY, E.; McPHERSON WAITI, P. & BELL, B. (1992). Language, culture and science education. *International Journal of Science Education*, vol 14, pp. 579-595.
- MEMBIELA, I., P. (1997). Una revisión del movimiento educativo Ciencia-Tecnología-Sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 15, nº 1, pp. 51-57.
- MELLADO JIMÉNEZ, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria e secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 14, nº 3, pp. 289-302.
- MELLADO JIMÉNEZ, V. (1997). La investigación sobre el profesorado de Ciencias Experimentales. In E. Benet & A. de Pro (org.), *Actas do V Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*. Murcia: Universidade de Murcia, pp. 1-12.
- MELLADO JIMÉNEZ, V. (1998). Pre-service teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of Science. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 1093-1110.
- MIGUÉNS, M. & GARRETT, R. M. (1991). Prácticas en la enseñanza de las Ciencias. Problemas y Posibilidades. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 9, nº 3, pp. 229-236.
- MIGUÉNS, M.; SERPA, P.; SIMÕES, H. & ROLDÃO, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico. Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MILLAR R & DRIVER, R. (1987). Beyond processes. *Studies in Science Education*, nº 14, pp. 33-62.
- MOJE, E. B. (1995). Talking about Science: An Interpretation of the Effects of Teacher Talk In a High School Science Classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, vol 32, nº 4, pp. 349-371.
- MONTANERO, M. (1994). *Aportaciones de nuevos elementos al modelo constructivista de enseñanza/aprendizaje aplicada a la enseñanza de la Física*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- MORAIS (ex-DOMINGOS), A. M. (1984). *Social class, pedagogic practice and achievement in science: a study of secondary schools in Portugal*. Tese de Doutoramento. Londres: Universidade de Londres.
- MORAIS (ex-DOMINGOS), A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H. & NEVES, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. et al. (1992). *Socialização primária e prática pedagógica: Vol 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. et al. (1993). *Socialização primária e prática pedagógica: Vol 2*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M.; PONTE, J. & VALENTE, O. (1993). Formar Professores para o Ensino de Ciências e Matemática. *Revista de Educação*, vol III, nº 1, pp. 125-130.
- MUMBY, H. & RUSSELL, T. (1988). Epistemology and context in research on learning to teach science. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 643-665.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- NETO, A. J. (1995). *Contributos para uma Nova Didáctica da Resolução de Problemas: um estudo do orientação metacognitiva em aulas de Física do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- NEVES, I. P. (1991). *Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências. Fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- NEVES, I. P.; MORAIS, A. M.; MEDEIROS, A. & PENEDA, D. (2000). Os discursos Instrucional e regulador em programas de Ciências: estudo comparativo de duas reformas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, nº 1, pp. 209-245.
- NICHOLS, S. E.; GILMER, P. J.; THOMPSON, A. D. & DAVIS, N. (1998). Women in Science: expanding the vision. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 967-979.
- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- NOVAK, J. D. (1989). Helping Students to Learn. A view from Teacher-Research. In *Actas do III Congresso Internacional sobre La Didáctica de las Ciencias e Matemáticas*. Compostela: Santiago de Compostela.
- NUÑEZ, F. (1994). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias. Aplicación al estudio de la nutrición humana en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- OLIVA, J. M. (1994). *Influencia de las variables cognitivas en la construcción de conocimientos de mecánica. Un estudio empírico y un análisis computacional*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- OLIVEIRA, M. (1993). *A Crisatividade, o Pensamento Crítico e o Aproveitamento Escolar em Alunos de Ciências (Física e/ou Química, 11º, 12º e Superior)*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa.
- OLIVEIRA, T. (coord.) (1991). *Didáctica da Biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- OLIVEIRA, T. (1997). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem. Uma Abordagem Didáctica*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- OLIVEIRA, T. (2000). Considerações sobre a metáfora, a analogia e a aprendizagem em Ciência. *Revista de Educação*, vol IX, nº 2, pp. 19-27.
- OÑORBE, A. (1993). *Análisis de dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas de Física y Química*. Tesis Doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- OÑORBE, A. (1995). La resolución de problemas. *Atambique*, nº 5, pp. 4-5.
- OÑORBE, A. et al (1993). *Resolución de problemas de Física y Química ESO. Una propuesta metodológica de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Akal.
- ORION, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, vol 93, nº 6, pp. 325-331.
- ORION, N. (1999). Development of a high-school geology course based on field trips. *Journal of Geological Education*, vol 37, pp. 13-17.
- PAIXÃO, M. F. (1998). *Da Construção do Conhecimento Didáctico na Formação de Professores de Ciências. Conservação da Massa nas Reações Químicas: Estudo de índole Epistemológica*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PAIXÃO, M. F. & CACHAPUZ, A. (1999). La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: de la teoría a la práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 17, nº 1, pp. 69-77.
- PAIXÃO, M. F. & CACHAPUZ, A. (2000). Mass Conservation in Chemical Reactions: the development of innovative teaching strategy based on the History and Philosophy of Science. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, vol 1, nº 2, pp. 201-215.
- PAIXÃO, M. F. & CACHAPUZ, A. (2001). Formación epistemológica y cambio de imágenes de ciencia impartidas en el aula. *Revista de Educación en Ciencias/Journal of Science Education*, vol 2, nº 1, pp. 33-36.
- PAYÁ, J. (1991). *Los trabajos prácticos en Física y Química: un análisis crítico y una propuesta fundamentada*. Tesis Doctoral, València: Universitat de València.
- PEDRINACI, E. (1996). Sobre la persistencia o no de las ideas del alumnado en Geología. *Atambique*, nº 7, pp. 27-36.
- PEDRINACI, E.; SEQUEIROS, L. & GARCIA DE LA TORRE, E. (1994). El trabajo de campo y el aprendizaje de la Geología. *Atambique*, vol 2, pp. 37-45.
- PEDROSA, H. (1991). *An investigation of pupils' questions in science teaching*. Tese de Doutoramento. Norwich-U.K.: University of East Anglia.
- PENICK J. E & YAGER R. E. (1988). Trends in science education: some observations of exemplary programs in the United States. *European Journal of Science Education*, vol 8, nº 1, pp. 1-9.
- PERALES, F. J. & NIEVA, F. (1988). Nociones de los alumnos sobre conceptos de óptica geométrica. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 6, nº 1, pp. 86-89.
- PEREIRA, D. C. (1979). *Structure of communication and the learning of chemistry*. Tese de Doutoramento. Norwich-U.K.: University of East Anglia.
- PEREIRA, M. (coord.) (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PÉREZ DE EULATE, L. (1992). *Utilización de los conceptos previos de los alumnos en la enseñanza/aprendizaje de conocimientos en Biología. La nutrición humana: una propuesta de cambio conceptual*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad País Vasco.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. Madrid: Zeto.
- PINTÓ, R. (1991). *Algunos conceptos implícitos en la Primera y Segunda Leyes de la Termodinámica*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- PINTÓ, R.; ALBERAS, J. & GÓMEZ, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 14, nº 2, pp. 221-232.
- PORLÁN, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional: las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PORLÁN, R. (1993a). La didáctica de las ciencias: una disciplina emergente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210, pp. 68-71.
- PORLÁN R. (1993b). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- PORLÁN, R. (1996). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 16, nº 1, pp. 175-185.
- PORLÁN, R. & MARTÍN, R. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, nº 24, pp. 49-59.
- PORLÁN, R. & RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. In Coll et al. (eds.), *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- POZO, J. I. et al. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- PRAIA, J. (1995). *Formação de Professores no Ensino da Geologia: contributos para uma Didáctica fundamentada na epistemologia das ciências. O caso da Deriva Continental*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PRAIA, J. & CACHAPUZ, A. (1994). Un análisis de las concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento de los profesores portugueses de la enseñanza secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 12, nº 3, pp. 350-354.
- PRAIA, J. & CACHAPUZ, A. (1998). Concepções Epistemológicas dos Professores Portugueses sobre o Trabalho Experimental. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 11, nº 1, pp. 71-85.
- PRAIA, J. & MARQUES, L. (1997). El Trabajo de Laboratorio en la Enseñanza de la Geología: reflexión crítica y fundamentos epistemológico-didácticos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol 5, nº 2, pp. 95-106.
- PUEY, L. (1992). *Alternativas en la introducción de conceptos de Óptica en BUP y COU*. Tesis Doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- RAFEL, J. (1990). *Formació de conceptes al voltant dels canvis d'estat d'agregació de la matèria. Cas particular: el equilibri líquid-vapor*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RAMÍREZ, L. (1990). *La resolución de problemas de Física y Química como investigación en la enseñanza media, un instrumento de cambio metodológico*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Químicas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- RAMÍREZ, L.; GIL, D. & MARTÍNEZ-TORREGROSA, J. (1994). *La resolución de problemas de Física y de Química como investigación*. Madrid: M. E. C.
- RAMOS, R. (2000). *Concepções alternativas dos alunos do 11º ano sobre o Ciclo Litológico: seu diagnóstico e alguns contributos para a sua compreensão*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- REBELO, D. (1998). *O Trabalho de Campo em Geociências na Formação de Professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REBELO, D.; MARQUES, L. & PRAIA, J. (1999). O Trabalho de Campo no Ensino das Geociências: um exemplo de construção de materiais curriculares para o Cabo Mondego. *Geonovas*, nº 13, pp. 58-64.
- REYES, J. V. (1991). *La resolución de problemas de Química como investigación: una propuesta didáctica basada en el cambio metodológico*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- RUIVO, M L. (1994). *Representações dos Professores acerca do Trabalho Prático na disciplina de Ciências Naturais do 7º ano de escolaridade*. Tesis de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SÁ, J. G. (1996). *Estratégias de Desenvolvimento do Pensamento Científico em Crianças do 1º Ciclo*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- SÁ, J. & CARVALHO, G. S. (1997). *Ensino Experimental das Ciências. Definir uma estratégia para o 1º ciclo*. Centro/Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- SALINAS, J. (1994). *Las prácticas de Física Básica en laboratorios universitarios*. Tesis Doctoral. València: Universitat de València.
- SANMARTÍ, N. (1990). *Estudio sobre las dificultades de los estudiantes en la comprensión de la diferenciación entre los conceptos de mezcla y de compuesto*. Tesis Doctoral. Llída. Barcelona: Facultat de Ciències Químiques de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- SANTOS, M. E. (1989). *Para uma pedagogia da mudança conceptual. Estudo de orientação epistemológica*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SANTOS, M. E. (1998). *Respostas curriculares a mudanças de eixos da Ciência. Os manuais escolares como reflexo dessas mudanças*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SANTOS, M. E. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SEQUEIRA, M. & LEITE, L. (1986). A História da Ciência no Ensino-aprendizagem das Ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 1, nº 2, pp. 29-40.
- SEQUEIRA, M. & DUARTE, M. C. (1991). Students' alternative frameworks and teaching strategies: a pilot study. *European Journal of Teacher Education*, vol 14, nº 1, pp. 31-43.
- SEQUEIRA, M. & LEITE, L. (1991). Alternative conceptions and the History of Science in Physics Teacher Education. *Science Education*, vol 75, nº 1, pp. 45-56.
- SERRANO, T. (1992). *El desarrollo conceptual del sistema nervioso en los niños de 5 a 14 años. Modelos mentales*. Madrid: Universidad Complutense.
- SERRANO, C. (1996). *Formação de Professores de Ciências (Geologia-Biologia): Abordagem de Tomas Multidisciplinares*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge & Teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, nº 57, pp. 1-22.
- SILVA, A. A. (1997). *Uma modelização didáctica social-constructivista e ecológica*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, A. A. (1999). *Didáctica da Física*. Porto: Edições Asa.
- SIMPSON, R. D.; KOBALLA Jr., T. R.; OLIVER, J. S. & CRAWLEY, F. E. (1994). Research on the affective dimension of science learning. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co., pp. 211-236.
- SOLBES, J. & VILCHES, A. (1989). Interacciones C/T/S: un instrumento de cambio actitudinal. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 7, nº 1, pp. 14-20.
- SOLBES, J. & VILCHES, A. (1997). STS interactions and the teaching of Physics and Chemistry. *Science Education*, vol 81, nº 4, pp. 377-386.
- SUTTON, C. (1982). The language of science. *International Encyclopedia of Education*.
- SUTTON, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, nº 12, pp. 8-32.
- TAMIR, P. (1998). Assessment and evaluation in science education: opportunities to learn and outcomes. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 761-790.
- THELEN, L. J. (1983). Values and valuing in Science. *Science Education*, vol 67, nº 2, pp. 185-192.
- THELEN, L. J. Values clarification: Science or Non Science. *Science Education*, vol 71, nº 2, pp. 201-220.
- TIBERGHEN A. (1983). La investigación en un laboratorio de didáctica de las ciencias físicas. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 1, nº 3, pp. 187-192.
- TIBERGHEN, A. (1985). Quelques éléments sur l'évolution de la recherche en didactique de la physique. *Revue Française de Pédagogie*, nº 72, pp. 71-86.
- THOMAZ, M. F. (1990). Um modelo construtivista para a formação de professores. In José Tavares & António Moreira (eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-177.
- THOMAZ, M. F.; CRUZ, M. N.; MARTINS, I. P. & CACHAPUZ, A. F. (1996). Concepções de futuros professores do primeiro ciclo de primária sobre a natureza da ciência: contribuições de la formação inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 14, nº 3, pp. 315-322.
- THOMPSON, D. (1993). Geoscience Education in Schools Worldwide – a summary report on the presentations at the First International Geoscience Education Conference Southampton 1993. *Teaching Earth Science*, vol 18, nº 4, pp. 123-129.
- THOMPSON, D.; PRAIA, J. & MARQUES, L. (2000). The importance of History and Epistemology in the designing of Earth Science curriculum materials for general Science Education. *Research in Science & Technological Education*, vol 18, nº 1, pp. 45-62.
- TOBIN, K.; ULERICK, S. (1995). Relationships between metaphors beliefs and actions in a context of science curriculum change. *Journal Research in Science Teaching*, vol 32, nº 3, pp. 225-242.
- TOULMIN, S. (1977). *La comprensión humana. I: el uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- TRINDADE, V. M. (1991). *Contributos para o estudo da atitude científica dos professores*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- TRINDADE, V. & OLIVEIRA, V. (1993). A Formação inicial de Professores e a disciplina de Didáctica das Ciências na Universidade de Évora. *Revista de Educação*, vol 31, nº 2, pp. 77-91.
- VALADARES, J. & PEREIRA, D. C. (1991). *Didáctica da Física e da Química*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VALDÉS, R. & VALDÉS, P. (1994). Utilización de los ordenadores en la enseñanza de la física. *Revista Española de Física*, vol 8, nº 4, pp. 50-52.
- VALENTE, M. J. (1999). *Uma leitura pedagógica da construção histórica do conceito de energia. Contributo para uma Didáctica Crítica*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- VALENTE, M. O. (1980). Da natureza da Ciência à atmosfera das aulas de Física. *Gazeta de Física*, vol VII, nº 1 e 2, pp. 1-7.
- VALENTE, M. O. (1988). Inovação e Metodologias do Ensino. *Inovação*, vol 1, nº 1, pp. 23-24.
- VALENTE, M. O. (coord.) (1987). *Aprender a Pensar. Projecto Dianóia*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- VALENTE, M. O., SANTOS, M. E., RAINHO, A. & SALEMA, M. (1991) Dianóia/Dialogos. Um balanço de duas abordagens diferentes. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias do Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.165-171.
- VAN DEN AKKER, J. (1998). The Science Curriculum: between ideals and outcomes. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer, pp. 421-447.
- VARELA, P. (1994). *La resolución de problemas en la Enseñanza de las Ciencias. Aspectos didácticos y cognitivos*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- VARELA, P. (1996). Las ideas del alumnado en Física. *Alambique*, nº 7, pp. 45-52.
- VASCONCELOS, N. (1987). *Motion and Forces: a view of student's ideas in motion to physics teaching*. Tese de Doutoramento. Londres: Universidade de Londres.
- VÁSQUEZ ALONSO, A. & MANASSERO MAS, M. A. (1997). Una evaluación de las actitudes relacionadas con la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 15, nº 2, pp. 199-213.
- VEIGA, M. (1988). *A study of scientific and every day versions of some fundamental science concepts*. Tese de Doutoramento. Reino Unido: Universidade de East Anglia.
- VIENNOT, L. (1976). *Le Raisonnement Spontané en Dynamique Élémentaire*. Tesis Doctoral. Paris: Université de Paris.
- VIENNOT, L. (1989). L'enseignement des sciences physiques objet de recherche. *Bulletin de l'Union des Physiciens*, nº 716, pp. 899-910.
- VIENNOT, L. (1997). Former en didactique, former sur le contenu? *Didaskalia*, nº 10, pp. 75-86.
- VILASECA, A. & BACH, J. (1993). Podemos evaluar el trabajo de campo? *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol 1, nº 3, pp. 158-167.
- VILASECA, A. & BACH, J. (1999). La evaluación de actitudes en el Trabajo de Campo en relación a la conservación de los Yacimientos Paleontológicos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol 7, nº 1, pp. 47-54.
- WALLACE, J. & LOUDEN, W. (1998). Curriculum change in science: riding the waves of Reform. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, pp. 471-475.

- WANDERSEE, J. H.; MINTZES, J. J. & NOVAK, J. D. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D. L. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co, pp.177-210.
- WELCH, W. (1995). Research in science education: review and recommendations. *Science Education*, nº 69, pp. 421-448.
- WELLINGTON, J. (ed.), (1998). *Practical Work in School Science*. London: Routledge.
- WHITE, R. (1998). The revolution in research on Science Teaching. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th ed. (En preparación).
- WINNE, P. H. (1979). Experiments Relating Teachers' Use of Higher Cognitive Questions to Student Achievement. *Review of Educational Research*, vol 49, nº 1, pp. 13-50.
- WITZ, K. G. (1996). Science with values and values for science education. *Journal Curriculum Studies*, vol 28, nº 5, pp. 597-612.
- YAGER, R. E. & KAHLE, J. B. (1982). Priorities for needed policies and research in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, nº 17, 523-530.
- YAGER R. E. & PENICK J. E. (1983). Analysis of the current problems with school science in the USA. *European Journal of Science Education*, vol 5, pp. 463-459.

THE RISE OF SCIENCE EDUCATION AS A SCIENTIFIC DISCIPLINE

Abstract

The goal of the study is to contribute to a better understanding of the present epistemological status of Science Education as an emergent scientific discipline. Several arguments in favour of this line of thought are acknowledged. The authors stress that Science Education is not an application of the Educational Sciences and the study highlights the role of research studies on specific problems of teaching and learning science as a crucial condition to the evolution of Science Education to more mature stages. Main research lines are discussed with special comments to the evolution in Spain and Portugal.

L'ÉMERGENCE DE LA DIDACTIQUE DES SCIENCES COMME UNE DISCIPLINE SCIENTIFIQUE

Résumé

Le but de l'étude est d'aider à une meilleure compréhension sur le statut actuel de la Didactique des Sciences en tant que discipline scientifique émergente. Plusieurs arguments en faveur de cet état de choses sont avancés. Les auteurs considèrent que la Didactique des Sciences n'est pas une application des Sciences de l'Éducation et l'étude met en évidence le rôle fondamentale de la recherche sur des problèmes de l'enseignement de l'apprentissage des sciences comme une condition essentielle pour l'évolution de la Didactique des Sciences. Les lignes de recherche les plus importantes sont alors discutées avec une mention particulière pour le cas de l'Espagne et du Portugal.

Uma proposta de metodologia de ensino com analogias

Ronaldo Luiz Nagem, Dulcinéia de Oliveira Carvalhaes &
Jully Anne Yamauchi Teixeira Dias

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Resumo

O presente trabalho propõe uma metodologia de ensino com analogias, baseada no uso sistemático desse recurso lingüístico. Apresenta, como exemplo, o conceito de funções matemáticas. Considera que, além de favorecer o processo de compreensão e de entendimento de conceitos, a analogia pode se constituir em um instrumento de verificação da aprendizagem.

1. Introdução

O tema remete ao aprofundamento de estudos e pesquisas, para que se possa ir ao encontro de respostas que apresentem alternativas e pistas a professores e pedagogos envolvidos no dia-a-dia da escola, procurando-se novas abordagens no trabalho com os conteúdos em sala de aula.

O emprego de analogias busca, além da inovação pedagógica representada por uma forma dinâmica e adaptativa de se trabalhar a estruturação de conceitos com o aluno, uma aceitação crescente do recurso à intuição básica, tal como abordada por vários autores em reflexões epistemológicas acerca de processos vitais e processos cognitivos.

Segundo Abbagnano (1999), o termo analogia tem dois significados fundamentais: primeiro é o sentido próprio e restrito, extraído do uso matemático (equivalente à proporção) de *igualdade de relações*; o segundo é o sentido de extensão *provável* do conhecimento mediante o uso de

semelhanças genéricas que se podem aduzir entre situações diversas. No presente trabalho, o termo equivale ao segundo significado e consideramos sinônimos de analogia: *veículos, pontes ou modelos*.

O desenvolvimento de metodologias inovadoras vem ao encontro do atendimento às necessidades do aprendiz como ser único, singular, diferente, que recorre a diferentes estratégias de aprendizagem e exhibe diferentes habilidades ao resolver problemas.

O pensamento desse aluno inserido no coletivo é influenciado pelos membros do grupo e do ambiente de estudo, a partir de uma relação contínua de troca.

Numa visão centrada no sujeito coletivo, o destaque fica por conta da importância do contexto e da cultura, o que nos indica Gardner (1994) ao afirmar que:

"somos criaturas da nossa cultura, assim como somos criaturas de nosso cérebro".

Dai a ênfase no desenvolvimento da inteligência dos aprendizes, das suas estruturas mentais e, na evolução das competências intelectuais, contextualizadas nos grupos ou individualmente, por meio de linguagens inovadoras. É o que Assmann (1998) destaca, quando se refere à

"experiência personalizada do eu estou conhecendo ou eu estou descobrindo uma nova forma de pensar, que necessita normalmente de conceitos-apoio e linguagens-apoio para que se consiga vivenciar a mudança".

Isto nos ajuda a entender o que significa, em nível de experiência de cada pessoa, a construção do conhecimento. Numa concepção inovadora de aprendizagem, isto implica mudanças conceituais consistentes e atitudes práticas, o que encontramos no uso de novas metodologias que propiciem linguagens inovadoras na elaboração de conceitos para a construção de analogias.

Este trabalho parte do pressuposto de que a linguagem, a motivação e a bagagem de experiências de cada indivíduo exercem importante papel na criação, transferência e aprendizagem de conhecimentos. Nesse contexto, inserem-se as analogias,

"valiosas ferramentas para mudanças conceituais, pois abrem novas perspectivas, facilitam o entendimento do abstrato, incitam o interesse dos

alunos, podem ter uma função motivacional e ainda encorajam o professor a levar em consideração o conhecimento anterior dos alunos". DUIT (1991).

O autor dá ênfase à importância do emprego de tais recursos, que muito colaboram na transformação da prática e apoiam professores e alunos na busca do conhecimento por meio da compreensão.

2. Objetivo

O objetivo deste trabalho é fornecer linhas mestras de procedimentos operacionais no estudo de conceitos abstratos, em conteúdos a serem desenvolvidos, por meio de um modelo educacional a ser aplicado na utilização e elaboração de analogias.

Propõe, também, viabilizar o estabelecimento, pelo professor, de conexões entre analogias e mudanças conceituais, com vistas à busca de uma concepção epistemológica e à definição de ações de natureza didática. Pretende também auxiliar o professor e o aluno no processo de construção da aprendizagem interativa, objetivando a apropriação de conteúdos e conceitos significativos.

3. Referencial teórico

Pode-se remontar a Aristóteles a discussão do uso de tal recurso para facilitar o estudo e a compreensão de assuntos complexos. Ele mesmo as utilizava freqüentemente em seus discursos, com o objetivo de facilitar a compreensão de suas idéias. SANTOS (1998) cita o emprego de analogias por Aristóteles na obra "Poética", capítulo XXI, onde

"a analogia implica proporcionalidade, numa espécie de regra de três, chamada de quarta proporcional, em que ele explica que um termo (A) está para outro (B), assim como (C) está para (D), sendo (A) e (C), bem como (B) e (D) intercambiáveis sem prejuízo para o sentido fundamental da frase".

Nas discussões em torno da estratégia para a exploração e ampliação do conhecimento, destaca-se Bachelard (1983) in Perrelli (1994), quando se refere à evolução do pensamento científico e comenta sobre:

"...os obstáculos epistemológicos — causa de estagnação ou regressão do progresso da ciência. Elenca uma lista de formas de raciocínio pré ou não-científicas, que constituem diversos obstáculos epistemológicos: animismo,

antropomorfismo, finalismo, realismo, substancialismo, artificialismo, líbido, as imagens, analogias e metáforas, dentre outros". (destaque nosso)

Para Dagher (1994), a natureza da contribuição das analogias para a modificação conceitual está longe de ser facilmente compreendida. Faz uma revisão de três estudos onde evidências mostram uma contribuição modesta das analogias para a mudança conceitual normal. Destaca ainda que se deve dar às analogias uma avaliação justa, o paradigma da mudança conceitual deve endossar uma concepção mais ampla de modificação que reúna o conhecimento proposicional e processual e que considere os processos afetivo e criativo que estão associados à educação da pessoa como um todo e não somente o aprendizado de conceitos específicos.

Esse posicionamento vem sendo contestado por Sutton (1978) e Cachapuz (1989), tendo em vista um outro enfoque na utilização de analogias, como alternativa que auxilia o aprendiz na elaboração do conhecimento, quando trabalha com conceitos complexos em diversos conteúdos. Numa busca de vias que possam melhorar a atuação no campo pedagógico, convém estudar a temática analogia com destaque para as formas de raciocínio que auxiliem os alunos no ato do conhecimento, ajudando-os a entender e elaborar melhor o pensamento no que diz respeito à construção de conceitos científicos.

Brown & Clement (1989) relataram estudos de caso com dois estudantes secundaristas e um calouro universitário, nos quais eles tentaram se remeter a concepções equivocadas dos estudantes utilizando exemplos-pontos que evocavam as intuições dos estudantes para que se estabelecesse uma conexão analógica. Para cada conceito-alvo que se desejava atingir, o pesquisador introduziu uma série de analogias que estimulasse o raciocínio sobre o problema sem dizer aos estudantes que as situações eram similares.

No primeiro caso (bem sucedido), um estudante que acreditava que um livro exerce uma força sobre a mesa, mas que uma mesa não exerce uma força sobre o livro recebeu uma série de exemplos nos quais a mesa era substituída por uma mola. Essa abordagem permitiu que o estudante se engajasse em um processo de raciocínio analógico e passasse a ver a mesa como uma mesa-mola, ou uma mesa com características de uma mola, e não simplesmente como uma mola que também exerce uma força para cima. Os

autores acreditam que, nos casos bem-sucedidos, as analogias pareciam auxiliar no esquivamento das concepções que os estudantes tinham do tema-alvo... Esse fato pode indicar que é necessária a reestruturação conceitual.

Num outro caso (malsucedido), o estudante acreditava que uma bola de boliche em movimento ao atingir uma bola estacionária exercia sobre esta uma força superior a que seria por ela recebida. Foi apresentada uma situação na qual um vagão ferroviário em movimento, com um passageiro sentado na parte anterior, colidiu com um vagão estacionário. O estudante acreditava que a pessoa receberia a mesma força independentemente de em que vagão estivesse. Nesse caso, o estudante foi capaz de fazer a ligação correta entre o conceito alvo e a analogia, mas não se dispôs a aceitar as implicações dessa ligação.

Estudadas do ponto de vista lingüístico, passam na atualidade a merecer especial atenção de outras áreas do conhecimento, como é caso das demais ciências cognitivas. Professores e alunos, juntos, devem utilizar as linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores e colocar-se como protagonistas do processo de produção/recepção.

Vygotsky (1934), in Pozo (1998), comenta:

"os conceitos científicos adquiridos na instrução são a via através da qual se introduz na mente a consciência reflexiva, que posteriormente se transfere aos conceitos espontâneos".

Na análise de Vygotsky, a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental do aluno é análoga ao efeito de um idioma estrangeiro. De fato, podemos ver que a aprendizagem de uma língua estrangeira se apóia no domínio da própria língua materna. O mesmo aconteceria com os conceitos, pois se pressupõe que toda aprendizagem tem sua pré-história. Os conceitos espontâneos, então, já seriam exercitados desde as fases iniciais do desenvolvimento da linguagem. Observa ainda:

"ao construir seu lento caminho, um conceito cotidiano desobstrui a trajetória para o conceito científico e seu desenvolvimento ascendente".

A estruturação dessa rede de inter-relações se apóia nas leituras armazenadas pelo aprendiz, que lhe dão referência para desenvolver

modelos integradores de conceitos espontâneos e científicos, quando se trata de instrução, como processo interacionista, que se realiza entre professor e aluno no ato da aprendizagem.

Cachapuz (1989) distingue dois tipos de estratégias utilizadas no modelo de ensino assistido por analogias, classificando-as em estratégia centrada no aluno (ECA) se este seleciona o veículo, ou estratégia centrada no professor (ECP), caso este último apresente o veículo. O autor enfatiza a real necessidade de uma exploração interativa da analogia. Nessa exploração interativa, busca-se explicitar os atributos ou as relações estabelecidas, caso contrário,

"Fica em aberto a possibilidade de os alunos não selecionarem aspectos relevantes do domínio familiar ou, mais grave ainda, de selecionarem alguns dos irrelevantes. Finalmente, é consensual a necessidade de estabelecer com clareza quais os limites da analogia, i.e., não só o que é comparável mas também o que não o é, já que nem todos os aspectos do domínio familiar são transferíveis para o domínio em estudo". Cachapuz (1989)

Mais uma vez, é importante ressaltar um ponto chave na elaboração de analogias: o veículo deve estar dentro das leituras armazenadas pelo aluno, de forma a assegurar seu domínio daquele nível de abstração. Curtis & Reigeluth (1984) complementam:

"The careful construction of analogies and their inclusion in instruction must insure that the analogy is not carried too far and that the vehicle is within the knowledge of the learner".

Nessa mesma perspectiva, concordando também com Gentner & Toupin (1986), Cachapuz (1989) chama a atenção para a faixa etária do público em questão, uma vez que alunos mais jovens tendem a estabelecer comparações baseadas numa lógica de atributos enquanto os adultos privilegiam uma lógica de relações.

Outro ponto a se considerar é a importância da ação do professor no sentido de que

"os alunos devem ser ajudados a libertarem-se de analogias que já não são adequadas" (Cachapuz, 1989),

a exemplo do que ocorre na esfera científica, onde a troca de veículo é consequência de uma troca de concepções, caso a analogia usada não seja mais capaz de explicar o conceito desejado.

A organização das etapas na estruturação da exploração da analogia, como estratégia de aprendizagem, é esclarecida por Curtis & Reigeluth (1984), que recomendam:

"The vehicle should usually be explained or described before presenting the new content to help insure that the analogy is understood by the learner. If this explanation is provided, the learner is forced to use the cognitive strategy and, therefore, it may be unnecessary to identify or explain the strategy itself"².

Com a adoção dessa forma de instrução, a analogia é classificada como:

"... analogical advanced organizer (Ausubel, 1969). As such, it may provide background information necessary for learning the new, unfamiliar content (Hayes and Tierney, 1980). In addition, it allows the writer to refer back, and the learner to think back, to the analogy at various points in the instruction" Curtis & Reigeluth (1984)³.

O emprego de analogias, apolado nesses pontos que norteiam a sua construção, tem mais significado quando fornece pistas que enfocam o conteúdo familiar, colaborando dessa maneira para o avanço em nível mais complexo.

Com o objetivo de estabelecer um modelo educacional tendo em vista o uso efetivo de analogias e fornecendo apoio a professores e autores de livros, a metodologia proposta no presente estudo segue uma formatação baseada na proposta de Glynn (1991) modelo "Teaching With Analogies TWA".

"1. Introduce target concept; 2. Recall analog concept; 3. Identify similar features of concepts; 4. Map similar features; 5. Draw conclusions about concepts; 6. Indicate where analogy breaks down." Glynn (1991) in Glynn, Yeany & Britton (1991)⁴.

Radford (1989) in Dagher (1995) apresenta outra formatação, consistindo de cinco passos:

"(1) select a vehicle from the likely experience of the intended reader; (2) position the analogy as an advanced organizer, or integrate it throughout the material to be learned; (3) remind the reader of the characteristics of the vehicle that will be relevant to the analogy; (4) compare the vehicle to the target, point by point; and (5) caution the reader about how the target material differs from the familiar vehicle"⁵.

4. A metodologia de ensino com analogias — MECA

A metodologia MECA, proposta no presente trabalho, foi desenvolvida a partir de estudos promovidos pelo grupo Gematec¹, o qual seguiu alguns critérios, uma vez que considera:

"a analogia, por um lado, promove mudanças conceituais, abre novas perspectivas, esclarece o abstrato e motiva e, por outro lado, pode não surtir o efeito esperado, podendo vir a se constituir uma "faca de dois gumes" (Duit, 1991).

Este modelo educacional de apoio a professores e educadores tem em vista uma sistematização da metodologia empregada no uso de analogias como ferramenta de ensino, obedecendo à formatação exposta no quadro 1.

1 - Área de Conhecimento
2 - Assunto
3 - Público
4 - Veículo
5 - Alvo
6 - Descrição da Analogia
7 - Semelhanças e Diferenças
8 - Reflexões
9 - Avaliação

Nesta metodologia, a *Área de Conhecimento* diz respeito à definição da área específica que abrange determinado conhecimento a ser trabalhado em diversas disciplinas do currículo, como matemática, física, biologia, química e outras.

O *Assunto* refere-se ao conteúdo a ser abordado dentro da área de conhecimento, como por exemplo, o item equações estudado na matemática.

No item *Público*, visamos definir a pessoa a quem se deseja atingir com a analogia, detalhando seu perfil. Esta etapa torna clara nossa preocupação quanto à adequação do veículo a fatores como idade, conhecimento e experiência prévia do aprendiz, assim como quanto à sua relação com o conhecimento consensual e o contexto histórico em questão.

Quando falamos de *Veículo* estamos nos referindo ao *familiar content*, tal como definido por Curtis & Reigeluth (1984). Ele é a própria analogia, que proporciona a compreensão do objeto em estudo. Esse termo é preferível a outros como *analogie* Thiele & Treagust (1995) ou *bridge* Dagher (1995), pela noção intuitiva de movimento que facilita o entendimento do papel da analogia na instrução, relacionada ao

"levar o estudante ao conceito alvo".

O *Alvo*, por outro lado, é definido como:

"...the domain that is explained or learned" Duit (1991).

Na etapa da *Descrição da Analogia*, primeiramente apresentamos e explicamos o veículo, e somente depois passamos a tratar do alvo. Tal procedimento procura disponibilizar a analogia para o aprendiz em qualquer fase de seu estudo, funcionando também como elemento motivador.

Ao se tratar das *Semelhanças e Diferenças*, tentamos explicitar, de maneira objetiva, aquelas relevantes para a compreensão do alvo. Na exploração da analogia, chamamos a atenção para a necessidade de se reforçar as semelhanças, que devem ser em número maior que o número de diferenças. Sugere-se que não se dê muita ênfase às diferenças entre o veículo e o alvo. Tal procedimento busca não fugir ao objetivo da analogia, qual seja, o de evidenciar as semelhanças, alertando para o fato de que é mais difícil acessá-las do que as diferenças, e também para o fato de que, se reforçarmos muito as diferenças, a analogia perde seu sentido.

