

# índice

- 3 Editorial  
Rui Vieira de Castro
- 7 Rhetoric and reward in higher education  
John LeBaron
- 27 A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano — duas experiências  
Nilda Alves & Regina Leite Garcia
- 63 Área curricular de “Estudo acompanhado”. Contributos para a discussão de uma metodologia  
Pedro Sales Luis Rosário
- 95 O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: O último reduto?  
António Branco
- 111 As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal  
Bento Duarte da Silva
- 155 Políticas educativas, autonomia e avaliação  
Carlos Vilar Estêvão
- 179 Genealogia do Ensino Secundário Unificado: Uma nova matriz social  
Rui Machado Gomes
- 207 Da História das Ideias Pedagógicas à Mitanálise das Ideias Educativas  
Alberto Filipe Araújo
- 227 De la *Paideia* a la *Bildung*: Hacia una pedagogia humanística  
Conrad Vilanou
- 253 A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual  
Maria L. Cabral
- 273 Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas  
Carlos Nogueira Fino
- 293 Leituras
- 301 Dissertações

volume 14  
numero 2  
2001

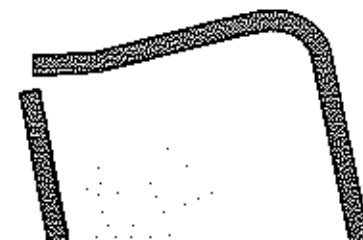
revista portuguesa de educação

W

revista portuguesa de educação

volume 14 número 2  
2001

educação  
revista portuguesa de



# educação

revista portuguesa de

Rui Vieira de Castro

Almerindo Janela Afonso

Fátima Antunes, Fátima Morais, Lourdes Dionísio, M<sup>o</sup> João Gomes

Albano Estrela (Universidade de Lisboa, Portugal)

António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)

Artur Mesquita (Universidade do Minho, Portugal)

Bartolo Paiva Campos (Universidade do Porto, Portugal)

Fátima Sequeira (Universidade do Minho, Portugal)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal)

José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal)

José Henriques Chaves (Universidade do Minho, Portugal)

José Ribeiro Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Justino P. Magalhães (Universidade do Minho, Portugal)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho, Portugal)

Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Manuel Patrício (Universidade de Évora, Portugal)

Manuel Sequeira (Universidade do Minho, Portugal)

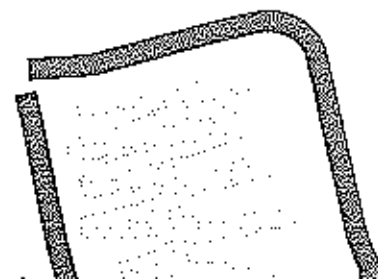
Octavi Fullat (Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha)

Odete Valente (Universidade de Lisboa, Portugal)

Oscar Serafini (Pontificia Universidade Católica, Paraguai)

Raquel Delgado-Martins (Universidade de Lisboa, Portugal)

Tomaz Tadeu da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)



propriedade do 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 Guaitar, 4700-057 Braga  
Portugal  
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail  
rpa@iep.uminho.pt

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

depósito legal  
45.474/91

ISSN  
0871-9187

© CEEP - Instituto de Educação e Psicologia  
Braga, 2001

## Editorial

O campo da educação tem hoje uma grande visibilidade social, aparecendo as questões e tensões que o atravessam como tópicos frequentes nos discursos que configuram o espaço público. Uma tal visibilidade não é desarticulável das expectativas, certamente diversas, mas em qualquer caso fortes, que nele projectam diferentes sectores sociais, económicos ou ideológicos. A relevância atribuída a essas expectativas faz com que, sobretudo num período de mutações aceleradas na esfera económica, de marcadas contradições no plano cultural, de maior tensão social e política, a educação formal, nos seus objectivos, nos seus modos de organização, nas práticas que a constituem, nos efeitos que dela resultam, seja recorrentemente instituída como objecto de debate.

Provavelmente, as disciplinas académicas que tomam a educação como objecto têm também contribuído, embora numa perspectiva diversa, quando as situam, equacionam, problematizam, para este movimento de (re)centramento das questões da educação. Embora algumas dessas disciplinas não se revejam em orientações predominantemente normativas, é praticamente inescapável uma sua vinculação à contribuição para a compreensão e a mudança dos estados de coisas, dimensão constitutiva, aliás, do *ethos* destas mesmas disciplinas. Ora, tendo origem sobretudo nos sectores mais tecnocráticos da nossa sociedade, mas com um impacto social que largamente os ultrapassa, têm vindo a ganhar progressiva visibilidade, com significativa recepção em alguns meios de comunicação social, posições que expressam uma enorme descrença nas potencialidades daquelas disciplinas, inclusivamente vistas, algumas vezes, não como parte da solução, mas como parte do problema.

Efeito de uma conjugação de factores de distinta natureza, as disciplinas de educação vêem, assim, ser hoje fortemente questionada a natureza e a relevância dos seus contributos. E se, no interior da academia, a sua afirmação foi feita num contexto nem sempre favorável, é provavelmente nova esta tendência que vai sendo verificável para que, no plano social mais alargado, seja questionado o alcance dos seus objectivos e dos saberes que

produzem. O que não deixa de ser paradoxal quando se assiste a uma sua progressiva consolidação académica, palpável numa cada vez maior qualificação daqueles que nelas desenvolvem o seu trabalho científico e numa progressiva estruturação dos campos disciplinares, factos de que os projectos de investigação em curso ou o volume das publicações científicas constituem um importante indicador.

As disciplinas de educação estão assim colocadas num quadro de grande pressão e a resposta adequada que deve ser procurada não pode deixar de passar por tornar "evidente" a relevância, também social, dos seus contributos, por um diálogo descomplexado com as outras disciplinas académicas, pela adopção de critérios de exigência que as afastem dos lugares comuns a que, provavelmente mais vezes do que seria desejável, são ainda permeáveis.

As revistas científicas, lugares decisivos de estruturação dos campos científicos, têm aqui um papel particularmente importante, precisamente porque são um lugar privilegiado de construção de uma cultura de rigor.

A Revista Portuguesa de Educação, orientada por estes princípios, instituiu, de há muito, uma política editorial que privilegia o juízo dos pares como factor decisivo na aceitação dos textos que publica. Quando um autor submete um artigo para publicação, fá-lo num quadro preciso, definido nas normas de publicação que a Revista sistematicamente publicita. Após a recepção do artigo, o mesmo é enviado para Parecer de dois especialistas na área em que o texto se inscreve que decidem se o texto pode ser imediatamente aceite, aceite com reservas ou rejeitado. No caso de juízos contraditórios, o texto é ainda submetido ao parecer de um terceiro especialista. Este processo avaliativo, à semelhança do que acontece na quase generalidade das revistas científicas, decorre segundo regras precisas, tendo como característica essencial o facto de ser "cega", não sabendo o autor quem avaliou o seu texto, nem sabendo os avaliadores de quem é o texto que estão a avaliar. É verdade que este juízo não é nunca um juízo absoluto ou inquestionável, imune a erros de apreciação. Precisamente para diminuir a possibilidade de ocorrência de situações deste tipo, a Revista Portuguesa de Educação tem procurado reunir um corpo de avaliadores credíveis, investigadores de referência nas áreas em que trabalham. Este é um trabalho que, feito na sombra, se tem revelado absolutamente decisivo

para manter e reforçar os padrões de qualidade da própria revista; um trabalho muitas vezes penoso porque não só exige dos avaliadores a leitura atenta dos textos, como a redacção de pareceres sustentados que permitam aos autores a quem são comunicados aperfeiçoar os seus textos, repensar as suas opções, explorar novas perspectivas de trabalho. Por esta via, o alcance do trabalho dos avaliadores extravasa largamente os limites da própria Revista e tem tradução nas próprias práticas de trabalho científico. Por isso, a RPE entende testemunhar publicamente todo o apreço pelo trabalho realizado pelos seus *referees*.

A Revista prossegue neste número a intenção de assegurar um conjunto de textos que pelas suas afinidades possam constituir um núcleo temático; reúne-se, desta vez, um conjunto de artigos referenciáveis às mudanças em curso nos ensinos básico e secundário; longe de adoptarem um ponto de vista único, seja no enquadramento disciplinar, seja no objecto que seleccionam, as contribuições de Pedro Sales Rosário, António Branco, Bento Duarte Silva, Carlos V. Estêvão e Rui Machado Gomes focalizam pluralmente aquelas questões.

A Revista não se esgota, porém, naquele núcleo e, numa orientação deliberadamente assumida, incorpora um outro conjunto diversificado de textos que trata questões que vão do ensino superior ao ensino secundário, das questões metodológicas às questões epistemológicas, dando voz a investigadores do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, mas também a investigadores de outros centros, com a habitual presença de autores estrangeiros.

Aqui fica, pois, um número mais da Revista Portuguesa de Educação.

Rui Vieira de Castro

## **Rhetoric and reward in higher education: how the pillars of tradition impede academic reform and what might be done about it**

John F. LeBaron

University of Massachusetts Lowell, USA

Universidade de Aveiro, Portugal (Gulbenkian Professorship, 1-7/2001)

### **Abstract**

A contemporary deluge of negative polemic about higher education has resulted in an alarming erosion of public support. This paper examines the organizational traditions of "the university" in the context of improved teaching and academic reform. It takes the position that small scale, individual initiatives to improve university teaching can initially inform a more general population of higher education stakeholders as they re-think their basic purposes, missions, and collective actions, but that systemic change requires system wide commitment. In particular, issues related to university incentives and rewards are examined in the context of structural practice and tradition, with a discussion of the challenges of institutional change and survival.

### **The Goths and the Romans: holding the fortress safe from reality**

If we take seriously the current wave of negative commentary about the ills of higher education, we should rightfully fear prospects for its survival beyond the end of the current decade.

In the first chapter of his much-discussed polemic, *ProfScam*, Charles Sykes (1988) lays out a breathtakingly long, fifteen-item "partial" list of academic "crimes" (Sykes' own words, page 5), placing all the blame for the ills of higher education squarely on the shoulders of the university

professorate. In presenting his case, Sykes is fond of throwing out charged words like "boondoggle," "corruption," and "junkthink" in reference to the professorial targets of his fury.

In another book (*Killing the Spirit*, 1990) Page Smith, a historian and former provost at the University of California at Santa Cruz presents an even more searing indictment of academic tradition — more scaring because Smith, a scholar of long and reputable standing, knows well whereof he speaks. Writing as an historian, he holds the entire institutional establishment of higher education, not just the professorate, responsible for a presumed, precipitous decline in American academic quality, although he does not let the professorate "off the hook" lightly. Smith's critique is discussed in more detail later in this paper.

Roger Kimball (1997) abhors the corrupting influence of politics (especially the politics of the "politically correct" left) on the intellectual integrity of academic practice. Kimball laments the corruption of objective academic truth-seeking, as universities have compromised their objective standards of scholarship to partisan pressure. Here, Kimball criticizes the professorate, but he takes sides, against those who seek to bend the university curriculum to their ideals of social transformation and in favor of those who pursue their roles, presumably according to John Henry Newman's (1854) ideal of dispassionate, disciplined, liberal inquiry.

The censure goes on and on (e.g., Martin Anderson, 1992; Lewis Perelman, 1992; Allan Bloom, 1987.) While much of the debate is rooted in the decades-long struggle between the "liberal educators" (exemplified by the ideas of Robert Maynard Hutchins, former president of the University of Chicago) and the progressives (advanced by the thinking of John Dewey) the lines of battle have become more overtly political (although many would agree that the debate has *always* been political) and increasingly personal. Sykes' work, after all, is pretty much an attack on university professors as an undifferentiated class of people, stereotyped as shallow, greedy, regressive, self-serving, stupefying, and hypocritical.

There are at least four problems with these polemical attacks.

1. They contain grains of truth. As anecdotes, each example may represent a real condition. Stacked end-to-end, these narratives paint a rather ugly overall picture.

2. The anecdotes are highly selective. They deliberately ignore evidence that would shed doubt about the negative image portrayed.
3. To a general public lacking the background evidence, the articulate wit with which the cases are made may be taken as general truth, promoting (as probably intended) an erosion of the public support on which education so critically depends.
4. By its nature, polemical invective forecloses constructive dialogue.

To be fair, certain organs of the professorate willingly participate in this spitefully abusive discourse by a rhetorical "take no prisoners" defense of their rights and privileges (whether justifiable or not.) This is a fifth problem — the tendency in academe to fortify the fortress gates in defensive gestures of denial, as though the criticisms have such little merit that they are either intentionally ignored or they prompt responses of incivility that match or exceed the language of the attackers.

There are many structural problems in higher education that mitigate the quality of teaching and the quest for academic reform. These problems are reflected in the system of incentives and rewards by which professors set priorities, structure their work lives, and measure their success. Sometimes their personal measures of success fail to match the institutional measures by which the institution rewards their performance (Oakley, 1995; Hahn, 1990). Moreover, the rhetoric of many institutions often fails to match the real indicators of recognition by which professorial advancement — or even survival — is assured. Professors are no different from other humans; they respond to real criteria of advancement, regardless of institutional rhetoric or personal choice.

### A true tale from academe

American culture pays little respect to teachers at any level. Indeed, universities themselves also carry their own "anti teaching" cultural baggage, as illustrated by the real-life vignette reported below. At a recent School of Education faculty meeting, professors were asked to share information about their current research (not work, not teaching, but "research"). An untenured junior professor ventured a description of his book collaboration with two

colleagues, one from another university, and the other from a public school system (This book has since emerged from a top-line educational publisher as a major national work on school leadership).

This manuscript was designed to provide conversational guideposts to school principals facing difficult challenges in their own leadership roles. It was neither intended nor presented as formal research. At the meeting, conversation about this manuscript appeared superficially to be most civil.

"How many pages will the published book be?" inquired a senior, tenured full professor. "Somewhere between 200 and 250," came the reply. "Oh, I see," said the full professor, "so that amounts to roughly sixty-five pages for each author, right?" "Well, yes, it averages out to about sixty or seventy pages each," answered the increasingly uncomfortable junior colleague. The line of questioning continued from the senior professor, "Okay, let's give you the benefit of the doubt and say that you are writing seventy-five pages. What you're really doing is to contribute a monograph to a bound volume of anecdotes. It's not *really* research, right?" (Well, no, that wasn't right at all, but by now any substantive discussion of the manuscript had been lost in the polite but pointed ridicule of the work's scholarly legitimacy).

And so it went. This conversational exchange was fully intended by the senior, tenured professor to remind his peers of his junior colleague's deficiencies in:

1. not producing "real" research,
2. not producing the entire manuscript alone,
3. wrongfully according "book" status to what was arguably "only" part of a monograph series.

Although the majority faculty sentiment seemed to side with the manuscript author, nobody (including myself, I am ashamed to admit) objected to the line or the tone of inquisition. Not a question was raised about the book's content, about the practical problems of schooling it sought to address, or about the power released by the collective work of three highly qualified professionals writing from different but mutually-reinforcing perspectives.

#### Four pillars of academic value

The anecdote just told illustrates a mindset that characterizes much of the formal conversation occurring in academe. Let us first look at four entrenched higher education traditions. Each of these values influences the university's prospects for developing effective models to enhance teaching and learning. Each seems genetically encoded in the messages transmitted by American higher education to inform professors about the benchmarks by which their success or failure will be determined.

*The dominance of academic departments.* Throughout academe, the fundamental unit of scholarly organization is the discipline-based department. Evidence suggests that departments are anything but hotbeds of reflection and reform. As Edwards (1999) asserts, "It has been widely noted and lamented that departmental cultures are notoriously resistant to change".

In a relatively sympathetic examination of departmental structure, Wergin (1994) describes academic departments as "bands of individual entrepreneurs, pursuing professional self-interest, driven by discipline-imposed standards". In his book, *The Collaborative Department ...*, Wergin was seeking unconventional models of collective responsibility at the departmental level as model case studies to inform other institutions seeking to change their own structures. He writes, "the gulf between the abstraction and the reality [was typically] distressingly wide" (page vii).

Contrary to the "multiple obligations" and "sense of responsibility to the whole school" described by Theodore Sizer (1984) in his "nine common principles of essential schooling," university departments tend to operate as self-contained fiefdoms. Their "subjects" (member professors), perpetually struggle for advancement or survival. They tend to resist the infection of other disciplines and promote their individual career interests in scholarly isolation, even within their own departments. Safe in their disciplinary modes of inquiry, there is little interest among the departmentalized corps of tenured faculty in breaking down the intellectual barriers that nurtured their own professional careers.

In such a setting, subjecting oneself to the marginal rewards and disciplinary untidiness demanded by interdisciplinary scholarship is uncomfortable at best and downright heretical at worst.

*The tyranny of academic tenure.* In my personal academic career, I have yet to meet a professorial colleague who would describe American academe's sacred initiation rite — academic tenure — as a treasured professional growth experience. I have carved my own careful path through the tenure process, and have served many times on committees that recommend tenure and academic promotion for other colleagues. Rare is the untenured soul who looks forward to the process, yet virtually all professors accept and accede to its demands.

Academic tenure is the bedrock of academic careerism that, according to Richard Chait (1997 a, b), requires thoughtful reconsideration free from the ideological blinders of its most rabid advocates and opponents. Some of the more formal associations of professorship, however, defend the traditional structure of academic tenure with a passion that occasionally crosses the boundary separating scholarly discourse from personal anger (Perley, 1997).

According to its apologists, tenure assures the academic autonomy that promotes independent thinking and free expression. In reality it often does precisely the opposite (Smith, 1990). Untenured faculty members toil under prevailing attitudes imposed by the cultural values of their tenured colleagues who typically reflect departmental orthodoxies. They spend the first six years of their careers trying to please their senior departmental colleagues. Many become so totally constrained from free and independent expression that by the time they achieve tenure they are well socialized into the value structure that inhibited their intellectual dependence in the first place, adopting its norms and behaving accordingly.

Because the lifetime job security conferred by academic tenure diminishes the pressure of professional accountability, it also reduces the prospect of serious self-assessment on the part of individual professors, in turn removing a major pillar of professional growth. The "academic autonomy" so prized by the defenders of tenure promotes academic isolation, tending to separate professors not only from administrators but also from one another across departments in meaningful dialogue about scholarship, especially teaching. Higher education is alone among kinds of endeavor to sequester the substance of its primary function — scholarship — from administrative participation. In almost any other type of enterprise, this would be considered nothing short of madness.

*Publish or perish (or, the relative unimportance of pedagogy).* Above all other manifestations of professional work, under the mantle of "research" most American universities prize publishing and grant making. Although the criteria for academic promotion and tenure pay lip service to the value of excellent teaching, untenured faculty demonstrating neither publications nor grants are highly unlikely to find a place among their tenured peers.

There is nothing wrong with publishing or writing successful books, articles, conference papers and grant proposals, and many good reasons to encourage it. In recent years, however, so many journals have emerged primarily as vehicles for academic career advancement that simple, quantitative counts of academic publication are poorly related to authentic manifestations of quality (Fruge, 1993).

In their drive to establish "competitive edge" most universities (oftentimes contrary to their public declarations of commitment to good teaching) send the more private message to their faculty that published research is the only assured path to advancement. Gordon Winston (2000) deplores the increasingly dominant tendency of universities to concentrate their professorial recruitment on "superstar" research faculty, affording them privileges and compensation packages that "reduces the value of teaching in the faculty market" (page 42).

Winston believes that the cause of this inequity is academe's subservience to market forces, which promotes institutional competition whose "winnings" are measured primarily by such things as grants and contracts received, books published, and journal articles peer reviewed. This creates workplace resentment over the generous "discretionary" (that is, non-course load) time given to the superstars so that their lower-paid colleagues consequently carry an unfairly disproportionate share of teaching.

Grant making and writing are exceedingly time-consuming. Time devoted to them is time not dedicated to the improvement of teaching. Since the design of effective instruction into the curriculum demands extraordinary teacher time and effort, especially when it includes the infusion of technology (David, 1996; Bass, 1997). With higher education's reward system favoring research, the relative absence of emphasis on the improvement of teaching is hardly a surprise (Spotts and Bowman, 1995).



*The rule of alphanumeric grades.* In the USA, the unit that conveys measurement of student performance in higher education is the four-point letter grade system. Every serious student, graduate or undergraduate, engages in the endless pursuit of an "A" grade despite the fact that many course syllabi fail to indicate very clearly how to achieve it.

Since sustained conversations about such things as student assessment rarely occur in university departments, there is little or no institutional agreement on what an "A" requires, even though most universities hold letter grades to be correct and appropriate measures of performance quality. Some professors "end run" the problem by paying scant attention to their grading practices, reducing their awards to the two-point system of "A" (pass) or "B" (fail, but no matter, your transcript will nonetheless show a respectable pass).

As a result, university grades have become inflated (Wilson, 1999) creating a dilemma for educational conservatives and progressives alike. All faculty are bound by the grading system. Progressive professors tend to pursue an egalitarian grading policy by awarding relatively high marks to all students. Conservatives try to "hold the line" imposing traditional standards in their grading practices, discomfited by the knowledge that their students may be quite seriously disadvantaged in comparison to students who enroll in courses taught by "easier grading" colleagues. If "hard grading" professors teach elective courses, they put their own jobs at risk because students, justifiably concerned about maintaining high grade point averages, will tend to avoid such courses and gravitate to the easier ones.

Many professors conscientiously try to compensate for their distaste of grading by providing thoughtful, in-depth verbal feedback beyond the letter grade. This is noble and humane, but such in-depth feedback hardly ever reaches the student's academic transcript. The transcript, on which further academic advancement critically depends, essentially conveys simple grading codes offering little meaning either to the student or to any third party needing to know about the substance and quality of a student's work.

### **Institutional consequences of prevailing tradition**

All of these values tend to discourage professorial risk-taking because the real career rewards (such as promotion and salary) are keyed to the most

conservative behaviors. The orthodoxies of academic departments discourage cross-disciplinary research or teaching, despite the common knowledge that real life does not compartmentalize itself by discipline. Indeed, the disciplinary loyalty within academic departments is often so competitively fierce that the few brave souls who seek to pierce the boundaries risk the wrath of the very colleagues who will form the first line of deliberation over whether or not they will secure their tenure or gain promotion.

Academic tenure itself removes a certain pressure to maintain high levels of professional performance. While it is true that many post-tenure professors remain productively self-motivated, it is equally true that certain other professors are not so self-motivated. Socialized by departmental canon, newly tenured professors typically enter the security of guaranteed lifetime employment unfettered by the inconvenience of any further serious performance review. The resulting life-long assurances of employment provide little incentive for reflection and change. In this kind of environment, the removal of pressure for individual professional growth bodes poorly for institutional improvement.

The pressure to publish often forecloses the devotion of time and energy to pedagogy. To be fair, the thoughtful reflection demanded by good research and writing can contribute powerfully to effective teaching. This argument holds true, however, only under the following three conditions:

- when research and pedagogy are accorded equitable levels of professional attention,
- when deliberate strategies are undertaken to connect the results of research to better teaching, and
- when professors acknowledge and pursue continuous professional development in pedagogy, as well as in their disciplinary fields.

Too often these conditions are not met. Tenured or untenured professors typically seek the respect and recognition of their disciplinary peers. Such recognition flows more readily from published academic research than from excellent teaching. The risk of devaluing research in favor of improving one's teaching almost certainly decreases the potential rewards that professors, like other professionals, are entitled to solicit.

Routine university grading, whether on a twenty-point European or four-point American scale is a lazy form of assessment, yet professors do it and institutions insist on it. Notwithstanding the good faith efforts of some professors to engage in deep, substantive dialogue about student performance, the criterion that matters at the end of the day is the course grade. Students covet top marks. They often perceive anything less than an excellent grade as personal insult, often without reference to their actual performance.

Students usually appreciate a professor's thoughtful commentary about their production, but they *really care about their grades*. Reducing dialogue about the complexities of student performance to a number or an alphabetic letter makes a mockery of scholarly dialogue. University education is supposed to be about scholarship, not wins and losses in a superficial rating game. However, professors can hardly afford the risk of more authentic, conversational assessment because doing so would incur sanctions of the institution and the wrath of students.

### What might we do?

To be clear, the conditions described above are tendencies, not universal states. There are noteworthy exceptions to them. In these exceptions, higher education can capitalize on its strengths and institutionalize its best exemplars. Let us now examine a few propositions and case histories that have honestly confronted the four pillars of academic value in actual practice. Although these cases carry their own institutional contexts and are not transferable, wholesale, to other settings, they offer evidence that constructive change is possible.

*An alternative to the dominance of academic departments.* The discipline-based department is as entrenched as any of the academic traditions. There are many good reasons for this. Highly developed protocols of intellectual inquiry have evolved in — and are protected by — scholarly communities of discipline. The problem, therefore, is not so much in the existence of departments as in their tendency for self-isolation from the beneficial influence of cross-disciplinary thought. With the emergence of popular computer networking, self-imposed intellectual compartmentalization is becoming irrelevant, whether academic departments like it or not. Thus,

disciplinary communities of inquiry are losing control over the rules and the means of research.

Here is how one university has proposed to breach the barriers of isolation while simultaneously empowering departments through the creation of cross-disciplinary academic projects (LeBaron, 1999). It is a proposal, developed at the University of Massachusetts Lowell, to create a new advanced degree program in the study of educational information technology. Since no single department within the University possesses the human talent to support such a program, a coalition of stakeholders across departments, and outside academe, has been proposed.

The project intends to design and adapt methods to apply technology to the distribution of every important academic activity. In such a project, courses, research, advising, student collaboration, and the distribution of study resources would be organized for electronic access and interaction. Capitalizing on a coalition of institutional resources, faculty members and doctoral degree-holding professionals from various academic units within and outside the University would be invited to serve as members of a "virtual meta-department." Appointments would be tendered for limited periods of time, exempt from academic tenure.

This "meta-department" would operate under the administrative academic aegis of the one of the university's major colleges. Members would typically retain their existing institutional affiliations, contributing negotiated portions of their time to the scholarly affairs of the proposed new venture. Therefore, a relatively small number of faculty members (perhaps only one) would devote full time to the administration and academic integrity of the project. All participating faculty — full time and adjunct — would possess the necessary credentials for teaching, research and academic supervision at their respective levels of assignment. Members would enjoy full privileges and voting on departmental matters.

In such a federated model, it would be impossible to avoid the creativity, and the democratic "messiness," of cross-disciplinary dialogue. By nature democratic federalism is "messy," but the more authoritarian alternatives of traditional departmental organization are inimical to the open inquiry on which good scholarship depends.

*An alternative to tenure.* Notwithstanding the presumed competitive disadvantage of universities that avoid tenure track appointments, several highly successful institutions have done just that. Lesley University in Cambridge, Massachusetts offers one example. Professors at Lesley are not routinely turned out of their jobs by University "thought police." Many world-class scholars at Lesley have enjoyed long careers wherein their achievements have been recognized through promotion and improved compensation.

In informal conversations, many professors agree with the good sense that Chait (1997) proposes, such as the creation of differentiated, untenured professorial functions, say, for teaching, for research, or for development, that trade off the guarantees of tenure for higher salaries and contractual assurances against inappropriate administrative job sanctions.

Various manifestations of post-tenure review are appearing in many of today's universities. Some examples are ludicrously weak. One university, for example, requires review only every seven years, and even then prohibits its use for any kind of administrative job pressure. While reasonable people might agree that the primary purpose of performance review should be the professional growth of the person reviewed, egregious evidence of underperformance should carry consequences. Furthermore, assuming the award of tenure at age thirty-five, a septennial review cycle would produce only four reviews before a professor is likely to retire.

Two alternatives to such a review process come to mind. One would be to review every professor annually or biennially. For underperforming tenured faculty, professional improvement plans could be negotiated over several-year periods, with rewards or sanctions conferred at the end of the period according to success in reaching mutually agreed goals and a realistic accounting of the institutional support provided as part of the negotiation. A second alternative would be to grant tenure for six or seven year stretches, requiring re-submission to full review, with consequences similar to the first review. The success of this option, however, would depend on close faculty-administration trust and collaboration, with progress toward establishing criteria and rewards that support changing institutional missions, and support for the professors whose performance is under review.

For research universities, the issue of tenure confronts them with a riddle. In a culture where tenure the "career coin of the realm," individual institutions that eschew it may risk their competitiveness in recruiting top professorial talent. This argument may be flawed, however. In an increasingly entrepreneurial world, many talented future professors might willingly take on faculty roles at higher salary levels in exchange for lifetime job guarantees. As they face ever-increasing competition for students from outside academe, universities need entrepreneurial faculty able and willing to meet the competition. For such people, the idea of academic tenure may seem quite foreign and unappealing. They might embrace the prospect of untenured facultyhood.

*An alternative to the "publish or perish" syndrome.* In his discussion of university teaching, Randy Bass (1999) reflects on the nature of the word "problem." When applied to teaching, he laments, the word "problem" connotes crisis, something negative, something to be remedied or expunged. Teaching problems are bad. In the academic world of research, however, "problems" are good. They form an essential part of the overall agenda. A research problem is a challenge, something to be examined. He suggests that this apparent contradiction is ingrained in the higher education value system in a way that devalues teaching. Bass believes that teaching "problems" should be viewed in the same positive framework that research "problems" are considered.

Under the banner of "the scholarship of teaching," scholars such as Pat Hutchings, Lee Shulman, and Randy Bass have initiated a continuing dialogue about the nature of university teaching, and the research that teaching, as such, should generate. Hutchings (1998) suggests the vehicle of "course portfolio" to support such research. As distinct from a "teaching portfolio," the course portfolio focuses on the course as the primary unit of analysis, not on general teaching strategies as scattered pieces of investigation. Course portfolios are therefore more sharply focused as units of study, making research about teaching more viable than would otherwise be true.

When academic courses are treated as a form of scholarship, according to Hutchings, they become more than disconnected snapshot analyses of teaching. Instead of concentrating the teacher's mind on "What shall I do with my class today?" it asks "How does what I do today fit best into

the overall agenda for the course?" and "How does my course fit into the overall agenda of student inquiry?" It also allows the teacher-designer to concentrate more on excellent student learning than on magnificent teaching tactics. Because the course portfolio focuses on a definable unit of enterprise, it offers well-defined vessel for scholarship.

Shulman (2000) believes that the scholarship of teaching should meet the standards of *all* scholarship, namely:

1. that it be public,
2. that it be susceptible to critical peer review,
3. that it offer a contribution to the growing foundation of related scholarship.

In such a manner, teaching abandons its conflict with research by becoming itself research. For teaching to be legitimized in universities on a footing equal to other forms of scholarship, it must itself be subject to all the rigors of objective analysis and scholarly reflection expected in any form of academic discovery.

All of this suggests the need for good-faith institutional support for the resources that support effective teaching. Modern instruction requires infrastructure; it needs strong professional development; it must be reflected in the workplace system of risk and reward; it requires a professional culture of open and frequent dialogue; it demands as much official respect for the scholarship of teaching as for the scholarship of discovery, whatever the practical consequences. In other words, the effective scholarship of teaching, while demanding strenuous personal effort on the professor's part, places even greater requirements on the institution.

*An alternative to alphanumeric grades.* Benjamin Zander (2000) is the conductor of the Boston Philharmonic Orchestra. As such, he is responsible for the musical development of young artists. In a recent book, he and his wife offer the concept of treating their students at the beginning of their development on the opening presumption that they are excellent performers. In other words, if we expect excellence from our students we increase the odds that they will, in fact, perform in an excellent way.

The Benjamin Zander offers examples from his role as conductor-teacher of a symphony orchestra. He believes that assessment based on

personal judgment creates unnecessary competition and intimidation among students, reducing risk and motivation, and discouraging them from "working up" to their own natural expectations of excellence. He tells the story of a university course he taught when he decided to give every student an "A" grade at the beginning of the course.

As a condition, however, all students were expected to produce a letter to Professor Zander, projecting what (in their own minds at the beginning of the course) they expected to accomplish in order to earn the "A". In other words, the students were required to think through their own scholarly expectations of themselves, and to create their own narratives justifying the self-awarded "A". Then the letter grade was forgotten. Subsequent dialogue about student performance was referenced to the student's narrative of self-expectation.

At the end of the course, grades were awarded (supported by narrative feedback) on the basis of students' performance according to benchmarks they themselves had articulated at the beginning of the course. Most of them earned "A" grades. While the Zanders' strategy failed to avoid the letter grading system entirely, it made the best of an institutional mandate that the teacher and the students were required to observe.

### There is hope

In 1990, Ernest Boyer published his widely acclaimed book on academic scholarship, *Scholarship Reconsidered...*, in which he argues eloquently for universities to recognize and reward diverse forms of scholarship (teaching, discovery, application, and integration). For decades, the American Association of Higher Education (AAHE) has championed the instigation of educational improvement in colleges and universities. Through its publications, seminars, workshops, Web resources, and lobbying, the AAHE has not only promoted the cause of excellent teaching, it has also put resources behind its commitment.

Several journals have also taken up the cause of better teaching, notably AAHE's *Change* magazine, and several more recent, scholarly online journals such as *Inventio* (George Mason University), and the *Journal of Scholarship in Teaching and Learning* (Indiana University South Bend.) Created in 1998 from the merger of two professional organizations, *Educause*

promotes "transformational change in higher education through the introduction, use, and management of information resources and technologies in teaching, learning, scholarship, research, and institutional management."

Although they have not attracted the attention of the virulent critics of higher education, constructive responses have appeared inside academe, notably Francis Oakley's (1995) work entitled *Scholarship and Teaching: A Matter of Mutual Support*. Oakley, President Emeritus of Williams College, offers evidence supporting the notions that the majority of American professors are indeed devoted to teaching, advising and student support. As suggested earlier research is an important form of learning. As Oakley suggests, not only can the two co-exist peacefully, they can be actively and mutually reinforcing. The problem arises when institutions fail to maintain a creative balance between the two, when career advancement committees ignore one in favor of the other.

These are institutional problems, rooted in politics and policy. The challenge is vast because it is centered in a value structure that has come to dominate higher education nationally and globally. We can take some lessons from the successes and failures of real initiatives chronicled in such publications as AAHE's *The Course Portfolio*..., recognizing that authentic educational innovation is not only possible, but that it often starts at the ground floor, where teaching really happens, rather than the penthouse suite where policy is made. The challenge for universities is to assure that policy supports good teaching, and that good teaching is a reflection of real policy.

Why are these questions important? One reason is that the organizational practices of institutions teach as much, if not more, about professional behavior as their formal courses of study. Writing about the teaching of values, former Dartmouth College President James Freedman (1997) asserts that "... [universities] do inevitably teach values, and they do so by example." Students learn values by observing how professors perform in the classroom and outside it. The same can be said of how institutions perform — how their rhetoric aligns with their practice; how they allocate resources; how the work of key workforce members aligns with a core mission; how faculty interact with one another; how incentives, sanctions and rewards are administered. If a university fails to "teach" the value of scholarly reform through the rewards accorded professors for sensible risk-taking, the message to students will speak much louder than the rhetoric.

## References

- AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION (1998). *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, DC: AAHE.
- ANDERSON, M. (1992). *Impostors in the temple: American intellectuals are destroying our universities and cheating our students of their future*. New York: Simon & Schuster.
- BLOOM, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.
- BOYER, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BASS, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Invention* 1(1). Available online WWW: <http://www.dollt.gmu.edu/Archives/feb98/rbass.htm>.
- BASS, R. (1997). *Course Portfolio: American Literary Traditions*, Georgetown University. Available online WWW: <http://www.georgetown.edu/bassr/portfolio/amlit/cover.html>.
- CHAIT, R. P. (1997). Rethinking tenure: Toward new templates for academic employment. *Harvard Magazine*, 99(6) 30-31, 90.
- CHAIT, R.P. (1997). Thawing the cold war over tenure... *Trusteeship*, 5(3) May/June 1997, 11-15.
- DAVID, J. L. (1996). Developing and spreading accomplished teaching: Policy lessons from a unique partnership. In *Education and technology: Reflections on computing in classrooms*. C. Fisher, D.C. Dwyer and K. Yocum, eds, 1996. San Francisco: Jossey-Bass.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan. Available online WWW: [http://www.ilt.columbia.edu/projects/digitexts/dewey/d\\_e/contents.html](http://www.ilt.columbia.edu/projects/digitexts/dewey/d_e/contents.html).
- EDWARDS, R. (1999). *The Academic department: How does it fit into the university reform agenda?* Available online WWW: <http://www.unl.edu/svcaa/priorities/changearticle.html>.
- FREEDMAN, J. O. (1997). The Teaching of values. *The Boston Globe*, September 12: A27.
- FRUGE, A. (1993). *Skeptic among scholars: August Fruge on university publishing*. Berkeley, CA: University of California Press.
- HAHN, R. (1990). What we talk about when we talk about teaching. In D. DeZure, ed, 2000. *Learning from change*. Sterling, VA: AAHE/Sterling Publishing, p. 11-12.
- HUTCHINGS, P. (1998). Defining features and significant functions of the course portfolio. In P. Hutchings, ed, *The Course Portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- HUTCHINS, R. M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- KIMBALL, R. (1990). *Tenured radicals*. Chicago, IL: Elephant Paperbacks.

- LEBARON, J. (1999). *Proposal for cross-departmental graduate online partnership for open and flexible learning*. Available online WWW: <http://gse.uml.edu/lebaron/EdTech.htm>.
- NEWMAN, J. H. (1854). *The idea of a university*. (Source: Essays, English and American, with introductions notes and illustrations, c1910. New York: P. F. Collier & son.) Available online WWW: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/newman/newman-university.html>.
- OAKLEY, F. (1995). Scholarship and teaching: A matter of mutual support. *American Council of Learned Societies Occasional Paper No. 32*. Available online WWW: <http://www.acs.org/op32.htm>.
- PERELMAN, L. J. (1992). *School's out: Hyperlearning, the new technology, and the end of education*. New York: William Morrow.
- PERLEY, J. E. (1997). *Tenure remains vital to academic freedom*. American Association of University Professors. Available online WWW: <http://www.aaup.org/jeped44.htm>.
- SIZER, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- SMITH, P. (1990). *Killing the spirit: Higher education in America*. New York: Viking Penguin.
- SPOTTS, T.H. and BOWMAN, M.A. (1995). Faculty use of instructional technologies in higher education. *Educational technology*, 35(2): 56-64.
- SYKES, C.J. (1988). *ProfScam: Professors and the demise of higher education*. New York: St. Martin's Griffin.
- WATTS, G., and CASTLE, S. (1992). Electronic networking and the construction of professional knowledge. *Phi Delta Kappan*, 73(9): 684-689.
- WERGIN, J. (1994). *The collaborative department: How five campuses are inching toward cultures of collective responsibility*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- WILSON, B.P. (1999). The phenomenon of grade inflation in higher education. *Phi Kappa Phi Journal*, 79(4): 38-41.
- WINSTON, G. (1994). The decline in undergraduate teaching: Moral failure or market pressure? In D. DeZure, ed, 2000. *Learning from change*. Sterling, VA: AAHE/Sterling Publishing, p.41-42.
- ZANDER, R.S. and ZANDER, B. (2000). *The art of possibility: Transforming professional and personal life*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

## RETÓRICA E RECOMPENSA NO ENSINO SUPERIOR: COMO A TRADIÇÃO IMPEDE A REFORMA DA ACADEMIA E OS CAMINHOS QUE SE LHE ABREM

### Resumo

A actual avalanche de polémicas derrotistas sobre o Ensino Superior tem redundado numa alarmante erosão do apoio público. Neste texto discutem-se as formas de organização tradicionais da "universidade" no contexto da melhoria do ensino e na reforma da academia. Assume-se que iniciativas individuais, em pequena escala, podem informar o nível mais geral de decisão quanto aos fins, missões e acções colectivas, sem deixar de considerar que a mudança sistémica requer mesmo assim, envolvimento mais alargado do sistema. Em particular, examinam-se as questões relacionadas com incentivos e mérito académico à luz de práticas estruturantes e da tradição, discutindo-se os desafios da mudança e sobrevivência institucionais.

## RHÉTORIQUE ET RÉCOMPENSE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: COMME LA TRADITION EMPÊCHE LA REFORME DE L'ACADÉMIE ET LES CHEMINS QUI S'OUVRENT

### Résumé

Dans ce texte on examine les conséquences de la organisation traditionnelle de l'université dans le contexte de la réforme de la académie et de l'amélioration de l'enseignement. On considère que les initiatives particulières et de petite dimension peuvent informer des niveaux de décision plus vastes en ce que concerne les objectifs, les missions et des actions collectives, mais que le vrai changement exige l'engagement du système. Particulièrement, on examine des questions relatives aux soutiens et mérite académique en ce que regarde les pratiques structurales et la tradition, discutant les défis du changement et survivance institutionnel.

## **A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano — duas experiências**

Nilda Alves

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Regina Leite Garcia

Universidade Federal Fluminense, Brasil

### Resumo

Há muitos anos publicando artigos e livros em conjunto, temos tido oportunidade de discutir o nosso trabalho nos diferentes grupos de pesquisa que coordenamos. Sem termos as mesmas preocupações temáticas no que diz respeito à nossa acção profissional individual<sup>1</sup>, assumimos, no entanto, um enfoque teórico-metodológico próximo que nos permitirá caracterizar como compreendemos o processo de criação científica de modo a entender melhor o cotidiano escolar enquanto espaço/tempo de todas as pesquisas que desenvolvemos. Tendo como referência algumas experiências, procuraremos ainda neste texto expor como entendemos a necessidade de orientação colectiva nos estudos sobre o cotidiano.

### **Algumas possibilidades de decifrar o pergaminho — pesquisar o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**

Abrimos esta reflexão trazendo um autor, senão desconhecido, pouco conhecido entre os que escrevem sobre Educação. Se o trazemos é porque ele, homem de teatro, diz coisas que nos parecem muito importantes, arejando a rigidez dominante entre nós, uma certa *unissonância* empobrecedora que, a nosso ver, esconde/revela a nossa insegurança coletiva. Entre outras questões, trataremos da importância de um diálogo

Ciência e Arte no decorrer de nosso texto. Eis porque já abrimos o texto com este anúncio... com todos os riscos de termos de enfrentar um velho *patrulhamento ideológico* que, vez por outra, renasce...

*Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, o nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: "Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento" (Brook, 1995, p.15).*

Para compreender o que hoje se tenta criar quanto aos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas sobre o cotidiano defendemos ser necessário partir da afirmativa de que para nós — e tantos outros — há um modo de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência. Para poder estudar estes modos diferentes e variados de *fazer pensar*<sup>2</sup>, nos quais se misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer, em um movimento a que podemos denominar *praticateoriaprática*, é preciso nos dedicarmos a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos — no mais das vezes, apenas atalhos. Do ponto de vista teórico, esta trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas idéias de *rizomas*, de *redes de conhecimentos*, de *transversalidade* e de *tessitura do conhecimento em redes* e com a compreensão de que se são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos pois, como *rizomas* eles aparecem, desaparecem e reaparecem em outro lugar, nos deixando tantas vezes surpreendidas. É bem verdade que há muito Bakhtin já dizia que quando alguém fala, tantas vozes que antecederam esta fala, falam, ainda que aquele que fala possa jamais ter ouvido aquelas falas. Não temos a pretensão de chegar a identificar as origens de todos os conhecimentos que nos chegam, mas temos tentado desatar alguns nós de tão intrincadas redes, na tentativa de retomar diálogos até então não conscientes com até então desconhecidos ou desconhecidas para nós.

Aprendemos com os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado. Tratava-se, nos ensinavam, de um conhecimento do *sensu comum* que pode ter alguns *fragmentos de bom senso* e que, se ajudado, algumas vezes poderia chegar a *níveis mais elaborados*, aí sim, importantes. Leitura de um Gramsci que também afirmava alto e bom tom que *todos os homens são intelectuais*, o que era deixado de lado, pois se todos os homens são intelectuais, pensam, tecem conhecimentos, são sujeitos de conhecimentos. Aprofundar esta afirmação de Gramsci poderia levar a lugares não desejados e era melhor esquecê-la ou passar correndo por ela, pois é preciso *lembrar bem claramente ao outro quem é o único senhor*, o que Fanon denuncia quando está discutindo a relação colonizador-colonizado, o que não é muito diferente das questões que estamos discutindo, pois se trata tanto para Fanon quanto para nós, de *relações de poder* que vão criando estratégias de manutenção, e que tanto Fanon quanto nós lutamos por mudar.

A desqualificação dos conhecimentos criados no cotidiano, nos leva a uma situação na qual sequer os notamos, achando que, afinal, *é assim mesmo*. Resulta disto que estes conhecimentos foram ficando *invisíveis* a nossos olhares, embora estivessem lá e algumas vezes se mostrassem. Mas como identificá-los se não sabemos nem quais são, nem como são e, menos ainda sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los em suas lógicas próprias para melhor compreendê-los. E mais, se esses conhecimentos são criados por nós mesmas em nossas ações cotidianas, torna-se mais difícil a compreensão de seus processos, pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para poder investigar e compreender, o sujeito do objeto. No entanto, hoje sabemos que esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem *mergular* inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e minimamente chegarmos a compreendê-los.

Em relação ao método, admitimos ter mais dúvidas do que certezas, que delas já abdicamos há muito, o que nos coloca na posição de quem sabe o pouco que sabe, mantendo-nos numa posição permanente de quem aprende. Aliás estamos bem acompanhadas, pois já Sócrates afirmava só saber *nada saber*, razão de ter sido considerado *sábio*. Nós, longe de nos considerarmos



sábias, somos apenas apaixonadas pelo processo de busca de novos saberes. Como sempre dizemos aos nossos orientandos: "É preciso fazer, para saber", o que aprendemos com o poeta Antonio Machado, que há muito nos ensinou que *Caminhante não há caminho/Se faz caminho a andar...* Do pouco que sabemos não temos dúvida de que o cotidiano como a vida, por ser extremamente complexo, exige métodos mais complexos para se dar a conhecer.

São quatro os aspectos que julgamos necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro se refere à discussão sobre o modo dominante de ver o que foi chamado a *realidade* pelos modernos e que se referia, como bem nos alerta Latour, a mundos hoje chamados "virtuais": o do laboratório e o das criações abstratas como o Leviatã de Hobbes. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com estas *virtualidades* da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi o exaltado ("ver para crer"; "é preciso uma certa perspectiva"; "o meu ponto de vista"). É necessário dar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar. A esse movimento podemos chamar, pedindo licença ao poeta Drummond, de o *sentimento do mundo*.

O segundo movimento a ser feito é o de compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não significam só apoio e orientação de rota a ser trilhada, mas, indicam também e cada vez mais, *limites* ao que precisa ser tecido/criado. Para nomear esse processo de compreensão de que é *limite* aquilo que nos habituamos a ver como *apoio*, usaremos a idéia de *virar de ponta cabeça*, parafraseando Hill.

Para ampliar os movimentos necessários, cremos que o terceiro deles, incorporando a noção de *complexidade*, que nos vem de Morin, vai exigir tanto a ampliação do que é entendido como fonte, como a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo, e se formos a Bhabha, compreenderemos a distinção entre *diferente* e *diversidade*, com suas origens e conseqüências políticas, sempre ligadas ao exercício do poder. Deve ficar claro que nosso movimento é de *beber em todas as fontes*, o que em outros tempos era anátema.

Por fim, temos assumido que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova

maneira de escrever o que remete a mudanças muito mais profundas. A este movimento talvez se pudesse chamar *narrar a vida e literaturizar a ciência* (que nos perdoe nossa querida Magda Soares que de nós discorda neste movimento de aproximação de Ciência e Literatura), o que fomos aprendendo com o movimento feminista que não só criou uma nova forma de escrever como vem influenciando toda a escrita contemporânea.

### O sentimento do mundo

Querer saber mais, respeitando o que Lefebvre denominou a *humilde razão do cotidiano* que se dá nos lugares ditos *difíceis*, como nos alerta Bourdieu, incorporando-a como *espaçotempo* de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos e que em nenhum outro poderia ser produzido, exige do pesquisador e da pesquisadora que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe. Não pode haver, pois, uma postura de isolamento da situação; ao contrário, é exigida uma mudança de postura epistemológica. Para começar, é preciso 'notar' que também vivemos e produzimos (cada pesquisador/pesquisadora a isso dedicado/a e cada sujeito investigado por nós) conhecimentos no cotidiano, todos os dias, vivendo nossas *tantas formas de pequenas misérias* (Bourdieu, 1997). Afinal, somos todos intelectuais... Portanto, não temos qualquer garantia de que não iremos nos iludir e de que não iremos "ver" coisas e fatos inexistentes. Assumimos o que é tão penoso para alguns — a impossibilidade da objetividade. A distância científica, pelo menos nesse caso, é uma solução inexistente, não podendo nos servir de *álibi*. Apesar disso, é preciso compreender que não há outra maneira de entender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que nelas estamos inteiramente mergulhadas, correndo todos os perigos daí decorrentes, o que nos obriga a identificar e criticar sempre os nossos inúmeros e impensados limites.

Desta maneira, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito freqüente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaçotempo* de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido (que já sabemos não dar conta do que buscamos) as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano de modo geral, exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá.

Neste sentido, vamos percebendo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas<sup>3</sup>, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que nos ensinaram e que aprendemos a usar tão bem. É preciso questionar e entender tudo: os cheiros que cotidianamente são sentidos, pois, no que se refere aos *espaçostempos* de tantas escolas, isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos/alunas. É preciso, ainda: "comer" o que diariamente se come na escola, "ouvir" todos os sons que nela e em torno dela existem e "participar" de conversas entre os alunos, crianças, jovens ou adultos, para entender, por exemplo, alguns "problemas" do noturno e "sentir" o porquê de seus alunos/alunas o frequentarem, e cada vez mais, embora, muitas vezes, não gostem muito do que aprendem. Toma-se necessário, se queremos trabalhar com o cotidiano escolar, que entremos nas salas de aula, sentindo a luz que tem ou deixa de ter, a temperatura que aí faz, suas correntes de ar ou seu cheiro de mofo, onde se colocam ou são colocados os alunos e alunas, quem fala e quem apenas ouve ou finge ouvir, quem é silenciado quando tenta falar... Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, não é fácil. Como também não o é viver com os sentimentos que aí são vividos. Mas é possível compreender o que aí se passa sem lá estar? Se continuamos somente "olhando do alto" vamos compreendê-lo muito limitadamente, como hoje sabemos que o fazíamos.

Para apreender a "realidade" da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estarmos atentos/as a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova ou se conserva. Mas é

preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido nos leva, quase sempre, a esquemas viciados de observação e classificação e é com grande dificuldade que conseguimos sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação por "nossos pares", para nos colocarmos disponíveis para o grande "mergulho". Como todo o cotidiano, também a pesquisa sobre/no/do cotidiano, no seu cotidiano, precisa se inventar com *mil maneiras de caça não autorizada*, como aprendemos com de Certeau e, com Bourdieu, *ter clareza que os dominados podem subtrair-se à classificação legítima, pois que a luta pelas classificações é uma dimensão de qualquer tipo de luta de classes*.

Um dos exemplos melhores dessa possibilidade de tomar em suas mãos a classificação, encontramos em Manhães (1999) quando, para "decifrar" as redes de formação de professores em Angra dos Reis, assume, para os sujeitos que vai chamar ao texto, a denominação *crençantes*. E é ele quem explica: *O mais apropriado é, então, imaginar esses parceiros e parceiras como "crençantes", fios que, como me ensinou um pescador, seu Carmozino, tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para afrente (p. 56)*.

É por isso que, ao contrário de outros e outras que se dedicam a perceber, a partir de uma questão e de um certo olhar, como se organizam ou se criam representações e comportamentos sobre os objetos do cotidiano, as pesquisas em *espaçostempos* cotidianos que fazemos parlem de questões muito amplas e de um total envolvimento com os sujeitos do cotidiano, pois só assim conseguiremos entender o que o usuário destes *espaçostempos* fabrica com os objetos de consumo a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e objetos.