Nessa atividade interativa, consideramos necessária uma certa orientação do professor no sentido de que o foco central seja constituído das semelhanças relevantes entre o veículo e o alvo, de modo que as possíveis semelhanças irrelevantes levantadas sejam devidamente analisadas e desconsideradas. Cabe ressaltar que as diferenças relevantes também devem ser explicitadas, para que não ocorram transferências de características indesejáveis do veículo para o alvo em questão.

No tópico referente às *Reflexões*, procuramos analisar, junto aos alunos, a validade da analogia, suas limitações, verificando onde ela pode vir a falhar, assim como sua adequação ao conteúdo proposto. Neste momento, torna-se clara a proposta da metodologia, que é a de propiciar não apenas o entendimento do conteúdo, mas também a atitude crítica e reflexiva.

Chamamos a atenção ainda, para o fato de que a Metodologia de Ensino com Analogias — MECA, sugere a professores e educadores uma estratégia que propicia a avaliação qualitativa da assimilação, baseada no grau de compreensão atingido. É disso que trata o último item, *Avaliação*.

Nessa etapa, consideramos imprescindível que o aluno seja instigado no sentido de elaborar sua própria analogia, propor um veículo mais familiar às suas experiências e levantar as similaridades e diferenças, explicitando, dessa forma, sua compreensão acerca do objeto de estudo.

Nesse momento, há que se considerar as diferenças de aprendizagem próprias a cada estudante. Assim, é possível que surjam dificuldades, uma vez que provavelmente alguns serão capazes de apresentar analogias instantaneamente, ao passo que outros necessitarão de um tempo maior para completar esse processo. Cabe ao educador, então, interferir de modo a possibilitar que os aprendizes executem a tarefa por meio de atividades extra-classe. É preciso dar tempo para que o estudante internalize, reflita e busque suas respostas para as questões propostas. É importante considerar que a proposta de avaliação, no presente trabalho, destina-se a verificar o grau de compreensão e entendimento do aluno. A compatibilidade da analogia elaborada pelo aluno com a do professor indica que houve, por parte do aluno, um entendimento e uma compreensão do conceito transmitido. Não tem ela, ainda, o poder de verificar a mudança conceitual no sentido de resultados em ações no fazer diário ou de aplicabilidade do conceito nas situações apresentadas. Outros mecanismos de verificação de aprendizagem devem ser considerados. A proposta é tentar garantir que o novo conceito seja compreendido e entendido a partir das semelhanças e das diferenças apresentadas.

5. Exemplo de aplicação da MECA

1. Área de Conhecimento: *Matemática*
2. Assunto: *Funções*
3. Público: *Estudantes do ensino fundamental e médio*
4. Veículo: *Parceiro que exerce domínio e parceiro que recebe reflexos em uma relação amorosa*

5. Alvo: *Domínio e Imagem de uma função matemática*

6. Descrição da Analogia:

Começemos com o relato de um caso.

Num relacionamento a dois, espera-se que exista uma certa reciprocidade mas, por uma razão ou outra, não é o que sempre ocorre. Pelo menos, não é o caso do romance entre Yuri e Xuxa.

Xuxa começou a trabalhar cedo e, aos 23 anos, já estava empregada numa empresa de processamento de dados com um salário razoável e, como poderíamos dizer, tratava-se de uma garota bastante *independente*, tanto no aspecto financeiro como no emocional. Já Yuri estava ainda finalizando seus estudos e trabalhava meio expediente; mas o fato mais surpreendente era o seu apego, sua *dependência* para com sua namorada Xuxa.

Xuxa — *Independente*

Yuri — *dependente*

De fato, Yuri vivia *em função* de Xuxa. Parecia que Yuri sentia, em *dobro*, o que acontecia com Xuxa: se Xuxa ficava feliz, Yuri sentia-se *duplamente* feliz; se Xuxa ficava triste, Yuri sentia-se *duplamente* triste... Se fosse possível quantizar as emoções entre o casal, certamente diríamos,

Yuri é igual ao *dobro* de Xuxa,

Ou melhor,

Yuri = 2 Xuxa.

Esse sentimento era forte de tal modo que Xuxa exercia enorme influência sobre Yuri, a ponto de todos concordarem que Xuxa exercia um papel de *Domínio* na relação. Já Yuri era o reflexo de Xuxa, sua *Imagem*.

Xuxa — *Domínio*

Yuri — *Imagem*

A função é como a relação mostrada acima. Vamos considerar, por exemplo, a função

$Y = 2X$.

Se atribuirmos 3 ao valor de X , Y será o *dobro*, ou seja, 6;

Se atribuirmos 8 ao valor de X , Y será o *dobro*, ou seja, 16;

Se atribuirmos 50 ao valor de X , Y será o *dobro*, ou seja, 100...

Assim, podemos atribuir quaisquer valores para X , a variável *independente*. E, como no caso relatado, Y depende do valor de X . Y é a variável *dependente*.

X — *variável independente*

Y — *variável dependente*

De modo análogo, numa função o conjunto dos valores de X é o *Domínio* e o conjunto dos valores de Y , que dependem dos valores de X , é a *Imagem*.

X — *Domínio*

Y — *Imagem*

7. Semelhanças e diferenças:

Relação amorosa	Função
Xuxa – independente	X – variável independente
Yuri – dependente	Y – variável dependente
Yuri – é igual a 2 Xuxa	Y – é igual a 2 X
Se Xuxa ficava feliz, Yuri sentia-se duplamente feliz; se Xuxa ficava triste, Yuri sentia-se duplamente triste...	Se atribuirmos 3 ao valor de X, Y será o dobro, ou seja, 6; Se atribuirmos 8 ao valor de X, Y será o dobro, ou seja, 16...
Xuxa – Domínio	X – Domínio
Yuri – Imagem	Y – Imagem
Relações entre pessoas	Relações entre conjuntos

8. Reflexões:

O assunto Funções é geralmente tratado junto a alunos do primeiro ano do segundo grau que possuem conhecimentos necessários relacionados a tais envolvimentos humanos. A narrativa⁶ pode tornar-se mais interessante para os alunos se, no lugar de Xuxa e Yuri, for colocado, por exemplo, o nome de alunos da sala, tomando a analogia mais personalizada e, portanto, mais próxima do aprendiz. Sugere-se trabalhar, ainda, a questão das cores na identificação de Xuxa, Yuri, X e Y, o que não foi possível no presente trabalho devido à formatação possível para editoração do artigo.

9. Avaliação:

Nesta parte, sugere-se que se proponha ao aprendiz que elabore outra analogia para explicar o alvo em questão, apresentando também as semelhanças e as diferenças. O entendimento do professor e a aceitação da analogia, como sendo análoga à proposta inicial pode evidenciar uma compreensão, por parte do aluno, do conteúdo apresentado.

6. Considerações finais

Ao elaborar uma analogia, temos que estar atentos para captar a natureza da sua contribuição em nível conceitual, pois é esse o caminho por onde se vai chegar à mudança que os estudantes buscam quando trabalham com conceitos áridos em diversos conteúdos.

Devemos procurar também montar o cenário epistemológico junto com os alunos antes que eles comecem a esboçar os conceitos, assim como explorar o vocabulário dentro do campo semântico em questão, facilitando assim identificações e associações entre domínios mentais.

Através de uma prática interacionista, o professor pode monitorar o entendimento do aluno na reestruturação de um conceito, buscando a elaboração de um novo significado para aquele conceito, através da exploração da analogia. Finalmente, ao empregar essa estratégia de aprendizagem, tem que estar atento para o fato de que ela não se resume à elaboração de um modelo ou receita. Ela exige também uma mudança na prática do educador no que diz respeito à forma de como lida com os conteúdos e mudanças cognitivas, para o que se exige uma reflexão aprofundada sobre seu desempenho e agir pedagógico.

O presente estudo é uma contribuição, como fundamentação teórica e prática, a ser utilizada como uma ferramenta auxiliar do professor na introdução e elaboração de conceitos e na definição de conteúdos e metodologias a serem trabalhadas. Acredita-se que possa constituir uma referência teórica útil, uma vez que no sistema educacional brasileiro é incipiente o uso de tal recurso para o desenvolvimento de conteúdos complexos e abstratos de uma forma sistematizada, assim como para a popularização do conhecimento. Se, por um lado, segundo Hernandez (1998),

"a necessidade de ensinar a relacionar, ou combinar conceitos e procedimentos que, pelas matérias curriculares, foram ensinados anteriormente, de maneira separada, em lições, unidades, ou cursos, é uma questão que sempre esteve no centro das discussões sobre como ensinar na escola, Thompson (1990), Torres (1994), Hernandez (1996)",

por outro lado, a nosso ver, a ênfase deveria recair em uma mudança do foco de discussão, tal como proposto por Vasconcelos (1997):

"O problema pedagógico básico que se coloca é quanto ao que fazer para que o aluno possa se apropriar do saber de uma maneira o mais significativa,

concreta, transformadora e duradoura possível. Durante muito tempo, houve uma preocupação muito grande em "como ensinar?". Atualmente, se percebe que para enfrentar esta questão, a ênfase tem que ser deslocada, ou seja, deve-se buscar um outro eixo de definição: "como o aluno aprende?".

Nesse sentido, nós, professores, devemos viabilizar na sala de aula a tomada de decisões, o espaço para comparações, perguntas, resumos, produção de textos e outras formas de participação pelo aluno. A responsabilidade pela mudança é do aluno; a de lhes propiciar experiências ricas, com freqüentes oportunidades para participar da diversidade de processos que exigem compreensão, é do professor. Dessa forma, nós educadores reconhecemos a importância de avaliar a efetividade do enfoque dado à informação, na comunicação entre professor e aluno.

A proposta de utilização de Analogias dentro de uma metodologia própria permite um redimensionamento do papel atribuído à memória no entendimento e assimilação de conceitos, na medida em que "A observação, a reflexão e o raciocínio podem substituir, em parte, a atividade de memorização do aluno" Nagem (1997). De fato, o pesquisador sugere:

"As possibilidades humanas, como a reflexão, o raciocínio, a extrapolação e a crítica, entre outras, devem fazer parte do processo diário de ensino e de aprendizagem. Um ensino diferente do preconizado nos livros-textos de Ciências em relação ao método científico. Percebo agora a interação entre o sentir, o pensar e o fazer no processo de produção do conhecimento".

Agradecimentos

Os autores agradecem aos integrantes do GEMATEC: Denise de Amaral; Ivo de Jesus Ramos; Keyla Mayumi Ferreira Matesumura de Melo; Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho; Rosângela de Lima Freitas; Barczewski e Sandra Maria Rodrigues Moraes, pela participação nas discussões. <http://www.dppg.cefetmg.br/gematec/inicio.html>

Notas

- 1 GEMATEC — Grupo de Estudos de Metáforas e Analogias na Tecnologia, na Educação e na Ciência.

- 2 "O veículo deveria ser usualmente explicado ou descrito antes da apresentação do novo conteúdo, ajudando a assegurar que a analogia seja entendida pelo aprendiz. Se essa explicação é fornecida, o aprendiz é forçado a utilizar estratégias cognitivas e, então, pode ser desnecessária a identificação ou explicação da estratégia em si."
- 3 "organizador analógico avançado (Ausubel, 1969). Como tal, provê informação necessária para a aprendizagem do conteúdo novo, desconhecido (Hayes e Tierney, 1980). Além disso, permite que o escritor faça referência à analogia, e que o aprendiz remota-se a ela em vários pontos da instrução."
- 4 "1-introdução do conceito alvo; 2-recordação do conceito análogo; 3-identificação das características semelhantes dos conceitos; 4-mapeamento dos atributos similares; 5-esboço de conclusões acerca dos conceitos; 6-indicação das falhas da analogia."
- 5 "1-selecionar um veículo da experiência do leitor em questão; 2-posicionar a analogia como organizador avançado ou integrado no material a ser aprendido; 3-relembrar o leitor acerca das características do veículo que serão relevantes para a analogia; 4-comparar o veículo ao alvo, ponto a ponto; e 5-chamar a atenção do leitor acerca das diferenças entre o alvo e o veículo familiar."
- 6 "A analogia tratada acima pode ser classificada, segundo Dagher (1994), como uma analogia narrativa, que faz uso de uma história. Considera-se, nesse caso, um enredo que estabelece determinadas associações entre veículo e alvo, baseado em aspectos das relações entre os homens, as quais são familiares aos alunos. Os pressupostos para sua utilização estão relacionados ao papel das histórias na compreensão das explicações uma vez que: a criança compreende mais facilmente as proposições lógicas quando estão integradas na trama de uma história (Bruner, 1990 in Dagher, 1994) e as analogias narrativas têm o potencial de promover capacidades de análise e capacidades criativas durante o processo de construção de conceitos de elevado nível de abstração (Dagher, 1994)".

Referências

- ABBAGNANO, N. (1999). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- ASSMANN, H. (1998). *Metáforas novas para reencantar a Educação, epistemologia e didática*. 2. ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP.
- BACHELARD, G. (1983). *Epistemologia — trechos escolhidos*. Org. por Dominique Lecourt, Rio de Janeiro, Zahar. In Maria Aparecida de Souza Perrelli (1994). *Comunicação*. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BROW, D. E. & CLEMENT, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Abstract transfer versus explanatory model construction. *Instructional Science*, 18, pp. 237-261.

- CACHAPUZ, A. (1989). Linguagem metafórica e o ensino das ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, (3), pp. 117-129.
- CURTIS, R. V. & REIGELUTH, C. M. (1984). The use of analogies in written text. *Instructional Science*, 13, pp. 99-117.
- DAGHER, Z. R. (1994). Does the Use of Analogies Contribute to Conceptual Change? *Science Education* 78 (6), pp. 801-814.
- DAGHER, Z. R. (1995). Review of Studies on the Effectiveness of Instructional Analogies in Science Education: *Science Education*, 79, (3), pp. 295-312.
- DUIT, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75(6), pp. 649-672.
- GARDNER, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GENTNER, D. & TOUPIN, C. (1986). Systematicity and surface similarity in the development of analogy. *Cognitive Science*, 1, pp. 277-300.
- GLYNN, S. M. (1991). Explaining science concepts. A teaching with analogies (TWA) model. In S. Glynn, R. Yeany & B. Britton (Eds), *The psychology of learning science*. Hillsdale: N.J. Erlbaum, pp. 219-240.
- GLYNN, S. M., YEANY, R. & BRITTON, B. (1991). *The psychology of learning science*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Art Med.
- NAGEM, R. L. (1997). *Expressão e recepção do pensamento humano e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem no campo da Ciência, e da Tecnologia — Imagens, metáforas e analogias*. Seminário de Metodologias de ensino na área da educação em Ciência. Concurso Público para o Magistério Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 55.
- PERRELLI, M. A. S. (1994). Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação). *Comunicação*. Caxambu — MG.
- POZO, J. I. (1998). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Trad. Juan Acuña Llorens. 3a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- RADFORD, D. (1995). Promoting learning through the use of analogies in high-school biology textbooks. (ERIC Document Reproduction Service no. ED. 306085. 1989 In Dagher, Zoubaida R. Review of Studies on the Effectiveness of Instructional Analogies in Science Education: *Science Education*, 79, (3), pp. 295-312.
- SANTOS, W. T. (1998). Analogias e Metáforas: Pontes para o Conhecimento. In *Seminário de Cognitivismo, Pedagogia e Informática*. Depto. de Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis. Supervisão: Prof. Helmut Krüger. <http://WWW.computand.com.br/Wayne>.
- SUTTON, C. (1978). Metaphorically speaking. The role of metaphor in teaching and learning science. *Science Education*, England.

- THIELE & TREAGUST (1995). Analogies in Chemistry textbooks. *International Journal of Science Education*. Vol. 17 (6), pp. 783-95.
- VASCONCELOS, C. S. (1997). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- VYGOTSKY, L. S. (1934). *Myshtlenie i rech*. Trad. cast. de la ed. inglesa de M.M. Rotger (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. In Josué Ignácio Pozo (1995). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Trad. Juan Acuña Llorens 3ed. Porto Alegre, Artes Médicas.

ONE PROPOSITION METHODOLOGY FOR ANALOGY-BASED TEACHING

Abstract

This paper presents a methodology for analogy-based teaching, a systematic approach for the utilization of this linguistic device. Included in it are examples of Mathematical concepts about function. Seen here not only as a means to render understanding of concepts easier, but also as a tool for assessing learning results.

UN PROPOSTE DE METHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT AVEC ANALOGIE

Résumé

Cet article propose une méthodologie d'enseignement avec analogie basée sur cette ressource linguistique. Un exemple de concept fondamental en Mathématique. Est présenté outre son emploi comme un procédé pour entrainer la compréhension des concepts, la méthodologie peut aussi être considérée comme un outil de vérification de l'apprentissage.

Uma metodologia de análise de textos escolares: um exemplo com conteúdo de Física

Helena Caldas

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Edith Saltiel

Université Denis Diderot — Paris VII, França

Resumo

Este trabalho apresenta e descreve uma metodologia de análise de textos didáticos, tendo como ponto de partida os resultados de investigações sobre as tendências do conhecimento de senso comum dos estudantes sobre determinado conteúdo. As conseqüências de tal metodologia serão evocadas, tanto ao nível da investigação quanto ao nível pedagógico, utilizando o exemplo de um conteúdo de Física, especificamente aquele que se refere ao fenómeno do atrito cinético entre sólidos abordado por livros utilizados no ensino superior.

1. Introdução

Nas últimas décadas surgiram inúmeros trabalhos na área de investigação em Ensino de Ciências, em geral, e de Ensino de Física, em particular, preocupados com as idéias dos alunos apreendidas no quotidiano escolar e extra-escolar e a sua interação com os diversos conceitos científicos estudados no ensino formal.

Neste contexto, tendo como ponto de partida as tendências do conhecimento de senso comum dos estudantes sobre determinado conteúdo, este trabalho tem os seguintes objetivos:

- proposição de uma metodologia de análise de textos escolares;
- exemplificar a aplicação prática do processo metodológico proposto e as suas implicações pedagógicas, analisando um conteúdo específico de Física abordado em diversos manuais escolares.

O estudo se insere, pois, numa perspectiva metodológica de análise crítica de textos didáticos, que leve fundamentalmente em conta o ponto de vista "daquele que aprende" e não o ponto de vista "daquele que já sabe".

Desta forma, busca-se conhecer em que medida o que é abordado e a maneira como é tratado o conteúdo, neste caso, de Física, contribui para que as concepções do "aprendiz" evoluam para um modelo mais próximo do científico, permitindo que elas sejam, no mínimo, colocadas em questão.

Como exemplo da aplicação desta metodologia, abordaremos o conteúdo do atrito cinético entre sólidos e sem adição de fluido em 7 livros utilizados no ciclo básico do Ensino Superior Brasileiro (referências bibliográficas em Anexo). À exceção do Nussenzeig (1987), autor brasileiro, os restantes são traduções de livros de língua inglesa, internacionalmente conhecidos e utilizados, no mínimo, como livros de referência ou de consulta no ensino universitário em geral.

II. Fundamentação teórica

Parece quase banal dizer que aqueles que aprendem, os "aprendizes", possuem já, antes de qualquer aprendizagem, conhecimentos prévios que provêm tanto das suas experiências quotidianas, como do seu passado escolar ou extra-escolar. Piaget (1941) e Bachelard (1938) foram os primeiros a introduzir esta idéia, embora com abordagens diferentes: o primeiro focalizando-se nas estruturas lógico-matemáticas, pouco dependentes, segundo ele, dos conceitos específicos de uma dada disciplina e o segundo, definindo o que ele chamou de conhecimento comum, conhecimento este mais específico de uma dada disciplina.

Com efeito, o aluno não pode mais ser considerado como um receptáculo no qual se deposita ou se verte o conhecimento. Do mesmo modo, um curso bem construído e bem estruturado não pode mais ser considerado uma garantia suficiente para que os conhecimentos adquiridos

por aquele que aprende sejam, também, bem construídos e bem estruturados.

Na literatura da área, especificamente naquela que trataremos aqui, a de Ensino de Física, as idéias dos alunos são descritas sob diferentes denominações que, evoluindo ao longo dos anos, tentam "traduzir" as tendências majoritárias manifestadas por uma dada população em determinadas situações físicas e que não correspondem ao modelo cientificamente aceito. Não querendo entrar no âmbito da discussão de termos e seguindo a linha de Viennot (1996), quando nos referirmos a estas idéias adotaremos os termos "concepções" ou "concepções de senso comum" e "modos de raciocínio" baseados no senso comum, que fazem parte do chamado "conhecimento de senso comum".

Atualmente, as concepções continuam sendo objeto de estudo e não existe, ainda, um consenso entre os investigadores sobre as fontes que lhes dão origem, o que gera diversas discussões e proposições teóricas sobre o tema.

Assim, a julgar pelo debate sempre vigoroso entre os diversos investigadores sobre o que convém considerar entre os diferentes fatores possíveis que estariam na origem da concepções, podemos dizer que, *a priori*, as fontes que as originam são múltiplas. Entre estes diferentes fatores, são evocados, por exemplo (Joshua & Duppin, 1989):

- o contexto social, com os seus preconceitos e concepções partilhados em comum e bastante ancorados (Giordan *et alii*, 1983);
- a divulgação científica, com as suas informações reductoras e deformações inevitáveis (Roqueplo, 1974);
- as concepções epistemológicas quanto à maneira como as ciências produzem os seus enunciados, que viriam fazer obstáculo a uma apreensão correta do funcionamento destes (Larochele & Désautels, 1991);
- as estruturas da "personalidade afetiva", abordagem de cunho mais psicanalítico, que vincula os efeitos produzidos pelo investimento pessoal no problema científico considerado (Hewson & Hamlyn, 1983), ou na mesma linha de abordagem, a influência do imaginário na produção dos significados (Nimier, 1983);

- seguindo a linha de Bachelard (1938), é a existência dos modos de raciocínio não científicos e constituídos em "obstáculos epistemológicos" que é colocada em causa num sem número de trabalhos e evocada sob nomes variados: animismo, antropomorfismo, substancialismo, obstáculo verbal, artificialismo, etc.
- na tradição piagetiana, são também evocados os efeitos de características particulares do pensamento infantil, em particular, aquelas ligadas ao dualismo (por exemplo, a não distinção entre o sujeito e o mundo).

Fazendo a transição com a psicologia cognitiva, mas ainda apoiando-se em Piaget, uma importante corrente de investigação descreve como os modos de raciocínio mais difundidos têm as suas raízes nas relações (reais ou pensadas) do sujeito com o objeto (Ogborn, 1985; Mariani & Ogborn, 1991; Guidoni, 1985; Resnick, 1988); destas relações sairiam as categorias ontológicas fundamentais: a causalidade, a noção de objeto, de espaço e de tempo. Este "espaço ontológico" básico permitiria dar conta, segundo os autores, da maneira como os sujeitos abordam numerosos conceitos científicos e constituiria o alicerce a partir do qual desenvolver-se-iam, por "analogias", os "esquemas cognitivos" adaptados ao conjunto dos domínios científicos. Nesta descrição, os "esquemas cognitivos" assim construídos explicariam ou determinariam, pelo menos em parte, as diversas origens atribuídas às concepções.

De um ponto de vista mais pragmático e genérico, segundo Strauss (1981):

"... much of our common-sense knowledge is spontaneous and universal (i.e. acquired by individuals without formal instruction)";

ou, segundo Osborne e Wittrock (1983),

"... students 'invent a model or explanation' which serves to organize the information obtained from an experiment or demonstration".

Apesar dos diferentes pontos de vista e abordagens sobre as origens das concepções, existe, entretanto, um consenso entre a comunidade científica da área de Ensino, quanto ao fato de que estas são fortemente influenciadas pelo contexto do problema, sendo bastante estáveis e resistentes às mudanças.

Por outro lado, ainda que os conceitos científicos possam parecer mais lógicos, abrangentes e contradizendo as concepções, os investigadores também estão de acordo que estas características não parecem fornecer razões suficientes para que ocorram mudanças ou evoluções conceituais importantes nos estudantes, em prol dos conceitos científicos.

Como consequência dessas dificuldades, surgiram inúmeros métodos, teorias, modelos e práticas de ensino, numa tentativa de promover o ensino formal numa perspectiva que facilite a mudança e a evolução conceituais.

Assim, a título de exemplo, Posner, Strike, Hewson e Gertzog (1982), propuseram uma teoria de mudança conceitual que enfatiza a criação do descontentamento nos estudantes pelas concepções atuais neles presentes e, utilizando esse descontentamento, um novo conceito seria apresentado com as características de ser inteligível, plausível e sugerir a possibilidade de um programa de pesquisa futura.

Porém, a dificuldade de se elaborar uma teoria de mudança conceitual abrangente é obviamente muito grande, fato sentido por Kenneth, Strike e Posner (1992) que, uma década depois, fizeram uma revisão da teoria inicialmente proposta com o objetivo de complementá-la e concluíram que esta teoria não era fechada, necessitando ainda de um aprofundamento e estudos maiores.

Entretanto, essa revisão teórica permitiu colocar em evidência uma importante consequência para a prática pedagógica, em termos de mudança ou evolução conceituais: a necessidade de investigação das diversas fontes que originam as concepções, antes da instrução em sala de aula.

Uma outra perspectiva com implicações pedagógicas foi sugerida por Solomon (1980), nos seus trabalhos em Ensino de Física:

"Perhaps, it is not so much a question of devising ways of obliterating alternative conceptualizations in our students (indeed, this would almost certainly be impossible) but of encouraging the use of more scientifically-accepted ways of thinking in contexts which are more 'scientific'".

Desta maneira, as novas concepções seriam aprendidas, convivendo com as velhas concepções e podendo ser usadas mais adequadamente, dependendo da situação, contexto ou aprofundamento da discussão.

Seja qual for a perspectiva, os diversos estudos sugerem que as concepções de senso comum constituem as bases necessárias para

interpretação e descrição do mundo à nossa volta. Estas seriam adquiridas e/ou modificadas durante a vida, seja por meios formais de ensino ou por experiências vividas no dia a dia. Isto constituiria "o aprender".

Neste contexto geral, diversos trabalhos sobre análise de conteúdo de manuais escolares, embora utilizando diferentes metodologias ou perseguindo diferentes objetivos, mostram direta ou indiretamente a importância destes no quotidiano da prática de ensino (Cárcer I. A., 1993; Brincones I. & Otero J., 1994; Thiele R. B. & Treagust D. F., 1995; Caldas H., 1999; Concarí S. B., Pozzo R. L. & Giorgi S. M., 1999; Duarte M. C., 1999; Islas S. M. & Guridi V. M., 1999; MEC, 1999; Stipcih M. S. & Massa M., 1999; Cunha A. L. & Caldas H., 2000; Pessoa C., 2000).

As diferentes investigações indicam que o professor funciona como um elo de ligação entre os alunos e os textos didáticos e, a partir destes, prepara as suas aulas, escolhe as questões a discutir e monta as suas atividades em sala de aula.

Por outro lado, vários estudos (por exemplo, Steiner, 1992 ou Santa & Alveman, 1994) também salientam a importância dos autores dos manuais escolares levarem efetivamente em conta as concepções dos alunos, na elaboração dos seus textos, apontando esta questão como uma forma promissora (senão, necessária) e potencialmente capaz de facilitar e promover a evolução conceitual daqueles que aprendem.

Assim, parece indiscutível a relevância do papel desempenhado pelos livros utilizados em qualquer nível de ensino no processo de aquisição do conhecimento e de como estes podem contribuir, positiva ou negativamente, para a formação ou permanência das concepções de senso comum e dos modos de raciocínio de estudantes e professores.

III. Metodologia

Analisar livros pode ter objetivos muito diferentes, entre eles:

- ajudar o professor ou o estabelecimento de ensino a escolher um livro para os seus alunos. Este tipo de análise centra-se mais sobre a apresentação, a forma e, por vezes, a metodologia, que sobre o fundo (por exemplo: MEC, 1999; Pessoa C., 2000);

- interesse nos conteúdos do conhecimento e nas suas formas de expressão, procurando o significado que esta produção pode ter para aquele que aprende. Em geral, a maioria dos trabalhos de análise de textos centra-se nestes aspectos, independentemente do referencial teórico ou das metodologias de análise utilizadas (por exemplo: Cárcer I. A., 1993; Thiele R. B. & Treagust D. F., 1995; Concarí S. B., Pozzo R. L. & Giorgi S. M., 1999; Islas S. M. & Guridi V. M., 1999; Stipcih M. S. & Massa M., 1999);
- interesse em avaliar, de forma geral, em que medida e de que forma os manuais escolares fazem referência às concepções dos alunos (por exemplo: Duarte M. C., 1999; Cachapuz *et alii*, 1989, *apud* Duarte M. C., 1999).

Por outro lado, neste trabalho, a perspectiva geral de análise é verificar se o que é tratado e a maneira como é tratado e desenvolvido o conteúdo no texto didático permite ou não que as dificuldades dos alunos sejam colocadas em questão ou, ainda, que elas sejam reforçadas (Caldas H., 1999; Cunha A. L. & Caldas H., 2000).

Esta perspectiva, gerando necessariamente uma abordagem metodológica específica, diferencia-se das outras, pois pressupõe o conhecimento prévio das idéias dos estudantes sobre os conteúdos a serem analisados: ela parte de elementos de análise definidos exclusivamente em função das principais tendências das dificuldades, concepções e modos de raciocínio de senso comum ou dos modelos dos alunos sobre determinado conteúdo, conhecendo-se os pontos precisos a serem estudados, isto é, conhecendo-se exatamente o que se procura e porque se procura.

O corpo a analisar é, assim, recortado nos diferentes elementos de análise, que podemos definir como "entradas" e que constituem a indicação dos aspectos gerais a analisar.

Em cada uma destas "entradas" são definidos os aspectos específicos a observar, gerando as "questões de análise", o que pode levar à construção de diferentes categorias e subcategorias determinadas pela diversidade das abordagens nos livros didáticos no que se refere, particularmente, ao elemento do conteúdo em processo de análise.

Portanto, tendo sistematicamente como pano de fundo as tendências do conhecimento comum reveladas por resultados da investigação na área de

Ensino de Ciências (no presente caso, Ensino de Física) no tema escolhido para estudo, ao "fazer" analítico interessa não só as formas de expressão conteúdo, mas também como esse conteúdo é articulado.

Este processo leva à definição precisa dos elementos susceptíveis de reforçar o modelo estudantil sobre o conteúdo analisado, permitindo, a partir destes, elaborar ou construir sugestões pedagógicas ou modelos capazes de, no mínimo, não contribuir para este reforço e que possibilitem tratar mais adequadamente o conteúdo de forma a facilitar a construção de um conhecimento mais próximo do científico.

Este último aspecto seria, portanto, o objetivo final de uma tal análise, subsidiando a construção de textos didáticos que levem em conta o acervo de conhecimentos gerados pela investigação em Ensino de Ciências, colocando-os, assim, a serviço da prática de ensino, fim último (ou primeiro) a que se destina esta área de investigação.

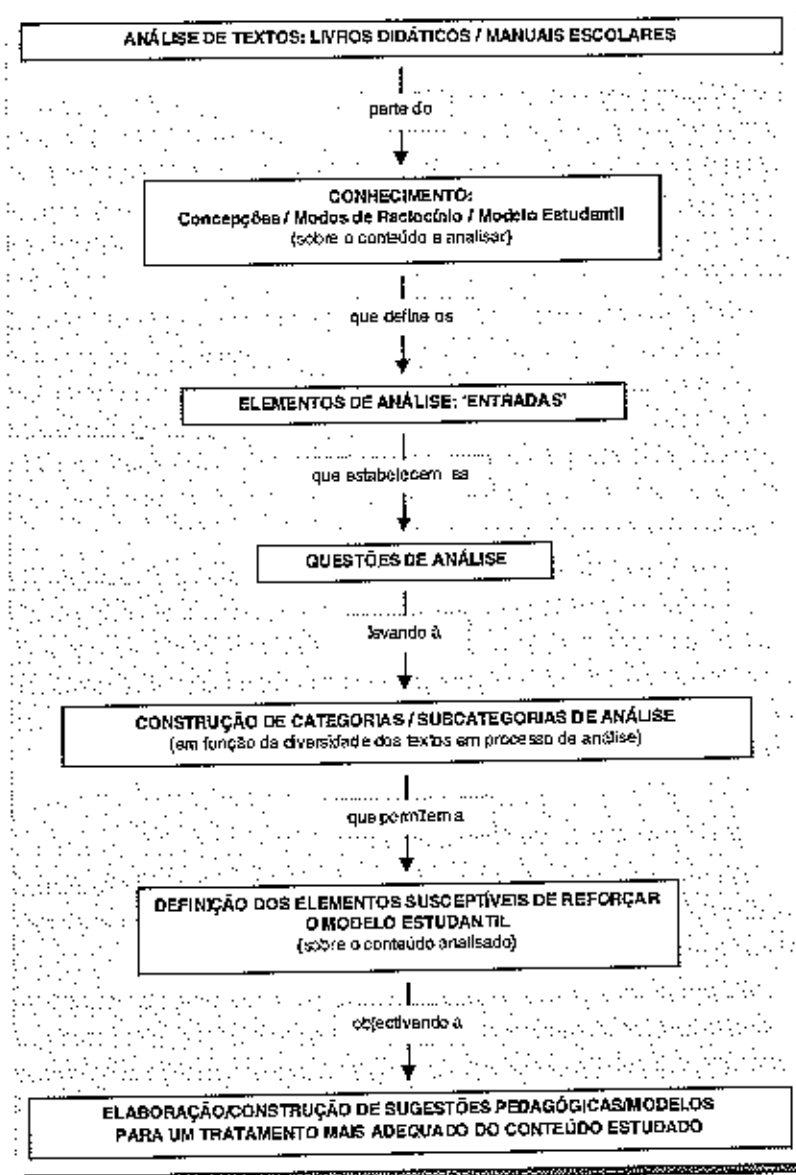
O quadro 1 (ver página seguinte) resume o processo metodológico que acabamos de descrever.

IV. Aplicação da metodologia: exemplo com o conteúdo do atrito entre sólidos

A seleção do conteúdo do atrito sólido (entre sólidos) seco (sem lubrificantes), como exemplo de aplicação da metodologia proposta, se fez, quase naturalmente, em função dos vários trabalhos de investigação por nós desenvolvidos sobre este tema da Física (entre eles, Caldas H. 1994, 1999, Caldas H. & Saltiel E. 1995, 2000), estudando as concepções e modos de raciocínio de professores do ensino secundário e de alunos de diversos níveis de ensino (secundário, técnico e superior) e de diversos países de origem (Brasil, Espanha, França, Itália e Portugal), na busca de uma descrição sintética do "modelo estudantil" sobre os vários aspectos deste fenómeno.

Desta forma, dada a forte base apoio destas investigações e dado que, ao nosso conhecimento, na literatura de circulação internacional especializada não existem trabalhos especificamente dedicados ao estudo sistemático das concepções dos alunos sobre o atrito, pareceu-nos, assim, que este assunto constituiria um bom tema para exemplificar a aplicação prática do processo metodológico em pauta.

Quadro 1: Resumo esquemático da metodologia de análise de textos



IV.1 Concepções dos alunos sobre o atrito

As investigações acima citadas mostraram que para a grande maioria da população interrogada, as forças de atrito cinético e estático são definidas como sendo forças que *sempre se opõem* ao movimento (caso do atrito cinético) ou à *tendência do movimento* (caso do atrito estático), movimento este que nunca leva em conta o movimento relativo de deslizamento ou de escorregamento das superfícies em contato (caso do atrito cinético) ou o eventual ou possível movimento relativo de deslizamento ou escorregamento dessas superfícies, que se produziria na ausência de atrito (caso do atrito estático).

Limitando-nos neste trabalho a abordar, apenas, o que se refere ao sentido atribuído às forças de atrito cinético ou dinâmico, este modelo estudantil traz, como consequência, a impossibilidade de considerar este fenômeno como capaz de desenvolver o papel de *"motor"* do movimento, cujas forças, portanto, podem ter o *mesmo sentido* do movimento num dado referencial e serem, para esse referencial, as forças responsáveis pelo movimento do corpo em estudo.

Em resumo, as dificuldades dos estudantes quanto ao sentido das forças de atrito cinético focalizam-se no seguinte aspecto: a atribuição (pelos alunos) de um sentido às forças de atrito cinético sem nenhuma referência aos *movimentos relativos de escorregamento* das superfícies em contato (que poderão ser um ponto, uma linha ou uma superfície plana) umas em relação às outras.

IV.2 Atrito: ponto de vista científico

Do ponto de vista científico, podemos dizer que existe atrito cinético entre dois sólidos em contato se pudermos definir, no contato, uma velocidade relativa de escorregamento não nula.

O sentido das forças de atrito cinético que cada uma das superfícies em contato exerce tangencialmente sobre a outra será sempre oposto ao sentido das velocidades relativas de escorregamento de cada uma dessas superfícies em relação à outra.

Entretanto, essas forças de atrito, ainda que opostas ao movimento relativo de escorregamento das superfícies em contato, podem perfeitamente ter o *mesmo sentido* do movimento do sólido estudado, em relação a um

determinado referencial, e tornarem-se, para este sólido e em relação a este referencial, uma força *"motriz"* do movimento.

Assim, a afirmação ou definição genérica e comum de que o atrito é sempre "resistente" ao "movimento" ou de que as forças de atrito sempre se opõem ao "movimento" é inadequada e incorreta do ponto de vista científico, não permitindo, este modelo, explicações consistentes para as inúmeras situações físicas que o contradizem (Salazar A., Sanchez-Lavega A. & Arriandaga M. A., 1990; Shaw D. E., 1979; Gié H. & Sarmani Y., 1985; Strelkov S., 1978).

IV.3 Elementos e questões de análise

No presente exemplo, o corpo a analisar trata, então, dos capítulos ou itens do conteúdo que se referem ao fenômeno do atrito sólido seco, em sete livros do ciclo básico do Ensino Universitário, no que tange, especificamente, ao sentido atribuído às forças de atrito cinético.

Determinado pelos resultados de investigação atrás relatados, o corpo objeto de análise foi recortado em um único elemento geral de análise (a "entrada"), estabelecida como "Definição do sentido das forças de atrito cinético", procurando-se observar os aspectos que respondessem às seguintes questões de análise:

- Do ponto de vista da Física
 - Como o sentido destas forças é definido?
 - Que tipo de exemplos, ao longo do texto, são escolhidos para ilustrar o sentido das forças?
 - Como o texto, as figuras e os exemplos escolhidos se completam?
 - Que tipo de exercícios ilustrativos são propostos? Como se articulam com a teoria?
- Do ponto de vista da investigação em Ensino de Física
 - Em que medida os livros permitem ou não que o "aprendiz" associe o sentido das forças de atrito cinético ao escorregamento relativo do ponto, linha ou superfícies em contato?

IV.4 Descrição analítica

Procurando responder às questões de análise e de acordo com a 'entrada' analítica, os livros foram divididos nas seguintes categorias:

Categoria A₁

Para os livros desta categoria ([4], [5] e [7]), a força de atrito cinético sempre se opõe ao movimento, ou ao escorregamento do sólido em estudo; a definição desta propriedade é sempre acompanhada de um exemplo e/ou de uma figura aonde o sólido se movimenta sobre uma superfície fixa.

Nenhum dos livros *nunca* menciona que o sentido da força de atrito é ligado ao movimento relativo de escorregamento das superfícies em contato e nem discute que esta força, eventualmente, pode ter o mesmo sentido do "movimento".

Em todos os exemplos ou exercícios ilustrativos, os corpos *sempre* se movimentam em relação a uma superfície fixa: em todos os diagramas e representações de forças, a força de atrito cinética aparece sempre representada somente no objeto em estudo (nunca também sobre a superfície sobre a qual o objeto repousa) e esta força única, evidentemente, tem sempre o sentido oposto ao movimento do objeto.

Podemos, por exemplo, ler no Tipler [7], p.153, referindo-se a um bloco sobre uma mesa horizontal e sobre o qual age uma força horizontal:

"Quando empurramos o bloco sobre a mesa com suficiente força, o atrito não pode impedir o seu movimento. Então, à medida que o bloco escorrega sobre a superfície, formam-se e rompem-se, continuamente, ligações entre as moléculas; e pequeninos pedaços de superfície são quebrados. O resultado é o aparecimento de uma força que se opõe ao movimento — a força de atrito cinético"¹.

No McKelvey & Grotch [4], p.49, inicia-se o item "Forças de Atrito e Coeficiente de Atrito" por:

"No estudo da Mecânica, nós sempre encontraremos forças que surgem por causa da resistência de atrito ao movimento na interface entre dois corpos que estão em contato".

Mais adiante, o autor escreve (pp. 51 e 52):

"No caso do atrito cinético, no qual o objeto não está em repouso mas está deslizando sobre a superfície de suporte, a força de atrito atua sobre o objeto

que desliza no plano da interface de atrito, em sentido oposto àquele do seu movimento."

Comentários: Assim, como toda a exposição teórica, definições, figuras, diagramas, exemplos e exercícios resolvidos referem-se somente ao caso particular de objetos deslocando-se sobre superfícies fixas, sem que tal fato ou tal opção seja sublinhada, qualquer "aprendiz" é levado a pensar que a força de atrito cinético deverá sempre opor-se ao "movimento" (?) dos corpos, movimento esse que é o movimento "dado" (aquele que "aparece"), e não o movimento de uma superfície de contato em relação à outra.

Categoria A₂

Nesta categoria encontram-se os livros ([1], [2] e [3]) aonde reina uma certa ambigüidade.

Efetivamente, nestes livros, os autores mencionam que o atrito relaciona-se com o movimento relativo das superfícies de contato dos corpos, para em seguida afirmar que a força de atrito opõe-se ao "movimento", sem nenhuma referência a este movimento relativo [1] ou estabelecem este relacionamento através de definições complicadas, diria mesmo, dificilmente compreensíveis para qualquer um, sem qualquer explicação adicional, figura ou exemplo que pudessem "traduzir" ou tornar mais acessíveis tais definições ([3 e 4]).

Tal como na categoria anterior, apesar das referências nos livros desta categoria ao movimento relativo das superfícies de contato dos corpos, nenhum dos livros também *nunca* menciona que a força de atrito, eventualmente, pode desempenhar o papel de "força motriz" e em todos os exemplos ou exercícios ilustrativos os corpos *sempre* se movimentam em relação a uma superfície fixa: em todos os diagramas e representações de forças, a força de atrito cinética aparece sempre representada somente no objeto em estudo (nunca também sobre a superfície sobre a qual o objeto repousa) e esta força única, evidentemente, tem sempre o sentido oposto ao movimento do objeto.

Deixamos o leitor refletir nos exemplos que se seguem.

No Alonso & Finn [1], p. 160, no item "Forças de atrito", os autores falam do atrito em geral, sem distinguir de início, qual é o estático e o cinético. Pode-se ler, logo no começo:

"Sempre que dois objetos estão em contato, como no caso de um livro em repouso sobre uma mesa, *existe uma resistência opondo-se ao movimento relativo dos dois corpos*. Suponha, por exemplo, que empurramos o livro ao longo da mesa, comunicando-lhe assim uma velocidade. Depois que o largamos, ele diminui de velocidade e acaba por parar. Essa perda de quantidade de movimento indica que *uma força opõe-se ao movimento, força essa chamada de atrito de escorregamento*".

Mais adiante, na mesma página, encontramos:

" $F_f = \text{atrito de escorregamento} = fN$ "

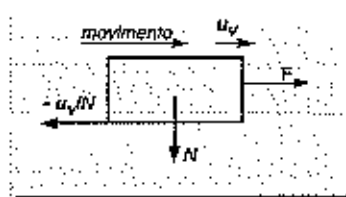


Figura 7-10. A força de atrito opõe-se ao movimento e depende da força normal

A força de atrito de deslizamento opõe-se sempre ao movimento do corpo tendo assim a direção oposta à velocidade."

Uma observação faz-se necessária, na afirmação feita no primeiro parágrafo da citação acima: é estranho os autores fazerem tal afirmação, pois, se o livro está em *repouso* em cima da mesa, como pode existir "uma resistência" (?) e, ainda, esta "resistência" opor-se ao "movimento relativo dos dois corpos"?

No Halliday & Resnick [3], p. 97, temos, na parte inicial do capítulo:

"Neste capítulo, cuidaremos bastante da força de atrito que existe entre as superfícies sólidas secas, movendo-se umas em relação às outras com velocidades relativamente baixas. Considere dois experimentos..."

Observe-se que os dois experimentos que se seguem tratam do movimento de um corpo sobre uma superfície fixa.

Mais na frente, no item "As Leis do Atrito" (p. 99), define-se:

"Para o caso cinético, a direção da força de atrito em um dado corpo é sempre na direção da velocidade relativa da superfície oposta" (1).

Adiante, em "Força de Arraste e Velocidade Terminal" (p. 101), os autores colocam:

"Se um corpo se move em um fluido, como ar ou água, a força de arraste, semelhante à *força de atrito*, tende a retardar o movimento."

No livro de Eisberg & Lerner [2], p. 187:

"Do ponto de vista de seus efeitos, as forças do atrito que atuam entre dois objetos sempre fazem a mesma coisa — elas *resistem* a qualquer tentativa de colocar um objecto em *movimento em relação ao outro* e tendem a *retardar o movimento*, uma vez que os objectos estejam se movendo uns em relação aos outros.

Assim, elas são sempre *dirigidas para trás*."

Posteriormente, pode-se ler, ainda na mesma página:

"... o sentido da força de atrito que atua sobre um objeto depende do sentido da velocidade que ele teria caso se movesse, ou realmente tem se estiver se movendo, uma vez que o *atrito sempre se opõe ao movimento relativo*."

E na página 189:

"Como é sempre verdadeiro para uma força de atrito, o *sentido da força de atrito de contato cinético exercida por um objeto sobre o outro é contrário ao sentido do movimento relativo a que ela se opõe*". (2)

Comentários: Esta categoria não se diferencia tanto da anterior, pois a questão não está, somente, nas definições mais ou menos ambíguas ou complicadas. A questão está, também e principalmente, no seguinte fato: esses conteúdos não são trabalhados, nem explorados, na perspectiva em que foram apresentados. Efetivamente, no decorrer da exposição, todos os exemplos, discussões, diagramas de forças, figuras e exercícios resolvidos são da mesma natureza daqueles da categoria anterior: os corpos movimentam-se sempre sobre uma superfície fixa e o tal "movimento relativo das superfícies" esvazia-se e perde o seu significado.

Convidaria o leitor a fazer um pequeno teste quanto às definições (1) e (2) que, embora possa não parecer à primeira vista, estão corretas: apresentar estas definições a alunos e professores e, avaliar por si mesmo, o parâmetro de "acessibilidade" que elas possuem!

Categoria A₃

Nesta categoria [6], o sentido atribuído à força de atrito é definido sem ambigüidade, enfocando a oposição desta força ao movimento relativo de escorregamento do corpo.

Entretanto, tal como nas outras categorias, o resto da exposição teórica e exemplos não explora esta definição, a não ser para corpos que se movem sempre sobre uma superfície fixa.

Senão, vejamos no Sears, Zemansky e Young [6], p. 35:

"Sempre que a superfície de um corpo desliza sobre o outro, *cada* (em itálico, no original) corpo exerce uma força de atrito sobre o outro, paralela às superfícies. *A força sobre* (em itálico, no original) *o corpo é oposta à direção de seu movimento relativo ao outro.* Assim, quando um bloco desliza da esquerda para a direita sobre a superfície de uma mesa, uma força de atrito para esquerda atua no bloco e uma força igual, para a direita, atua na mesa. Forças de atrito podem atuar mesmo quando não há *movimento relativo.*"

III.5 Conclusão analítica

Em conclusão, apesar das diferenças que existem nos livros, constatamos que, qualquer que seja a maneira através da qual é definido o sentido da força de atrito cinético (oposto ao movimento do sólido estudado ou ao seu movimento relativo de escorregamento), as figuras, exemplos e discussões se referem *sempre* ao estudo do mesmo tipo de situações físicas: um corpo que se movimenta sobre uma superfície fixa.

Assim, seja qual for a definição, a força de atrito opõe-se, *na prática*, ao movimento (o único) que o sólido possui, uma vez que a velocidade relativa de escorregamento das superfícies de contato é igual àquela do sólido estudado em relação à superfície (sempre fixa) sobre a qual ele repousa: a exposição teórica e os exemplos escolhidos não tratam *jamaiz* de situações físicas aonde possa existir uma força de atrito que não seja contrária ao "movimento", capaz, portanto, de desempenhar o papel de força "motriz" para o sólido e movimento estudados (seria, além de tudo, uma ótima oportunidade para se rever a questão dos referenciais e do movimento relativo, que tantas dúvidas suscitam!).

Desta forma, como poderia o aluno colocar em questão que "a força de atrito sempre se opõe ao movimento"?

Constatou-se, em resumo, que a escolha de um quadro restritivo para falar sobre as leis do atrito, talvez na tentativa de simplificar e tornar mais acessível um assunto, que não é tão evidente assim, omite pontos importantes, quando não deixa outros tantos ambíguos ou aparentemente contraditórios, levando muitas vezes a incorreções ou interpretações que poderiam ser evitadas.

Desta forma, os livros analisados não dão a contribuição que poderiam dar para ajudar a colocar em causa o estatuto adquirido pelas forças de atrito no que diz respeito ao sentido destas forças e mesmo, muitas vezes, contribuem para reforçá-lo.

Então, no exemplo que foi selecionado para explicitar a metodologia de análise de textos proposta, parece que escolher falar sobre o fenômeno do atrito num contexto em que as forças de atrito sempre se opõem ao "movimento" não é a melhor opção.

No quadro 2, apresentamos o resumo das análises efetuadas, no que chamamos de "ficha de análise", modelo que pode ser aplicado a cada livro e a cada conteúdo analisado. Aqui, optamos por apresentar, apenas, a "ficha" que resume as análises do conjunto de livros trabalhados (ver quadro 2 na página seguinte).

Assim, embora não seja o objetivo deste trabalho elaborar sugestões pedagógicas decorrentes do estudo do conteúdo específico do atrito cinético nos manuais escolares escolhidos, que funcionou aqui somente como exemplo prático de apoio ao modelo metodológico explicitado, surge, quase naturalmente, das análises, a seguinte sugestão geral: quando se apresentar o atrito e suas leis aos alunos, se defina, se enfatize e se dêem exemplos de que o atrito cinético se opõe à *velocidade relativa de escorregamento* de uma superfície em relação à outra, podendo, assim, ter o mesmo sentido do movimento de um corpo num dado referencial.

Ressalta-se, ainda, que o objetivo do processo analítico aqui descrito não é, em hipótese alguma, fazer-se uma crítica destrutiva na tentativa de "descobrir" erros, mas muito ao contrário é uma tentativa de mostrar, do ponto de vista daquele que aprende, que certas escolhas podem não levar ao resultado desejado.

Quadro 2: Ficha de Análise

1	Assunto/Tema geral de análise	Atrito cinético entre sólidos (sem lubrificação): sentido das forças de atrito.	
2	Objeto de análise	7 livros utilizados no Ensino Superior	
Referências dos livros analisados: autor/ano			
[1] Alonso M. & Finn E. J., 1972; [2] Esberg R. M. & Lerner L. S., 1982; [3] Halliday D. & Resnick R., 1964; [4] McKelvey J. P. & Grotch H., 1978; [5] Nussenzveig H. M., 1967; [6] Sears F., Zemansky M. W. & Young H. D., 1963; [7] Tipler P. A., 1973.			
3	Corpo em processo de análise	Capítulos ou itens de capítulos reservados ao estudo das leis e propriedades do fenômeno do atrito entre sólidos.	
4	Tendências das Concepções dos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> Quanto ao sentido das forças de atrito cinético: Atribuição de um sentido às forças de atrito cinético sem nenhuma referência aos movimentos de escorregamento relativo das superfícies em contato; a força de atrito sempre se opõe ao movimento, por definição.	
5	Elemento(s) de Análise: entrada(s)	Definição do sentido das forças de atrito cinético	
6	Questões de Análise	<ul style="list-style-type: none"> Como o sentido destas forças é definido? Que tipo de exemplos, ao longo do texto, são escolhidos para ilustrar o sentido das forças? Como o texto, as figuras e os exemplos escolhidos se completam? Que tipo de exercícios ilustrativos são propostos? Como se articulam com a teoria? 	
7	Categorias de Análise	Resumo descritivo das categorias	Livros (N)
	C ₁	Definição do sentido das forças sem nenhuma referência aos movimentos de escorregamento relativo das superfícies em contato.	3 [4]; [6]; [7]
	C ₂	Definições ambíguas com referências ao movimento de escorregamento relativo das superfícies em contato, mas a exposição teórica e os exemplos não exploram ou justificam estas referências.	3 [1]; [2]; [3]
	C ₃	Definições sem ambigüidade, enfocando a oposição da força ao movimento relativo de escorregamento do corpo, mas a exposição teórica e os exemplos não exploram ou justificam esta definição.	1 [5]
8	Resumo conclusivo das análises		
<ul style="list-style-type: none"> O modelo utilizado nos livros para introduzir o conceito do atrito/sentido das forças de atrito cinético é basicamente o mesmo, apesar das diferentes categorias, total e unicamente apelado em exemplos onde os corpos sempre se deslocam em relação a uma superfície fixa, onde a relação entre o atrito e os movimentos relativos de escorregamento das superfícies em relação às outras é ignorada ou esvaziada, contribuindo fortemente para uma formação conceitual inadequada e reducionista do fenômeno do atrito sólido seco. Os livros não contribuem para colocar em questão o conhecimento de senso comum dos alunos, até o reforçam, não permitindo ou não facilitando, assim, o processo de construção de um conhecimento mais próximo do científico. 			

V. Conclusão

Através de uma proposta de análise crítica de textos didáticos, que metodologicamente tem como ponto de partida os resultados sobre as tendências das características do conhecimento de senso comum dos estudantes, exemplificadas no presente trabalho com o conteúdo do

fenômeno do atrito, procura-se verificar como o conteúdo estudado, nos textos, se articula e relaciona com aquele conhecimento.

Em particular, as análises aqui desenvolvidas mostraram que os autores do conjunto dos livros optaram, em maior ou menor grau, por abordar a problemática do atrito cinético ou dinâmico num contexto extremamente redutor, onde pontos importantes são omitidos e outros tantos são equivocada ou ambigüamente colocados, numa aparente tentativa de simplificação deste fenômeno.

Desta forma, constatou-se que os livros analisados, os quais constituem a principal fonte de estudo e informação de alunos e professores, tendem a reforçar o conhecimento de senso comum desta população, não permitindo ou não contribuindo para que este seja colocado em questão e evolua para um modelo cientificamente aceitável do atrito.

Assim, a perspectiva utilizada pelo conjunto dos livros não parece ser a mais adequada para iniciar o aluno no processo de construção de um conhecimento que se distancie daquele do senso comum.

Cabem então as perguntas, decorrências naturais do processo metodológico descrito e aplicáveis a qualquer conteúdo que se estude: quais seriam os elementos que poderiam contribuir para facilitar o leitor aprendiz a colocar em questão o seu conhecimento de senso comum, de forma a favorecer o processo de construção de um conhecimento mais próximo do conhecimento científico? Quais as escolhas que daí decorreriam para o ensino, de modo a favorecer uma formação conceitual mais adequada do conteúdo estudado?

Neste sentido, o contexto geral do nosso trabalho sugere, pois, que um dos caminhos possíveis se situa na importância e necessidade da construção de textos escolares que, em primeira instância, levem seriamente em consideração as tendências do conhecimento de senso comum e o quanto este conhecimento é resistente ao ensino.

Assim, esta parece ser uma escolha necessária para que os livros e manuais escolares desempenhem o importante papel de, no mínimo, não contribuírem para reforçar ou favorecer as concepções e os modos de raciocínio de senso comum daquele que aprende, facilitando e promovendo, pois, o processo de construção e evolução de um conhecimento cada vez mais próximo do científico.

Nota

- 1 Daqui em diante, os grifos nas citações são nossos, para destacar os aspectos principais a serem observados. Quando, eventualmente não forem, será indicado.

Referências

- BACHELARD, G. (1938). *La formation de l'esprit científico*. Paris: Vrin.
- BRINCONES, I. & OTERO, J. (1994). Students Conceptions of the Top-Level Structure of Physics Texts. *Science Education*, 78 (2): 171-183.
- CALDAS, H. (1994). *Le frottement solide sec: le frottement de glissement et de non-glissement. Etude des difficultés des étudiants et analyse de manuels*. Tese de Doutorado, Université Paris 7.
- CALDAS, H., colaboração de Saltiel E. (1999). *Atrito: o que diz a Física, o que os alunos pensam e o que os livros explicam*. Edufes, Brasil.
- CALDAS, H. & SALTIEL, E. (1995). Le frottement cinétique: analyse des raisonnements des étudiants. *Didaskalia: Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, 6: 55-71.
- CALDAS, H. & SALTIEL, E. (2000). Le frottement statique: analyse des raisonnements des étudiants. *Didaskalia: Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, 17: 9-25.
- CÁRCER, I. Aguirre de (1993). Dificultades en la comprensión de las explicaciones de los libros de texto de física. *Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2): 92-98.
- CONCARI, S. B., POZZO R. L. & GIORGI S. M. (1999). Un estudio sobre el rozamiento en libros de física de nivel universitario. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (2): 273-280.
- CUNHA, A. L. & CALDAS, H. (2000). Sentido das forças de atrito o os livros da 8ª série. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 17 (1): 7-21.
- DUARTE, M. C. (1999). Investigação em Ensino de Ciências: influências ao nível do manual escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2): 227-248.
- GIE, H. & SARMANT, Y. (1985). *Mécanique, volume 2*. Colection Sciences Physiques. Lavoisier.
- GIORDAN, A. et alii (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berne: Peter Lang.
- GUIDONI, P. (1985). On natural thinking. *European Journal of Science Education*, 7 (2): 133-140.
- HEWSON, M. G. & HAMLYN, D. (1983). The representation of conceptions of heat. In *Recherches en didactique de la physique. Premier Atelier International de recherche en didactique de la physique*. La Londe-des-Maures, Paris: CNRS, 347-354.
- ISLAS, S. M. & GURIDI, V. M. (1999). El quehacer científico versus el quehacer áulico. Buscando rasgos del quehacer científico en libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (2): 281-290.
- JOSHUA, S. & DUPIN, J. J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: P.U.F.
- KENNETH, A., STRIKE, K. A. & POSNER, G. J. (1992). *A revisionist theory of conceptual change. Philosophy of science, cognitive, and education theory and practice*. New-York: Richard A. D. & Richard J. Hamilton Editors, 147-176.
- LAROCHELLE, M. & DESAUTELS, J. (1991). "Of course, it's just obvious": adolescents' ideas of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 13 (4): 373-390.
- MARIANI, M. C. & OGBORN, J. (1991). Toward an ontology of common-sense reasoning. *International Journal of Science Education*, 13 (1): 69-86.
- MEC (1999). *Guia do livro didático do ensino médio*. Brasil: Ministério da Educação e Cultura.
- NIMIER, J. (1983). *Mathématique et affectivité. Recherches sur divers modes de relation à l'objet mathématique*. Thèse d'état, Université de Nanterre.
- OGBORN, J. (1985). Understanding students' understandings: an example from dynamics. *European Journal of Science Education*, 7 (2): 141-150.
- OSBORNE, R. & WITTRICK, M. (1983). Learning science: a generative process. *Science Education*, 67 (4): 489-508.
- PESSOA, C. (2000). O livro escolar de Física: qualidade tem que melhorar. *Gazeta de Física*, 23 (1): 17-22.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1941). *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux-Nieslé.
- POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON P. W. & GERTZOG W. A. (1982). Accommodation of scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2): 211-227.
- RESNICK, L. (1988). Convictions ontologiques dans l'apprentissage de la physique. In N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs: obstacles et conflits*. Montréal, 103-109.
- ROQUEPLO, P. (1974). *Le partage du savoir*. Paris: Seuil.
- SALAZAR, A., SANCHEZ-LAVEGA, A. & ARRIANDAGA, M. A. (1990). Is the frictional force always opposed to the motion? *Physics Education*, 25: 82-85.
- SANTA, C. & ALVERMAN, D. (1994). *Una didáctica de las ciencias*. Argentina: AIQUE.
- SHAW DONALD, E. (1979). Frictional Force on rolling objects. *American Journal of Physics*, 47 (10): 887-888.
- SOLOMOM, J. (1980). *Teaching children in the laboratory*. London: Croon Helm.
- STINNER, A. (1992). Science textbooks and science teaching: from logic to evidence. *Science Education*, 76, 1-16.
- STIPCICH, M. S. & MASSA, M. (1999). Qué esperamos los docentes al seleccionar un texto para nuestros alumnos: comprensión o legibilidad? *Investigações em Ensino de Ciências*, 4 (3): 1-15.
- STRAUSS, S. (1981). Cognitive development in school and out. *Cognition*, 10: 295-300.
- STRELKOV, S. (1978). *Mécanique*. Moscou: Editions Mir.

- THIELE, R. B. & TREGUST, D. F. (1995). Analogies in chemistry textbooks. *International Journal of Science Education*, 17 (6): 783-785.
- VIENNOT, L. (1996). *Raisonnement en physique: la part du sens commun*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Referências bibliográficas dos livros analisados

- [1] ALONSO M. & FINN E. J. (1972). *Física: um curso universitário*, volume 1 - Mecânica. São Paulo: Edgard Blucher Ltda.
- [2] EISBERG R. M. & LERNER L. S. (1982). *Física: fundamentos e aplicações*, volume 1. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- [3] HALLIDAY D. & RESNICK R. (1994). *Fundamentos de Física: Mecânica*, volume 1. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A..
- [4] McKELVEY J. P. & GROTCHE H. (1979). *Física*, volume 1. São Paulo: Harbra, Editora Harper & Row do Brasil Ltda.
- [5] NUSSENZVEIG H. M. (1987). *Curso de física Básica, 1 - Mecânica*. São Paulo: Edgard Blucher Ltda.
- [6] SEARS F., ZEMANSKY M. W. & YOUNG H. D. (1983). *Física 1: Mecânica da Partícula e dos Corpos Rígidos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- [7] TIPLER P. A. (1978). *Física 1*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois S.A

A METHODOLOGY OF ANALYSIS OF DIDACTIC TEXTS: AN EXAMPLE WITH A TOPIC IN PHYSICS

Abstract

This work presents and describes a methodology of analysis of didactic texts, having as starting point the results of investigations about the tendencies of the students' common sense knowledge on a specific subject matter in science. The consequences of such methodology will be evoked as much at the research level as at the pedagogic level using the example of a topic in physics, specifically that of the phenomenon of the kinetic friction between solids treated in books used in the higher education.

UNE METHODOLOGIE D'ANALYSE DE TEXTES DIDACTIQUES: UN EXEMPLE D'UN CONTENU DE PHYSIQUE

Résumé

Ce travail présente et décrit une méthodologie d'analyse de textes didactiques, partant des résultats de recherche sur les tendances de la connaissance du sens commun des étudiants sur un contenu donné. Les conséquences de telle méthodologie seront évoquées, tant au niveau de la recherche quant au niveau pédagogique, utilisant l'exemple d'un contenu de physique, spécifiquement celui du phénomène du frottement cinétique entre solides abordé dans des manuels utilisés dans l'enseignement supérieur.

Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade

Isabel Barca & Marília Gago
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Este estudo investiga os níveis de argumentação que alunos do 6º ano de escolaridade apresentam ao raciocinarem sobre fontes primárias com perspectivas contraditórias, em torno de uma problemática concreta do passado. Uma amostra de 83 alunos do 6º ano de escolaridade, de uma escola localizada na periferia de Braga, preencheu um questionário que propunha a interpretação cruzada de quatro fontes primárias com diferentes perspectivas. Através de uma análise de dados qualitativa, traçaram-se quatro perfis conceptuais quanto a níveis de argumentação apresentados pelos alunos: um perfil menos elaborado, caracterizado por respostas fragmentadas, um nível intermédio envolvendo uma compreensão global das mensagens e dois perfis de contornos mais sofisticados, evidenciando uma opinião ou descentração emergentes. A distribuição mais ou menos equitativa das respostas pelos perfis traçados indicia que os alunos podem trabalhar com fontes históricas diversificadas, na aula de História e Geografia de Portugal.

1. A construção do conhecimento histórico

Actualmente, perante os resultados de investigação em cognição, não é já permitido dizer que uma criança de 10 anos apresenta, necessariamente, em qualquer situação, um pensamento operacional concreto, ou que um adolescente ou um adulto raciocina, sempre, sem regressão, dentro de padrões hipotético-dedutivos ou de pensamento formal. A afirmação de que, em Educação, é preciso atender aos estádios de desenvolvimento,

etiquetando cada idade, ou ciclo de escolaridade, em pensamento concreto ou abstracto, é um lugar-comum que reflecte, muitas vezes, alguma desactualização acerca da investigação educacional mais recente. Dentro de uma abordagem construtivista, a linha de aprendizagem situada (Light & Butterworth, 1992), que toma em consideração o contexto social concreto em que a cognição se processa, tem fornecido pistas importantes para a educação histórica. A atenção dada à realidade social em que o sujeito se move, enquanto factor relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana. Donaldson (1978) comparou estudos sobre descentração da perspectiva, na criança, envolvendo o tipo de raciocínios subjacentes às tarefas desenhadas por Piaget e Hughes, mas que divergiam no objecto de enfoque: nos estudos de Piaget, utilizou-se material de laboratório; nos estudos de Hughes, este foi substituído por bonecos, algo que é familiar ao imaginário das crianças. A partir destes dados, Donaldson sugeriu que as crianças poderão ser já capazes de perceber a perspectiva do Outro (refutando, em certa medida, o conceito piagetiano de egocentrismo infantil) se a situação envolver motivos e intenções humanas significativas para essas crianças.

O nível de egocentrismo varia com o grau de discrepância da tarefa e isso poderá observar-se tanto na criança como no adulto. Johnson-Laird & Wason (1977) desenvolveram estudos com adultos constatando uma maior percentagem de sucesso na resolução de determinadas tarefas cognitivas em contextos concretos, ligados ao quotidiano, por comparação com as mesmas tarefas apresentadas em contextos abstractos.

No domínio da cognição histórica, vários estudos sobre ideias dos alunos, partindo de pressupostos inerentes à natureza da História, têm mostrado como crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de fontes variadas (ex: Dickinson & Lee, 1978, 1984; Shemilt, 1980; Cooper, 1991; Lee, Dickinson & Ashby, 1997; Barton, 1997) e como os adolescentes podem interpretar fontes com pontos de vista diversificados, segundo critérios históricos (Shemilt, 1987; Wineburg, 1991).

A interpretação de fontes históricas que reflectem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico. Mas, em História, a interpretação das fontes depende da própria

literacia histórica. Reconstroí-se mentalmente uma dada situação histórica a partir das fontes, por *adução* (Booth, 1978; Shemilt, 1987; Van der Dussen, 1991). Por outras palavras: a interpretação das fontes está intrinsecamente relacionada com o seu nível de contextualização. As fontes secundárias (que não são necessariamente consensuais) constituem o quadro conceptual necessário para contextualizar as fontes primárias. Como Shemilt (*ibid.*, p. 58) observou:

Precisamente porque os indícios lomecidos pelas fontes primárias precisam de ser indexados por meio de fontes secundárias (pois o conhecimento histórico contextualizado não é mais do que a aceitação — perspicaz ou inconsciente — de material secundário), a incerteza constitui parte integrante da estrutura de um empreendimento intelectual que implica a utilização de uma biblioteca para reescrever um único volume.

Os estudos referidos têm sugerido que os alunos dão sentido aos materiais históricos utilizando conceitos fornecidos pelas suas vivências na realidade actual. A partir desta linha de investigação, podem enunciar-se alguns princípios inerentes à aprendizagem dos sujeitos em História:

- a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas (Shemilt, 1980; Ashby & Lee, 1987; Booth, 1987).
- b) O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras (Lee, 1994).

Assim, os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado. O reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado, apoiado

nas fontes históricas disponíveis, é já característico de um nível de pensamento histórico genuíno, e que poderá ser gradualmente contextualizado (Ashby & Lee, 1987).

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes) têm sido objectivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica.

2. A problemática do estudo

O estudo apresentado neste artigo realizou-se no âmbito do Projecto "Formar opinião na aula de História — FOP"¹ e teve como objectivos principais:

- Criar situações de interpretação de fontes históricas multiperspectivadas, enquanto actividade genuinamente histórica, em contexto de sala de aula de História e Geografia de Portugal.
- Analisar tipos de argumentação manifestados pelos alunos do 6º ano de escolaridade sobre fontes históricas com pontos de vista diversos.

Estes propósitos assentam em preocupações mais vastas de educação histórica, que têm a ver, nomeadamente com:

- A natureza da História — um conhecimento que, de facto, lida com pontos de vista diversos, como vem sendo discutido actualmente no campo da Filosofia analítica da História (Atkinson, 1978; Dray, 1980; Van der Dussen & Rubinoff, 1991). As fontes históricas são, por natureza, diversificadas nas suas perspectivas e não apenas na sua forma. O trabalho genuíno com fontes diversas não significa, apenas, trabalhar com suportes diversos (documentos escritos, visuais, musicais, materiais...), mas também — e tal não pode ser omitido — considerar mensagens com pontos de vista divergentes. A consideração da diversidade de perspectivas em História não significa, contudo, admitir que todos os pontos de vista

são de igual validade. Uma postura de objectivismo crítico, na linha do realismo crítico de Bhaskar (1975) e Harré (1985), e aplicado ao conhecimento histórico, na linha de McCullagh (1984) e Martin (1989), implica um esforço de validação das posições defendidas à luz de critérios históricos.

- O contributo implícito da História para a educação para a cidadania — um contributo que não estará no conhecimento mecanizado ou na simples compreensão de situações do passado (lições a seguir ou a evitar), mas num exercício de reflexão gradualmente objectiva e crítica, sobre diferentes acções, razões, motivos e interesses dos diversos agentes históricos (Lee, 1998).

Assim, os pressupostos de natureza epistemológica são considerados em cruzamento com os resultados da investigação em cognição histórica. Esta aponta para a possibilidade de crianças e adolescentes darem sentido a situações multiperspectivadas e de incerteza, quando se revestem de significado humano. Existe, pois, pertinência em investigar como é que os alunos dão sentido a fontes históricas veiculando pontos de vista diversos, em situações historicamente contextualizadas.

O projecto FOP, depois de ter trabalhado sob este enfoque com alunos do 9º ano de escolaridade, avançou para uma nova fase — "Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal". Explorando-se neste estudo, com alunos mais novos (6º ano), um tema comum ao 8º e ao 9º anos — "Colonialismo e Descolonização", utilizaram-se alguns excertos das fontes históricas seleccionadas para a fase anterior do Projecto FOP, realizada com alunos do 9º ano.

Entendemos que, muito embora para as crianças de 11 a 12 anos este assunto — colonialismo e descolonização — seja já história não vivida, dele haverá algumas ideias, mesmo que fragmentadas ou confusas. Estas ideias tácitas poderão construir-se quer no seio das famílias que viveram a guerra colonial ou "retornaram" das ex-colónias, quer através dos *media* que, por alturas do 25 de Abril, retomam a problemática com debates, imagens e música, quer através de manuais e aulas de História que o abordam também através de textos, imagens, exposições e debates.