Trabalhar com estas *astúcias* que aprendem a se esconder para ser, a se dispersar para ficarem invisíveis, tentar captar essas *maneiras de usar* (Certeau, 1994), é muito difícil pois em geral, fogem aos padrões dominantes que nos têm levado a interpretações denunciadas por José de Sousa Martins como impeditivas do *ouvir o outro no que o outro diz*. É preciso esforço, e grande, para não encaixar a fala do outro em nossos esquemas prévios de análise. Essas maneiras de usar só se deixam ouvir por meio de sons que muitas vezes incomodam aos ouvidos acostumados ao suave som da música erudita, pois são gritos, batucadas, sons dissonantes, longos silêncios; cores, muitas vezes, berrantes e exageradas, fora dos padrões de beleza aceitos,

"vistas", sempre, como *esquisitas, cafonas*; além de se darem frequentemente por toques nada agradáveis, que identificamos como *empurrões, socos e ponta-pés*. É muito difícil compreender esses modos de fazer, de usar, de viver, dos quais tanto se reclama: do cheiro, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as agressivas ou *suburbanas*, do modo de ser e sentir (sempre "diferente" e visto como marginal). Representando o *outro*, com tudo o que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de *más, erradas, esquisitas, violentas*, essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar, comer, viver enfim, precisam no entanto ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar os vários cotidianos e as "lógicas" desenvolvidas por seus sujeitos.

Tudo isto exige, então, um *sentimento do mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre nós e os problemas específicos que queremos enfrentar; entre nós e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre nós, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constróem *espaçotempos* cotidianos.

São necessários, assim, enormes esforços, pois, mais uma vez com Certeau, esta é uma pesquisa complexa porque *essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas*. Além disto, estaremos lutando permanentemente contra o esquecimento, já que elas e seus praticantes são *tão pouco importantes*, que não se percebem e não são percebidos como informantes indispensáveis porque criadores de conhecimentos necessários à vida.

Além de tudo isto, o *sentimento do mundo* terá que incluir o combate permanente a todo pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de nós mesmas, com nossos valores, nossos preconceitos, nossa ansiedade e nossa própria preguiça.

Mais que tudo, não podemos deixar de refletir sobre o alerta de José de Sousa Martins de que *a crise da interpretação é nossa*, pesquisadoras e pesquisadores, incapazes de respeitar o outro enquanto legítimo outro, esquecendo que enquanto não aceitamos o *outro enquanto legítimo outro*, seremos incapazes de nos aceitar com todas as nossas fraquezas, limites e equívocos, conforme nos ensinam Maturana e Varela.

### Tirar de ponta cabeça

Com o aprendido, "sabemos" que uma *boa pesquisa* precisa ter uma *sólida teoria de apoio* que é entendida como a *verdade de partida* para que possamos *construir uma outra verdade "em nível superior"*.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas sobretudo como *limites*, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo, e não ao final, *quando outra verdade as/os substituir*. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulando. No entanto, lembramos, ainda, que para ir além delas e com elas poder dialogar, precisamos conhecê-las solidamente, o que nos obriga a muito estudar, dialogar com outros pesquisadores e pesquisadoras e entre nós, companheiros e companheiras desta fascinante busca.

Neste caso, a única base aceita é a que indica o *espaçotempo* da prática como critério e referencial, percebendo, assim, a própria teoria do conhecimento como história da prática social, e não, simplesmente, como história do pensamento científico.

Será, então, necessário fazer uso das *lógicas* — sempre ditas no plural — da prática, que *trabalham com os passos perdidos* (Certeau, 1994, p.176), os que não podem ser contados e a que não interessa contar, pois cada um é algo qualitativamente diferente do outro, seguindo *pistas* que nos foram deixando, que assim nos ensinou Ginzburg. Para isto fazer, não se pode usar o já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, classificar, separar, recortar, agrupar, etc.). É preciso criar uma nova organização do pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas até então vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas,

perguntando até se são/precisam ser lógicas. Vamos, assim, precisar criar a partir da não seqüência, de *espaçotempos* vazios, como Brook faz no teatro, ou sem significados lógicos — talvez da falta de tempo e do não lugar, como se refere Augé — ou compreendendo que para além do lugar e do não lugar há o *entre-lugar*, nem isto nem aquilo, mas a um tempo, isto e aquilo, conforme descobrimos em Bhabha — já que essas práticas se estabelecem no próprio (espaço apropriado) alheio, formando tecidos pobremente trançados (Certeau, 1994) que nos falam de uma outra história impedida de se manifestar mas que embora temporariamente silenciada, vai deixando pistas e um dia se manifesta e faz visível o que até então se mantinha invisível a nossos olhos e por invisível, ameaçador, como o *mau olhado* que tanto assusta pelos poderes que oculta.

Precisamos, assim, aprender com Giard, a voltar à insignificância do presente para romper o cerco, *percebendo, em outras vozes, preocupações comuns*.

Ser, assim, capaz de *revoltar* em nós o que está pronto e acabado, ganhando força (*praticoteoricoprática*) para organizar os argumentos de apoio à vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que devemos travar, tentando superar a cada vez mais tão difícil cotidianidade que leva tantos a "entregarem os pontos" porque "nada mais se pode fazer". Percebendo e vivendo *acontecimentos* nos múltiplos cotidianos nos quais vivemos, ser capaz de aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor nos permitam compreender o cotidiano que se vive nas escolas para ser capaz de trançar melhor as redes necessárias ao entender.

Partindo do assumido até aqui, vamos ter de enfrentar a questão de que é possível iniciar um trabalho sobre/com/no cotidiano, para pensar como aí seus sujeitos *tecem* conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as idéias prévias, aos quais fomos acostumadas na academia. Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais idéias e noções gerais que categorias ou conceitos, em verdade) estarão presentes no início do trabalho. No entanto, mais uma vez, ao contrário do aprendido, vamos ter de nos lançar *no mergulho sem a bóia* que as categorias e as classificações prometem garantir, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único *abrigo* que nos é concedido.

Santos, a quem gostamos de chamar Boaventura simplesmente, talvez pela beleza do nome, ou por nosso desejo de estar mais próximo de quem tanto admiramos, resume o *trabalho* a ser feito e o *espaço* a ser ocupado, de modo a não resistirmos a citar, apesar de toda a nossa crítica ao recorte e colagem de certo tipo de *trabalho científico*, com muita citação e pouca autoria.

Neste claro-escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são ferrates que imprimimos nelas a fogo. São olhares<sup>4</sup> que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o 'estar entre' não significa 'estar fora'. Significa tão só "estar" num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas. Tinira, pois, razão Neurath, quando dizia que mudar de teoria é o mesmo que reconstituir um barco, tábuas a tábuas, no alto mar. Temos um lugar específico (e um plano de olhar) mas não um lugar fixo ou lora para ver passar as teorias. Melhores ou piores, as teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadãos (Santos, 1993, p.108).

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste dito mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar — as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e complexas relações.

Nesse sentido, é necessário estar alerta para a questão de que a variedade — a imensa variedade — com que nos defrontamos, não é garantia de complexidade. Esta exige uma posição teórico-metodológica, em criação, na qual precisamos ser capazes, estando sempre bem acompanhados nisso, de unir noções/conceitos/teorias que se afastam entre si e que estão separados e catalogados em compartimentos estanques. Tecer o pensamento em rede, o que exige múltiplos caminhos e rompimento com a hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado que nos formou a nós mesmas, na disjunção, na separação e na redução, está a exigir um poderoso movimento de superação no qual ainda estamos aprendendo a engatinhar, mas no qual nos sentimos com o direito de aprender a andar e a correr.

Sabemos/afirmamos que tudo isso exige estudar muito, discutir muito, pesquisar muito, ouvir atentamente o que tantos têm a dizer. E ter coragem de falar, sempre, exibindo sobretudo nossas dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas e por formar é que podemos *aprenderensinar* o que de novo for aparecendo.

### Beber em todas as fontes

A formação do pensamento ocidental dominante, que exige *ver para crer*, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes. Velha briga entre o uno e o múltiplo, que nos acompanha desde *Heráclito* e *Parmênides*, em que o múltiplo, embora em alguns momentos pareça vencido, reaparece sempre, teimoso e surpreendente como sabem ser os rizomas que, se fazendo de mortos, acumulam forças para reaparecer mais fortes em outro momento e em outro lugar, bastando uma pequena 'chuva' regando o terreno. Desta maneira, *pensar ao contrário*, em ciência, tem provocado uma discussão sobre o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. O *exame do cotidiano*, entendido como *um nível menor de uma realidade maior*, por muitos de nossos colegas, segundo eles, poderá ser feito com o emprego das mesmas regras usadas para estudar este mundo maior. Quando, no entanto, se entende que, para além de mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios trançados com outros caminhos, começa-se a compreender que as fontes usadas para *ver* e compreender a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com o cotidiano precisamos ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, dedicando-nos a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura dos novos saberes necessários. *Giard*, mais uma vez nos ajuda, ao nos chamar a atenção para as práticas comuns em geral consideradas insignificantes, que vão nos revelando a inventividade, ainda que precária, do sujeito submetido a todo tipo de dificuldade.

Isto significa a ampliação e a complexificação do que vamos considerar como fonte de conhecimento. Para além do que pode ser agrupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai nos

interessar aquilo que é *contado* (pela voz que enuncia) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o *conta*; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito, registro de aulas, relatórios e tanto mais do que é documentado e esquecido numa escola) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque *não eram importantes* e sobre o qual se passa a *contar uma história diferente*, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se *contam* tantas histórias, dos que nela *aparecem* ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que *faz lembrar*.

A importância de mudar tudo nos leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo. Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição — os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras — precisa ser visto na sua *variedade de uso* quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens... E se víamos apenas a *repetição* é porque nos faltavam "olhos para ver" o componente de *criação* que está presente no que pode parecer à primeira vista, simples repetição. Hoje somos capazes de "ver" mais porque compreendemos o que antes não compreendíamos, mas foi preciso aprender com von Foerster, Bateson, William James, Maturana e Varela, para finalmente *ver*.

Pela existência desta variedade, somos obrigadas a criar diferentes formas para captá-la e registrá-la, bem como precisamos tratar de maneira diferente os dados que, com uma espécie de *rede de caçar borboletas*, em uma linda imagem de Certeau, fomos captando. Saber incorporar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual *cada sujeito conta*. Ao contrário do que aprendemos/nos ensinaram, tratamos de entender, no *espaçotempo* cotidiano, as conservações para além da idéia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem. Procuramos olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas. É o dizer e desdizer, o

fingir que diz para não se aborrecer, o concordar e fazer diferente, o fechar a porta da sala de aula e então fazer diferente do que foi dito ser o certo, e tanto do que acontece na escola sem ser compreendido pelos que já trazem as explicações prontas — astúcias das professoras para se livrar da pressão dos controladores que visitam a escola e que inventam um currículo "vital" a cada quatro anos. Talvez precisemos ir ao gregos e reter o que eles queriam dizer com pesquisas estão ricas de situações colhidas. Precisamos buscar outro sentido para o que é repetição, procurando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e *mimesis*, agora com "olhos" ajudados pela prática que nos faz compreender o que antes não "viamos", chegando assim a perceber no que parecia apenas *iteração*, o componente de *criação*, sempre presente.

O que tanto foi visto fazer ou feito que não mais se percebe, o que traz de novo a cada vez que é feito? O que apesar de condições tão difíceis e mesmo impeditivas se consegue mudar? O que o repetido tem a ver com uma história coletiva tantas vezes contada e é parte de um saber docente coletivo? O que se pretende mudar e frequentemente se faz, em minúsculas ações cotidianas? O que naqueles materiais e objetos tantas vezes usados foi tornado diferente no seu uso? A tudo isso precisamos responder, assumindo que esta complexa realidade só poderá ser compreendida se reconhecermos os múltiplos usos de tantas idéias e técnicas existentes na escola como fontes possíveis de conhecimento.

A multiplicidade das repetições vem acompanhada de atos variados. Aqueles cadernos, aqueles livros, aquele cartaz preso na parede, "produtos" vistos como sempre iguais e repetitivos, que uso tiveram e que significado ganharam para cada um de seus *usuários*? Tanto o repetido como o diferente possuem uma história (na escola e em outros *espaços/tempos* cotidianos) que só muito recentemente estamos aprendendo a questionar de modos variados. Seria interessante cada um lembrar uma situação de aula que nunca antes tinha sido "aprendida", mas para a qual foi encontrada a saída que *sabemos*, ou se tivermos coragem de admitir, *intuímos* ser a melhor. Como isto foi possível? Muitas vezes nos esquecemos/nos educam para esquecer que exercemos uma profissão na qual para a ela se chegar, foi preciso a vivência de muitas *práticas escolares*, muitos dias e anos sucessivos de *fazer/viver/pensar a escola*, não só como aluno/aluna ou professor/professora mas como irmã/irmão de aluno/aluna, como colega de aluno/aluno, como

tio/tia, filho/filha, sobrinho/sobrinha de aluno/aluna, e muito mais. Neste sentido, é preciso colocar *em quarentena* a grande maioria das leituras sobre o cotidiano — escolar e outros — que o vêm, exclusivamente, como espaço de repetições sem sentido, de ritos dispensáveis e de processos equivocados.

### Narrar a vida e literaturizar a ciência

Após estas considerações e as ações que delas surgem, é preciso reconhecer que estamos, ainda, diante de mais um problema a ser resolvido: é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nesses processos e movimentos, da mesma maneira como transmitíamos o que acumulávamos/víamos/observávamos em uma pesquisa dentro do paradigma dominante?

Ao colocar a pergunta, do jeito que a fizemos, significa que entendemos ser necessária uma outra escrita para além da aprendida e por tantos anos empregada acriticamente. Assim fizeram as feministas em seu movimento que vem influenciando nas escritas duras que se tornam a cada dia menos duras, mesmo nas chamadas pomposamente Ciências duras — físicos, biólogos, químicos, tantos cientistas reconhecidos, que até um tempo escreviam num estilo hermético, só compreendido pelos "iniciados", hoje se preocupam em ser compreendidos por mais gente e, mais, buscam o auxílio da literatura, das artes plásticas, da fotografia, da poesia, certos de que Ciência e Arte devem se aproximar, se enriquecendo mutuamente. Trazemos David Bohm, um dos inúmeros cientistas que anunciam a reaproximação entre arte e ciência. E o justifica por duas razões. A primeira seria que os cientistas deveriam procurar a verdade científica, não em teorias já aceitas, mas a exemplo da verdade artística, nos incessantes matizes de mundos em rotação. Retornando à raiz da palavra *teoria* que significa *ver*, defende que pelos inúmeros matizes da realidade pode haver *muitos modos de ver*, o que os artistas sabem há muito, e nós humildemente temos descoberto. A segunda seria a recomendação de que os cientistas incorporem às teorias científicas, uma espécie de ironia presente na arte. E corajosamente afirma poder ser a *ironia* o reconhecimento de que a teoria, diga o que disser da realidade, *não é a realidade*, pois *toda teoria é uma abstração a partir do todo*, o que *afaz*, em certo sentido, uma *ilusão*.

Ao contrário de Bachelard, que se dava o momento da ciência e um outro momento, separado, da arte, nós temos tentado em nossos escritos dos últimos dez anos, reaproximar ciência e arte, rompendo mais uma vez as fronteiras a nós impostas em nossa formação e que a realidade nos mostrava absurdas. Tem sido uma aprendizagem, com avanços e retrocessos, corrigidos pelo olhar, o ouvido e o toque sensíveis e a crítica severa de cada uma de nós que ao chamar a atenção dos deslizes da outra, ajudando a dar atenção aos seus próprios.

Há, assim, uma outra escritura que vem sendo aprendida: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, de sabores, em que a imaginação não é impedida de criar, em que a sensibilidade se mostra *sem vergonha*, em que a intuição é convidada a se manifestar) e que, talvez, alguns considerem não possa mais ser chamada de "escrita" (pois então lhe daremos outro nome!). Será aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte mais que dê respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*.

Certeau lembra que nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora, sendo sua prática iniciática fundamental. Como ir além desta *prática escriturística*, sabendo que está dentro de nós, embora não mais nos satisfaça?

Ajudando-nos a melhor desenvolver essa idéia, Certeau nos sugere um *discurso em histórias*, que seria uma *narrativização das práticas*, desde sempre encontrado nas estórias de comadres, nas conversas de professoras, nas fofocas de amigas, mas também na literatura de cordel, nas partendas e nos repentes, também presentes nos consultórios dos psicanalistas e dos médicos de família e que vem ultimamente invadindo o discurso erudito. Por que não reconhecer a sua legitimidade científica pois que *uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas*?

Autores como Certeau e como Bhabha vêm se valendo da literatura para melhor compreender a realidade que investigam, mas não são pioneiros ao fazê-lo, pois muito antes, Freud e Marx e Bakhtin já o fizeram. E hoje, os estudos feministas se valem da narratividade para melhor compreenderem a

situação da mulher e o que de suas histórias anunciam novas formas de inserção numa sociedade que até há pouco lhes negava o direito de decidir de suas próprias vidas e participar das decisões sobre a sociedade em que viviam.

Resgatar a importância científica do gesto tradicional implicaria em reconhecer o valor teórico do romance, lugar para onde foi "rejeitada" a vida cotidiana desde que surgiu a ciência moderna. Os defensores da cientificidade da escrita se esquecem ou precisam esquecer que Marx, por exemplo, sempre disse ter aprendido mais sobre a burguesia com Balzac do que com qualquer dos teóricos que lia e respeitava ou contestava. Talvez porque a escolha que fazem dos escritos de Marx deixe de lado os Grundisses. Et pour cause...

Certeau, já que estávamos com ele, mas tantos outros autores contemporâneos e outros anunciadores do novo em outros tempos, vem alertando para a importância de contos e cantos populares, de receitas, de explicações sobre o mundo, as *artes de dizer* e *artes de fazer*. É preciso não esquecer as *artes de viver* e as *artes de sobreviver*, como possibilidades de novas formas de enriquecer o discurso científico — fazer ciência com sabor, diríamos nós — novas formas de dizer e de reconhecer o fazer, que incorporam conversas de comadres que aproximam o espaço público e o espaço privado, segundo demonstram as feministas, e que são reconhecidas hoje como importantes *espaçotempos* conhecimentos sobre comunicação, organização, planejamento e que dão às mulheres que entram tardiamente no mercado de trabalho um valor antes desconhecido.

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à *descrição* que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a "obrigação" de se aproximar da "realidade", mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: "era uma vez...".

É preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história, somos *narradores praticantes* traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, *a arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da

pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? Não foi assim que Bartók e Kodály fizeram, percorrendo os campos da Europa Central, com caderno de música e lápis na mão, para que se pudesse escutar uma dia, em sua música, os modos esquecidos do contar/cantar do povo húngaro? Não foi assim que Picasso fez quando ressignificou as esculturas africanas encantando o mundo? E também não é assim que a farmacologia de ponta vai à Amazônia aprender e roubar dos indígenas segredos milenares que são transformados em *fórmulas novas* para tratar os males que ameaçam o mundo?

Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria 'música', com a inventividade e as repetições que comporta. Mas para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas.

Ong, entre outros, mostra-nos as diferenças possíveis entre o que resulta da narrativa baseada na *memória oral* e aquela resultante da escrita. Consideram muitos, a narrativa, a mais importante forma artística verbal, por estar presente em tantas outras formas artísticas "mais nobres", dizem alguns (no canto, na ópera, nas cantatas, no teatro, no cinema, na literatura, na poesia épica, na televisão e hoje, no rap e no funk) chegando mesmo às abstrações da ciência nos relatos de observações. No dizer de Ong, *o conhecimento e o discurso nascem da experiência humana e o modo básico de processar verbalmente essa experiência é explicar mais ou menos como ela nasce e existe, encaixada no fluxo temporal. Desenvolver um enredo é um modo de lidar com esse fluxo.*

Narrar histórias é pois uma forte experiência humana, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. Ela é também muito funcional nos *espaçostempos* culturais cotidianos, nos quais "conta" — no sentido de ter importância — tanto a oralidade como a memória oral. Em primeiro lugar, porque como nela não é possível gerar categorias complexas próprias, são usadas as *histórias da ação humana para armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem*, lembramos ainda com Ong. Além das culturas orais onde já foram bem estudadas por antropólogos de diversas correntes, essas histórias são, também no cotidiano, desde sempre, o repositório amplo do saber das ações

humanas nesses contextos: nelas estão desde o reconhecimento psicológico de alguém, quando se conta as respostas rápidas que tinha quando era criança, passando por um chazinho infalível para alguma doença, que encobre um vasto tratamento doméstico ao qual não faltam nem o carinho nem os doces, que *curam* a "alma" e mostram certo conhecimento médico, até o conserto de aparelhos domésticos, exigindo saberes mecânicos e eletro-técnicos, ou a confecção de um prato a ser degustado em um domingo de reunião familiar, que indica de conhecimentos químicos aos estéticos e o que a população pobre vem encontrando nas igrejas evangélicas e que alguns pesquisadores vêm denominando *apoio social*. Na escola, a chamada "sala dos professores" e a conhecida "hora do cafezinho" exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, na sala de aula ou em outros *espaçostempos*, para os professores/professoras. Já o "portão da entrada" da escola ou o "pátio de recreio" representam esse mesmo papel para os alunos e alunas que ali encontram espaços de liberdade para contar as suas histórias.

Nesses *espaçostempos* cotidianos, a cultura narrativa tem grande importância por garantir formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, por poderem ser repetidas e recriadas, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma resignificação, uma história diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. As narrativas podem, por exemplo, incluir *dados* que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, embora sempre modificados pela leitura e experiência de cada um ou uma, tais como: uma "pitada" de sal, "algumas" folhas, "certos" exercícios, uma história "engraçada", uma "solução" para um problema, um "modo de fazer" os alunos escreverem um texto maior, uma "indicação" de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir. Pequenas histórias que é só puxar os fios da memória para aparecerem, surpreendendo até quem as conta. É um pouco como o dito popular que diz *quem conta um conto acrescenta um ponto*:

*A receita diz — acrescenta uma pitada de sal — mas eu coloquei uma colherzinha de chá e deu certo.*

*Eu ia repetindo o que vi minha colega fazendo para as crianças terem vontade de escrever e que deu certo e, de repente, uma aluna deu uma idéia muito melhor e eu rapidamente aproveitei e foi ótimo.*



Mas há uma diferença sobre a qual é preciso que nos detenhamos, pedindo ainda ajuda a Ong: é aquela que tem a ver com a relação com o enredo, nas duas formas de expressão. É no enredo narrativo que os procedimentos mnemônicos, verdadeiros nós necessários às redes de memória, se manifestam de modo notável. No entanto, ele é diferente do que estamos habituados em uma cultura escrita e, em especial, na tipográfica.

Trabalhar com a memória cotidiana das tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado "restos". Por outro lado, com analogia aos estudos de Bakhtin sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, ousamos afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interlocução entre aquele que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede, não é possível narrativa compreendida nem formulação de novos conhecimentos. Neste processo, é muito comum a *mudança de rota* — de assunto, de tom e mesmo de forma: pode-se passar da afirmativa à negação, da afirmativa ao questionamento, da negação à concordância. Toda narrativa tem um certo enredo, no entanto uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam "naquele tempo", ganha importância. É sobre isso que se vai falar então. É possível que uma afirmativa de como se fazia bem a escola "naquele tempo" seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário<sup>5</sup>.

Todas as considerações aqui feitas o foram, lembramos aos leitores e leitoras, porque este modo de pensar e fazer ciência ao estudar o cotidiano da escola e da sala de aula vai ter influência decisiva sobre o modo como desenvolvemos a pesquisa com nossos companheiros e companheiras de grupos das pesquisas e, especialmente, como desenvolvemos a *orientação coletiva* com nossos grupos.

### Sobre a necessidade do olhar do outro

Passa a ser necessário discutir, então, o sentido que nos fez modernos — a visão. A própria ciência vem dando contribuições para a superação desta

forma limitada de compreender a realidade, quando nos indica, como o faz von Foerster, que possuímos *disfunções de segunda ordem*, ou seja, que somos, sempre, parcialmente cegos, ou dito de outro modo, que *não vemos que não vemos*. Nesse sentido, nos alerta o quanto temos de compreender sobre esta situação, contrariando a lógica ensinada/aprendida, pois que na lógica ortodoxa aprendemos que uma dupla negação redundante numa afirmação, enquanto na lógica perceptual a dupla negação não produz a mesma resposta — *a cegueira da cegueira não nos faz ver*.

Trabalhando com essa mesma questão mas a partir do estudo da arte — a questão do ver a obra de arte — Didi-Huberman defende que *ver só se pensa e só se experimenta em última instância numa experiência de tocar*. E cita a situação trazida por Joyce em *Ulisses* que antecipa o seu insight: *Se se pode pôr os cinco dedos através, é porque é grade, se não, é porta. Fecha os olhos e vê.*

É como se o ato de ver resultasse sempre de uma experimentação tátil de um obstáculo que à nossa frente se coloca e que o tato reconhece, sem precisar dos olhos para ver. E conclui Didi-Huberman que *devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete a um vazio que nos olha, nos concerne e em certo sentido, nos constitui*.

Por outros caminhos Bhabha discute o visível e o invisível que, ainda que se tornando invisível, se faz ameaçador ao colonizador, mais do que se visível fosse. O *mau olhar* que tanto assusta e ao qual já nos referimos neste texto.

Para nós, a partir do von Foerster, como veremos mais abaixo, são os olhos dos outros que nos ajudam a ver o que colhemos em nossas pesquisas. Fechar os olhos e ver com os olhos dos outros, assim como os cegos de Saramago passaram a ver com os olhos da única vidente da história.

Em von Foerster, vamos encontrar sua discussão sobre a linguagem em que ele afirma ser um equívoco pensarmos que a linguagem é predominantemente *denotativa*, ou seja, que nomeia coisas, quando, na compreensão de muitos psicolinguistas, ela é predominantemente *conotativa*, ou seja, exige uma relação entre os envolvidos no processo comunicativo pois esses devem dominar o sentido do que está sendo enunciado, para que exista linguagem. Vamos encontrar, neste autor, uma divertida história que se passou com Margaret Mead, em seus estudos antropológicos e que reproduzimos para melhor ser compreendida:

No curso de uma de suas pesquisas sobre a linguagem de uma população aborígine, buscou aprender essa linguagem através de um procedimento denotativo. Assinalava um objeto e pedia que pronunciassem o nome; em seguida, outro objeto, e assim sucessivamente; em todos os casos recebeu a mesma resposta: "Chemombo". Tudo era "chemombo". Pensou para si mesma: "Meu Deus! Que língua enjoada! Tudo é designado com a mesma palavra!" Finalmente, depois de algum tempo, conseguiu perceber o significado de "chemombo"; essa palavra queria dizer... "assinatar com o dedo!"

Este tipo de desencontro é freqüente na escola, quando a criança diz alguma coisa *traduzida* com outro sentido pela professora ou vice-versa, quando a professora propõe algo aos alunos e alunas que é *traduzido* por eles com um sentido absolutamente diferente.

Ainda em relação à linguagem, von Foerster mostra que para estudarmos algo em ciência utilizamos um recurso de linguagem no processo de criação de um objeto que é a sua *substantivação*. Para explicar isso, o autor traz o exemplo de uma figura de cabeça dividida em muitas partes. Esse "modelo" era usado no início do século, quando estava em moda a frenologia. Nela é possível perceber que se tentou localizar, "com precisão", todas as funções mentais. No entanto, como observa von Foerster essa é uma localização funcional "desbaratada".

Para o autor, a questão da qual foi útil fugir durante algum tempo, mas que hoje vem se colocando recorrentemente, exigindo uma resposta, é a de que *tratamos como objetos o que, em verdade, são processos*. Mas, como explica, essa situação se instalou porque se, por um lado, tratar processos como objetos faz com que seja muito difícil captar o conceito mesmo de "processo", pois esse se perde no meio das coisas, por outro lado, permite que *o conhecimento se transforme em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria prima, pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em "bites" por dois dólares o quilo*. Tese com que concorda Morley ao afirmar que as teorias viajam bem, podendo atingir mercados mais amplos, o que não sucede com as práticas.

Não é diferente o que Corfeau diz sobre a impossibilidade das táticas serem generalizáveis, enquanto as estratégias podem viajar, fazendo crer ser possível aplicá-las em qualquer lugar.

Quando se percebe que não deu certo, porque as condições objetivas, locais e temporais, são diferentes, inicia-se um processo de *buscar os*

*culpados*: os alunos e alunas carentes, os professores e professoras mal preparados, como acontece, com freqüência, na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se pode exportar/importar.

Mas há ainda um outro aspecto da maior importância para as nossas pesquisas no/do cotidiano, de que trata von Foerster ao discutir a *noção de realidade*, falando-nos da sua *invenção*. Após uma interessante leitura dos diálogos de Platão, na qual discute a maneira como na modernidade ocidental temos a idéia sobre realidade como sombra, com a metáfora da caverna, mostrando o seu equívoco, von Foerster chama em sua ajuda Gregory Bateson, com um de seus metáforas, embora todo o trabalho de Bateson gire em torno desta questão. É ele quem afirma ironicamente, como tudo o que diz, *os objetos são criação minha e a minha experiência deles é subjetiva, não objetiva*.

Essa idéia da *invenção*, do que foi denominado *realidade* pelos cientistas, é central no pensamento de von Foerster, que recorrendo a narrativas próprias e de outros para nos dar conta do que pensa, chega ao que nos parece sua grande contribuição epistemológica, que contraria tudo o que até então aprendêramos. A conclusão é de que *não vejo se não creio*. Conclusão que se baseia nos trabalhos de Bateson, de Maturana e Frenk e, acompanhando Bateson, vale-se de William Blake, poeta e artista que, ainda na passagem do século XVIII para o XIX afirmava que *não via com os olhos mas através deles*. Confirmando nossas intuições, algumas vezes a arte 'vê' antes da ciência.

Isto nos ajuda a compreender porque o que tantas vezes nos parece óbvio, a professora com a qual estamos trabalhando não "vê". Não "vê" porque *devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos*.

Como bem diz von Foerster: *é conveniente lembrar dessas coisas*. Tudo isso porque é indispensável após tantas histórias que nos lembremos que precisamos colocar sobre suspeita aquilo que descobrimos/inventamos, o que nos leva, portanto, a termos de nos observar. Nosso autor vai dizer, então, que isso é muito, muito difícil e dá uma sugestão: *a única maneira de nos vermos a nós mesmos que posso sugerir é vermo-nos através dos olhos dos demais (p. 112)*. Com isso nos permite identificar uma rede necessária à nossa vida: a troca de olhares e que tem a ver com o modo como se dão nossas orientações coletivas.

É só no que os outros nos dizem com suas formas de ver o que fazemos que podemos começar por estabelecer a possibilidade de nos superarmos a nós mesmos. Sem essa ajuda, fica impossível prosseguir nossa trajetória. O que acontece em nossa vivência cotidiana é que, quando queremos ouvir a voz que diz o que o olhar acompanha, recebemos o "toque" necessário e até mesmo expressões como *isto não está cheirando bem*, que vão nos fazer *cheirar* melhor uma situação em que nos metemos. E a mudança ou correção da rota ocorre. Pensando bem, se acreditamos encontrar criação de alternativas no cotidiano, pode ser que as encontremos. Se não acreditamos, nunca as vamos ver, ouvir, sentir, cheirar, tocar. Por outro lado, se não compreendermos o que está se mostrando para nós, não veremos, pois *só vemos o que compreendemos*. É por esta razão que Bateson insiste tanto na importância de *compreender o compreender* e a esta questão dedicou toda a sua vida, dele exigindo um processo permanente de *aprender a aprender*.

### **Sobre o princípio da orientação coletiva I ou a importância do olhar do outro**

Organizar um grupo de pesquisa e manter uma reunião semanal de estudo não é tarefa fácil, mas é necessária, com toda a carga que este termo possa carregar, para o tipo de pesquisa que pretendemos fazer, na qual o *olhar do outro* é componente indispensável do processo de trabalho e em que estamos empenhados todos e todas em *compreender o compreender do outro* e em processo de *aprender a aprender*, pois o modo que nos foi ensinado de aprender não dá conta do que hoje tentamos aprender e nos obriga a inventar novas formas de aprender.

Nessas reuniões desenvolvemos estudos sobre textos de teóricos que vão imprimindo suas marcas em nossos trabalhos, embora cada um ou uma de nós incorpore do autor ou autora aquilo que lhe interessa do que é lido, do modo que lhe é próprio, e nem sempre imediatamente, e até mesmo, muitas vezes, optando por outros autores até então desconhecidos do grupo; discutimos os trabalhos produzidos por cada componente do grupo, criticando, sugerindo, sempre preocupadas com a relação forma-conteúdo, procurando contribuir para a melhoria da qualidade de cada/todos os textos,

tornando-se cada componente do grupo um *co-autor*. Dai afirmamos que cada texto é coletivo ainda que ao final traga a assinatura de um/uma de nós; ouvimos e debatemos pesquisas de outros pesquisadores que, trabalhando com temáticas ou metodologias próximas às que desenvolvemos, são convidados a nos ajudar a pensar e interrogar os dados que vamos reunindo e as dúvidas que surgem em cada momento do trabalho; fazemos trocas e leituras críticas de dados empíricos, reunidos por cada um e por todos, procurando pistas para além das evidências, identificando atalhos que fujam ao caminho já conhecido e que possam nos revelar o até então desconhecido. Vai se criando assim um sentimento de *solidariedade* e de *co-responsabilidade* por tudo o que é realizado, seja individualmente seja em grupo, pois ainda que em certos momentos haja trabalhos individuais, estes são sempre resultado do processo polifônico que caracteriza nossos grupos.

Nesses encontros, a que todos e todas fazemos questão de estar presentes, aprendemos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e receber, em um processo de sempre crescente *solidariedade intelectual*. Somos aprendizes permanentes do *respeitar o outro enquanto legítimo outro*, conforme Maturana e Varela. Esta aprendizagem tem contribuído para nos aceitarmos em nossas limitações, dificuldades, idiosincrasias, erros, dúvidas.

A decisão de se desenvolver a *orientação coletiva* tem a ver com uma necessidade político-epistemológica: para desenvolver a pesquisa do/no cotidiano, precisamos do *olhar do outro*, o que cria um movimento irreversível de *solidariedade epistemológica*.

Mas é preciso deixar claro que não estamos nos referindo a um grupo de doutores que orienta um grupo de alunos, orientandos, que isto, outros fazem: os doutores, os que sabem, orientam os alunos, os que não sabem. Coerente com tudo o que defendemos neste texto, acreditamos nossos "orientandos" (agora entre aspas) são sujeitos do conhecimento, capazes portanto de desenvolver a sua capacidade de participar de um processo de coorientação em que todos e todas orientam e são orientados num processo coletivo de tessitura de conhecimentos, ou, melhor dito, neste grande bordado sem desenho pronto, em que cada ponto pessoal, que nos faz diferentes, contribui para a riqueza do bordado criado pelo coletivo no processo de bordar

junto. Nada melhor para compreender a relação *todopartes do que viver o fascinante processo de criar um desenho bordado, sem modelo e que ao final o grande bordado não esconde cada ponto, parte indispensável deste todo.*

A vivência permanente do partilhamento de dados, dos autores estudados, das dúvidas, dos diálogos, dos encontros, desencontros e reencontros é exigência para se conhecer os processos complexos do viver cotidiano "comum", como o chama Certeau, ou como encontramos em Toni Negri e Michael Hardt em seu *Empire*, no sentido espinoziano de *comum*. Esse termo *comum*, usado com frequência para indicar o de todo dia, indica também, lembremos isso, o compartilhado. Nós o empregamos nos dois sentidos — é um trabalho realizado *no todo dia, no cotidiano, de forma compartilhada, por gente comum*, e este é o terceiro sentido de comum presente em nossos grupos.

### **Sobre o princípio da orientação coletiva II ou mais que a soma — as diferenças**

Existe um outro aspecto importante sobre o qual é preciso discutir: se a vivência cotidiana é complexa e plena de diferenças entre seus sujeitos, toda a pesquisa *no/do cotidiano vai exigir a vivência das diferenças em sua própria trajetória. E não é fácil. A participação no processo de discussão coletiva engendra diferenças notáveis entre os tantos participantes dos grupos de pesquisa. Diversos membros dos grupos, ao discutirem a idéia dos outros, vão revelando qualidades importantes: delicadeza ao fazer críticas, sem abrir mão de dizer tudo o que é necessário; desenvolvimento de atenta leitura do trabalho dos outros procurando contribuir nas relações com o que antes foi discutido ou lido; organização das idéias lidas nos textos do outro, destacando formas de escrita ou conteúdos originais. Outros participantes do grupo, no entanto, quando uma ocasião propicia se apresenta revelam um narcisismo exagerado: têm como referência permanente o que leram, o que escreveram — exibem seu "enorme saber" e "carregam" na crítica nada delicada. Para dizer melhor: alguns em algumas ocasiões são uma coisa e em outras ocasiões são a outra, pois afinal, esta é a forma de ser "humano". Desta maneira, com frequência, as tantas diferenças postas no mundo do viver cotidiano precisam deixar de ser conteúdo a ser discutido, tão somente, e passam a ser exigidas como método de trabalho. Passamos a ter que*

*discuti-las como modos de ser da pesquisa do/no cotidiano no seu próprio cotidiano. Esta é a questão que se coloca: como ver o outro como legítimo outro, sujeito de conhecimentos válidos e necessários, e voltamos a Maturana e Varela, que nos chamam à coerência.*

Para começar, observamos que de cada grupo fazem parte todos os que estão dispostos a buscar compreender esse *mundo cotidiano* em sua complexidade: nele estão, assim, as coordenadoras com seus pós-doutorados e suas experiências vividas em muitos anos, sempre nos parecendo em menor número do que aos outros parecem; alguns doutores e doutoras que foram nossos orientandos em algum momento da vida, bem como alguns mestres, procurando ajuda para elaborar seus projetos de doutorado; alguns doutorandos e mestrandos que têm, oficialmente, nossa orientação no momento atual; alguns professores e professoras, colegas de nossas ou de outras universidades ou mesmo atuando nos vários sistemas de ensino nos quais circulamos, em geral já mestres, que buscam "um grupo" no qual possam encontrar espaço para discutir problemas que os/as angustiam em suas ações docentes múltiplas; orientandos e orientandas de iniciação científica e de aperfeiçoamento técnico ou apoio técnico, quando os homens que decidem sobre as políticas de pesquisa assim o permitem; alunos e alunas de graduação, além dos anteriormente lembrados que conosco desejam fazer suas monografias; e sempre um ou outro mais que não "cabe" em nenhuma dessas "categorias", penetras (?), mas sempre bem-vindos.

Com isto, nossos grupos giram em torno de quinze/vinte e cinco pessoas, com suas diferenças, das quais só lembramos, até aqui, o nível de formação, mas que são muitas outras: a maneira de falar e de escrever; os interesses particulares e as idiosincrasias nem tão particulares; as práticas vividas, com diferentes inserções nos múltiplos contextos cotidianos; as reações próprias às estruturas de poder, que têm a ver com personalidade e com história pessoal; e muitos etc. Nesses tão grandes grupos e seus "penetras" existe também lugar para o "cada um". Quando a coordenadora viaja tem sempre este ou aquela que vai exercer a coordenação do grupo. Nessa situação, recentemente, uma pessoa que chegava pela primeira vez ao grupo de Nilda, ao sair disse: *diga a Nilda que eu volto, mesmo que ela não venha, porque este grupo é muito interessante e engraçado!*

Em nossa leitura, o *engraçado* queria dizer — um grupo que faz seriamente coisa séria sem precisar ficar de cara amarrada. E todos e todas vivem com prazer o fascinante jogo (no sentido winnicottiano) do ensinar e aprender, do descobrir, do fazer, de seguir trilhas, de correr riscos, de se equivoocar, de ousar entrar por caminhos desconhecidos.

Naturalmente, uma certa autoridade acadêmica vai aparecendo quando alguém do grupo termina seu doutorado ou é professor/professora, em outras circunstâncias, da turma em que os que fazem graduação são alunos ou, ainda, quando determinada temática "nova" aparece e alguém já a estudou mais. *Autoridade* só reconhecida quando corresponde aos critérios do grupo e descartada quando se trata apenas de *autoritarismo*, pois quando isto acontece, alguém se lembra de Hannah Arendt e a chama para identificar a diferença entre autoridade e autoritarismo.

Outro perigo com que temos de "lutar" permanentemente é o da *cristalização de papéis* dentro dos grupos, ou seja, de como cada um quer se ver e ser visto pelos outros componentes dos grupos: há os que se querem sempre "polianas" e os que se querem "cassandras". Dentro disso, é difícil trazer à tona, muitas vezes, as "pandoras", pois o perigo da curiosidade assusta, ou as "penélopes", que aceitem fazer e desfazer o que já está pronto, escrito e consagrado. Este é um dos aspectos mais trabalhados em nossos grupos. E não foi assim que todos e todas aprendemos, desde os gregos, a separar os bons dos maus, os certos dos errados, os bonitos dos feios, nós, que com Bhabha rompemos com estas dicotomias, aprendendo que somos isto e aquilo, nem isto nem aquilo, seres num processo contínuo de *hibridização*, sempre no *entre-lugar*, num *terceiro espaço* que permite a outras posições emergir.

Nesse sentido, uma experiência extremamente interessante em nossos grupos é que de tanto discutimos e desenvolvermos trabalhos conjuntos para apresentar em seminários e reuniões "fora", a "síndrome da tese/dissertação/monografia" não é freqüente nos seus participantes, nem a "crise do dia da defesa" aparece — até porque quando cada um que "defende" seu trabalho olha em torno vai ver tantos corpos solidários que se sente "bem protegido". Nossos grupos funcionam como *figuras de apego*, conforme Cyrulnik, fornecendo a cada colega os *nutrimentos afetivos* indispensáveis a seu desenvolvimento e aprendizagem.

### Sobre o princípio da orientação coletiva III ou escrever e fazer escrever

Na compreensão, presente nos grupos, de que a *prática social* é base e finalidade de nossas ações, assumimos decididamente que precisamos *aprender a escrever para múltiplos públicos*. Em uma sociedade como a brasileira, em que as diferentes formas culturais estão em contínuo processo de hibridização, na qual o "falar" significa tanto e na qual expressamo-nos bastante, especialmente os afro-descendentes, em múltiplas circunstâncias, com o corpo, escrever é, de saída, muito difícil. Considerando que nossas "tarefas" na universidade são múltiplas<sup>6</sup> e que temos a preocupação de que estejam sempre articuladas, uma sendo parte indissociável das demais, como entendemos ao pesquisar o cotidiano, falar com/para todos os sujeitos que "fazem" os contextos do/sobre/com os quais trabalhamos, traz o desafio de escrever "diferente" para cada diferente grupo de sujeitos. Com isto, escrever parece quase impossível para quem entra no grupo — pois sempre temos *novos* entrando e saindo.

Por isto precisamos, permanentemente, já que são muitas as solicitações que aparecem<sup>7</sup>, *fazer exercícios de escrita* e discutirmos sobre eles. Como escrever um texto de cinco páginas para um "pôster" ou de quinze para um "trabalho" a ser apresentado na reunião anual da ANPED? Como escrever um resumo e, em seguida, aceitar o trabalho, um texto de dez páginas para apresentação no ENDIPE? Como escrever um artigo de três laudas, "no máximo", para ser publicado na revista "on-line" da TVE sobre educação e comunicação? Como escrever sobre educação, e com que extensão, para ser lido por moradores de favelas do Rio de Janeiro? As discussões sobre esses "problemas" a resolver em nossos grupos, em geral, referentes a textos já escritos, têm permitindo "avançar" nas possibilidades da necessária comunicação sobre o que vamos descobrindo. Mais ainda: vão permitindo que, *ao botarmos no papel*, possamos perceber nossas dificuldades, limites e possibilidades para tecer melhor o tecido dos conhecimentos que vamos incorporando às nossas descobertas sobre os problemas teóricos, metodológicos, epistemológicos e políticos que enfrentamos em nossas pesquisas. Esse rico movimento que nos leva da prática à teoria e à prática, novamente, é vivido no próprio movimento da argumentação escrita, e vai reforçando nossos argumentos orais, também.

Uma importante discussão sobre 'autoria' aparece e permanece, sempre, para o que muito contribuem Bakhtin, Benjamin e Bhabha.

E no meio disto, vão aparecendo as tão diferentes possibilidades e forma de ler. Para trabalhar a questão da *narratividade*, por exemplo, que sempre vem aos nossos grupos, um pode sugerir um romance ou um conto, outro um livro de um pesquisador no campo das artes, outro ainda um artigo de uma revista ou um livro de História, outro, ainda, um dos filmes de Eduardo Coutinho ou de Kiarostami...Essa riqueza de leituras tem dado contribuição importante aos problemas de escrita que enfrentamos.

### Sobre o princípio da orientação coletiva IV ou sobre o entrelugar

Assumindo, desde logo, as dificuldades com que vivemos e sobrevivemos nas tentativas de trançar e destrançar "verdades" sempre tão pouco estáveis como as que são as do viver, precisamos compreender, do ponto de vista epistemológico, o *espaçotempo* do cotidiano que é também o das pesquisas sobre/do/no cotidiano: aquele das *culturas híbridas* (Canclini e Bhabha, que não dizem propriamente a mesma coisa), da *mediação cultural e política* (Martín-Barbero; Velho e Kuschner), da *hibridização*, da *diferença*, da *negociação* e da *tradução* e do *entre-lugar* (Bhabha), da *polifonia*, *polissemia*, do *dialogismo* (Bakhtin) da *narração* (Benjamin), da *desconstrução* (Derrida), da *complexidade* (Morin)... e se formos continuar, esta lista não tem fim pois estamos sempre entrando em campo alheio que, sem cerimônia tornamos nosso. Desta maneira, das lições aprendidas e que queremos superar, vamos percebendo ser possível viver na dúvida, no meio: dos pares de relações aprendidas (todo-parte; teoria-prática; abstrato-concreto; etc) vamos aprendendo que há inúmeras outras possibilidades que, a cada novo impasse, se nos afiguram. Para saber como se trançam conhecimentos nos tantos cotidianos em que todos vivemos, é preciso inverter e juntar o que já sabíamos, trançando palavras, atos e sujeitos: *concretoabstratoconcreto*; *partetodoparte*; *espaçotempo*; *praticateoriaprátiea*; *foradasaladeauladentrodasaladeaula*; *aiunoprofessoraiunoprofessor...* De modo permanente, portanto, buscando compreender os *entrelugares* do viver cotidiano, vamos tendo que buscar e compreender nossos tantos *entrelugares* de pesquisa que enfrentamos nos *entre-lugares* teóricos em que nos

colocamos, lugar de *fronteiras* que de nós exigem que traduzamos nossos princípios e os repensemos e expandamos a partir de *negociações* inevitáveis, o que nos faz em processo contínuo de *hibridização*. Aqui, um dia é um que "ensina" o uso do "pagemaker"<sup>8</sup> para "aprender" o uso da câmera de vídeo, em outro momento. Agora, é um que com "facilidade" para escrever, ajuda um bolsista de IC a fazer seu texto para o COLE<sup>9</sup> que, em outro dia, sem saber sair das "armadilhas" que o "texto acadêmico" nos faz cair, não sabendo como escrever para habitantes de favelas do Rio de Janeiro, "aprendo" de bolsistas de IC a como *traduzir* o que escrevemos em quinze páginas para as duas possíveis e na linguagem necessária. Exercendo o que poderíamos chamar de *docência coletiva*<sup>10</sup>, aprendemos todos, como na vida, a nos mover nesses múltiplos e diferentes *espaçotempos* culturais, sem jamais podemos nos sentar confortavelmente e dizer — *cheguei* — pois nunca chegamos; estamos sempre em processo, *en train de*, como diriam os franceses, expressão para a qual não encontramos uma tradução para o português.

### Um processo em permanente trançado ou sobre as artes de fazer

Nesta escritura sempre inicial, buscamos mostrar algumas, e só algumas, das tantas idéias possíveis e das práticas cabíveis que nos ocorrem o tempo todo na vivência deste tão rico processo de *tessitura* do cotidiano de pesquisas sobre/do/no cotidiano, na orientação coletiva de trabalhos acadêmicos e outros nem tanto. Esse trançado nunca acabado e tantas vezes iniciado, desmanchado e iniciado novamente, mas nunca igual, vai sendo feito, como mostramos, sempre com muitos/muitas trançadeiras/trançadeiros, permitindo uma variedade infinita de riscos e *formasconteúdos*. Sobre o que, propositadamente, deixamos para esta inconclusa conclusão uma última questão: o erro, pois sobre ele, também muito discutimos e o queremos sempre presente, sabendo-o aí.

Nesse sentido, vamos precisar compreender que o conhecimento do/sobre/no cotidiano é como a "decifração" de palimpsestos, como já nos indicava Certeau. Na realidade vivida, hoje, estão inscritas — em cada um dos sujeitos presentes no cotidiano e nos *espaçotempos* em que esses "fazem suas artes" — trajetórias de muitas vidas e são tecidas redes de muitas

relações. Como em toda *decifração* estamos submetidos à possibilidade de erros, mas, pelo menos, sabemos que eles estão presentes como possibilidade, ao contrário de tantos que desconhecem sua existência tão necessária à feitura de qualquer ato humano, e ao científico dentro dele. Morin nos ajuda nesta tarefa, ao proclamar: *Como diz André Boué, o que é grave no erro não é cometer erros (fazemos isso incessantemente), mas sim não eliminá-los. Ou ainda, usando Popper, e dizendo: Popper inverteu a problemática da ciência; julgava-se que a ciência progredia por acumulação de verdades; ele mostrou que a progressão se faz sobretudo por eliminação de erros na procura da verdade.* Ou ainda com Maria Teresa Esteban que afirma o erro apenas *um ainda não saber*, ou, para surpresa de muitos, como possibilidade de criação de novos saberes.

Estamos, assim, sempre de passagem, em trajetórias nas quais, quando muito, podemos identificar nossos rumos não muito diretos, nossas *itinerâncias*, e em permanentes *errâncias*, já que *a história evolui por meio (...) [de] erros relativos — quer sejam ideológicos, políticos, religiosos ou científicos — e é aqui, efetivamente, que se pode falar de errâncias ou de "jogo do erro e da verdade"...* e continuamos com Morin, aliás em muito boa companhia mais. E já que estamos em diálogo com nossos companheiros de busca, podemos chamar Bhabha, reconhecendo com ele que estamos num rico, algumas vezes assustador, e sempre instigante processo de hibridização, sem paradigma ou modelo prévio, abrindo-nos para lidar criativamente face a situações novas que nos desafiam e nos instabilizam, já que perdemos a âncora das certezas, condenadas à morte por Prigogine.

## Notas

- 1 Regina trabalha, em especial, com a alfabetização das classes populares e com formação de professores. Nilda trabalha com currículo, avaliação e formação de professores, com uma ênfase, hoje, com o contato desses com as novas tecnologias.
- 2 Num movimento de tentativa de superação da forma dicotomizada com que foi "construída" a ciência moderna, temos escrito em outro estilo, digamos, mais feminino, importando alguns termos de outras disciplinas, aproximando termos antes separados ou no máximo ligados com um traço de união, criando assim novas palavras que nos parecem dizer mais. Em algumas situações, chegamos

conscientemente a escrever os termos invertidos de sua maneira "usual" de ser dito. Nada de muito novo, pois Benjamin já tentava uma nova escrita para dizer o que lhe pareciam coisas novas.