Procurámos, então, indagar especificamente:

Que níveis de argumentação apresentam os alunos do 6º ano de escolaridade sobre fontes primárias exprimindo pontos de vista contraditórios em relação à política colonial portuguesa no período anterior ao 25 de Abril?

3. O método do estudo

População e Amostra — Caracterização

A população sobre a qual incidiu este estudo é constituída por alunos a frequentar o sexto ano de escolaridade. Foi seleccionada uma amostra de 83 alunos, de quatro turmas em que a disciplina de História e Geografia de Portugal era leccionada por uma das autoras deste estudo. As turmas pertenciam a uma escola da periferia de Braga (a doze quilómetros da cidade). Os alunos, 47 raparigas e 36 rapazes, tinham 11 a 12 anos de idade. No processo de selecção das quatro turmas que constituíram a amostra, procurou-se abranger alunos de diferente aproveitamento. Assim, duas turmas, com o total de 40 alunos, eram consideradas turmas de aproveitamento razoável, e as outras duas, com o total de 43 alunos, eram consideradas turmas de fraco rendimento escolar.

Desenho do estudo e procedimentos

Este estudo empírico assume-se como um estudo descritivo (Borg & Gall, 1989). Desenvolveu-se em situação de aula de História e Geografia de Portugal e desenrolou-se em duas fases: uma 1ª fase de duas aulas, para contextualização da problemática histórica a que as fontes se reportam; uma 2ª fase, igualmente de duas aulas, para recolha de dados (preenchimento de um questionário de interpretação de fontes históricas).

1ª fase — Contextualização

Na 1ª aula, a introdução do conteúdo "As colónias portuguesas e os movimentos de independência - Início dos conflitos armados" fez-se a partir da exploração dos conhecimentos tácitos dos alunos. Após o visionamento de um documentário-vídeo intitulado "A Guerra Colonial", os alunos realizaram uma actividade individual com um mapa de África (distribuído em fotocópia),

para localização das então colónias portuguesas e respectivas datas de início do conflito, colocando nesses locais os símbolos dos movimentos independentistas e fazendo corresponder, em legenda, as figuras dos representantes de cada um dos movimentos independentistas aos respectivos movimentos. No final da 1ª aula, estabeleceu-se uma sequência do desenrolar do conflito, com a construção de um mapa colectivo a partir dos contributos individuais.

Na 2ª aula, iniciou-se o conteúdo "As consequências humanas, sociais e materiais da Guerra Colonial" com uma breve sondagem dos conhecimentos tácitos dos alunos. Escutou-se a música de Adriano Correia de Oliveira intitulada "Menina dos olhos tristes", em simultâneo com a projecção de alguns diapositivos, com uma proposta de reflexão sobre as consequências humanas e sociais da Guerra Colonial. Seguiu-se um breve momento de diálogo para o levantamento das ideias suscitadas. Esta fase terminou com a realização de uma ficha de trabalho individual, localizando espacial e temporalmente as colónias em conflito, indicando os movimentos independentistas, definindo conceitos e referindo as consequências humanas e sociais da guerra colonial.

2ª Fase — Recolha de dados

A tarefa de preenchimento do questionário de interpretação de fontes históricas foi apresentada aos alunos com uma explicação breve dos seus objectivos e estrutura. A professora fez a leitura do material histórico em voz alta e clarificou, a pedido dos alunos, algum vocabulário das fontes apresentadas, registando no quadro o significado respectivo. O questionário foi preenchido individualmente, ao longo de duas aulas.

Instrumentos

Para efeitos de recolha de dados referentes à interpretação de fontes, usou-se um questionário que incidia num conjunto de material histórico seleccionado para o estudo.

a) *Material histórico*

O material histórico era constituído por quatro excertos de fontes primárias escritas, sem adaptação de linguagem (Anexo 1). Foi recolhido a partir da selecção feita para o estudo anterior do mesmo Projecto, com alunos do 9º ano de escolaridade (Barca, Bastos & Carvalho, 1998). Este material veiculava pontos de vista diferenciados, considerados relevantes para a época em estudo:

- Uma perspectiva portuguesa, nacionalista, apelando ao patriotismo e ao direito de ocupação colonial;
- Uma perspectiva portuguesa, nacionalista, defendendo a solidariedade com os colonos portugueses;
- Uma perspectiva dos movimentos de libertação africanos, de denúncia da política colonialista;
- Uma perspectiva portuguesa, democrática, de contestação à política colonialista.

b) *Questionário*

A construção do questionário (Anexo 2) inspirou-se no instrumento do estudo empírico final utilizado por Barca (1996). Integraram-se itens de resposta aberta, contemplando raciocínios de diferente complexidade:

- Uma questão preparatória (*step question*) de compreensão das diferentes mensagens (item 1);
- Cruzamento de fontes — semelhanças e diferenças de sentido entre as mensagens produzidas pelos diversos autores — para obtenção de um retrato de diversas posturas (itens 2, 3 e 6) e de inferência histórica (itens 4, 5, 7, 8, 9 e 10);
- Problemática da relação entre passado e presente (item 11).

4. Interpretação de fontes históricas por alunos de 6º ano de escolaridade

Análise qualitativa

A análise das respostas foi processada através de uma abordagem qualitativa, sistemática, inspirada no modelo da *Grounded theory* (Strauss & Corbin, 1991).

Após uma primeira leitura dos dados, tentou-se uma "codificação aberta" (Strauss & Corbin, 1991), isto é, a identificação de conceitos indicadores de níveis de interpretação histórica, inspirada em Peel (1971), Ashby & Lee (1987) e Cooper (1991). Esta fase conduziu a uma categorização inicial de base empírica, estabelecendo-se três perfis de conceptualização, indo de um menos elaborado, caracterizado essencialmente por uma compreensão restrita das mensagens e apresentando respostas fragmentadas, passando por um nível de compreensão global das mensagens, até um terceiro nível em que a informação era compreendida e tratada de uma forma pessoal e crítica.

Através de uma análise aprofundada, procedeu-se a uma categorização axial dos dados (Strauss & Corbin, 1991), reformulando-se a categorização de forma a integrar todos os padrões de pensamento indicados. Os dois primeiros perfis mantiveram-se e adensaram-se quanto às suas características. O perfil 3 foi desdobrado em dois — um perfil 3, sugerindo uma tentativa de argumentação pessoal acerca das fontes; um perfil 4, parecendo apresentar uma inter-relação das fontes numa perspectiva minimamente descentrada. Para traçar o perfil de cada aluno, teve-se em conta uma análise cruzada das respostas nos vários itens. Este processo de análise qualitativa desenvolveu-se, por parte das investigadoras, a nível individual, primeiro e, seguidamente, em discussão de painel.

Na categorização final, encontraram-se quatro perfis conceptuais, indo de um, de contornos mais simplistas, "Fragmentos", até uma "Descentração emergente", de contornos mais elaborados.

O perfil 1 "Fragmentos" apresentou as seguintes características:

- Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação;

- Utilização de frases do texto, por vezes de forma consistente outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens;
- Relação, de forma inconsistente, de fontes entre si e com os respectivos autores.

As dificuldades detectadas nos alunos tinham a ver com a compreensão e reformulação da informação e com a relação de fontes discordantes.

Exemplos de resposta:

Maria: (Item 4) O autor do texto 2 é o Presidente do Conselho de Ministros e o autor 3 é pela libertação de Angola — formado por angolanos e por isso lutou pelos angolanos e pelo território dos africanos.

Manuel: (Item 4) Porque Marcelo Caetano era português e Amílcar Cabral era africano, por isso eram inimigos.

O perfil 2 "Compreensão global" caracterizou-se por:

- Entendimento global das mensagens, citando a informação sem reformulação pessoal;
- Reformulação, por tentativa, de alguma informação dada, tomando o ponto de vista de um autor;
- Relação de fontes concordantes, discordantes e com os autores.

As dificuldades detectadas manifestaram-se a nível de justificação das situações históricas.

Exemplos de resposta:

Antónia: (Item 4) Eles discordam quanto à independência dos territórios africanos porque os autores do texto 3 queriam a independência porque eram habitantes de uma das colónias de Portugal e queriam ter liberdade e o Marcelo Caetano não queria a independência das colónias de Portugal.

(Item 9) O autor do texto 4 não concorda com a política colonizadora porque não constitui uma salvaguarda do desenvolvimento e da independência política nacionais, pelo contrário tem feito e feitos que lhes são contrários.

(Item 11) É o 4 porque fala das condições de vida dos portugueses e disse que eram inaceitáveis mesmo à luz dos figurinos menos exigentes.

Fernando: (Item 5) Sim, 1 "temos por nós aqui e ao longe, o direito da ocupação da conquista das descobertas das colónias" e 2 "Não podemos abandonar as terras portuguesas".

(Item 9) O povo português [foi] quem tirou vantagens reais da situação colonial.
(Item 11) É o texto 4 porque eles queriam acabar com a guerra.

O perfil 3 "Opinião emergente" apresentou as seguintes características:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação;
- Relação de fontes, concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal.

As dificuldades reveladas pelos alunos manifestaram-se a nível de uma justificação mais específica das situações históricas e de posição pessoal sobre as mensagens e seus autores.

Exemplos de resposta:

Joana: (Item 4) Os textos 2 e 3 discordam quanto à independência porque Marcelo Caetano é que mandava nos angolanos e os angolanos queriam a independência.

(Item 9) O autor texto 4 não concorda com a política colonizadora porque os portugueses não tiraram vantagens reais da situação colonial.

(Item 11) É o texto 4. Porque as colónias merecem a independência.

Júlio: (Item 4) Portugal não consegue viver sem exploração. Mas as colónias não conseguem viver com os portugueses.

(Item 9) "exploração colonial e a guerra que a sustenta não constituíram uma salvaguarda do desenvolvimento e da independência política nacionais."

(Item 11) É o 4 porque muita gente vive mal em Portugal.

O perfil 4 evidenciou uma "Descentração emergente", com os seguintes contornos:

- Entendimento das mensagens;
- Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica;
- Relação das fontes, concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objectiva.

As dificuldades detectadas centraram-se na justificação específica das situações históricas.

Exemplos de resposta:

Sofia: (Item 4) Eles discordam pois o 2, que é presidente dos ministros de Portugal, quer os territórios de África, e o 3, que é o presidente do MPLA, quer que o território onde ele vive seja livre.

(Item 9) O que mostra é que os portugueses não ganharam com a colonização mas perderam.

(Item 11) Na minha opinião o texto que se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa, hoje, é o texto 3 porque nesta altura nós estamos em guerra em Timor, uma das nossas colónias, e lá muitos assassinos têm ocorrido.

Miguel: (Item 4) O 2 e o 3 discordam. Porque no texto 2 Marcelo Caetano diz que tem direito de possuir as colónias e no texto 3, o MPLA diz que tem direito à independência.

(Item 9) No último parágrafo o autor diz que a exploração das colónias e da guerra colonial não conseguiriam uma salvaguarda ao desenvolvimento e independência política nacionais. Mas, pelo contrário, só tem originado efeitos contrários.

(Item 11) O texto 4, porque nos fala da situação degradante do país, e que não vale a pena continuar com a guerra colonial.

Manuela: (Item 4) Na minha opinião os autores dos textos 2 e 3 discordam quanto à independência dos territórios africanos porque o autor do texto 3 quer a independência para as colónias africanas por causa da escravatura e o autor do texto 2 não quer que isso aconteça por causa dos rendimentos.

(Item 9) O que me mostra isso é que o autor do texto 4 pensa que Portugal pode passar sem as colónias africanas e o autor do texto 1 pensa exactamente o contrário.

(Item 11) É o 2, porque se calha de termos parentes sem possibilidades de voltar para Portugal continental, e se essa colónia quer ficar independente, nós não devemos deixar.

A Sofia e o Miguel apresentaram uma argumentação objectiva e utilizaram informação da realidade social actual para estabelecerem pontes entre o presente e o passado. As respostas apresentadas pela Manuela referentes à análise das diversas fontes (itens 4 e 9, por exemplo) sugerem também um ponto de vista descentrado. Contudo, quanto a uma relação entre passado e presente (item 11), a Manuela assumiu uma postura diferente da dos colegas. Embora igualmente relacionada com as suas vivências concretas, a postura desta aluna parece basear-se, sobretudo, em pressupostos emocionais ligados ao seu grupo particular de pertença, o dos portugueses residentes nas colónias que viveram as convulsões do período da descolonização como um drama pessoal.

Análise quantitativa

Após a categorização por perfis conceptuais, os dados foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo simples, a fim de se obter um retrato

mais nítido da amostra, embora sem pretensões de generalização à população dos alunos do 6º ano de escolaridade.

Constatou-se que um terço dos alunos que integraram a amostra revelou respostas fragmentadas, de acordo com o perfil 1; um terço apresentou uma compreensão global das mensagens, concordante com o perfil 2; um terço situou-se nos perfis definidos como representativos de uma maior elaboração em termos de resposta pessoal crítica fundamentada — uns evidenciando uma opinião emergente (perfil 3), outros mostrando já a adopção de um ponto de vista descentrado (perfil 4). A figura 1 apresenta a distribuição dos 83 alunos constituintes da amostra pelos quatro perfis conceptuais identificados (e definidos na secção anterior).

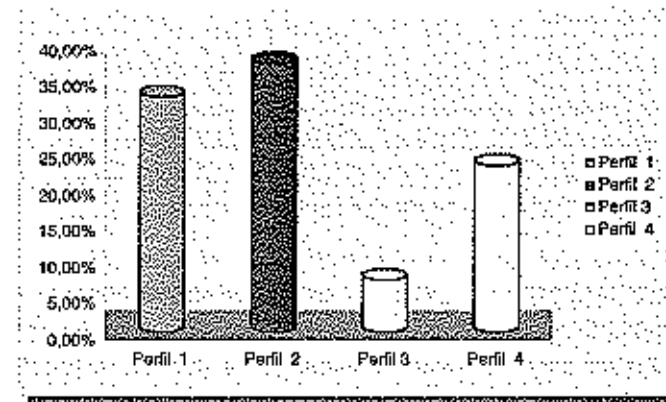


Figura 1 – Distribuição dos perfis conceptuais (%)

A análise dos perfis evidenciados pelos alunos em função do sexo mostra que uma percentagem aproximadamente igual de rapazes e raparigas apresentaram respostas fragmentadas, de perfil 1. Contudo, nos perfis subsequentes, os rapazes distribuíram-se em maior percentagem do que as raparigas pelos perfis 2 e 3 (perfis que indiciam uma compreensão global das mensagens e uma opinião emergente, respectivamente) enquanto que a percentagem de raparigas que apresentaram respostas descentradas, de perfil 4, foi maior do que a dos rapazes (figura 2). Estes dados poderão

suscitar uma interrogação, que poderá constituir-se como hipótese de trabalho a ser objecto de atenção em estudo futuro, acerca de possíveis diferenças entre rapazes e raparigas de 11–12 anos de idade quanto a formas de lidar com diferentes perspectivas históricas, quando as respectivas mensagens são já compreendidas globalmente.

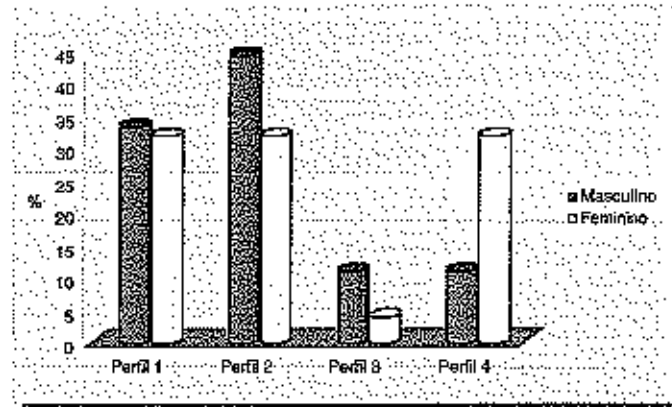


Figura 2 – Perfil conceptual por sexo (%)

Para uma reflexão acerca de uma possível influência do contexto socioeconómico dos alunos sobre o perfil de conceptualização, utilizou-se, como indicador desse contexto, a atribuição de subsídio de acção social escolar (SASE) a alunos com dificuldades económicas. Assim, categorizou-se o contexto socioeconómico em dois grupos: com subsídio ($n=35$) e sem subsídio ($n=46$)³. A figura 3 mostra a distribuição do perfil conceptual dos alunos em função do contexto socioeconómico. Através da análise deste gráfico, observa-se que os alunos sem subsídio apresentaram respostas fragmentadas, de perfil 1, em maior percentagem do que os alunos economicamente carenciados (37% contra 26%). Pelo contrário, a nível de compreensão global das mensagens, foi entre estes últimos que se obteve uma maior percentagem (43% contra 30%). Em relação ao conjunto dos dois perfis mais elaborados, se considerados em conjunto, observa-se, nos dois grupos de alunos, uma percentagem próxima dos 30%, não existindo nestes

níveis (perfis 3 e 4) diferença entre os alunos mais ou menos favorecidos economicamente.

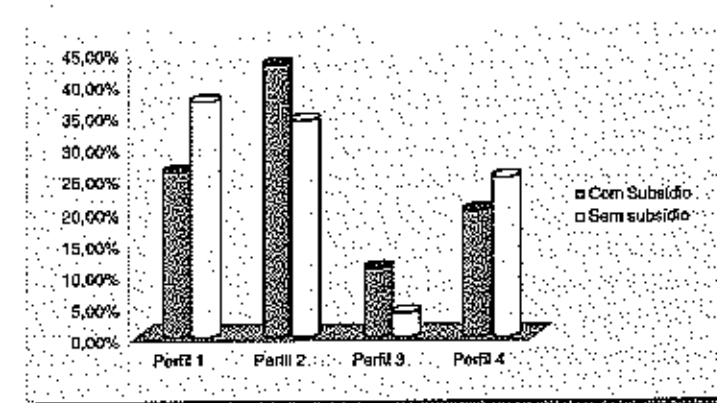


Figura 3 – Perfil conceptual por contexto socioeconómico (%)

No seu conjunto, estes resultados relativos ao perfil conceptual por contexto socioeconómico poderão, eventualmente, suscitar alguma perplexidade: os alunos economicamente mais carenciados parecem estar um pouco mais aptos a compreender fontes históricas, embora no plano da formação de opinião tal vantagem se não observe. É uma questão que exige aprofundamento em estudos subsequentes.

5. Conclusões e sugestões

Pela análise do desempenho dos alunos que tomaram parte neste estudo constatamos, sem pretensões de generalização, que estes alunos do 6º ano de escolaridade estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situação de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados. Em alguns destes alunos emerge até um ponto de vista descentrado sobre as fontes que interpretam, utilizando conhecimentos da sociedade actual para dar sentido às posições do passado. Estes perfis conceptuais, ainda que provisórios, são coerentes com os resultados de pesquisa implementada

pelos estudos pioneiros de Dickinson & Lee (1978, 1984), Booth (1978) e Shemilt (1980, 1984), entre outros, que sugerem modelos de progressão do pensamento histórico das crianças e adolescentes, com base em pressupostos específicos da disciplina. Eventuais diferenças de progressão entre rapazes e raparigas, ou entre camadas socioeconómicas diferenciadas, não têm sido reportadas por estes autores. Os dados aqui apresentados quanto a potenciais diferenças, devem ser, como já foi referido, objecto de pesquisa posterior.

A consideração de diferentes perspectivas históricas por parte dos alunos, e os significados atribuídos ao passado com base nas vivências pessoais, enquadram-se numa linha de investigação ainda mais abrangente e que tem vindo a fornecer pistas frutuosas para um ensino de História crítico e reflexivo (Wineburg, 1991; Carretero & Voss, 1994; VanSledright, (1995); Levstik & Barton, (1996); Barton, 1997; Barca, 2000, entre muitos outros). A partir dos resultados destes estudos realizados em vários países, e que este pequeno estudo corrobora, é possível enunciar alguns princípios a ter em conta na educação histórica:

1. As crianças de 11-12 anos poderão ser capazes de lidar com fontes históricas de perspectivas diversas.

Há, contudo, alguns cuidados a tomar nesta abordagem:

- O trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica. Ele terá de ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido humano. A contextualização tem de ser adequada aos alunos em concreto. E não poderá perder-se de vista que um contexto mais abrangente se vai adquirindo e compreendendo progressivamente, ao longo das vivências académicas e não académicas. É com o tempo que se apreende o tempo. E ninguém, mas ninguém, poderá apreender o contexto histórico total ...
- As fontes devem ser cuidadosamente seleccionadas, para responderem às questões a apresentar aos alunos, e em quantidade adequada, de forma a que os alunos não se percam com a dose da informação fornecida.

- As perguntas devem ser claras e objectivas, de forma a que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar. Perguntas descontextualizadas induzem uma não-resposta, ou uma resposta desprovida de sentido. Os termos não conhecidos devem ser descodificados pelo/a professor/a.

2. O sentido que os alunos dão às mensagens varia com as suas próprias experiências de aprendizagem, dentro e fora da escola.

A variedade de sentidos atribuídos pelos alunos às situações históricas pode avaliar-se quanto ao seu teor substantivo e quanto à qualidade da abordagem (ideias de segunda ordem).

Quanto ao teor da variedade de sentidos: a gama de aspectos informativos que os sujeitos elegem como sendo os mais significativos depende do mundo de valores que enforma o imaginário de cada um — e é infinita. Numa sociedade aberta e plural, tal variedade deve ser respeitada.

Sublinhe-se que, com esta abordagem, não se pretende formar para um pensamento único, pois procura-se, sobretudo, estimular a reflexão sistemática, fundamentada em dados históricos, sobre a realidade humana e social. O professor que ignore ou se escandalize perante concepções menos elaboradas, ou de sentido menos aceitável à luz dos valores democráticos, não terá a melhor atitude pedagógica. Examinar tais ideias, propor relações entre elas e os conceitos históricos e sociológicos que se pretende trabalhar — eis a proposta construtivista. A lição da História, numa sociedade plural, não está em impor uma conclusão única sobre o passado. Para promover a tolerância, o professor tem de, ele próprio, tomar consciência de vozes divergentes, algumas talvez "politicamente incorrectas" e, a partir de todas elas, proporcionar experiências educativas (cognitivo-emocionais) que favoreçam uma argumentação progressivamente melhor fundamentada, mais descentrada e, por conseguinte, mais autónoma.

Quanto à qualidade da variedade de sentidos: respeitar a pluralidade de pontos de vista que os alunos manifestam não significa admitir que todos os seus argumentos têm o mesmo nível de elaboração. Há critérios racionais a desenvolver, numa perspectiva de promoção do espírito crítico. Por isso, é desejável fazer-se uma tentativa de escalonamento — níveis de progressão

de ideias (segundo a proposta da Lee, já referida) — do desempenho observado. Neste estudo, que procurava indagar como é que alunos no 6º ano de escolaridade interpretavam fontes primárias contraditórias, contextualizadas no seu tempo, assumiu-se estabelecer tais níveis qualitativos de progressão. Em situação de aula, esta abordagem propõe uma postura essencial da parte do professor: disponibilidade para explorar, por um lado, os sentidos que os alunos atribuem aos conceitos, em substituição do tradicional lugar-comum de que os alunos nada sabem e, por outro lado, construir a aula de História em coerência com a natureza da disciplina, que assenta num processo progressivo de inferência sobre o passado, a partir das suas fontes. Com este ponto de partida, estarão criadas algumas das condições essenciais para que, durante o processo de ensino-aprendizagem, a progressão lógica dos alunos seja adequadamente estimulada pelo/a professor/a.

Agradecimento

Agradecemos à Investigadora Laurinda Leite os seus comentários e sugestões aquando da versão inicial do presente artigo.

Notas

- 1 Este projecto foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e integra-se nos estudos sobre "Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais", do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, CEEP.
- 2 A categoria "com subsídio" abrangeu os alunos a quem foi atribuído subsídio total (escalação A) e subsídio parcial (escalação B) dado este último ser de frequência restrita (n=5).

Referências

- ASHBY, Rosalyn & LEE, Peter (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 62-88.
- ATKINSON, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history*. Londres: Macmillan.

- BARCA, Isabel (1996). *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres.
- BARCA, Isabel (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel, BASTOS, Cristina & CARVALHO, Jorge (1998). *Formar Opinião na Aula de História — Uma experiência pedagógica sobre a Guerra Colonial*. Cadernos Pedagógico-Didáticos, nº 17. Lisboa: APH.
- BARTON, Keith (1997). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, (4), pp. 407-430.
- BHASKAR, Roy (1975). *A realist theory of science*. Leeds: Leeds Books.
- BOOTH, Martin (1978). Inductive thinking in history: The 14-16 age group. In G. Jones & L. Ward (Eds.), *New History, Old Problems*. Swansea: University College of Swansea, Faculty of Education, pp. 104-121.
- BOOTH, Martin (1987). Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 22-38.
- BORG, Walter & GALL, Meredith (1999). *Educational Research. An Introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- CARRETERO, Manuel & VOSS, Joseph (Eds.). (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COOPER, Hillary (1991). *Young children's thinking in history*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres.
- DICKINSON, Alaric & LEE, Peter (1978). Understanding and Research. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann, pp. 94-120.
- DICKINSON, Alaric & LEE, Peter (1984). Making sense of history. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning history*. Londres: Heinemann, pp. 117-153.
- DONALDSON, Margaret (1978). *Children's minds*. Londres: Fontana Press.
- DRAY, William (1980). *Perspectives on history*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- HARRÉ, Rom (1985). *The philosophies of science* (2ª ed.). Londres: Oxford University Press.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. & WASON, P. C. (Eds.). (1977). *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, Peter (1994). Progression in children's history. *Tsing Hua Newsletter for teaching history*, 3, pp. 5-13.
- LEE, Peter (1998). Children's ideas about the nature and status of historical accounts. *Proceedings of the International Conference on Methodologies: Historical consciousness and history-textbook research*. Beijing, China, pp. 201-248.
- LEE, Peter, DICKINSON, Alaric & ASHBY, Rosalyn (1997). Just another emperor. Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27 (3), pp. 233-244.

- LEVSTICK, Linda e BARTON, Keith (1996). They still use some of their past": historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28, pp. 531-557.
- LIGHT, Paul. & BUTTERWORTH, George (1992). *Context and cognition: ways of learning and knowing*. Nova Iorque: Harvester Wheatsheaf.
- MARTIN, Raymond (1999). *The past within us*. Princeton: Princeton University Press.
- MCCULLAGH, Behan (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge University Press.
- PEEL, Edward (1971). *The nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Press.
- SHEMILT, Denis (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgo: Holmes McDougall.
- SHEMILT, Denis (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning history*. Londres: Heinemann, pp. 39-84.
- SHEMILT, Denis (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 39-61.
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- VAN DER DUSSEN, W. J. (1991). The historian and his evidence. In W. J. Van der Dussen & L. Rubinoff, *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, pp. 154-169.
- VAN DER DUSSEN, W. J. & RUBINOFF, L. (1991). *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (1995). "I don't remember — the ideas are all jumbled in my head": 8th graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, pp. 317-345.
- WINEBURG, Samuel (1991). Historical problem solving: a study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), pp. 73-87.

Anexo 1

Fonte 1

... Temos por nós, aqui e ao longe, o direito da ocupação, da conquista, da descoberta, da acção colonizadora, da fazenda e sangue dos portugueses regando a terra por todas as partes do mundo, cultivando solo, desbravando a floresta, comerciando, pacificando, instruindo. É a vontade do povo; é o imperativo da consciência nacional.

Oliveira Salazar (Presidente do Conselho de Ministros de 1933-1968).
Discurso. (Manifestação da U.N., em 17 de Maio 1931).

Fonte 2

... Não podemos abandonar as terras portuguesas do Ultramar e os nossos irmãos que nelas vivem e nelas construíram os seus lares e forjaram os seus destinos. (...) Mas esses caminhos não podem ser os da traição aos portugueses do além-mar, traição às suas vidas, às suas esperanças, ao seu trabalho, à sua obra.

Marcello Caetano (Presidente do Conselho de Ministros de 1968-1974).
Pelo Futuro de Portugal, 1968.

Fonte 3

Declaração do M.P.L.A. sobre o covarde assassinato do eminente patriota e dirigente do P.A.I.G.C., engenheiro Amílcar Cabral

Um novo crime repugnante acaba de ser perpetrado pelo retrógrado regime colonial-fascista. Já condenado por toda a Humanidade devido aos crimes ignóbeis cometidos sobre povos que quer continuar a explorar e a escravizar, culpado de homicídio diante de todas as instâncias internacionais, escorraçado pela esmagadora maioria dos povos do mundo, o retrógrado regime fascista de Caetano, apoiado pelo imperialismo internacional, recorreu sempre a métodos sangüinários e covardes para retardar a marcha vitoriosa dos nossos povos em direcção à libertação total.

M.P.L.A. (Movimento pela libertação de Angola — formado por angolanos).
Declaração, 1973.

Fonte 4

... Dispomos, presentemente, de um rendimento per capita dos mais baixos da Europa e temos apresentado, até agora, indicadores de subdesenvolvimento que (...) não contradizem uma realidade sentida de que as condições de vida da maioria dos portugueses têm de considerar-se inaceitáveis, mesmo à luz dos figurinos menos exigentes. Contudo, temos "tido" as colónias e temos praticado a exploração colonial, donde se conclui que não terá sido o povo português quem tirou vantagens reais da situação colonial (...). Portanto, há que concluir que não só a exploração colonial e a guerra que a sustenta não constituiram uma salvaguarda do desenvolvimento e da independência política nacionais, como, pelo contrário, indirectamente têm originado efeitos que lhes são contrários.

Manuela Silva, in *Portugal pode passar sem as colónias?*.
Iniciativas Editoriais, 2ª Ed., 1974.

Anexo 2

Questionário

- 1 - Explica, por palavras tuas, o sentido dos textos apresentados, produzidos por diferentes autores.
- 2 - Os autores dos textos 1 e 2 concordam ou discordam quanto à política colonizadora de Portugal?
- 3 - Os autores dos textos 2 e 4 concordam ou discordam quanto à independência dos territórios africanos?
- 4 - Na tua opinião, por que razão os autores dos textos 2 e 3 discordam quanto à independência dos territórios africanos?
- 5 - Encontras algumas razões no texto 1 que suportem as ideias do texto 2 quanto à política colonizadora de Portugal?
- 6 - Os autores dos textos 3 e 4 concordam ou discordam quanto à importância económica das colónias para Portugal?
- 7 - Os autores dos textos 1 e 2 terão as mesmas ideias políticas que os autores dos textos 3 e 4 quanto aos territórios africanos?
- 8 - As ideias políticas quanto às colónias portuguesas do autor do texto 4 aproximam-se mais das ideias do autor do texto 1 ou do texto 3? (Copia expressões dos textos que o justifiquem).
- 9 - O que te mostra que o autor do texto 4 não concorda com a política colonizadora portuguesa?
- 10 - Identifica a naturalidade do autor do texto 3. Justifica a tua resposta.
- 11 - De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa hoje? Justifica a tua resposta.

LEARNING HOW TO THINK WITHIN HISTORY: A STUDY WITH 6TH GRADERS

Abstract

The study explores the levels of arguments given by sixth graders when reasoning upon contradicting primary sources related with a specific historical issue. A sample of 83 sixth graders filled in a questionnaire asking for a cross-interpretation of four primary sources conveying different perspectives. The school where the study was carried out is located near the city of Braga. Through a qualitative analysis, four conceptual levels of argumentation (profiles) were traced: from a less elaborate profile of fragmented responses, with an intermediate level displaying a global understanding of messages towards two more sophisticated profiles suggesting an emerging opinion and decentration. The approximate equivalence of response distribution by profile suggests that students can use diversified historical sources in the 'History and Geography of Portugal' class.

APPRENDRE À PENSER EN HISTOIRE: UN ÉTUDE AVEC DES ÉLÈVES DE 6^{ÈME}

Résumé

Cet étude explore des niveaux d'argumentation que des élèves du 6^{ème} année présentent sur sources historiques exprimant points de vue différents, sur une problématique spécifique du passé. Une échantillon constituée par 83 élèves de la 6^{ème} année (élèves de 11-12 ans) d'une école dans les arrondissements de la ville de Braga accomplirent un questionnaire d'interprétation croisée de quatre sources primaires, avec différentes perspectives. Parmi l'analyse qualitative des données, quatre profils conceptuels, correspondant à différents niveaux d'argumentation, ont été identifiés. Ceux-ci vont d'un profil, moins élaboré, caractérisé par des réponses fragmentées, en passant par un profil intermédiaire de compréhension global des messages, jusqu'à deux profils, avec contours plus sophistiqués, d'opinion et de décentration émergentes. La distribution presque équitative des réponses par des profils indique que des élèves peuvent travailler avec des sources primaires diversifiées dans la classe d'Histoire et Géographie de Portugal.

Discursos da igualdade/omissão: análise de legislação sobre igualdade entre os sexos na educação¹

Luísa Saavedra

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste artigo serão analisados diplomas legais relativos à igualdade de oportunidades entre os sexos que, explicitamente, façam referência à educação ao nível do ensino básico e secundário. Os diplomas serão analisados quer a um nível global, quer individualmente. Terminar-se-á com uma abordagem crítica ao conjunto dos documentos.

Neste artigo pretende-se analisar diplomas legais relativos à igualdade entre os sexos ao nível dos ensinos básico e secundário. Os diplomas que abordam a igualdade entre os sexos em outros domínios não serão tidos em conta.

O facto de este artigo estar centrado na via legal não significa que se defenda uma postura feminista liberal, ou seja, que se considere que a igualdade entre os sexos se alcança meramente através da consagração na lei dos direitos do sexo feminino e da sua igual representatividade em todos os domínios públicos (desporto, ensino, lugares políticos, de chefia, etc). O feminismo liberal deve ser entendido no contexto histórico-social em que surgiu — finais do século XIX — em que a mulher não tinha quaisquer direitos de cidadania e, como tal, era preciso lutar por eles.

Actualmente, novas formas de feminismo, influenciadas pela crescente popularidade do pós-modernismo e pós-estruturalismo, parecem responder melhor às imposições do mundo contemporâneo.

As feministas pós-estruturalistas reconhecem-se em muitos dos pressupostos pós-modernos, nomeadamente no questionamento da

objectividade e racionalidade moderna, da verdade como um facto adquirido e na preocupação em descobrir as várias formas de conhecimento que sejam independentes do poder masculino. Dão particular ênfase à pluralidade e diversidade, valorizam as diferentes experiências e formas de conhecimento das mulheres conforme a classe social, raça, orientação sexual, etc., a que pertencem. Desta forma, a categoria «mulher» perdeu a sua clareza e a multiplicidade e diversidade dominam o palco actual do feminismo. Influenciadas por Foucault têm uma preocupação central com o poder, encarado não como algo detido pelos grupos dominantes, mas disseminado em todas as relações, inclusivamente no poder exercido por uma mulher sobre as outras (Weiner, 1994).

A análise dos diplomas legais que aqui se apresenta será feita com base nos pressupostos acima enunciados, através da análise de discurso. A análise do discurso² é uma teoria e método de análise influenciada pelo pós-estruturalismo e pelo trabalho de Foucault, que dá especial ênfase à linguagem como construtora da realidade (Nogueira, 1997).

Os diplomas legais que integram este estudo serão analisados a dois níveis: global e individual.

Ao nível global, pretende-se: (1) compreender o porquê de tão reduzida legislação sobre esta temática; (2) determinar o porquê de certas ausências temáticas e estratégicas; (3) confrontar os diferentes diplomas; e (4) encontrar discursos que atravessam os diferentes diplomas.