- 3 "Lógica" é um termo muito ligado a uma maneira de pensar que contraria os modos de pensar e criar conhecimento no cotidiano. Sabemos que precisa ser substituída, mas no momento só fazemos o que podemos — pluralizá-la.
- 4 Não cremos ser aqui necessário discutir com o autor sobre esta marca ocidental na sua escritura/expressão. A nota aparece apenas para lembrar o combate permanente em que estamos empenhadas.
- 5 Remetemos ao livro da D, P & A *O espaço escolar e suas marcas*, entre as páginas 118 e 126, escrito por Nilda Alves.
- 6 Referimo-nos às tão "famosas" pesquisa, docência e extensão, que em nossos grupos estão necessariamente sempre articuladas, produzindo conhecimentos que ajudam a organizar nossas produções escritas.
- 7 Só para lembrar as últimas solicitações recebidas: do jornal *A Página da Educação*, editado por José Paulo Serralheiro, em Portugal; do jornal *Se liga no Sinal*, editado por Víctor Valla; do jornal *da Cidadania* editado pelo IBASE/RJ; da Revista TVE, em home page, editado pela TVE/RJ; da Revista Proposta da FASE, além das revistas acadêmicas, nacionais e estrangeiras, capítulos de livros ora acadêmicos ora destinados a professoras primárias ora para militantes de movimentos populares.
- 8 Programa do computador que permite um melhor trabalho de páginas para impressão.
- 9 COLE — Congresso de Leitura e Escrita promovido pela ABL (Associação Brasileira de Leitura) na UNICAMP.
- 10 Alves, Nilda. *A aula: redes de práticas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000 (tese de titular).

## Referências

- ALVES, Nilda (1999). Compassos e descompassos do fazer pedagógico. *Educação em Revista*, nº 30, pp. 65-76.
- AUGE, Marc (1994). *Não-lugares — introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- BAKHTIN, Mikhail (1992). *The Dialogic Imagination — four essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, Mikhail (1993). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec.
- BENJAMIN, Walter (1985). *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.
- BHABHA, Homi (1999). *O Lugar da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *Lições da Aula*. S. Paulo: Ática.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes.
- BROOK, Peter (1995). *O Ponto de Mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- BROOK, Peter (1999). *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BURNHAM, Teresinha F. (1993). Complexidade, multireferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em aberto*, ano 12, abr./jun., (58), pp. 03-13.
- CANCLINI, Nestor Garcia (1995). *Culturas Híbridas — estratégias para entrar e sair de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- CERTEAU, Michel de (1994). *A Invenção do Cotidiano — artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CERTEAU, Michel de *et alii* (1997). *A Invenção do Cotidiano — 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes.
- CYRULNIK, Boris (1993). *Les Nouritures Affectives*. Paris: Ed. Odile Jacob.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (1998). *O que Vemos, o que nos Olha*. S. Paulo: Ed. 34.
- DELEUZE & GUATTARI (1997). *Rizoma — Introducción*. Espana: Luis Santángel.
- ESTEBAN, María Teresa (2001). *O que Sabe quem Erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FANON, Franz (1969). *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin Books.
- FOESTER, Heinz von (1995). Hielón y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In Schinitman, Dora Fried. *Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 91-113.
- GARCIA, Regina Leite (1999). Saber/saberes — a dúvida como método. *Escola, Psicanálise e Transmissão*. Ano XVII, nº 23, pp. 231-237.
- GARCIA, Regina Leite (2000). *Cartas Londrinas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- GARCIA, Regina Leite (2000). Da fronteira se pode alcançar um ângulo muito mais amplo, embora nunca se veja tudo. In *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 115-131.
- GARCIA, Regina Leite (2000). Múltiplas linguagens na vida — por que não múltiplas linguagens na Escola. In *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 7-16.
- GRAMSCI, Antonio (1978). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GINZBURG, Carlo (1991). *Mitos Emblemas e Sinais — Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras.
- HALL, Edward T. (1994). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio D'Água Ed.
- HILL, Christopher (1987). *O Mundo de Ponta Cabeça*. S. Paulo: Cia das Letras.
- LATOUR, Bruno (1994). *Jamais Fomos Modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- LEFEBVRE, Henri (1983). *Lógica Formal — Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LEFEBVRE, Henri (1991). *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. S. Paulo: Ática.
- MANHÃES, Lulz Carlos S. (1999). *Angra das Redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense*. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação/UFF (tese de doutorado).
- MARTIN-BARBERO, Jesús (1997). *Dos Meios às Mediações — comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ.
- MARTINS, José de Sousa (1988). *Caminhada no Chão da Noite*. São Paulo: Hucitec.
- MATURANA, Humberto & VARELA (1995). *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo, Ed. Psy.
- MATURANA, Humberto (1997). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- MATURANA, Humberto (1999). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- MORIN, Edgar (1977). *La Méthode — 1. La nature de la nature*. Paris: Éd. Du Seuil, 1977.
- MORIN, Edgar (1980). *La Méthode — 2. La vie de la vie*. Paris: Éd. Du Seuil.
- MORIN, Edgar (1986). *La Méthode — 3. La connaissance de la connaissance*. Paris: Éd. Du Seuil.
- MORIN, Edgar (1991). *La Méthode — 4. Les idées*. Paris: Éd. Du Seuil.
- MORIN, Edgar (1996). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORLEY, David (1996). *Televisión, Audiencias y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ONG, Walter (1996). *Oralidade e Cultura Escrita*. Campinas: Papirus.
- PRIGOGINE, Ilya (1996). *El Fin de las Certidumbres*. Barcelona, Ed. Andrés Bello.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993). *O social e o político na transição pós-moderna*. *Lua Nova*, nº 31, pp.181-207.
- VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina (orgs) (2001). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Aeroplano Ed.



### THE NEED FOR A COLLECTIVE ORIENTATION IN THE STUDIES ABOUT SCHOOL DAILY LIFE — TWO EXPERIENCES

#### Abstract

The several years we have been publishing together gave us the opportunity to discuss our work in the different research groups we co-ordinate. Despite of our different professional concerns, we both stand for a theoretical and methodological perspective which allows us to characterise the way we envision the process of scientific production in order to better understand the school daily life as a space/time of all the research we develop. In this text, some of our experiences will be the framework for the discussion of the way we understand the need for a collective orientation in the studies about daily life.

### POUR UNE ORIENTATION COLLECTIF DANS LES ÉTUDES SUR LE QUOTIDIEN — DEUX EXPÉRIENCES

#### Résumé

Pendant toute ces années de publication conjointe nous avons eu l'opportunité de discuter notre travail dans les différents groupes de recherche que nous coordonnons. Malgré nos différents soucis thématiques dans notre action professionnel et individuel, nous partageons tout de même une perspective théorique et méthodologique que nous aide à caractériser notre conception du processus de création scientifique vers une meilleure compréhension du quotidien scolaire en tant que espace/temps de toutes les recherches qu'on a développé. Ayant comme référence quelques expériences, nous discuterons ici la façon comme nous envisageons le besoin d'une orientation collectif dans les études sur le quotidien.

## Área curricular de "Estudo Acompanhado". Contributos para a discussão de uma metodologia

Pedro Sales Luis Rosário

Universidade do Minho, Portugal

#### Resumo

O projecto de Gestão Flexível do Currículo introduziu, entre outras medidas, a área curricular não disciplinar de "Estudo Acompanhado". Neste artigo são discutidos conceitos implicados na promoção das competências de estudo nomeadamente estratégias de aprendizagem, metacognição e auto-regulação da aprendizagem, apresentados alguns dados de revisões da literatura recentes e analisadas as suas implicações para a prática desta área não disciplinar. É explicitado um racional teórico sócio-cognitivo como proposta organizadora desta nova ferramenta curricular e discutidos aspectos estruturantes na promoção de aprendizagens auto-reguladas.

— Quando eu emprego uma palavra, ela quer dizer exactamente o que me apetece... nem mais nem menos — retorquiu Humpty Dumpty, num tom sobranceiro.

— A questão é se você pode fazer com que as palavras queiram dizer tantas coisas diferentes.

— A questão é que tem o poder... é tudo — replicou Humpty Dumpty. Alice ficou demasiado perplexa para dizer o que fosse.

*Alice no País das Maravilhas, Lewis Carrol*

"Aprender a aprender" e "aprender a pensar" tornaram-se chavões educativos de amplo consenso entre os educadores, embora nem sempre queiramos dizer o mesmo quando os referenciamos. É consensual entre os educadores e a população em geral que os alunos, independentemente do

seu ano escolar, dedicam muito pouco tempo ao seu estudo pessoal, e que mesmo este tempo de trabalho não parece ser muito proficiente. 'Não sabem estudar' anuem uns, 'ninguém nos ensina' defendem-se os outros. A questão afirma-se cada vez mais premente pois alguns, demasiados!, alunos do Ensino Básico apresentam níveis de literacia que, amiúde, comprometem o exercício de uma cidadania competente. Neste sentido, a possibilidade de introdução de um espaço no currículo do Básico reservado ao estudo pessoal acompanhado, como uma solução para colmatar esta lacuna mereceria, à partida, o aplauso da comunidade educativa. No entanto, se o acordo quanto ao diagnóstico da situação se afigura consensual, a posição quanto às estratégias propostas no Projecto da Gestão Flexível do Currículo (regulamentado pelo Despacho n.º 184/97, Diário da República, 2.ª série, de 30 de Julho) não o é tanto. A área curricular não disciplinar de estudo acompanhado, tem por objectivo "a promoção de métodos de estudo e de trabalho que permitem aos alunos realizar com autonomia a sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de aprender a aprender" (Abrantes, 1999, p. 11). Apesar de apresentar um formato integrado no tempo lectivo, este espaço surge sem uma roupagem teórica que enquadre e oriente as diversas actividades a serem desenvolvidas e sem uma atempada e conveniente preparação dos docentes envolvidos no processo. De uma forma geral estes não se sentem preparados para acometer a tarefa. Os dados das primeiras avaliações da experiência reflectem algumas perplexidades que, pensamos, não se referem apenas à novidade desta ferramenta curricular, mas sobretudo à ausência de um racional que a enquadre. Contudo, não centraremos este artigo na desconstrução desta medida (Rosário, 1999a), mas sim na discussão de alguns pressupostos orientadores do trabalho dos docentes nesta área. A opção por um tempo de estudo de desenho curricular não disciplinar apresenta várias fragilidades e riscos (e. g., Como ocupar na prática este tempo? Realizando trabalhos de casa? Estudando para os exercícios escritos? Aproveitando para compensar algumas matérias em atraso? Como prevenir o risco de os alunos encararem este espaço como o único que dedicam ao seu estudo pessoal? Qual é a participação dos restantes professores do Conselho de Turma no desenho e organização das actividades a desenvolver? Como trabalhar a transferibilidade das estratégias aprendidas para outros contextos? Como avaliar o processo? — esta questão foi

oportunamente abordada por Ribeiro e colaboradores (2000) — Qual o papel dos encarregados de educação na construção da aprendizagem auto-regulatória que pretendemos imprimir? entre outras questões). Este não é o espaço para responder directamente a cada uma; no entanto, tentaremos nas próximas páginas discutir uma proposta de moldura teórica organizadora das actividades a desenvolver no âmbito da promoção das competências de estudo e da aprendizagem auto-regulada, e necessariamente abordaremos muitos destes tópicos.

### Estratégias de aprendizagem, metacognição e aprendizagem auto-regulada

Tal como a definição do dicionário sugere, no contexto militar ou noutro, as estratégias são empregues ao serviço dos objectivos. Weinstein e Mayer definem-nas como "comportamentos e pensamentos que um aluno utiliza durante o processo de aprendizagem com a intenção de influenciar o seu processo de codificação" (1986, p. 315). Na mesma linha, Dansereau (1985) e também Nisbet e Schucksmith (1987) encaram-nas como sequências integradas de procedimentos ou actividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação. McKeachie (1988) sugeriu que o termo estratégia caracterizaria uma competência num repertório de métodos de aprendizagem, selectivamente aplicados para completar tarefas segundo determinadas condições. Este autor resgatou as estratégias de aprendizagem do epíteto de simples métodos, ou colecções deles, para alcançar objectivos pessoais. Estas envolvem, pelo contrário, deliberação e planeamento. Sublinhar frases num texto, por exemplo, não se configura necessariamente como uma estratégia de aprendizagem. Para tal, o aluno necessita em primeiro lugar de descartar alternativas de escolha (e. g., que estratégias posso utilizar para alcançar o que me proponho); seguidamente, poder decidir tendo em consideração as vantagens e desvantagens de cada uma em função da tarefa concreta a realizar e, por fim, de a executar uma vez que esta é julgada como mais adequada e efectiva para alcançar os seus objectivos.

Assim, referimo-nos a estratégias de aprendizagem sempre que os alunos definem os objectivos proximais e distais para o seu estudo pessoal coordenando as táticas de estudo que expectam como importantes em

ordem a alcançar os objectivos desenhados. Quando os alunos no seu trabalho pessoal monitorizam o seu estudo adaptando as táticas à medida que vão observando a contribuição de cada para a aprendizagem então, podemos afirmar, estão a auto-regular o seu processo de aprendizagem (Pintrich, 2000; Rosário, 2001; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

De facto, os alunos academicamente proficientes necessitam de planear, monitorizar e avaliar o seu pensamento. Esta competência para monitorizar os próprios pensamentos e acções pode ser identificada como metacognição ou controlo executivo (Borkowski, Carr & Pressley, 1987; Garner & Alexander, 1989). Flavell (1985) subdividiu a metacognição em três categorias de variáveis: da pessoa (e. g., percepções ou conhecimentos de mim próprio como aprendiz ou pensador), da tarefa (e. g., análise das várias tarefas cognitivas com as quais me confronto) e por fim da estratégia (e. g., como certos procedimentos podem servir para facilitar a minha realização). Por exemplo, um sujeito que queira fixar um número de telefone e não o possa registar, conhecendo que possui dificuldades para memorizar a informação (variáveis pessoais), especialmente face a números sem sentido (variáveis da tarefa), pode decidir relacioná-los com datas relevantes da sua vida tentando que a sequência adquira um significado pessoal (variáveis da estratégia). Este conhecimento das limitações pessoais no trabalho mnésico e a selecção de uma estratégia apropriada para lidar com a tarefa é indicativo de um comportamento metacognitivo.

Sobretudo nas duas últimas décadas a literatura tem referenciado uma ênfase de interesse na área da auto-regulação da aprendizagem (Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1992). As definições emergentes apresentam muitas comunalidades com o conceito de metacognição. Ambas têm sido caracterizadas como envolvendo planeamento, monitorização ou controlo do pensamento. No entanto, porque a auto-regulação e a metacognição surgem associadas em diversos programas de intervenção parece-nos importante sublinhar algumas distinções. Nomeadamente, que os teóricos da auto-regulação não focalizam a sua investigação na generalidade da realização estratégica, aspecto que é central à metacognição, centrando-se, por outro lado, no estudo da forma e da função das componentes auto-regulatórias (e. g., auto-monitorização, estabelecimento de objectivos, auto-reforço) (Zimmerman, 1995). A

investigação ao longo dos últimos 10 anos tem revelado que as razões dos alunos para estudar desempenham um papel importante na forma como estes seleccionam e aplicam as diferentes estratégias às tarefas de aprendizagem. Esta perspectiva conduziu a um incremento do papel dos objectivos pessoais nos modelos mais recentes da auto-regulação da aprendizagem (Alexander, 1995; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998, 2000). Uma outra distinção refere-se ao facto de a auto-regulação não se relacionar apenas com a intenção de monitorizar a realização cognitiva, mas também com a regulação do estado motivacional ou afectivo, comportamental e ambiental (Sexton, Harris & Graham, 1998; Winnie, 1995).

Defendemos que na rota para a promoção de uma aprendizagem significativa as estratégias de aprendizagem deveriam ser englobadas num processo auto-regulatório mais abrangente que as vertebrasse. A auto-regulação envolve o estabelecimento de objectivos, o desenvolvimento e a adaptação de diversos métodos para alcançar esses objectivos. Neste processo os alunos estão motivacionalmente envolvidos e metacognitivamente conscientes das suas decisões de aprendizagem, processos e produtos resultantes (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988). Pensamos que é a tentativa de controlo e monitorização dos processos cognitivos que distingue o processo auto-regulatório da simples utilização de uma estratégia de aprendizagem. Este é, inclusive, um aspecto chave do processo de conhecimento dos sujeitos sobre as condições nas quais é adequado aplicar as diferentes estratégias de estudo às situações de aprendizagem com as quais se confrontam. Por exemplo, para promover a aprendizagem da estratégia de recolha de informação e tomada de apontamentos seria desejável que todos os professores do conselho de turma proporcionassem aos alunos oportunidades diferenciadas, na tarefa e no conteúdo, para treinar a referida estratégia. Desta feita, os alunos poderiam reconhecer que diferentes tarefas exigem abordagens diferenciadas à estratégia. Tirar apontamentos de um documentário sobre o sistema digestivo que é projectado durante a aula é diferente de utilizar a mesma estratégia de aprendizagem quando se estuda em casa ou na biblioteca um texto sobre a organização do antigo Egipto. A primeira abordagem centra-se na velocidade da tomada das notas possivelmente a um nível *verbatim*, enquanto que no segundo cenário o aluno pode centrar-se nos aspectos principais da

informação organizando-os numa estrutura com significado. Em ambos os casos os alunos necessitam de conhecer o propósito da tomada dos apontamentos, as condições em que vai ser avaliada a eficácia da utilização da estratégia (e. g., estão a preparar-se para um exercício escrito? qual o seu formato — múltipla escolha, questões de desenvolvimento?), reflectir sobre a sua importância para os objectivos escolares (e. g., quais são os meus objectivos escolares face a esta matéria ou disciplina?), decidir sobre o seu envolvimento na tarefa e antecipar possíveis consequências das diferentes opções em presença (e. g., "para esta disciplina basta só decorar meia dúzia de coisas para o teste, também se correr mal, não quero saber"). Todo este trabalho deve envolver a monitorização da aplicação da estratégia em face dos seus objectivos (e. g. "o estudo não está a correr bem. Estou a só a ler os apontamentos, percebo tudo, mas chego ao fim e não me lembro de nada, tenho de mudar de método"). Neste sentido, sugerimos que as intervenções no domínio do ensino e prática das estratégias de estudo deveriam obedecer a dois tipos de objectivos. Por um lado, promover o ensino de um elenco alargado de estratégias de aprendizagem para processar a informação de uma forma profunda (Rosário, 1999a, 2001). Por outro, os alunos necessitam de aprender mais do que uma colecção de táticas individuais, pelo que também deveriam aprender a ser estratégicos na escolha, adaptação e implementação daquelas de uma forma concertada (Almeida, 1996). Se as intervenções na promoção de estratégias do estudo ensinarem aos alunos sequências rígidas para enfrentarem as tarefas de estudo, falham o seu objectivo uma vez que não os encorajam a adoptar, desenvolver e a adaptar estratégias para responder, diferentemente, às distintas especificidades das tarefas de aprendizagem. A transferência destas aprendizagens para outros domínios ficaria limitada e o objectivo de equipar os alunos cognitivamente e motivacionalmente para a aprendizagem ao brigo da vida não seria satisfeito (Arias *et al.*, 1999).

À medida que a investigação sobre as estratégias de aprendizagem se desenvolvia novas questões foram surgindo: as estratégias de aprendizagem são modificáveis? É possível incrementar o repertório das estratégias de aprendizagem dos alunos melhorando o seu rendimento escolar? Qual o cerne da auto-regulação da aprendizagem?

### Aprendizagem auto-regulada: delimitação conceptual

Os aprendizes auto-reguladores distinguem-se pela forma como perspectivam o seu papel no processo de aprendizagem. Encaram a aprendizagem escolar como uma actividade pro-activa, que requer processos de auto-iniciativa motivacional, comportamental e metacognitivos (Zimmerman, Greenber & Weinstein, 1994). Estes alunos auto-reguladores da sua aprendizagem habitualmente sobressaem nas suas turmas, sendo facilmente identificados pelos docentes através, por exemplo, dos objectivos instrutivos que estabelecem para si próprios, normalmente mais ambiciosos do que os previstos curricularmente, da sua competência na monitorização do estudo e da eficácia do seu planeamento estratégico (Rosário *et al.*, 2001). Nas palavras de Boekaerts (1996): "Os estudantes que regulam a sua própria aprendizagem são aqueles que possuem a capacidade de, por um lado, exercer controlo sobre as diferentes dimensões do processo de aprendizagem, incluindo a selecção, combinação e a coordenação das estratégias cognitivas num determinado contexto e, por outro, de canalizar recursos para os diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem, sem muitos custos para o seu bem-estar" (p. 102).

O construto de auto-regulação está relacionado com o grau no qual os alunos se sentem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Por este motivo, para que os alunos possam ser identificados como auto-regulados, a sua aprendizagem deve envolver o uso de estratégias específicas para alcançar os objectivos escolares estabelecidos com base nas suas percepções de auto-eficácia. Esta assunção sublinha três aspectos essenciais no estudo dos processos de auto-regulação da aprendizagem: as estratégias de auto-regulação da aprendizagem dos alunos, as suas percepções de auto-eficácia e o seu envolvimento nos objectivos educativos. As estratégias de auto-regulação da aprendizagem são definidas por Zimmerman (1989) como: "{...} as acções e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos" (p. 329), incluindo métodos tais como a organização e transformação do material a ser aprendido, a procura de informação, a repetição e a utilização da memorização compreensiva (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). A auto-eficácia refere-se às percepções

dos alunos acerca das suas próprias capacidades de organização e implementação das acções necessárias para alcançar um determinado objectivo ou o desenvolvimento de uma competência para realizar uma tarefa específica (Bandura, 1986, 1997; Bandura & Schunk, 1981).

Os objectivos escolares, o terceiro elemento considerado, variam não só relativamente à sua natureza, mas também quanto ao estabelecimento do *timing* necessário para os alcançar. Os exemplos mais típicos e comuns de objectivos escolares estabelecidos pelos alunos estão relacionados com a obtenção de classificações escolares elevadas, o incremento do reconhecimento social e o alargamento do leque de oportunidades laborais, entre outros (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Assim, a auto-regulação da aprendizagem pode ser definida como: "(...) os processos pelos quais os alunos activam e sustentam cognições, comportamentos e afectos, que são sistematicamente orientados para alcançar os seus objectivos" (Schunk & Zimmerman, 1994, p. 309). Este construto refere-se, assim, à regulação de pensamentos, sentimentos e acções que são sistematicamente desenhados para afectar a aprendizagem do conhecimento (Zimmerman, 1989, 1994; Zimmerman & Kisantas, 1997). Os processos de auto-regulação, focalizados na aprendizagem, são complexos e incluem estratégias tais como: a concentração, organização, codificação e revisão do material a ser recordado num ambiente de trabalho produtivo; a manutenção de crenças positivas acerca das suas capacidades e do valor da sua aprendizagem; a antecipação dos resultados das suas acções escolares e a experiência de satisfação resultante das consequências dos seus esforços (Rosário, 1997, 1999b; Schunk, 1994).

Queria apresentar-vos a Mafalda. Estuda no 11.º ano e está a preparar os primeiros exercícios escritos do período escolar. Em primeiro lugar aponta na sua agenda os dias dos referidos exercícios, mas também o seu intervalo tendo em atenção a complexidade dos conteúdos e o seu interesse pelas matérias. Estes dados são importantes para a elaboração de uma planificação das tarefas de vida (e. g., encargos em casa, actividades de tempo livre, voluntariado) e do seu estudo. Na preparação específica para o exercício de História, faz um primeiro reconhecimento da matéria, uma leitura na diagonal: títulos, tópicos, textos ilustrativos, apontamentos da aula, para ficar com uma ideia geral da matéria. Em seguida, avança para uma primeira leitura, tirando

apontamentos das ideias principais e sublinhando os conteúdos que julga relevantes. Organiza os tópicos recolhidos e vai encadeando as ideias principais num esquema. Quando enfrenta uma passagem mais complicada, lê-a e relê-a até lhe conferir um sentido, tentando concretizar em exemplos os conteúdos que está a estudar. O seu trabalho está orientado para tentar identificar e compreender as questões a que o autor está a tentar responder com a argumentação expressa no manual. Utiliza activamente o auto-questionamento e tenta orientar o seu estudo para a construção dessas respostas. Para que o cansaço não se instale, faz intervalos regulares e controla o tempo de estudo pensando no merecido descanso e nos seus objectivos. Identifica distractores (e. g., programas na TV, toques no telemóvel, mensagens...) e tenta proteger o estudo da sua intrusão. Pede ajuda aos colegas tentando saber como enfrentaram as passagens ou questões difíceis e que estratégias escolheram, seleccionando as que a podem ajudar a alcançar os seus objectivos. No repertório de estudo da Mafalda podemos analisar quatro aspectos que constituem o cerne da sua mestria: possui uma imagem mental clara dos seus objectivos; está consciente das dificuldades que lhe poderiam dificultar a aprendizagem; utiliza, consciente e deliberadamente, estratégias de aprendizagem tais como a selecção da informação, a repetição compreensiva entre outras para atingir os seus objectivos; e por último, exercita ao longo do seu trabalho o controlo sobre os seus afectos e cognições. Como podemos explicar a competência auto-regulatória da Mafalda?

Existem muitos modelos de auto-regulação da aprendizagem que propõem diferentes construtos e conceptualizações (Boekaerts, 1995, 1996; Boekaerts & Niemivirta, 2000; Como, 1993; Pintrich, 1994, 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez Pons, 1986, 1988; Zimmerman, 1993, 2000); no entanto, todos partilham um conjunto de assunções gerais. Apresentaremos seguidamente quatro aspectos que reúnem consenso entre os diferentes desenhos auto-regulatórios. Em primeiro lugar, os modelos, numa linha cognitiva, encaram os alunos como construtores activos dos seus próprios significados, objectivos e estratégias a partir da informação disponível. Os aprendizes não são meros recipientes, passivos à informação. Pelo contrário, durante o processo de aprendizagem estão mentalmente activos exercendo, desta forma, um controlo sobre o seu processo de

aprendizagem (Pintrich & Schrauben, 1992). Um segundo aspecto está relacionado com o facto de considerarem que os alunos podem potencialmente monitorizar, controlar, e regular certos aspectos da sua própria cognição, motivação e comportamento, tal como alguns aspectos do seu ambiente. Existem constrangimentos biológicos, desenvolvimentais e contextuais entre outros, que interferem na regulação, mas esta é possível. Um terceiro aspecto refere-se ao facto de todos assumirem que existe algum tipo de critério, objectivos ou valores de referência de acordo com as diferentes designações, que serve de referencial face ao qual o aluno pode avaliar os produtos obtidos e concluir da necessidade de modificar o rumo do percurso dos seus investimentos escolares. Um exemplo clássico é o do termostato do aquecimento de uma casa. A temperatura desejada é marcada nos monitores da máquina (estabelecimento do objectivo), após o qual o termostato monitoriza a temperatura ambiental (processo de monitorização) regulando a saída de ar quente dos aparelhos (controlo e processo de regulação) com vista a atingir a temperatura estabelecida. Da mesma forma, os alunos podem estabelecer objectivos escolares para a sua aprendizagem e adequarem os seus processos cognitivos e motivacionais para os atingirem. O último aspecto refere que todos os modelos encaram as actividades auto-regulatórias como mediadores entre as características pessoais e contextuais e o rendimento escolar obtido. As características pessoais ou ambientais não influenciam o rendimento ou a aprendizagem directamente. É o processo de auto-regulação da cognição, motivação e comportamento que medeia as relações entre a pessoa, o contexto e o rendimento. Uma vez assumidas estas comunalidades podemos caracterizar a auto-regulação como um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar (Rosário, 2001).

### A teoria sócio-cognitiva da auto-regulação da aprendizagem

Bandura (1986, 1993) apresenta um modelo explicativo da auto-regulação da aprendizagem dos alunos como uma série de interações recíprocas de variáveis pessoais, do comportamento e contextuais. A essência desta formulação triárquica de Bandura (1986) (cf. Figura 1) é

patente na sua afirmação: "(...) comportamento é, pois, um produto de duas fontes de influência, a auto-gerada e uma externa" (p. 454). No entanto, a reciprocidade de influência descrita não pode ser entendida como significando simetria; por exemplo, em escolas com regulamentos de comportamento restritivos ou currículos muito estruturados, os alunos podem não ter oportunidade de exercitar algumas formas de aprendizagem auto-regulada, tais como o planeamento ou o estabelecimento de auto-recompensas (Zimmerman & Bandura, 1994b; Zimmerman & Schunk, 1994).

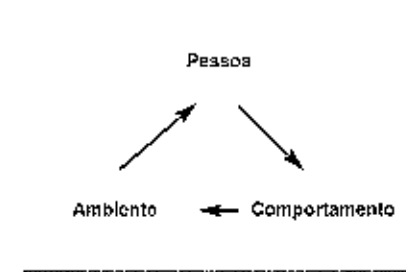


Figura 1 - Análise triárquica do funcionamento auto-regulatório (Bandura, 1986)

A aprendizagem auto-regulada "(...) ocorre no grau em que o aluno possa utilizar processos pessoais (i. e., auto-) para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente educativo circundante" (Zimmerman, 1989, p. 330). Neste sentido, apesar de as estratégias de aprendizagem, de acordo com a teoria apresentada, poderem ser despoletadas pelo ambiente (e. g., através da instrução na sala de aula), estas só podem ser reconhecidas como auto-reguladas se estiverem a ser controladas pelos processos pessoais, o estabelecimento de objectivos e as percepções de auto-eficácia dos alunos (Zimmerman, 1998, 2000). A investigação tem sugerido que a auto-eficácia, uma variável pessoal, influencia o comportamento do aluno face ao seu estudo pessoal, por exemplo, na escolha do tipo de tarefas escolares a realizar (mais ou menos complexas), no esforço despendido e na persistência manifesta na realização das mesmas (Bandura, 1982; Schunk, 1994). A auto-eficácia percebida, ou a crença dos alunos sobre as suas capacidades para aprender ou realizar comportamentos no nível pretendido, é uma variável

chave no processo auto-regulatório (Schunk, 1989, 1996). Os alunos auto-reguladores eficazes são mais capazes de escolher e trabalhar questões escolares, investir e persistir no estudo, apesar dos obstáculos e dificuldades em competição. A última variável considerada, o comportamento, tal como já foi referido (cf. Figura 1), também influencia as variáveis pessoais (Bandura, 1993). Por exemplo, à medida que os alunos trabalham num determinado conteúdo escolar e vão percebendo progressos, experienciam capacidade para aprender incrementando os seus níveis de auto-eficácia (Zimmerman, 1995).

### O desenvolvimento dos processos de auto-regulação da aprendizagem

Que condições pessoais, sociais e do ambiente contribuem para que os alunos sejam mais ou menos competentes na auto-regulação da sua aprendizagem escolar? Schunk e Zimmerman (1994a, b) sugeriram que a auto-regulação da aprendizagem emerge de duas fontes essenciais: a social e a das experiências directas. As fontes sociais incluem a ajuda de adultos (e. g., pais e professores) e a dos pares (e. g., colegas e amigos). Algumas destas fontes sociais envolvem esforços para adquirir e implementar técnicas específicas de auto-regulação, tais como a exposição sobre as regras gramaticais da língua portuguesa ou as "velhas sabinas" universitárias para tirar dúvidas com colegas e preparar exames. Outras influências sociais são mais informais e subtis, tais como as expectativas parentais sobre a responsabilidade dos filhos para realizarem competentemente os seus trabalhos de casa, estudar, e obterem sucesso escolar (Steinberg & Dornbush, 1996). Apesar da investigação ecológica sobre a auto-regulação da aprendizagem em contexto escolar ser recente, é pouco provável que esta capacidade emerja somente através da instrução formal "(...) a capacidade de auto-regular emerge naturalmente em climas sociais de dedicação e propósitos comuns, tais como numa família ou numa escola efectiva" (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996, p. 8).

Os dados disponíveis na literatura apontam para a importância de outras variáveis tais como as expectativas dos pais sobre o sucesso dos seus

filhos, o seu suporte directo e indirecto ao estudo, a marcação de trabalhos de casa que permitam o exercício de uma aprendizagem significativa fora do contexto da sala de aula, e a interacção cooperativa dos alunos com os seus pares (Zimmerman & Risemberg, 1997; Purdie & Hattie, 1990). Steinberg e Dornbush (1996) revelaram que os pais dos alunos com sucesso escolar sustentam fortes expectativas quanto às classificações elevadas dos seus filhos e monitorizam o seu trabalho, quer directamente com apoio no seu trabalho escolar, quer indirectamente, investindo em programas de extensão dos seus conhecimentos, tais como cursos de línguas estrangeiras e de informática. Estes alunos também procuram a ajuda dos seus pais e pares mais frequentemente do que os alunos com classificações escolares mais baixas distinguindo-se também pelo seu empenhamento em obter sucesso no seu trabalho escolar e pelo seu sólido sentido de auto-eficácia para alcançar este objectivo (Caplan *et al.*, 1992; Newman, 1990).

Tradicionalmente os TPC (trabalhos para casa) foram utilizados pelos professores como um meio, embora muitas vezes esta intencionalidade educativa não fosse promovida, para desenvolverem nos alunos competências escolares extra-aula. Neste sentido, os trabalhos de casa poderiam assumir-se como uma ferramenta para o treino auto-regulatório dos alunos, se este fosse estruturado para possibilitar a utilização de estratégias de auto-regulação e a avaliação dos resultados alcançados face aos objectivos escolares previamente estabelecidos (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996; Chambers, 1992, 1994). "(...) uma das condições essenciais para o exercício da auto-regulação é a possibilidade de avaliação e controlo sobre a escolha. Não podem ser realizadas inferências acerca das competências de auto-regulação se os alunos não tiverem opções ou não puderem controlar uma dimensão essencial da sua aprendizagem, tal como um método para estudar" (Zimmerman, 1994, p. 6). De qualquer forma, e de acordo com os teóricos da auto-regulação, estes alunos só desenvolvem a sua auto-regulação se vivenciarem oportunidades de a exhibir autonomamente. Tal como Zimmerman, Bonner e Kovach sugerem: "(...) outra mensagem que os educadores deveriam transmitir: a aprendizagem é uma experiência pessoal que requer uma participação do estudante, activa, informada e dedicada" (1996, p. 21).

Estas sessões de trabalho individual em casa ou na biblioteca, apesar de autónomas, são frequentemente estruturadas, calendarizadas e andaimadas pelos pais ou "explicadores", que eliminam distractores e monitorizam as tarefas reforçando os avanços escolares. Este tempo de trabalho pessoal fazendo parte do dia-a-dia, promove a rotinização destas competências, sublinhando a importância do esforço pessoal em ordem a alcançar a mestria. Um desenvolvimento *optimal* da auto-regulação escolar dos alunos parece estar assim intrinsecamente relacionado com ambientes sociais que suportem e promovam muitas oportunidades para a sua prática (Rosário et al., 2001). Estas duas fontes descritas (social e a das experiências directas) são referenciadas nas teorias da auto-regulação académica (Zimmerman & Schunk, 1989). No entanto, a questão processual de como a ambiência social e a prática auto-dirigida promovem e favorecem os processos de auto-regulação da aprendizagem não está ainda completamente compreendida.

### Fases do desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem

Zimmerman e colaboradores formularam um modelo sócio-cognitivo do desenvolvimento da competência auto-regulatória (Schunk & Zimmerman, 1996, 1997; Zimmerman, 2000). Como pode ser observado no Quadro 1 o modelo sugere que a competência académica se desenvolve inicialmente a partir de fontes sociais para subsequentemente emergir do controlo do próprio sujeito. Os primeiros dois níveis (observacional e emulativo) estão dependentes das fontes sociais enquanto nos seguintes níveis (auto-controlo, auto-regulação) a fonte da influência foi deslocada para o próprio sujeito. Os alunos menos experientes academicamente adquirem as competências rudimentares para lidarem com a informação através da modelação social, ensino e encorajamento directo. Neste nível observacional os alunos aprendem informação sobre as estratégias, mas não são ainda necessariamente competentes para as aplicarem a uma determinada tarefa de aprendizagem.

Quadro 1 - Modelo sócio-cognitivo do desenvolvimento da competência auto-regulatória (Adaptado de Schunk & Zimmerman, 1997)

Nível de desenvolvimento	Influências sociais	Auto-influências
Observacional	Modelos Descrição verbal	
Emulativo	Prática guiada Feed-back	
Auto-controlado		Crítérios internos Auto-reflexão
Auto-regulado		Processos auto-regulatórios Crenças de auto-eficácia

Como sugerem Bandura e colaboradores (Bandura, 1977, 1997; Schunk, 1987; Schunk & Zimmerman, 1997), aprender vicariamente não implica ser capaz de realizar. Os aprendizes necessitam de prática guiada com *feed-back* para conseguirem desenvolver as competências aprendidas. A este nível a informação não está ainda internalizada. O nível seguinte, o emulativo, é alcançado quando a realização do aluno se aproxima do modelo observado (e. g., comportamento do professor na análise de um poema). A principal diferença entre estes dois primeiros níveis está relacionada com o facto do segundo envolver a realização da competência ou da estratégia. Contudo, esta aprendizagem também não está internalizada uma vez que o aluno ainda necessita de assistência externa, por exemplo de demonstração guiada na realização da tarefa para a conseguir realizar por si próprio. Nestes dois níveis as fontes de aprendizagem são eminentemente sociais uma vez que os alunos requerem a exposição ao modelo para conseguirem realizar a tarefa. O terceiro nível, auto-controlado, envolve a capacidade do aluno utilizar a estratégia autonomamente quando realiza tarefas similares. Durante esta fase a competência ou estratégia é internalizada, apesar de estar muito próxima do modelo observado. Os alunos ainda não desenvolveram uma representação independente nem modificaram as representações observadas ajustando-as a formatos com os quais se sintam mais identificados e que incrementem a sua eficácia (e. g., realizam a tarefa sozinho e na ausência de um modelo, mas não são ainda capazes de arriscar uma "nota pessoal" na realização da tarefa). O último nível de desenvolvimento da competência



auto-regulatória implica que os alunos sejam capazes de adaptarem as estratégias à medida que as condições pessoais e contextuais se modifiquem. Neste nível é suposto que os aprendizes utilizem as estratégias de aprendizagem incorporando ajustamentos em face dos constrangimentos dos contextos e tarefas e mantendo níveis de investimento motivacional que lhes permitam atingir os objectivos propostos.

Em suma, segundo Zimmerman e colaboradores (e.g., Schunk & Ertmer, 1999; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 1998, 2000), a aprendizagem tem o seu início com a aquisição observacional de uma determinada estratégia de aprendizagem e prossegue através do seu exercício emulativo, internalização do auto-controlo até à adaptação auto-regulada (Schunk & Zimmerman, 1997). A reciprocidade triárquica do modelo sócio-cognitivo já referenciado é evidente. Os factores sociais do ambiente influenciam os comportamentos e os factores pessoais, o que por sua vez se reflecte no ambiente social. Por exemplo, quando os alunos realizam incorrectamente uma tarefa, os professores oferecem ajuda tentando corrigir a sua prática inadequada. O resultante incremento no resultado escolar tende a reflectir-se nas suas percepções de auto-eficácia e no subsequente investimento na tarefa. A proposta teórica apresentada não obedece a uma lógica sequencial rígida, os alunos sem acesso a modelos relevantes num determinado domínio podem, contudo, desenvolver estratégias pessoais para lidar com as tarefas de aprendizagem, por exemplo, aprendendo a tocar um instrumento de ouvido. No entanto, a sua progressão para níveis de excelência pode estar comprometida sem o necessário apoio social.

### A natureza das estratégias de aprendizagem

O principal objectivo da instrução das estratégias de aprendizagem está orientado para capacitar os alunos como "bons utilizadores de estratégias" ou "bons pensadores" (Pressley, Borkowski, & Scheidner, 1987; Pressley & Woloshyn, 1995). Um aluno "bom utilizador de estratégias" é entendido como aquele que domina três tipos de conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem: declarativo, procedimental e condicional. O primeiro está relacionado com o conhecimento sobre as diferentes estratégias de aprendizagem, sobre o seu núcleo substantivo (Paris & Byrnes, 1989). Por exemplo, saber que a lógica subjacente à estratégia de sublinhar não é

estética, ou seja, o resultado da sua aplicação não tem de ser uma conjugação cromática harmoniosa de riscos precisos entremendo as linhas de um determinado texto. O sublinhado consiste num processo de tomada de decisão sobre o núcleo substantivo da informação apresentada, que é sinalizado habitualmente através de um traço identificativo deste juízo. O conhecimento procedimental, por sua vez, refere-se ao saber como utilizar estas estratégias. Continuando com o exemplo, conhecer como sublinhar significaria conseguir explicar a estratégia por palavras próprias sendo competente na sua aplicação a diferentes tarefas de aprendizagem. A aquisição destes dois tipos de conhecimento implica diferentes tipos de instrução. Os alunos podem adquirir o conhecimento declarativo sobre as estratégias através da instrução directa realizada pelos professores e corroborada, desejavelmente, pelos pais e outros educadores intervenientes no processo desenvolvimental dos jovens. Contudo, necessitarão de espaço e oportunidade para praticar a utilização destas estratégias em contexto para poderem aprender e treinar a sua utilização. Um aluno pode conhecer como realizar um resumo, mas tem de realizar alguns, bastantes!, e receber *feed-back* directo e atempado até se sentir competente na utilização desta estratégia de aprendizagem.

A aquisição de conhecimento condicional sobre as estratégias também requer um tipo especializado de instrução. O conhecimento condicional está relacionado com conhecer quando utilizar uma determinada estratégia (Paris, Lipson & Wilson, 1983). Os alunos necessitam de conhecer os aspectos positivos, as restrições e os custos inerentes à opção e utilização de uma determinada estratégia de aprendizagem. Estas não devem ser encaradas como colecções de ferramentas de aprendizagem *pronto-a-usar*, de validade universal, independentemente das situações e tarefas de aprendizagem. A utilização de um mapa de ideias é uma estratégia apropriada ao estudo de conteúdos complexos organizados de uma forma holística, uma vez que a utilização desta estratégia visa estabelecer um guião das relações entre os conceitos respeitando as hierarquias conceptuais sugeridas. Os alunos utilizando esta estratégia poderão encontrar uma lógica vertebradora da organização conceptual da informação, contudo, esta estratégia exige um gasto elevado de tempo na sua realização. Por esse motivo, na sua opção devem ser tidos em consideração, não só a tipologia da tarefa, mas também

as restrições associadas, por exemplo, prazos apertados de entrega de um trabalho, que conjuntamente podem desaconselhar a sua utilização. Um robusto conhecimento condicional pode favorecer a transferência das competências de utilização das estratégias de aprendizagem a outros contextos e situações (Paris *et al.*, 1983).

### Tipologias de instrução das estratégias de aprendizagem: implicações para a prática

Nos anos 90 foram realizadas três revisões da literatura referentes à investigação realizada em torno dos programas para ensinar estratégias de aprendizagem que, habitualmente, surgem sob o descritor *study skills programs* (Hadwin & Winnie, 1996; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Simpson, Hynd & Burrell, 1997). Não é nossa intenção propor uma nova revisão da literatura, mas sim aproveitar o trabalho realizado e reflectir sobre as propostas e conclusões apresentadas retirando algumas ilações para a prática.

Simpson e colegas propuseram em 1997 uma grelha de análise dos programas e intervenções na área das competências de estudo focalizando o seu estudo num critério de avaliação: a amplitude da transferência das estratégias de aprendizagem trabalhadas. Apresentaram uma taxonomia organizada em cinco categorias gerais. A primeira inclui os cursos de aprender-a-aprender que apresentam uma natureza desenvolvimental mais do que uma orientação lacunar com vista à redução de *deficits* na área das estratégias de aprendizagem. Estes programas estão orientados para a promoção de alunos auto-reguladores da sua aprendizagem desenvolvendo um repertório de estratégias de aprendizagem modificável em função das tarefas escolares específicas. Esta ênfase nas estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais é consonante com a literatura dos modelos da aprendizagem auto-regulada que sugere a importância de privilegiar nas intervenções quer a motivação quer a cognição — *Will and Skill* (Boekaerts, 1996; Boekaerts & Niemvirth, 2000; Pintrich, 1989, 2000; Pressley & Woloshyn, 1995; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1998, 2000). A tipologia de cursos integrada nesta categoria está orientada para a promoção de processos. Os alunos são encorajados a identificar e utilizar estratégias apropriadas às diferentes condições de aprendizagem. Esta orientação

promove a transferência das aprendizagens para outros contextos uma vez que os alunos desenvolvem uma consciência das condições associadas a cada uma das tarefas específicas de aprendizagem treinando a opção por aquelas que possam servir os seus objectivos. Os alunos que participaram em cursos sob o rótulo geral de aprender-a-aprender apresentaram uma melhoria na média do seu rendimento escolar (Weinstein, 1994). A segunda categoria descrita inclui cursos similares aos anteriores, mas referenciados a uma determinada área de conteúdo. São de natureza desenvolvimental, veiculando as estratégias de aprendizagem numa determinada disciplina de estudo ou área de conhecimento. Estes programas promovem o sucesso escolar nessa disciplina ou área onde foram trabalhadas, mas não foi encontrada evidência de que essas competências tenham sido transferidas para outros domínios de estudo (Hattie *et al.*, 1996; Simpson *et al.*, 1997). A terceira categoria inclui intervenções pontuais, cursos de Verão ou programas-ponte entre dois ciclos de estudo (e. g., 3.º CEB e Secundário). Estes cursos são orientados sob uma lógica lacunar, focalizando alguns aspectos estratégicos (e. g., técnicas de leitura ou competências de escrita) para alunos com dificuldades de aprendizagem ou com o intuito de os preparar para uma determinada etapa da sua vida escolar (e. g., cursos de estratégias de aprendizagem para os alunos do 1.º ano da Universidade). A investigação refere que a frequência destes cursos/módulos não favoreceu a transferência das competências aprendidas e trabalhadas para domínios adjacentes. As explicações apresentadas podem estar relacionadas quer com a duração das intervenções, habitualmente cursos de pouca duração, quer com a pouca incidência no treino ou na prática da aplicação a outros domínios.

A quarta categoria agrupa cursos integrando o exercício das competências de leitura e a escrita. Este tipo de programas são referenciados na literatura como "escrever-para-aprender" ou "escrever-ao-longo-do-curriculo" (*Writing to learn* e *Writing across the curriculum*) e, habitualmente, são constituídos por módulos orientados para o processo por oposição a outras metodologias de ensino de estratégias de aprendizagem orientadas para o produto. O formato destes cursos varia, mas tipicamente envolvem módulos onde são treinadas, a par, as competências de leitura e de escrita. O seu objectivo está orientado para incrementar a proficiência de escrita e, por

consequência, o sucesso escolar. Contudo, como refere Ackerman (1993), estes programas não apresentaram resultados consistentes.

A última categoria inclui os serviços assistenciais na área das competências de estudo oferecidos por gabinetes especializados. Estas intervenções pontuais são solicitadas pelos alunos à medida que sentem necessidade de ajuda para enfrentar as dificuldades de aprendizagem com que se confrontam (e. g., preparação para as provas específicas). Este serviço é habitualmente avulso e ateorético, uma vez que não existe um racional teórico onde estas intervenções pontuais estejam ancoradas. Os dados quantitativos referenciados na literatura são insubstantivos, pelo que não é possível concluir do seu impacto no rendimento escolar dos alunos (Simpson, *et al.*, 1997).

Outro método utilizado para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de aprendizagem efectivas no contexto de uma determinada área de conteúdo foi apelidado de metacurriculum (Weinstein & Meyer, 1994) ou infusão curricular. Os professores e educadores que optam por esta metodologia facultam aos seus alunos instrução relativa às questões motivacionais, auto-regulação e estratégias cognitivas que concorrem à sua área de conteúdo (Entwistle & Tait, 1992). Na revisão de literatura sobre as diferentes intervenções das estratégias de aprendizagem, Hattie e companheiros (1996), em sintonia com os teóricos da aprendizagem situada (Brown *et al.*, 1989), sugerem que os programas de estratégias de aprendizagem apresentam uma relação mais proximal com o sucesso escolar quando trabalhados no âmbito de um contexto e domínio de aprendizagem específico. As conclusões sugeridas pelos três trabalhos de revisão da literatura (Simpson, Hadwin e Hattie) apontam no mesmo sentido, a conveniência, urgência — atrevemo-nos a pontuar —, de incorporar o ensino das estratégias de aprendizagem nos programas de formação dos professores para, posteriormente, estas poderem ser infundidas nos respectivos currículos das áreas de conhecimento.

Outro aspecto fundamental na arquitectura das intervenções, também nesta área, é o seu desenho. As intervenções de justaposição curricular proporcionam instrução na área das estratégias de aprendizagem num espaço específico criado para o efeito, de âmbito curricular (e. g., área curricular não disciplinar do estudo acompanhado), ou não curricular,

organizado segundo uma tipologia de clube escolar ou curso de estratégias de aprendizagem em horário pós-escolar. A infusão curricular, por sua vez, tem como objectivo integrar o ensino das estratégias de aprendizagem na dinâmica própria de cada uma das áreas curriculares. A metodologia da infusão curricular promove, ao trabalhar as estratégias de auto-regulação da aprendizagem em contexto, que os alunos as percebam como ferramentas úteis para aplicação em diversos domínios, e não apenas no curso específico de técnicas de estudo onde estas são, habitualmente, trabalhadas de uma forma avulsa e desancorada teoricamente. Utilizando as estratégias de auto-regulação da aprendizagem em diferentes contextos, tarefas e áreas de conteúdo, os programas de infusão curricular incrementam a probabilidade de ocorrência da transferência dessas aprendizagens (Salomon & Perkins, 1989, Simpson *et al.*, 1997; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Apesar de não existir um corpo sólido de investigação comparando programas de infusão *versus* programas de justaposição nesta área, os dados sugerem que os programas de infusão seriam mais efectivos nos níveis correspondentes à nossa Escolaridade Básica e Secundária (Hadwin & Winnie, 1996; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Simpson *et al.*, 1997).

Centrando a discussão nesta opção disjuntiva, pensamos que uma abordagem de infusão curricular pode contribuir mais efectivamente para incrementar a transferência das aprendizagens. Nesta, os alunos experienciam oportunidades de aprender um roteiro auto-regulatório da aprendizagem em diferentes contextos, tarefas e conteúdos, na presunção de que pelo exercício constante, pontuado com *feed-back*, este passo a fazer parte da sua abordagem típica à aprendizagem. Os alunos, através da experiência, internalizariam o processamento auto-regulatório, enfrentando as tarefas de aprendizagem com esta moldura conceptual. As estratégias de auto-regulação da aprendizagem deixariam, então, de ser encaradas como táticas avulsas, mas sim como uma lógica orientadora de toda a sua actividade escolar. Por exemplo, um aluno que no início do ano lectivo opta por planificar o seu tempo realizando um horário que contemple a ocupação lectiva, as actividades de tempo livre e as demais ocupações. Em primeiro lugar planearia a utilização da estratégia de realização de um horário de estudo, (e. g., porque vou fazer um horário? com que finalidade? quando? onde o vou colocar para estar mais visível?). Posteriormente executaria o

referido horário tendo em atenção a adequação da proposta, (e. g., estudar 5 horas seguidas na tarde livre, será realista no 2º CEB? Estudar no horário do programa televisivo que mais gosto de ver?). Mas realizaria também uma avaliação da eficácia da utilização da referida estratégia (e. g., este horário, para além de decorar o frigorífico, está a ser cumprido? Se não, porquê? O que é que vou fazer para mudar a situação? Um novo horário? Um controlo mais apertado sobre mim próprio para o cumprir?). Por fim, retiraria consequências.