A nível individual (os diplomas serão analisados um a um) pretende-se clarificar: (1) porque foram tomadas determinadas medidas e não outras; (2) quais os pressupostos e concepções teóricas subjacentes às escolhas efectuadas em cada um dos diplomas; e (3) porque é que certos temas estão ausentes de cada um deles.

Terminar-se-á com uma abordagem crítica ao conjunto dos diplomas analisados.

Na pesquisa dos diplomas, a obra *Portugal — 1997: Situação das Mulheres* (1998) foi de grande utilidade porque organiza grande parte da legislação relativa às mulheres. Os diplomas que a seguir se apresentam, e com base nos quais será elaborado este artigo, supõe-se serem uma listagem exaustiva da igualdade entre os sexos na educação. Esses diplomas são os seguintes:

- Lei nº 23/80 (Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres)
- Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Resolução do Conselho de Ministros nº 32/94
- Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97 (Plano Global para a Igualdade de Oportunidades)

Perante a exígua lista de diplomas encontrados decidiu-se começar esta análise, precisamente, considerando a pouca legislação existente e a sua dispersão no tempo. Numa tentativa para encontrar explicações para este facto começar-se-á por proceder a um enquadramento político-social dos momentos em que estes diplomas foram publicados e daqueles que os precederam. Após uma análise detalhada, cada diploma será alvo de uma abordagem crítica.

Enquadramento político-social da legislação sobre igualdade entre os sexos na escola

A análise global dos diplomas legais sobre igualdade de oportunidades entre os sexos na escola permite verificar uma enorme descontinuidade temporal entre os vários documentos que foram publicados:

- Entre o 25 de Abril de 1974 e 1980 (ano da publicação da Lei nº 23/80, ratificação da Convenção da ONU);
- Entre o ano de 1980 e o ano de 1986 (data de publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo);
- Entre 1986 e os anos de 1994/97 (data da publicação das duas Resoluções do Conselho de Ministros nº 32/94 e nº 49/97).

Estes saltos no tempo tomam-se tanto mais surpreendentes quanto ao nível de outras desigualdades na escola, nomeadamente económicas, se tratou, logo a seguir ao 25 de Abril, de implementar medidas de combate a essas desigualdades³.

Diversos motivos poderão estar na base desta escassez de diplomas e esses mesmos motivos podem ter variado conforme os diversos momentos histórico-sociais. Para um melhor entendimento desta realidade será feito um enquadramento cronológico dos governos e dos movimentos feministas em Portugal.

Desde 1974 até 1980 (ano em que foi ratificada a Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres — Lei nº 23/80), o País passou por três governos provisórios e cinco governos constitucionais. Muitos deles não tiveram sequer um ano de mandato. A Lei nº 23/80 viria a ser aprovada durante o VI Governo Constitucional, chefiado por Francisco Sá Carneiro.

Desde 1980 até 1986 (ano da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei nº 46/86), o País foi governado por mais três Governos:

- VII Governo, chefiado por Pinto Balsemão cujo mandato durou de Janeiro a Agosto de 1981;
- VIII Governo, também chefiado pelo mesmo dirigente do PPD/PSD, que governou de Setembro de 1981 até Dezembro de 1982;
- IX Governo, chefiado por Mário Soares e cujo mandato se estendeu de Julho de 1983 a Julho de 1985.

Durante estes três Governos não foi publicado qualquer diploma legal onde a questão do género/sexo na Escola fosse abordada. A Lei nº 46/86 viria a ser aprovada durante a vigência do X Governo Constitucional, liderado por Aníbal Cavaco Silva, que governou de 1985 a 1987.

Decorreu mais um mandato, o primeiro que cumpriu o tempo normal de legislatura, igualmente chefiado por Cavaco Silva. Durante o XII Governo Constitucional (também liderado pelo mesmo dirigente do PSD e cujo mandato durou de Outubro de 1991 a 1 Outubro de 1995) foi publicada a Resolução de Conselho de Ministros nº 32/94.

Finalmente, a Resolução de Conselho de Ministros nº 49/97 foi publicada durante a vigência do XIII Governo Constitucional chefiado por António Guterres cujo mandato se iniciou em Outubro de 1995 e terminou em Outubro de 1999.

Ao mesmo tempo que estes governos se sucediam e os diplomas iam sendo publicados, as mulheres portuguesas estavam empenhadas em diversos movimentos sociais e políticos. Um mês após a revolução foi criado o movimento pelo divórcio. Na sequência da sua criação, realizou-se um comício e manifestações no sentido de pressionar a Igreja Católica a rever a Concordata. Esta alteração à Concordata viria a acontecer em 1975.

No domínio laboral, as mulheres trabalhadoras envolveram-se em ocupações de empresas, iniciando processos, de autogestão, em greves por melhores condições de trabalho e de salários, em ocupações de terras no Alentejo, etc.

No domínio social participaram em lutas pelo direito à habitação e pela criação de creches nos bairros, reivindicaram a licença de maternidade de dois meses e foram membros activos de Comissões de Moradores. Muitas mulheres aproveitaram esta altura para frequentarem cursos de alfabetização. (Tavares, 2000).

Em 1976, as alterações ao Código Civil viriam a introduzir importantes avanços em direcção à igualdade jurídica da mulher⁴. É abolida a figura do «chefe de família», marido e mulher dirigem a vida comum e decidem qual a residência do casal. Cessa a obrigatoriedade de a esposa ficar com o nome do marido, podendo qualquer dos cônjuges usar o nome do outro ou manter apenas o seu, deixa de haver discriminação legal contra os filhos nascidos fora do casamento e são reconhecidas as uniões de facto para fins de benefícios sociais e heranças (CIDM, 1998).

A partir de 1978 começa a segunda fase da luta das mulheres em Portugal, que se irá estender até 1984, e consistirá na defesa do aborto e do direito à contracepção livre (Magalhães, 1995).

Em 1982 são apresentados à Assembleia da República três projectos-lei sobre maternidade, planeamento familiar e legalização do aborto. Este último viria a ser recusado, mas em 1984 seriam despenalizadas alguns casos de interrupção voluntária de gravidez⁵ (CIDM, 1998).

Ainda antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a luta das mulheres muda novamente de rumo, voltando-se agora para a luta pela ocupação de lugares de decisão (Magalhães, 1995).

Face às lutas das mulheres pelos seus direitos, faz sentido questionar até que ponto as reivindicações constantes dessas lutas contribuíram para a consagração na lei dos seus próprios direitos?

No estudo realizado por Manuela Tavares (2000), fica a ideia de que as movimentações de mulheres não tiveram grande impacto para a legislação sobre os direitos das mulheres. Isto porque se vivia num contexto geral de democratização. Como afirma Virgínia Ferreira, nesse mesmo estudo, existia

um quadro constitucional favorável que se traduziu, primeiro, em direcção ao socialismo e, posteriormente, em direcção à integração na União Europeia. Esta situação levou a que as mulheres lutassem, sobretudo, pela implementação e fiscalização dos direitos jurídicos já conquistados.

Resumindo, e tentando fazer um cruzamento entre a actividade governativa e os movimentos de mulheres, dir-se-ia que vários factores podem ter contribuído para o «esquecimento» da igualdade de género na educação. Em primeiro lugar, uma grande instabilidade político-governativa, em segundo lugar, a preocupação dos movimentos de mulheres com outras questões: o direito à habitação, ao emprego, à legalização do aborto, etc. Finalmente, uma fraca capacidade reivindicativa dos movimentos de mulheres.

O conjunto destes factores pode explicar que em 12 anos de democracia (o tempo que medeia entre o 25 de Abril e a publicação da Lei de Bases) tenha sido publicado unicamente um diploma fazendo referência à igualdade de oportunidades para ambos os sexos na Escola — a Lei nº 23/80 (ratificação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, aprovada pela ONU).

Análise de diplomas legais sobre a igualdade entre os sexos na educação

Lei nº 23/80

A Lei nº 23/80 de 26 de Julho ratifica a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, aprovada pela ONU em 18 de Dezembro de 1979. Como anteriormente já foi referido, esta lei foi publicada durante a vigência do VI Governo Constitucional presidido por Francisco Sá Carneiro.

No artigo 10, que se refere à educação, são definidas as medidas necessárias para assegurar uma igualdade de direitos entre as mulheres e os homens no campo da educação. Essas medidas são as seguintes:

a) As mesmas condições de orientação profissional, de acesso aos estudos e de obtenção de diplomas nos estabelecimentos de ensino de todas as categorias, nas zonas rurais como nas zonas urbanas, devendo esta igualdade ser assegurada no ensino pré-escolar, geral, técnico, profissional e técnico superior, assim como em qualquer outro meio de formação profissional;

- b) O acesso aos mesmos programas, aos mesmos exames, a um pessoal de ensino possuindo qualificações do mesmo nível, a locais escolares e a equipamento da mesma qualidade;
- c) a eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis dos homens e das mulheres a todos os níveis e em todas as formas de ensino, encorajando a coeducação e outros tipos de educação que ajudarão a realizar este objectivo, em particular revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos;
- d) As mesmas possibilidades no que respeita à concessão de bolsas e outros subsídios para os estudos;
- e) As mesmas possibilidades de acesso aos programas de educação permanente, incluindo os programas de alfabetização funcional, com vista, nomeadamente a reduzir o mais cedo possível qualquer desnível de instrução que exista entre homens e mulheres;
- f) A redução de taxas de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para as raparigas e mulheres que abandonarem prematuramente a escola;
- g) As mesmas possibilidades de participar activamente nos desportos e na educação física;
- h) O acesso a informações específicas de carácter educativo tendentes a assegurar a saúde e o bem-estar das famílias, incluindo a informação e o aconselhamento relativos ao planeamento da família».

Nesta Lei, a igualdade entre os sexos é encarada numa perspectiva fundamentalmente liberal. Parte do princípio que se as raparigas tiverem as mesmas condições e oportunidades que aos rapazes a igualdade entre ambos poderá ser alcançada. Neste sentido, são elaboradas um conjunto de estratégias conducentes à criação dessas mesmas situações de igualdade e que passam por iguais condições de orientação profissional; pelo acesso aos mesmos programas, exames, equipamento e qualificação idêntica dos profissionais; a mesma participação nos desportos e educação física; pelo acesso a bolsas de estudo e outros subsídios, à formação profissional e à educação permanente.

Saliente-se, no que diz respeito ao desporto e à educação física, que o modo como esta é defendida se insere, uma vez mais, numa perspectiva feminista liberal (dar as mesmas oportunidades a ambos os sexos).

A «eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis dos homens e das mulheres a todos os níveis e em todas as formas de ensino» é encarada como mais uma estratégia para alcançar a igualdade entre os sexos. A eliminação destes estereótipos pode ser conseguida «revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos» e

através da coeducação. A coeducação é explicitamente considerada uma forma de educação que pode contribuir para a eliminação dos estereótipos dos papéis do género.

Face a esta análise simples do diploma existem algumas questões que merecem uma análise mais detalhada e crítica. Assim, dentro das estratégias referidas para eliminar os estereótipos dos papéis do género não é feita qualquer referência ao sexismo na linguagem, nomeadamente, nos manuais escolares, bem como à frequente invisibilidade da figura feminina, que é mais patente na disciplina de história, mas que está presente em todas as disciplinas.

Como possível explicação para estas ausências pode estar o facto de, a nível das teorias feministas, estes aspectos não terem sido muito difundidos na altura. A maior parte dos trabalhos de Nancy Betz e Hackett (1981, 1983, por exemplo) só foram publicados depois de 1980 e estas autoras deram particular atenção à importância dos modelos femininos, quer nos manuais, quer na figura dos professores e de profissionais para a modificação dos estereótipos associados às escolhas vocacionais. Sandra Bem (1974) tinha já introduzido o conceito de androginia, mas este não tinha grandes implicações em termos escolares.

A perspectiva defendida neste diploma é escassa, ainda, a questão das diferenças de poder entre os sexos não sendo feita qualquer referência ao assédio sexual nas escolas, que é uma das formas mais claras de exercício de poder da masculinidade dominante. Como só nos anos 90 esta temática começou a ser mais explorada pelas autoras feministas, esta ausência poderá ser explicada no contexto histórico em que o documento foi produzido. A mesma explicação poderá servir para a ausência de qualquer referência à heterogeneidade da categoria «género».

Sendo questionável a orientação teórica porque se rege (apesar de justificável pelo contexto histórico-social em que foi realizado) este documento tem o mérito de ser bastante exaustivo.

Lei nº 46/86

A Lei nº 46/86 foi aprovada e publicada durante o X Governo Constitucional, cujo Primeiro Ministro era Aníbal Cavaco Silva. Nesta Lei, a

igualdade entre os sexos face ao ensino é referida unicamente no artigo 3º, alínea j), nos seguintes termos:

«Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo».

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em comparação com a anterior Lei, prima pelo seu carácter sucinto considerando que a igualdade pode ser alcançada através de três meios essenciais: (1) a coeducação; (2) a orientação escolar e profissional; e (3) a sensibilização dos intervenientes no processo educativo.

No que diz respeito à coeducação, não é explicitado como esta pode promover a igualdade entre os sexos, nem é feito qualquer desenvolvimento sobre a mesma que permita, ao menos, inferir qual o conceito que lhe é conferido nesta lei. Poder-se-ia, ainda, salientar que coeducação não é o mesmo que escolas mistas e que aquele primeiro termo precisaria de maior explicitação para se entender qual é exactamente o seu significado neste diploma legal. Além disso, nos E.U.A. e Reino Unido, por exemplo, a educação física é leccionada separadamente para alunos e alunas e esta prática é considerada mais benéfica para ambos os sexos. Mesmo em Portugal há professoras que defendem que esta disciplina deveria ser leccionada separadamente, como refere Maria José Magalhães (1995).

No que diz respeito à orientação escolar e profissional, a mera referência ao conceito associado ao conceito de igualdade de oportunidades pode gerar uma série de perguntas. Será que significa que todos os sexos devem ter oportunidade de usufruir dessa mesma orientação escolar e profissional? Ou quererá antes significar que a orientação escolar e profissional deve ser implementada de tal modo que permita a ambos os sexos ter as mesmas oportunidades para os diferentes cursos e profissões? A este propósito convém salientar que a orientação escolar e profissional pode ser um meio de enquadrar os alunos dentro das expectativas, valores e crenças que eles têm relativamente a si próprios sem ter qualquer papel de transformação social.

A Lei de Bases limita-se a falar em 'sensibilizar' o conjunto de intervenientes no processo educativo, deixando por explicar quem são os

intervenientes e como se faz esse sensibilização. Além de que a palavra 'sensibilização' tem uma conotação demasiado branda para um processo que deveria implicar, sobretudo, formação.

O carácter leviano com que o tema da igualdade de oportunidades entre os sexos é abordado numa Lei que é a Lei de Bases do Sistema Educativo toma-se mais grave, levando a crer que este tema foi considerado de pouca importância pelo poder político então existente.

Resolução do Conselho de Ministros nº 32/94

A Resolução do Conselho de Ministros nº 32/94 foi promulgada durante o XII Governo Constitucional presidido pelo Primeiro Ministro Aníbal Cavaco Silva. Esta Resolução estipula uma série de medidas e acções conducentes «à promoção e efectivação da igualdade de oportunidades e de participação da mulher portuguesa em todos os domínios da vida económica, social, política e laboral» (ponto 1). Não sendo um documento centrado especificamente sobre a escola/educação, no ponto 2 é feita uma breve referência aos jovens e à escola, que se passa a citar:

«Sensibilização da opinião pública, tendo em vista o combate a situações de discriminação das mulheres e, nomeadamente, as que promovam uma participação equilibrada de homens e mulheres na vida pública, bem como as que garantem que a dimensão da igualdade está presente nas campanhas de divulgação e informação da Administração Pública, no aconselhamento profissional dos jovens e nos manuais escolares» (Resolução do Conselho de Ministros, nº 32/94, ponto 2, itálico nosso)

Em termos de educação não-formal este diploma aborda, ainda, a formação profissional das mulheres e a orientação profissional para as desempregadas de longa duração.

Tendo em conta unicamente a dimensão escolar, pode-se concluir que este documento é obviamente muito restritivo ao considerar que a igualdade entre os sexos pode ser alcançada unicamente com estas duas medidas: aconselhamento profissional e cuidados nos manuais escolares.

É claramente um diploma que peca pela ausência no que diz respeito à igualdade entre os sexos na escola, tanto no conteúdo como na forma como o tema é focado. Como se promove a dimensão da igualdade nos manuais escolares? Nada é referido. E quando nada é referido, pode ficar em aberto a

possibilidade de se tomarem imensas medidas ou não tomar nenhuma. Mas, poder-se-ia também perguntar, porque são escolhidas estas duas medidas e não outras? A resposta pode ser encontrada no conjunto dos diplomas legais analisados. O poder político parece considerar serem estas as medidas que melhor promovem a igualdade entre os sexos na escola, se se atender à frequência com que são referidas nos diferentes diplomas. Todos eles referem a orientação vocacional e, à excepção da Lei de Bases, também todos eles consideram que os manuais escolares são um veículo de promoção da igualdade, talvez porque a perspectiva feminista liberal continue a ser a que está mais presente no discurso do poder político.

Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97 — Plano Global para a Igualdade de Oportunidades

A Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97 foi promulgada durante a vigência do XIII Governo Constitucional presidido por António Guterres. Tem o mérito de reconhecer que não existe ainda uma efectiva igualdade de oportunidades entre os sexos fazendo referência a uma reduzida participação das mulheres nos lugares de decisão política e a um excesso de concentração das mulheres nas áreas da saúde, ensino e nos lugares mais baixos e intermédios das organizações.

Neste diploma é aprovado um Plano Global para a Igualdade de Oportunidades. No Objectivo 1 (Integrar o princípio da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em todas as políticas económicas, sociais e culturais), ponto 3, é feita referência a aspectos importantes para a vida das raparigas nas escolas, nomeadamente, a inclusão nos currículos escolares de temas sobre o género e a igualdade de oportunidades e a inserção desses mesmos temas na formação inicial e contínua do pessoal docente, incluindo os formadores inseridos no mercado de trabalho. Ainda neste objectivo 1, ponto 8, é abordada a necessidade de «fomentar a igualdade entre homens e mulheres nas políticas de desporto».

No objectivo 7 (Educação, ciência e cultura) encontra-se uma lista de oito medidas referentes a questões do género. Tendo em conta que este estudo se centra unicamente no ensino básico e secundário, apenas os artigos que a estes níveis de ensinos dizem respeito serão analisadas.

«2 - Promover, nomeadamente através da criação de prémios, a elaboração de manuais escolares e de outros materiais pedagógicos e de divulgação cultural que veiculem imagens femininas e masculinas não estereotipadas».

«4 - Contribuir para que nos currículos escolares seja dada a devida atenção ao papel complementar desempenhado pelos dois sexos na sociedade e na família por forma a superar discriminações, nomeadamente na divisão tradicional de papéis entre mulheres e homens».

«5 - Incluir nos currículos escolares módulos sobre a educação sexual, no âmbito dos programas de educação para a saúde».

«6 - Facultar opções não estereotipadas dos cursos e carreiras profissionais, oferecendo aos jovens estudantes, a partir do 9º ano de escolaridade obrigatória, orientação e informação sobre todos os cursos médios e superiores e respectivas saídas profissionais e promovendo estágios de curta duração em empresas e organismos da administração central, regional e local». (Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97, objectivo 7)

A preocupação principal deste diploma legal, no que se refere ao ensino básico e secundário, parece ser a eliminação dos estereótipos do género, embora no conjunto do diploma sejam ainda feitas referências à formação dos professores e à promoção da igualdade no desporto.

No que diz respeito à eliminação dos estereótipos do género, as medidas referenciadas são as seguintes: (1) «opções não estereotipadas dos cursos e carreiras profissionais»; (2) «contribuir para que nos currículos escolares seja dada a devida atenção ao papel complementar desempenhado pelos dois sexos na sociedade e na família» (objectivo 7); (3) a inclusão de temas, nos currículos escolares, sobre o género e a igualdade de oportunidades (objectivo 1, ponto 3); e (4) a veiculação de imagens femininas e masculinas não estereotipadas nos manuais escolares (objectivo 7).

Relativamente aos diplomas anteriormente analisados, este diploma é mais explícito sobre o modo como a orientação escolar e profissional se deve processar ao defender que haja escolhas não estereotipadas e a necessidade da orientação e informação sobre cursos e saídas profissionais a partir do 9º ano de escolaridade.

Importante, e também inovadora relativamente aos diplomas anteriores, é a especificação sobre o modo como os currículos escolares devem contribuir para a igualdade entre os sexos: (1) incluir temas sobre género e igualdade de oportunidades; (2) valorizar o papel complementar que os dois sexos devem desempenhar na família e na sociedade. A importância que é conferida aos papéis desempenhados na família, e à necessária

complementaridade entre eles, permite vislumbrar o surgimento de uma perspectiva mais pós-moderna ou crítica do feminismo, pelo menos na dimensão que considera que a vida privada faz também parte do domínio público e que tem amplas repercussões a nível político.

Este é o único documento em que a formação dos professores é abordada de uma forma consistente abarcando a formação inicial, a formação contínua e a formação dos formadores. Além disso, a formação destes profissionais encontra-se bem definida, especificando-se as estratégias a implementar.

No que toca aos manuais escolares, a formulação é idêntica à da Lei nº 23/80 e, tal como aí, também fica por referir o sexismo na linguagem patente nos manuais escolares. Também não é feita qualquer referência à heterogeneidade da categoria «género».

Tal como na Lei nº 23/80, é feita alusão à questão do desporto, salientando-se a necessidade de «fomentar a igualdade entre homens e mulheres nas políticas de desporto». Esta referência não é feita especificamente no contexto escolar, mas às mulheres e homens em geral. Além disso, esta Resolução tem a vantagem de salientar a importância de existir uma política desportiva que promova a igualdade entre os sexos e não meras iniciativas soltas sem estrutura coerente. A ausência de abordagem ao currículo de Educação Física é de salientar, pela negativa, porque esta disciplina tem sido considerada problemática para o sexo feminino, por diversos estudos realizados noutros países (Vertinski, 1995, por exemplo).

Conclusões: análise crítica dos discursos

A análise levada a cabo no âmbito dos diplomas sobre igualdade entre os sexos na escola permite concluir que este é um assunto que tem sido deixado para segundo plano por todos aqueles que a ele se têm dedicado. Poder-se-ia dizer que o discurso sobre igualdade entre os sexos na escola é gerido pela omissão, pelo não-dito. A ideia de que, no seu conjunto, o discurso sobre igualdade entre os sexos é um discurso omisso é ainda mais reforçada pelo facto de sobre esta temática existirem unicamente Leis e Resoluções que não foram operacionalizadas através de despachos, decretos-lei ou portarias. A este propósito, Teresa Pinto (1999) refere que existem três níveis nos

diversos países da União Europeia no que diz respeito ao enquadramento legal desta temática:

- num primeiro nível, a igualdade entre os sexos na escola é contemplada nas Leis Gerais (está presente em todos os países da União e Portugal situa-se neste nível);
- num segundo nível, esta igualdade está consignada em diplomas legais mais explícitos mas com reduzido nível de operacionalização;
- num terceiro nível existem medidas de operacionalização mais sistemáticas.

Qual o porquê desta realidade? As respostas serão, obviamente, meramente hipotéticas.

A primeira resposta será considerar que tanto o poder político como as actuais organizações de mulheres consideram que a igualdade entre os sexos na educação está assegurada. Outra resposta poderá ser considerar que, como tem sido divulgado na opinião pública, se as alunas têm mais sucesso escolar do que os rapazes é sinal que não é preciso fazer mais nada a nível legislativo. Outra resposta ainda, menos plausível, seria considerar que a via de legalidade não é a via da igualdade e, por isso, a legislação não seria importante. Uma última resposta, seria considerar que como os alunos não têm capacidade para ter consciência destes problemas não é necessário as entidades políticas fazerem dele um problema.

Esta última questão toma-se mais problemática porque, ao contrário de outras categorias sociais como as mulheres, os desempregados, os reformados, os professores, etc., dificilmente as jovens terão capacidade para encetar reivindicações deste teor para si próprias. A este propósito, Lígia Amâncio (1999) afirma, baseando-se num estudo publicado por Helena C. Araújo e Maria José Magalhães em 1997, que as raparigas não têm consciência sobre a sua condição colectiva. Convém salientar que a população alvo deste estudo eram finalistas do ensino superior. Ora se neste nível etário as raparigas não têm consciência da sua condição de discriminação que dizer das alunas dos ensinos básico e secundário?

Quanto ao conteúdo dos diversos diplomas, uma primeira análise parece permitir verificar a inexistência de discursos contraditórios, quer dentro do mesmo diploma, quer de uns para os outros. A maior distinção entre os

documentos diz respeito à maior ou menor exaustividade na abordagem do tema e aos pressupostos teóricos. Tendo em conta estas diversidades, foram identificados três discursos distintos nestes diplomas:

- o discurso da igualdade representativa;
- o discurso da igualdade omissa;
- o discurso da aproximação a uma nova igualdade.

O discurso da igualdade representativa está essencialmente presente na Lei nº 23/80, embora haja aspectos desta Lei que se inserem num outro discurso. Inerente a este discurso está a ideia de que a mulher deve ter as mesmas oportunidades que o homem, porque é igual a ele, e que se isto acontecer a igualdade entre os sexos pode ser uma realidade. Nesta perspectiva, a legislação é fundamental para estabelecer essa mesma igualdade. São bem ilustrativas destas conceptualizações as seguintes passagens:

«a) As mesmas condições de orientação profissional, de acesso aos estudos e de obtenção de diplomas nos estabelecimentos de ensino de todas as categorias, nas zonas rurais como nas zonas urbanas, devendo esta igualdade ser assegurada no ensino pré-escolar, geral, técnico, profissional e técnico superior, assim como em qualquer outro meio de formação profissional; b) O acesso aos mesmos programas, aos mesmos exames, a um pessoal de ensino possuindo qualificações do mesmo nível, a locais escolares e a equipamento da mesma qualidade; c) As mesmas possibilidades no que respeita à concessão de bolsas e outros subsídios para os estudos; e) As mesmas possibilidades de acesso aos programas de educação permanente, incluindo os programas de alfabetização funcional, com vista, nomeadamente a reduzir o mais cedo possível qualquer desnível de instrução que exista entre homens e mulheres; g) As mesmas possibilidades de participar activamente nos desportos e na educação física» (Lei nº 23/80).

Ainda em termos de estratégias, a corrente liberal considerou que uma das principais causas das desigualdades entre os sexos era a falta de conhecimento sobre as questões do género. Neste sentido, consideraram a divulgação da informação sobre esta temática como uma das principais medidas para combater as desigualdades. A seguinte passagem da Lei nº 23/80 é ilustrativa desta preocupação com a informação:

«h) O acesso a informações específicas de carácter educativo tendentes a assegurar a saúde e o bem-estar das famílias, incluindo a informação e o aconselhamento relativos ao planeamento da família» (Lei nº 23/80).

No entanto, este diploma não foca a dimensão da informação noutras vertentes que foram muito valorizadas pelo feminismo liberal, como a informação junto de professores, encarregados de educação e da comunidade escolar em geral. Foi deixada de fora a problemática de certas disciplinas em que as raparigas foram consideradas estar em desvantagem como a matemática, a física e as ciências em geral. Por tudo isto, não pode ser considerado um discurso eminentemente liberal e daí ter sido designado de «discurso da igualdade representativa», por ser esta dimensão mais enfatizada.

O discurso da igualdade omissa está presente na Lei nº 46/86 e na Resolução nº 32/94. É o discurso em que praticamente nada é dito, porque as medidas referidas limitam-se a ser enunciadas, sem que o seu significado seja explicitado.

Este discurso da igualdade omissa torna-se preocupante quanto às intenções do poder político porquanto na Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, num diploma exclusivamente dedicado à escola, a temática da igualdade é abordada unicamente numa alínea e com a mera referência às «práticas de coeducação», «orientação escolar e profissional» e sensibilização «dos intervenientes no processo educativo».

É o discurso da contradição entre o dito e o não-dito. Por um lado, afirma-se que é necessário promover a igualdade, o que significa, implicitamente, que ela não foi totalmente conseguida. Por outro lado, a maneira vaga como são apresentadas as medidas para promover a igualdade leva a crer que ela foi praticamente alcançada à excepção de um ou outro ponto. Poder-se-ia pensar que a contradição é uma forma de dizer aquilo que se considera politicamente correcto, mas no qual não se acredita. E, talvez, a este discurso não seja estranha a orientação político-partidária dos Governos durante os quais essa legislação foi promulgada e que eram ambos maioritariamente do PPD/PSD.

O discurso da aproximação a uma nova igualdade não se preocupa unicamente com a igual representatividade de ambos os sexos, mas concretiza como a igualdade pode ser conseguida, acentuando a importância do domínio privado na vida pública, ou seja, não se limita ao domínio mais visível do mundo do trabalho, mas também àquele que é menos visível — a família. É neste sentido que é referido:

«Contribuir para que nos currículos escolares seja dada a devida atenção ao papel complementar desempenhado pelos dois sexos na sociedade e na família por forma a superar discriminações, nomeadamente na divisão tradicional de papéis entre mulheres e homens» (Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97, objectivo 7, ponto 4).

Subjacente a esta formulação está a ideia de que a escola e os alunos precisam de ser levados a reflectir sobre o modo como os papéis familiares e sociais devem ser partilhados pelos dois sexos, de um modo complementar. Pressupõe-se ainda que esta reflexão poderá contribuir para eliminar a divisão estereotipada entre os papéis atribuídos ao sexo masculino e ao feminino.

Além disso, é um discurso que se preocupa com outras dimensões da escola, nomeadamente, com a formação dos professores, especificando como estes devem ser «formados» e não apenas «sensibilizados» como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Este discurso perpassa toda Resolução nº 49/97, mas também está presente em algumas alíneas da Lei nº 23/80 nomeadamente quando se refere:

c) a eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis dos homens e das mulheres a todos os níveis e em todas as formas de ensino, encorajando a coeducação e outros tipos de educação que ajudarão a realizar este objectivo, em particular revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos (Lei nº 23/80).

Embora aqui a formulação tenha uma orientação mais conservadora, não acentuando a dimensão privada destes estereótipos, parte do pressuposto que é preciso rever os livros e programas e adaptar os métodos pedagógicos de modo a contribuir para uma mudança desses estereótipos. Neste sentido, a formulação presente nesta Lei já não é meramente a da representatividade igual para ambos os sexos, mas apresenta alterações, adaptações pedagógicas que visam favorecer a igualdade entre os sexos.

Apesar do carácter exaustivo da Lei nº 23/80 e da Resolução nº 49/97, existem alguns temas considerados importantes pelas mais recentes teorias feministas que não são abordados em nenhum dos diplomas legais aqui analisados. São eles: a questão do assédio sexual na escola, a heterogeneidade da categoria «género» e o sexismo da linguagem, quer nos manuais escolares, quer no discurso oral dos professores e das professoras.

Neste contexto, faz sentido questionar porque é que só existe legislação sobre o assédio sexual no local de trabalho (Resolução do Conselho da Comunidade Europeia nº 90/C/157/02 que deu origem à elaboração do Código de Conduta sobre as medidas para combater o assédio sexual)? Quanto a esta questão podem-se colocar várias hipóteses. Será que a maior parte das entidades com responsabilidade política ignora que existe assédio sexual na escola? Será que consideram normais, próprios da idade, os contactos físicos indesejados, os gestos e a linguagem oral jocosa e frequentemente ofensiva? Será que consideram que só onde existe uma hierarquia laboral os comportamentos podem ser considerados de assédio? Se for esse o caso, isso significa o não reconhecimento da dominação simbólica que está associada ao modelo masculino da qual o assédio sexual é apenas uma das suas formas de manifestação. A este respeito convém ter presente o conceito de assimetria simbólica defendido por Lígia Amâncio (1994) que considera que «(...) tanto a definição social do ser homem e do ser mulher como a definição social dos seus modos próprios de ser não se limitam a estabelecer uma diferenciação binária entre estas categorias sociais, mas estabelecem também uma diferenciação assimétrica entre elas» (p. 87)⁶.

A ideia de que só onde existe uma hierarquia laboral se pode falar em assédio sexual significa, ainda, um total desconhecimento da realidade das escolas desde o 1º ciclo até ao ensino superior. Efectivamente, o assédio sexual na escola é uma das principais formas da dominação masculina como ficou demonstrado num estudo realizado na Austrália por Jane Kenway e Sue Willis (1998). Como as próprias autoras reconhecem, houve, na Austrália, muita resistência nos documentos políticos em reconhecer a ligação entre sexualidade, poder e escola.

Outro dos aspectos assinaláveis ao longo dos quatro diplomas legais que se tem vindo a analisar é a ausência de qualquer referência à diversidade entre as alunas. Em todos os diplomas que tratam a questão da igualdade entre os sexos, as alunas são tratadas como uma categoria homogénea. Não é feita qualquer referência à diversidade entre as alunas no que diz respeito à classe social, à raça, à religião, etc. Este facto denota, uma vez mais, ou desconhecimento das mais recentes contribuições feministas ou, então, a ideia de que aquilo que é demasiado evidente não precisa de ser falado.

Igualmente, e como já anteriormente alertado, não é feita qualquer referência nem tomada qualquer medida no que diz respeito ao sexismo da linguagem, apesar de diversos estudos terem demonstrado que o sexismo é uma realidade quer nos manuais escolares, quer na linguagem oral usada pelos professores (Abranches & Carvalho, 1999). E porque «ensinar qualquer disciplina é um acto linguístico» e «toda a professora, todo o professor é assim um/a profissional da linguagem» (idem, p. 7), este aspecto deveria merecer maior atenção a quem é responsável pela política educativa.

Relativamente à frequência com que certos temas são abordados, é de salientar o lugar de destaque ocupado pela orientação escolar e profissional. Tudo leva a crer que esta mesma orientação escolar e profissional é considerada um dos meios essenciais para promover a igualdade entre os sexos, tanto em termos de política educativa nacional como ao nível da Organização das Nações Unidas. Isto levaria a pressupor uma grande implicação na formação dos profissionais que desempenham estas funções que, no caso português, são os psicólogos. No entanto, a realidade entra em plena contradição com a legislação já que pouco ou nada tem sido feito pelas instituições de ensino superior que formam estes profissionais ao nível das licenciaturas e das formações pós-graduadas⁷. Além do mais, a importância dos psicólogos parece ter sido altamente desvalorizada pelo poder político, pois trabalharam desde 1983 sem carreira definida e esta situação só viria a ser alterada em 1997⁸.

Para não terminar com uma nota totalmente negativa, pode justificar-se deixar no ar algumas sugestões sobre o modo de alcançar a igualdade na escola. As medidas que a seguir se apresenta foram propostas pela autora australiana Sue Walpote (1995) e consideram que: (1) a escola deve ser encarada como um todo, o que implica mudanças curriculares e organizacionais; (2) deve haver um recurso equilibrado aos espaços escolares e igualdade nas facilidades e equipamentos; (3) é importante apoiar os professores na sua actualização e desenvolvimento pessoal e profissional; (4) é necessário envolver os pais e a comunidade na vida da escola; (5) é essencial promover estratégias para eliminar a violência e o assédio sexual; (6) devem-se rever as estratégias disciplinares que implicam, frequentemente, violência; (7) é importante promover a aprendizagem de competências de vida

tanto nas raparigas como nos rapazes; e (8) deve-se fazer uma reflexão e avaliação contínua.

Seria muito difícil consignar estas medidas num diploma oficial? Talvez a lista não seja exaustiva, mas poderia ser um bom ponto de partida. Infelizmente, no domínio da igualdade de género não se pode utilizar o slogan a que recorreram muitas das organizações de mulheres «Iguais nas leis, iguais na vida». Na lei, tal como na vida, continuam a ser muitas as omissões.