Sumariamente podemos identificar dois tipos de questões no que concerne ao ensino de estratégias infundidas no currículo: de carácter pragmático e de nível conceptual. As primeiras referem-se às constricções programáticas a que os docentes do Ensino Básico e Secundário estão sujeitos. Muitos docentes referem que, por motivos vários, não são capazes de leccionar os conteúdos programáticos estipulados, pelo que seria irrealista adicionar outros à, já sobrelotada, carga curricular. As questões conceptuais apresentam-se relacionadas com a transferibilidade da aprendizagem das estratégias de auto-regulação a outros domínios do saber e do viver. Alguns alunos conseguem efectivamente transferir aquilo que aprenderam num determinado contexto para novas situações; no entanto, esta competência exige um conhecimento profundo das estratégias e de como as utilizar (Salomon & Perkins, 1989). Por este motivo deveriam ser criadas múltiplas oportunidades, em extensão e diversidade, de praticar a utilização das estratégias a tarefas de aprendizagem concretas. Não basta apenas conhecer e compreender a tipologia das diferentes estratégias de aprendizagem, os alunos necessitam igualmente de saber quando as utilizar. O exercício recorrente da utilização das estratégias de aprendizagem permite alcançar uma proficiência tal que o foco se concentra completamente no conteúdo a aprender e não na monitorização da estratégia de aprendizagem que utilizamos para aprender.

Simpson e colegas (1997) sugerem que, independentemente da lógica orientadora, a intervenção deveria estar desenhada para facilitar a transferência e, para tal, propõe que os alunos deveriam ser instruídos nos três aspectos do conhecimento das estratégias de auto-regulação da aprendizagem já discutidos: declarativo, procedimental e condicional. E exercitar a flexibilidade treinando a sua aplicação a diferentes objectivos,

tarefas, áreas de conteúdo e contextos de sala de aula. Em versões mais recentes de programas de justaposição (de tipologia não curricular) com moldura teórica (e. g., McKeachie *et al.*, 1985; Weinstein & Meyer, 1994), este é um objectivo específico, por oposição a outras versões de programas de intervenção que se centram na aplicação rígida de determinadas estratégias de estudo. A prática extensa e diversa, como já foi referido, facilita a transferibilidade das competências trabalhadas, mas para que esta seja mais efectiva os alunos deveriam ser encorajados a reflectir metacognitivamente sobre as suas escolhas estratégicas.

Sternberg e Frensch (1993) sugerem quatro mecanismos para promover a transferência que, juntos, apresentam implicações significativas para a intervenção na área da promoção das estratégias de aprendizagem. O primeiro mecanismo está relacionado com a especificidade da codificação do material a aprender, sugerindo que a evocação da informação está dependente da forma como esta foi codificada: "A fim de se conseguir que os materiais escolares adquiridos no contexto de uma sala de aula sejam bem recordados numa variedade extensa de contextos, por exemplo, quer no dia do exame, quer nas diversas situações quotidianas futuras, será aconselhável que os estudantes efectuem a codificação do material escolar de um modo flexível" (Pinto, 1992, p. 173). Os alunos num programa de aprender-a-aprender necessitariam de realizar tarefas que intencionalizem a aplicação das estratégias de aprendizagem a outros contextos. Pinto (1992) conclui apontando um caminho: "Se em vez de uma codificação flexível for normalmente utilizada uma codificação rígida, ..., é muito provável que esta tática de aprendizagem se revele insuficiente para facilitar a recordação da informação em novos contextos futuros" (p. 173). Na mesma linha, Stahl, Simpson e Hayes (1992) referiram que a prática das estratégias de aprendizagem em tarefas e conteúdos de diferentes áreas e domínios de aprendizagem favorece uma transferência natural daquelas aprendizagens. O segundo mecanismo apresentado por Sternberg e Frensch (1993) é a organização da informação na memória. A informação organizada num quadro conceptual claro e relacionada com os conhecimentos prévios dos alunos favorece a evocação dessa informação (Alexander & Judy, 1988; Pinto, 1996). Coerentemente, o ensino das estratégias deve encorajar o envolvimento dos alunos na procura e na organização da informação num formato que lhes seja

significativo. O terceiro mecanismo facilitador da transferência é a discriminação, que se refere ao treino da categorização das novas informações como relevantes, ou não, para uma nova situação (Salomon & Perkins, 1989). O último mecanismo refere-se à intenção de aplicar o que foi aprendido a outros contextos. Para maximizar a transferência da informação aprendida num contexto para outros, os alunos necessitam de conhecer quais são as estratégias para os seus objectivos, como é que a sua utilização ajudou outros que estavam em situações similares e por fim, querer realizá-la.

### Palavras finais

Um aspecto estruturante que emerge da reflexão que apresentámos está relacionado com a necessidade do ensino e prática das estratégias de aprendizagem ser ancorada num modelo teórico que respalda essa mesma prática enervando-a de significado (Hadwin & Winnie, 1996). Para promover uma aprendizagem auto-regulada o modelo seguido não deve ser refém de uma lógica lacunar. O seu foco não deve estar na compensação de um défice, no pressuposto de que o trabalho dos alunos está baseado em estratégias inadequadas e precisa de ser alvo de uma remediação *curativa*. Pelo contrário, os dados referenciados nas revisões da literatura apresentadas sugerem que o ensino e prática das estratégias de auto-regulação da aprendizagem devem obedecer a um lógica desenvolvimental: ser realizados em contexto, proporcionando muitas e diversificadas oportunidades para que o aluno possa optar, adequando as diferentes estratégias de aprendizagem às exigências da tarefa e ao seu estilo de aprendizagem.

Promovendo uma exigente reflexão metacognitiva, o ensino e treino estratégico deve ser encarado como um balanço entre os objectivos pessoais, a percepção de competência, as exigências da tarefa, as variáveis motivacionais em presença e as constricções institucionais discutindo quais as estratégias mais adequadas e porque razão. O aluno necessita de conhecer, o mais extensamente possível, as estratégias de auto-regulação da aprendizagem, saber como se aplicam a diferentes situações e tarefas concretas de aprendizagem, mas também quando aplicar cada. O ensino e prática das estratégias de aprendizagem não deveria ser encarado como uma tarefa que fica enclausurada num curso ou área curricular, responsabilidade de um docente, mas ser perspectivada como uma responsabilidade e tarefa

de todo o conselho de turma. A ausência de referenciação em diferentes contextos de aprendizagem das estratégias treinadas num espaço curricular não disciplinar compromete a eficácia das referidas aprendizagens e a sua transferibilidade. O "estudo acompanhado" poderá constituir-se como um espaço onde possam ser respeitadas estas orientações gerais auto-regulatórias sempre que envolva todo o conselho de turma na sua estruturação, com sugestões e tarefas concretas e ofereça uma tipologia de tarefas promotora de um trabalho auto-regulatório efectivo, e não apenas uma oportunidade para o estudo pessoal avulso ou a resolução de trabalhos que deveriam ter sido realizados noutros contextos. Este pressuposto exige um guião que neste momento é omissivo. Este dado dificulta a tarefa mas não justifica, pensamos, que este tempo curricular fique sujeito à aleatoriedade do interesse dos docentes por esta temática ou a outras razões que se situam a jusante do problema. Este tempo lectivo tem de ser planificado, implementado e avaliado com a mesma exigência profissional que os docentes dedicam às áreas curriculares disciplinares. É necessário e urgente formar os docentes nesta área. Não só remediativamente, com acções de formação ou textos como este ou o de Ribeiro e colaboradores (2000) — para citar alguns mais recentes —, mas também infundindo esta temática na formação das licenciaturas da via de ensino.

Outros dos aspectos estruturantes desta área curricular está relacionado com a promoção de uma articulação com os encarregados de educação. Esta poderia ser potencializada, entre outras hipóteses, através de sugestões de tarefas escolares para desenvolver em espaços extra-escola. Os trabalhos de casa, desde que promovam um efectivo trabalho auto-regulatório, e não apenas a rotina e mecanização de algoritmos trabalhados na sala de aula, poderiam constituir-se como o elo de ligação entre estes dois contextos educativos. O sucesso educativo dos alunos depende em grande medida da promoção desta sinergia.

Na linha defendida por Randi e Corno (2000), somos críticos a abordagens genéricas ao ensino de estratégias separadas do currículo. Acreditamos que o desenvolvimento das competências auto-regulatórias dos alunos está dependente das actividades concretas de aprendizagem que convidem à exibição de respostas auto-regulatórias forjadas em ambientes e contextos específicos de aprendizagem. No entanto, pensamos que este

formato curricular do estudo acompanhado pode ser o primeiro passo para esse outro, desde que seja perspectivado como um ponto de partida, apenas. É neste sentido que organizámos esta discussão e que estamos a preparar uma proposta de guião para esta ferramenta curricular segundo o modelo teórico sócio-cognitivo que partilhamos. O trabalho será apresentado numa próxima oportunidade. Dirigimos esta reflexão para algumas questões teóricas envolvidas na aplicação prática da área curricular do estudo acompanhado e sentimos que ficam muitas questões por responder. Esperamos que esta, necessariamente breve e incompleta, discussão sobre o ensino das estratégias de aprendizagem auto-regulada seja um contributo para facilitar a aprendizagem auto-regulada dos alunos incrementando o seu sucesso educativo.

### Referências

- ABRANTES, P. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ACKERMAN, J. M. (1993). The promise to learn. *Written communication*, 10(3), 334-370.
- ALEXANDER, P. A. & JUDY, J. E. (1988). Ten interaction of domain specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
- ALEXANDER, P. A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychology*, 30(4), 189-193.
- ALMEIDA, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (1), 17-32.
- ARIAS, A. V., LOZANO, A. B., CANABACH, R. G., & PÉREZ, J. C. N. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A., & SCHUNK, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 588-598.
- BOEKAERTS, M. (1995). Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.
- BOEKAERTS, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404.
- BOEKAERTS, M. & NIEMVIRTA, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, F. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). New York: Academic Press.
- BORKOWSKI, J. G., CARR, M., & PRESSLEY, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11, 61-75.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18, 32-42.
- CAPLAN, N., CHOY, M. H. & WHITMORE, J. K. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American*, 2, 37-42.
- CHAMBERS, E. (1992). Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17, 141-153.
- CHAMBERS, E. (1994). Assessing learner workload. In F. Lockwood (Ed.), *Materials productions in open and distance learning* (pp. 141-153). London: Paul Chapman Publishing.
- CORNO, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- DANSEREAU, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. V. Segal, S. E. Chipman & R. Glaser (Eds.) *Thinking and learning skills, vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ENTWISTLE, N. J. & TAIT, H. (1992). *Promoting effective study skills, Module 8, Block A. Effective learning and teaching in Higher Education*. Sheffield: Universities' and Colleges' Staff Development Agency.
- FLAVELL, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GARNER, R. & ALEXANDER, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychology*, 24, 143-148.
- HADWIN, A. F. & WINNIE, P. H. (1996). Study strategies have meager support. A review with recommendations for implementation. *Journal of Higher Education*, Vol. 67 (6), 693-715.
- HATTIE, J., BIGGS, J. & PURDIE, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99-136.
- MCKEACHIE, W. J. (1988). The need for study strategy training. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in*

- assessment, instruction, and evaluation (pp. 3-9). San Diego, CA: Academic Press.
- MCKEACHIE, W. J., & PINTRICH, P. R. & LIN, Y. G., (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20, 153-160.
- NEWMAN, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santillana.
- PARIS, S. G. & BYRNES, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.
- PARIS, S. G., & LIPSON, M. Y. & WIXSON, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- PINTO, A. C. (1992). *Temas de Memória Humana*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- PINTO, A. C. (1996). *Cognição, aprendizagem e memória*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação.
- PINTRICH, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- PINTRICH, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- PINTRICH, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PINTRICH, P. R. & SCHRAUBEN, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D. Schunk & Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PINTRICH, P. R. & SCHUNK, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- PRESSLEY, M. & BORKOWSKI, J. & SCHNEIDER, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development* (Vol 5, pp.89-129). Greenwich, CT: JAI Press
- PRESSLEY, M. & WOLOSZYNY, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books
- PURDIE, N. & HATTIE, J. (1995). The effect of motivation training on approaches to learning and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 227-235.
- RANDI, J. & CORNO, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 651-689). New York: Academic Press.
- RIBEIRO, L. LEAL, M., SANTOS, F., SÁ, C., XARÁ, SILVA, S. & MARQUES, O. (2000). Estudo Acompanhado: Opções teóricas e metodológicas. *Psychologica*, 25, 89-105.
- ROSÁRIO, P. (1997). Aprendizagem auto-regulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? In *Actas do I Congresso luso-espanhol de Psicologia da Educação*. Aport. 405-414.
- ROSÁRIO, P. (1998). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem: o modelo dos ciclos da aprendizagem auto-regulada e as suas implicações educativas. In *Actas do IV Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 276-287.
- ROSÁRIO, P. (1999a). Estudo acompanhado: a desconstrução de uma casuística. *Boletim da Associação de Professores de História*, nº 13/14, 61-63.
- ROSÁRIO, P. (1999b). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- ROSÁRIO, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(1), 87-102.
- ROSÁRIO, P., ALMEIDA, L., GUIMARAES, C. & PACHECO, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, 2(1), 103-116.
- SALOMON, G. & PERKINS, D. (1989). Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- SCHUNK, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 119-174.
- SCHUNK, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- SCHUNK, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHUNK, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- SCHUNK, D. H. & ERTMER, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skills acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251-260.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. & BANDURA, A. (1984). Impact of self-regulatory influences on attainment in a writing course. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

- ZIMMERMAN, B. J. & KISANTAS, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTINEZ-PONS, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTINEZ-PONS, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTINEZ-PONS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTINEZ-PONS, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S. & KOVACH, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ZIMMERMAN, B. J., GREENBERG, D. & WEINSTEIN, C. E. (1994). Self-regulation academic study time: A strategy approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

#### THE CURRICULUM AREA OF "GUIDED LEARNING". CONTRIBUTIONS TO THE DISCUSSION OF A METHODOLOGY

##### Abstract

Flexible Curriculum Management Project proposes "Accompanied Study" as a new curriculum area. In this paper, major issues involved in this new curricular tool are analysed. Learning strategies, metacognition and self-regulation concepts are discussed. Recent reviews on study-skills, their conclusions and implications to practice are analysed. A socio-cognitive framework is proposed and its guidelines are discussed in order to promote self-regulation learning.

#### L'ÉTUDE ACCOMPAGNÉE. CONTRIBUTIONS POUR LA DISCUSSION D'UNE MÉTHODOLOGIE

##### Résumé

Le projet de Gestion Flexible du Curriculum a introduit, l'"étude accompagnée". Sa spécificité et innovation méritent une discussion sur les théories qui supportent cette mesure, pour qu'elle puisse devenir une vraie opportunité pour développer dans les élèves des compétences d'auto-régulation, qui leurs permettent mieux apprendre-à-apprendre. On discute des concepts qui ont un rapport avec les compétences dans le domaine de l'étude personnel, tels que stratégies d'apprentissage, metacognition et auto-régulation de l'apprentissage. On présente aussi un modèle sociocognitif qui propose une organisation de cet outil curriculaire et on discute finalement des aspects structurants de l'apprentissage auto-régulée.



fosse acompanhada de um conjunto de medidas preventivas, das quais passo a explicitar as duas mais evidentes:

- as equipas de autores das duas disciplinas deveriam integrar autores comuns;
- os programas deveriam ter sido projectados, elaborados e revistos simultaneamente.

Ora, quando me foi enviado o projecto, a equipa de autores do de Língua Portuguesa não estava ainda definitivamente constituída e, conseqüentemente, não se conhecia sequer o desenho desse segundo documento. Sabia-se, apenas, que a coordenadora do Programa de Literatura Portuguesa, Maria da Conceição Coelho, tinha aceiteado coordenar o de Língua Portuguesa, no seguimento de um processo bastante atribulado, cujos contornos deveriam ser tornados públicos. Não creio que algum dia os responsáveis tenham a coragem de contar a longa história de convites e recusas, hesitações e avanços cegos, ponderações e precipitações, atrasos e pressas, sem a qual nos escapará a verdadeira razão pela qual o resultado obtido, depois de tanto esforço intelectual e financeiro dispendido, é tão pouco satisfatório. Pelo contrário, estou convencido de que as várias sequências dessa narrativa ficarão para sempre submersas na obscuridade das gavetas e dos gabinetes e das caves dos edifícios ministeriais e na memória de intervenientes directos ou indirectos, justamente pela ameaça às fundações desta revisão curricular que poderia constituir, numa determinada perspectiva política, a sua revelação. Eu próprio possuo alguns desses trechos, por via do contacto informal com colegas que, por terem considerado inadmissíveis as condições proporcionadas pelo Ministério da Educação, não aceitaram participar na enorme tarefa a que tenho vindo a referir-me. Em consequência disso, terão eventualmente resultado problemas de *timing* e erros de *casting* irreversíveis, no que diz respeito à equipa autoral do Programa de Língua Portuguesa e à harmonização deste com o de Literatura Portuguesa.

Daí que, na primeira versão do parecer por mim elaborado, se pudesse ler:

A criação da disciplina de Literatura Portuguesa no currículo dos alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas faz com que passem a aparecer separadas duas áreas de formação que até ao presente se encontravam integradas: Língua Portuguesa (3h/semana — 2x90mns) e Literatura Portuguesa (4,5h/semana — 3x90mns). Por esse motivo, só o conjunto de alunos desse curso, que constituirá uma pequena minoria (mais restrita do que

a do anterior Português A), frequentará esta disciplina do Tronco Comum da Formação Específica (v. D.E.S., *Revisão Curricular no Ensino Secundário*, Abril de 2000).

Assim sendo, e dado que a grande maioria dos alunos do Ensino Secundário não terá acesso à disciplina de Literatura Portuguesa, cabe perguntar que formação literária receberão aqueles que só frequentarão a de Língua Portuguesa. O risco de esvaziamento dos conteúdos de Literatura Portuguesa nesse Programa é evidente, quanto mais não seja para evitar a ocorrência de redundâncias relativamente aos alunos que, simultaneamente, participarão nos dois tipos de aula (os do Curso Geral de Línguas e Literaturas).

Efectivamente, se, por exemplo, os alunos do Literatura Portuguesa estudam a lírica de Camões, é natural que os programadores não queiram incluir esse conteúdo no Programa de Língua Portuguesa, que, repito, atingirá também a pequena minoria que tenho vindo a mencionar.

Se, pelo contrário, a opção for a da repetição de alguns cânones considerados essenciais no Programa de Língua Portuguesa, ainda que encarados numa perspectiva diferente, criar-se-á uma situação de injustiça na avaliação dos alunos desta disciplina, já que aqueles que, entretanto, estudam os mesmos clássicos na do Literatura Portuguesa se encontrarão mais bem apetrechados para irem resolvendo os problemas que os textos suscitam.

Temo que as dificuldades de articulação sumariamente enunciadas venham a ser pretextos de legitimação de uma de duas orientações igualmente nocivas:

- a) o afastamento dos clássicos da História da Literatura Portuguesa dos Programas de Língua Portuguesa;
- b) o recurso sistemático ao fragmento, ao excerto e a uma visão utilitária da Literatura, subjugada pelos mais recentes paradigmas comunicacionais, conforme acontece já nos actuais Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico.

Não posso deixar de recordar o artigo de Margarida Vieira Mendes em que, a propósito dos Programas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, a autora alertava para os efeitos perversos provocado por esse tipo de medidas na formação dos cidadãos ("A educação literária no ensino básico", in *O Professor*, nº26 (3ª série), Lisboa, Maio-Junho 1992).

Seria, conseqüentemente, de toda a conveniência que os autores do Programa de Literatura Portuguesa fossem convidados a participar na elaboração do de Língua Portuguesa.

Por tudo o que ficou dito, o parecer que se segue deverá ser considerado provisório, até ao momento em que me for possível redigir outro que tenha em conta um conhecimento da forma como os problemas aqui referidos foram resolvidos — o que só poderá acontecer depois da divulgação do Projecto de Programa de Língua Portuguesa. (Maio de 2000)

Mais tarde, na última versão, mantive este texto introdutório, por permanecerem inalteradas as circunstâncias em que o tinha redigido — o que faz com que, efectivamente, o meu parecer nunca tenha perdido a sua provisóriedade (sem que tal tenha provocado qualquer reacção em quem mo solicitou).

Hoje, é conhecido o Programa de Língua Portuguesa para o 10º ano dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos ([http://www.des.min-edu.pt/rev\\_curricular/prog\\_homologados/prog\\_homologados.htm](http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/prog_homologados/prog_homologados.htm)) e o Projecto de Programa que inclui os 11º e 12º anos ([http://www.des.min-edu.pt/rev\\_curricular/programas/proj\\_programas.htm](http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/programas/proj_programas.htm)).

No que diz respeito à leitura de texto literário, são os seguintes os «conteúdos declarativos» que lá encontramos:

10º ano	11º ano	12º ano
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Textos literários de carácter biográfico;</li> <li>— Canções líricas;</li> <li>— Poetas do século XX (breve antologia);</li> <li>— Crónicas literárias;</li> <li>— Contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>Sermão do Santo António aos Peixes</i>, de Pe António Vieira (excertos);</li> <li>— <i>Pêi Luis de Sousa</i>, de Almeida Garrett (excertos);</li> <li>— um romance de Éça de Queirós.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fernando Pessoa e heterónimos;</li> <li>— <i>Canções e Pessoa: Os Lusíadas e Mensagem</i>;</li> <li>— <i>Folhetim de hj lmar</i>, de Luis de Sttau Montalvo;</li> <li>— <i>Memorial do Convento</i>, de José Saramago.</li> </ul>

Se olharmos para estes dados numa perspectiva integrada, verificamos que, no final de 12 anos de escolaridade, os alunos que não optem, no Ensino Secundário, pelo Curso Geral de Línguas e Literaturas:

1. não contactarão com literatura anterior ao sec. XVI (não incluída nos Programas dos ciclos anteriores);
2. não serão, com certeza, capazes de perspectivar os textos lidos na sua cronologia mínima, apesar de nas Finalidades se utilizar o conceito «tradição literária» (D. E. S. 2001: 7).

Também não ficaram resolvidas as redundâncias resultantes de uma pequena minoria de alunos frequentarem as duas disciplinas em simultâneo. Pelo contrário, não só existirão repetições (por exemplo, no que diz respeito à lírica camoniana e à poesia contemporânea), como poderá acontecer que textos comuns às duas disciplinas apareçam em momentos diferentes da planificação anual. No 10º ano, poder-se-á ainda sobrepor o «Projecto Individual de Leitura» do Programa de Literatura Portuguesa com os «Textos para leitura em regime contratual» do Programa de Língua Portuguesa.

Note-se, todavia, que a coordenação dos dois programas foi exercida pela mesma pessoa (Maria da Conceição Coelho) e que, pelo menos, uma outra autora do primeiro (Maria Joana Campos) integrou a equipa do segundo — o que poderia ter ajudado a evitar os problemas mencionados.

Finalmente, se o meu temor do afastamento dos clássicos não se confirmou<sup>1</sup>, comprova-se a tendência de subjugação do texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários (o *Sermão...* de Pe António Vieira é lido no âmbito do estudo do argumento; a lírica camoniana integra-se numa visão do discurso autobiográfico [*sic*] — o que levará à desconsideração de dimensões não imediatistas da Arte. No território da utilidade da língua, que espaço resta para a «matéria negra» da literatura (v. Manuel Frias Martins 1999)?

## O Programa de Literatura Portuguesa

Começo pela linguagem. Pela primeira vez, um texto oficial reconhece descomplexadamente a incompletude da terminologia técnica para falar de literatura, optando por empregar, aqui e ali, uma linguagem *subjectiva* e *afectiva*. Selecciono alguns exemplos: «refin[ar] gostos»; «reconhecida qualidade literária»; «emoção e discernimento»; «sensibilidade perceptiva»; «apreciar a Literatura»; «fruição»; «comprometimento»; «entusiasmo»; «leitor activamente implicado»; «especulação [...] bem-vinda e estimulante»; «legado do satisfação»; «evocações pessoais»; «investimento afectivo imediato»; e, finalmente, no cume deste rol, «defende o que *ama*» (sublinhado meu). Trata-se de um conjunto de citações aleatoriamente escolhidas que, por si só, não identificam o tom do texto, mas lhe conferem uma tessitura mais próxima de uma das faces do seu assunto: uma rede de palavras habitualmente arredadas do discurso oficial sobre o ensino, mas absolutamente necessárias para dar conta da complexidade do ensino da literatura. Efectivamente, são elas que, no corpo do discurso programático, alertam consecutivamente os professores para o facto de a literatura não poder ser encarada como *objecto*, sob pena de ser emudecida a sua voz de *sujeito* (v. Maria Alzira Seixo 1999: 129). Nesta perspectiva, o Programa de Literatura Portuguesa não se deixa aprisionar numa perspectiva que ignora a impossibilidade utópica do seu ensino, colocando, pelo contrário, a didáctica no vértice mais agudo do paradoxo do seu encontro com uma teoria literária que também olha de uma

forma espantada e amorosa para o sujeito literário. Nesta medida, corre nas veias deste Programa um desejo espesso de revolução (no sentido etimológico) que, aliás, é igualmente perceptível noutros planos das suas análises e recomendações.

No que diz respeito à sua fundamentação teórica, o texto programático explícita, com uma nitidez benfazeja, as suas referências: teorias pedagógicas da concentração no(s) aluno(s) e na sua aprendizagem (sem diminuição da função essencial do(s) professor(es) e do ensino); teorias literárias defensoras do papel activo do leitor (sem subtracção de experiências como a filológica, as estruturalistas, as historicistas; sem esquecimento da competição entre as centralidades do leitor, do autor, do contexto, da matéria verbal, da história da cultura, de outros textos). Por ser um instrumento ao serviço de uma prática pedagógica e, por isso, necessariamente orientador da transposição sem a qual o ensino se confundiria com a Investigação, ensaia sínteses impossíveis entre as várias tensões teóricas que subjazem ao seu discurso:

São múltiplos os saberes que interpenetram e ladeiam a literatura e sem os quais a leitura literária fica empobrecida: atitudes culturais e literárias; saberes relativos a autores, à sua vida, obra, influências, época; saberes relativos a termos literários e conceitos subjacentes, modos e géneros, convenções, estratégias de abordagens globais à leitura e à crítica, etc.

Esta multiplicidade de saberes facilmente configura uma visão institucionalizada e simplificadora da literatura escolar encarada, sobretudo, como informação. No entanto, embora fonte de saber, a literatura não se reduz a um corpo de conhecimento a ser apreendido. Na sua dimensão artística, a literatura tem funções insubstituíveis, quer no desenvolvimento da compreensão das potencialidades linguísticas, quer na exploração do mundo da experiência e, conseqüentemente, na consciência e conhecimento próprios. (Maria da Conceição Coelho *et al.* 2001: 22).

E, a par do conselho explícito de não fazer preceder a leitura de uma obra não contemporânea «de uma explicação detalhada do contexto em que foi produzida» (*idem*: 23), faz-se um apelo à vantagem pedagógico-didáctica de todos os *desvios hermenêuticos* provocados pela in experiência de um leitor-aprendiz:

Ao aluno deverá ser concedida a possibilidade de, como leitor activamente implicado, preencher vazios textuais, de múltipla natureza. É possível sondar nas obras aspectos que podem revelar dados culturais do tempo em que foi produzida, e também aqui alguma especulação será bem-vinda e estimulante. O confronto entre o que se infere e as informações contextuais poderá ser final, para que a leitura seja uma descoberta e não uma forma de confirmação do já

sabido. Necessariamente que as leituras e conclusões do aluno serão incipientes e incomparáveis com a sabedoria dos estudiosos, contudo, é necessário insistir na importância dos contactos efectivos com as obras, que deverão proceder à leitura ou a apresentação dos textos secundários (históricos, críticos, etc.). Com isto não se entenda que as leituras iniciais do aluno são produtos acabados de legitimação imediata. Contudo, as situações de sobrinterpretação, os abusos subjectivos, as projecções, os anacronismos, poderão ser considerados como ponto de partida para um trabalho efectivo de atenção, discussão, investigação e aprimoramento (*idem*: 23).

Trata-se, creio, da compreensão profunda de que o leitor encenado pelos sistemas teóricos que lhe atribuem o protagonismo da construção (ou complemento) dos sentidos textuais não corresponde, sem «tomiquete» (v. Aguiar e Silva 1999a), ao aluno-leitor com que a aula de literatura do Ensino Secundário tem de contar. Na realidade, as «teorias do leitor» (desde a teoria da recepção, passando pela semiótica de um Umberto Eco, até ao(s) *reader-response* americanos) não têm em consideração a falta de destreza do jovem. Pelo contrário, da liberdade interpretativa (mais ou menos condicionada) a que autorizam o leitor (modelo, ideal, etc.) excluem o exercício da incompetência, mais próximo da realidade escolar, porque mais vizinho da situação de crescimento intelectual e afectivo que esta configura. Assim sendo, só uma didáctica informada poderá resolver o problema que a teoria crítica não é capaz de solucionar: como conciliar o desejo de «boa leitura» implícito num texto (seja qual for o alcance do adjectivo qualificativo) com a impossibilidade de um jovem de 14, 15 ou 16 anos o apreender na sua complexidade? Não é, aliás, por acaso que o texto programático alude à relação entre a leitura do aluno e as leituras dos estudiosos da literatura, nos termos acima citados: porque o discurso crítico é — e será sempre? — tido como paradigma de excelência, dada a sua relação intrínseca com a própria constituição do cânone (v. Scholes 1992). Na senda deste conflito (leitura crítica competente vs. leitura tirocinante incompetente), as autoras do programa vão ainda mais longe, quando, reflectindo sobre o papel do professor, alertam para o perigo da castração que uma determinada forma de actuar pode infligir:

A presença e a intervenção do professor são fundamentais no processo de instrução, orientação e aprofundamento do conhecimento e gosto literários do aluno. No entanto, se a figura do professor se consubstancia na imagem do leitor perito, o único autorizado a traduzir e descobrir linguagem e sentidos textuais, numa mediação sistemática entre alunos e textos, será improvável que

o leitor em aprendizagem progrida em termos de percepção, interpretação e avaliação literárias. Deste modo, são exactamente as potencialidades formativas da literatura, como enriquecimento do património linguístico e cultural do aluno, que ficam diminuídas, assim como se impedirá uma potencial competência literária, adquirida sobretudo através da familiaridade crescente com um conjunto diversificado de textos (*idem*: 21).

Compreenda-se: implicitamente, faz-se um apelo a que o próprio professor se liberte do discurso secundário sobre a literatura (ainda que considerado acabado — ilusão frequentemente provocada pelo texto crítico de grande qualidade), para se concentrar, isso sim, na dificuldade de ler e interpretar os textos literários, apresentada pelos seus alunos. Ora, a didáctica não conseguirá nunca dar resposta concreta (e, por isso, ela só pode inscrever-se no território difuso dos estudos humanísticos) à metadificuldade criada por esta tensão (necessária e criadora de riqueza interpretativa) entre o discurso crítico informado e o ensaio de leitura do aluno-aprendiz à procura de si mesmo. Por isso me parece que faltam, ainda, estudos (pelo menos em Portugal) que reúnam críticos, didactas e psicólogos (para só mencionar os especialistas mais evidentes) em projectos de investigação sobre esta matéria. Porque faltam respostas para perguntas tão básicas e essenciais (de que o texto programático tem consciência) como: que relação existe entre a maneira de interpretar do aluno e o seu próprio estágio de desenvolvimento? de que forma a força da arte literária interfere (desviando, marcando, impulsionando) no crescimento intelectual e afectivo do jovem? como conciliar as necessidades de compreensão do fenómeno literário com o ensimesmamento narcísico próprio da adolescência? como contrariar (dever-se-á contrariar?) a tendência para a apropriação desregulada do leitor adolescente? e que efeito provocará esse condicionamento didáctico no prazer necessário à criação de uma relação amorosa com os textos literários?

Dou um exemplo concreto, retirado da minha própria experiência. O actual Programa de Português A do 10º ano obriga a que, em determinado momento, se leia e estude poesia barroca. Uma estagiária por mim orientada apercebeu-se, contudo, de que alguns dos poemas do manual desenvolviam o tema da morte (e do seu desejo) e temeu o efeito da leitura desses dois ou três poemas sobre uma aluna com sinais de depressão (nada anormal em adolescentes). Perguntou-me de que forma poderia acautelar o «perigo afectivo» dessa leitura. Não creio que exista resposta pré-fabricada para este

problema: porque a literatura «levada a sério»<sup>2</sup> cria uma zona de risco, perfeitamente ilustrada pela história (já canonizada) do efeito provocado pela publicação de *Werther*, de Goethe (v. Helmreich, 1999). Daí que, numa certa medida, o discurso didáctico consciente não deva obliterar (como foi feito em textos programáticos anteriores) uma certa impossibilidade utópica da realização plena do seu desejo de promover o ensino e a aprendizagem de um objecto-sujeito tão escorregadio como este<sup>3</sup>.

A esta necessidade de presentificação da «matéria negra» da literatura e, consequentemente, da sua didáctica (que, de forma muito inspirada, Américo Lindeza Diogo (1996), exprime através da metáfora das «sombras chinesas»), o programa responde com parcimónia e, sobretudo, com conhecimento do acréscimo de dificuldades dela resultantes e das fugas mais conhecidas e perniciosas do sistema. É esta, aliás, uma das suas zonas mais ambiciosas, porque se institui como instrumento de um diagnóstico e se propõe como alternativa aos índices mais alarmantes dele decorrentes. Numa primeira fase, as autoras denunciam alguns *bestsellers* do comércio escolar<sup>4</sup>:

Para o mesmo efeito restritivo da dimensão formativa da literatura concorrem os múltiplos materiais disponíveis que garantem resultados equivalentes à leitura das obras programáticas, através de sínteses, resumos, listagens de tópicos fundamentais, que, funcionando como sucedâneos e simuladores de leitura e criticismo, têm um efeito de curto-circuito no processo da aprendizagem literária.

[...]Na verdade, se o ensino da literatura for aferido por estas formas que excluem a leitura efectiva das obras, a sua relevância na formação e conhecimento dos jovens arrisca-se ao vazio (*idem*: 20-21).

Mais à frente, apontam o dedo a algumas práticas pedagógicas conhecidas que, sendo da responsabilidade de docentes, são, por isso mesmo, ainda mais perversos:

Assegurar, nas aulas de literatura, uma pedagogia que envolva o aluno em variadas intervenções e a quem se exigirá um progressivo domínio do decodificar, recriar, analisar, interpretar, não será ainda suficiente. Um programa de literatura deve manifestar-se no desenvolvimento ou modificação dos hábitos do aluno e ambicionar que os seus efeitos se verifiquem para além da escola, nas suas leituras e escolhas. Este não só deve ter o hábito de ler diversos tipos de obras, quer clássicas, quer contemporâneas, como deverá desenvolver uma abordagem ecléctica aos vários textos que lê. Isto implica ultrapassar a simulação e dissimulação que tão frequentemente surgem nos discursos cristalizados sobre a literatura na escola e contrapor aos saberes extraíveis que a escola valoriza, enquanto matéria examinável, uma abordagem

à literatura como uma obra de arte a ser experienciada por si própria. Como se sabe, o que pode diferenciar uma obra literária de outros tipos de expressão ou comunicação não reside exclusivamente nas características textuais, mas depende da atitude que o leitor toma perante os textos. O hábito da leitura *aferente* — extracção de informação — das obras literárias deverá, então, ser contrariado por práticas da leitura *estética* em zonas lectivas que promovam o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita e que valorizem a experiência da leitura como experiência artística. A educação literária implicará também o desenvolvimento de um "gosto" e de uma valorização de textos de mérito literário (*idem*, 24-25).

Só no âmbito da renegação dos fingimentos educativos se compreende, aliás, que o capítulo do Programa dedicado às questões metodológicas vá tão longe. Por um lado, a minúcia das autoras esboça uma certa desconfiança relativamente a armadilhas pedagógicas muito recorrentes que, na sua opinião (por mim secundada), desvirtuam os fundamentos da didáctica da literatura. Por outro, parece antever as próprias dificuldades de leitura do texto programático, nos seus aspectos mais inovadores — e mais importantes. Finalmente, institui um ponto de vista de autoridade de dentro do sistema (não nos esqueçamos que o Programa é, em última instância, um documento político, depois de homologado), que o atinge nas suas deformidades. Têm razão as autoras: as fracturas por elas desejadas (sonhadas?) são, do ponto de vista pedagógico, demasiado vigorosas para poderem co-existir com os males a elas pré-existentes sem um discurso contextualizador e, em certa medida, prescritivo. Será muito recreativo, nessa perspectiva, observar de perto a recepção deste Programa nas Escolas, nas Editoras, no próprio Ministério da Educação: nas Escolas, porque se assistirá à procura desenfreada de um novo receituário que mitigue consciências e deficiências que se não ousa enfrentar; nas Editoras, porque se adaptará os manuais existentes, com o menor custo possível e sem qualquer visão verdadeiramente fundamental da mudança anunciada; no Ministério da Educação, porque a ele se dirigirão os agentes de ensino mais aflitos e inconformados com a mudança e porque dele brotarão as recomendações e as prescrições que acabarão por denegar a corrente subversiva impressa nas palavras das autoras do Programa de Literatura Portuguesa<sup>5</sup>.

Neste âmbito, o que surpreende mais não é a configuração do núcleo canónico proposto (no que aos clássicos diz respeito) — na linha do que, por exemplo, defendia Aguiar e Silva<sup>6</sup> — nem sequer a intromissão do Projecto individual de Leitura (verdadeira obra-prima da ironia didáctica no contexto

conhecido). O que espanta mais é o capítulo sobre os recursos necessários para implantar este programa (3.6. Recursos):

Para a consecução dos objectivos deste Programa, é necessário que a Escola disponha de uma biblioteca apetrechada de múltiplas obras de autores portugueses.

Materiais didácticos suplementar	
Escrito	Multimédia
Dicionários (do livro, etimológicos, de símbolos)	Fotografia de obras de arte
Revistas e jornais literários	Ilustrações
História(s) de Arte	Diapositivos
História(s) da Literatura	Registos áudio e vídeo:
Enciclopédias	— de poemas musicados ou declamados
Gramáticas	— de música clássica e contemporânea
Prontuários	— de peças de teatro
	— Livros electrónicos
	Sítios da Internet sobre autores e obras.
Técnicas	
cassetes de áudio e vídeo; leitor/gravador; cassetes e CD(s); televisão; retroprojector; computador em rede; impressora; auscultadores.	

(*idem*: 39)

Ouve-se, com toda a clareza, nesta constatação incontestável os ecos (algo tímidos, mas perfeitamente audíveis) do que Margarida Vieira Mendes anunciava num ensaio muito célebre, a propósito da qualidade didáctica a que chamou «multiplicidade», inspirada em Italo Calvino<sup>7</sup>: «Resta que as bibliotecas escolares se encham de livros» (1997: 165).

Claro que este mesmo capítulo poderá contribuir para a dissolução do espírito condutor do Programa, já que proporcionará álibis a professores e a escolas menos bem apetrechadas. Ainda assim, também ele orienta a revolução necessária (esta mais material) para que os desejos das autoras possam, de uma forma ou outra, concretizar-se na espessura do espaço e das pessoas a quem caberá dar consistência e corpo à sua ideia do ensino da Literatura<sup>8</sup>. Sendo instrumento dos professores, este Programa de Literatura Portuguesa apela directamente ao envolvimento destes na sua concretização, em termos que também não são muito habituais, mas a que chamarei sensatos e coerentes:

No âmbito deste processo [o projecto individual de leitura], poderá o professor desenvolver um PROJECTO INDIVIDUAL DE LEITURA paralelo ao dos alunos, do qual lhes dará conhecimento, no sentido de atestar o seu estatuto de leitor assíduo e de os incentivar a ler autónoma e conscientemente (*idem*: 12, *italico meu*).

Entenda-se bem: as autoras explicitam, ainda que timidamente, a premência de o professor promotor de leitura ser, ele também, encarado como um leitor activo pelos alunos. Em vez de se apresentar (apenas) como um perito-leitor de metatexto crítico ou histórico-literário, deverá, cada vez mais, o professor aparecer como leitor-amador de literatura. Poder-se-á considerar tratar-se de uma evidência. Só quem conhece a realidade a que este Programa se dirige compreende que talvez o não seja: não porque os professores de Português não sejam leitores, mas porque a tradição pedagógica os tem vindo a empurrar para zonas da habilidade crítica e teórica; porque até os manuais parecem desconfiar da(s) sua(s) perícia(s) (v. Rui Vieira de Castro, 1999); porque em mais sítio nenhum se faz apelo a esta natureza fundamental que explica que ainda existam professores de Literatura.

### Considerações finais

O Programa de Literatura Portuguesa dos 10<sup>os</sup> e 11<sup>os</sup> anos, que, em princípio, entrará gradualmente em vigor a partir do ano lectivo de 2002-2003, parece ser, efectivamente, o último reduto da literatura na escola. Em primeiro lugar, por contraste com o tratamento que o Programa de Língua Portuguesa concede à literatura. Em segundo, porque, conforme observei, se destina a uma pequena minoria dos alunos que frequentarão o Ensino Secundário. Mas, em terceiro e último lugar, porque nele se consubstanciam desejos e frustrações, sonhos e pesadelos que têm acompanhado os professores amantes de literatura nas últimas décadas (e a que Margarida Vieira Mendes chamou «o *pathos* dilacerado», 1997: 155). Assim sendo, ele entra em diálogo com escritores e ensaístas como Jacinto do Prado Coelho, Aguiar e Silva, Umberto Eco, Ítalo Calvino, Harold Bloom, George Steiner, Fernando Savater, Danielle Sallenave.

Recusando a perspectiva céptica, segundo a qual o caminho enveredado pelo ensino da literatura conduzirá a um cada vez maior

afastamento dos jovens, ele aparece-nos como foco de resistência (e, talvez, agente de revolta), com um olhar lúcido, apaixonado e rigoroso a partir do qual se pretende reconstruir uma didáctica da literatura empenhada, crente e rica. Só por si, quase nada conseguirá (mas também não é sua obrigação fazê-lo): terá que ser acompanhado de um enorme esforço de formação e motivação dos professores, do enriquecimento cultural das escolas, de vigilância sobre as editoras e as suas estratégias de canonização didáctica, de carinho por parte da instituição que o homologou. Se o lermos como desígnio ideológico (que ele assumiu, descomplexadamente, ser), quase seríamos capazes de imaginar uma Escola em que os alunos dos restantes cursos terão pena de não poderem frequentar *aquelas* aulas dos seus colegas do Curso Geral de Línguas e Literaturas, em que a literatura está viva, por estar vivo o comércio que os vivos com ela estabelecem. Imaginemos, sim, antes que anoiteça.

### Notas

- \* Artigo elaborado no âmbito do projecto "Literacias. Contextos, Práticas, Discursos" Projecto POCTI/38888/CED/2000, financiado pela F.C.T. e participado pelo FEDER.
- 1 Ainda assim, o programa mistura, sem qualquer sinal de critério canónico explícito, autores como Fernando Pessoa e Luís de Sttau Monteiro e em nada inova o cânone escolar.
- 2 "Peço licença para levar a literatura a sério, apesar de saber que é a fingir." (M. V. Leal de Matos 1987: 21).
- 3 Podendo começar-se por perguntar o que significa ensinar e/ou aprender Literatura na escola, como, por exemplo, fazem os autores da compilação organizada por Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (1971).
- 4 Sobre a configuração dos manuais para-escolares, veja-se o estudo de Angelina Rodrigues (2000).
- 5 Espanta-me, nessa medida, que o texto do Programa tenha sido homologado tal como o fomos. Encontro, pelo menos, duas explicações para esse fenómeno paradoxal: ou não houve tempo para que as altas esferas se apercebessem das suas implicações; ou imperou uma leitura politicamente correcta dos seus fundamentos teóricos. Uma e outra não descansam este humilde recenseador.
- 6 O autor defende que devam ser estudados, no Ensino Secundário, «núcleos de *textualidade canónica*, em número não muito elevado por ano» (1999b: 25).
- 7 Trata-se de um ensaio de utopia didáctica assumidamente herdeiro de um conjunto de conferências de Ítalo Calvino (1993).
- 8 Chamo especialmente a atenção para os magníficos textos das sugestões metodológicas associadas à Poesia, à Narrativa e ao Teatro, só por si reveladores do rigor teórico e do enamoramento com que o Programa foi elaborado.

## Referências

- CALVINO, Ítalo (1993). *Seis Propostas para o Próximo Milénio (Lições Americanas)*, trad. de José C. Barreiros. Lisboa: Teorema.
- CASTRO, Rui Vieira de (1999). «Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português», in Rui Vieira de Castro et al. (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- COELHO, Maria da Conceição, et alii (2001). *Programa de Língua Portuguesa. 10º ano. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário ([http://www.des.min-edu.pt/rev\\_curricular/prog\\_homologados/](http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/prog_homologados/)).
- COELHO, Maria da Conceição, et alii (2001). *Programa de Língua Portuguesa. 10º, 11º e 12º anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário ([http://www.des.min-edu.pt/rev\\_curricular/programas/](http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/programas/)).
- COELHO, Maria da Conceição; Maria Cristina Serôdio; Maria Joana Campos (2001). *Programa de Literatura Portuguesa. 10º e 11º anos. Curso Geral de Línguas e Literaturas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- D.E.S. (Departamento do Ensino Secundário) (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário*, Abril.
- DIOGO, Américo Lindeza (1996). «Teoria, didáctica e sombras chinesas», in *Menos que Um. Uma história literária por intermitência*. Pontevedra-Braga: Cadernos do Povo Ensino.
- DOUBROVSKY, Serge e Tzvetan Todorov (eds.) (1971). *L'Enseignement de la Littérature*. Paris: Pion.
- HELMREICH, Christian (1999). «Introduction», in Goethe, Johann Wolfgang (1999). *Les Souffrances du Jeune Werther*. Paris: LFG.
- MARTINS, Manuel Frias (1999). «Matéria negra e ensino da literatura», in *Incidências*, nº1 (Ensino da literatura), Instituto de Estudos Portugueses da F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa.
- MATOS, Maria Vitalina Leal de (1987). «Reflexões sobre a literatura e o seu ensino», *Ler e Escrever. Ensaios*. Lx: IN/CM.
- MENDES, Margarida Vieira (1992). «A educação literária no ensino básico», in *O Professor*, nº 26 (3ª série). Lisboa, Maio-Junho.
- MENDES, Margarida Vieira (1997). «Pedagogia da Literatura», in *Românica*, nº 6 (História da Literatura). Lisboa: Cosmos.
- RODRIGUES, Angelina (2000). *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário. Uma Análise de Manuais Para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SCHOLES, Robert (1992). «Canonicity and Textuality», in Gibaldi, Joseph (ed.), *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. N.Y.: M.L.A.A.
- SEIXO, Maria Alzira (1999). «O romance da Literatura: comunicação, prática e floções», in Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves (org.), *Ensino da Literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1999a). «As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura», in *Diacrítica*, nº 13-14, Universidade do Minho.
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1999b). «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português», in *Diacrítica*, nº 13-14, Universidade do Minho.

## THE SYLLABUS OF PORTUGUESE LITERATURE IN SECONDARY SCHOOLS

### Abstract

The syllabus of the new subject of Portuguese Literature in secondary schools contrasts vividly with that of Portuguese Language in several respects. Unlike the latter, it cherishes the literary text and its teaching, and suggests methodologies in keeping with aesthetic learning process, without effacing the knowledge fostered by traditional literary studies. Unfortunately, it will only reach a small minority of students.

## LE PROGRAMME DE LITTÉRATURE PORTUGAISE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### Résumé

Le Programme de la toute nouvelle discipline de Littérature Portugaise de l'Enseignement Secondaire contraste vivement avec celui de Langue Portugaise, en plusieurs aspects. En effet, au contraire de celui-ci, il chérit le texte littéraire et son enseignement, il suggère des méthodologies plus consonantes avec un apprentissage esthétique, sans oblitérer celui des savoirs propres aux études littéraires. Malheureusement, il n'atteindra qu'une minorité infime des élèves.

## As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal

Bento Duarte da Silva

Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

A propósito da análise da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na proposta de Reorganização Curricular para os Ensinos Básico e Secundário — a primeira Reforma do novo milénio — o autor aborda e reflecte sobre as Reformas Educativas em Portugal desde a instauração do ensino liceal (1836). Toma como *corpus* de análise da investigação o discurso legislativo, os estudos efectuados sobre o assunto, mas também um estudo de caso que tem por referência o aproveitamento em recursos didácticos/TIC de uma escola secundária portuguesa, cujo funcionamento remonta ao acto fundador do ensino liceal (1836). Deste modo, pretende-se evidenciar os principais momentos da integração da tecnologias no sistema educativo português e avaliar o seu peso e o seu contributo no desenvolvimento da organização escolar e curricular.

### Introdução

Em 2001-2002 entra em vigor um novo modelo de *reorganização curricular* para os ensinos básico e secundário do sistema de ensino português. A análise deste modelo de *reorganização curricular* pode ser efectuada sob diversos ângulos. Os nossos interesses académicos e de investigação levam-nos a centrar este texto na análise do papel atribuído às tecnologias nos princípios e no desenho curriculares preconizados por este novo modelo de *reorganização curricular*. A proposta — a primeira Reforma Curricular do Novo Milénio — assume o carácter instrumental da utilização



das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), integrada em todos os ciclos de aprendizagem na área de formações transdisciplinares.

Ao iniciarmos a reflexão sobre o tema, assumimos como um princípio basilár que o acto educativo é, na sua essência, um processo comunicativo, interessando-nos verificar até que ponto e de que forma é feita a referência a recursos/meios didácticos (designados na terminologia actual por Tecnologias da Informação e Comunicação — TIC) nos anteriores modelos de organização escolar e curricular. A curiosidade de investigação levou-nos aos primórdios da instauração do ensino liceal em Portugal (1836). Todavia, consideramos que haveria todo o interesse em completar uma reflexão baseada na análise do discurso oficial legislativo, bem como na análise de outros estudos produzidos sobre o assunto, com os dados provenientes de um estudo de campo sobre o historial do apetrechamento de uma escola secundária portuguesa, cujo funcionamento remontasse ao acto fundador do ensino liceal em Portugal (1836).

No presente texto, a evolução da entrada dos recursos didácticos/TIC na escola portuguesa toma como *corpus* de análise a consulta de documentos do arquivo da Escola Secundária Sá de Miranda (E.S.S.M), antigo Liceu Nacional de Braga, cujas raízes remontam à reforma de Passos Manuel, em 1836. Pensamos que, sendo esta uma das mais antigas e importantes escolas secundárias, as observações realizadas e as constatações que fizemos podem lançar luz sobre a realidade global da integração das TIC na escola portuguesa.

Partindo da análise do estudo de campo a que nos reportamos, bem como de uma multiplicidade de documentos (de carácter legislativo, administrativo, de gestão, etc.), podemos construir um quadro sinóptico referente à introdução das TIC na escola, a partir do qual organizaremos a nossa reflexão sobre a temática do papel das TIC nas reformas curriculares (quadro nº 1).