Notas

- 1 Este artigo insere-se no projecto "Coaducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática" (Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres).
- 2 Não cabe aqui uma descrição mais detalhada desta perspectiva. Para isso, ver, por exemplo: Nogueira (1997), Potter e Wheterell (1987), Parker (1992, 1997).
- 3 Logo após o 25 de Abril foram grandes as movimentações ao nível do ensino, quer por parte dos professores, quer por iniciativa dos Governos. Uma das primeiras grandes preocupações foi acabar com a divisão do ensino em liceal e técnico, divisão esta que reflectia a divisão da sociedade em classes sociais. Neste sentido, uma das primeiras reformas consistiu na unificação do ensino secundário (actual 3º Ciclo do Ensino Básico) que tinha como objectivo, precisamente, evitar a dicotomização do ensino em classes sociais. Também ao nível do Ensino Complementar (actual Ensino Secundário) se processou esta unificação e esta situação só viria a ser alterada em 1983 com a criação do Ensino Técnico-Profissional (que incluía a Via profissional e Via Técnico-Profissional) em paralelo com a Via Vocacional.
- 4 Decreto-Lei nº 496/77, que entrou em vigor em Abril de 1978.
- 5 Lei nº 6/84.
- 6 Relativamente aos estereótipos sexuais, por exemplo, isto significa que é possível identificar um comportamento tipicamente feminino, mas não um comportamento tipicamente masculino. Neste sentido, a função normativa dos papéis sexuais só se aplica ao sexo feminino, mas não ao sexo masculino, daí a sua assimetria (Amâncio, 1992, 1994).
- 7 O projecto «Igualdade de Oportunidades e Formação Inicial de Docentes» destina-se unicamente a professores e ainda está pouca divulgada a sua implementação.
- 8 Os Serviços de Psicologia e Orientação foram criados pelo Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio e a carreira dos psicólogos foi definida pelo Decreto-Lei nº 300/97 de 31 de Outubro.

Referências

1. Bibliografia

- ABRANCHES, G. & CARVALHO, E. (1999). *Linguagem, poder, educação: O sexo dos B, A - BAs*. Lisboa: CIDM.
- AMÂNCIO, L. (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-21.
- AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- AMÂNCIO, L. (1999). Género e educação em Portugal: mitos e realidades. In F. Neto, T. Joaquim, R. Soares e T. Pinto (Organizadores). *Igualdade de oportunidades - género e educação*. Lisboa: CEMRI- Universidade Aberta.
- BEM, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- BETZ, N. E. & HACKETT, G. (1981). The relationship of career self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- BETZ, N. E. & HACKETT, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES (1998). *Portugal - 1997: Situação das Mulheres*. Lisboa: CIDM.
- KENWAY, J. & WILLIS, S. (1998). *Answering back*. London: Routledge.
- MAGALHÃES, M. J. S. (1995). *Movimento feminista e educação: em torno da análise dos discursos sobre educação, em Portugal, nas décadas de 1970 e 1980*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- NOGUEIRA, C. (1997). *Um novo olhar sobre as relações sociais do género: perspectiva feminista crítica na psicologia social*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- PARKER, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- PARKER, I. (1997). Discursive psychology. In D. Fox & I. Prilleltensky (eds), *Critical psychology: An introduction*. London: Sage.
- PINTO, T. (1999). Igualdade entre mulheres e homens em educação: Portugal no contexto europeu. In *A igualdade entre mulheres e homens na Europa às portas do séc. XXI*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- POTTER, J. & WHETERELL, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- TAVARES, M. (2000). *Movimentos de mulheres em Portugal: décadas de 70 e 80*. Lisboa: Livros Horizonte.

- VERTINSKY, P. A. (1995). Gender and the Physical Education Curriculum: The Dynamics of Difference. In J. Gaskell & J. Willinsky (Eds), *Gender In/Forms Curriculum*. Columbia: Teachers College Press.
- WEINER, G. (1994). *Feminisms in education: an introduction*. London: Open University Press.
- WOLPOLE, S. (1995). Gender Equity in Education: A View from Outside the Classroom. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference*. Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.

2. Diplomas Legais

Decreto-Lei nº 190/91

Decreto-Lei nº 300/97

Decreto-Lei nº 496/77

Lei nº 23/80

Lei nº 46/86

Lei nº 6/84

Resolução da Comunidade Europeia nº 90/C/157/02

Resolução do Conselho de Ministros nº 32/94

Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97

EDUCATION LEGISLATION AND EQUALITY BETWEEN SEXES

Abstract

In this article, legal documents on equal opportunities between sexes are analysed. We consider only those documents which specifically concern primary and secondary education. First, these documents are analysed one by one. Then, a global critical approach is adopted.

LEGISLATION SUR L'ÉDUCATION ET L'ÉGALITÉ DES SEXES

Résumé

Dans cet article sont analysés des diplômes légaux relatifs à l'égalité des opportunités entre les sexes, qui explicitement font référence à l'éducation au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Les diplômes sont analysés, soit à un niveau global, soit individuellement, terminant par une conclusion critique de l'ensemble des documents.

La construction de l'idée de patrie et l'apparition des stéréotypes nationaux chez l'enfant

Constantin Xypas

Université Catholique de l'Ouest, France

Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

Contrairement à des théories expliquant xénophobie et nationalisme comme des déviances, des écarts par rapport à la normalité, Piaget, fidèle au principe méthodologique qui a fait sa notoriété, aborde la question à partir de la normalité. Quel est, se demande-t-il, le développement normal à la fois de l'idée de patrie et du sentiment patriotique? Il découvre avec surprise l'existence de trois stades, dont le deuxième est précisément celui du nationalisme et de la xénophobie. Il s'agit donc d'une étape normale du développement de l'enfant que l'éducation, selon le cas, peut soit aider à dépasser, soit au contraire fixer. Cette étude n'est pas sans rappeler le concept de la "banalité du mal" mis en lumière par Hannah Arendt.

Introduction

La construction de l'Union Européenne, en tant que confédération d'États, pose pour l'éducation un problème nouveau: d'une part, l'idée de patrie se trouve élargie, puisque tout petit Français, Anglais, Allemand, Grec, etc., doit apprendre qu'il devient aussi citoyen de l'Union Européenne; mais d'autre part, et corrélativement, la notion d'étranger se trouve bouleversée. Il y a moins d'une génération, on apprenait aux écoliers qu'il y avait "nous" et les "autres", ceux qui habitent à l'intérieur de nos frontières et ceux qui sont à l'extérieur, ceux qui parlent notre langue et partagent notre culture et ceux qui

sont "différents" de nous. Or tous les peuples ne font pas partie de l'Union, loin s'en faut. Pour nous limiter aux Européens, les Danois sont à l'intérieur de l'Union, mais non les Norvégiens, qui, pourtant, parlent la même langue et partagent la même culture; les Suisses n'y sont pas, alors que les Autrichiens y sont, etc.

Nous voici membres d'un État supranational qui, par définition, englobe et dépasse nos pays d'origine et se superpose à nos vieilles nations; un État nouveau, mais inachevé, ou plus exactement en voie de construction, dont les frontières sont provisoires et mouvantes. Comment, dans ces conditions, les citoyens en général et les jeunes en particulier pourraient-ils acquérir un nouveau sentiment d'identité collective? Qui fait partie du nouveau "nous"? Qui en est exclu et jusqu'à quand? Cette incertitude quant à l'avènement de la "nation européenne" et la confusion identitaire qui s'ensuit entraîne deux conséquences. La première prend la forme d'un attachement grandissant au niveau régional et local et l'on peut se demander si, d'un point de vue psychologique, il s'agit d'un progrès ou d'une régression. La seconde concerne la xénophobie grandissante dans tous les États de l'Union à l'encontre, non plus de la nation voisine, mais des "vrais" étrangers, ceux qui ne sont ni citoyens de l'Union ni même Européens de l'extérieur en attente d'adhésion, mais originaires du Tiers monde. Tout se passe donc comme si les progrès à l'intérieur de l'Union en termes de compréhension et d'acceptation mutuelles s'accompagnaient à l'extérieur d'une incompréhension et d'un rejet accrus.

Or si l'on admet, avec Piaget, qu'identité et altérité constituent les deux faces d'une seule et même problématique, — c'est l'autre qui me permet de prendre conscience de moi-même —, il s'ensuit que l'éducation à la citoyenneté, dont le but est d'apprendre aux membres d'une communauté nationale à vivre ensemble, doit être complétée par une éducation à l'interculturel et à l'international visant la compréhension de l'autre. La tâche étant nouvelle, immense et ardue, l'éducateur ne sait comment s'y prendre. Il lui faut un éclairage psychologique fondamental expliquant le développement, chez l'enfant, des idées de patrie et d'étranger et comment elles peuvent dériver en nationalisme et xénophobie. Cet éclairage théorique existe-t-il?

1. Piaget et l'éducation internationale

Il se trouve que Piaget s'est vivement intéressé à l'éducation internationale, d'abord, parce qu'elle correspondait à un mobile personnel puissant, en lien avec son projet moral et éducatif que nous avons présenté ailleurs¹; c'est la raison pour laquelle il assumait la direction du Bureau International de l'Éducation, de 1929 à 1968! Ensuite, en tant que question théorique: comment se développent la pensée et la morale, qu'est-ce que l'enfant reçoit de son environnement familial et scolaire, qu'est-ce qu'il construit lui-même en dépit de la pression de conformité des adultes? Par quel mécanisme psychologique une certaine forme d'éducation aboutit-elle à imposer l'hétéronomie intellectuelle et morale et le conformisme quant aux idées et aux valeurs ambiantes? Inversement, par quel autre mécanisme certains sujets réussissent-ils à penser librement et à se construire une échelle de valeurs autonome? Ayant vécu deux guerres effroyables et fratricides, assisté à la montée des régimes totalitaires les plus odieux, observé l'adhésion des masses et même des intellectuels à des idéologies aberrantes, prônant la haine et le racisme, Piaget a cherché à comprendre. Il l'a fait à sa manière: en distinguant l'engagement personnel de la recherche scientifique, tout en reconnaissant que l'affectif et le cognitif sont indissociables, le premier fournissant l'énergétique et le second les cadres de la connaissance.

Lorsque l'on consulte sa biographie et la liste de ses publications, l'on s'aperçoit aisément qu'il existe deux périodes d'engagement à la cause de l'éducation internationale, pendant lesquelles il écrivit ses principales publications à ce sujet: la première, avant la guerre, concerne les années trente, la seconde, après la guerre, les années cinquante².

Piaget s'engage en faveur de l'éducation internationale dès 1929, lorsqu'à quelques mois d'intervalle, il est nommé à la fois directeur du BIE et directeur adjoint de l'Institut des sciences de l'éducation (jusqu'alors appelé Institut Jean-Jacques Rousseau), Pierre Bovet en étant le directeur. L'entre-deux-guerres est pour lui une époque d'intense activité en faveur de l'Éducation nouvelle, comme moyen de promouvoir la paix et la compréhension entre les peuples. C'est durant cette même période qu'il publie le sublime *Jugement moral chez l'enfant*, (Paris, PUF, 1932), lequel fait date dans l'étude de cette question. La barbarie de la deuxième guerre mondiale lui

fit douter, pour un moment, de la capacité de l'éducation à libérer l'homme de son égocentrisme et du nationalisme — qui n'est qu'une forme de égocentrisme collectif, un sociocentrisme — pour le faire accéder à l'universel.

Le corpus des années trente comprend trois articles, récemment réédités, par nos soins, dans *L'éducation morale à l'école*.

"L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale", (1931), pp. 59-77.

"Introduction psychologique à l'éducation internationale", (1931), pp. 79-88.

"Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale", (1932), pp. 89-104.

"Une éducation pour la paix est-elle possible?", (1934), pp. 107-122.

Sa confiance en l'éducation revient après la guerre, avec la création de l'Unesco. Dès 1945, on le trouve sous-directeur général de l'Unesco chargé du Département de l'éducation, et en même temps, président de la Commission nationale suisse à l'Unesco. On le retrouvera à cette présidence de 1949 à 1952. Par ailleurs, de 1948 à 1953, il est président de la délégation suisse à la conférence générale de l'Unesco: 1948 à Beyrouth, 1949 à Paris, 1950 à Florence, 1951, 1952 et 1953 à Paris également.

C'est dans ce contexte marqué par la peur de la guerre froide, mais aussi par l'espoir généré par la reconstruction de l'Europe occidentale et la création de l'ONU, que Piaget déploie de nouveaux efforts en faveur de l'éducation internationale et publie quelques recherches fort originales, injustement méconnues, sur la socialisation du sujet, dont nous mentionnerons celles-ci³:

"Les relations entre la morale et le droit", *Publications de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève*, Genève, Georg, 1944.

"Les opérations logiques et la vie sociale", *Ibidem*, 1945.

"Pensée égocentrique et pensée sociocentrique", *Cahiers internationaux de sociologie*, 1951, vol. X, pp. 34-49.

"L'explication en sociologie", in J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, 1. III: *La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*, Paris, PUF, 1951.

"Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", *Bulletin international des sciences sociales*, Paris, Unesco, 1951, vol. III, n° 3, pp. 605-621⁴.

Ce dernier texte mérite d'être examiné avec une attention particulière. Il nous servira de base pour l'étude de l'idée de patrie et pour l'apparition des stéréotypes nationaux chez l'enfant.

2. Comment se développe l'idée de patrie

Lorsque le *Bulletin international des sciences sociales* de l'Unesco décide de publier un numéro spécial intitulé "Stéréotypes nationaux et compréhension internationale", Piaget ne se contente pas d'un texte de circonstance. En collaboration avec Anne-Marie Weil, il lance une enquête approfondie dans le but d'étudier comment se développe l'idée de patrie chez l'enfant, comment il découvre l'existence des autres nations, comment, en fin, se développe la notion d'étranger. Pour ce faire, l'équipe a interrogé plus de deux cents enfants de Genève, de cinq à quatorze ans. Il est curieux qu'une opération d'une telle envergure et portant sur un sujet aussi cher à Piaget ait seulement abouti à un article d'à peine seize pages, au lieu de donner naissance à un livre.

L'article de Piaget étant déjà un résumé, nous ne prétendons rendre ni toute sa richesse, ni toutes ses nuances; nous incitons donc le lecteur à découvrir le texte original. Dans les pages qui suivent nous ne dirons rien de la méthodologie de l'enquête et nous ne reproduirons que peu d'exemples illustrant les réponses des enfants. Notre but est de comprendre par quel mécanisme l'enfant construit l'idée de patrie et comment apparaissent les stéréotypes nationaux et la xénophobie.

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche de 1951 peut se résumer en trois points: la théorie de l'égocentrisme et de la décentration, la complémentarité de l'intelligence et de l'affectivité et la progression par stades.

La théorie de l'égocentrisme et de la décentration a été développée dans de nombreux écrits, les plus anciens datant des années vingt, les plus récents des années soixante⁵. Elle fut présentée pour la première fois dans *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923)⁶. L'égocentrisme, écrivait Piaget, est un "mode d'aperception spontané, naturel à tout individu et ne requérant aucune explication préalable, l'égocentrisme constitue une sorte de centration première de la pensée, une "innocence de l'esprit" au sens d'absence de toute relativité intellectuelle et de tout système rationnel de connaissance" (p. 69). Au départ, le jeune enfant a une pensée égocentrique, et c'est la socialisation progressive de sa pensée qui peut le conduire "à prendre conscience de ce qui est subjectif en lui, à se situer parmi l'ensemble des perspectives possibles, et par là même à établir entre les choses, les personnes et son propre moi un système de relations communes et réciproques. Égocentrisme

s'oppose donc à objectivité, dans la mesure où objectivité signifie relativité sur le plan physique et réciprocity sur le plan social" (p. 70). Comment le sujet peut-il se libérer de la vision déformante que constitue l'égo-centrisme? Par un mécanisme qui, selon Piaget, est psychologique autant que sociologique, et qui aboutit à des décentralisations successives⁷.

La complémentarité de l'intelligence et de l'affectivité dans le développement de l'idée de patrie. Pour chaque stade, l'aspect cognitif concerne le raisonnement logique, alors que l'aspect affectif exprime les valeurs du sujet. La découverte que fait l'enfant d'appartenir à un pays déterminé suppose une construction à la fois intellectuelle et affective, les deux constructions étant parallèles, comme les deux faces d'une même monnaie. Même si, de manière générale, tout comportement mental est toujours, en même temps, cognitif et affectif⁸, pour des raisons méthodologiques, Piaget étudie séparément les deux aspects, posant aux enfants, comme nous le verrons, des questions différentes.

L'idée de patrie se développe peu à peu, selon trois stades: le stade I est caractérisé par l'égo-centrisme du sujet et son incapacité à employer l'inclusion logique. Au stade II, le sujet commence à maîtriser l'inclusion logique et, du point de vue des valeurs, il s'ouvre à celles de son entourage familial, qu'elles soient positives ou négatives à l'égard des étrangers; à ce stade, l'égo-centrisme cède progressivement la place à un sociocentrisme, c'est-à-dire à une centration collective. Le stade III est celui de la découverte de l'objectivité, de la relativité et de l'universalité des valeurs.

2. 1. Les stades du développement de l'idée de patrie, sous l'aspect cognitif

Piaget se pose des questions aussi fondamentales que: Qu'est-ce que la patrie pour l'enfant: sa ville, son canton, son pays? Quelle opération logique lui permet de différencier les niveaux d'emboîtement? Aux enfants, il pose, bien sûr, des questions simples et concrètes.

Exemples du premier stade, avant sept — huit ans:

Ariette C. 7 ans et 6 mois. (Les réponses de l'enfant sont en italiques).

"— Tu as entendu parler de la Suisse? — Oui, c'est un pays. — Il est où ce pays? — Je ne sais pas, c'est très grand. — C'est loin ou près d'ici? — C'est près, je crois. — Qu'est-ce que c'est que Genève? — Une ville. — Genève se

trouve où? — En Suisse. (L'enfant dessine Genève et la Suisse sous forme de deux ronds juxtaposés)⁹ (p. 607).

Mathilde B. 6 ans et 8 mois. — Tu as entendu parler de la Suisse? — Oui. — Qu'est-ce que c'est? — Un canton. — Et Genève, qu'est-ce que c'est? — Une ville. — Genève se trouve où? — En Suisse. — (L'enfant dessine les deux ronds juxtaposés). — Tu es Suisse? — Non, je suis Genevoise" (ibid.).

Piaget observe que jusqu'à sept-huit ans, l'enfant, tout en affirmant l'appartenance de Genève à la Suisse, n'en continue pas moins à penser sur le mode de la juxtaposition, comme en témoigne son dessin. En effet, à la demande de dessiner au moyen de "ronds" la relation entre Genève et la Suisse, il juxtapose les deux entités.

Exemples du deuxième stade, de sept-huit à dix-onze ans:

Florence N. 7 ans et 3 mois — Qu'est-ce que la Suisse? — C'est un pays. — Et Genève? — C'est une ville. — Où se trouve Genève? — En Suisse. (Dessin correct). — Tu es de quelle nationalité? — Je suis Vaudoise. — Le canton de Vaud se trouve où? — Pas loin d'ici, en Suisse. (On fait refaire un dessin avec la Suisse et le canton de Vaud: résultat correct). — Tu es Suisse aussi? — Non. — Comment ça se fait, tu as dit que le canton de Vaud est en Suisse? — On ne peut pas être deux choses à la fois, il faut choisir; on peut être Vaudoise comme moi, mais pas deux choses à la fois" (p. 608).

Jean-Claude B. 9 ans et 3 mois — Tu as entendu parler de la Suisse? — Oui, c'est un pays. — Et Genève, c'est quoi? — Une ville. — Où se trouve cette ville? — En Suisse. (Le dessin est correct). — Tu as quelle nationalité? — Je suis Bernoise. — Tu es Suisse? — Oui. — Comment cela se fait-il? — C'est parce que Bâle est dans la Suisse. — Alors on peut être Bernoise et Suisse à la fois? — Non, c'est pas possible. — Pourquoi? — Mais puisqu'on est déjà Bernoise" (p. 608).

Au cours de ce deuxième stade, remarque Piaget, l'emboîtement spatial est compris comme en témoigne le dessin: il n'exprime plus une juxtaposition, mais un enveloppement. Seulement, si la classe des Genevois est relativement concrète, celle des Suisses demeure confuse: on ne peut être "à la fois" Genevois et Suisse. Force est donc de conclure que le rapport d'inclusion entre classes logiques n'est pas encore atteint. Tout se passe comme si les enfants du deuxième stade se sentaient obligés d'admettre la double appartenance à la ville (ou au canton) et au pays, "sous la pression des affirmations sans cesse entendues dans leur famille ou à l'école", mais qu'au fond ils n'y croyaient pas! Jean-Claude qui l'admet un instant s'empresse de le nier, dès qu'on prononce l'expression "à la fois". Et Piaget de conclure: "En

réalité, le pays, à ce stade, n'est encore qu'une abstraction: seules comptent la famille, la ville, etc., et ce qu'on y affirme, mais sans que la synthèse entre les affirmations reçues donne encore naissance à un système cohérent" (ibid.).

Exemple du troisième stade, dès dix-onze ans:

Micheline P. 10 ans et 3 mois. "(L'enfant répond correctement aux premières questions. Le dessin est correct). — Quelle est ta nationalité? — *Je suis Suisse.* — Comment cela se fait-il? — *C'est parce que mes parents sont Suisses.* — Tu es aussi Genevoise? — *Bien sûr, puisque Genève est en Suisse.* — Alors on peut être deux choses à la fois? — *Mais oui, puisque Genève est en Suisse.* — Et si je demande à un Vaudois, est-ce qu'il est aussi Suisse? — *Bien sûr, le canton de Vaud est en Suisse. Un Vaudois est Suisse comme nous. Tous les gens qui habitent la Suisse sont Suisses et encore d'un canton*" (p. 608).

Ce n'est qu'à partir de ce niveau seulement, conclut Piaget, que le problème de l'inclusion de la partie dans un tout est résolu. Les petits genevois, bernois, etc. savent à présent qu'ils sont tous Suisses.

2. 2. Les stades du développement de l'idée de patrie, sous l'aspect affectif

Mais qu'en est-il des sentiments que l'enfant éprouve à l'égard de son pays? Pour le savoir, Piaget et Anne-Marie Weil vont poser aux enfants des questions banales en apparence mais qui leur permettront d'exprimer des jugements de valeur: Quel pays préfères-tu? Pourquoi? Voici quelques exemples de réponses d'enfants, illustrant les trois stades sous l'aspect affectif.

Exemples du premier stade (aspect affectif).

Évelyne M. 5 ans et 9 mois. — *J'aime l'Italie. C'est plus beau que la Suisse.* — Pourquoi? — *J'ai été cette fois pendant les vacances. Il y a de très bons gâteaux, pas comme en Suisse où il y a des choses dedans qui font pleurer...*" (p. 609).

Denise S. 6 ans. — *J'aime la Suisse parce qu'il y a de jolies maisons. A la montagne j'ai vu, il y avait tout plein de chalets. C'est joli et on reçoit du lait*" (ibid.).

Jacques G. 6 ans et 3 mois. — *J'aime mieux l'Allemagne parce que ma maman arrive ce soir de là-bas. C'est très loin et très grand et ma maman habite là*" (ibid.).

Piaget remarque que les enfants du premier stade présentent une caractéristique forte: ils centrent la réalité en fonction de leurs intérêts immédiats; ils ne parviennent ni à une décentration intellectuelle suffisante pour inclure leur ville ou leur canton en une totalité plus large, ni à une décentration affective suffisante pour se référer aux valeurs communes de leur groupe d'appartenance, la famille notamment. Ils énoncent leurs préférences en fonction d'impressions momentanées, voire accidentelles. En d'autres termes, leur jugement de valeur dépend encore de ce que Freud appelle le principe de plaisir.

Exemples du deuxième stade (aspect affectif).

Pierrette J. 8 ans et 3 mois. — *J'aime la Suisse parce que c'est mon pays. Mon papa, ma maman sont Suisses, alors on aime la Suisse*" (p. 610).

Jacqueline M. 9 ans et 3 mois. — *J'aime la Suisse. C'est le plus beau pays pour moi. C'est mon pays*" (ibid.).

Piaget relève qu'un changement important survient à ce stade. Même si la forme verbale des réponses reste égocentrique comme au stade précédent, l'enfant se décentre à présent de ses intérêts immédiats pour adopter les valeurs familiales. Pierrette par exemple exprime clairement cet attachement à la famille et à la tradition des pères qui commence à l'emporter sur les mobiles strictement individuels. Piaget remarque une évolution parallèle: d'une part, un début de *décentration intellectuelle* permettant au sujet de subordonner spatialement sa ville (ou canton) à une réalité plus vaste qui l'englobe, et d'autre part, un début de *décentration affective* lui permettant de subordonner ses motivations égocentriques à des valeurs collectives qui le dépassent.

Exemples du troisième stade (aspect affectif).

Juliette N. 10 ans et 3 mois. — *J'aime la Suisse parce qu'il n'y a jamais de guerre*" (ibid.).

Lucien O. 11 ans et 2 mois. — *J'aime la Suisse parce que c'est un pays libre*" (ibid.).

Michelle G. 11 ans et 5 mois. — *J'aime la Suisse parce que c'est le pays de la Croix-Rouge. En Suisse on est charitable parce que notre neutralité l'oblige*" (ibid.).

On aurait tort de rire de ces clichés, avertit Piaget, même si, "on croirait lire le résumé naïf de discours patriotiques de village", car leur banalité même est révélatrice: l'enfant a désormais dépassé l'attachement simpliste aux valeurs familiales pour se hisser à des *idéaux collectifs*. On pourrait, bien sûr, objecter qu'il répète ce qu'on lui a dit à l'école, et de manière générale, les valeurs du discours ambiant, mais cela ne répond pas à la question de savoir pourquoi, à présent, il les prend à son compte. Piaget y répond que l'enfant à ce stade découvre qu'il existe une collectivité plus large, disposant de valeurs propres, fort distinctes de celles du moi, de la famille ou de la ville; les idéaux collectifs sont différents des réalités visibles et concrètes que l'enfant privilégiait précédemment. En même temps qu'il parvient à une *hiérarchie de valeurs* ayant pour sommet des valeurs abstraites et universelles, l'enfant réussit à coordonner, comme nous l'avons vu précédemment, les relations spatio-temporelles et logiques dans le cadre abstrait de cette totalité qu'est la nation ou la patrie.

3. Le développement des stéréotypes nationaux

Dans cette deuxième partie de sa recherche, Piaget veut vérifier l'hypothèse selon laquelle la compréhension et les réactions affectives de l'enfant à l'égard de son propre pays et à l'égard des pays étrangers s'élaborent de façon semblable.

Au cours du premier stade, il retrouve en effet les mêmes difficultés intellectuelles d'inclusion de la partie dans le tout et les mêmes jugements de valeur fondés sur des mobiles subjectifs et momentanés.

Exemple du premier stade (aspect cognitif).

Ariette 7 ans et 6 mois. — Tu connais d'autres pays étrangers? — *Oui, Lausanne.* — Où se trouve Lausanne? — *Dans Genève (cercles juxtaposés)* (p. 61t).

Exemple du premier stade (aspect affectif).

Monique C. 5 ans et 5 mois. — Est-ce qu'il y a des gens qui n'habitent pas Genève? — *Oui, ils habitent aux Diablerets.* — Comment sais-tu? — *J'ai été là en vacances.* — Il y a des gens qui n'habitent ni à Genève ni aux Diablerets? — *Oui, à Lausanne. Ma tante vit là-bas.* — Il y a des différences entre les gens de Genève et les autres gens? — *Oui, les autres sont plus gentils.* — Pourquoi? Les gens qui n'habitent pas Genève sont plus gentils que les gens qui habitent Genève? — *Oh oui, aux Diablerets je reçois toujours du chocolat.*

Concernant le deuxième stade, Piaget note une différence entre les dimensions cognitives et affectives. Ainsi, au niveau de la compréhension, les réponses obtenues confirment bien un début d'inclusion des parties dans le tout, conformément à ce qu'il avait observé lorsqu'il questionnait les enfants sur leur propre pays. Sur le plan affectif, en revanche, les jugements de valeur concernant les pays étrangers doivent être regardés avec attention, car c'est à ce stade qu'apparaissent les stéréotypes nationaux, tant positifs que négatifs.

Exemple du deuxième stade (aspect affectif).

Murielle D. 8 ans et 2 mois. — Tu as entendu parler des étrangers? — *Oui, des Allemands, des Français.* — Est-ce qu'il y a des différences entre ces étrangers? — *Oui, les Allemands sont méchants, ils font toujours la guerre. Les Français sont pauvres et tout est sale là-bas. Ah! p[ro]uis, j'ai entendu parler des Russes, ils sont pas sympathiques¹⁰.* — Tu connais personnellement des Français, des Allemands ou des Russes, ou bien as-tu lu quelque chose à leur sujet? — *Non.* — Mais alors comment sais-tu? — *Tout le monde le dit* (p. 612).

Alors qu'au premier stade, Monique déclarait préférer les gens des Diablerets au motif qu'elle y reçoit toujours du chocolat (égocentrisme), Murielle adopte le point de vue de son entourage proche, notamment de sa famille. D'un point de vue formel, elle fait donc preuve de décentration, mais moralement parlant est-ce bien un progrès? Monique au moins jugeait en connaissance de cause, alors que Murielle prend pour de l'argent comptant ce qui n'est que des stéréotypes.

Piaget a souvent décrit l'effet foncièrement paradoxal de l'éducation qui transmet à l'enfant le meilleur et le pire. Selon que le milieu familial de l'enfant est bienveillant et compréhensible ou critique, voire médisant, à l'égard de l'étranger, il influencera celui-ci dans un sens ou dans un autre. La décentration des attitudes en faveur des traditions familiales peut conduire l'enfant soit à un début de "patriotisme sain", soit "à cette sorte d'esprit tribal dont les valeurs reposent sur la dévaluation des autres" (p. 913). "Tout se passe, écrit-il, comme si, en découvrant les valeurs liées au milieu proche, le sujet commençait par se faire un devoir d'admettre les opinions de celui-ci sur tous les autres groupes nationaux" (*ibid.*). Le deuxième stade, de sept-huit à dix-onze ans, est donc celui où les stéréotypes se forgent, positifs comme négatifs; à ce stade, l'enfant cherche à s'ouvrir à autrui, à élargir ses horizons, à adopter les normes et perspectives de son environnement. Il fait confiance aux adultes de son

entourage, mais il n'a pas encore construit l'instrument intellectuel et affectif qui lui permettra de juger le bien fondé des différentes affirmations. Il est encore trop respectueux de l'autorité intellectuelle et morale des adultes pour douter de leur sagacité et employer pleinement son esprit critique.

C'est ce qui se passera lorsque l'enfant accède au *troisième stade*. Progressivement, la soumission à l'autorité des parents et des maîtres est remplacée par des rapports de réciprocité, conduisant l'enfant à une plus grande autonomie intellectuelle et morale.

Exemple du troisième stade (aspect affectif).

Jacques W. 13 ans et 9 mois. (A la question s'il connaît des pays étrangers, il en cite un très grand nombre). — Il y a des différences entre tous ces gens? — Oui, il n'y a pas la même race¹¹, la même langue. Et puis ce n'est pas partout les mêmes visages, les mêmes caractères, la même morale et la même religion. — Et alors ça a une influence sur les gens toutes ces différences? — Oh ! oui, ils n'ont pas la même mentalité. Chacun a d'autres souvenirs⁹ (p. 614).

Jean B. 13 ans et 3 mois. (Il cite un très grand nombre de pays étrangers). — Il y a des différences entre tous ces pays? — Entre tous ces pays il n'y a qu'une différence de grandeur et de situation. Ce n'est pas le pays qui fait la différence, mais les gens. Et puis il y a partout un peu de toutes les espèces de gens' (ibid.).

Piaget observe que, contrairement aux réponses du deuxième stade où l'on voit aisément une forte opposition entre la patrie et l'étranger, celles du troisième semblent se diriger vers une attitude de *réciprocité* et de *respect mutuel*. Alors qu'au deuxième, l'enfant fait preuve d'antagonisme et compare les pays étrangers au sien au détriment des premiers, les réponses du troisième stade montrent un changement: le clivage n'est plus entre son pays et les autres, mais à l'intérieur de chaque pays. Aux positions dogmatiques du deuxième stade succèdent les positions plus équilibrées et plus nuancées du troisième. Tout se passe en fait comme si à l'égoïsme du premier stade avait succédé un *sociocentrisme* au deuxième. Car qu'est-ce que le nationalisme et le chauvinisme, la xénophobie et le racisme, sinon des concentrations sur un ego collectif?

4. Discussion et perspectives

Concernant l'idée de patrie, le lecteur a certainement remarqué que, selon Piaget, elle se construit suivant trois stades, chacun étant à la fois

intellectuel et affectif, l'enfant progressant en même temps quant au raisonnement logique et quant à la décentration affective. Il a vraisemblablement été surpris de l'insistance du maître de Genève sur la dimension affective de tout acte mental, en contradiction avec son image courante de cognitiviste pur.

Le lecteur a aussi probablement été étonné de lire que, sous le terme affectif, Piaget inclut non seulement les émotions mais aussi les valeurs. Il a certainement souligné que les trois stades, vus sous l'angle des valeurs, correspondent en gros: aux intérêts personnels et immédiats du jeune enfant (égoïsme naïf); à l'adhésion aux valeurs familiales ainsi qu'à celles d'un groupe d'appartenance (sociocentrisme ou égoïsme collectif); enfin, à une certaine autonomie de jugement. Parvenu au stade III, le sujet dispose dorénavant d'un raisonnement logique suffisamment puissant et d'idéaux suffisamment universels pour débusquer les idées reçues. Mais alors, objectera le lecteur, pourquoi tant d'adolescents, a fortiori tant d'adultes, n'ont-ils pas dépassé les clichés relatifs au sociocentrisme, pourquoi n'ont-ils pas atteint le troisième stade?

- 1° Lorsque Piaget écrit que les enfants atteignent le troisième stade aux environs de onze ans, il n'entend pas dire que tous les enfants de cet âge accèdent réellement à ce stade, mais que dans la population étudiée d'enfants Genevois, il n'apparaît pas avant.
- 2° D'une manière générale, ce n'est pas l'âge chronologique qui compte (il peut varier d'une population à l'autre), mais l'ordre de succession des stades.
- 3° Tous les sujets ne franchissent pas les trois stades. Certains, sous la pression de leur "éducation", restent fixés à des stades antérieurs, le deuxième, voire le premier.
- 4° Des régressions sont par ailleurs possibles, notamment à des moments historiques entraînant une forte pression sociale de conformité, (notamment la guerre). On voit alors des millions d'individus communier en une même exaltation collective, ressentir un même sentiment de colère, de joie, de peur ou de haine, partager les mêmes idées simplistes et se laisser entraîner à désigner des boucs émissaires. Ce sont là des manifestations

d'une régression à un stade antérieur, qui, suivant le mobile de chacun, peut être le deuxième (recherche de l'approbation du groupe), voire le premier.

Quelles conséquences pour l'éducation scolaire? On pourrait penser qu'il suffirait d'identifier le stade de développement des élèves pour les aider à atteindre le suivant. Mais comment? Et que faire avec les élèves de collège et de lycée présentant des cas de régression ou de fixation au stade II, voire I? Laissons de côté, provisoirement, la recherche de solution et continuons la discussion.