Quadro nº 1 - Quadro sinóptico da evolução da entrada dos recursos didácticos/TIC na escola

1836	Criação do Liceu Nacional de Braga
1840	Inicio de actividades liceais (instalações da Seminário n.º 5, Pedro)
1845	Instalação do liceu no Convento da Congregação do Oratório
1836	Livros Mapas Modelos
1836	Lousa pintada de madeira pintada de preto Microscópio Cámaras escuras
1836	Lanterna Mágica com 24 estatuas do vício
1836	Telegrafo Morse (Cabinete do Físico-Químico)
1836	Instalação do liceu no antigo do Colégio da Congregação do Espírito Santo
1836	Máquina cinematográfica (filmes mortos) Linguaphone com discos para Inglês e Francês Quadros envidraçados com fotografia Quadro negro de ardénia (22) Máquina de impressão "Totari"
1836	Fonógrafo Microfone Telefona Gramofone (pau-tingue vivos) Discos (7 coleções, 30 discos) Máquina fotográfica Lanterna de projecção Diapositivos Ecrã para projecção Quadros de parede Mapas
1836	Apertilagem sonora com alifalantes para máquina cinematográfica
1838	Apertilagem cinematográfica, tipo médio, sonora, comecia e alifalantes
1840	Máquina de duplicação (stencil)
1847	Máquina de escrever ("Remington")
1853	Episcopio
1855	Projector de filmes de 18 mm
1857	Projector de diapositivos
1858	Diapositivos a cores Máquina fotográfica (com célula fotoeléctrica e objectivas)
1858	Gravador de bobine Filmes lixos
1871	Opógrafa
1872	Projector de filmes fixos e diapositivos
1872	Episcopio

1981	Duplicador on-line Máquina de copiadora Gravador portátil de cassetes Retropjector
1983	Televisor
1984	Computador (ZX Spectrum)
1987	Projecto Minerva Computador (Amstrad); Impressora;
1988	Laboratório
1989	Computador (Unisys) - Projecto IVA (Sala de informática)
1990	Mediavideo - PRODEP
1991	Gravador vídeo
1993	Câmara vídeo Sala de Informática, com 8 computadores (Centro de Formação de Professores) Data Show
1996	Data Show e com.
1997	PC - Internet; - Programa Internet na Escola HomePage ( <a href="http://www.esec-ese-universidade.cefip.pt">http://www.esec-ese-universidade.cefip.pt</a> )
1998	Projecto Núcleo Século XXI
1999	Reestruturação dos laboratórios de informática (7 laboratórios, 45 computadores) Sala Núcleo (5 Computadores; Multimédia, com Internet) Sala de Informática de Acesso Livre (13 computadores, ligados à Internet) Reforço da informatização dos serviços administrativos Computação portátil Impressora Laser; Projector multimédia; Scanner; Câmara fotográfica digital
2000	Reformulação da rede interna (Intranet) e externa (Internet)
...	Processo de automatização funcional da escola

Fonte: quadro construído com base em dados recolhidos no arquivo da ESSM

Partindo da análise dos dados do quadro (e dos documentos e estudos que serviram de suporte à sua elaboração) destacamos cinco momentos principais, integrando já o momento presente da proposta de Reorganização Curricular. Esses momentos que, de seguida caracterizaremos de forma muito genérica, serão discutidos ao longo do restante texto:

- (i) O primeiro, que abrange toda a segunda metade do século XIX e início do século XX, é marcado pela escassez de meios, a que corresponde a adopção do método de ensino tradicional;
- (ii) O segundo, iniciado com o Estado Novo, é marcado pelas ideias da Escola Nova e a descoberta do cinema educativo;

- (iii) O terceiro, iniciado na década de 60, mas apenas com afirmação na década de 80, é marcado pela definição de uma política nacional de introdução dos meios audiovisuais no ensino;
- (iv) O quarto, iniciado em finais da década de 80 e que percorre a primeira parte da década de 90, é marcado pela entrada da informática com o Projecto Minerva e pela última Reforma do século XX;
- (v) O quinto, em curso, está marcado pela proposta de utilização das TIC (nomeadamente do multimédia e da telemática) na nova Reorganização Curricular.

## 1. Os primórdios: a penúria de meios e a arte de bem dizer

Aquando da criação dos liceus por Passos Manuel, em 17 de Novembro de 1836, estabelecia-se que em "cada uma das capitais dos Distritos Administrativos do Continente do Reino e do Ultramar, haverá um liceu que será denominado Liceu Nacional" (artº 40) e que em cada liceu deveria haver "uma biblioteca que servirá para uso dos professores e alunos" (artº 67), "um jardim experimental destinado às aplicações de botânica, um laboratório químico e um gabinete com três divisões correspondentes às aplicações da física e da matemática, da zoologia e da mineralogia" (artº 68). Não foi fácil dar cumprimento a este decreto lei, quer no que respeita aos edifícios, quer ao seu apetrechamento em equipamento<sup>1</sup>.

Focalizemo-nos no caso de liceu de Braga. Em relação ao edifício vateu nas circunstâncias o arcebispo de Braga ter cedido temporariamente parte das instalações do Seminário de S. Pedro, permitindo o início da actividade liceal no ano lectivo de 1840-1841. Mais tarde, em 11 de Julho de 1845, o Liceu seria instalado no convento da extinta congregação do Oratório, aí funcionando até 1921. As condições de funcionamento foram sempre precárias nos 76 anos de permanência nestas instalações. Do facto dá conta o reitor em carta dirigida ao Governador Civil de Braga em 14 de Março de 1892, ao invocar a necessidade de instalar os liceus em edifícios que fugissem ao "estado lastimoso", com a quase "absoluta falta de salas próprias onde se possa exercer as funções escolares como o ensino, a hygiene, a

disciplina". A situação melhora significativamente com a mudança do liceu em 1921 para o edifício do ex-Colégio do Espírito Santo, possuidor na altura de "bons" e modernos gabinetes (laboratórios) de Física, Química e História Natural, embora haja opiniões contraditórias sobre o estado do espólio<sup>2</sup>.

Relativamente ao material didáctico, no que concerne ao período a que nos reportamos (final do século XIX e início do século XX), o primeiro inventário data de 1858 e refere a existência dos seguintes meios: 27 títulos de livros, a maior parte compêndios propostos e aprovados pelo Conselho do Liceu, 8 mapas e 5 tábuas cronológicas para as cadeiras de História, Chronologia e Geografia, alguns modelos para História Natural, como esqueletos e animais embalsamados, bem como alguns objectos para a cadeira de Introdução à Física e Química. No ano seguinte, regista-se a aquisição de uma lousa grande em pedra para prática de cálculo, de uma tábua pintada de preto "apropriada à escripturação pratica de lingoas", de microscópio e da câmara escura.

O inventário do mobiliário e equipamento das salas de aula do liceu, em 1859, ajuda-nos a compreender o tipo de método e de pedagogia utilizada: 3 cadeiras de professor em forma de púlpito, 6 capachos para os pés, escarradeiras, 70 bancos para os alunos, 4 campainhas, uma sineta, uma lousa grande em pedra, uma tábua pintada de preto e 2 ampulhetas.

O ambiente escolar era, assim, parco em recursos didácticos. A juntar a isso, refere-se na introdução do relatório de actividades do ano de 1882, os recursos "estão amontoados em armários na casa da aula e d'ali se vão tirando quando são precisos", afirmando-se ainda que "não se tem feito aquisição de material nos últimos cinco anos" e que de uma forma geral "o ensino pratico é limitado pela lições teóricas". Nos anos seguintes, as entradas de relevo consistem na aquisição, em 1882, de uma lanterna mágica com 24 estampas de vidro e de um exemplar do telégrafo, em 1886, recursos utilizados como objectos de demonstração para a cadeira de Física e não como meios de comunicação. Urge perguntar: mas estava o ambiente social da época, em termos tecnológicos, mais avançado do que o descrito neste ambiente escolar?

Silva (1998) considera que, na época, o desenvolvimento tecnológico começava a alastrar pela Europa e a dar passos consequentes e decisivos no

domínio dos *media* de comunicação, nomeadamente no registo da imagem, do som, do scripto e das telecomunicações, processos que possibilitaram a emergência da comunicação de massas. O cenário tecnológico da época, pode ser ilustrado com as palavras de Eça de Queirós, que na obra *A Cidade e as Serras* nos descreve a habitação parisiense de Jacinto (o espaço "202") — *elevador, calorifero, biblioteca, telégrafo, telefone, máquina de escrever, máquina de calcular, penas eléctricas, fonógrafo, conferençafone...* (Queirós, 1995: 47-52).

Considerando então o ambiente escolar da época, em termos de recursos comunicacionais, verificamos que este não acompanhava o desenvolvimento tecnológico. Era um ambiente de penúria de recursos e traduzia o predomínio do método pedagógico tradicional verbalista, ou seja, como se afirmava no relatório do ano de 1882, de uma forma geral o ensino pratico estava limitado pelas lições teóricas.

Importa, contudo, esclarecer que a opção pelas lições teóricas decorre directamente das disposições metodológicas que aparecem claramente espelhadas nos regulamentos das reformas da época: verbalistas, abstractas e mnemónicas, baseadas na exposição pelo professor, na repetição pelo aluno, em exercícios e correção — que segundo expressão formulada por Ferreira Deusdado em 1877 constituem um método *catequético* "em que se sobrecarrega esterilmente a memória do aluno com grave prejuizo doutras faculdades" (*in* Rocha, 1984: 350).

A aceitação deste método tradicional é uma constante nas diversas reformas escolares do final do século XIX e início do século XX, ainda que apareça "aperfeiçoado" pelas ideias herbatianas de matematizar a pedagogia, conferindo ao magistrocentrismo uma espécie de base científica. (Gilbert, 1986: 51): ensinar com lógica, dar por consequência lições bem preparadas, fazer repetir e depois aprender e finalmente controlar<sup>3</sup>.

Neste ambiente escolar em que o método verbalista ("a arte de dizer") tem a primazia, não admira que a atenção que os documentos das reformas dedicam aos recursos didácticos seja muita genérica ou até nula e que a situação das escolas seja de penúria. Com efeito, o método tradicional exige pouco material, necessitando apenas da existência de cadeiras e mesas.

A presença do livro, pela constituição progressiva da biblioteca liceal, constitui o único facto de verdadeiro relevo, emergindo como um meio de

ensino-aprendizagem privilegiado para consulta de professores e alunos. Se, em 1858, o liceu contava apenas com um fundo documental constituído por 27 títulos, num total de 75 exemplares, na sua maioria adquiridos para a função de compêndio (manual escolar), já em 1886 contava com 125 títulos num total de 346 exemplares. Começava a constituir-se uma verdadeira biblioteca com a aquisição periódica de livros, efectuada quase todos os anos, contando-se actualmente com um fundo documental constituído por cerca de 60000 livros. Porém, o seu estado de funcionamento não era, na altura, o melhor. Ainda em finais da década de 60 do presente século, o reitor alertava em relatório que não existiam as condições para que a biblioteca deixasse de ser "um depósito inerte de livros" para passar a ser um "instrumento activo de cultura"<sup>4</sup>. Embora as condições logísticas tivessem melhorado nos anos posteriores, a animação para a conquista de leitores constitui um problema por resolver.

Desde o ano de 1886 até 1928 todas as páginas do inventário de recursos didácticos da escola estão em branco, sinal evidente da perturbação de carácter político, económico e social vivida desde o Ultimato inglês, particularmente durante o período da 1ª República, tendo degenerado em profunda crise governativa com reflexos idênticos na organização do ensino secundário<sup>5</sup>.

## 2. Primeira metade do séc. XX: as ideias da Escola Nova e a descoberta do cinema educativo

Nos inícios do século XX, o ambiente positivista e as ideias da Escola Nova davam um novo tom à pedagogia conferindo-lhe um pendor mais intuitivo-indutivo, de modo a desenvolver o poder de observação dos alunos. Deste facto, dá conta o Reitor do Liceu Sá de Miranda na sessão de abertura do ano lectivo de 1909/1910, quando afirma:

"É preciso oferecer à juventude, não a sombra das coisas, mas as próprias coisas que impressionam os sentidos e a imaginação. Deste mesmo pensar são outros eminentes pedagogos, como Pestalozzi e Froebel, o criador dos Kindergärten ou jardins de infância, pois reputaram o estudo das ciências como o melhor processo de aplicar o método directo e intuitivo à instrução dos alunos".

Não obstante a ausência de uma reforma global para o ensino secundário, os regulamentos das reformas da era republicana matizavam as

ideias da Escola Nova. No que respeita aos recursos didácticos, a sua aplicação reconhecia a necessidade de integrar o cinema educativo na escola. Na reforma de 1918, do governo de Sidónio Pais (Decreto nº 4650 de 14/06), determinava-se que os liceus deveriam ter, para além dos outros recursos e meios já definidos em reformas anteriores (como biblioteca e laboratórios para trabalhos práticos de química, física, mineralogia e geologia, ciências biológicas e geografia), uma das salas adaptada a salão cinematográfico<sup>6</sup>.

Fernandes (1967) e Modeno (1984) consideram que autores como Adolfo Lima, na obra "Educação e Ensino" de 1914, têm uma posição de abertura quando pensam ser importante "convidar o aluno a explicar e dar o seu parecer sobre o que viu, ouviu, leu ou fez". Modeno (1984: 165) refere também que António Ferrão, em 1922, numa memória intitulada "O Teatro e o Animatógrafo na Educação" em jeito de ensaio de educação moral e metodologia pedagógica "previa já a força do cinema no processo de comunicação pedagógica e a sua utilização no ensino da História, da Geografia, das Ciências Naturais, etc.", ao considerar que por meio do cinema tudo se pode ensinar, concluindo que a exibição de fitas, precedida ou acompanhada de prelecções, vale muito mais que a leitura de centenas de páginas de obras de história ou a audição de muitas dezenas de lições e descrições verbais.

Estas teorizações tiveram consagração legal em vários diplomas. Ainda em 1918, no já referido diploma da reforma da instrução secundária e na lei nº 1748 (de 16/02/1925) determinava-se a obrigatoriedade dos cinematógrafos de Lisboa e do Porto realizarem "duas vezes por mês uma sessão cinematográfica educativa, de hora e meia, na qual terão admissão gratuita as crianças das escolas primárias oficiais, acompanhadas de um professor de cada escola" (art. 2º). À época, a responsabilidade da escolha dos filmes pertencia à Direcção Geral do Ensino Primário e Normal, passando mais tarde (em 1927) para a alçada da Inspeção Geral dos Teatros. Esta passagem de selecção de filmes para uma entidade extra-pedagógica, logo no início do Estado Novo (pela lei nº 13564 de 6/05/1927, artº 137), mostra até que ponto o processo já não era necessariamente educacional, mas que visava sobretudo exercer um controle político, conforme nos diz Fernandes (1967), ideia amplamente corroborada em trabalhos de investigação recente

sobre a utilização do cinema como "propaganda original" do Estado Novo (Torgal, 2000).

Mais tarde (em 1932), é publicado um decreto que criava a Comissão do Cinema Educativo com o objectivo de "promover e fomentar nas escolas portuguesas o uso do cinema como meio de ensino e de proporcionar ao público em geral a apreensão de noções úteis das ciências positivas, das artes, das indústrias, da geografia e da história" (art. 1º, Decreto nº 20859 de 4/02/1932). No preâmbulo deste diploma reproduzem-se ideias defendidas, como se afirma, por "pedagogistas célebres", que dão conta da excessiva visão optimista que se vivia na altura e que porventura constitui um conseguido *slogan* de *marketing* que qualquer tecnolatra — de qualquer época histórica e sobre qualquer tipo de tecnologia — teria orgulho em criar e utilizar<sup>7</sup>:

"não virá longe o dia em que a tela substitua nas escolas o quadro negro... uma bobina de película vale mais do que uma prelecção".

A tradução prática da utilização do cinema no Liceu Sá de Miranda teve lugar em finais dos anos vinte com a aquisição de uma máquina cinematográfica, para filmes mudos, instalada no salão de reuniões e festas da escola, onde também funcionava o teatro. O inventário do ano de 1928 refere a existência desta aparelhagem (a par da entrada de outros meios como quadros com fotografias e de "linguaphone" com discos para Inglês e Francês) e mais tarde, no inventário de 1936, é referida a compra do equipamento sonoro adequado para a máquina cinematográfica, adquirindo-se em 1938 uma nova aparelhagem de cinema, tipo médio, sonora, com ecrã e altifalantes.

A descoberta da utilização pedagógica do cinema constituiu um poderoso catalisador para o apetrechamento do liceu com novos meios de natureza audiovisual, processo que se iria desenvolver de modo contínuo nos anos seguintes. Logo em 1934, o inventário regista a presença de várias novidades: fonógrafo, gramofona, colecções de discos, microfone e telefone (no domínio do áudio); lanternas de projecção, ecrã, diapositivos, máquina fotográfica e reforço em quadros de parede e mapas (no domínio da imagem). Também no domínio dos meios de natureza scripto, houve a entrada de novidades como as máquinas de escrever (dactilografia) e de impressão (em

1928), a par do reforço significativo em quadros negros e livros, abrangendo estes, em 1934, o quantitativo de 3.074 exemplares.

Não obstante as interrogações que nos podem merecer as ideias expressas sobre a utilização do cinema na escola — o optimismo exagerado e o factor de "propaganda ideológica" —, a atitude estabelecida em torno da utilização do cinema constituiu um poderoso catalisador para a entrada de outros audiovisuais na escola e para a definição de uma política nacional neste domínio, formulada nos inícios da década de 60, um pouco à semelhança do que acontecia na Europa do pós-guerra.

### 3. Meados da década de 60: definição de uma política nacional de integração dos meios audiovisuais no ensino

Em 1963 é criado pelo ministro Galvão Teles o Centro de Pedagogia Audiovisual (CPA) com o objectivo de "proceder ao estudo e experimentação dos processos audiovisuais, designadamente o cinema, projecção fixa, rádio, gravação sonora e televisão, nas suas aplicações ao ensino e à educação e bem assim estimular e coordenar essas aplicações e fazer a apreciação dos seus resultados" (artº 2º do Decreto-Lei nº 45418 de 9/12/1963).

Em 1964, o mesmo ministro cria o Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino (IMAVE) com a finalidade de "promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais como meios auxiliares de difusão do ensino e da elevação do nível cultural da população" (artº 2º do Decreto-Lei nº 46135 de 31/12/1964). Aparece, assim, pela primeira vez, a expressão "meios audiovisuais no ensino", reportada a uma série de instrumentos que poderiam facilitar a actividade lectiva dos professores. A preocupação do instituto foi essencialmente a emissão de programas de rádio e televisão com finalidade escolar, estando-lhe associado a Telescola (Decreto-Lei nº 46136 de 31/12/1964), designação alterada em 1968 para Ciclo Preparatório TV (CPTV).

Cinco anos passados, em 1969, fez-se a revisão do diploma que criou o IMAVE. De Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino passou, com as mesmas iniciais, a designar-se Instituto de Meios Audiovisuais na Educação. Há assim uma tentativa para alargar o seu âmbito de acção, tornando-o mais amplo e integrador — educação em vez de ensino —, referindo-se que as

emissões dos programas visam a educação permanente dos indivíduos que não prossigam estudos para além da escolaridade obrigatória e são destinadas a manter e ampliar as bases culturais adquiridas, bem como a satisfazer interesses de nível cultural mais elevado (art.º 4.º do Decreto-Lei nº 48962 de 14/04/1969).

Em 1971, o ministro Veiga Simão reforma o IMAVE e surge no seu lugar o Instituto de Tecnologia Educativa (ITE) que se "ocupará de aplicar as técnicas modernas, nomeadamente audiovisuais a todos os sectores educativos" (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 408 de 27/09/1971). O ITE, para além da modalidade escolar da Telescola<sup>8</sup> (e do Ano Propedêutico em 1977, Decreto-Lei nº 491 de 23/11) teve também como função a produção e difusão de material audiovisual de apoio a algumas necessidades didácticas escolares<sup>9</sup>.

A criação e implantação destes Institutos constituiu o arranque e a primeira intervenção institucional da área das Ciências de Educação que, um pouco por todo o mundo, se convencionou designar por Tecnologia Educativa (TE): forma sistémica de conceber, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem em função do recurso a sistemas tecnológicos de informação e comunicação para o processamento da aprendizagem (Blanco & Silva, 1993).

Vejamos o reflexo prático da definição destas políticas sobre a integração do meios audiovisuais no ensino, ilustrado através da realidade do Liceu Sá de Miranda.

Curiosamente, durante a década de 60, período de vigência do IMAVE, não há registo de nenhuma entrada significativa de qualquer meio ou recurso tecnológico no Liceu Sá de Miranda. Os inventários apenas registam a entrada de livros. Apenas na década de 70, já sob a orientação do ITE, está registada a entrada de um copiógrafo (em 1971), de um projector de filmes fixo e diapositivos (em 1972) e de um episcópio (em 1976, adquirido pela Escola). O que comprova que a dedicação central e principal dos Institutos girava em torno das emissões de programas da Telescola (Ciclo Preparatório TV) relegando para segundo plano as escolas. O relatório de actividades do Liceu Sá de Miranda, no já longínquo ano lectivo de 1912-13, denunciava os excessos da centralização:

"porque Lisboa não tem olhos para ver, nem ouvidos para ouvir, nem alma para sentir o que se passa tão longe, nas províncias".

Foi necessário esperar pela década de 80 para se observar a entrada de novos meios audiovisuais na escola, de uma forma ainda muito tímida na primeira metade da década de 80<sup>10</sup>, mas conhecendo um significativo reforço na parte final da década, com continuidade na seguinte, processo estimulado por vários factores, com destaque para o debate gerado em torno da Reforma do Sistema Educativo.

#### 4. A informática e a Reforma Educativa na década de 80-90

Em 1986, o Estado português, na linha do regime democrático vigente saído da Revolução de Abril de 74 e da posterior integração de Portugal na Comunidade Europeia, propunha-se mudar a concepção centralizadora com a realização de uma reforma global do sistema educativo, desígnio expresso em resolução do Conselho de Ministros (n.º 8/86, de 22/01): "... urge atacar frontal e decididamente as causas profundas que estão na raiz dos principais problemas que vêm, cronicamente, sendo identificados, o que implica uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema".

Para o efeito, pela mesma resolução, é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) com a incumbência de realizar estudos, preparar diplomas legais e posterior preparação de programas de aplicação, balizados pelos princípios de "descentralizar a administração educativa nos planos institucional, regional e local", "modernizar o sistema de ensino na sua organização estrutural, curricular, nos métodos e técnicas da sua prática" e "valorizar os recursos humanos disponíveis".

Paralelamente à criação da CRSE iniciavam-se, na Assembleia da República, os trabalhos que conduziriam à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº 46/86 de 14/10), que daria início à primeira fase, tornando-se o referencial de todos os trabalhos da Comissão da Reforma (CRSE, 1988: 17), concluídos em 1988 com a publicação do Projecto Global de Reforma (segunda fase). Seguiu-se uma terceira fase com a elaboração, aprovação e implementação do edifício jurídico da reforma iniciando-se, de seguida, uma quarta fase com a experimentação (em 90-91) em algumas escolas das novas orientações curriculares e de direcção e gestão das escolas, à qual se seguiria a fase de consolidação (91-92) e que deveria culminar na generalização da reforma (92-93).

Já tivemos oportunidade de analisar, noutra ocasião, o sentido comunicacional desta Reforma Educativa nas vertentes da administração/gestão, da formulação do currículo e da realização curricular (Silva, 1998). Da análise que efectuámos, concluímos que houve a intenção de reconstruir o Sistema Educativo segundo princípios de "participação alargada", "descentralização", "autonomia" e "flexibilidade"; optava-se então, pelo modelo de uma escola como *comunidade educativa*, perspectivando-a como o centro privilegiado das políticas educativas, conferindo-lhe espaços de autonomia para encontrar as suas próprias soluções na gestão do sistema e na definição curricular. Nesta linha, o Projecto Educativo seria a sua marca de referencialidade e de identificação externa e interna, cuja construção deveria ser resultante de um jogo comunicativo entre professores, alunos, pais e outros elementos da comunidade, em que a atitude colocada na definição e condução da acção educativa seria inspirada por um sentimento de partilha, "o sentimento de nós", expressão com que Gurvitch (1979: 159) caracteriza uma comunidade. Da aplicação destes princípios deveria resultar um modelo comunicativo colaborativo e partilhado, construído intersubjectivamente pelos diferentes actores da comunidade educativa, em função da pluralidade das situações por eles vividas. Porém, estas intenções da Reforma foram ultrapassadas pelo pragmatismo político-administrativo. A linguagem normativa foi excessivamente regulamentadora e de cariz impositivo, restringindo o espaço de intervenção da escola para formular um verdadeiro Projecto Educativo. Fruto da adopção de um modelo comunicativo hierarquizante, definido de maneira quase absoluta e unilateral pelos serviços centrais, em vez de Projecto Educativo da Escola, deveria antes falar-se de Projecto Educativo para a Escola, como sublinhou Lima (1995: 54). Este pragmatismo reflectiu-se depois no sentido comunicativo dos processos de ensino-aprendizagem. Contrariamente às intenções de adoptar um modelo de aprendizagem construtivista e mediacional, em que o aluno deveria ser o construtor da sua própria aprendizagem, dispondo de meios adequados, a realidade evidencia o predomínio de formas de pedagogia directiva e monológica por parte do professor.

Voltemos ao propósito deste texto, centrando-nos na relação das TIC com a Reforma Educativa. Foram vários os estudos preparatórios que se referiram aos recursos didácticos. Por exemplo, a Proposta de *Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário* e a proposta da

*Escola Cultural*. No primeiro documento, os autores referem que a escola é o centro do processo educativo, mas "se não tiver condições e recursos adequados não poderá ser jamais um lugar atraente e motivador de aprendizagem" (Fraústo, Cameiro, Emídio & Grilo, 1987: 177); no segundo, refere-se que são vários os recursos educativos e culturais de que deve dispor a escola cultural e, afirmando não pretender ser exaustivo, exemplifica-se: "a biblioteca; o centro de documentação; a reprografia; o pavilhão gimnodesportivo; os campos de jogos; o "atelier" de artes plásticas; o auditório musical; o salão de festas, preparado para representações teatrais; a sala de exposições, os laboratórios; a aparelhagem de som e imagem (incluindo, naturalmente, equipamento fotográfico); discos; fitas magnéticas, "cassettes", "video-cassettes", etc; diapositivos diversos; instrumentos musicais; material desportivo; material para o jogo de xadrez, etc." (Patrício, 1987: 66).

Houve também estudos mais específicos, com destaque para o que se refere às *Novas Tecnologias no Ensino e na Educação* coordenado por Rocha Trindade (1988) e sobre a relação entre os *Mass Media e a Escola* (Pinto, 1988). No primeiro estudo, insiste-se nas repercussões metodológicas dos meios, referindo-se que na sala de aula actual, a par da existência do professor, dos alunos, das carteiras, dos livros e do quadro "impõe-se a presença de meios de comunicação diversificados, isto é, material vídeo, áudio e informático, tanto do ponto de vista dos equipamentos como dos documentos" (*idem*: 99). Esclarecem os autores que, com estas propostas, pretende-se que haja uma "expansão da comunicação bilateral entre o professor e estudantes [...] uma diversificação dos discursos e das práticas", [potenciando-se] "a criação de hábitos de auto-aprendizagem e com características interactivas" (*idem*: 21 e 99).

Estas preocupações reflectidas em estudos preparatórios da Reforma tiveram tradução em programas de execução na Proposta Global da Reforma (CRSE, 1988), nomeadamente em três programas inseridos no plano de reorganização curricular e pedagógica: i) sobre a formação das novas gerações para o mundo da comunicação (programa A5 — Educação e Comunicação); ii) sobre a introdução das novas tecnologias de informação no sistema educativo (programa A6 — Novas Tecnologias da Informação); iii) sobre a criação de uma dinâmica pedagógica nas escolas orientada para a

inovação e para a criatividade (programa A7 — Dinâmica Pedagógica das Escolas). Por sua vez, no Decreto Lei nº 286/89 (de 29/8) sobre a reorganização dos planos curriculares reafirma-se (no artº 12) que "para a realização da reforma curricular, as escolas devem dispor de recursos educativos necessários, nomeadamente materiais de apoio escrito e audiovisual, bibliotecas, laboratórios, oficinas e meios informáticos" e que "os recursos educativos concentram-se em centros de recursos, de forma a racionalizar a sua utilização pelas escolas". A principal realização foi o Projecto Minerva, considerado pelos avaliadores como "o primeiro e mais relevante programa de âmbito nacional organizado em Portugal para a introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino básico e secundário" (RAPM: 37).

O Projecto Minerva (*Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização*) foi lançado em finais de 1985 com a finalidade de conduzir à "introdução, de forma racionalizada, dos meios informáticos no ensino não superior, num esforço que permita valorizar activamente o sistema educativo em todas as suas componentes e que suporte uma dinâmica permanente de avaliação e actualização de soluções" (despacho nº 206/ME/85 de 15/11). Segundo Ponte (1994: 10-14) a execução do Projecto conheceu três grandes períodos: no primeiro (1985-1988), designado por "fase-piloto", pretendeu-se formar as equipas dinamizadoras, lançar as necessárias infra-estruturas, identificar os pontos estratégicos e operacionais do sistema de ensino, afinar conceitos e critérios e analisar soluções; o segundo (finais de 1988-1992) marcou o início da fase "operacional do projecto" correspondendo a um crescimento mais acelerado do número de escolas envolvidas (*idem*: 12); o terceiro (1992-1994) marca o encerramento do projecto. Como se observa por esta calendarização, há uma coincidência temporal (1985-1994) entre a fase operacional do Projecto Minerva e a fase de lançamento progressivo da Reforma.

O apetrechamento das escolas em recursos beneficiou também, no início da década de 90, da execução de outros Projectos apoiados pelo programa PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, co-financiado pela Comunidade Europeia<sup>11</sup>), bem como da maior envolvimento de agentes da comunidade educativa, nomeadamente das Associações de Pais e Encarregados de Educação no apoio às iniciativas das Escolas.

No que respeita ao apetrechamento das escolas, diversos estudos, efectuados por Silva (1998), Bento (1992) e Moderno (1993), mostram que os resultados ficaram muito longe dos objectivos traçados: houve uma evolução quantitativa, mas o panorama generalizado é ainda de insuficiência para as exigências das escolas face ao número de alunos e de professores, particularmente nos recursos de natureza áudio (gravador de som), de projecção de imagem fixa (retroprojector), vídeo (gravador e câmara) e informática (computador).

Esta imagem de carência aparece reafirmada pelos conselhos directivos e pelos professores que, nos relatórios de avaliação dos programas curriculares do ensino secundário — coordenados por Serafini (1991) e Castro (1993) —, manifestam a opinião, comumente referida, que a falta de material de apoio e as carências de diversos tipos de materiais constituíram um dos obstáculos à implementação da Reforma.

Em consequência deste insuficiente apetrechamento das escolas e da ausência de uma política de formação de professores face às novas exigências de inovação curricular<sup>12</sup>, não admira que a prática e o discurso pedagógico da sala de aula não tivesse conhecido alterações significativas. Lembremos que havia uma intenção expressa da utilização das perspectivas de aprendizagem significativa e construtivista, segundo as quais o ensino-aprendizagem deveria passar a ter mais um carácter *activo, significativo e interactivo*, o que implica orientar a intervenção educativa no sentido de facilitar a reestruturação significativa do saber e da experiência dos alunos, tendo em consideração que "aprender é construir". Valorizava-se, portanto, o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem, como actor didáctico que constrói a sua aprendizagem com a orientação do professor.

No entanto, alguns indicadores sobre a prática curricular, mostram que a realidade esteve muito afastada das intenções proclamadas. Um estudo coordenado por Castro (1993), sobre a avaliação dos programas ainda em fase de experimentação, concluiu que o que "ficou bastante evidenciado foi o predomínio de formas de pedagogia mais directivas e a pouca valorização da participação dos alunos na implementação e experimentação dos novos programas" (*idem*: 102), aspecto que exemplifica a "inexistência de uma mudança significativa nas práticas curriculares dos professores" (*idem*: 103). O que se encontra, acrescenta-se, "é uma atitude de individualismo



pedagógico, visível na ausência de uma "colegialidade" docente, e com tradução também no favorecimento de métodos de trabalho individual e formas tradicionais de avaliação dos alunos e na permanência de actividades didácticas centradas no professor". Também em estudos experimentais, realizados por Pacheco (1993) e por Vilela (1995), incidindo sobre a observação directa de aulas leccionadas por professores de várias disciplinas e de diversas categorias profissionais, se conclui que não houve efectiva modificação da prática curricular. Os autores destacam que sobressai um tipo de ensino-aprendizagem em que os professores marcam "o ritmo da acção didáctica [...] não questionam a metodologia utilizada, nem admitem alternativas de acção didáctica à acção que efectivamente utilizam" (Pacheco, 1993: 681-685), um tipo de ensino em que "o professor ocupa o primeiro plano" independentemente do modelo curricular em que se encontra (Vilela, 1995: 246) e em que "cerca de 80% dos actos de organização do discurso destinam-se a regular a participação dos alunos através da técnica de "bombardeamento de pequenas questões" (*idem*: 236).

Em síntese, podemos concluir que o período da década de 80-90, balizado temporalmente pela Reforma Educativa (1986-1993) e pelo Projecto Minerva (1985-1994), valorizaram, mais do que qualquer outro período da história educacional portuguesa, a questão da integração das TIC na Educação e na Escola. No entanto, a escassez dos recursos, a falta da criação de infra-estruturas e de sistemas de actualização e manutenção de equipamentos<sup>13</sup>, bem como a falta de uma política adequada na formação continua de professores, invalidaram os propósitos que a integração das TIC poderiam favorecer nas mudanças das práticas curriculares.

Contudo, entendemos que no balanço sobre o impacto do Projecto Minerva na Escola deve prevalecer uma visão qualitativa, no âmbito da qual se pode salientar o desenvolvimento de uma sensibilidade para a inovação pedagógica — "a cultura Minerva", como designam os autores do relatório de avaliação (RAPM: 70) — alicerçada na análise crítica da integração das TIC no ensino-aprendizagem e na envolvimento em trabalho de grupo e actividades interdisciplinares. O projecto MINERVA esteve longe de solucionar todos os problemas inerentes à introdução das TIC na educação, mas lançou as bases para novos desenvolvimentos das escolas no domínio das TIC. No caso concreto da E.S.S.M. houve um reforço no apetrechamento na área do vídeo

e da informática, foram lançados Cursos Tecnológicos na área da Informática e de Serviços Comerciais (em que a informática tem uma forte valência) e ofertou-se nos Cursos Gerais a disciplina de ITI (Introdução das Tecnologias de Informação). Em conformidade, a Escola reorganizou os seus recursos informáticos existentes, adquirindo, entretanto, novos equipamentos, de tal modo que conta hoje, para este efeito curricular, com 5 salas/laboratórios de informática, contendo, no conjunto, 45 computadores. E..., facto que salientamos positivamente, passou a contar com número razoável de professores motivados para a integração das TIC na Escola e nas práticas curriculares.

## 5. As TIC e a Proposta de Reorganização Curricular

Em Maio de 1996, o ministro da Educação Marçal Grilo<sup>14</sup> lançou a proposta de um *Pacto Educativo para o Futuro* (ME, 1996), reconhecendo implicitamente muitas das críticas que recaíram sobre a implementação da Reforma em curso (centralismo, normatividade excessiva, etc.), abrindo o processo da reorganização de vários sectores educativos, culminando na publicação, em 18 Janeiro de 2001, dos Decretos Lei nº 6 e 7 de 2001 que estabelecem os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

O novo milénio abriu, assim, com uma nova proposta curricular, uma nova Reforma, embora a reorganização não apareça conotada enquanto tal. Os seus responsáveis assumem que o tempo das *Grandes Reformas* está ultrapassado, adoptando a recomendação do Conselho Nacional de Educação para o qual a Reforma Educativa "é sempre um projecto inacabado e, em cada momento, renovado [...]; um desafio constante [...]; um avançar no tempo suportado por uma dialéctica harmoniosa entre tradição e modernidade" (CNE, 1994: 199).

Chegamos, assim, ao ponto final, mas central, deste nosso texto: analisar a dialéctica entre as implicações TIC e sua integração nas propostas de Reorganização Curricular. Para facilitar a compreensibilidade do discurso, dividimos este ponto em três aspectos: as implicações das actuais TIC; a integração das TIC na reorganização; os programas de integração das TIC.

### 5. 1. As implicações das actuais TIC

Desde finais da década de 80 que se anunciavam profundas mudanças nas tecnologias de comunicação. Pelo aperfeiçoamento dos microprocessadores, pelo uso da fibra óptica e pela digitalização da informação, estabeleceu-se uma aliança estratégica entre o audiovisual, a informática e as telecomunicações, anunciando "o fim dos guetos tecnológicos e a constituição de uma rede comunicativa universal" (Silva, 1998: 162). O computador multimédia é o exemplo de máquina que combina texto, voz e imagem e a Internet é o exemplo da rede global de comunicações que não pára de penetrar nas nossas vidas, colocando-nos a viver num novo mundo comunicacional que, a exemplo da penetração noutros sectores do sistema sociocultural, também poderá ter importantes reflexos na ecologia educacional.

Os novos suportes tecnológicos trouxeram facilidades de acesso à informação, nomeadamente pelo aumento da capacidade de armazenamento, pela velocidade de processamento e pela compatibilidade entre os sistemas. Acresce, ainda, que estão baseados na tecnologia *hipertextual*, exprimindo a ideia de uma *escrita/leitura* não linear e de uma co-autoria na construção/reconstrução do texto (Dias, 2000). Barret (1992: 9) denominou-os de *Sociomedia* por possibilitarem "a reunião e classificação de textos, a revisão e desconstrução desses textos, a troca de textos entre colegas, a autorização do indivíduo para criar zonas marginais (que podem tomar o lugar central)", dando ênfase à construção social do conhecimento. Por outro lado, estes suportes não se limitam à obtenção de informação, mas a estabelecer uma *rede de conversação comunicacional*, onde se trocam reclamações e compromissos, ofertas e promessas, aceitações e recusas, consultas e resoluções (Silva, 1998).

A noção de comutação é o conceito chave para percebermos a natureza das actuais tecnologias. Através da construção de um texto (palavra/imagem) com nós — aí temos o hipertexto —, basta clicar nesse nó e temos a ligação a outro texto; se esses hipertextos adoptarem o mesmo protocolo de transferência (aquilo a que chamamos *http* — *hypertext transfer protocol* —), se estiverem no mesmo sistema de informação (aquilo a que chamamos *WWW* — *World Wide Web* —) e se aos textos juntarmos os endereços pessoais de correio (*e-mail*), temos então a comutação

generalizada, constituindo uma rede universal de comunicação entre textos, autores e leitores, um novo espaço antropológico que Lévy (1997) designa de *Espaço do Saber*.

Estava em curso o que se entende hoje ser uma verdadeira revolução tecnológica no domínio das TIC, de tal modo que falar hoje em Sociedade da Informação (S.I.) passou a ser uma expressão de uso corrente para identificar o novo tempo civilizacional e tecnológico.

Diversos organismos internacionais, com destaque para a Comissão Europeia e a Unesco (no domínio da Educação), tomaram consciência da necessidade de responder ao advento da Sociedade de Informação. No Livro Branco *"Crescimento, competitividade e emprego — Os desafios e as pistas para entrar no século XXI"*, apresentado em 1993, a Comissão Europeia reconhecia já ser fundamental para a Europa a instauração da S.I.; em 1996, a Comissão adoptou o Livro Verde *"Viver e trabalhar na sociedade da informação: prioridade à dimensão humana"* destinado a aprofundar os aspectos políticos, social e civil mais importantes da sociedade de informação. Também em 1996, a Unesco, no relatório *"Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI"*, coordenado por Jacques Delors, chamou a atenção para o impacto que as TIC podem ter na renovação do Sistema Educativo, bem como para a resposta que devem dar aos múltiplos desafios das Sociedade da Informação, recomendando "que os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo" (Unesco, 1996: 59).

A União Europeia rapidamente compreendeu que a instauração da S.I. não se podia limitar ao "crescimento, competitividade e emprego", mas que os seus desafios correspondiam também aos desafios da construção da própria União Europeia, em aspectos da cultura, da coesão social e da educação. Deste modo, em finais de 1999 foi lançada a iniciativa "eEurope — Sociedade da Informação para Todos" com o objectivo de acelerar a implantação das tecnologias digitais em toda a Europa e garantir que todos os europeus disponham das competências necessárias para as usar ("pôr em linha todos os cidadãos, famílias, escolas, empresas e órgãos da administração pública"). No Conselho Europeu que decorreu em Lisboa, em Março de 2000, durante

a Presidência Portuguesa, estabeleceu uma série de princípios para concretizar a iniciativa "eEurope". No sector da educação e cultura, inscrita nesta iniciativa, a Comissão Europeia lançou o plano de acção eLearning (*Desenhar a Educação do Amanhã*<sup>15</sup>), para o período de 2000-2004, visando explorar as oportunidades proporcionadas pelas TIC na integração em contextos educativos.

Em Portugal, à semelhança do que acontece um pouco pela generalidade dos países europeus, existem programas que visam instaurar a S.I. e dinamizar a integração das TIC no Sistema Educativo. Em finais de 1996 e em 1997 foram lançados dois programas (ainda em curso) com especial incidência no domínio das tecnologias multimédia e das redes de comunicação: o "Programa Nónio — Século XXI" e o "Programa Internet na Escola". Em 1997, por iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia/Grupo de Missão para a Sociedade de Informação, foi lançado o "*Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*", cujo capítulo 4, intitulado "*A Escola Informada: Aprender na Sociedade da Informação*" é dedicado ao Sistema Educativo (M.S.I., 1997)<sup>16</sup>. Neste momento, no contexto da iniciativa eEurope, o Governo Português estabeleceu um conjunto de objectivos e metas até 2004 para os vários sectores da sociedade<sup>17</sup>. No sector da Educação foi criado um Grupo Coordenador dos programas de introdução, difusão e formação em TIC, encarregado de produzir um Plano de Acção para a Educação no âmbito das TIC para dar continuidade ao Programa Nónio (despacho nº 16126 de 8/8/2000).

## 5. 2. As TIC na Proposta de Reorganização Curricular

A natureza das actuais TIC perspectiva-as como um elemento que contribui fortemente para condicionar e estruturar a ecologia cognitiva e organizacional das sociedades, estimulando transformações noutros níveis do sistema sociocultural (educativo, económico, político, social, religioso, cultural, etc.).

Na relação entre a tecnologia e as estruturas educativas, consideramos que as actuais TIC contêm potencial estratégico para renovar a estrutura escolar e curricular ao nível das repercussões organizativas, da relação com os conteúdos e da metodologia (Silva, 2001).

As repercussões *organizativas* compreendem os aspectos relacionados com a questão da centralização/descentralização, da flexibilidade do tempo e do espaço escolares e da adaptação curricular.

Na questão da centralização/descentralização, trata-se de considerar as vias de tomada de decisão entre os vários níveis do sistema (macro, meso e micro), tanto no domínio da administração, da construção e desenvolvimento do currículo, como no da investigação e formação. Equacionadas as vantagens e desvantagens das três vias clássicas (a *central-periférica*, a *periférica-central* e a *periférica-periférica*), propõe-se a criação de uma via *colaborativa* através do estabelecimento de redes interescolas, intralocalidades e interlocalidades (Ribeiro Gonçalves, 1992: 96). Ora, os ingredientes constitutivos das TIC vêm precisamente ao encontro da construção desta via colaborativa, possibilitando a criação de uma rede eficaz de comunicação entre as escolas e com outros espaços extra-escolares, abrindo-as ao exterior e à associação em territórios educativos, independentemente de factores geográficos e domínios institucionais.

A contribuição para a gestão/flexibilização do tempo e do espaço escolares e para a adaptação curricular passa pela possibilidade de se estabelecer uma comunicação permanente entre os conteúdos a aprender e os alunos, a qualquer hora e desde qualquer ponto da rede, permitindo também que o professor faça as alterações necessárias ao seu programa, ajuste os conteúdos e o seu modo de apresentação às características e necessidades dos alunos. As particularidades comunicativas das actuais TIC possibilitam a adopção de uma nova definição do tempo e do espaço escolar, tal como é proposta por Schwartz & Pollishuke (1995): flexível para adaptar-se às necessidades dos alunos e flexível para adaptar-se às mudanças da planificação e programação. Trata-se de desescolarizar o tempo e o lugar (sala de aula), retirando-lhe a dimensão colectiva que actualmente têm: o mesmo tempo e a mesma sala para todos os alunos.

As repercussões em relação aos *conteúdos* compreendem aspectos que vão desde pôr à disponibilidade dos alunos todo o tipo de conhecimentos relacionados com o programa e do acesso a fontes de informação diversificadas à actualização permanente dos conteúdos, através do acesso a bases de dados e ao estabelecimento de uma relação directa com os criadores do conhecimento. Trata-se de construir um paradigma de

aprendizagem de "pleno acesso ao conhecimento", em que aprender "consistirá em saber interagir com as fontes de conhecimento existentes [...] com outros detentores/processadores do Conhecimento (outros professores, outros alunos, outros membros da sociedade)" (Machado, 1995: 466).

As principais repercussões em relação à *metodologia* prendem-se com a possibilidade de se criarem metodologias singulares e variadas, adaptadas ao perfil de cada aluno e aos contextos de aprendizagem. Trata-se de aplicar uma pedagogia diferenciada, valorizando o método, o processo, o itinerário, o *como*, dando aos professores a possibilidade de ensinarem de *outro modo*, permitindo pensar um paradigma metodológico que rompa com o modelo de pedagogia uniformizante. Tal paradigma passa pela combinação dos ambientes presenciais com os ambientes a distância, dos ambientes fechados com os ambientes abertos, da ligação das escolas em rede, entre si, e com outras fontes produtoras de informação e do saber. Num sistema em que a tecnologia assegura a difusão da informação, ensinar de *outro modo* deve significar, necessariamente, ensinar a construir o saber, ensinar a pensar, processo em que o papel do professor aparece justamente valorizado.

Em síntese, estas repercussões e a natureza da tecnologia que as suportam, favorecem a expansão da complexidade do diálogo da sala de aula, possibilitam não só o acesso e manipulação de fontes exteriores de informação, como também a comunicação a distância, o que em termos práticos significa aprendizagem colaborativa e expansão da capacidade de diálogo interpessoal. A envolvimento das aplicações multimédia nas redes de comunicação e a combinação da sua flexibilidade com a comunicação virtual levou-nos a designar este novo paradigma educacional por *Comunidades Virtuais de Aprendizagem* que, devido à utilização que fazemos do termo *virtual* — uma forma potencial de mediação interfacial que não se opõe ao real —, preferimos designar por *Comunidades de Aprendizagem*, sem mais adjectivação (Silva, 2000). As escolas como Comunidades de Aprendizagem seriam construídas com base na partilha de motivações comuns, de afinidades de interesses, de conhecimentos, de actividades, de projectos, num processo de cooperação e interações sociais entre escolas e outras instituições comunitárias, entre autores e leitores, independentemente das proximidades geográficas e domínios institucionais<sup>18</sup>.

Feito este breve enquadramento sobre as possíveis repercussões escolares e curriculares que a integração das TIC pode favorecer, que no

global, está em sintonia com as análises e recomendações dos Relatórios que citámos atrás (da Unesco e do Grupo de Missão para a instauração da S.I. em Portugal), passemos então para a análise da Proposta da Reorganização Curricular. Obviamente, que na linha orientadora deste texto, apenas focalizaremos os principais aspectos que têm a ver directamente com a integração das TIC, efectuando a análise a dois níveis: estruturante e instrumental<sup>19</sup>.

#### a) A nível estruturante

O carácter estruturante insere-se na linha das repercussões curriculares, atrás referidas. O primeiro e principal comentário incide na falta de qualquer referência ao novo tempo civilizacional da Sociedade da Informação, seja nos documentos de trabalho preparatório, seja no preâmbulo dos Decretos-Lei que regulamentam a reorganização curricular (Decreto-Lei nº 6/2001 para o Ensino Básico e o Decreto-Lei nº 7/2001 para o Ensino Secundário, ambos de 18 de Janeiro). Parece, portanto, que as reflexões efectuadas em várias instâncias internacionais e nacionais em torno das TIC e das suas repercussões na instauração da S.I. passaram à margem dos autores da proposta de reorganização curricular. Deste modo, referências em torno da reorganização da escola como uma Comunidade de Aprendizagem não são tidas em conta.

Tomemos como exemplo a reorganização do tempo e espaço escolares. As propostas (para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e para o Ensino Secundário) mantêm a organização do grupo turma, aumentando o período da aula para 90 minutos, em vez dos actuais 50 minutos. Argumenta-se que "as aulas de 90 minutos permitem uma gestão dos programas mais consentânea com a desejável diversificação de metodologias e de dinâmicas de sala de aula" (DES, 2000) e ainda que visam "valorizar o ensino experimental e tornar possível que uma parte essencial do trabalho escolar seja feito pelos alunos nas aulas" (DEB, 2000). Esta argumentação é válida — até porque o tempo útil das aulas de 50 minutos ronda, em média, cerca de 38 minutos, como comprovámos em várias aulas que observámos (Silva, 1998: 289) — mas a verdadeira questão não é essa, pois o tempo de aula passará a ser o mesmo para todos os alunos, permanecendo *escolarizado!*

Mantém-se, portanto, o vigente modelo de organização pedagógica assente no grupo-turma, cujos traços gerais são sobejamente conhecidos: para o conjunto das disciplinas, um grupo de alunos é constituído para o ano inteiro (num processo de escolha em que o aluno não exerce qualquer direito de preferência), encontrando-se todas as semanas, dias, horas e lugares fixos, perante o professor encarregado de leccionar a respectiva disciplina, no quadro de um programa e de um plano de estudos previamente definido. Há inúmeras investigações que demonstram a ineficácia deste modelo, sugerindo a implementação de uma nova organização pedagógica, cuja chave se constituiria no equilíbrio entre as actividades da turma, do pequeno grupo e do indivíduo, criando-se deste modo o equilíbrio necessário entre a aprendizagem orientada pelo professor e a que é desenvolvida por iniciativa dos alunos, retirando ao tempo e ao lugar (sala de aula) a dimensão colectiva que actualmente têm: o mesmo tempo e a mesma sala para todos os alunos.

Aliás, em parecer do Conselho Nacional de Educação emitido no contexto da anterior Reforma (cm 1990) e reafirmado agora no ponto 35 do parecer sobre a Proposta de Reorganização Curricular para o Ensino Básico (CNE, 2000a), afirmava-se que "não há turmas ou classes, há alunos", o que "a execução dos programas e das estratégias de ensino-aprendizagem no sentido do atendimento individualizado (...) vai exigir uma nova organização dos espaços e dos tempos de ensino", recomendando que as "escolas deverão poder optar pela organização do tempo lectivo que mais se adequar à realidade vivida, evitando-se uma nova padronização, já que não será uma nova padronização dos tempos lectivos que provocará o aparecimento de novas práticas, mas serão, certamente, as novas práticas que conduzirão a uma nova gestão dos tempos lectivos".

Ora, como vimos, a natureza das TIC suportaria esta mudança organizacional. Não sendo efectuada, consideramos que não houve audácia, perdendo-se uma oportunidade soberana. Nesta medida, corroboramos a opinião do parecer do Conselho Nacional da Educação sobre a proposta de Reorganização Curricular para o Ensino Secundário ao afirmar-se na introdução que "não se explica como é que problemas antigos serão agora resolvidos uma vez que se continuam a oferecer os mesmos tipos de respostas", tratando-se "de um documento sem estratégia o que denuncia uma oportunidade perdida" (CNE, 2000).

#### *b) A nível instrumental*

As Tecnologias de Informação e Comunicação são contempladas nas propostas de reorganização como formações transdisciplinares de carácter instrumental em todos os ciclos de aprendizagem no Ensino Básico e no Ensino Secundário, aspecto inovador e que é reconhecido como positivo nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2000; CNE, 2000a). Deste modo, refere-se que as Áreas Curriculares não disciplinares, em particular a Área de Projecto, devem incluir uma componente de trabalho dos alunos com as TIC, devendo tal constar explicitamente no projecto curricular da turma e regulamentando-se mesmo (ponto 2 do artigo 6º do Dec-Lei nº 6/2001) que essa formação deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, "a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio". De igual modo, sobre a Área de Projecto/ProjectoTecnológico<sup>20</sup> na proposta de Reorganização do Ensino Secundário é afirmado que os alunos, na realização de projectos, deverão elaborar "produtos concretos — relatórios, ensaios, objectos tridimensionais diversos, programas informáticos, filmes em suporte vídeo, páginas para a Internet ou trabalhos em suporte multimédia" (DES, 2000).

Tais intencões (nomeadamente a certificação dos alunos da aquisição das competências básicas no domínio das TIC no fim da escolaridade obrigatória que deverá levar a que os alunos já no Ensino Secundário concebam e realizem produtos em diversos suportes tecnológicos) levantam de imediato duas questões: i) onde adquirem os alunos essas competências se as TIC não são objecto de formação disciplinar? ii) que formação têm os professores para abordarem as TIC, já que a Área de Projecto será coordenada por dois professores da turma, independentemente da sua formação de base, na qual, em muitos casos, não foi contemplada a formação em TIC?

Esta problemática pode ser enquadrada no amplo debate gizado em torno da questão da *Educação para a Comunicação*, dentro do qual se situam as TIC, ou seja, qual é o lugar que esta temática deve ocupar no currículo e nos programas escolares. Havia quem defendesse, como se constata nas conclusões do 59º Seminário do Conselho da Europa para Professores realizado em Donaueschingen (Alemanha) em Maio de 1993 (in Abrantes, 1995: 161), a criação de uma disciplina específica, ou de um curso opcional ou ainda a integração dos seus conteúdos no conjunto das disciplinas

existentes, posição defendida pela maioria dos participantes no seminário, argumentado-se ser estrategicamente mais adequado pensar a *Educação para a Comunicação* como parte integrante das disciplinas de base. Esta posição vai ao encontro da defendida por Masterman (1993: 256) sobre o futuro do ensino dos meios de comunicação: transversal ao currículo.

Sobre esta problemática temos uma posição dupla: defesa da transversalidade curricular, mas com abertura à integração de alguns conteúdos mais específicos em áreas disciplinares. Por um lado, a *Educação para a Comunicação* deve ser transversal ao currículo, porque este fenómeno afecta todas as disciplinas, seja na produção de material, seja na afectação dos conteúdos escolares, pois os alunos não se apresentam nas aulas com as mentes vazias, pelo contrário, trazem todo o tipo de conceitos, ideias e estereótipos adquiridos através dos *media* e das TIC. Por conseguinte, qualquer professor, de qualquer disciplina, deve possuir formação em literacia comunicacional e tecnológica, senão, esta ideia da transversalidade pode revelar-se uma completa falácia. Para a obviar, toma-se necessário: em primeiro lugar, abrir os canais de comunicação e iniciar o diálogo com os departamentos disciplinares para que os professores não considerem a *Educação para a Comunicação* como uma espécie de invasão territorial e que valorizem a importância que pode ter a leitura crítica dos *media* e da tecnologia na sua própria disciplina e no sucesso da aprendizagem dos alunos; em segundo lugar, deve ainda considerar-se que o fenómeno da literacia comunicacional e tecnológica, em particular da aprendizagem dos novos suportes e meios, deve ser efectuada de forma aprofundada nos programas de disciplinas de algumas áreas disciplinares. Assim, em complementaridade à transversalidade, defendemos a integração de alguns conteúdos apropriados nos programas curriculares de disciplinas já existentes, como seja, por exemplo, em Português das novas formas de processamento de texto, em Matemática dos programas de cálculo e estatística, em Educação Visual e Tecnológica dos programas de imagem e vídeo digitais, etc.. Deste modo, torna-se fundamental que no projecto curricular da turma (aspecto inovador inserido na proposta de reorganização) haja uma articulação segura das áreas transversais com as áreas disciplinares. O *design* desta articulação é crucial na abordagem das TIC.

Ao defender-se a transversalidade, relacionada com a ideia "que todos os professores são professores de TIC", o domínio da formação de professores

nestas competências surge de imediato. Aliás, contrariamente ao propagado pela ideologia tecnicista — que os professores seriam substituídos pelos computadores —, o que se constata é que a *navegação* pelos oceanos informáticos requer a intermediação humana, como reconhece (Wolton, 2000), vincando que a emancipação informacional que a *Web* proporciona passa pela valorização do papel dos professores, de forma a ajudar o aluno a reintegrar a informação no seu contexto, transformando-a em conhecimento.

Silva & Gomes (2000), tendo por base uma investigação-ação em *formar para a sociedade de informação*, reflectem que a formação no domínio das TIC deve estruturar-se em três domínios científicos: i) saberes de carácter instrumental e utilitário, domínio que designam por alfabetização informática; ii) saberes e competências ao nível da pesquisa, selecção e integração da informação, com vista à transformação da informação em conhecimento; iii) saberes no desenvolvimento de formas de expressão e comunicação em ambientes virtuais. Pelo conhecimento que temos da formação inicial e contínua dos professores no domínio das TIC<sup>21</sup>: i) sobre a formação inicial, não temos dúvidas em afirmar que os cursos de várias instituições superiores (se não de todas) que se dedicam à formação de educadores/professores ganhariam em ser reestruturados, nomeadamente, na valorização da utilização pedagógica das TIC; ii) na formação contínua, tem havido por parte dos Centros de Formação um esforço assinalável em formar os professores no domínio das TIC, mas que precisa de ser redobrado e mais consistente; iii) algumas Universidades vêm, desde há já vários anos, oferecendo cursos de mestrado no domínio da educação com especialização em TIC, pelo que, em muitas escolas existem já alguns especialistas que deveriam ser melhor aproveitados<sup>22</sup>. Face à carência de formação que ainda nos parece existir e face ao que vai passar a ser exigido aos alunos com a proposta de reorganização curricular, poderia perguntar-se: *porque não exigir também aos professores uma certificação na aquisição das competências básicas em TIC?*

A utilização das TIC na escola, implica, naturalmente, como condição necessária e básica, inquirir do apetrechamento das escolas com os devidos equipamentos. Este assunto remete-nos para a abordagem do terceiro aspecto sobre a Reorganização Curricular: os programas de integração das TIC no Sistema Educativo.

### 5. 3. Os programas de integração das TIC

Como se disse, em Portugal foram lançados dois programas em finais de 1996 e em 1997 (ainda em curso) que visam instaurar a S.I. e dinamizar a integração das TIC no Sistema Educativo, dando especial incidência às tecnologias multimédia e às redes de comunicação: o "Programa Nónio — Século XXI" e o "Programa Internet na Escola".

Tomando por referência a E.S.S.M., que nos tem acompanhado neste estudo, verificámos que a mesma está incluída nestes dois estes projectos.

Em 1997, através do Projecto Internet na Escola foi instalado na biblioteca um computador multimédia, efectuando-se a ligação à Internet e dando-se início à construção da *homepage* da Escola. A importância deste projecto para a Escola não reside apenas na instalação na biblioteca de um computador multimédia (manifestamente insuficiente face ao número de alunos e professores), mas porque o Projecto apoia e suporta os custos financeiros da ligação à Internet, mesmo de outros postos que entretanto passaram a estar ligados.

Em 1998, a Escola apresentou ao II Concurso Nacional do Programa Nónio um projecto intitulado "Projecto Comunicação para a Humanização", para ser desenvolvido no triénio 1998-2001 e que foi aprovado e financiado com cerca de 6 mil contos (ESSM, 1998)<sup>23</sup>. O projecto surgiu como uma oportunidade de criar "condições para uma permanente sintonia entre as diversas estruturas e os diferentes intervenientes da vida escolar, de forma a inibir a despersonalização e desumanização e fomentar o completo conhecimento da realidade "escolar" e a consciência de a ela pertencer" (*idem*, 1998: 3). Decorridos os três anos de desenvolvimento observam-se alterações significativas a nível das infra-estruturas e dos recursos tecnológicos disponíveis, ainda que em número insuficiente para a população escolar, estimada em cerca de 2000 alunos e 200 professores (Fernandes, 2000)<sup>24</sup>. Sobre a utilização dos recursos tecnológicos por parte de alunos considera este responsável do Projecto (*idem*) que cada computador regista uma ocupação média diária de 6 a 7 horas, com actividades de livre desenvolvimento (sendo o IRC — *Internet Real Chat* — uma das modalidades preferidas pelos alunos) e com actividades de incidência em trabalhos escolares; no que respeita aos professores constata que cerca de 10% usa

com alguma regularidade a Internet para pesquisa de informação e para comunicar através do correio electrónico e que a maioria passou a utilizar a informática (pelo menos para a realização dos exercícios de avaliação), começando a demonstrar curiosidade e a tomar consciência das potencialidades que as TIC proporcionam no desempenho das actividades educativas.

De uma forma geral, a avaliação do desenvolvimento dos Projectos das Escolas Nónio, quer na vertente dos produtos/actividades realizadas, quer no processo de concepção e implementação, é francamente positiva, como podemos comprovar no estudo que efectuámos sobre os Projectos desenvolvidos no âmbito do Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio Século XXI (Silva & Silva, 2001).

A questão mais problemática está, a nosso ver, na generalização destes Programas exigida pela Proposta de Reorganização Curricular. Generalização à rede nacional de escolas, generalização no acesso às TIC de todos os alunos e professores da escola, generalização da formação de professores em TIC, mantendo-se, simultaneamente, a presença de estrutura de apoio local às Escolas, aspecto que no programa Nónio tem sido desempenhado pelos Centros de Competência. Atente-se nos seguintes aspectos, para termos ideia do esforço que há a fazer:

- a) Sobre a cobertura nacional, o Programa Nónio abrangeu 432 projectos, cobrindo 750 escolas (432 escolas sede, coordenadoras do Projecto, às quais se associaram mais 318 escolas). Tomando em consideração que a rede do ensino público do pré-escolar ao secundário era composta em 1997/98 (ano do arranque do Projecto) por 14 083 escolas (Nónio XXI, 1998), conclui-se que o Projecto contemplou apenas 5% das escolas;
- b) Para os 432 projectos foram disponibilizados cerca de 3 milhões de contos<sup>25</sup>, dando uma média de cerca de 3.800 contos por escola, donde que, a manter-se idêntico esforço, seria necessário disponibilizar verbas na ordem dos 50 milhões de contos.
- c) Este reforço deveria ser substancialmente aumentado, se atendermos a que o equipamento informático e multimédia é ainda inexistente em muitas escolas e manifestamente insuficiente

noutras (DAPP, 2001). O inquérito à situação nacional geral, lançado em 2000 pelo Ministério da Educação (e ao qual apenas responderam 31,8% das escolas do 1º ciclo e 44% dos restantes ciclos) revelou que apenas 36% das escolas do 1º ciclo declararam possuir equipamentos informáticos, panorama que melhora nos restantes ciclos com 91% das escolas a declararem possuir equipamentos. O *ratio* ronda os 56 alunos por computador nas escolas do 1º ciclo e 23 alunos nas escolas dos restantes ciclos.

- d) Esta questão da contagem dos equipamentos e da subtilidade estatística dos *ratios* pode desfocar a imagem real vivida nas escolas. Tomando novamente a ESSM como referência, verificamos que o *ratio* de computadores disponíveis para os alunos, utilizados em actividades lectivas de carácter geral e em actividades extra-curriculares, é de 100 alunos por computador<sup>26</sup>.
- e) Como o próprio Ministério da Educação estabeleceu, no programa de equipamento das escolas a levar a efeito até 2006<sup>27</sup>, um *ratio* da ordem de 10 alunos por computador, podemos imaginar o esforço, a vários níveis (financeiro, de infra-estruturas, organizacional, etc.), que é preciso desenvolver. Na ESSM, por exemplo, esse *ratio* estabelecido implica que passe a haver 189 computadores disponíveis para os alunos, em vez dos actuais 19.

A listagem destes aspectos e dos esforços que implicam, aos quais seria de acrescentar a necessidade imperiosa da formação de professores e a implementação de estruturas de apoio local para a actualização/manutenção dos equipamentos, bem como de animação dos novos espaços comunicacionais, levam-nos a questionar se as escolas terão, hoje, as condições mínimas para que a Reorganização Curricular, no que diz respeito à utilização das TIC, tal como é proposto nos textos oficiais. Relembre-se que está estipulada a entrada em vigor desta reorganização curricular, já no próximo ano lectivo (2001-2002) para o 1º e 2º ciclos de escolaridade e em 2002-2003 para o 3º ciclo (ao nível de 7º ano de escolaridade) e do ensino secundário (ao nível do 10º ano de escolaridade), seguindo-se nos anos subsequentes os restantes anos de escolaridade.

Em geral, os factos denunciam que o apetrechamento das escolas e a preparação dos professores está longe de corresponder aos desafios exigidos

pela proposta de reorganização curricular, o que pode levar a que a integração e a utilização das TIC não passe de uma miragem.

## 6. A modo de síntese

A análise global que fizemos relativa à integração das TIC na escola portuguesa, desde os primórdios do ensino liceal até aos nossos tempos, permite-nos efectuar uma avaliação do peso que as TIC e o campo teórico e de investigação em que se enquadram (a Tecnologia Educativa, entendida como uma "forma sistémica de conceber, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem em função do recurso a sistemas tecnológicos de informação e comunicação para o processamento da aprendizagem") exercem na organização escolar e curricular.

O primeiro aspecto que se observa é que o processo de integração das TIC na escola é lento e moroso, surgindo com muito atraso em relação às dinâmicas sociais. Exceptuando o livro, que já tinha vencido a resistência que lhe fora movida, a entrada na escola de qualquer novo meio, sobretudo daqueles cujo veículo de comunicação é o audiovisual, acontece cerca de vinte anos após surgir na esfera social. O cinema, por exemplo, entra na escola apenas na década de trinta do século XX quando nos inícios do século já atrata multidões, e a televisão apenas na década de oitenta quando nos anos sessenta já representava o meio de comunicação social por excelência. Mais recentemente, este fenómeno tem-se modificado. Os tempos entre a comercialização dos computadores pessoais na sociedade e a sua entrada na escola, bem como das redes telemáticas (como a Internet), encurtaram-se sensivelmente. Sucede ainda que em muitas situações o primeiro contacto dos utilizadores (professores e alunos) com estas tecnologias dá-se na escola, já que a taxa de penetração doméstica ainda é débil. A escola assume-se, deste modo, como factor de correcção de assimetrias sociais, permitindo uma igualdade de acesso às tecnologias.

O segundo aspecto que a análise evidencia é que as tecnologias são um elo frágil do sistema educativo. Ao longo dos tempos, se o discurso teórico apontava para a necessidade de se equiparem as escolas com meios, o que se verifica, na prática, são atrasos e problemas na criação de infra-estruturas adequadas e um apetrechamento que é manifestamente insuficiente face às necessidades e aos potenciais utilizadores.



O terceiro aspecto diz respeito à ideologia. Mostrámos que a utilização da tecnologia está impregnada de ideologia, processo bem visível e assumido na primeira metade do século XX com a utilização do cinema educativo ao serviço da "propaganda original do Estado Novo". O mesmo se passa na actualidade, porventura de forma subtil, com o fenómeno da Internet e da globalização da informação. As intenções dos programas governamentais e da Comissão Europeia têm um ideário e as tecnologias estão ao seu serviço. O processo é complexo, não é tão simples como possa parecer. No ciberespaço joga-se um conflito permanente entre libertação e dominação e a imagem do deus romano *Janus*<sup>28</sup> ocorreu-nos há já algum tempo para assinalar estas duas tendências contraditórias. Ao falarmos na renovação da escola face às *Comunidades de Aprendizagem*, valorizamos o contributo das TIC para a criação de uma cultura convivial, acentuando a noção de colaboração e de estabelecimento de relações interpessoais participativas. Porém, tal não significa que se devam negligenciar outros desenvolvimentos possíveis que apontam para o aumento do sedentarismo, a debilitação da comunicação sensorio-afectiva, o reforço da estratificação social e da centralização, visões próprias de um tipo de cultura e de um modelo societário de tipo *fortaleza* (Santos, 1994). Por isso é que consideramos que a mera existência das TIC não garante, por si só, um quadro de efectiva descentralização e de diversificação dos centros de difusão, bem como a liberdade de circulação na rede. A sua concretização exige a mobilização das vontades dos cidadãos, pois estamos perante um verdadeiro projecto, não obstante as inquietações que lança, concebido para a realização de um espaço comunicativo à medida do indivíduo e da escola comunitária.

Por fim, o quarto aspecto que pretendemos salientar diz respeito ao papel das TIC na actual proposta de Reorganização Curricular — a primeira reforma do novo milénio — prevista para entrar em vigor no presente ano lectivo (2001-02). Entendemos que o potencial estruturante das TIC para a transformação da Escola em *Comunidade de Aprendizagem* não foi devidamente contemplado. Desperdiçou-se, por exemplo, o potencial que poderiam ter na instauração de uma nova reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem (*desescolarizando-os*). A proposta contempla a utilização na vertente instrumental e, neste aspecto, é inovadora, acrescentando algo mais do que a anterior reforma. Para que a

integração/utilização das TIC na escola e nas práticas educativas seja bem sucedida é necessário reforçar o apetrechamento e, simultaneamente, delinear uma estratégia cujo plano de acção passe pela valorização das TIC no contexto do projecto educativo/curricular da escola e da turma, pela criação de dispositivos eficientes de actualização/manutenção e de animação dos sistemas tecnológicos e pela formação dos professores.

À Comunidade Educativa e aos seus agentes, localizados em todos os níveis do sistema (macro, meso e micro), é colocado um grande desafio: compreender que as TIC dão à escola a oportunidade em passar do modelo de reprodução da informação para um modelo de funcionamento baseado na construção partilhada do conhecimento, aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experiências e interesses, enfim, em constituir-se como uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem. Haja vontade política e vontade educacional para o implementar!

## Notas

- 1 Cf. os regulamentos das reformas de 1860 (Diário do governo nº 133 de 12/06) e de 1905 (Diário do Governo nº 194 de 30/08). No prótogo deste Regulamento acentuava-se: "ninguém pôe em dúvida que a educação da mocidade só pode ser bem feita em bons edificios escolares, com bom material didáctico e mobiliário escolar [...], mas o estado dos nossos edificios liceais é tal, o material tão pobre e o mobiliário tão antigo que bem pode dizer-se que, neste importantíssimo capitulo da administração escolar, pouco temos progredido".
- 2 Face às medidas antiferreais da 1ª República (1910-1926) a Congregação do Espírito Santo foi expulsa do país e os seus bens nacionalizados (sendo canceladas as matriculas do ano de 1910-11). Nas imponentes e vetustas instalações do edificio da ordem — cujas origens de construção remontam a 1877 — foi instalado o liceu em 1921, onde ainda hoje permanece. Sobre a qualidade do espólio, Soares (1986) reconhece que o liceu recebeu recursos didácticos de boa qualidade pedagógica, nomeadamente biblioteca e laboratórios. Contudo, Francisco Prieto, reitor do liceu na década de trinta, contesta esta opinião (Prieto, 1941). Também na correspondência do Liceu Sá de Miranda, expedida na época, são notórias as referências às carências de recursos materiais.
- 3 Tais ideias encontram-se explícitas no Regulamento Liceal de 1860, determinando-se (nos arts 30º, 31º e 32º) que das duas horas que dura a aula, pelo menos uma será destinada para o professor ouvir o maior número de alunos sobre a lição passada (as tão famosas "chamadas orais") e o resto do tempo para expor as "doutrinas" que forem objecto de lição daquele dia; que haverá em todas as aulas

exercícios ou temas escritos, os quais serão analisados e emendados em voz alta pelo professor para toda a classe; e que no fim de quatro lições haverá uma repetição oral ou por escrito. Estas disposições metodológicas orientadas para os métodos expositivo e interrogativo aparecem ainda explicitadas com clareza na reforma de 1917 (Cf. Decreto nº 3091 de 17/04), ainda que matizadas de novos tons influenciados pelas ideias da Escola Nova, referindo-se concretamente a organização de "excursões e visitas de estudo" (art. 145º) para "auxiliar a preparação [dos alunos] para toda a acção da vida prática".

- 4 Cf. Relatório do Reitor de 1968/69 do Liceu Sá de Miranda.
- 5 Esta instabilidade governativa teve reflexos paralisantes na organização do ensino secundário. No período de 1910 a 1917 não se produziu nenhuma reforma educativa global; no período de 1917 a 1921 houve cinco reformas, cada qual com vida efémera.
- 6 Arts 5º e 6º do Dec. 4650, de 14 de Julho de 1918 (Reforma da Instrução Secundária). Refere-se ainda, para além dos recursos e meios mencionados, que os liceus deveriam ter ginásios, balneários e piscinas de natação.
- 7 Sobre a questão das atitudes perante a tecnologia (*tecnobíbia versus tecnolatria*) pode cf. Silva (1999).
- 8 Com sucesso reconhecido, pois como afirma Rocha Trindade (1990: 236-7), durante mais de 20 anos, o ITE programou os cursos, delimitou os métodos, produziu os materiais escritos e os videogramas, assegurou o apoio logístico a mais de 2000 postos espalhados por todo o país, com uma frequência anual de mais de 60.000 alunos.
- 9 O ITE foi extinto em 1988 com a criação, de facto, da Universidade Aberta (Decreto-Lei nº 444 de 2/12/88) que passou a integrar os recursos que estavam afectados ao ITE. Em consequência, o sub-sistema da Teleescola/CPTV passou a funcionar integrado na rede do sistema de ensino preparatório regular, dependente da tutela da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, substituindo-se as emissões de televisão pela leitura de videocassetes, apetrechando-se, para o efeito, todos os postos de Teleescola com leitores de vídeo. Em 1991, este sub-sistema passou a designar-se Ensino Básico Mediatizado.
- 10 Em 1981 verifica-se a aquisição do retroprojector (meio indicado na altura pela escola à Direcção Geral de Equipamento Educativo como primeira prioridade para aquisição), do gravador de som portátil e da máquina fotocopadora; em 1983 do televisor e em 1984 do primeiro computador (ZX Spectrum).
- 11 O PRODEP resulta de uma decisão da Comissão Europeia em 1990 para financiar recursos, formação, inovação e modernização de infra-estruturas educativas.
- 12 Facto salientado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1994) quando afirmava que "a preparação dos professores está longe de corresponder à que os novos programas e inovação curricular exigem. Seria melhor atrasá-la do que aumentar a probabilidade de que tudo fique na mesma".
- 13 A este respeito cf. a conclusão avançada por Ponte (1994: 70) — um dos principais dinamizadores do Projecto Minerva, coordenador inicial do Pólo da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa — sobre a introdução das Novas Tecnologias de Informação (NTI) na Educação em Portugal.

- 14 Curiosamente, Marçal Grilo foi um dos membros do Grupo de Trabalho da Reforma Educativa para a Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário.
- 15 <http://www.europa.eu.int/comm/elcaming>
- 16 Também os capítulos nº 1 ("A Democraticidade da Sociedade da Informação") e 3º ("O Saber Disponível"), pelos seus conteúdos e operacionalidade, têm análises e recomendações que são próximas ao Sistema Educativo.
- 17 Conferir a «Iniciativa Internet» aprovada em 22 Agosto 2000 (<http://www.mct.pt/qca/posi/posl.htm>)
- 18 A tecnologia mudou radicalmente a medida da escala espacial: o longe e o próximo não existem em termos de comunicação virtual, a medida faz-se em termos psicológicos e socioculturais pela implicação dos actores em projectos de interesse e motivação comuns que desejam partilhar. Daí que o conceito de "território educativo" deveria alargar-se da simples referência geográfica para a dimensão de espaços simbólicos (reais ou virtuais) de construção do saber e da aprendizagem, independentemente das proximidades geográficas e domínios institucionais.
- 19 A nível instrumental, focalizaremos a análise nas situações de maior abrangência da organização curricular geral. No entanto, não podemos deixar de valorizar a inclusão na reorganização do ensino secundário de cursos tecnológicos na área das TIC, como sejam os cursos de "Informática", de "Multimédia" e de "Produção Audiovisual". De igual modo, também nos Cursos Gerais, a nível das disciplinas específicas de opção (2 disciplinas, podendo ser uma de oferta da escola), não se pode deixar de valorizar que, na explicação da intenção (DES, 2000), apareça a disciplina das Tecnologias de Informação como exemplo.
- 20 Para os cursos tecnológicos, a Área de Projecto tem a designação de Projecto Tecnológico.
- 21 Conhecimento advindo da orientação de dois projectos de investigação na temática, em curso: um sobre a formação inicial e outro sobre a formação contínua.
- 22 A atribuição a estes professores (bem como aqueles que na formação inicial e/ou contínua tivessem adquirido formação na área das TIC) de responsabilidades na Área de Projecto dos aspectos relacionados com as TIC, deveria merecer a consideração pelos Órgãos de Gestão das Escolas na atribuição das funções pedagógicas.
- 23 De entre a equipa de coordenação do Projecto, há dois elementos que participaram activamente no Projecto Minerva, o que comprova o que atrás se afirmou sobre a semente e frutificação da "cultura Minerva".
- 24 A este propósito ver Fernandes (2000) e o quadro sinóptico deste artigo.
- 25 Concretamente: 2.910.000,00\$00 (Nónio XXI, 1999).
- 26 Há 19 computadores disponíveis para estas actividades (5 na sala Nónio, 13 na sala de acesso livre e 1 portátil) para 1891 alunos, embora o número de computadores existentes na escola seja em número muito superior.
- 27 In despacho 16126/2000 ME de 8/8/2000 que criou o grupo coordenador dos programas de introdução, difusão e formação em tecnologias de informação e comunicação na educação. Este grupo, composto nomeadamente pelos Directores

dos vários Departamentos do Ministério da Educação, deveria apresentar no prazo máximo de três meses uma proposta de um modelo operacional que contemplasse as ações de introdução, difusão e formação em tecnologias de informação e comunicação na educação. No entanto, até ao momento (apesar de decorridos dez meses ao prazo estipulado), tal proposta se existe, não é do conhecimento público, pelos menos dos especialistas na matéria e das escolas.

28 Deus romano que é representado com uma dupla face: uma olha nostalgicamente para o passado, a outra vislona com esperança o futuro.

## Referências

- ABRANTES, José (coord.) (1995). *A Imprensa, o Rádio e a Televisão na Escola*. Lisboa: ME/IE.
- BARRETT, Edward (1992). *Sociomedia: An Introduction*. In Edward Barret (ed.), *Sociomedia, Multimedia, Hypermedia and the Social Construction of Knowledge*. Londres: Massachusetts Institute of Technology.
- BENTO, Cecília (coord.) (1992). *Materiais pedagógicos na sala de aula: relatório do projecto INFRA*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- BLANCO, Elias & SILVA, Bento (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 6, nº 3, 37-55.
- CASTRO, Rui (coord.) (1993). *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11º ano de escolaridade. Concepções e práticas dos professores experimentadores*. Lisboa: ME/IE.
- CNE (1994). *Relatório sobre a Reforma dos Ensinos Básicos e Secundário (1989-1992)*. Lisboa: Ministério da Educação — Conselho Nacional da Educação.
- CNE (2000). *Parecer nº 1/2000, sobre a Proposta de Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- CNE (2000a). *Parecer nº 2/2000. Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma, Relatório Final*. Lisboa: Ministério de Educação, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- DAPP (2001). *As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas: condições de equipamento e utilização*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- DEB (2000). *Educação, Integração, cidadania. Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico (<http://www.deb.min-edu.pt>; acessível em 12 de Junho de 2001).
- DES (2000). *Revisão Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário (<http://www.des.min-edu.pt>; acessível em 12 de Junho de 2001).
- DIAS, Paulo (2000). Hipertexto, hipermedia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, nº 1, 141-167.
- ESSM (1996). *Comunicação para a humanização – projecto de candidatura ao II Concurso Nacional de Projectos de Aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação*. Braga: Escola Secundária Sá de Miranda.
- FERNANDES, Nuno (2000). *A utilização das TIC na "Comunicação para a Humanização"*. Comunicação apresentada no seminário do Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, realizado na Escola Secundária da Trofa no dia 24 de Maio de 2000.
- FERNANDES, Rogério (1967). Para a história dos meios audiovisuais na escola portuguesa. Separata da *Revista de História de Portugal*, vol. XXXIV, Lisboa.
- FRAÚSTO DA SILVA; CARNEIRO, Roberto; EMÍDIO, Tavares & GRILO, Marçal (1987). Proposta de reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. In *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: ME / CRSE / GEP.
- GILBERT, Roger (1986). *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes.
- GURVITCH, Georges (1979). *A Vocaçã Actual da Sociologia*, vol. I. Lisboa: Cosmos.
- LÉVY, Pierre (1997). *A Inteligência Colectiva. Para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Lúcio (1995). Avaliação e autonomia da escola. In Pacheco e Zabalza (org.), *Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- MACHADO, Altamiro (1995). Os desafios da imagem e das comunicações no ensino dos anos 90. In *Actas do II Congresso de Ciências da Educação – Investigação e Acção*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- MASTERMAN, Lee (1993). *La Enseñanza de los Medios de Comunicación*. Madrid: Ed. De La Torre.
- ME (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MODERNO, António (1984). *Para uma Pedagogia Audiovisual na Escola Portuguesa* (tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MODERNO, António (1983). A comunicação audiovisual nas escolas portuguesas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 6 (3).
- MSI (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia — Grupo de Missão para a Sociedade da Informação.
- NÓNIO XXI (1999). *Alguns Números sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, José (1993). *O Pensamento e a Acção do professor* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- PATRÍCIO, Manuel (1967). A Escola Cultural: Sua natureza, fins, meios e organização geral. In *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: ME/CRSE/GEP.
- PINTO, Manuel (1988). *Educar para a Comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação (CRSE).

- PONTE, João (1994). *O Projecto Minerva. Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PRIETO, Francisco (1941). Os nossos liceus — O liceu de Sá de Miranda. *Liceus de Portugal*, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal.
- QUEIRÓS, Ega (1995). *A Cidade e as Serras* (4ª ed.). Lisboa: Biblioteca Utisseia.
- RAPM (1994). *Relatório de Avaliadores do Projecto Minerva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RIBEIRO GONÇALVES, Fernando (1992). O papel da investigação na Educação (a Influência do contexto). *Revista Portuguesa da Educação*, 5 (1).
- ROCHA TRINDADE, Armando (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROCHA TRINDADE, Armando (coord.) (1988). *Novas Tecnologias no Ensino e na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação (CRSE).
- ROCHA, Filipe (1984). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. Período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem Editora.
- SANTOS, Boaventura (1994). *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SCHWARTZ, Susan & POLLISHUKE, Mindy (1995). *Aprendizaje Activo. Una Organización de la Clase Centrada en el Alumno*. Madrid: Narcea.
- SERAFINI, Oscar (coord.) (1991). *A experimentação dos novos programas para o 10º ano de escolaridade — um estudo de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação/IE.
- SILVA, Bento & GOMES, Maria João (2000). *Formar para a Sociedade da Informação - a necessidade de novas competências*. Comunicação apresentada no II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação, realizado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Lisboa em Outubro de 2000.
- SILVA, Bento & SILVA, Ana (2001). L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les écoles: vers un modèle d'évaluation. *Actas do «4º Congrès de l'AECS: Simposium L'évaluation du (et dans le) curriculum»*, Universidade de Lille (no prelo).
- SILVA, Bento (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- SILVA, Bento (1999). Questionar os fundamentalismos tecnológicos: tecnofobia versus tecnolatria. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.), *Actas da I Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Desafios'99*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, pp. 73-89.
- SILVA, Bento (2000). Avaliação e Tecnologia Educativa: uma reflexão em torno das ecologias da comunicação e da educação. In Barca & Peralto (org.), *Actas do V Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (Conferências e Ponências)*. Corunha: Universidade da Corunha, pp. 29-40.
- SILVA, Bento (2001). A tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, pp. 839-859.

- SOARES, Franquelim (1986). Origens e evolução do Liceu Nacional de Braga. In *Escola Secundária Sá de Miranda, Lyceu Nacional de Braga (1836/1986)*. Braga: Correio do Minho.
- TORGAL, Luís (2000). Propaganda, ideologia e cinema no Estado Novo. A "conversão dos descrentes". In Luís Torgal (coord.) (2000), *O Cinema sob o Olhar de Salazar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- UNESCO (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Asa. (Coord. de Jacques Delors).
- VILELA, Ana (1995). *Um Contributo para a Inovação. A Relação das Interações Verbais no Acto do Ensino e a Reforma Curricular* (tese de mestrado). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- WOLTON, Dominique (2000). *E depois da Internet? Para uma Teoria Crítica dos Novos Média*. Alges: Difel.

### Fontes legislativas

- 1836 Decreto de 17 de Novembro de 1836, publicado em 19 de Novembro no Diário do Governo (D.G.) nº 275 (Reforma do Ensino Secundário);
- 1860 Decreto de 10 de Abril de 1860, publicado em 12 de Julho no D.G. nº 133 (Regulamento para os Liceus Nacionais);
- 1895 Decreto de 14 de Agosto de 1895, publicado em 17 de Agosto no D. G. Nº 183 (Regulamento Ensino Secundário);
- 1905 Decreto de 29 de Agosto de 1905, publicado em 30 de Agosto no D.G. nº 194 (Reforma do Ensino Secundário);
- 1917 Decreto nº 3091 de 17 de Abril de 1917 (Reforma do Ensino Secundário);
- 1918 Decreto nº 4650 de 14 de Julho de 1918 (Reforma da Instrução Secundária);
- 1925 Lei nº 1748 de 16 de Fevereiro de 1925 (Define normas sobre exibições cinematográficas para as escolas);
- 1927 Lei nº 13564 de 6 de Maio de 1927 (Regulamentação do cinema e teatro);
- 1932 Decreto Lei nº 20859 de 4 de Fevereiro de 1932 (Criação da Comissão do Cinema Educativo);
- 1963 Decreto Lei nº 45418 de 9 de Dezembro 1963 (Criação do CPA - Centro de Estudos de Pedagogia Audio-Visual);
- 1964 Decreto Lei nº 46136 de 31 de Dezembro de 1964 (Criação do IMAVE - Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino);
- 1964 Decreto Lei nº 46136 de 31 de Dezembro de 1964 (Criação da Tel escola);
- 1969 Decreto Lei nº 48962 de 14 de Abril de 1969 (Reorganização do IMAVE para Instituto de Meios Audiovisuais de Educação);
- 1971 Decreto Lei nº 408/71 de 27 de Setembro de 1971 (Criação do ITE - Instituto de Tecnologia Educativa);
- 1977 Decreto Lei nº 491 de 23 de Novembro de 1977 (Criação do ano propedéutico);

- 1985 Despacho nº 206/ME/85 de 15 de Novembro de 1985 (Criação do Projecto Minerva);
- 1986 Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86 de 22 de Janeiro (Criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo);
- 1986 Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo);
- 1988 Decreto Lei nº 444/88 de 2 de Dezembro de 1988 (Criação, de facto, da Universidade Aberta);
- 1989 Decreto Lei nº 286/89 de 29 de Agosto (Reorganização dos Planos Curriculares);
- 1996 Despacho 232/ME/96 de 29 de Novembro de 1996 (Criação do Projecto Nónio – Século XXI);
- 2000 - Despacho nº 16126/2000 ME de 8/8/2000 (Cria o grupo coordenador dos programas de introdução, difusão e formação em tecnologias de informação e comunicação na educação);
- 2001 - Lei 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001 (Organização da gestão curricular do ensino básico);
- 2001 - Lei 7/2001 de 18 de Janeiro de 2001 (Organização da gestão curricular do ensino secundário).

#### INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL REFORMS IN PORTUGAL

##### Abstract

Considering the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in the proposal for the Primary and Secondary Curricular Reorganisation, the author will focus and reflect about Educational Reforms in Portugal since the creation of secondary school teaching (1836). The *corpus* of research will take into account the legislative discourse, the research carried out on the issue, as well as a case study which takes as its main focus the set-up of didactic resources/ICT in a Portuguese secondary school — a school whose foundation dates back to 1836. The aim of this paper is thus to give evidence of the crucial moments of the integration of technologies in the Portuguese educational system together with an evaluation of its relevance and contribution towards the development of school and curricular organisation.

#### LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LES RÉFORMES ÉDUCATIVES AU PORTUGAL

##### Résumé

A propos de l'analyse de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), en ce qui concerne la proposition sur la Réorganisation Curriculaire pour les Enseignements Basique et Secondaire — la première Réforme du nouveau millenium —, l'auteur mène une réflexion sur les Réformes Éducatives au Portugal, depuis la création du lycée (1836). Le *corpus* de l'analyse et de l'investigation est constitué par le discours législatif, les études concernant ce sujet et aussi par un étude de cas sur l'équipage d'une école portugaise de l'enseignement secondaire, au niveau des ressources didactiques/TIC, dont le fonctionnement revient à la création de ce type d'enseignement (1836). Ainsi, on souhaite relever les moments les plus importants de l'intégration des technologies dans le système éducatif portugais et évaluer son rôle dans le cadre du développement de l'organisation scolaire et curriculaire.

## **Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização**

Carlos V. Estêvão

Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

Tendo presente a evolução da política portuguesa no período mais recente de governação socialista, pretende-se analisar algumas ambiguidades das políticas educativas portuguesas, com incidência particular na dialéctica do reajustamento do direito à justiça ao dever de modernizar, a partir fundamentalmente das questões da autonomia e da avaliação.

Desenvolveremos neste artigo algumas das especificidades das políticas educativas decorrentes de uma nova postura do Estado português, para melhor enquadrarmos algumas das decisões normativas no campo da educação considerando nomeadamente as tópicas emancipatória e reguladora. A partir daqui, debruçar-nos-emos com mais pormenor sobre o dever de modernizar e o direito à justiça (esta última integrada no vector da democratização) tendo presente algumas disposições normativas e alguns discursos dos últimos responsáveis pela educação em Portugal, a propósito nomeadamente da autonomia da escola e da avaliação institucional.

### **1. Cambiantes de um *Estado retocado***

Independentemente das vicissitudes por que tem passado, a educação portuguesa tem vindo a ser progressivamente reajustada dentro de uma concepção de Estado que, no essencial, não apresenta alterações de vulto relativamente à herança organizacional e política dos últimos dez anos.

Na verdade, e embora estejamos actualmente perante uma fórmula governativa de iniciativa socialista, só é possível detectar diferenças face à governação anterior (social democrata) na acentuação retórica de determinados valores, agora mais focalizados no diálogo e democratização, na solidariedade e justiça, na inclusão e mercado social, na diversidade e parceria, procurando, ao mesmo tempo, manter os desígnios da modernização, do melhor posicionamento no mercado, do controlo da despesa pública e, ainda, da subordinação das políticas públicas à promoção dos requisitos de uma economia nacional competitiva.

Parece assim que a governação socialista, não obstante o pandor (sobretudo esperado) para uma marcação governativa mais ideológica, vem assumindo, face aos desafios da globalização e da "nossa circunstância europeia", uma posição mais pragmática, sem grandes invocações dos princípios que baseiam a sua matriz ideológica, embora sem abdicar da ostentação mediática de uma liderança mais reparadora (contra o autoritarismo anterior e o peso dos números), de uma maior visibilidade dos sentimentos sociais nas políticas, do incremento de uma maior parceria e contratualização<sup>1</sup> com a sociedade civil e o poder local.

Este apelo a um discurso simultaneamente modernizante e mercadorizado, por um lado, e a uma nova metodologia e a uma retórica mais social, emotiva e remoralizante, por outro, proporcionaram aos governos socialistas (sobretudo ao primeiro), não só uma onda de simpatia e de reforço de capital político como também lhes deu um cunho simultaneamente continuista e retoricamente reformista, tornando o seu projecto algo instável e pouco coerente na gestão das várias contradições com que se confrontou e vem confrontando.

Uma dessas tensões que é possível isolar dentro deste contexto situa-se precisamente ao nível dos valores da modernização *versus* democratização, que alguns autores portugueses vêm estudando desde há algum tempo (cf., por exemplo, J. Correia, A. Stoleroff & S. Stoer, 1993 e L. Lima, 1994), e que será objecto de uma atenção particular neste trabalho.

Independentemente do que a este propósito viermos a dizer mais à frente, é de assinalar, desde já, que, no jogo desta tensão, entram elementos vários, designadamente elementos democráticos, gerencialistas e de mercado, entre outros, que tornam esta relação complexa, mas que permitem

afirmar ao mesmo tempo que, actualmente, ela se vai retocando também ao ritmo das operações de cosmética do Estado.

Outro sinal deste mesmo processo político tem a ver com a crescente reivindicação de um sentido mais profissional e eticizado na gestão de organizações e instituições públicas, dentro de uma concepção de gerencialismo que aparece, não com uma marcação mercantil dura, conotada com a ideologia da *nova gestão*, mas mais orientada para a responsabilização e prestação de contas onde é possível, não obstante a prevalência das relações de mercado, descorinar vestígios de democraticidade (cf. M. Langan, 2000).

Considerando este último sentido, parece-nos então mais adequado falar, para caracterizar as orientações da governação socialista, de um gerencialismo mais modernizador que mercadorizado, ou de um processo mais gestor moderno do que gerencialista, que permite, entre outros aspectos, alguns implantes nas políticas que vão reinstrumentalizando o Estado e ganhar, deste modo, mais confiança, por exemplo, nos seus serviços públicos.

Um outro exemplo desta orientação política prende-se com a tentativa de alguma territorialização das políticas educativas, nomeadamente com o reconhecimento de maior autonomia às escolas e, ainda, com a ênfase que vem sendo dada à avaliação. Não obstante estes processos poderem ser interpretados de modos eventualmente desencontrados, consideramos que o rumo que estão a tomar pode reforçar a pertinência da hipótese de que o seu desenvolvimento e importância estão a sofrer de déficits de politicidade, revelando — e servindo-nos da análise que M. Lacoïnt (2001) faz à avaliação — uma falta de orientação política ou a uma ausência ou deriva quanto a valores de referência.

Um outro aspecto ilustrativo da *nova* imagem de Estado relaciona-se com a acentuação das políticas sociais de inclusão e de segurança social que se vêm aplicando em nome de uma maior justiça social e da ampliação do princípio de igualdade de oportunidades. Isto significa que no actual contexto de crise e na crescente invasão da ideologia de mercado, a problemática da inclusão vai possibilitar a compatibilização da agenda democrática com a agenda neoliberal, ainda que a questão das desigualdades, neste enquadramento, tenda a ser esquecida a favor da exclusão e da tolerância

desconectadas de toda a perspectiva conflitual (cf. J. Correia, 1999; J.-L. Derouet, 2000 e C. Dubar, 2000).

De facto, a partir sobretudo da década de 80, verifica-se que, mesmo do ponto de vista discursivo, o combate contra as injustiças se atenua e que as próprias políticas de justiça distributiva começam a sair das preocupações essenciais dos governantes, dando lugar então, já nos anos 90, às agendas do combate a uma desigualdade específica (a da pobreza), num processo de simplificação evidente da questão social, que deixou de ter em conta, nas palavras de J.-P. Fitoussi & P. Rosanvallon (1997: 11), "uma análise global do sistema (em termos de exploração, de repartição, etc.)" passando agora para "uma abordagem no segmento mais vulnerável da população", suscitando atitudes de compaixão e de maior ou menor militância.

Por este breve rastrear de algumas reorientações e processos políticos da governação socialista, poderemos concluir que eles apontam para uma concepção de *Estado retocado*, mantendo-se, por consequência, substancialmente inalterado apesar de alguma cosmética a que foi sujeito em nome de uma outra ideologia (mais humanista, inclusiva e democratizante).

## 2. Ambiguidades nas políticas educativas actuais

Num artigo de L. Cortesão *et al.* (2001) recentemente publicado, os autores distinguem três níveis de decisão política: o primeiro dizendo respeito a uma orientação genérica (*politics*), o segundo à tradução dessa orientação em decisões concretas (*policies*), e o terceiro à apropriação concreta pelos actores sociais dessas decisões. Como entre estes níveis o grau de articulação é débil, possibilita-se um relativo grau de autonomia de cada um dos níveis relativamente aos restantes.

Esta distinção analítica parece-nos pertinente para interpretar algumas das decisões políticas da governação socialista, dado que, apesar de visarem, num primeiro nível, uma maior justiça social ou uma maior igualdade de oportunidades, nada garante que, ao serem traduzidas em políticas concretas, estas permaneçam fiéis ao espírito da decisão verificada no primeiro nível. Obviamente que estes projectos, ao serem disseminados no sector social e traduzidos em dispositivos regulamentares ou pedagógicos por exemplo, irão sofrer ainda outros impactos que interferirão no sentido final das decisões tomadas.

Torna-se por isso relevante sublinhar, ainda na esteira dos autores, que determinada medida pode surgir dentro de um *topos* emancipatório ao nível da política geral mas vir a localizar-se, no nível inferior, num *topos* regulatório (e vice-versa, acrescentaríamos). Isto significa que "não é por uma política ser da autoria, apoiada ou influenciada por actores situados politicamente numa preocupação com a emancipação (sindicato, governos de esquerda, etc.) que assume imediatamente esse teor e a respectiva localização" (L. Cortesão *et al.*: 51). Agora, é o próprio diálogo e a interacção entre actores que são susceptíveis de *localizar-se* como emancipação, dominação, alienação, etc..

Este balancear de localização *tópica*<sup>2</sup> parece-nos particularmente interessante no caso português, sobretudo se tivermos em conta que uma das características da sociedade portuguesa é precisamente a "heterogeneidade interna tanto dos princípios de regulação como das lógicas de emancipação" (B. Santos, 1994: 85), o que faz com que o Estado português seja uma "forma política muito complexa", algo *fractalizada*<sup>3</sup> na medida em que ostenta internamente irregularidades, inconstâncias, incongruências, situadas a, e entre, vários níveis (desde o da concepção ao da adopção e da implementação).

Esta reflexão pode ajudar-nos a compreender melhor, sem ingenuidades mas também sem maquiavelismos ou apriorismos desnecessários, as ambiguidades e tensões que impendem sobre as políticas educativas e designadamente sobre o seu timbre regulatório ou emancipatório, ao mesmo tempo que atenua os libelos que tendem a marcar definitivamente a política educativa portuguesa como neoliberal sem mais, assim como ajuda a situar melhor a problemática da modernização *versus* democratização (e justiça).

A esta luz é possível formular a hipótese de determinadas medidas normativas como, por exemplo, a da autonomia das escolas, ou a da revisão curricular, ou a da avaliação, se inscreverem num *topos* regulatório independentemente de, na sua concepção inicial, terem eventualmente por detrás uma localização emancipatória em alguns dos seus aspectos.

O mesmo poderá ser dito, então, a propósito das medidas concretas tendentes nomeadamente à modernização do sistema educativo uma vez que, face à especificidade dos vários níveis de decisão política, elas dificilmente deixarão de reflectir a mesma heterogeneidade (e as mesmas ambiguidades).



Na verdade, e aceitando, na esteira de outros autores, que uma das tendências na educação, a partir sobretudo da década de 80, tem precisamente a ver com a ideologia da modernização, que procura valorizar o modelo empresarial "como eixo de referência privilegiado na regulação da educação" (J. Correia, 1999: 107), ela tem perdurado em Portugal também como um campo semântico relativamente ágil que vai cobrindo outras ideologias, nomeadamente a ideologia democrática e a mais recente ideologia da inserção, com inevitáveis ressemantizações conceptuais e novas acentuações em termos das tópicas regulatória e emancipatória.

Por outro lado, a modernização pode ser lida de vários modos, desde logo como um processo estruturado em redor do princípio regulador dominante da empresa, ou como um processo explicitamente orientado por parâmetros da lógica de mercado, ou então como um processo que pode combinar metas económicas de redução de despesas e processos gestionários mais eficientes com objectivos ou metas sociais (para combater a exclusão, por exemplo). Isto significa, entre outras coisas, que a ideologia da modernização, não obstante tender a decorrer do contexto estrutural empresarial, se reporta a um campo semântico que frequentemente não coincide nem com a ideologia empresarialista, nem com a ideologia neoliberal nem com a ideologia democrática, embora tenda, sobretudo em certas formações sociais e em certos momentos históricos como o actual, a estabelecer contactos privilegiados não apenas com a ideologia empresarialista mas também com a lógica da mercadorização.

Tendo presente, de modo mais concreto, a produção normativa no campo da educação dos dois últimos governos socialistas, parece-nos evidente que também eles têm vindo a perseguir a modernização em educação em ordem a criar uma *cultura* não só mais sintonizada com o *étan* empresarial mas também incrustada com elementos de justiça e equidade. Ou seja, não obstante a ambiguidade e tensão entre meios gerenciais e fins sociais na agenda modernizadora, a modernização tem aparecido em Portugal vinculada não só à ideia de competir num contexto global instável, mas também ao combate à exclusão social.

Isto equivale a dizer que na governação socialista a modernização, tal como aconteceu, segundo R. Fergusson (2000), em Inglaterra com o *New Labour*, tem visado cumprir fundamentalmente duas agendas: a do sucesso

da economia num contexto cada vez mais global e a da justiça social. Assim sendo, não surpreende que o governo socialista não tenha rejeitado o mercado como mecanismo discriminador e que, simultaneamente, tenha vindo a apelar à realização designadamente do princípio da igualdade de oportunidades no seio desse mesmo mercado.

De um modo mais complexo, é possível afirmar, adaptando o que o autor citado diz a propósito do país que analisou, que as políticas sociais em Portugal estão sob duas tensões: a primeira, entre o cumprimento dos objectivos de modernização e os métodos gerenciais para realizá-los; a segunda, entre as próprias fontes ideológicas das duas agendas da modernização (a do sucesso económico global e a da justiça social).

Em síntese, poderíamos afirmar que, tendo presente o caso da educação portuguesa, para além da modernização e da democratização caminharem lado a lado, como é constatado por outros autores, o vector da modernização tem vindo, no entanto, a impor-se simbolicamente como elemento salvador e providencial, legitimando o impulso reformador, enquanto que o vector democrático se retrai, emergindo agora, nomeadamente em termos discursivos, como reparador (das injustiças) e quase penitencial (para expiar os eventuais excessos das *virtudes* da modernização).

Um outro dado pertinente do lado das preocupações sociais e que reflecte as ambiguidades já salientadas desta governação é o que se prende, neste momento, com as referências às políticas veiculadoras do combate à exclusão que emergiu por reconversão semântica de ideologias anteriores, mercê de referenciais estruturantes do novo contexto sócio-político (J. Correia, 1999). Na verdade, a integração na agenda política da dimensão do combate à exclusão ao lado da ideologia da modernização permite-nos interpretar mais este *retoque* governamental no sentido de se obter uma gestão mais controlada da exclusão, sem rupturas na coesão e equilíbrio sociais, face às forças centrífugas que vêm das novas tendências da economia e dos seus impactos no mundo e organização do trabalho.

Tal facto pode ser lido, por conseguinte, como integrante de uma "ideologia democrática" embora o princípio regulador do mercado persista como estruturante da própria "ideologia da inclusão" e esta tenda a esbater a problemática da desigualdade social que passa, agora, a ser pensada sobretudo "como expressão de uma diversidade social no interior de um

mundo educativo" (J. Correia, 1999: 108). No mesmo sentido e dentro do mesmo contexto, a própria lógica do bem comum tende a ser compreendida não tanto como respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades mas como apelo à tolerância relativamente às diferenças.

Contudo, esta leitura não deixa ela também de ser parcial. Na verdade, as ideologias referidas, não obstante ostentarem um princípio regulador dominante, não podem ser analisadas também sem a convocação de outros princípios que estruturam a nossa realidade social. Isto permite, por exemplo, que a leitura do fenómeno da exclusão se torne substancialmente mais complexa mas que, simultaneamente, possibilite mais facilmente a desocultação da cultura de tolerância ou do modo como a problemática das desigualdades sociais pode ser omitida pela simples invocação, num discurso moralizante, do respeito pelas diferenças individuais (cf. J.-L. Derouet, 2000 e também M. J. Casa-Nova, 2001).