Concernant les *stéréotypes nationaux* et la xénophobie, le lecteur attentif a remarqué qu'ils apparaissent au stade II. Ils n'existent pas avant et ils disparaissent après. Alors que les stades I et III, qu'il s'agisse de l'idée que l'on se fait de son propre pays ou des pays étrangers, présentent une progression logique et morale, le stade II, lui, apparaît comme contradictoire: le sujet, mû par un sentiment de loyauté envers son propre pays, se croit obligé d'établir des comparaisons désobligeantes envers les autres pays. Comme si l'affirmation du "nous" ne pouvait se faire qu'au détriment du "eux". Comme si une certaine forme de loyauté envers sa communauté entraînait nécessairement une certaine forme d'exclusion.

Les faits découverts par Piaget, grâce à sa démarche génétique, ne sont pas sans rappeler les recherches expérimentales menées dans les années 1950, aux USA, par Sherif et son équipe, dans une perspective de psychologie sociale¹². Sherif observe que lorsque deux groupes doués de cohésion sont maintenus à la fois dans un état de voisinage et de ségrégation, ils tendent à développer des relations d'hostilité croissante, sous l'influence de modèles culturels de style concurrentiel et compétitif. Tout se passe comme si le progrès dans la cohésion d'un groupe s'accompagnait d'un risque croissant de rejet d'autres groupes.

Les recherches de Piaget et Sherif se complètent et, dans une certaine mesure, corroborent. Cependant, la découverte de Piaget est plus inquiétante car plus fondamentale: elle n'est pas liée à des conditions particulières, telles que la cohésion, le voisinage et la ségrégation, les modèles culturels concurrentiels; elle concerne tous les enfants, sans exception aucune; elle est d'ordre anthropologique. Autrement dit, le sociocentrisme, sous une forme ou une autre, constitue le passage obligé de tout être humain. Comment le

dépasser? Qu'est-ce qui permet les décentrations successives à partir de l'égoïsme initial? Piaget réfléchit à cette question, non pas dans l'article de 1951, mais dans les textes réédités dans *L'éducation morale à l'école*. Il y voit deux mécanismes complémentaires. D'une part, l'action des adultes sur l'enfant dans la mesure où elle vise sa socialisation. D'autre part, l'action de l'enfant lui-même sur les autres, dans la mesure où elle permet un conflit de centrations.

Mais l'action des adultes sur l'enfant est en elle-même paradoxale. Elle peut être la meilleure ou la pire des choses. Elle peut libérer l'enfant de son égoïsme, ou, au contraire, l'y enfermer. Elle le libère si, et seulement si, elle lui permet d'accéder à une vision plus large, plus nuancée et plus objective du monde, en d'autres termes, si elle lui permet de s'ouvrir du particulier à l'universel. Mais l'éducation peut hélas ! obtenir l'effet inverse: elle peut l'empêcher d'évoluer en le maintenant dans son propre égoïsme; le sujet demeure alors au stade I. Elle peut aussi, en lui imposant une idéologie close, au sens de Bergson, (nationaliste, sectaire, totalitaire, raciste, etc.), entraver sa découverte de l'universel. Le sujet sera alors victime d'un *sociocentrisme*, d'une sorte d'"égoïsme collectif", et, quelque soit son âge, il restera fixé au stade II. Les méthodes expositives notamment sont de faible secours car elles reviendraient à opposer un discours et des valeurs en contradiction avec ceux du milieu familial. Et l'élève pourrait refuser ce que, à tort ou à raison, apparaîtrait comme une demande de se désolidariser de son groupe d'appartenance.

Contre ce risque d'impasse, Piaget conseille de privilégier l'action des élèves eux-mêmes, de leur permettre d'abord de découvrir l'Autre par le débat libre et contradictoire, de manière à favoriser un "conflit de centrations"¹³. C'est alors seulement que la parole du professeur pourra porter des fruits. Voilà pour le principe. Quant aux modalités éducatives, Piaget leur consacre un développement long et approfondi dans *L'éducation morale à l'école* (1997).

Notes

1 Voir notre postface "Le projet moral et éducatif de Jean Piaget", in Jean Piaget, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Anthropos, 1997, pp. 157-178.

- 2 Voir à ce sujet notre *Piaget et l'éducation*, Paris, PUF, coll. Pédagogues et pédagogies, 1997.
- 3 Ces textes, dont nous ne saurions trop recommander la lecture, furent réédités — ainsi que quelques autres portant sur des problématiques voisines — dans un ouvrage injustement méconnu de Jean Piaget, *Études sociologiques*, Genève, Droz, 1965 et 1977.
- 4 Réédité dans *Études sociologiques*, pp. 283-306.
- 5 Nous pensons notamment aux " Problèmes de la psychosociologie de l'enfance ", (1960).
- 6 Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923.
- 7 Voir Jean Piaget, " Problèmes de la psychosociologie de l'enfance ", (1960), réédité in *Études sociologiques*, Genève, Droz, 1965, 1977, pp. 320-356.
- 8 Piaget développera largement le parallélisme entre l'intelligence et l'affectivité, lors de ses cours de Sorbonne, en 1953-1954. Voir Jean Piaget, *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Paris, Centre de documentation universitaire, 1954.
- 9 "Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", *Bulletin international des sciences sociales*, Unesco, 1951, vol. III, n° 3.
- 10 Dans l'après-guerre, il était fréquent d'imputer aux Allemands la responsabilité des deux guerres mondiales et aux Russes leur régime communiste. Quant à la France, elle pansait doucement ses plaies, se nourrissait difficilement avec des tickets de rationnement, accueillait ses prisonniers, se mettait au travail, déblayait les gravats, construisait des HLM, reconstruisait son industrie... Heureuse Suisse de la neutralité et du bien-être, îlot de prospérité au milieu de tant de voisins sinistrés et exsangues.
- 11 Le terme de race était employé à l'époque au sens de nation : la race française, allemande, etc.
- 12 Mustapha Sherif, *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, 1971.
- 13 Expression utilisée par Piaget, équivalente au conflit socio-cognitif de Doise et Mugny.

Bibliographie

- ARENDET, Hannah (1966, 1997). *Eichman à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Paris: Gallimard, collection Folio Histoire.
- BERGSON, Henri (1932, 1997). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: PUF.
- DOISE, Wilhem et MUGNY, Gabriel (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- PIAGET, Jean (1944). "Les relations entre la morale et le droit", *Publications de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève*, Genève: Georg.

- PIAGET, Jean (1945). "Les opérations logiques et la vie sociale". *Ibid.*
- PIAGET, Jean (1951). "Pensée égocentrique et pensée sociocentrique". *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. X, pp. 34-49.
- PIAGET, Jean (1951). "Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", *Bulletin international des sciences sociales*. Paris: Unesco, vol. III, n° 3.
- PIAGET, Jean (1951). "L'explication en sociologie", in J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, t. III: *La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*. Paris: PUF.
- PIAGET, Jean (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Centre de documentation universitaire.
- PIAGET, Jean (1965, 1977). "Problèmes de la psychosociologie de l'enfance", (1960), réédité in *Études sociologiques*. Genève: Droz, pp. 320-356.
- PIAGET, Jean (1997). *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris: Anthropos.
- SHERIF, Mustapha (1971). *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*. Paris: ESF.
- XYPAS, Constantin (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris: PUF, coll. Pédagogues et pédagogies.

A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE PÁTRIA E O APARECIMENTO DOS ESTEREÓTIPOS NACIONAIS NAS CRIANÇAS

Resumo

Contrariamente às teorias que explicam a xenofobia e o nacionalismo como desvios, Piaget, fiel ao princípio metodológico que o notabilizou, aborda a questão a partir da normalidade. Qual é o desenvolvimento normal no que respeita a ideia de pátria e de sentimento patriótico? Piaget descobre, com surpresa, a existência de três estádios, sendo o segundo o do nacionalismo e da xenofobia. Trata-se, pois, de uma etapa normal do desenvolvimento da criança que a educação, consoante o caso, pode ajudar a ultrapassar ou, ao contrário, a fixar. Este estudo recupera o conceito de "banalidade do mal" introduzido por Hannah Arendt.

THE IDEA OF PATRIOTISM AS A CONSTRUCTED CONCEPT AND THE CHILD'S FIRST AWARENESS OF NATIONAL STEREOTYPES

Abstract

Adopting a different position to those theories accounting for xenophobia and nationalism in terms of deviation from the norm, Piaget remains true to the methodology which has made his reputation by looking at the question from the standpoint of normality. He asks himself what constitutes a normal development both of the idea of patriotism and of patriotic feeling. He finds with some surprise that it is made up of three stages, the second of which is precisely that of patriotism and xenophobia. This means it is a quite normal stage of development for the child and that education may in different cases either help in getting over it or on the contrary establish it for good. This study recalls the famous concept of "the banality of evil" introduced by Hannah Arendt.

leituras



Nota de Leitura

Margarida Ramires Fernandes, *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade — perspectivas curriculares*

Porto: Porto Editora, 2000

Num estilo que prima pela simplicidade e pela comunicação fácil sem, todavia, deixar de atender às exigências do rigor formal que se adivinha imposto por uma certa intenção didáctica, Margarida R. Fernandes (M.F.) propôs-se tratar alguns dos mais árduos problemas da escola contemporânea numa obra a que deu o título "Mudança e Inovação na Pós-Modernidade — Perspectivas curriculares", editada pela Porto Editora. Andy Hargreaves e Steve Storer, através dum *Introdução* e dum *Prefácio*, respectivamente, com a autoridade que lhes é reconhecida, deram um contributo que vai muito para além do que é protocolar.

Estruturado em duas partes e ao longo de nove capítulos, o trabalho é organizado segundo um quadro conceptual que se funda na tensão entre a imperatividade da mudança, característica do mundo contemporâneo, e a "resistência à mudança" que se admite inerente à natureza da escola, a qual, enquanto instituição totalizante, seria regida pelo princípio da identidade. Esta tensão é particularmente evidente na forma como a autora aborda os fenómenos que se compreendem no que é comum designar-se por pós-modernidade, noção sobre a qual é construída grande parte da argumentação de que se serve M. F. para fundamentar o movimento de sucessivas reformas por que tem passado a escola no último meio século e, particularmente, nos últimos vinte e cinco anos.

Na argumentação, a autora faz-se acompanhar de alguns testemunhos científicos, reconhecidos na área das ciências sociais e humanas, relevando os que são subscritos por Lyotard, Giddens e também por Habermas, embora os atribuídos a este último sejam invocados a título de contributo crítico quanto ao rumo dominante que terá caracterizado a pós-modernidade. É nesta qualidade que a autora assinala as virtualidades alternativas do pensamento de Habermas, aplicáveis à organização escolar e curricular, pondo para tanto em evidência a necessidade de a articular com a

razão comunicacional contra o excesso de instrumentalidade técnica e cognitiva a que tem sido submetida.

Movendo-se com particular à vontade no interior das referências teóricas e empíricas do mundo anglo-saxónico, cujas influências sobre os restantes sistemas educativos ninguém contestará, M. F. analisa aquilo que designa por "mudança educativa e movimentos de reforma", integrando-os no processo de transformação das relações escola/sociedade subsequentes às mutações sócio-políticas e económicas, que foram ocorrendo no sistema capitalista durante os anos 80 e 90 sob a pressão do neo-liberalismo económico.

Distinguindo entre o que considera serem as características duma primeira e duma segunda vaga de reformas educativas nos Estados Unidos, ao longo da década de oitenta, a autora interpreta essas características como sendo atribuíveis a medidas políticas relativamente antagónicas, não obstante o curto lapso de tempo que as separa. Assim, enquanto a primeira vaga, dominada pelo impacto do relatório *A Nation at Risk*, tutelado pelos representantes das corporações académicas e empresariais, consagrou uma ideia de reforma em torno do topos ideológico da *excelência* que exigiu uma grande centralização, iniciativa e controlo do Estado — pese embora a retórica do "estado modesto" —, tendo por suporte o fomento da competição profissional, a segunda terá privilegiado a "profissionalização do ensino e a reestruturação das escolas", supondo que a "flexibilidade e a autonomia são essenciais para encorajar a motivação dos professores e a sua participação no processo de ensino" (pp. 54-55).

Na economia do livro, reconhece-se que esta segunda vaga é a eleita por M. F. como referência do modelo de análise de que a autora se serve para equacionar as questões que considera centrais nos sistemas de ensino, independentemente das suas coordenadas geográficas ou políticas. Na verdade, a perspectiva macro-sistémica em que a autora se coloca — e resta saber se outra seria possível desde o momento em que a temática em questão é a que se enuncia — obriga a que o objecto de análise seja informado por uma metodologia predominantemente "teórica", no sentido de que as relações conceptuais, estabelecidas no interior das opções tomadas, obedecem a uma lógica mais de confirmação mútua do que a uma preocupação de problematização. A intencionalidade didáctica, a que acima

se fez referência e a tendência para a dicotomização analítica, inscrita na dinâmica representacional "mudança/resistência à mudança", explicarão, em boa medida, não apenas o formato metodológico e conceptual adoptado, como a dimensão planetarizada que foi conferida ao objecto em questão.

É assim que, não obstante o nível de abstracção em que se situa, se entende estarmos em face de um trabalho que se revelará útil para quem queira aceder a uma visão global das questões que se colocam actualmente aos sistemas educativos, bem como aos "dilemas e desafios" (para usar uma linguagem cara à autora) que estão subjacentes à maioria dessas questões. Aos estudantes, futuros profissionais de ensino e actuais professores e educadores em exercício, interessará particularmente, tanto mais que obras de síntese, acessíveis e bem organizadas como esta, não abundam em Portugal.

Manuel Matos
Universidade do Porto

A fonte dos desejos

Nota de leitura

António Almeida, *Concepções e Eficácia na Aprendizagem*

Lisboa: Livros Horizonte, 1997

O facto de as visitas de estudo serem uma das mais antigas estratégias de ensino cuja função, podemos ler, por exemplo, no Anuário de 1912/1913 da Escola Prática Comercial Raúl Dória, é a de permitir a passagem "da síntese à análise, da babel da teoria [descer] à prática, [estudar] a natureza na própria natureza, e a abstracção das ideias encerradas nos livros [concretizar-se] nas oficinas, nos laboratórios, nos museus, na visão real dos objectos" (*apud* Afonso, 1999)¹, não chega para que unanimemente lhes sejam reconhecidas vantagens: pelo menos, vantagens em termos de ganhos cognitivos mensuráveis mais ou menos imediatamente. E este é um ponto que o autor desta tese de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa esclarece minuciosamente no sentido de, por um lado, delimitar o conceito de visitas de estudo e, por outro lado, parece-nos, formular a hipótese da sua eficácia para a aprendizagem ainda que esta seja, ao que vemos, de conceitos específicos de ciências, constantes do programa do 7º ano de escolaridade, e não aquisições heterogéneas a que poderíamos simplesmente chamar de enriquecimento pessoal.

Tal esclarecimento do A. cumpre, assim, de uma penada só, a formalidade do enquadramento teórico e a anulação (nunca totalmente conseguida) da desconfiança natural daqueles que, entendendo as visitas de estudo como excursão, como uma actividade com o objectivo do mero convívio, lhes vêem valor precisamente no descomprometimento das aprendizagens, úteis, portanto, a longo prazo, não necessariamente visíveis ou sentidas por agentes externos aos "excursionistas".

As visitas de estudo eficazes — eventualmentel — são, no caso em apreço, "actividades minimamente estruturadas e que ultrapassam de longe o mero desejo de veraneio" (p. 20), devendo ser entendidas como "modalidades de prática pedagógica", correspondendo a "contextos específicos de

socialização secundária" (p. 29), "com objectivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos" (p. 51) e situadas "em contexto formal de aprendizagem sendo implantadas com objectivos de natureza claramente educacional com um papel quer ao nível do desenvolvimento de capacidades quer ao nível da aquisição de conteúdos" (p. 53). Por isto podem ser discutidas a par de outras actividades práticas, concretamente as levadas a cabo no ensino das Ciências; pelas mesmas razões, a sua frequência será bem menor "do que a análise superficial da realidade de algumas escolas [poderá] levar a supor" (p. 20).

A insinuação, atrás, da eventualidade da eficácia não é apenas um artifício de quem já leu as conclusões e confirmou que as hipóteses que o A. (ingenuamente?) se colocou foram quase totalmente infirmadas. Assim, e apesar das precauções que se vão recomendando "tendo em conta as limitações do estudo" (p. 191) — algumas delas, limitações de fundo que a terem sido consideradas inviabilizariam, se não todos, pelo menos uma grande parte dos objectivos e procedimentos adoptados —, a relação positiva que se hipotetiza existir entre a realização de visitas de estudo, atendendo às suas características intrínsecas, e "a resposta dos alunos em termos de: a) desempenho (cognitivo e socio-afectivo)" (p. 34) não se verifica. Aquela mesma relação em termos de "interesse/gosto pela disciplina e pelas visitas de estudo e na predisposição para cooperar; concepção do papel das visitas em termos de Aprendizagem Científica, Motivação para a Aprendizagem e Aspectos Interaccionais" (p. 34), também não é visível. Os resultados obtidos "apenas apoiam" (de "forma significativa", somos informados) "a vantagem de visitas de estudo em termos do gosto/interesse manifestado pela disciplina de Ciências Naturais", sugerindo ainda, "embora em termos tendenciais, a importância da realização de visitas de estudo na mudança de concepções dos alunos relativamente a Aspectos Interaccionais do ensino/aprendizagem" (p.191). No que diz respeito ao desempenho cognitivo, "os resultados apontam para a ausência de uma relação clara entre realização ou não realização de visitas e modificações da parte dos alunos" (p. 191). Isto é, nos testes sumativos (no livro, em anexo, pp. 230-233) que seguiram as visitas (e cuja adequação, designadamente da sua linguagem face à usada nas vistas de estudo, nunca é neste estudo posta em causa), os alunos da turma de controlo (que, por isso, mas discutivelmente, não teve direito a visitas de

estudo) tiveram melhores notas. Não cabe aqui discutir as minúcias da análise estatística realizada, mas a sua leitura atenta não deixará de evidenciar algumas contradições entre a forma como são modalizadas as conclusões agora sintetizadas e a crueza dos resultados; fiquemo-nos com um pequeno exemplo, escolhido aleatoriamente e sem mais comentários: ao contabilizar o número de alunos que subiram, mantiveram ou desceram a sua concepção em relação ao valor das visitas de estudo para a Aprendizagem Científica "constata-se" que [em relação à amostra total] a subida na valorização "se deveu em parte ao aumento do número de alunos da turma B [uma das duas que saiu em visita] que passa a valorizar mais este aspecto", na segunda visita; "Contudo, simultaneamente, há a referir o decréscimo atribuído ao papel que as visitas de estudo podem desempenhar na Aprendizagem Científica por parte da turma A [a segunda turma da experiência] traduzido por 13 alunos — 52% — que diminuem a sua cotação, enquanto o número dos que sobem é apenas de 7" (p. 154).

Aparentemente viu-se o A. confrontado com uma série de obstáculos que não esperava (esperaria?); obstáculos, previsíveis mesmo pelos menos cépticos, quanto às virtualidades imediatas de trabalhos experimentais, mas ainda mais previsíveis quando se inscreve este estudo numa orientação sociológica, especificamente a de Basil Bernstein, cuja teoria de reprodução cultural explica os diferentes posicionamentos de alunos provenientes de diferentes classes sociais face aos textos legítimos da escola, em função do maior ou menor privilégio da sua orientação para um código restrito ou elaborado.

E esta orientação, se permite perceber que o objectivo central do estudo é o de verificar as vantagens da realização de visitas de estudo para os alunos das classes sociais mais desfavorecidas, acaba por contrariar o desenho de investigação adoptado, em que a mudança imediata se espera pela reorganização de alguns factores contextuais, particularmente, o espaço e o tempo, ou seja, reorganização que não visa mais do que os primeiros objectivos do excursionismo escolar: estudar a natureza na própria natureza, concretizar nas oficinas, nos laboratórios, nos museus, na visão real dos objectos as ideias encerradas nos livros.

As visitas de estudo incorporam, com efeito, características sociológicas potencialmente facilitadoras da aprendizagem: quebra da rotina,

interesse que todo o contacto com o desconhecido promove, possibilidade de ver o que apenas se sabia pelo papel, e isto sem distinção de grupos sociais. Estas características traduzir-se-ão, em termos discursivos, na diminuição da classificação entre a escola e os outros espaços; esbatimento das fronteiras entre o espaço professor/aluno e aluno/aluno; diminuição de classificação entre sujeitos; enfraquecimento do enquadramento entre o conhecimento académico e não académico; diminuição da "ritmagem" (relação entre o tempo e os assuntos) (cf. p.35).

Neste sentido, se as visitas de estudo organizadas pelas escolas podem ser por si um contributo para o nivelamento de algumas condições sociais de acesso aos saberes, nomeadamente, possibilitando aos alunos disso privados "a construção de uma visão universalista do mundo, onde a ciência é entendida na sua dimensão exploradora e explicativa do mundo físico" (p. 187) e facilitadora da "mudança da orientação de codificação de restrita para elaborada" (p. 33), as práticas discursivas que tendem a caracterizá-las poderão, à partida (mas só à partida!), criar condições mais consonantes com as distintas características cognitivas e sócio-afectivas dos sujeitos (p. 98).

Mas como se pode ir concluindo, tudo isto não é uma poção mágica para o sucesso nos testes. Estranhamente o A. parece sabê-lo (parcialmente?) quando afirma que "possibilitar unicamente o contacto com uma multiplicidade dos contextos pode ser manifestamente insuficiente. Daí que a natureza das interações estabelecidas nestes locais adquira uma relevância muito maior para estes alunos em termos da eficácia da actividade em discussão" (p. 33).

No quadro deste estudo, se esta última observação parece uma "dica" (fardia?) do orientador e que explicará uma outra hipótese do trabalho, a saber, a da diferença no desempenho destes alunos entre uma visita dinamizada pelo próprio professor ou pela instituição de acolhimento, esta "dica" não parece ter sido suficiente para a consideração da necessidade de continuidade entre aquilo que se faz nas visitas de estudo e o que se faz nos outros locais de transmissão pedagógica, concretamente, as salas de aula. Continuidade que a não existir pode neutralizar quaisquer boas intenções da visita de estudo, ainda mais quando a avaliação das aquisições aí realizadas padece de graus de classificação e enquadramento opostos. Aliás, podem até

as visitas de estudo tornar-se perversas dada a desigualdade entre as condições criadas para a aprendizagem e as da avaliação. A justiça social que se pretendia cumprir com a saída da escola, acaba por conflitar com a sistematicidade e coerência de práticas que essas, sim, cumprem em rigor a função de reprodução cultural da escola, para a mudança da qual a teoria de Basil Bernstein tem muito poucas respostas. Estas talvez possam ser encontradas mais em Paulo Freire.

Entramos portanto no terreno que o A., tentando conciliar o inconciliável — perspectivas psicológicas e sociológicas — acaba por escamotear: o ideológico. O modelo de Basil Bernstein, entre as suas múltiplas virtualidades, tem precisamente essa de nos pôr a olhar para as questões de educação do ponto de vista da Ideologia e da função do aparelho escolar (por isso, muitos o consideram negativo). A esta crítica o próprio Basil Bernstein não diz sim nem não², mas o que definitivamente não diz é que há paliativos pontuais — sejam eles sob a forma de visitas de estudo ou de actividades da sala de aula mais ou menos esporádicas (como alguns programas curriculares parecem assumir, assim como algum receituário pedagógico) — capazes de modificar o estado de coisas.

Aquilo que neste estudo aparece em lugar secundário e apenas como tentativa de explicação para a infirmação das hipóteses de partida é precisamente o lugar que mostra a necessidade de continuidades e a inutilidade (parcial, porque nas nossas "tristes escolas" é sempre bom sair para o ar livre) das visitas de estudo com vista à eficácia na aprendizagem. Assim, as mudanças foram poucas ou nenhuma nas dimensões consideradas, em primeiríssima instância, por um factor, para o qual o A. vai chamando a atenção (na eventualidade dos resultados virem a ser o que foram?); o não reconhecimento das visitas como um contexto formal de aprendizagem; isto é, os alunos não adquiriram conhecimentos científicos porque para eles aquele é um espaço de lazer e brincadeira e não de aprender. Este não reconhecimento, apresentado como *handicap* dos alunos oriundos de meios desfavorecidos, levou a um ambiente durante a visita de estudo pouco propício a aprendizagens; por exemplo, "excitabilidade excessiva" (pp. 137, 192) e debandada geral, num dos espaços menos classificados e em que havia uma "fonte dos desejos" de onde acabaram por ser desviados os alunos a fim de ordeira e devidamente completarem a ficha

de trabalho (p. 138). A propósito deste "efeito de novidade" (pp. 69, 182, 187) que pode actuar em desfavor das actividades de aprendizagem, ficamos a saber que o reconhecimento dos espaços a visitar como contextos formais de aprendizagem — atitude que os alunos mais favorecidos sócio-economicamente desenvolvem naturalmente no espaço de socialização primária — é ensinável; por exemplo, levando mais vezes os alunos em visitas de estudo, possibilitando comportamentos exploratórios em visitas de preparação, rotinizando, acrescentamos nós, práticas semelhantes.

A continuidade que nos interessa não é, no entanto, só a este nível.

Entre as tais hipóteses explicativas que vão entremendo a análise dos resultados, referem-se tímidamente as dificuldades sentidas pelos alunos na consecução de tarefas como tomadas de notas; deficiente preparação para tirar apontamentos de forma selectiva, em seleccionar os aspectos mais pertinentes e em completá-los após a exposição; discutir ideias e opiniões (cf. pp. 193 ss). Parece óbvio o sentido destas explicações. A razão para as visitas de estudo com estes grupos de alunos deveria ser precisamente desenvolver-lhes estas capacidades em que assenta a cultura escolar. Trata-se nem mais nem menos de uma questão de literacia que a escola não parece querer chamar a si como um dos seus objectivos centrais, pressupondo-a ou adquirida ou fenómeno que se desenvolve por contacto, neste caso com o ar livre. Continuando estes alunos como os "maus da fita" apesar das situações que se lhes oferecem, esta situação em muito faz lembrar o dar com uma mão e tirar com a outra ou a oferta de um reбуçado envenenado. Para este entendimento tenham-se em consideração, por exemplo, os resultados obtidos neste estudo quanto às concepções dos alunos acerca das vantagens das visitas de estudo na Aprendizagem Científica em que essa concepção varia, efectivamente, mas para a negativa (p. 156). Naturalmente.

Ao esquecer tudo isto, o A. põe em causa a justificação para a realização de visitas de estudo com estas crianças. Problema que se coloca exactamente ao mesmo nível de um outro que vivemos actualmente quando, numa mistificação de abertura dos saberes escolares, se usam as novas tecnologias como recurso de aprendizagem, mandando os alunos pesquisar na Internet para depois os avaliar e criticar porque não sabem seleccionar e organizar a informação pretendida, numa confusão cada vez mais generalizada entre meios e fins que só aproveitam àqueles que, noutros

lugares que não a escola, mas também por causa dela nos seus casos, o aprenderam a fazer.

Que estas visitas de estudo foram de certa forma insuladas, esperando que, sem meios, os alunos construíssem as pontes para o continente, tomando-as como factor determinante na mudança de concepções e aquisições curriculares, é ainda mais visível quando sempre em fala de justificação o A. nos vai dizendo que, por necessidades de cumprimento do plano curricular e experimental estabelecido, estes alunos só puderam ter uma aula de síntese das aprendizagens realizadas nas visitas, que a turma de controlo tinha menos alunos, que a professora manifestava dificuldades em promover estratégias de questionamento e em fornecer pistas organizadoras do raciocínio (cf. pp. 138, 178), que..., que... Assim não vale.

Para finalizar, impõe-se uma última questão: valeram a pena estas visitas de estudo? Definitivamente sim.

Para os alunos com quem, ficamos a saber, "ninguém queria sair" e que, independentemente das coisas que foram avaliadas, outras viram, sentiram, aprenderam, por exemplo, uma fonte dos desejos.

Para os professores que leram ou hão-de ler este livro, também. Mais do que saberes específicos sobre a organização das visitas de estudo, ficar-lhes-á um mundo de interrogações e estas são os primeiros passos em caminhos mais justos.

Notas

- 1 Afonso, José A. (1999). O manual na formação técnica e profissional — o caso da Escola Prática Comercial Raúl Dória. In Rui V. de Castro, Angélica Rodrigues, José I. Silva e M. L. Dionísio de Sousa (orgs.), *Manuais Escolares. Estatuto, funções e História*. Braga: Universidade do Minho.
- 2 Cf. Bernstein, Basil (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata.

Maria de Lourdes Dionísio
Universidade do Minho

Nota de Leitura

Dubet, François, *Les Lycéens*
Paris: Éditions du Seuil, 1991

Dubet, François & Martuccelli, Danilo, *À L'École*
Paris: Éditions du Seuil, 1996

Dubet, François & Duru-Bellat, Marie, *L'Hypocrisie Scolaire
Pour Un Collège Enfin Démocratique*
Paris: Éditions du Seuil, 2000

Na nossa perspectiva, a leitura das obras supra enunciadas revela-se de extraordinária pertinência. Em primeiro lugar porque, à medida que vão definindo algumas dimensões escolares que privilegiam certos actores (em especial os alunos), permitem-nos uma análise da complexa organização escolar; em segundo porque sublinham algumas das dificuldades que os trabalhos que elegem a escola e as relações interpessoais como seu objecto de estudo encontram.

Vocacionadas para a análise do sistema educativo francês e privilegiando a intervenção sociológica¹, as obras, a que nos referimos, interligam-se e complementam-se cruzando perspectivas recorrentes, ao mesmo tempo que nos facultam uma aproximação ao(s) espaço(s) escolar(es) através do cotejo de opiniões, de percepções diferenciadas sobre o sistema educativo, as aprendizagens, a vida da escola, as vivências dos jovens, as múltiplas subjectividades de alunos e de professores. Enfim, estes estudos incidem, particularmente, sobre o prisma subjectivo (por isso mesmo o mais difícil de desvendar) da *experiência escolar* dos jovens, definida como «a vertente subjectiva do sistema escolar, mais exactamente, a maneira pela qual os actores representam e constroem para si mesmos este sistema, definindo cada um dos elementos e gerando articulações» (Dubet, 1991, pg. 28); questionam, ainda, as alterações do sistema educativo e da organização escolar ao longo do tempo (da «escola republicana» à escola de massas) dando relevância significativa à escola pública democrática que deve continuar a alimentar qualquer horizonte educativo.

Efectivamente, o estudo da vida da organização escolar é algo que nos poderá fascinar se atendermos às acções e interacções plurais que os diferentes actores vão desenvolvendo. Por isso, se atam e desatam laços; desabrocham sentimentos; se formam sujeitos; se esboçam projectos de vida; se enfortalecem amizades, amores, cumplicidades. Mas, também, no mesmo espaço se vão desenvolvendo resistências, lutas, acções mais ou menos fortes, deixando transparecer algumas desilusões, ambiguidades, exclusões, ausências, (in)certezas provenientes, a priori, de inúmeras desconexões em presença no contexto escolar e educativo e a que alguns grupos de alunos não deixam de ser sensíveis. Nascem desencantos!

Ora, como podemos constatar em *Les Lycéens*, o sistema educativo é uma organização social que deverá privilegiar a função de integração que se corporaliza através da «capacidade da organização escolar acolher e reconhecer a comunidade e a vida juvenil» (1991, pg. 25). Se, como parece ilustrar François Dubet, é particularmente no ensino secundário que ocorre o encontro triangular entre a *cultura escolar*, a *selecção* e a *vida juvenil*, não poderemos continuar a defender perspectivas que recusem ver esta enorme evidência que é a coexistência de dimensões que desde logo se opõem pela sua própria natureza pessoal e subjectiva de um lado e impessoal e objectiva de outro.

Mas à função de integração o autor acrescenta outras não menos relevantes: a função de produção e a função de selecção. O facto de se saber que entre estas três funções não existe uma relação perfeita, leva o autor a levantar a hipótese de esta desconexão permitir o aparecimento de espaços de experiências privilegiados e autónomos que são aproveitados pelos actores, neste caso, alguns alunos, para gerir estas funções e as tensões delas emergentes.

Não querendo, no entanto, significar que o sistema educativo francês esteja a ser atravessado por uma crise generalizada (o que, por vezes, se quer dar a entender), o autor refere, reportando-se ao ensino secundário, que este está longe de ser um sistema perfeitamente integrado, visto que «o modelo cultural não tem unidade e a sua acção educativa é por vezes indefinida. [E, cada vez mais,] com a massificação escolar a selecção tem uma importância crescente, embora a utilidade social dos estudos não esteja [à partida] garantida para cada um» (1991, pg. 28).

Seguidamente o autor chama a nossa atenção para a mediação entre a função de selecção e o modelo cultural do sistema escolar, que se processa através de três dimensões, explicando o que entende por cada uma delas.

A primeira, a da *experiência escolar* é a que diz respeito ao projecto do aluno; este embora apresente alguma complexidade na sua formulação, significa que «para trabalhar no presente o aluno deve projectar no futuro uma imagem de si próprio, do seu estatuto, da sua posição e da sua [possível] profissão» (pg. 29). Deste modo, poderemos dizer que o projecto é o resultado tripartido de um conjunto onde às expectativas pessoais dos adolescentes se associam a estrutura social e a escola.

A segunda dimensão da *experiência escolar* (situada entre a organização escolar e o modelo cultural) é a designada experiência educativa intimamente ligada à formação/transformação do sujeito, consequência de um todo constituído pelos conhecimentos adquiridos, relações pedagógicas e pelo sentido subjectivo das aprendizagens.

No entanto, este autor vai sublinhando que se, por um lado, a aquisição do sentido subjectivo dos conhecimentos depende, muito em particular, das relações sociais que se estabelecem entre alunos, professores, sistema educativo e que resultam da proximidade das diferentes personalidades em presença, por outro lado, deixa transparecer que assume uma grande importância para as aprendizagens a existência (positiva) de uma certa tensão entre a experiência juvenil e a escola. A vida dos jovens passada nos espaços exteriores aos muros das escolas — nos cafés, nos diversos contextos sociais, para além dos grupos de amigos, das paixões e dos amores fazem também parte integrante da formação dos jovens e pode acabar até por favorecer a reapropriação dos conhecimentos escolares.

A terceira dimensão — a estratégia — está intrinsecamente ligada ao desempenho pelos alunos de diversos papéis, às regras de disciplina, aos modos de selecção, dito de outro modo, ao desenvolvimento de lógicas de adaptação, de integração, onde se poderá vislumbrar uma certa tendência calculista face aos investimentos escolares e à gestão dos interesses de cada um.

Atendendo à evidente função selectiva da escola, o peso desta dimensão assume uma grande relevância na vida escolar dos jovens e no processo de compreensão dos mecanismos do sistema educativo em que estão (des)inseridos, o que pode estar na origem das preocupações da

generalidade destes actores em aprender a sobreviver, a interiorizar o que Philippe Perrenoud chamou de *ofício de aluno*, à medida que se vão apercebendo do quê, quando e como fazer para chegar ao sucesso escolar.

A noção de *experiência escolar* é retomada, posteriormente, por François Dubet e por Danilo Martuccelli numa obra intitulada *À L'École* e na qual fazem alusão à capacidade dos indivíduos para se formarem já não pela «aprendizagem de papéis sucessivos propostos aos alunos, mas pela capacidade de estes dominarem as suas experiências escolares sucessivas. Estas constroem o lado subjectivo do sistema escolar e combinam as lógicas do sistema que os actores devem articular: a integração da cultura escolar, a construção de estratégias no mercado escolar, o domínio subjectivo dos conhecimentos e das culturas que os suportam» (Dubet & Martuccelli, 1996, pg. 13).

Assim estes actores socializam-se através das várias aprendizagens, constituem-se como sujeitos com capacidades para dominar a sua experiência tornando-se autores da sua educação convocando uma multiplicidade de relações e de esferas de acção para além das que dizem respeito à relação pedagógica.