Assim, na análise das intervenções públicas dos nossos governantes e da própria produção normativa relativamente ao fenómeno, por exemplo, da exclusão, torna-se imprescindível ter presente esta multireferencialidade resultante de outros princípios reguladores que têm a ver com o Estado, com a comunidade, com o mercado, entre outros.

### 3. Reajustar o dever de modernizar ao direito à justiça: a propósito da autonomia e da avaliação

Já referimos que com os governos socialistas prevalece no campo educativo um certo hibridismo axiológico em que, por vezes, não é fácil descortinar quer a sua orientação dominante em termos de modelo regulador quer a sua congruência ao nível da sua expressão nas medidas normativas ou legais concretas.

Por outro lado, e uma vez que foi assumida a estratégia de reformar a educação através de "revisões" ou de "reajustamentos", retirando, por isso, o dramatismo simbólico que a palavra (e o momento de) reforma encerra(m) (cf. A. Afonso, 2000 e L. Lima, 2000), os governos socialistas têm vindo a prosseguir no trabalho de alterar mais ou menos profundamente o tecido educativo, em nome dos valores da modernização e da justiça social, sem no entanto se especificar muito bem o sentido e o alcance destes conceitos.

De facto, para Marçal Grilo, ministro da educação do primeiro governo socialista da década de 90, as duas preocupações do seu ministério estariam, ora nas "fragilidades" resultantes das características educacionais da população (entre 1º e o 9º anos perder-se-iam 35% das crianças), ora no fenómeno da exclusão ao lado da internacionalização das economias e globalização dos mercados. Esta exclusão seria plural uma vez que abranjeria indivíduos, grupos, regiões, profissões e países que hoje se encontram "quase completamente afastados do processo de desenvolvimento"<sup>4</sup>.

Também Guilherme O. Martins, um dos seus secretários de Estado, reitera, no mesmo evento, a ideia de que "A Europa do conhecimento deve ser, assim, também um espaço de justiça e de equidade — não numa lógica uniformizadora, mas de modo a que a qualidade seja um permanente desafio sempre por atingir e cada vez mais exigente" (1997: 132). Acrescenta então que "as respostas não estão só na educação formal e numa escola uniformizadora. Daí justamente a necessidade de ligação e coordenação entre educação e a formação e a questão central de respostas sociais, territórios educativos de intervenção prioritária, currículos alternativos ou adaptados, etc., etc.." (ib.: 133). Aliás, e a propósito do pacto educativo proposto pelo governo socialista, este mesmo responsável escrevera já que: "Numa situação dilemática em que a massificação e a qualidade se defrontam, a Educação não pode esquecer-se do combate contra a ignorância e contra a exclusão. Hoje a desigualdade e a injustiça manifestam-se, cada vez mais, a propósito do acesso ao conhecimento e da circulação dos bens educativos, numa 'esfera de justiça' cada vez mais importante, para usar a expressão de Michael Walzer" (1996: 22, itálico do autor).

Para além dos discursos, várias medidas foram entretanto tomadas em termos legislativos tendentes explicitamente a combater a exclusão social dos alunos e o abandono precoce do sistema, e ainda outras que visavam transformar a escola num espaço privilegiado de educação para a cidadania<sup>5</sup> e valorizar a dimensão humana do trabalho.

Dentro deste espírito, e reflectindo uma nova tentativa de regulação sistémica tendente à valorização do local, é publicado o decreto da autonomia das escolas (D.-L. n.º 115-A/98, de 4 de Maio), o qual, segundo o então ministro da educação Marçal Grilo, equivaleria à grande alteração "que vale a

pena fazer nos próximos anos" acrescentando imediatamente que, também aquela "Não será uma modificação dramática do ponto de vista mediático, porque necessariamente será feita de uma forma tranquila e gradual, mas é, seguramente, no médio e longo prazo a grande alteração que nós devemos introduzir no sistema" (1997: 153).

Dentro deste diapasão, e tentando congruar a autonomia com a justiça e a qualidade, A. Benavente, secretária de Estado da Educação e Inovação, escreverá mais tarde que "a autonomia, a diversificação e a abertura institucional são os três princípios básicos de uma cultura de administração que assegure a igualdade de oportunidades, aprendizagens de qualidade e o exercício da cidadania plena" (1998: 342).

Se atentarmos, então, no diploma da autonomia das escolas, aí se diz, no que concerne ao papel do Estado, que este deve dar apoio e regulação "com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes", devendo também "favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades".

Depois, nos princípios que devem nortear a autonomia, são referidos expressamente (art. 4º), para além da responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes, os princípios da democraticidade e participação, da estabilidade e eficiência da gestão escolar, da qualidade do serviço público da educação prestado, da equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Também a celebração de "contratos de autonomia", que o mesmo diploma prevê, deve ser enquadrada (art. 48º) na "subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos", exigindo ainda o reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, "através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação" e a "garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado". Aliás, na análise das candidaturas para a concretização dos contratos de autonomia, um dos critérios a ser cumprido é precisamente o de "contribuir para a qualidade

educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária" (art. 51º). Do mesmo modo, a participação dos pais deve concretizar-se através da organização e colaboração em iniciativas que visem a "promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas", para além de outros objectivos (art. 41º).

Por este conjunto expressivo de intenções e pressupostos, é patente, em primeiro lugar, a preocupação de conciliar princípios múltiplos de justificação nem sempre facilmente compatíveis. Um exemplo desta dificuldade pode encontrar-se na valorização que é dada à vertente da democratização, da igualdade de oportunidades e da equidade, ao lado de uma outra preocupação que tem a ver com a qualidade e a eficácia em educação. Embora não sejam incompatíveis em termos teóricos, como vimos aquando da nossa análise à modernização, estas duas orientações podem ser difíceis no entanto de harmonizar, desde logo se a lógica de mercado vier a imperar. Do mesmo modo, ainda que o decreto convoque o princípio da descentralização, o que, à partida, pode garantir a inclinação para o primeiro bloco de valores, há que saber se este mesmo princípio, designadamente num contexto de escassez de recursos, não se transformará numa mera técnica de gestão (em que a responsabilidade pela captação dos recursos recai sobretudo sobre a sociedade civil), com efeitos eventualmente nefastos sobre a "qualidade educativa"<sup>6</sup> e versões mais radicais de justiça.

Embora não seja ainda possível afirmar com segurança em que sentido estão a desenvolver-se as práticas de autonomia propiciadas por este normativo<sup>7</sup>, é razoável pensar que a tensão entre democratização e justiça, por um lado, e modernização e qualidade, por outro, prevaleça nas dinâmicas locais, podendo ainda estar a acontecer alguma menor atenção do Estado a domínios onde é mais difícil obter êxitos, como é o caso da concretização do princípio da igualdade de oportunidades.

Do lado da gestão, e tendo presente que a decisão de outorgar mais autonomia às escolas não incompatibiliza necessariamente a modernização da gestão com o aprofundamento da democracia (cf. J. Barroso, 2000), torna-se igualmente mais relevante o papel dos gestores escolares na viabilidade ou não de uma ordem organizacional mais democrática, pela sua atitude de incentivo ou de esquecimento relativamente à construção de acordos ou

compromissos locais necessários ao desenvolvimento democrático da escola e à garantia de maior "equidade do serviço público de educação".

Embora o estabelecimento destes acordos ou compromissos de acção seja um trabalho necessário, a referência a tantos valores de radical diferente por parte deste normativo pode dificultar esta tarefa, uma vez que se reportam a "mundos" (cívico, comunitário, empresarial) também diferentes que compõem a escola (cf. C. Estêvão, 1999 e 2001), podendo levá-la, conseqüentemente, a alguma deriva em termos de cumprimento dos objectivos democráticos da igualdade de oportunidades e do sucesso educativo.

Por outro lado, interessará saber se as escolas que se encontram, por força do referido decreto-lei, em processo de autonomia estão a inclinar-se mais para a conformidade administrativa a (novas) regras ou perseguem o primado dos princípios da justiça, a qual não tem a ver só com a igualdade de acesso e a equidade mas também com a dialéctica da identidade e da diferença, da igualdade e da desigualdade, da cultura e das culturas, com a multiplicação de espaços em que as relações de poder estejam abertas à contestação democrática, com o modo como os valores e as normas são negociados nas escolas. Da mesma maneira há que reflectir sobre os critérios de justiça que estão a presidir à construção da autonomia no sentido de saber quais os privilegiados: se os critérios contingentes da comunidade escolar que constrói o seu bem comum local ou os critérios imparciais e abstractos de justiça que a transcendem mas que, por outro lado, tendem a não reconhecer as diferenças e a justiça complexa resultante dos vários mundos que compõem a escola (cf. C. Estêvão, 2001).

Para concluir, e reconhecendo que a autonomia representa geralmente uma oportunidade renovada de se construir uma escola mais responsável e justa, não se vê tão claramente nas disposições normativas deste decreto, a ênfase no que R. Starratt (1991) apelidou de "ética da crítica" (que ilumina práticas não éticas e combate a desumanização encoberta na linguagem e nas estruturas da sociedade) para, depois, se avançar para uma outra ética, a "ética da justiça", mais explícita e profundamente orientada para as questões da igualdade e dos direitos humanos.

A par de esta alteração político-institucional que está a ocorrer no sistema educativo português no contexto de um novo *retoque* no papel do

Estado, e dentro da mesma linha de conciliação dos valores da justiça, da equidade, da participação e da democracia com os da qualidade, da modernização e da eficácia, emerge a questão da avaliação, a qual, segundo L. Demailly (2001a: 13/14) — e reportando-se a outro contexto —, se vem constituindo num dos lugares, num dos desafios, num dos sintomas da actual fase de "tacteamentos em redor de um novo modo de regulação do sistema educativo" (*ib.*: 13)<sup>8</sup>.

Na verdade, e partindo do plano discursivo, a avaliação surge como uma das preocupações centrais dos ministros responsáveis pela pasta da educação e de outros responsáveis políticos (podendo falar-se até de um surto de *avaliacionite*), embora não sejam pertinentemente aprofundadas outras questões, como, por exemplo, a questão da avaliação das avaliações (que implica uma reflexão técnica, ética e política sobre os dispositivos de avaliação, cf. L. Demailly, 2001b), ou a avaliação da própria "avaliabilidade" das escolas e das políticas educativas<sup>9</sup>, ou as contradições das variadas missões e funções sociais que a escola tem actualmente de cumprir, ou até a questão do papel de todos os actores educativos enquanto sujeitos e objectos de avaliação, isto é, como avaliados e avaliadores legítimos.

Assim, o ex-ministro da educação A. Santos Silva, num artigo de opinião (2001), considerou que a avaliação deveria integrar-se no pressuposto de uma filosofia comum de promoção da qualidade, cujos resultados se destinariam sobretudo a "informar a escola" sobre os seus pontos fracos e fortes do desempenho, merecendo as escolas com melhor desempenho "um estudo adicional, que porá em relevo as condições e os factores de excelência, numa lógica de construção de modelos de referência e disseminação de boas práticas".

Dentro da mesma lógica argumentativa, defendeu, na altura, que o seu ministério se recusaria a fazer três coisas: "a aceitar que o desempenho das escolas possa ser reduzido a uma escala unidimensional: a sua vida é rica e diversificada. Recusa-se a elaborar um 'ranking' oficial de escolas: a sua missão não é ordenar escolas, é regular o sistema e contribuir para o melhor desempenho possível de cada escola. Recusa-se a subscrever o pressuposto de que a competição é o único caminho para estimular a qualificação porque subscreve a ideia, bem diferente, de que o caminho certo é a aproximação

sustentada das escolas a padrões de qualidade e a modelos de referência que podem conhecer e praticar".

Independentemente do entendimento de alguns dos conceitos aqui mobilizados, como o da qualidade, por exemplo, não deixa de ser claro que há uma tentativa de ressituar a avaliação dos resultados dos alunos em parâmetros que objectivamente sirvam a escola, sem que esta venha a sofrer as consequências de uma avaliação menos positiva. Contudo, não deixa de ser curiosa a coincidência de, após a sua substituição, o novo (e actual) ministro da educação Júlio Pedrosa se ter "visto obrigado" a publicar, em 27 de Agosto de 2001, por pressões advindas de vários sectores, nomeadamente dos meios de comunicação social, os resultados dos exames nacionais do 12º ano, em que as escolas secundárias aparecem pela primeira vez ordenadas segundo uma lista com base naqueles resultados.

A polémica reside agora no sentido a dar a esta iniciativa (constrangida) do ministério<sup>10</sup>, visto este não pretender, como foi explicitamente dito, que a referida listagem conduza a um *ranking* das escolas, com efeitos nefastos em termos de justiça e de um justo equilíbrio em termos dos diferentes objectivos da política educativa. Contudo, ainda que as intenções se orientem para tomar as escolas mais capazes de auto-crítica e de auto-avaliação, não deixa de ser oportuno sublinhar que esta prática ainda está longe das nossas escolas, havendo ainda quer relativamente pouco material teórico e metodológico da sua finalidade quer bastante desconhecimento da utilização dos seus resultados. Para além destes aspectos, persiste uma atenção reduzida a outras variáveis mais macro (educacionais, políticas...) e organizacionais que interferem no processo de avaliação da escola como instituição e na compreensão das redes e teias que se estabelecem no seu interior, ao mesmo tempo que há muito a fazer ainda no reconhecimento da legitimidade e pertinência dos critérios adoptados de acordo com os princípios aceites como válidos (cf. M. Grinspun, 2001).

Ainda um outro dado relevante nesta discussão é aquele que coloca em questão o próprio Estado. Na verdade, se por um lado, este tipo de procedimento avaliativo tenda a funcionar não apenas como base informativa mas também como uma fonte de legitimação da autoridade estatal<sup>11</sup>, por outro lado, a análise, ainda que sumária, do *ranking* revela, entre outros aspectos, as falhas do próprio Estado em termos de equidade na distribuição

dos meios no campo da educação e, portanto, da justiça e da justeza das próprias escolhas políticas centrais, quando se constata, por exemplo, uma fractura tão evidente entre escolas do interior e escolas do litoral português.

Independentemente do sentido que esta polémica possa vir a assumir, interessa salientar que, quer ao nível das intervenções públicas dos responsáveis políticos, como já exemplificámos, quer, ainda, ao nível das intenções expressas nos preâmbulos de vários normativos publicados pelos governos socialistas relativos à avaliação, os posicionamentos são claros quanto à intenção de conciliação do direito à justiça com o dever de modernização do sistema.

Relativamente a este último aspecto, e também a título de exemplo (e num registo mais descritivo), as orientações e disposições relativas à avaliação dos alunos tendem igualmente a enfatizar, como princípios estruturantes, a primazia da avaliação formativa, a transparência do processo avaliativo ao mesmo tempo que se aponta como finalidades, o estímulo ao sucesso educativo dos alunos, a regulação das aprendizagens, a certificação dos saberes adquiridos e a contribuição para a melhoria da qualidade e promoção da "confiança social" no sistema educativo e na informação que a escola transmite<sup>12</sup>.

Do mesmo modo, o diploma sobre o sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior (decreto-lei nº 205/98, de 11 de Julho), reflecte de uma forma muito clara a necessidade de compatibilizar a justiça com o dever da modernização, depois de reconhecer as dificuldades que podem advir do processo de globalização, dado que a "experiência mostrou que a integração mundial não distribui necessariamente os benefícios por igual, distinguindo grupos sociais, empresas, países, regiões e originando mecanismos de exclusão". Daí ser necessário investir no desenvolvimento humano, "para não sofrer os efeitos da exclusão determinada pela incapacidade de enfrentar a competição mundializada ou de contribuir para a cooperação tomada internacionalmente imperativa", e em "novos modelos de organização social capazes de assegurar o desenvolvimento com equidade."

Face a estes documentos, e reconhecendo embora que os objectivos de uma política não se podem limitar a uma exegese dos diferentes textos normativos que a fundam ou que a explicitam, parece-nos legítimo afirmar que existe uma consciência discursiva de não restringir as decisões sobre a

avaliação à tópica regulatória. Contudo, a lógica da avaliação não é verdadeiramente reinterrogada, no sentido de lhe reconhecer uma maior politicidade e dialecticidade, o que parece congruente com o cenário já referido de um tectear para uma nova regulação sistémica, com repercussões nomeadamente em termos de profissionalidade dos professores, dos directores e de outros profissionais.

É sintomática, a este propósito, a evolução, a que também vimos assistindo neste período socialista, do papel que deve caber aos inspectores e à Inspeção da Educação como instituição no desenvolvimento do sistema escolar, designadamente pela importância dada agora à "avaliação integrada" das escolas e às auditorias pedagógicas, em acções de consultoria, de avaliação externa e de monitorização do sistema.

Estes novos modelos de intervenção são justificados, entre outros aspectos, pela obrigação de, em democracia, se prestar contas do estado da educação e pela responsabilidade colectiva no que se refere à qualidade das escolas e das experiências de aprendizagem dos alunos (IGE, 2000). Verifica-se assim que também a Inspeção se vem adaptando a este novo desafio, passando claramente dos tons da inspeção para as *tonalidades* da avaliação, não abdicando, porém, do seu papel regulador.

A auditoria, por exemplo, e tal como é reconhecido num dos seus documentos (IGE, 1997), foi introduzida em muitos países com diferentes filosofias "umas vezes para apoiar políticas neoliberais, estimuladoras da competitividade das escolas; outras vezes para reforçar a autoridade de Administração, verificando a conformidade normativa; outras vezes ainda para contribuir para a consolidação da autonomia e responsabilização das escolas" (*ib.*: 22). Embora reconhecendo as diferentes orientações e até as diferentes perversões deste procedimento, em termos de contribuir para absolutizar a unicidade de respostas e a univocidade de interpretação por exemplo, ele é considerado, quando devidamente concebido, como um instrumento útil e adequado às novas exigências que resultam do contexto de maior autonomia<sup>13</sup>.

Porém, e não obstante as boas intenções e até a clarividência que alguns documentos produzidos no seu interior revelam a este propósito, a Inspeção, enquanto autoridade visível das sanções e num quadro de perda aparente de relevância, pode estar, também por este procedimento, a investir

em formas de actuação mais refinadas, neofeudais, que possibilitam uma nova vassalagem designadamente pela valorização, em nome da responsabilização democrática, do mecanismo da prestação de contas.

Além disso, esta nova postura da Inspeção, mais congruente com o "Estado avaliador" de que fala G. Neave (1988)<sup>14</sup>, pode estar a conduzir a própria avaliação à valorização de fórmulas elitistas reforçando o pendor do que alguém chamou de "burocracia elitista", em prejuízo dos valores da igualdade e da justiça. Mais. Ela pode estar a induzir, sob fórmulas de intervenção mais *soft*, a homogeneização das escolas e até uma alteração das suas prioridades, na medida em que o que publicamente acaba por contar e que reforça a confiança na escola é o que foi considerado digno de ser avaliado e que mereceu a aprovação oficial.

Aliás, a própria necessidade de preparar para, e de responder, à Inspeção pode acabar por criar agendas artificiais às escolas, impondo, independentemente das vontades e dos princípios de intervenção, alguns significados que correspondem à *definição oficial de verdade*, tarefa tanto mais fácil quanto a Inspeção se arvorar em "consciência crítica do sistema", detentora, portanto, dos critérios de correcto e de incorrecto, de justiça e de desvíio. É que o controlo centralizado dimanado da Inspeção acaba por significar, quer se queira quer não, a definição central de algumas categorias legítimas de intervenção educativa, que podem não passar necessariamente pela potenciação das escolas em termos de democratização e de justiça, levando, por exemplo, a uma compartimentação mais rígida dos alunos e à marginalização dos campos e dos saberes não avaliados<sup>15</sup>.

Para concluir este ponto, a Inspeção, neste tectear para novas formas de regulação sistémica, parece querer resolver alguma fragmentação ou desestabilização que a nova realidade tem trazido à sua missão, pelo investimento em novas formas de avaliação e de intervenção (mais estratégica, mais integrada, mais convergente com os interesses da escola, mais estimulante dos processos auto-avaliativos e de mudança). Pensamos, contudo, que apesar deste esforço, prevalece alguma indefinição quanto às suas novas funções no novo contexto de regulação do sistema escolar e do papel do Estado<sup>16</sup>, facto que não pode deixar de ocasionar algumas perplexidades às próprias escolas, contribuindo para que estas acabem por reforçar também o pendor regulatório na sua actuação, tornando-se assim mais "ajustadas" mas não necessariamente mais "justas".

## Conclusão

Não esquecendo que a modernização quase sempre anda vinculada a agendas empresarialistas e de radical mercantil, levando a que, entre outros aspectos, funcione como "factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais" (cf. J. Correia, A. Stoleroff & S. Stoer, 1993: 35) e nos leve a um liberalismo pós-democracia, não é menos verdade que ela não é a priori incompatível com a própria democracia ou, de modo mais crítico, com certas concepções de democracia.

Foi no sentido de captar as especificidades da conciliação ou reajustamento destas agendas que analisámos alguma produção retórica e normativa dos últimos dois governos portugueses relativas à autonomia e à avaliação, dentro de uma concepção de *Estado retocado* e, portanto, essencialmente pouco alterado nas suas funções relativamente às concepções defendidas por governos anteriores e mantendo, por isso, as mesmas ambiguidades.

Na verdade, algumas destas medidas confirmam outras leituras que apontam para a sua ambiguidade: por um lado, procurando utilidade económica e instrumental da educação e, por outro, a finalidade social da justiça social, da cidadania, embora este último vector possa tornar-se ele próprio perfeitamente instrumental ou funcional ao primeiro, dentro da narrativa de mercado e, por isso mesmo, marginal a uma tópica emancipatória.

Uma outra conclusão prende-se com o facto de a importância crescente concedida quer à autonomia quer à avaliação (e também ao novo papel da Inspeção) poder, contraditoriamente, reduzir a qualidade da educação em nome da qual foram promulgadas. De facto, e não obstante os bons propósitos, elas podem constituir-se em verdadeiras tecnologias racionalizadoras do Estado avaliador (cf. D. Hartley, 2001), tal como a pedagogia ou a gestão, reforçando a "cultura do rendimento" (G. Whitty *et al.*, 1999:114), em detrimento do enriquecimento das oportunidades de aprendizagem e dos valores da justiça e da democracia, estas últimas fazendo parte de uma outra posição ético-política crítica e democrática, que implicaria, entre outros aspectos, uma clara orientação de revalorização política da autonomia e da avaliação.

## Notas

- 1 O primeiro ministro da Solidariedade e da Segurança Social, Ferro Rodrigues, depois de afirmar que: "Em síntese, a integração social não foi, no ciclo político de 1985 a 1995, um tema nobre da agenda das políticas públicas" (1998: 290), acrescenta que, por exemplo, a medida do "rendimento mínimo garantido" tomada pelo governo socialista se filia nas "medidas que apostam na contratualização de programas de inserção. Ou seja, na criação de oportunidades aos cidadãos que materializem da parte destes, a obrigação de agir em para sua própria emancipação" (*ib.*: 298).
- 2 Pensamos que este balancear entre a tópica regulatória e a tópica emancipatória pode verificar-se não só entre níveis mas até no interior de cada nível de decisão. Um outro ponto que não é aqui tratado (e que poderia ser útil desenvolver noutro trabalho) é aquele que se prende com as vicissitudes deste balancear tópico considerando nomeadamente as pressões de políticas mais globais que estão a fazer-se sentir no contexto português.
- 3 Sobre esta noção, ver C. V. Estêvão (1998a).
- 4 Intervenção no Conselho Nacional de Educação (CNE), realizada em 15 de Abril de 1997, sobre "Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional".
- 5 Pelo seu carácter contraditório deve realçar-se, desde logo, o projecto dos *currículos alternativos* (cf. por exemplo, A. Afonso, 2000).
- 6 Quando falamos de qualidade no campo da educação temos presente a sua multidimensionalidade que tanto permite colocá-la ao lado dos ideais educativos ou então ao lado de ideologias que contribuem para empresarializar a educação (cf. C. Estêvão, 1998b).
- 7 Embora alguns aspectos dê a impressão, como já escrevemos, de termos entrado já numa fase de *concelebração* deste decreto (cf. C. Estêvão, 2000a). Sobre uma primeira avaliação oficial do modelo de autonomia, ver *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*, de J. Barroso (2001).
- 8 A hipótese central para esta autora é a de que "o desenvolvimento da avaliação está ligado a uma desestabilização do modo de regulação do sistema educativo" (*ib.*: 15). Considera também que pensar sociologicamente a ligação entre as mudanças efectivas, o desenvolvimento de práticas avaliativas e a retórica institucional actual é difícil (*ib.*: 14), uma vez que pode pensar-se estarmos perante: uma mera co-ocorrência; uma relação de tipo causal (as reivindicações de descentralização e de autonomia levam a desenvolver a avaliação para manter o controlo); uma relação de tipo racional (a avaliação e a contratualização, por exemplo, podem ser consideradas como duas faces funcionais de uma mesma mudança); uma relação de tipo argumentativo (podem dar-me mais autonomia porque me avaliarão).
- 9 Ver, sobre esta noção, F. Martín (1991), especialmente o capítulo Quinto. Sobre a questão dos laços entre avaliação e as políticas educativas, e mormente a análise da avaliação não apenas como um "olhar externo sobre" mas como "fazendo parte integrante da política", ver M. Jolland (2001).
- 10 Em carta distribuída à imprensa, no dia 27 de Agosto de 2001, o próprio ministério da educação reafirma, a este propósito, "que não é intenção deste ministério promover a elaboração de qualquer 'ranking' oficial de escolas com base nos

resultados de avaliações, nem favorecer, por sua iniciativa, outros procedimentos que visem aquele objectivo. [...] Entende este ministério que a sua missão está, antes, vocacionada para garantir a aproximação das escolas a novos padrões de qualidade e modelos de referência que estas possam conhecer e aplicar."

- 11 Poderíamos referir aqui a avaliação como "estratégia de legitimação compensatória" tal como é entendida por H. Weiler (1996).
- 12 Ver D.-L. nº 6/2001 e D.-L. nº 7/2001, ambos de 18/1 e ainda o despacho normativo nº 30/2001, de 19/7.
- 13 A Inspeção-Geral de Educação tem ainda as funções de provedoria (desp. 1/IGE/97, de 13 de Janeiro) que constituiria um dos elementos fundamentais da função de controlo do funcionamento visando a promoção dos direitos, garantias e interesses legítimos dos utentes.
- 14 Como já escrevemos (C. V. Estêvão, 2000b), o *Estado avaliador*, que emerge como uma das respostas à crise dos anos 80 e que intenta impor uma ética competitiva para o desenvolvimento do sistema educativo, tem feito emergir a importância da avaliação, agora orientada não para a manutenção do sistema mas para a mudança estratégica, interessando sobretudo os resultados. Segundo G. Neave (1988), dar-se-ia uma racionalização e redistribuição de funções entre o centro e a periferia, mantendo-se o centro com o controlo estratégico geral. De facto, a avaliação, neste novo contexto político, tende a constituir-se como um dos vectores fundamentais do próprio governo no sentido de moldar a cultura do sector público, de conseguir mais facilmente consensos em relação aos objectivos, de diminuir ou de controlar as despesas públicas, enfim, de contribuir para uma maior racionalidade gestonária.
- 15 A. Van Zanlen (2001) alerta-nos para o facto de a avaliação ter muito a ver com "a gestão das impressões" mais do que com o atacar os verdadeiros problemas, podendo servir para as escolas, por um lado, se centrarem mais na promoção da excelência deixando de lado a equidade e, por lado, para os actores se apropriarem dela de acordo com as suas estratégias organizacionais ou pessoais, que podem ser mais ou menos concorrenciais.
- 16 A própria secretária de Estado, Ana Benavente (1998: 347) escreveu que num "contexto complexo em que se procura assegurar a autonomia e a responsabilização das escolas, a deslocação das instâncias de controlo e regulação do processo educativo do 'centro' para a 'periferia' obriga o Estado a, mesmo que transitoriamente, reforçar e aperfeiçoar os instrumentos de regulação central, criando retaguardas inteligentes".

## Referências

- AFONSO, A. J. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o projecto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (Orgs.), *Reformas Educativas em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 17-40.
- BARROSO, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes & Alexandra Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-183.
- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: FPCE/Centro de Estudos da Escola.
- BENAVENTE, Ana (1998). A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública. In Actas do 1º Encontro INA — *A Avaliação na Administração Pública*, Lisboa: INA, pp. 341-348.
- CASA-NOVA, M. José (2001). Sociedades e escolas multiculturais. Esboço de um quadro teórico para a análise das práticas. *Revista de Administração Educacional*, vol. 1, nº 7, Jan./Jun, pp. 69-90.
- CORREIA, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.
- CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan & STOER, Stephen R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo português. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, pp. 25-31.
- CORTESÃO, Luísa; MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 45-58.
- DEMAILLY, Lise (2001a). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In Lise Demailly (Ed.), *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 13-30.
- DEMAILLY, Lise (2001b). Questions sur l'efficacité de l'évaluation. In Gérard Figari & Mohammed Achouche (Eds.), *L'Activité Évaluative Réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 335-343.
- DEROUET, Jean-Louis (2000). Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. In Jean-Louis Derouet (Dir.), *L'École dans Plusieurs Mondes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 125-143.
- DUBAR, C. (2000). *La Crise des Identités. L'interprétation d'une Mutation*. Paris: PUF.
- ESTÊVÃO, C. Vilar (1998a). *Redescobrir a Escola Privada como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. Vilar (1998b). A agenda oculta da gestão da qualidade total na educação. In *Organizações e Trabalho*, nº 20, pp. 51-61.
- ESTÊVÃO, C. Vilar (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, vol. 12, nº 3, pp. 139-155.
- ESTÊVÃO, C. Vilar (2000a). A Administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. *Revista de Administração Educacional*, da Universidade Federal de Pernambuco, vol. 2, nº 6, pp. 9-20.
- ESTÊVÃO, C. Vilar (2000b). Inspeção para quê? Comunicação ao 1º Fórum do Sindicato de Inspectores da Educação, realizado nos dias 6, 7 e 8 de Abril de 2000, na Foz do Arelho — Caldas da Rainha (doc. policopiado).
- ESTÊVÃO, C. Vilar (2001). *Justiça e Educação*. S. Paulo: Ed. Cortez.



- FERGUSON, Ross (2000). Modernizing managerialism in education. In John Clarke, Sharon Gewirtz & Eugene McLaughlin (Eds.), *New Managerialism New Welfare?*, London: Sage, pp.202-221.
- FITOUSSI, Jean-Paul & ROSANVALLON, Pierre (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- GRILO, Marçal (1997). Intervenção na conferência realizada em 15 de Abril de 1997 pelo CNE. In *Actas de Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE, pp. 145-153.
- GRINSPUN, Miriam Paura (2001). Avaliação institucional. *Ensaio*, vol. 9, nº 31, Abril/Junho, pp. 223-236.
- HARTLEY, D. (2001). El Estado evaluador y la autonomía de la educación: motivo de reflexión? In John Smyth (Ed.), *La Autonomía Escolar: Una Perspectiva Crítica*. Madrid: Akaí, pp. 119-137.
- IGE (1997). *Auditoria pedagógica. Justificação de um projecto*. Lisboa: IGE/ME.
- IGE (2000). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e procedimentos*. Lisboa: IGE.
- JÖLLAND, Michael (2001). L'évaluation des politiques éducatives: regard externe et processus interne. In Gérard Figari & Mohammed Achouche (Eds.), *L'Activité Évaluative Réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.276-279.
- LANGAN, Mary (2000). Social services: managing the third way. In John Clarke, Sharon Gewirtz & Eugene McLaughlin (Eds.), *New Managerialism New Welfare?*, London: Sage, pp. 152-168.
- LECOINTE, M. (2001). L'évaluation "instituant". In Lise Demailly (Ed.), *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 197-212.
- LIMA, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- LIMA, L. C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.
- MARTÍN, Francisco Alvira (1991). *Metodología de la Evaluación de Programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MARTINS, Guilhermo O. (1996). Uma ideia aberta de "pacto". In António Teodoro (Coord.), *Pacto Educativo. Aspirações e Controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 17-24.
- MARTINS, Guilhermo O. (1997). Intervenções na conferência realizada em 15 de Abril de 1997 pelo CNE. In *Actas de Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE, pp. 126-134.
- NEAVE, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988. *European Journal of Education*, 23 (1/2), pp. 7-23.

- RODRIGUES, Ferro (1998). Integração e exclusão social. Portugal e as duas Europas da Europa. In *Portugal na Transição do Milénio*, Lisboa: Fim de Século Edições, pp. 289-299.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Augusto Santos (2001). Avaliação para a Qualidade. In *Jornal Expresso*, de 21 de Março, p. 22.
- STARRATT, Robert (1991). Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, nº 2, pp. 185-202.
- VAN ZANTEN, Agnès (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et Grand-Bretagne. In Lise Demailly (Ed.), *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 31-46.
- WEILER, Hans (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. In Miguel A. Pereyra, Jesús García Mínguez, Miguel Beas & Antonio J. Gómez (Comps.), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, S.A, pp. 208-233.
- WHITTY, Georg; POWER, Sally & HALPIN, David (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.

## EDUCATIONAL POLICIES, AUTONOMY AND EVALUATION

### Abstract

Taking into account the evolution of Portuguese politics in the recent years of socialist government, this paper aims at analysing some ambiguities of Portuguese educational policies; discussing issues on autonomy and evaluation, our main focus will be on the dialectics of the readjustment of the right to justice to the duty of modernisation.

## POLITIQUES ÉDUCATIVES, AUTONOMIE ET ÉVALUATION

### Résumé

Dans cet article on prétend à analyser quelques ambiguïtés des politiques éducatifs portugaises aux années récents du gouvernement socialiste; en discutant des questions de autonomie et de l'évaluation, nous envisageons surtout la dialectique du réajustement du droit à la justice au devoir de modernisation.

## Genealogia do Ensino Secundário Unificado: Uma nova matriz social

Rui Machado Gomes

Universidade de Coimbra, Portugal

### Resumo

A nossa tese principal sobre a criação do Ensino Secundário Unificado (ESU) é a seguinte: o Ensino Secundário Unificado foi criado em resultado da recolocação de Portugal no sistema mundial e das novas problematizações do governo da educação. A sua concretização não se pode compreender enquanto cumprimento de princípios igualitários de governo ou como ruptura provocada por movimentos sociais igualitários. Não porque estas retóricas ideológicas não tenham o seu papel na integração institucional do modelo, mas porque a criação do ESU utiliza tais retóricas apenas como forma de validação externa, embora a sua necessidade enquanto tecnologia de governo das expectativas sociais há muito estivesse enunciada. Escasseavam porém as condições de racionalidade e as tecnologias que lhe permitissem a sua constituição. Foram essas condições que se criaram progressivamente no período analisado (1974-1991). Analisamos neste artigo o surgimento de uma nova tecnologia que torna mais extensa e desagregada a problematização das trajetórias escolares.

### O Ensino Secundário Unificado: uma nova decomposição da população e do espaço escolar

Tudo leva a crer que o Estado Novo teria concretizado o Ensino Secundário Unificado (ESU), com essa ou com outra nomenclatura, sem que isso tivesse como consequência a aproximação do princípio moral da equidade. Mais do que uma ruptura programática, o ESU expressa a medida de política educativa de maior continuidade com o caminho que a Reforma

Veiga Simão vinha seguindo. Como é aliás reconhecido por Rui Grácio, um dos principais impulsionadores da reforma, num dos textos mais documentado e interessante que escreveu sobre o ESU: «*não obstante contextos político-ideológicos contrastados tendo Abril de 74 por marco de separação, se verificaram durante a ditadura medidas e projectos governamentais que podem inscrever-se na mesma linha tendencial: assaz tímidas e retardadas sem dúvida, pelos anos 60, mais ousadas e procurando explicitamente acelerar o processo pelo início dos anos 70*» (Grácio, 1985: 88). As medidas tendenciais a que se refere Rui Grácio traduziam-se em decisões de política e projectos tais como a extensão da escolaridade obrigatória a oito anos, quatro dos quais de um tronco comum de ensino preparatório, a abertura de cerca de sessenta escolas secundárias polivalentes e a criação do ensino liceal nocturno. Na verdade, todas estas medidas se destinavam a atenuar a distância entre o ensino liceal e o ensino técnico. Em especial, a criação das escolas secundárias polivalentes, fazendo coexistir no mesmo estabelecimento cursos diferenciados, dava um passo simbólico muito importante no sentido da unificação, facilitando a mudança de orientação, sem necessidade de sair do mesmo estabelecimento. Antecedendo estas medidas, o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa havia publicado entre 1970 e 1972 uma dezena de estudos descritivos sobre as estruturas de ensino unificado em nove países europeus, Brasil e Estados Unidos da América que confirmavam as duas orientações principais da Unesco, da OCDE e do Conselho da Europa: substituir os modelos paralelos diferenciados por modelos globais integrados; adiar a selecção escolar para um ponto mais tardio do percurso escolar, fazendo prevalecer a orientação escolar apoiada.

Com a criação, em 1975, do ensino secundário unificado, toda a morfologia do sistema educativo se vê alterada<sup>1</sup>. Portugal entra, com atraso considerável, na tendência geral da maior parte dos países europeus, ocidentais e de leste, implantarem um tronco comum de ensino no primeiro segmento do ensino secundário. À escolaridade básica obrigatória de seis anos, seguir-se-ia agora um ciclo unificado de três anos que viria a culminar, em 1986, com o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos. As finalidades do ESU são desde logo anunciadas: romper com a distinção entre ensino liceal e ensino técnico; romper com a dualidade entre escola e

comunidade e adiar as opções de trajectória escolar para os quinze anos. A criação de uma via única procura, segundo o nº 1 do despacho de criação do ESU, «uma adequação do ensino às exigências políticas, económicas e culturais da sociedade portuguesa». É a ruptura com a dualidade escola-comunidade que toma a dianteira nesta finalidade, por que, como diria Rui Grácio (1985: 107), o binário empobrece uma e outra: «empobrece a escola e a educação formal por se privarem do estímulo directo dos problemas concretos do meio natural e social, dos recursos humanos comunitários (pais, oficiais de todos os ofícios, grupos organizados, instituições diversas), das actividades produtivas e sociais (...) 2. Empobrece a comunidade e a educação não formal, por se privarem dos recursos humanos, materiais e logísticos disponíveis nas escolas». Não por acaso, a temática das relações entre a escola e a comunidade vinham adquirindo foros de primeiro plano nas agências internacionais. Em 1973, a OCDE/CERI<sup>2</sup> realiza pela primeira vez uma conferência sobre o tema das relações entre a escola e a colectividade, que dá origem a um relatório (OCDE/CERI, 1975) que influenciará grande parte dos debates posteriores. Sob a pressão dos movimentos de *desescolarização*, o debate cristaliza em torno das alternativas da educação formal e não formal, mas em todo o caso pondo em questão o monopólio da escola. Ficam a partir de então enunciados os quatro tipos de interações entre a escola e a comunidade que marcarão os discursos educativos durante as décadas de 70 e 80: a) interdependência entre escola e comunidade na partilha dos recursos materiais e humanos, em nome do interesse geral e do desenvolvimento colectivo; b) adaptação da escola às necessidades da economia local e nacional; c) participação nos processos de decisão dos agentes políticos e dos grupos de interesses locais; d) escolarização dos grupos minoritários por intermédio de estratégias de integração nas escolas normais ou da criação de escolas alternativas. Embora o debate não tenha sido conclusivo foi indubitavelmente no âmbito das construções escolares que mais se avançaria.

Adaptando uma formulação que costuma ser usada para outros fins, diríamos que a criação do ESU foi determinada por elementos de integração supra-nacionais, mas sobredeterminada por elementos de desenvolvimento interno do próprio sistema educativo. Destes factores, o mais decisivo é, sem dúvida, a crescente procura de educação secundária, com expressão muito

significativa na expansão da rede de liceus entre 70-74 e na triplicação dos matriculados nesse mesmo período (Grácio, 1986: 131). Os elementos sociais exteriores, em especial os do contexto doméstico e da produção, tiveram neste caso um papel secundário, embora se deva recordar a heterogeneidade intrínseca do sistema educativo e, portanto, a presença destes contextos no seu interior em proporções variáveis. O crescimento da pequena-burguesia e as expectativas de mobilidade social ascendente das famílias tiveram o seu papel, bem como a maior influência política das correntes económicas desenvolvimentistas. No entanto, estes factores externos não haviam tido nem o tempo nem os recursos para se transformarem em novas problematizações de governo.

Com o curto-circuito provocado pela crise revolucionária de 74-75 tais problematizações entram pela porta dos fundos da administração. Todas as experiências conhecidas de unificação tinham sido antecedidas de grandes estudos estatísticos que mostravam as correlações entre origem social, resultados escolares e destinos sociais da população escolarizada. Durante o Estado Novo, a produção de tais estatísticas restringia-se a algumas iniciativas limitadas realizadas no âmbito do GIS (Gabinete de Investigações Sociais) ou de trabalhos académicos (ver Ângelo, 1975). Realizados em larga escala, em outros países europeus, permitiram determinar, por exemplo, a magnitude da «perda de talentos» provocada pelos sistemas educativos selectivos (Husén, 1960). Entre as problematizações mais importantes que as novas tecnologias estatísticas permitem encontra-se a da desigualdade social face à educação. A partir dos anos 60 as estatísticas europeias sofisticam-se ao ponto de medirem as consequências educacionais das atitudes parentais, do tipo de envolvimento habitacional, dos recursos culturais, do estatuto sócio-profissional ou dos estilos de ensino (Husén, 1972; Husén, 1975). Os resultados revelam, invariavelmente, que os filhos da classe operária, em comparação com os grupos sociais mais elevados na hierarquia social, estavam em desvantagem, tanto no plano do acesso como no dos níveis educacionais obtidos. Esta nova representação dos sistemas educativos problematiza directamente a questão da optimização dos recursos educativos, em benefício da elevação do padrão educativo dos grupos em desvantagem. Chegar ao padrão já atingido por uma elite, reduzindo os desperdícios, era o objectivo principal do governo da educação. A

generalização de programas de educação a grupos até então afastados da educação secundária foi, certamente, orientada pelas exigências de reconstrução nacional do pós-guerra. O círculo virtuoso da economia, ancorado no modelo fordista da produção em massa, tailorizada, com acesso ao consumo de massas e à providência estatal, também teve o seu papel. *Porém, a unificação do ensino em vários países europeus, é muito menos a consequência de um mandato democrático, decorrente de um direito moral eterno ao desenvolvimento integral das capacidades de cada um, do que um efeito das novas tecnologias de representação e de planeamento de governo da população, decorrentes da procura de mais riqueza, de maior harmonia e de maior eficácia na mobilização da população.* Com efeito, as problematizações introduzidas pelas novas categorias estatísticas dos anos 50 e 60 antecedem a unificação e garantem a integração de todos os grupos sociais no mesmo espaço das preocupações de governo. Ao contrário da maioria dos países europeus, este tipo de problematização faz-se a par da decisão de lançamento do ESU. Não que os responsáveis pela decisão política não tivessem consciência da necessidade de o fazer, mas porque se poderia perder a oportunidade política. Com efeito, desde o seu lançamento que o ESU foi atacado por diferentes sectores políticos e corporativos, dentro e fora do Ministério<sup>3</sup>. Rui Grácio, já depois de ter abandonado a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica haveria de justificar a urgência da medida nos seguintes termos: «com a urgência, improvisa-se, e pode comprometer-se o melhor. Mas apetece inventar um adágio que não há: 'mais vale cedo que nunca...'. Eu pergunto seriamente: com 'o novo curso da vida política', com forças ascendentes de pressão direitista a proporem o referendo da futura Constituição que está a ser preparada por uma Assembleia com legitimidade representativa, a proporem que a Reforma Agrária, com toda a legitimidade revolucionária, e a da lei, seja suspensa do voto da futura Assembleia Legislativa – eu pergunto, ressalvadas naturalmente todas as proporções, se o ensino secundário unificado não tivesse nascido para o ano lectivo de 1975/76, chegaria a ver a luz do dia em 76/77»<sup>4</sup>. Desde o início que os decisores políticos têm a consciência de que a medida sofrerá problemas de legitimação se não se tomarem medidas adequadas de legitimação a posteriori. Previstas medidas de avaliação desde o lançamento do 7º ano unificado, estas viriam a ser concretizadas em dois planos, um de natureza

política, com a discussão pública do documento sobre o lançamento do 8º ano de escolaridade<sup>5</sup>, outra de natureza técnico-científica, com o GEP a ser encarregado, a partir de Maio de 1976, da avaliação do 7º ano de escolaridade<sup>6</sup>. Este processo de avaliação viria depois a alargar o seu âmbito, estendendo-se aos três anos de escolaridade do ESU, bem como a prolongar o tempo de duração, decorrendo até 1981. No seu conjunto, constitui o exemplo mais conseguido, no sistema educativo português, de aliança entre discurso científico, político e administrativo. Mais do que a retórica política de legitimação do ESU, seria a lógica de legitimação técnico-científica que a partir de agora tomaria o primeiro plano, facto de que os próprios avaliadores têm plena consciência: «a Educação tomou-se, cada vez mais, um instrumento através do qual a Sociedade podia ser mudada e profundos objectivos políticos (tais como a igualdade) serem atingidos. Ao darem à Educação um papel central no sentido da mudança, as estratégias de planeamento tinham de ser conduzidas com base em modelos mais racionais e pragmáticos, nos quais as decisões fossem tomadas com base em estudos científicos, na experimentação e na avaliação»<sup>7</sup>.

Em Portugal, este novo espaço de objectivos e expectativas sociais apenas será introduzido por força da crise revolucionária, antecipando assim a problematização da administração, incipiente no final do Estado Novo e paralisada durante a crise. E daí, também, a ilusão *ideológica* de que teria sido a inscrição do princípio da educação para todos na Constituição e nos sucessivos programas de governo provisório a comandar a racionalidade da unificação. *A nossa tese é diferente e oferece um ponto de vista complementar para a análise: foram as problematizações realizadas a par do lançamento do ESU e, conseqüentemente, as racionalidades e as tecnologias mobilizadas que sustentaram, legitimaram e ampliaram os efeitos da sua criação. Deste modo, a chamada licealização do ensino unificado não pode ser considerada como a demonstração do fracasso da aplicação do princípio do desenvolvimento igualitário das capacidades de cada um e de todos, por que tal princípio não existia.*

A crise revolucionária produziu, segundo Santos (1990: 35), um Estado dual caracterizado pela existência de um núcleo central da burocracia estatal resistente às novas solicitações e pela criação de instituições paralelas, mais abertas às contradições, entretanto desencadeadas e, em alguns casos, com

funcionários activamente identificados com os movimentos sociais revolucionários. No campo educativo, a tentativa de articular o Estado com os movimentos estudantis e dos professores foi uma constante evidenciada na relação de *legalidade de continuidade* instituída. O recurso à legalização estatal assumia um formato adocrático, devido, em regra, à iniciativa dos movimentos sociais que se apoiavam nos técnicos da máquina paralela. Alguns saneamentos, bem como a substituição dos reitores por comissões de gestão são um exemplo evidente das novas formas de legalização (ver Lima, 1992). Para além das formas de legalização que incluíam também a inovação legislativa, o principal mecanismo de influência consistiu na introdução, nos estudos da administração do sistema educativo, dos indicadores de contexto social que provocavam a selecção escolar.

A teoria dos sistemas autopoieticos de Niklas Luhmann (1982; 1990a) tem aqui um papel na compreensão dos fenómenos de auto-referencialidade dos sistemas educativos: os sistemas alteram-se a si próprios, de um modo imprevisível, por intermédio da descoberta de novas estruturas e tecnologias. A criação de uma administração aberta à influência dos movimentos sociais, seja por força da influência política partidária ou pela adesão não organizada, ajudou a criar redes de problemáticas que deixaram uma memória no sistema. Tal memória permaneceu mesmo após o fim da crise revolucionária e do Estado dual.

A estandardização é a condição prática que os sistemas educativos construíram para garantir a sua forma particular de justiça, segundo a qual cada indivíduo deve ser julgado de acordo com o seu próprio mérito. O Estado Novo havia introduzido grandes distorções ao funcionamento deste princípio, embora as estruturas que tradicionalmente o sustentam estivessem intactas e tivessem transitado para o período pós-revolucionário: programas de ensino definidos por um poder regulamentar central, uma carta escolar para a implantação dos estabelecimentos escolares, sectorização pedagógica para a distribuição dos alunos e graus nacionais para a colocação de professores. Entretanto, estas garantias simbólicas que estruturam em grande medida o *princípio de confiança* na escola viram-se abaladas. Novas racionalidades e novas tecnologias foram mobilizadas para as actualizar ou reactivar.

### Novas racionalidades e novas tecnologias de governo da educação

Noutro trabalho abordámos mais profundamente o conceito de racionalidades de governo<sup>8</sup>. Neste artigo faremos apenas um excuroso suficiente ao estabelecimento dos limites conceptuais em que é utilizado. Para Gordon (1991), a racionalidade de governo consiste num sistema de pensamento sobre a natureza das práticas de governo: quem pode governar, o que é governar, quem ou o que é governado? Tal sistema não se esgota nos circuitos fechados de controlo do Estado, alargando-se a todas as zonas de interação sujeitas às problematizações do governo. Foucault contrapõe ao monolítico objecto postulado pelas teorias do Estado o *regime múltiplo da governamentalidade*, concluindo pela necessidade de tomar menos rígidas as tradicionais fronteiras entre Estado e sociedade civil. Deste modo chama a atenção para a multiplicidade de formas de poder em circulação na sociedade. Também Boaventura S. Santos (1994: 105-117) desenvolveu esta tese da distinção Estado/sociedade civil referindo que tal distinção impõe uma concepção homogénea de poder político-jurídico com origem no Estado, diluindo todas as outras formas de poder na família, nas empresas e nas instituições não estatais. Tentando superar a falta de especificidade das formas de poder exteriores ao Estado, encontrada em Foucault, apresenta quatro modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas: o patriarcado no espaço doméstico, a exploração no espaço da produção, a dominação no espaço da cidadania e a troca desigual no espaço mundial. Formulada esta proposta, Santos (1994: 113-117) aplica-a à sociedade portuguesa nas suas três características semiperiféricas: grande heterogeneidade interna dos vários espaços estruturais, centralidade e défice de hegemonia do Estado, excesso de autoritarismo do Estado.

Para Santos, a centralidade do Estado português, por força do seu autoritarismo e fraqueza hegemónica, tornaria mais difícil determinar onde o Estado acaba e a sociedade civil começa. É neste contexto teórico que Santos (1993: 31) identifica o fenómeno do Estado paralelo: «um Estado formal que existe paralelamente a um Estado informal; um Estado centralizado que endossa as atitudes contraditórias dos múltiplos micro-Estados existentes no seu seio; um Estado oficial maximalista que coexiste, lado a lado, com um Estado não oficial minimalista». Por seu lado, a

heterogeneidade dos espaços estruturais, em especial do espaço doméstico e do espaço de produção, criariam autonomias relativas em cada um destes espaços estruturais da sociedade portuguesa, cujo efeito seria o bloqueio relativo da actuação do Estado. É neste contexto teórico que Santos (1993: 33) identifica uma das estratégias estatais de regulação social semiperiférica: a construção de novos actores sociais.