À medida que avançamos na leitura do texto a que nos referimos em primeiro lugar, parece-nos relevante (para a compreensão do sistema escolar francês), destacar um outro aspecto que se relaciona com a caracterização do ensino secundário: o «liceu clássico», (o «bom liceu»), o «liceu tecnológico» e o «liceu profissional». O primeiro «liceu» privilegia as áreas literárias e científicas, situa-se normalmente no centro das grandes cidades e é frequentado por uma elite até certo ponto comparável aos denominados «herdeiros» que, após a conclusão do ensino secundário, acediam ao ensino superior e que foram motivo de um estudo de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron publicado nos anos 60². Com bom nível social e cultural e com perspectivas futuras extremamente elevadas no que respeita ao prosseguimento de estudos assim como à escolha de profissões de prestígio; o segundo e terceiro «liceus» privilegiam as áreas técnicas, perseguindo objectivos dirigidos, a curto e médio prazos para o exercício de uma profissão. Situam-se, normalmente, na periferia das grandes cidades, onde se elevam construções desorganizadas do ponto de vista urbanístico, autênticos *guethos*, onde sobretudo devido às difíceis situações sociais, económicas e culturais, os seus habitantes, na sua maioria, rapidamente são estigmatizados e discriminados pela sociedade.

Assim, estas escolas acolhem alunos sobretudo de origem social desfavorecida e com perfis escolares irregulares, com retenções sucessivas e com níveis elevados de insucesso. Provenientes de famílias da classe operária, empregados de comércio, pequenos comerciantes, técnicos «enquanto que os alunos dos bons liceus serão filhos de quadros médios ou superiores» (Dubet, 1991, pg. 114), deste modo com níveis sociais e culturais que lhes permitirão aceder com mais facilidade à cultura veiculada pelo «liceu clássico» e atingir o sucesso escolar desejado e esperado.

Estamos, assim, perante um ensino secundário que congrega uma disparidade enorme de alunos que traduz realidades diferentes, origens sociais e culturais diferentes, frequenta «liceus diferentes» e com expectativas escolares obviamente diferentes, logo que (re)constrói projectos de vida também eles diferentes.

Seguidamente, o autor vai cotejando o que se passou na década de 70 com o *collège* (*grasso modo*, no sistema educativo português o 2º e 3º ciclos da escolaridade obrigatória) com a chegada à escola de toda a diversidade social, cultural, étnica, religiosa em presença na sociedade e o que se passa nos anos 90 com o aparecimento de um novo «liceu», também ele agora de massas, constituído por adolescentes e jovens que «não correspondem ao perfil tradicional do aluno prévia e severamente seleccionado» (pg. 113) como o que frequentava, anteriormente, o ensino secundário de elite.

Neste sentido, uma das preocupações de François Dubet parece ser a de enfatizar as diferenças existentes no sistema educativo francês através desta tipologia liceal voltada ora para áreas clássicas, ora para técnicas e profissionais, mas, por outro lado, parece também que nos quer transmitir algumas perplexidades. Uma, poderá ser a que se refere a uma actualização da reprodução social e cultural, distinta agora da que foi analisada nos anos 60, na obra *A Reprodução* de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron. O facto é que pela recolha de elementos que foi realizada para esta investigação, agora analisada, que teve como referencial uma amostra significativa de alunos e de professores e pela análise sociológica construída a partir daí, não será difícil concluir que este trabalho evidencia e até sublinha a presença de um carácter selectivo e reprodutor, características inerentes a um ensino secundário de massas.

Aliás, a questão da desigualdade e da selecção existente na escola quer ao nível do *collège* quer ao nível do «liceu» é um tema recorrente na obra

do autor que temos vindo a analisar. Num dos seus últimos trabalhos em co-autoria com Marie Duru-Bellat (em que os autores abordam problemáticas relacionadas com a recente consulta sobre o sistema escolar francês no que respeita particularmente ao *collège*³), volta a ser sublinhado que «a recente democratização do acesso ao liceu acompanha a presença de desigualdades finas na formação seguida» (Dubet & Duru-Bellat, 2000, pg.107). Como exemplo deste facto apontam a escolha de línguas mortas ou de novas tecnologias, (que a oferta dos estabelecimentos escolares proporciona) porque alguns alunos consideram-na mais atraente e «chique» do que a aprendizagem de uma terceira língua.

Por outro lado, se poderá parecer que os filhos dos trabalhadores estão a ter mais hipóteses de continuar os seus estudos após a abertura do ensino secundário a uma maioria que terminou o ciclo anterior, é notório também que as desigualdades continuam a verificar-se não apenas na escolha de áreas e de disciplinas com mais prestígio social oferecidas pelos planos de estudo, mas também pelas possibilidades que os alunos de meio social e cultural favorecido têm à partida e que lhes permitem continuar a ser escolarmente mais bem sucedidos que os outros.

Deste modo, a democratização a que assistimos ao nível do desenvolvimento da escolaridade parece não ter um reflexo nítido na atenuação das diferenças face ao sistema escolar e conseqüentemente no aumento do sucesso educativo de todos os alunos do secundário. Tentando explicar esta perspectiva, dizem-nos os autores que estamos perante um facto interessante, isto é, «os jovens e as famílias resistem à indiferenciação» (pg. 110), seja pela escolha de uma área de estudos, seja pela possibilidade de escolher a turma ou até o estabelecimento escolar a frequentar. O mercado educativo permite que uma gama variada de opções se possa fazer e que se encontrem respostas adequadas ao sucesso escolar esperado por alguns. Estamos, assim, perante a apropriação de estratégias mais sociais que escolares por parte de alguns grupos sociais cujas expectativas escolares são já desde o início da escolaridade bastante elevadas.

Deste ponto de vista concluem, então, os autores que o acesso ao bem educativo (que se pretenderia acessível a todos) parece não o ser, embora as políticas para a educação queiram fazer crer, recorrentemente, que a qualidade educativa existe, qualquer que seja a área de estudos escolhida

e que a democratização do «liceu» é um facto indiscutível. Estas dissonâncias são clarificadas pelos autores quando afirmam: «A educação não é um bem homogéneo e antes de falar de democratização seria preciso ter a certeza de que se acede verdadeiramente ao mesmo 'bem' educativo. Ora o nível dos conhecimentos adquiridos continua desigual conforme as áreas de formação. Deste modo, o alargamento do acesso a um determinado nível pode tornar-se parcialmente ilusório» (Dubet & Duru-Bellat, 2000, pg. 110).

Ao mesmo tempo que afirmam que encontrar uma fórmula escolar ideal não significa tornar menos desiguais as hipóteses de partida de alguns alunos face à escola, entendem que o que poderá favorecer a igualdade de oportunidades será proporcionar a melhoria das condições de vida dos seus pais. Quer isto dizer então que «nem tudo se joga na escola». No entanto, os autores realçam também que a prioridade máxima de uma escola preocupada com a democratização terá de estar voltada para aqueles designados anteriormente pela expressão «excluídos do interior» e que agora passarão a ser conhecidos (se nada se fizer que altere esta situação), como «novos 'excluídos do interior'», isto é, aqueles que vão criando uma imagem negativa de si próprios com origem, quase sempre, no insucesso escolar. Assim, pertinentemente, os autores esclarecem: «Pela sua nova maneira de seleccionar, a escola tende a reenviar aos jovens com insucesso uma imagem muito negativa deles mesmos, de tal modo que não se poderá considerar que ela lhes ofereça um quadro verdadeiramente formador» (pg. 113).

Também, neste trabalho aparece, de novo, a ideia de insucesso e de falta de auto-estima dos jovens associadas à diferença de classes que este texto vem denunciando e que aparece expressa no trabalho, já anteriormente referido, de François Dubet e de Danilo Martuccelli: «Se a injustiça está na sociedade e não na escola, o insucesso escolar pode ser atribuído ao sistema social, ao capitalismo, à sociedade de classes mais do que ao próprio indivíduo» (Dubet & Martuccelli, 1998, pg. 37).

Assim, a democratização da escola só será uma verdadeira realidade quando o sistema educativo tiver capacidade para tomar a seu cargo todos os alunos com as suas diferenças, necessidades, subjectividades e não enquanto se continuar a insistir que a democratização apenas significa permanecer mais tempo na escola e/ou prolongar os estudos. Se esta ideia de escola democrática persistir somos levados a pensar, corroborando a

reflexão dos autores, que alguns efeitos perversos podem fazer-se sentir, visto que «quanto mais a escola se abre e a selecção resultar de mecanismos escolares, mais a confiança na escola baixará» (pg. 37).

E, reportando-se especificamente ao ensino secundário de massas, os autores defendem ainda os seus pontos de vista que enfatizam um alerta relativamente à persistente produção de injustiças, através de mecanismos de selecção implementados pela própria organização escolar (que a igualdade formal acaba por legitimar), permitindo a determinados grupos a manutenção dos seus privilégios. Deste modo, poderemos inferir que «já não é a sociedade que directamente produz a injustiça, mas [sim] a própria escola» (pg. 43).

No texto mais recente e numa crítica acesa (que deixa transparecer alguma ironia) à escola de massas que, apesar de o ser, continua a defender os ideais de uma escola «republicana» elitista, os autores consideram haver por isso um «conservadorismo republicano» que acaba por se traduzir neste slogan: «se os alunos não são dignos da escola republicana, mudemos os alunos!»⁴.

Ora, desta maneira discriminatória, pensamos com os autores, que de modo algum se defendem os ideais da igualdade e da fraternidade tão caros à França e à ideologia democrática desde o século XVIII, pelo contrário «um puro elitismo assumido como republicano desde que a selecção se realize através de uma competição escolar pura e perfeita debaixo do reinado da cultura e da razão» (Dubet & Duru-Bellat, 2000, pgs. 70-71) está a ser enaltecido na escola.

De facto, depois de se reconhecer e assumir que o ensino secundário se massificou, dificilmente se está a conseguir (re)pensar e (re)organizar o sistema escolar e educativo para um novo público, adolescentes e jovens com novas vontades, disponibilidades e necessidades inerentes às diferenças sociais e culturais da heterogeneidade de alunos que frequentam os «liceus». Sendo assim, a selecção e a exclusão continuam a ter um lugar de destaque na escola dos nossos dias. E, nesta linha de pensamento, acrescentam os autores: «A existência de um modelo escolar único e homogéneo, forjado para os bons alunos, [mas] com alunos social e escolarmente desiguais não atenua sensivelmente as diferenças, pelo contrário revela-as e, em certa medida, pode até exacerbá-las» (pg. 73).

Perante esta triste realidade, na escola e em especial no ensino secundário, os jovens vivem algumas relações pessoais e institucionais que passam, como dizíamos, por estratégias definidas relativamente aos seus estudos, lógicas de acção mais ou menos complexas e diversificadas numa escola que funciona quase como um mercado. Vivenciam, ainda contradições que advêm ora de desajustamentos crescentes e desiguais do modelo cultural da própria escola às suas expectativas pessoais de levar por diante projectos, ora da própria massificação da escola, ou ainda da vontade crescente de tornar autónoma a sua vida juvenil.

Tal como afirmam François Dubet e Marie Duru-Bellat (2000), a escola deveria preocupar-se em perseguir outros objectivos, de entre os quais «lutar contra as hierarquias escolares precoces, esforçar-se por promover excelências literárias, económicas, tecnológicas, contribuir para uma sociedade onde as distâncias sociais e as desigualdades seriam menores» (pg. 186-187).

Deste modo a escola lutaria pela igualdade de oportunidades para todos, desenhará projectos didácticos onde os vários conteúdos disciplinares tivessem igual prestígio escolar proporcionando assim a igualdade de excelências. Estas, por sua vez, facilitarão o desenvolvimento de projectos pessoais conducentes ao sucesso escolar e social de todos os alunos, o que não parece estar a acontecer numa escola que privilegia uns em detrimento de outros.

Pensamos, aliás, que se a organização escolar não rumar neste sentido, vamos continuar a assistir ao desenvolvimento de estratégias, de lógicas de acção numa escola que deverá encarar seriamente os jovens como sujeitos capazes de construir a sua experiência articulando duas grandes preocupações: a dimensão escolar e a dimensão pessoal através da qual possam expressar livremente e sem medo as suas subjectividades.

Finalmente, estas obras apelam para o fim do vazio escolar sentido por alguns, vazio que conduz fatalmente ao desmoronamento da experiência escolar de certos jovens, vazio que lhes permite chegar a considerar a escola um absurdo, manifestando por ela um mero desinteresse. O abandono, a passividade e a alienação, neste caso, passeiam-se de mãos dadas nos corredores da(s) escola(s).

Quanto a nós, talvez tenham sido estes e outros aspectos que levaram um aluno, colaborador num dos trabalhos que estamos a referenciar, a afirmar, tal como Jacques Brel: «On oublie rien, on s'habitue, c'est tout».

Notas

- 1 Segundo afirma François Dubet a intervenção sociológica não regista apenas opiniões, mas organiza um trabalho. «Elle consiste à placer des acteurs, une douzaine de membres par groupe environ, dans le réseau des relations et des rapports sociaux au sein dequels se construit l'expérience scolaire». E mais adiante em *Les Lycéens*, o autor clarifica: L'intervention sociologique vise donc à créer des lieux 'réels' et 'libres', où le discours de chacun est contraint par celui des autres, mais où il est aussi sans conséquences pratiques, et dans lesquels les acteurs peuvent prendre de la distance» (1991, pgs. 36-37).
- 2 A este propósito, em *Les Héritiers* os autores referem o seguinte: «On lit dans les chances d'accéder à l'enseignement supérieur le résultat d'une sélection qui, tout au long du parcours scolaire, s'exerce avec une rigueur très inégale selon l'origine sociale des sujets; en fait, pour les classes les plus défavorisées, il s'agit purement et simplement d'élimination. Un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier» (Bourdieu & Passeron, 1985, pg.12).
- 3 Na síntese do relatório elaborado recentemente por François Dubet sobre a observação que levou a cabo junto de dez colégios ressalta a questão da acentuação das desigualdades perante a escola: «Personne ne veut que le collège accentue les inégalités et pourtant c'est bien souvent ce qui arrive. Il faut donc regarder les réalités en face et mesurer toute la distance qui sépare nos principes des effets de nos pratiques». O autor vai adiantando algumas propostas que se baseiam numa verdadeira escolha, a do colégio único, «d'un collège pour tous qui est, il faut le rappeler, l'école obligatoire, celle qui a pour objectif de donner à tous les enfants de ce pays la même culture, les mêmes compétences et la même éducation, avant que de commencer à produire les futures élites» (<http://hebergement.ac-poitiers.fr/college/etudes/rapports/dubet>).
- 4 Para François Dubet e Danilo Martuccelli [«A escola republicana»] a pu articular plusieurs principes et plusieurs dimensions a priori contradictoires. Elle affirme la confiance dans le progrès et l'unité nationale par l'éducation, elle s'inscrit dans la tradition pédagogique assurant une socialisation stable, elle construit des 'offres' scolaires appropriées aux publics relativement homogènes et nettement séparés. [...] L'école républicaine a longtemps semblé 'juste' au sein d'une société 'injuste' (Dubet & Martuccelli, 1996, pg. 36).

Maria Cecília Pereira dos Santos
Escola Secundária de Gondomar

dissertações e projectos de investigação



Dissertações de Doutoramento

Fátima Maria Bezerra Barbosa (2000). *A educação de adultos: visão crítica, contexto internacional e situação em Portugal*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Teoria e História da Educação.

Resumo

O presente trabalho procura efectuar uma reflexão crítica sobre a Educação de Adultos no contexto internacional e em particular sobre a situação portuguesa.

Tendo por pano de fundo o enquadramento teórico da Teoria Crítica, consubstanciada no legado dos pensadores da Escola de Frankfurt, em especial através das obras de Horkheimer e de Jürgen Habermas, procede-se à revisão dos grandes marcos teóricos que determinam as coordenadas para o desenvolvimento deste subsistema educativo.

Pretende-se esclarecer como qualquer projecto pedagógico se encontra condicionado por um projecto político mais vasto, que o determina e legitima. Simultaneamente, constata-se que há sectores da realidade que não são passíveis de determinação. São estes que, quando explorados, propiciam linhas de fuga, que permitem a construção de projectos, individuais e sociais, emancipatórios. Estes projectos não são uma dívida mas pressupõem um trabalho individual na procura da autonomia de poderes hipostasiados, tendo em vista uma sociedade livre e justa, ou seja, uma "sociedade racional" no sentido que este conceito comporta para a teoria crítica.

A compreensão dos grandes princípios institucionais que determinam a construção dos actuais sistemas de Educação de Adultos, bem como, a procura de vias alternativas que potenciem a sua vocação emancipatória é o que nos propomos.

María do Céu de Melo Esteves Pereira (2000). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes — dar sentido à escravatura em Roma*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade de Londres (Institute of Education).

Resumo

O nosso estudo teve como objecto o Conhecimento Tácito Histórico dos alunos e a sua compreensão do tópico: A Escravatura em Roma. A amostra contemplou 45 alunos portugueses, distribuídos por três grupos etários, respectivamente com 12+, 14+ e 16+ anos, seleccionados numa Escola Secundária do Norte de Portugal, nos arredores de Braga. Todos eles já tinham estudado, com diferentes graus de aprofundamento e focalização, o tema da Escravatura em Roma.

O principal objectivo do nosso estudo foi cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a Escravatura, e detectar possíveis relações entre esse conhecimento e a sua atitude empática face a pessoas do passado. Para atingir esse nosso propósito, duas perguntas específicas foram formuladas: — Que ideias tácitas os alunos convocam quando tentam compreender práticas sociais do passado? e — Quais são as ideias tácitas substantivas que se constituem em generalizações funcionais (eficazes) necessárias à compreensão empática dessas práticas?

Baseados nos dados extraídos da análise de duas entrevistas e de um teste escrito administrados aos alunos acima referidos, nós encontramos comunalidades e diferenças não só no que diz respeito ao Conhecimento Tácito dos alunos sobre o fenómeno da escravatura (Entrevista sobre o Conhecimento Tácito Conhecimento Histórico) e a sua compreensão empática sobre as razões dos escravos romanos ao salvarem os seus anos da morte (Teste Empático e Entrevista Pós-Teste Empático). Cartografaram-se também as generalizações substantivas em algumas áreas da experiência humana que os alunos mobilizaram na sua tentativa de compreenderem o passado. Essas comunalidades e diferenças permitiram-nos propor algumas conclusões que, apesar de parciais e provisórias, cremos poderem contribuir para o estudo da compreensão histórica dos adolescentes.

José Ferreira-Alves (2000). *Desenvolvimento narrativo do professor: Para uma epistemologia pós-moderna da prática educacional*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Resumo

A pós-modernidade está a abalar alguns dos nossos mais estáveis pressupostos e práticas científicas e profissionais. Neste trabalho clarifica-se o sentido que damos à pós-modernidade e às suas implicações para a prática educativa e psicológica. Apresenta-se um programa de educação de professores que tem subjacente uma epistemologia pós-moderna da prática educacional. Avalia-se esse programa e aponta-se a perspectiva narrativa como um dos suportes centrais na mudança das histórias que podemos contar da educação em geral e da educação dos professores em particular.

Dissertações de Mestrado

Silva, Ana Maria Carneiro da Costa e (2000). *Representações e identidade(s) na construção de dispositivos de formação de adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Ângelo, Paula Cristina da Silva (2000). *As analogias e o ensino-aprendizagem das Ciências da Natureza*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

Costa, Teresa Paula Santana de Jesus (2000). *Perfil de professor exemplar de Física e Química – Representações dos intervenientes no processo de supervisão*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química).

Barroso, Maria Fernanda Lopes (2000). *A arte e a interiorização dos saberes – A expressão e educação plástica no currículo do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Alves, Carla Cristina Aires (2000). *Como falam os professores? Contributos para o estudo da interação verbal em contexto pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Verde, Maria Lucinda Macedo Vila (2000). *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus tratos a viver em instituições*.

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Silva, Jorge Nascimento Pereira da (2000). *Implicações da formação contínua nas práticas dos professores – Uma abordagem com incidência no Centro de Formação Francisco de Holanda*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Castro, Maria Amélia da Silva (2000). *Contributos para uma educação do si-mesmo em Carl Gustavo Jung*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Machado, Branca Leonor Castro Pires (2000). *A família e a leitura dos filhos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Moreira, Vasco da Costa (2000). *As novas tecnologias e o reencantamento da escola – Da avaliação dos multimédia educacionais de língua materna ao discurso pedagógico na aula de Português*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Sá, António Júlio de Almeida César de (2000). *A poesia na aula de Matemática: Uma experiência colaborativa de supervisão no 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Sardinha, Maria da Graça Guilherme d'Almeida (2000). *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Viseu, Floriano Augusto Veiga (2000). *Representações gráficas da derivada de uma função: Um estudo sobre reorganização conceptual com professores estagiários*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Brandão, Óscar de Pinho (2000). *Formação em contexto associativo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Cruz, Maria da Conceição Mendes Vaz da (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares: um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Silva, Rui Serafim Ribeiro da (2000). *Competências profissionais dos professores em tempos de mudança*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Gomes, Maria Isabel Ferreira Tarroso (2000). *Educação para a carreira e formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Bento, Maria da Conceição Reis Lima (2000). *Modos de existência do manual escolar de Língua Portuguesa: Da produção à recepção*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Oliveira, Jorge da Costa Pinto de (2000). *O contributo das aplicações hipermédia no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Couto, Maria Dinora Ribeiro do (2000). *O papel do trabalho prático na evolução conceptual dos alunos – Estudo sobre génese do solo no 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

Soares, Ana Isabel Viana (2000). *A supervisão como estratégia de formação reflexiva no contexto da formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

Fernandes, Paulo Ferreira Del Pino (2000). *Dos sons às letras, das letras às palavras: Consciência fonológica em jaroim de infância e aprendizagem da literatura no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Sá, Suzana Emília Vaz de Oliveira e (2000). *Ciência-tecnologia-sociedade: Uma implementação no ensino/aprendizagem do 8º ano na disciplina de*

Ciências Físico-Químicas. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química).

Silva, Cristina Celina Nogueira (2000). *Identificação de competências/características desejáveis num professor de Física e Química*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química).

Sousa, Maria Elisa da Silva (2000). *Ler na escola. O manual escolar e a construção de leitores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Campos, Fernando Manuel Pereira da Silva (2000). *As infidelidades (re)produtivas ao nível da gestão pedagógica de topo: O caso do Conselho Pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Simões, João Carlos Martins (2000). *A mobilização no contexto organizacional da escola: As relações e inter-relações dos actores e processos organizacionais na construção de um projecto de currículos alternativos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Costa, Jorge Alexandre Cardoso Marques da Costa (2000). *A reforma do ensino da música no contexto das reformas liberais: Do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do

Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Rocha, Maria Augusta Trigueiro da Rocha (2000). *Educação de adultos como projecto de democratização cultural: Práticas de educação não-formal em contexto associativo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Castro, Maria de Fátima Alves de Oliveira e Sousa (2000). *A investigação em didáctica e o conhecimento profissional de professores de Física e Química*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química).

Projectos de Investigação

Adaptação, Sucesso e Desenvolvimento no Ensino Superior

Equipa de investigação

Leandro S. Almeida (Univ. do Minho; coordenador), Ana Paula Soares (Univ. do Minho), Susana Caires (Univ. do Minho), Luísa Santos (Univ. do Minho), Susana Castro (Univ. do Minho), Joaquim Armando Ferreira (Univ. de Coimbra), Helderinda Samutelela Pires (Univ. de Évora), António Dinis (Univ. Lusófona de Ciência e Tecnologia), Maria do Rosário Dias (Inst. Superior de Ciências da Saúde-Sul), Fátima Simões (Univ. da Beira Interior), Manuel Loureiro (Univ. da Beira Interior), Ricardo Primi (Univ. de São Francisco, São Paulo).

Objectivos

Os estudos sobre os estudantes que frequentam o Ensino Superior e, mais particularmente, sobre os processos de adaptação, sucesso e desenvolvimento de jovens em contexto universitário, têm assumido uma importância crescente na literatura psicológica, quer em termos teóricos quer em termos de investigação.

Com efeito, as evidências teóricas e empíricas acumuladas nas últimas décadas permitem-nos concluir que a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior é uma transição particularmente desafiadora, exigindo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas (nos domínios académico, social, vocacional e emocional das suas vidas) e que as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida para que assim possam progredir (obtendo sucesso e satisfação académicas) e desenvolver-se. Não é assim pois de admirar que os jovens enfrentem, nesta importante transição educativa, dificuldades adicionais nas suas tentativas em lidar com tais desafios e que a problemática da adaptação/ajustamento, do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes ao longo da sua frequência universitária se tenha assumido como uma das principais problemáticas no estudo dos jovens que, pela primeira vez, ingressam no Ensino Superior.

Em Portugal, a massificação deste nível de ensino por um número cada vez maior e mais diversificado de jovens que concluem o Ensino

Secundário, associada à escassez de programas e de serviços de apoio à transição, a uma política de ingresso de *numerus clausus* e aos elevados custos pessoais, familiares e sociais que a frequência deste nível de ensino acarreta têm aumentado, significativamente, a pressão que estes jovens sofrem relativamente à obtenção de sucesso neste novo contexto educativo; tem gerado também um interesse crescente pelo desenvolvimento de estudos que procurem não só compreender a natureza deste fenómeno, mas também os seus resultados e os factores que os facilitam/inibem. Acresça-se, a tudo isto, o incentivo do Ministério da Educação para a criação de programas e de medidas de apoio de combate ao insucesso académico persistente.

Neste contexto, os principais objectivos que se procura alcançar prendem-se com a caracterização do processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e deste para o Mundo Profissional, descrevendo algumas variáveis cognitivas e psicossociais com impacto na promoção/ inibição da adaptação, sucesso e desenvolvimento dos estudantes. Mais especificamente, procura-se descrever as variáveis pessoais (associadas ao estudante), curriculares (associadas ao curso) e institucionais (associadas à Universidade frequentada) que mais contribuem — e em diferentes subgrupos de estudantes — para a satisfação, o desenvolvimento e o rendimento académicos. Por outro lado, e já numa lógica de intervenção, importa também identificar as variáveis susceptíveis de prever a qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes ao longo da sua frequência no Ensino Superior, de forma a planejar/organizar mecanismos de intervenção capazes de potenciar a adaptação, o rendimento e o desenvolvimento dos estudantes, tornando a experiência universitária significativa e relevante, e com um impacto significativo na configuração dos seus estilos de vidas. Por último, procura-se ainda construir e validar instrumentos de avaliação psicológica ora dirigidos às variáveis do sujeito, ora às do contexto, tendo em vista a promoção de estudos neste domínio.

Alguns textos produzidos

Teses e relatórios

CAIRES, S. (1998). *Vivências e percepções de estágio: A experiência de um grupo de alunos da Universidade do Minho*. Braga: Univ. Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

CARNEIRO, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Univ. Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

AZEVEDO, S. I. M. B. (1999). *Auto-conceito e adaptação à universidade em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Univ. Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

SANTOS, L. T. M. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Univ. Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C. & FERREIRA, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Univ. Minho, CEEP.

Artigos

ALMEIDA, S. L., SOARES, A. P. & FERREIRA, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIV, 2, 189- 208.

CAIRES, S. & ALMEIDA, L. S. (2000). A experiência de estágio académico: Oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. *Psicologia*, XIV, 2, 235- 250.

SAMUTELELA, H. (1996). Análise do insucesso escolar dos estudantes dos PALOP na Universidade de Coimbra numa perspectiva transcultural. *Revista Africana*, Separata nº16. Porto: Universidade Portucalense.

Instrumentos de avaliação

Questionário de Vivências Académicas (QVA; Almeida & Ferreira, 1997)

Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES; Diniz & Almeida; 1997)

Questionário das Vivências de Estágio (QVE; Caires & Almeida, 1998)

Questionário de Expectativas Académicas (QEA; Soares & Almeida, 2000)

notícias



Reuniões Científicas Realizadas

Política e Administração da Educação — Investigação, Formação e Práticas

Realizou-se de 18 a 20 de Janeiro de 2001, na Universidade do Minho, o II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação — Investigação, Formação e Práticas. Promovido pelo Fórum Português de Administração Educacional, pelo Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação do Brasil, contou com a participação de cerca de trezentos congressistas de ambos os países.

A conferência inaugural, proferida por Stephen J. Ball, do King's College de Londres, com o título *Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade*, sublinhou algumas das principais questões e preocupações que visivelmente marcaram os trabalhos ao longo de todo o congresso.

Este encontro científico incluiu a organização de quatro painéis temáticos — Investigação; Formação; Práticas; Perspectivas futuras: investigação, formação e práticas — dinamizados por especialistas convidados de um e outro lados do Atlântico; seis sessões de debate, animadas por comentadores com base em comunicações previamente seleccionadas e distribuídas também segundo os domínios já referidos; e ainda doze mesas com a apresentação de cento e dezassete trabalhos da autoria de cento e sessenta e sete investigadores oriundos de cerca de quarenta e três instituições de ensino superior (trinta e três brasileiras), cinco escolas portuguesas de ensino não superior e outros organismos ligados à educação de ambos os países. A reflexão acerca do *estado da arte* no domínio de estudos sobre que incidiu o congresso; a análise de políticas, práticas e contextos de educação e administração; o debate sobre a formação de professores e educadores; a discussão de modelos de administração e gestão educativas constituíram algumas das principais questões desenvolvidas nas comunicações apresentadas.

Reuniões Científicas a Realizar

VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: um espaço de convergência de investigação e saberes e práticas educacionais

O VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, evento co-organizado pela Universidade do Minho e pela Universidade da Corunha, terá lugar na Universidade do Minho, em Braga, nos dias 19, 20 e 21 de Setembro de 2001.

A simbologia inerente à combinação "Galaico-Português" tem resultado numa aproximação entre dois povos e respectivas diásporas que, em nosso entender, urge incrementar. Desde a primeira edição, têm participado Congressistas provenientes de todas as Universidades de Portugal e da Galiza (a par de Universidades de outras Regiões de Espanha) e mais recentemente da América Latina, com destaque para o Brasil. A participação abrange Educadores/Professores de todos os níveis de ensino e especialistas em Ciências da Educação e em Psicologia da Educação.

A designação "Psicopedagogia" é entendida como um espaço de convergência de investigação e saberes educacionais. No sentido de proporcionar uma visão alargada dos projectos de investigação, de formação e das práticas em curso, o VI Congresso está organizado em Conferências Plenárias, Painéis de Debate, Simpósios, Comunicações Livres e Posters.

Objectivos: promover o intercâmbio científico entre investigadores e profissionais do ensino e da educação de Portugal e da Galiza; apresentar e debater projectos de investigação e de intervenção educativa em curso; contribuir para a melhoria da qualidade na formação dos profissionais da Educação, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua; analisar e propor formas de organização e de actuação de equipas multidisciplinares nas problemáticas educativas.

Especialistas convidados para intervir nas Conferências Plenárias e Painéis de Debate, organizados em dez áreas temáticas.

Conferências Plenárias:

1. Prof. Manuel Patrício (U. Évora): Culturalidade e Educação: multiculturalidade, interculturalidade, intraculturalidade e transculturalidade.
2. Prof. Julio Gonzalez Pienda (U. Oviedo): Determinantes del rendimiento académico en educación secundaria.
3. Prof. Jurjo Torres Santomé (U. Corunha): Resituación política da institución familiar como efecto das políticas neoliberais en educación.

Painéis de Debate:

1. Temas Transversais do Currículo (Educação Sexual) — Moderador: Prof^a. Isabel Soares (U. Minho); Prof. Duarte Vilar (Associação de Planeamento da Família) e Prof^a. María Dolores Candedo Gunturiz (U. Corunha);
2. Tecnologias e Comunicação Educativa — Moderador: Prof. Elias Blanco (U. Minho); Prof. Paulo Dias (U. Minho) e Prof^a Marta Fernández Prieto (U. Corunha);
3. Necessidades Educativas e Adaptações Curriculares — Moderador: Prof. Varela de Freitas (U. Minho); Prof. João Lopes (U. Minho) e Prof^a. María A. Muñoz Cadavid (U. Santiago de Compostela);
4. Comunidade, Escola e Família — Moderador: Prof. Manuel García Fernández (U. Corunha); Prof. Manuel Sarmiento (U. Minho) e Prof. Manuel Peralbo Uzquiano (U. Corunha);
5. Processos e Estratégias de Aprendizagem — Moderador: Prof. José Carlos Núñez Pérez (U. Oviedo); Prof. Pedro Rosário (U. Minho) e Prof. Alfonso Barca Lozano (U. Corunha);
6. Interculturalidade e Educação — Moderador: Prof. Julio González Pienda (U. Oviedo); Prof. Manuel Barbosa (U. Minho) e Prof. Juan José Bueno Aguilar (U. Corunha);
7. Modelos e Dispositivos de Formação — Moderador: Prof. Manuel Cuiça Sequeira (U. Minho); Prof^a. Luísa Alonso (U. Minho) e Prof^a. Mercedes González Sanmamed (Universidade da Corunha);
8. Políticas e Práticas de Avaliação — Moderador: Prof. Julio González Pienda (U. Oviedo); Prof. Domingos Fernandes (Director

do Departamento do Ensino Secundário) e Prof. Antonio López Castedo (U. Vigo);

9. Desenvolvimento Vocacional e Orientação para a Carreira — Moderador: Prof. Agustín Dosil (U. Santiago de Compostela); Prof. José Miguel Pacheco (U. Coimbra) e Prof. Jesús Miguel Muñoz Cantero (U. Corunha);

10. Ensino Superior (Pedagogia Universitária) — Moderador: Prof.ª Isabel Flávia (U. Minho); Prof. José Tavares (U. Aveiro) e Prof. Alfredo Campos García (U. Santiago de Compostela).

Secretariado e Informação

VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia
 Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
 Campus de Gualtar
 4710-057 Braga-Portugal
 Tel: + 351 253 604240/1; Fax: + 351 253 678987
 URL: www.iep.uminho.pt/ceep/eventos/vigp.htm
 Email: vipsicopedagogia@iep.uminho.pt

Bento Silva
 Universidade do Minho

Publicações Recebidas

Revistas

— *Avaliação Educacional*, nº 22/00
 São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

— *Boletín das Ciencias*, nº 43/00
 Santiago de Compostela: Asociación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia.

— *Caderno Catarinense de Ensino da Física*, nº 2/00
 Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

— *Cadernos de Educação*, nº 13/99 e nº 14/00
 Brasil: Universidade Federal de Pelotas.

— *Educação e Pesquisa*, nº 1/99
 Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

— *Educação e Realidade*, nº 1/00
 Porto Alegre: Faculdade de Educação /UFRGS.

— *Educação em Debate*, nº 38/99
 Ceará: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

— *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14/00
 Porto: Ass. de Sociologia e Antropologia da Educação.

— *Enseñanza de la Física*, nº 2/00
 Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba.

— *Enseñanza de las Ciencias*, nº 3/00
 Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

— *Humanística e Teologia*, nº 2 e 3/00
 Porto: Faculdade de Teologia do Porto.

— *Ideação*, nº 6/2000
 Brasil: Universidade Federal de Feira de Santana.

— *Perspectiva*, nº 33/00
 Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

— *Perspectivas XXI*, nº 6/2000
 Maia: Instituto Superior da Maia.

— *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 57-58/00
Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

— *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 182/00
Madrid: Instituto Calanz de Ciencias de la Educación.

— *Revista de Educación*, nº 322/00, nº especial de 2000 (*La educación en España en el siglo XX*)
Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

— *Revista Inter Ação*, nº 22/98 e 23/99
Brasil: Universidade Federal de Goiás.

— *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38/00
Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

— *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº 3-4/00
Braga: Universidade Católica Portuguesa.

— *The Accounting Review*, vol. 75, nº 4/00
American Accounting Association.