Embora o mapa estrutural dos modos de produção do poder apresente potencialidades interessantes no nosso próprio trabalho, o seu grau de generalidade e abstracção é excessivo, não permitindo captar a totalidade dos processos em causa no sistema educativo. Dentre os processos que é possível analisar com este mapa conceptual sobressaem os que dizem respeito à construção de novos actores sociais nas articulações possíveis entre os espaços da cidadania, da produção e da família no interior do processo educativo. A primazia do espaço da cidadania na educação, sob a forma do Estado, coexiste com a sua dependência em relação aos outros espaços e por essa via a forma do poder de Estado exerce-se, muitas vezes, em combinação com as formas típicas de outros espaços estruturais. Por exemplo, quando o processo educativo estatal reconhece a necessidade de produzir competências para o mercado de trabalho local está a conferir grande particularismo à sua actuação. Esta derivação do interesse geral para o interesse particular é tornada logicamente necessária pela necessidade de ligar a escola à vida activa e o trabalho intelectual ao trabalho manual, fazendo coincidir retoricamente os interesses do «tecido empresarial» com o interesse geral. Deste modo se incorporam os particularismos. Tal particularismo pode resultar também da interpenetração do espaço doméstico e do espaço da cidadania, por exemplo, no caso em que a actuação do Estado e o exercício da cidadania são delegados formalmente em Associações de Pais ou, informalmente, nas famílias. Contrariamente ao espaço estatal da cidadania, o espaço doméstico apresenta-se atomizado na diversidade e dispersão das famílias existentes numa dada sociedade. O poder patriarcal, embora se possa exercer noutras relações sociais, tem no espaço doméstico a unidade de prática social preeminente. Não se apresentando ligadas por uma rede funcional e por uma estrutura hierárquica semelhantes aos departamentos que compõem o Estado, as famílias dificilmente conseguem superar a dispersão que lhes limita a participação

política. Precisam para tanto de mudar de forma quando mudam de unidade de prática social. É o que se passa com a regulação associativa que lhes permite uma certa intervenção nos assuntos e nas decisões das escolas. Deste modo, o espaço doméstico sofre uma alteração, por força da politização da sua representação. Esta politização é multidimensional. Envolve, em primeiro lugar, as relações na escola: o que distingue a intervenção atomizada das famílias, da intervenção por intermédio dos seus representantes são as características da sua racionalidade. Enquanto a primeira tende a ser parcial, pontual, particularista, centrada nos laços pessoais e afectivos e destinada a proteger o *filho*; a segunda, tende a ser global, geral, impessoal nas apreciações e destinada à defesa do interesse geral das famílias. Em segundo lugar, a politização do espaço doméstico envolve as relações na família. Algumas vezes, a presença maioritária das mulheres na organização e direcção das associações, tende a reduzir as relações de dominação patriarcais da família, assentes na discriminação sexual. Porém, outras vezes, o associativismo das famílias é também uma forma de confirmar a matriz a partir da qual outras formas de poder são legitimadas para produzir discriminação social. É que a conquista de um espaço de intervenção das famílias pode ser obtido à custa da total separação entre o espaço da cidadania e o espaço escolar. Não é evidente que a uma maior *representação corporativa* das famílias na vida escolar corresponda uma maior participação na vida política. Pode mesmo postular-se a hipótese contrária: a intervenção associativa das famílias e a representação política, no âmbito de cada escola, podem ser decisivas para trivializar as relações de poder escolares, ancoradas em mecanismos imunes à democracia representativa. Neste sentido, os eventuais ganhos obtidos pelos pais-cidadãos podem ser obtidos em detrimento dos cidadãos-pais, na medida em que a participação no espaço escolar esgota e isola, e por isso camufla no seu paroquialismo, todas as energias de participação cívica.

Mas outros processos de governo da educação não se podem incluir neste modelo conceptual. Dentre os processos que não é possível analisar destacamos dois que assumem um papel central no nosso trabalho: a fertilização cruzada entre diferentes agências e especialistas, públicos e privados e a mobilização simbólica do mítico espaço comunitário. O primeiro processo resulta da articulação entre os espaços da cidadania e o espaço das

ciências que mais directamente intervêm na educação, designadamente as Ciências da Educação e a Psicologia. Também nestas articulações são construídos novos actores sociais. O nosso argumento considera que, embora este espaço não tenha constituído ainda uma homogeneidade estrutural do mesmo nível do espaço da cidadania, a crescente mobilização dos especialistas para programas de governo, bem como a autonomia da sua região discursiva, aconselham a uma análise mais matizada dos dispositivos de poder que delas decorrem<sup>9</sup>. O segundo processo resulta do conjunto de relações sociais, reais ou imaginadas, que tendem a vincular os indivíduos e os grupos a certos territórios. As relações sociais que decorrem neste espaço geram novos actores sociais com poder desigualmente distribuído em função de identidades primordiais tais como a etnia, a zona de habitação ou a reputação local, dando lugar a dispositivos de poder assimétricos ou nivelados, mas, em qualquer caso, bastante diferentes das míticas *comunidades educativas* conviviais e isentas de contradições.

O Quadro 1 faz uma primeira aproximação mais específica destes contextos a partir das noções de tecnologias e racionalidades da governamentalidade, tendo por referência o Projecto de Avaliação do Ensino Secundário Unificado (PAESU).

Numa primeira análise do quadro sobressaem os diferentes modos de reflexão e de impulso ético que subjazem ao objectivo de equalização de oportunidades educacionais para diferentes grupos sociais. De forma esquemática, podemos dizer que nestes quatro conjuntos formados por racionalidades e tecnologias, com ponto de aplicação no ESU, se encontram os impulsos essenciais que marcarão todo o período analisado. A fractura, que é simultaneamente uma articulação, entre os objectivos técnicos de governo e o direito moral à auto-realização já se encontra presente nos quatro domínios que, no nosso modelo de análise, constituem as principais criações do ESU, a saber:

i) A criação de um nova *matriz social* que, ao integrar todos os grupos sociais na problematização das trajectórias escolares, estabelece novos critérios de desigualdade escolar através da medida, entre outras, das «taxas de desperdício» (abandono e repetição) por grupo socioeconómico.

**Quadro 1 - Problematizações de governo da educação inscritas na avaliação do Ensino Secundário Unificado**

	LUGAR-COMUM	RACIONALIDADES	TECNOLOGIAS
<b>MATRIZ SOCIAL</b>	Democratização  Igualdade de oportunidades  Quantidade	Interesse Geral	Indicadores estatísticos: distância casa-escola, tipo de transporte, modo de deslocação, número de pessoas em casa, número de divisões, periodicidade da leitura de jornais, número de livros. Escalas sócioeconómicas Classificação: mais favorecido, médio superior, médio inferior, menos favorecido. D social encarregados de educação e empresas.
<b>CARTOGRAFIA ESPACIAL</b>	Regionalização	Localidade Nacional/ Local Localidade Territorial	Regiões administrativas Estudos de caso Zonas: urbana, suburbana, rural Dimensão das escolas
<b>SUBJECTIVIDADE</b>	Individualização  Autonomia  Auto-estima  Motivação	Laços Pessoais	Investigação Individual Trabalho em grupo Critérios de avaliação (participação, progressão, aquisição, aplicação) Capacidades individuais Participação nas aulas Trabalho de casa Disciplina Pedagogia por Objectivos Expectativas quanto ao prosseguimento de estudos e inserção profissional
<b>VOCABULÁRIO</b>	Unificação	Eficiência  Competência	Criação de novas disciplinas Ressurgimento do desenvolvimento curricular Interdisciplinaridade Intradisciplinaridade

ii) A criação de uma nova *cartografia de inserção da escola* que, ao estabelecer as regiões administrativas, as zonas e os casos (estabelecimentos específicos) como o espaço de observação e avaliação do sistema educativo, desloca também o campo privilegiado de intervenção das políticas educativas.

iii) A criação de um novo *vocabulário* comum aos diferentes níveis do sistema educativo que, ao constituir homologias linguísticas, estabelece novas formas de coordenação discursivas onde as antigas formas estruturais parecem falhar.

iv) A criação de uma nova forma de individualização do aluno por intermédio da escolarização que, ao constituir um conjunto de métodos e estratégias de auto-regulação e autonomia, inscreve novos atributos da *subjectividade* no corpo social.

Neste artigo apenas nos adentramos na análise da *nova matriz social*.

O lugar-comum utilizado na criação de uma nova matriz social é o da igualdade de oportunidades e da democratização: «a importância da educação numa sociedade tecnicamente avançada transforma a educação num instrumento para planeamento económico e cumprimento de programas políticos. É *objectivo básico de uma democracia garantir a igualdade de oportunidades, numa sociedade de bem-estar, através do acesso à educação. A unificação de um sistema educativo diferenciado resulta, portanto, da necessidade de garantir a todos uma base educativa a partir da qual possa ser escolhida uma educação posterior e possa ser encontrado um lugar no mercado de trabalho*»<sup>10</sup>.

Estes lugares-comuns utilizados para formar o *communis principiu* são lugares de quantidade: «a igualdade de oportunidades só é possível com mais alunos no ESU». Como expressamente nota Perelman (1969, 1996: 98), o lugar da quantidade fundamenta certas concepções de democracia devido à superioridade do que é admitido pelo maior número e do mérito atribuído às pessoas ou instituições que prestam serviços a um maior número. Porém, o lugar da quantidade é frágil e evolui facilmente para o lugar da qualidade: «esperar que a escola, por si só, compense as desigualdades sociais é, hoje, para qualquer educador ou político consciente, domínio do mito, da utopia ou da ignorância. Assim, esperar que a escola opere milagres só porque se garante, dentro dos seus muros, uma apregoada 'igualdade de oportunidades' que não está consonante com a realidade extra-escolar, deverá ser também matéria cuja não veracidade se deve encarar (...) A análise do rendimento escolar dos alunos e a sua relação com as variáveis de caracterização socioprofissional parecem apontar neste sentido: o insucesso escolar, as repetências, os níveis mais baixos de rendimento escolar fazem parte da



bagagem dos estratos socioprofissionais situados nos escalões inferiores da hierarquia social» (*Idem, ibidem*, p. 515-516).

A escola é apresentada como fazendo parte das contradições da sociedade, sendo a reforma «lenta, morosa e difícil, porque implica a interiorização desses novos objectivos; este processo de interiorização é tanto mais moroso quanto não é acompanhado por medidas e estruturas adequadas» (*Idem, ibidem*, p. 516). O grande número dá assim lugar ao que é difícil, raro e distintivo. Apresentar a reforma como difícil ou rara é um meio de valorizá-la, mas a sua precariedade é um valor qualitativo oposto ao valor quantitativo. São as tecnologias de distinção, separação e classificação que asseguram esta passagem lógica da quantidade para a qualidade: escalões socioeconómicos, taxas de abandono e repetição, indicadores de condições de vida, indicadores de consumo cultural demonstram as assimetrias sociais e, portanto, a (im)probabilidade de uma transição simples para a igualdade de oportunidades.

No modelo de avaliação apresentado, cujo objectivo declarado é o de compatibilizar filosofia política e pragmática da avaliação<sup>11</sup>, a distinção entre o estado ideal das pessoas e as pessoas em si-mesmas, medidas por indicadores estatísticos, ocupa um lugar central. É esta operação de julgamento dos indivíduos em situação que permite a passagem do princípio formal de acesso democrático à incerteza dos momentos críticos. A análise desses momentos permite-nos verificar como a incerteza de aplicação do princípio deve, simultaneamente, enfrentar as contingências da situação e justificar-se segundo princípios gerais.

A problematização cria situações de prova não-presenciais semelhantes às situações de prova presenciais analisadas por Boltansky e Thévenot (1991). Nestas situações os actores devem pôr à prova ou fazer prova de que a sua definição de situação ou a sua proposta de acção é a melhor em face das propostas de outros. Nas situações de problematização o registo de comunicabilidade é garantido por um enunciado aparente de todas os princípios racionais possíveis para aquela situação de prova. A fim de tornar este exercício não presencial possível é suposto que a estes princípios se possam associar objectos mensuráveis com os quais as pessoas se comparem e do mesmo lance comparem a validade dos princípios. Esta situação de prova conduz as pessoas a pôr-se de acordo sobre a importância

relativa dos seres e objectos envolvidos na situação, sejam eles recursos, programas, disposições regulamentares, alunos, professores, etc.. Sublinhe-se que não se trata de um acordo sobre o princípio ou princípios envolvidos, por que estes podem estar sujeitos ao diferendo, mas do acordo quanto à ligação e disposição dos seres e objectos numa montagem suficientemente coerente para que a sua articulação tenha verosimilhança, para que o julgamento possa ser possível e para que os processos esperados se possam efectivar.

O período revolucionário é marcado por tendências contraditórias em outros campos onde o princípio da igualdade de oportunidades deveria aplicar-se. Não obstante a centralidade da quantidade, as problematizações técnicas começam a responder a questões que são mais abertamente discutidas no contexto político. A democratização do acesso levantara problemas urgentes no final do ensino secundário, por força do acesso maciço à Universidade. As preocupações principais com o excesso de quantidade acolhiam-se então no Serviço Cívico estudantil<sup>12</sup>. Como se depreende da discussão realizada no Conselho de Ministros de 21 de Outubro de 1975<sup>13</sup> (pp. 6-8): «o Primeiro Ministro [Pinheiro de Azevedo] afirmou que estavam em discussão dois pontos de vista totalmente distintos. O primeiro defendia que o serviço cívico era no fundo uma parte da educação da juventude e que a consequência lógica seria a sua obrigatoriedade com o consequente planeamento e postos de trabalho fixos; segundo o segundo ponto de vista o serviço cívico justificava-se unicamente para permitir ao aparelho de Estado a recuperação do seu atraso em matéria de construções escolares e formação de pessoal docente e neste caso deveria ser meramente facultativo». Entretanto, o Ministro da Educação [Vitor Alves] clarifica a sua posição nos seguintes termos: «na prática efectivamente o serviço cívico havia funcionado como uma medida de tampão para impedir a entrada na universidade de indivíduos que esta já não comportava e que actualmente se deveriam decidir certos tipos de problemas muito concretos, nomeadamente quem superintendia no serviço cívico e se deveria ou não admitir-se os *numerus clausus* na universidade. Quanto à questão das construções escolares o Ministro afirmou que no seu entender o Governo se deveria concentrar no ensino de base como prioridade». Depois de uma prolongada discussão, as tentativas de consenso são abertamente

contraditórias, como se infere da síntese tentada pelo primeiro-ministro e pelo relator: «o Primeiro-Ministro depois de profunda discussão do assunto tirou o consenso do Conselho de Ministros que ia no sentido da manutenção do serviço cívico sobre responsabilidade do MEIC, mantendo-se o seu carácter obrigatório e definindo-se que deveria começar o mais cedo possível (...) Foi então amplamente discutido se o serviço cívico estudantil devia ou não ter carácter obrigatório, inclinando-se o Conselho para que efectivamente ele não tivesse características obrigatórias».

No interior desta contradição encontra-se tacitamente equacionada a resistência cada vez maior dos estudantes e das associações de pais ao serviço cívico. Os estudantes de direita opunham-se ao serviço cívico porque ele comprometia os tradicionais privilégios sociais da classe média (Maifer, 1977); as associações de pais reagem fortemente pelo mesmo motivo, opondo à primazia do critério da origem social no acesso à universidade, o princípio do mérito de cada um<sup>14</sup>; os estudantes de algumas organizações de esquerda criticam a contradição de o princípio de ligação às classes trabalhadoras ser organizado e planeado por um governo de natureza capitalista (Stoer, 1986: 190-192). Também neste caso se utilizou o formato do grupo de trabalho especializado como forma de dissipar as contradições. A Comissão conclui, entretanto, que se devem manter os objectivos estabelecidos, actualizando-os do seguinte modo: «a) assegurar aos estudantes uma adequada integração na sociedade portuguesa e um mais amplo contacto com os seus problemas a par de uma melhor compreensão das necessidades e carências da população; b) prepará-los, assim, para intencionar o seu curso no sentido de dar resposta aos problemas vividos da comunidade nacional; c) contribuir, pelo trabalho concreto realizado para melhorar as condições de vida das populações mais necessitadas»<sup>15</sup>. As conclusões reforçam, noutro contexto e por outra via, o mesmo tipo de problematização da relação entre escola e sociedade que se fazia no caso do ESU: «como o sistema escolar tem que responder, ao mesmo tempo, às exigências da vida activa e de um mercado de trabalho diferenciado, a igualdade da educação é definida no âmbito da noção de uma sociedade meritocrática. A igualdade da educação é, assim, vista como a garantia dada a cada indivíduo de desenvolver iguais possibilidades, aptidões e capacidades, sendo essas capacidades que darão a cada um, um lugar no mercado de trabalho»<sup>16</sup>.

Problematizada nestes termos probabilísticos, a relação entre escola e sociedade induz a construção de duas esferas de acção: por um lado, a localização geográfica, o estatuto socioeconómico, a constituição da célula familiar, a afectação de recursos, a dimensão das turmas e os transportes, entre outros, são dados de condição — «os factos», segundo os Relatórios — em relação aos quais pouco se pode fazer a não ser conhecê-los; por outro lado, há os objectivos, os programas, as condições pedagógicas, as atitudes e capacidades dos alunos, dos encarregados de educação e das empresas que se inscrevem no voluntarismo político necessário à melhoria da sua situação.

Estas duas esferas de acção tornam-se visíveis nas recomendações do Relatório final: «a curto prazo situam-se os problemas cuja solução pode ser imediata, porque se apresenta simples, garantida que seja a intenção de a encontrar. Pensamos que os serviços executivos encontrarão na leitura dos diferentes relatórios publicados ao longo do Projecto, a enumeração de problemas para os quais não lhes será difícil, se quiserem e puderem, encontrar remédio. Essa tarefa necessitará, porém, da tomada de consciência, por parte desses serviços, das suas próprias limitações e do seu espaço de actuação. Os problemas de solução a longo prazo apresentam-se mais complexos já que têm que ver com a consciencialização dos problemas educativos como problemas fundamentalmente sociais e a que a sociedade terá que dar resposta, necessitando por isso de assumir claramente aquilo que pretende que sejam as gerações futuras» (p. 527).

Dentre os factores que progressivamente serão problematizados como factores de intervenção encontram-se as opiniões das empresas e dos encarregados de educação. A incorporação do espaço doméstico e do espaço da produção no interesse geral é realizada através do questionamento e da construção de indicadores no nível social. O nível social é aqui representado por uma amostra de encarregados de educação e por uma amostra de empresas. No primeiro caso, os encarregados de educação são problematizados a partir de dois eixos centrais: qual o prolongamento que estão capazes de fazer no contexto doméstico das opções pedagógicas da escola? Quais os *handicaps* sócio-culturais que limitam a pedagogização da família?<sup>17</sup> No caso das empresas procura-se sobretudo verificar qual a adequação dos objectivos do Unificado às expectativas sociais<sup>18</sup>. Em ambos,

a operação de transformação destes dois contextos estruturais parcelares, limitados e particularistas em contextos de referência do social é realizada por uma operacionalização de indicadores estatísticos, os quais obtêm como única validação a necessidade de medir o grau de legitimação das medidas de política educativa tomadas: «o estudo que nele se relata, procurou analisar qual o impacto e significado da Reforma nos sectores mais directamente ligados às funções de 'produção', às empresas e, simultaneamente, detectar quais as exigências e aspirações manifestadas por aquelas relativamente a este sector de ensino»<sup>19</sup>. Inverte-se assim a lógica de legitimação típica das democracias liberais: da lógica da oferta, que era a do estado-educador, transita-se, pouco a pouco, para a lógica da procura<sup>20</sup>. O projecto da modernidade incluía nos seus pressupostos iniciais um potencial democrático que se alargava a domínios mais amplos que o da democracia representativa<sup>21</sup>. Neste estudo, apresenta-se uma problematização precisamente a *contrario*: procura-se nos contextos, entretanto despolitizados, a fonte de aceitação e legitimação das políticas estatais. A teoria política liberal transformou a cidadania num espaço especializado de exercício da democracia representativa, relegando as restantes dimensões da prática social, designadamente as do espaço doméstico e da produção, para uma zona não-política. Nesta zona privada, o autoritarismo, a ausência de partilha de autoridade e mesmo o despotismo, encontram-se protegidos pelo direito de propriedade e pelo direito da família. Embora o Estado-Providência constitua a forma mais adentrada de cidadania no espaço doméstico, as suas características especificamente incipientes, no Portugal democrático, andaram a par da devolução de algumas tarefas sociais para o interior das famílias. Especialmente visíveis são os efeitos negativos que tal devolução tem na sobrecarga de tarefas domésticas sobre as mulheres<sup>22</sup>, na subsistência das desigualdades entre os géneros<sup>23</sup> e na manutenção da especialização feminina nas tarefas reprodutivas<sup>24</sup>. Para que a família, enquanto tal, possa legitimamente aspirar a um escrutínio directo sobre as políticas da cidadania, deveria, simetricamente, abrir-se também à identificação das suas específicas formas de poder. E o mesmo se pode dizer das relações sociais de produção que, para poderem aspirar à codeterminação nas decisões escolares deveriam sujeitar-se a um processo de politização recíproco, de participação alargada dos trabalhadores nas

decisões da empresa, designadamente na componente que envolve os processos de trabalho e de produção. Como sublinha Santos (1994: 235), embora seja possível detectar na fábrica instituições isomórficas do campo político liberal, estas são muito mais despóticas. Com efeito, a representação dos trabalhadores, o direito da produção e do trabalho ou a lealdade à empresa são cada vez mais polarizadas e descaracterizadas: «no pólo benevolente, são detectáveis relações de produção relativamente horizontalizadas, com uma convivência entre capital-trabalho que mais parece organizada segundo o princípio da comunidade do que segundo o princípio do mercado; são as empresas-comunidade, onde trabalha a nova aristocracia do operariado. No pólo despótico, pululam as *sweat shops* do fim do século e a exploração do trabalho infantil, caracterizados por relações de produção cuja violência se aproxima da pilhagem típica da acumulação primitiva; são as empresas-campos de concentração onde trabalham os *hilotas* do nosso tempo». No seu conjunto e tudo somado, o empobrecimento do projecto democrático nos contextos doméstico e da produção, resulta num empobrecimento da participação democrática das famílias no contexto escolar e na imposição do particularismo privatista das empresas. Desde logo, porque as relações entre a escola-estatal, as empresas e as famílias não se resume a um processo isomórfico único, devendo distinguir-se processos distintos de antroponomia<sup>25</sup>; depois, porque não existe a família mas antes famílias<sup>26</sup>; finalmente, porque ao investir as necessidades das empresas e das famílias do estatuto de inevitabilidade, tende a incorporá-las no discurso educativo sem qualquer possibilidade de controlo político da cidadania. É que ao serem tratadas como representação estatística das necessidades sociais tendem a deixar de ser consideradas políticas, quer dizer, sujeitas à tensão entre a lógica democrática da igualdade e a lógica liberal da liberdade.

## Notas

- 1 O Ensino Secundário Unificado foi criado por despacho ministerial publicado em 1 de Agosto de 1975. Criado ao abrigo do decreto-lei nº 47587 de 10 de Março de 1967, conhecido como o decreto das *experiências pedagógicas*, o despacho dá continuidade à circular nº 3/75 do Ministério da Educação e Cultura que, em 27 de Junho de 1975, estabelece os objectivos do 7º ano de escolaridade. A circular e o despacho culminam os trabalhos e as propostas do Secretariado da Reestruturação

do Ensino Secundário criado pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica [Rui Grácio] por despacho de 15 de Maio de 1975. Segundo a interpretação do próprio Rui Grácio, num extenso artigo de balanço publicado mais tarde (Grácio, 1985: 53-154), o Secretariado situou os seus trabalhos na continuidade da avaliação dos 3º e 4º anos experimentais do curso preparatório lançado pela Reforma Veiga Simão: «Foi a estes últimos, como também ao 5º ano sequencial chamado de transição, que se foram buscar, sem exclusão dos demais cursos referidos, elementos importantes para a fixação do currículo e dos programas de ensino e actividade do secundário. Cabe aqui dizer: a avaliação científica daqueles 3º e 4º anos foi entregue a um grupo que, no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento, desenvolveu o seu trabalho sob a orientação técnica da especialista norte-americana Frances Link, destacada pela OCDE, e que para o efeito se deslocou várias vezes a Portugal durante o ano lectivo de 1974-75. Embora os trabalhos não estivessem concluídos quando se preparou a decisão de unificar o secundário, a opinião do grupo, então ouvido, foi a de que os resultados apurados se mostravam favoráveis à 'experiência'. O que foi tomado na devida conta» (Grácio, 1985: 108). Na tradição de outras reformas análogas, e colhendo também da experiência do Secretariado da Reforma Educativa, que havia ficado na dependência directa do Ministro Veiga Simão, o Secretariado da Reestruturação do Ensino Secundário pretende contornar a lógica administrativa das direcções-gerais, adoptando para tanto uma racionalidade e um aval de tipo científico. O Secretariado será extinto durante o I Governo Constitucional pelo despacho nº 247/76 de 9 de Agosto.

- 2 O CERJ (*Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement*) é inicialmente constituído, em Janeiro de 1968, por um período limitado de dois anos. Impulsionado por Michael Harris, que aproveita as suas relações privilegiadas com a Fundação Ford, o Centro não tem nos seus primórdios um estatuto de plena integração na OCDE. Na verdade, até 1971, data em que o financiamento passa a ser feito inteiramente pelos países membros da OCDE, o CERJ é financiado pela Fundação Ford e pela Royal Dutch Shell. Segundo os termos do relatório da OCDE que está na origem da sua constituição, os temas da mudança e da inovação, especialmente dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, passam a ser centrais na reacção dos sistemas educativos às pressões legítimas do mundo moderno (In OCDE, *La modernisation de l'enseignement: la réforme des programmes et le développement de l'éducation*, 1966). Paradoxalmente, a atenção renovada sobre os programas é o resultado das medidas drásticas tomadas pela OCDE, na sequência de uma avaliação dirigida pelo seu secretário-geral adjunto Michael Harris, em 1964 (ver George Papadopoulos (1994) *L'OCDE face à l'Éducation*, 1960-1990, Paris: OCDE), que concluiu pela ineficácia dos programas de ajuda directa aos projectos experimentais em cada país. Desta avaliação resultariam medidas tais como a cassação do financiamento do Projecto Regional do Mediterrâneo e a supressão de muitas actividades ligadas à formação de pessoal técnico e científico. Em substituição destes programas, cujos mecanismos principais eram a imposição e a standardização de objectivos de política educativa muito específicos e de alcance limitado, o CERJ inaugura a fase em que a disseminação é o mecanismo central de influência sobre as políticas educativas de cada país. Sendo a persuasão o principal processo de estabelecimento das

agendas de política educativa, o seu alcance multiplica-se por diferentes áreas. Com efeito, os programas da OCDE que envolviam directamente os seus técnicos em dezenas de projectos experimentais eram onerosos e de extensão reduzida, enquanto o CERJ pretendia antes mobilizar os escassos recursos consagrados por cada país à Investigação e Desenvolvimento, nomeadamente daqueles que menos gastavam, para apoiar e aproveitar da experiência dos países mais dotados. Criaram-se deste modo grupos de Interesse nacionais, mormente no seio da tecno-estrutura ligada à pesquisa e ao planeamento, favoráveis aos temas e às metodologias utilizadas pelo Centro.

- 3 A Interassociação de pais e encarregados de educação foi uma das mais activas organizações na tomada de posição contra o ESU. Entre os dias 26 de Junho de 1974 e o dia 20 de Dezembro de 1975, esta organização realizou várias reuniões com o Ministério da Educação, aproveitando para criticar recorrentemente a indefinição da política de ensino, considerando que tal indefinição era uma forma deliberada de «por forma subreptícia, em áreas pontuais e bem escolhidas, estabelecer uma orientação de raízes exclusivamente marxistas e materialistas naturalmente avessas ao sentir da maioria dos portugueses e, como tal, registadas, de maneira à, pela tática do facto consumado, conseguir posições que, em diálogo aberto e democrático, não seriam atingíveis» (In *Resumo de reuniões das Interassociações e MEIC e MEIC e Interassociações*, entre 26 de Junho de 1974 e 20 de Dezembro de 1975, p. 3, Espólio Vítor Alves). Mais tarde, em notas e comentários sobre o lançamento do 7º ano de escolaridade, emitidas em Fevereiro de 1976, a Interassociação tomara uma posição mais frontal, não se limitando a críticas procedimentais: «somente através do DG nº 197, 1ª série, pp. 1239-40, de 27 de Agosto de 1975 é conhecido um despacho ministerial do dia 1 daquele mês que, ao abrigo do DL 47587 de 10 de Março de 1967, fixa os objectivos gerais do 7º ano de escolaridade (...) Um grupo específico, dentro do MEC preparou todo o 7º ano de escolaridade e conseguiu impô-lo ao povo português numa manobra golpista e traiçoeira. Tal manobra foi avaliada pelo então ministro, major José Emílio da Silva. Assinala o aludido despacho de 1 de Agosto de 1975, na sua parte introdutória que 'com esta medida se procurará uma adequação do ensino às exigências políticas, económicas e culturais da sociedade portuguesa. Ora, a constituição não está aprovada, vivemos num período transitório, quem, pois, legitimamente, pode definir as exigências da sociedade portuguesa» (p.2).
- 4 Entrevista publicada in *O Jornal*, 6 de Fevereiro de 1976.
- 5 Despacho 523/75 de 22 de Dezembro de 1975.
- 6 O primeiro passo desta avaliação teve como referência o ano lectivo de 1975/76 e foi apresentado num seminário realizado em 1976 no âmbito do Acordo de Cooperação Luso-Sueco. Discutida neste seminário a possibilidade de cooperação entre Portugal e a Suécia para a avaliação do ESU, viria esta a concretizar-se em 1977 num Projecto de colaboração entre o GEP e o Instituto Internacional de Educação de Estocolmo e, a partir de 1978, numa colaboração entre o GEP e o Instituto de Educação de Estocolmo. O Projecto decorreria até ao final de 1981, sendo publicados dezassete relatórios. Porque estes relatórios constituem uma das principais fontes deste capítulo menciona-se desde já a referência discriminada e numerada: 1- *Breve introdução à avaliação em educação*, 1977. 2- *Ensino Secundário Unificado. Avaliação da aprendizagem da Matemática, 7º e 8º anos. I.*

*Testagem*. Maio de 1978. 3- *Ensino Secundário Unificado. Frequência do 7º ano de escolaridade 75/76. Breve análise estatística retrospectiva*. 1978. 4- *Ensino Secundário Unificado. A aprendizagem da Matemática em 1977/78, 7º e 8º anos*. Novembro de 1980. 5- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de Avaliação do 7º ano de escolaridade, 1975/1976*. Junho de 1979. 6- *Ensino Secundário Unificado. Avaliação do 8º ano de escolaridade, 1977/78. Estudos de caso*. Abril de 1980. 7- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de Avaliação do 7º ano de escolaridade, 1976/77*. Fevereiro de 1980. 8- *Ensino Secundário Unificado. Inquérito a professores do 9º ano de escolaridade, 1978/79*. Fevereiro de 1980. 9- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de avaliação do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade de 1977/78*. Julho de 1980. 10- *Ensino Secundário Unificado. A aprendizagem da Matemática em perspectiva: o 9º ano de 1978/79 e sua relação com os 7º e 8º anos de 1977/78*. Julho de 1980. 11- *Ensino Secundário Unificado. A aprendizagem da Matemática: influência da escola e da família - 7º, 8º e 9º anos de escolaridade de 1977 a 1979*. Maio de 1981. 12- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de avaliação do 9º ano de escolaridade de 1978/79. Inquérito a Conselhos Directivos*. Maio de 1981. 13- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de avaliação do 9º ano de escolaridade de 1978/79. Os alunos*. Maio de 1981. 14- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de avaliação do 9º ano de escolaridade de 1978/79. Entrevistas a Encarregados de Educação do 6º, 9º e 10º anos*. Julho de 1981. 15- *Ensino Secundário Unificado. A aprendizagem da Matemática: a capacidade em cálculo básico matemático*. Setembro de 1981. 16- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de avaliação: impacto social da reforma do Ensino Secundário Unificado. Entrevistas a empresas, 1979/80*. Novembro de 1981. 17- *Ensino Secundário Unificado. A caminho duma Reforma do Ensino Secundário Unificado. Relatório Final*. Dezembro de 1981.

- 7 In *Ensino Secundário Unificado. A caminho duma Reforma do Ensino Secundário Unificado. Relatório Final*. Dezembro de 1981, p. 4.
- 8 Ver Rui Gomes, *Legitimação e Contingência na Escola Secundária Portuguesa, 1974-1991. [Arqueologia, Genealogia e Simbólica da Escola]*, Tese de doutoramento, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2000, pp. 111-123.
- 9 Esta problemática está desde o início presente na ambiguidade orgânica do projecto de avaliação do ESU, dirigido pela tecno-estrutura do ministério que, a par da função avaliativa, junta também a função de planeamento da política educativa avaliada. Na verdade, reconhece-se desde logo, no primeiro relatório do projecto (*Breve introdução à avaliação em educação*, Lisboa: GEP, Novembro de 1977, pp. 5-6) que «o problema do uso desta estratégia para a mudança educativa que foi muito discutida na Suécia é que sendo o mesmo organismo o responsável quer pela implementação quer pela avaliação, a avaliação não dará uma perspectiva nova e crítica sobre o sistema educativo. Ao contrário, a avaliação funciona na realidade como justificação e legitimação dos planos educativos produzidos pelo National Board of Education. Uma maneira de resolver este problema é evidentemente organizar a avaliação de modo a que ela exista economicamente e juridicamente independente dos organismos de planeamento. Isto significa pelo menos um tipo de independência necessária para uma avaliação em educação que possa trabalhar criticamente e como base real para decisões políticas». Todavia, ao centrar a problemática da autonomia do campo científico da avaliação no seu formato

orgânico, faz-se crer que as relações de poder entre política e ciência se passam sobretudo nesta possibilidade de contaminação provocada pela concentração no mesmo organismo das funções de planeamento e avaliação. Também por este motivo, as reflexões introduzidas pelo PAESU terão um papel importante no modelo utilizado, posteriormente, na cooptação dos especialistas para diversos grupos de trabalho e para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo. A externalidade progressiva destes, integrados que estão na vida académica, garante-lhes uma autonomia orgânica que não corresponde, automaticamente, à possibilidade de fazer trabalho crítico sobre as decisões políticas. Ainda assim, neste primeiro momento, é notória a diferença entre a tradição das Ciências da Educação na Suécia, que já fizera o percurso da cooptação orgânica para a discussão pública, e a tradição portuguesa, ainda constringida pela dependência hierárquica. O conflito desencadeado por um artigo publicado por Stefan Haglund no *Diário de Notícias* (intitulado *Escola e Mudança*) é a este propósito muito elucidativo. Em reacção a esta iniciativa do coordenador sueco do Projecto, o grupo português dirige-se ao Director do GEP, em 18 de Janeiro de 1980, nos seguintes termos: «this group thinks that, from a professional point of view, it was not correct to publish this article taking into account the following considerations: the author of the article is, simultaneously, co-ordinator for the Swedish part of the Project of the Evaluation of Ensino Unificado which gives him access to the data. A great part of the information referred to is based on data already analysed but not yet published. It is the opinion of this group that data not yet published should be used in individual reports or articles, only after it has been made public by the Governmental Institution where the Project is located; GEP within the Ministry of Education». Ao que Stefan Haglund responde, em carta dirigida ao engº Mário Cordeiro, da direcção-geral do ensino superior, explicando, simplesmente, que «In Sweden, it is normally the case that during a research or development work, even though the work is not completed, a public discussion is held round the issue».

- 10 In *Ensino Secundário Unificado. A Caminho duma Reforma do Ensino Secundário Unificado. Relatório Final*. Dezembro de 1981, p. 87.
- 11 A necessidade de fazer este balanço é constantemente repetida em passagens como a que segue: «a unificação do sistema escolar é, ao mesmo tempo, base de resposta para exigências de produção e para o cumprimento de objectivos políticos fundamentais numa sociedade democrática de bem-estar. Assim, a estratégia para o desenvolvimento tem sempre que se contrair sobre como equilibrar o ensino unificado e a diferenciação dentro e através da educação» (*idem, ibidem*, p. 88).
- 12 O Serviço Cívico Estudantil foi criado, depois de algumas hesitações iniciais, pelo decreto-lei 270/75 de 22 de Maio de 1975.
- 13 In *Súmulas das Reuniões do Conselho de Ministros* (23 de Setembro de 1975 a Julho de 1976), Espólio Vítor Alves.
- 14 Entre outras posições públicas, a Interassociação de pais e encarregados de educação opõe-se ao serviço cívico estudantil num comunicado sobre Política educativa, datado de 5 de Setembro de 1975, nos seguintes termos: «o decreto que institui o serviço cívico como condição obrigatória para o acesso ao ensino superior, excepto para os trabalhadores estudantes ou não tem em conta as realidades da sociedade em que vivemos ou tem objectivos que se não coadunam

- com os princípios propalados, de igualdade de acesso à cultura e de preferência pela competência. Basta ter em conta dois pontos: 1º A grande maioria dos pais opor-se-á ao serviço cívico, não autorizando, sobretudo as raparigas, o afastamento dos lares paternos. Certamente que raparigas de 16, 17 e 18 anos, dentro da sociedade portuguesa actual, não serão logicamente, autorizadas pelos pais a seguirem em bandos de rapazes e raparigas, ao Deus dará, por esse país além (Desejar-se-á dificultar o acesso das mulheres às Faculdades?). 2º As prioridades para o acesso às Universidades em que a primeira é atribuída à origem social, por outras palavras, aos filhos dos trabalhadores (mas o que são trabalhadores?) e apenas em quarto lugar se considera o aproveitamento escolar! (A competência é menos importante que a origem do indivíduo)».
- 15 O despacho 156/76 de 11 de Junho cria uma comissão para «repensar globalmente a problemática do Serviço Cívico Estudantil, sua organização e funcionamento em função dos objectivos que o justificam e atendendo à experiência entretanto adquirida e às críticas que por diversas entidades e sectores de opinião lhe têm sido formuladas». Esta comissão, presidida pelo coronel João Corte-Real Araújo Pereira e constituída por Duarte Barbosa da Silva, José Augusto Seabra, Adérito Sedas Nunes, António Manuel Hespanha, Maria Manuela Silva e Maria Teresa Dória Monteiro Gomes viria a apresentar o seu relatório em 20 de Julho de 1976.
- 16 In 17- *Ensino Secundário Unificado. A Caminho duma Reforma do Ensino Secundário Unificado. Relatório Final*. Dezembro de 1981, p. 88.
- 17 O estudo é realizado através de entrevistas a encarregados de educação de alunos dos 6º, 9º e 10º anos de escolaridade. A entrevista está dividida em quatro blocos, cada um dos quais trata as seguintes temáticas principais: a) atitude do educando face à escola: grau de interesse pela escola, grau de sucesso, quais as expectativas profissionais do filho, carências da escola; b) atitude do encarregado de educação face à escola: frequência de contactos com a escola, importância atribuída a essa relação, tipo de comunicação e de relação entre a criança e a família, atitude face aos professores; c) atitude do encarregado de educação face ao sistema de ensino e à sociedade: funções da escola, grau de conhecimento do ensino unificado, expectativas profissionais para o filho; d) caracterização escolar e profissional do entrevistado.
- 18 O guião das entrevistas às empresas estende-se por um extenso leque de dezasseis temas, dos quais referimos aqui os seis temas sujeitos a uma análise no Relatório 16: 1) conhecimento e análise crítica dos objectivos do ensino unificado; 2) adequação dos objectivos à expectativa social; 3) adequação dos objectivos às estruturas física e pedagógica das escolas; 4) conhecimento e análise crítica das inovações curriculares; 5) dificuldades na execução da reforma; 6) inserção do ensino unificado no sistema escolar.
- 19 In 16- *Ensino Secundário Unificado. Relatório de avaliação: impacto social da reforma do Ensino Secundário Unificado. Entrevistas a empresas, 1979/80*. Novembro de 1981, p. 14. Ver também, a propósito da justificação das entrevistas a encarregados de educação, o relatório 14. *Ensino Secundário Unificado. Relatório de avaliação do 9º ano de escolaridade de 1978/79. Entrevistas a Encarregados de Educação do 6º, 9º e 10º anos*. Julho de 1981, pp. 19-23.
- 20 Bernard Charlot (1987) esquematiza do seguinte modo esta transição. A lógica de oferta tradicional seguia um vector com a seguinte sequência: Saberes estruturados em disciplinas/ Valores culturais e sociais – Transmissão dos saberes e inculcação dos valores – Formação do indivíduo – Acesso ao emprego. A lógica subjacente à procura percorre um vector diferente com a seguinte sequência: Necessidades da produção – Procura de qualificações das empresas – Oferta de empregos no mercado de trabalho – Expectativas de formação da família – Definição de uma formação de qualidade.
- 21 Ver sobre este tema e neste mesmo sentido a discussão de Boaventura Sousa Santos no capítulo «Subjectividade, cidadania e emancipação» de *Pela mão de Alice*, Porto: Afrontamento, 1994, pp. 203-241.
- 22 Cf. em especial a distância entre as representações dos jovens portugueses casados, favoráveis à partilha das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos e a divisão real do trabalho doméstico que os mantém concentrados nas mulheres (cf. Pais, 1985, p. 362).
- 23 Ver, entre outros, Nunes (1984), Ruivo (1986), Ferreira (1993), Canço e Joaquim (1994).
- 24 Cf. Vasconcelos (1998: pp. 215-305): analisando um questionário aplicado a uma amostra de jovens portugueses, conclui que a maioria (59,5%), independentemente do género, continua a considerar como traço marcante da condição feminina o primado da maternidade sobre a realização profissional. Esta mesma tendência havia sido encontrada também num estudo anterior de Almeida e Guerreiro (1993, p. 212).
- 25 Seguimos de perto, neste particular, a designação introduzida por Daniel Bertaux em *Destinos pessoais e estrutura de classe*, Lisboa: Moraes, 1978. O autor, partindo da analogia entre processos económicos e processos antropométricos reserva para estes a reprodução intergeracional da ordem económica, distinguindo então os processos de consumo, de reprodução e distribuição de homens. Enquanto nos processos de consumo e distribuição a empresa é a unidade institucional central, nos processos de reprodução são a família e o sistema educativo que assumem esse papel nuclear. «aos aparelhos de distribuição Família e Escola, alguns acrescentam, como bons weberianos, o mercado de trabalho. No entanto, isto nada traz de novo. Ou então limitam-se a verificar que no 'mercado' os proprietários de meios de produção estão mais bem colocados do que os não proprietários, e que os titulares de diplomas estão mais bem colocados do que os não titulares: ora é evidente que não se está a falar da mesma coisa, que não há 'um' mercado, mas vários (sem contar que é verdadeiramente por eufemismo que se pode falar de mercado para designar a passagem dos poderes do industrial para o filho) (...) O erro desta problemática é procurar pensar a questão da distribuição dos seres humanos independentemente daquilo que vêm a ser depois no mundo do trabalho e do capital, no mundo da economia política. Seguimo-los crianças e estudantes do liceu, através de famílias e escolas, depois abandonamo-los à sua sorte, como se essa sorte não tivesse desde o princípio orientado toda a trajectória. Preocupamo-nos com as aspirações dos jovens, sem procurar saber o que é que os aspira» (Bertaux, 1978: 49-50).
- 26 Assim como não há um mercado mas vários mercados, também não existe a família mas várias famílias. A introdução da variável estatuto sócio-profissional nas

from the new problems of education governance. Its implementation can't be understood as a manifestation of an underlying principle of democracy and equality of government or as a struggle of a collective subject or popular resistance that takes charge of its equal formation. Those ideological discourses play a role in the institutional integration of the model, but as legitimization and external validation, though its need as government technology of social demands was expressed a long time ago. However, the conditions of rationality and the technologies that allow it was a scarce resource. Those conditions gradually emerges during the analysed period (1974-1991).

#### GÉNÉALOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE UNIFIÉ: UNE NOUVELLE MATRICE SOCIAL

##### Résumé

Notre principal thèse sur la création de l'Enseignement Secondaire Unifié (ESU) est la suivante: L'ESU a été créé comme résultat du repositionnement de Portugal dans le système mondiale et des nouvelles problématiques du gouvernement de l'éducation. Sa concrétisation ne peut pas être compris en tant qu'application des principes d'égalité de la part du gouvernement ou même comme rupture géré par des mouvements sociaux. De quelque façon ces rhétoriques idéologiques ont son rôle dans l'intégration institutionnelle du modèle dans la mesure que la création de l'ESU utilise ces rhétoriques pour se valider intérieurement. D'abord il manquait des conditions de rationalité et les technologies qui permettraient sa constitution. C'étaient ces conditions qu'ont été créées progressivement dans le période analysé (1974-1991). On analyse ici le surgissement d'une nouvelle technologie qui rends plus vaste et incohérent la problématique des trajectoires scolaires.

## Da História das Ideias Pedagógicas à Mitanálise das Ideias Educativas

Alberto Filipe Araújo

Universidade do Minho, Portugal

##### Resumo

No presente artigo, o autor analisa os contributos de Naninne Charbonnel e de Daniel Hameline para a *História das Ideias Pedagógicas*, e em seguida apresenta o seu próprio contributo baseado num tríptico: *Ideia Educativa*, *Ideologema* e *Mitanálise*.

##### Introdução

À luz da "nova" *História Intelectual* (ou da "nova" *História Cultural*), e de acordo com o *Zeitgeist da Geistesgeschichte*, cremos não ser mais possível pensar a *História das Ideias Pedagógicas* como uma espécie de progresso da racionalidade pedagógica à Compayré, ou seja, como uma procura das origens e das influências do pensamento dos grandes educadores do passado, como uma espécie de tentativa empírica e mecanicista de reconstituição da gênese do pensamento educativo ou, então, como uma análise e comentário das grandes obras pedagógicas. Até hoje tem-se privilegiado a genealogia de uma ideia ou de um ideário e suas influências próximas ou não; a reconstituição das fundações de um termo, de que a ideia de "escola activa" é exemplo, bem como a perseguição do rasto e do aprofundamento de determinada *Ideia Educativa* ou *Pedagógica* (de que a ideia de *Razão* é exemplo) através da história das doutrinas ou das instituições educativas. Pensamos, contudo, que estes procedimentos, tomados no seu conjunto ou individualmente e no estado actual da crítica historiográfica, da hermenêutica simbólica e da "nova" *História Intelectual* ou

*Cultural*, não conseguem responder aos desafios mais ou menos complexos de uma também "nova" *História das Ideias Pedagógicas*.

É tendo, pois, em conta as limitações atrás referidas que optamos por analisar as propostas de Nanine Charbonnel sobre a *História Conceptual do Pedagógico* e de Daniel Hameline sobre a sua noção de *Ideia Pedagógica* para, depois, avançarmos com o nosso próprio contributo centrado numa *História das Ideias Educativas* que faz dos conceitos de *mitanálise* e de *ideologema* os seus estandartes avançados.

## 1. O Contributo de Nanine Charbonnel para a História das Ideias Pedagógicas

Na nossa opinião, as teses de Nanine Charbonnel visam impedir que se caia nas seguintes tentações:

- a) *Fazer o "inventário e a classificação sistemática dos fundamentos sobre os quais as diferentes práticas e teorias da educação realmente ou aparentemente se apoiaram: a Natureza, Deus, a Razão, a Sociedade, etc, para analisar os discursos correspondentes, situando-os no seu contexto histórico" (Bernard, 1989: 19), isto é, "partir de conceitos filosóficos a priori seleccionados como fundamentos e deduzidos arbitrariamente do conteúdo semântico de enunciados históricos, nivelados ou refractados, por uma retrospectiva totalitária" (1989: 20);*
- b) *"Refazer o percurso ou o trajecto histórico da constituição do discurso sobre a educação no interior da nossa cultura" (1989: 20).*

Assim, Charbonnel retoma o estudo de Pierre Rosanvallon, a propósito da "tradicional" *História das Ideias Políticas* salientando que esse tipo de modelo de história enferma de cinco fraquezas metodológicas que passamos a destacar:

- 1<sup>ª</sup>) a tentação do dicionário;
- 2<sup>ª</sup>) a história das doutrinas;
- 3<sup>ª</sup>) o comparativismo textual;
- 4<sup>ª</sup>) o reconstrutivismo;
- 5<sup>ª</sup>) o tipologismo (1986: 96-99).

Se acrescentarmos a estas "fraquezas" o *"imperialismo da história das práticas e das instituições"*, o *"imperialismo concorrente em aparência, aliado, em realidade, da história das mentalidades"* e a *"influência, sobre os historiadores, da obra de Michel Foucault"*, assinalados por Nanine Charbonnel (1988: 134), podemos, então, dizer que o prestígio da *História das Ideias* fica seriamente abalado.

São, pois, estas mesmas fraquezas e este tipo de imperialismo e de influência que dificultam ou mesmo impedem a "tradicional" *História das Ideias* de nos fazer compreender o que há de "histórico" no movimento das ideias, mesmo que nos ensine muitas outras coisas (1988: 99). Tendo, pois, em conta este limite, Pierre Rosanvallon avança para a definição do *objecto conceptual do político*, salientando que este consiste em

comprendre la formation de l'évolution des rationalités politiques, c'est-à-dire des systèmes de représentation qui commandent la façon dont une époque, un pays ou des groupes sociaux conduisent leur action et envisagent leur avenir. Partant de l'idée que ces représentations ne sont pas un englobant extérieur à la conscience des acteurs — comme le sont par exemple les mentalités —, mais qu'elles résultent au contraire d'un travail permanent de réflexion de la société sur elle-même, elle a pour but 1) de faire l'histoire de la manière dont une époque, un pays ou des groupes sociaux cherchent à construire des réponses à ce qu'ils perçoivent plus ou moins confusément comme un problème et 2) de faire l'histoire du travail opéré par l'interaction permanente entre la réalité et sa représentation en définissant des champs historico-problématiques. Son objet est ainsi d'identifier 'nœuds historiques' autour desquels de nouvelles rationalités politiques et sociales s'organisent, des représentations du politique se modifiant en rapport avec les transformations dans les institutions, les techniques de gestion et les formes du rapport social. Elle est histoire politique dans la mesure où la sphère du politique est le lieu d'articulation du social et de sa représentation. Elle est histoire conceptuelle parce que c'est autour de concepts — l'égalité, la souveraineté, la démocratie, etc. — que se nouent et s'éprouvent l'intelligibilité des situations et le principe de leur activation (1988: 99-100).

Inspirando-se neste contributo, Nanine Charbonnel salienta que a *história conceptual* permite *"focalizar a atenção sobre os sistemas teóricos, independentemente das suas relações com a prática, quando ordinariamente se chama doutrina a uma mistura [bouille: papa à la teta] infame de textos e de actos"* (1988: 142). Deste modo, diz-nos que uma *História Conceptual do Pedagógico* tem que marcar a diferença com o género da *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> Siècle* (1879), tal como foi concebida por um Gabriel Compayré, propondo, para isso, que ela seja:



- 1ª uma historiografia das estruturas conceptuais e não de "traços" (elementos pitorescos);
- 2ª uma historiografia dos "campos histórico-problemáticos", e não a proposta de uma "idéia";
- 3ª uma historiografia conceptual *global*, isto é, que coloque em relação todos os aspectos intelectuais de uma obra, como por exemplo as suas dimensões religiosas, políticas, literárias, estéticas, astrológicas (Charbonnel, 1988: 142).

Embora retomando as teses de Rosanvallon, que considera tão pertinentes como fecundas, não deixa, contudo, de observar que lhe coloca algum embaraço a sua expressão de "racionalidades políticas", aplicada ao trabalho de representação. Se, por um lado, ela reconhece que, a fim de escapar à *História das Mentalidades*, o autor se veja obrigado a admitir a construção intelectual, o trabalho conceptual dos agentes-actores dos sistemas, já lhe custa perceber por que é que ele teve que denominar os campos intelectuais de "racionalidades". Esta dificuldade resulta do facto dela considerar que só se pode fazer *história conceptual* se se postular que esta é simultaneamente irracional e racional, sujeita a conflitos e a paradoxos lógicos entre as diferentes correntes. Isso porque a sua "irracionalidade"

ne relève pas seulement de la faiblesse de pensée ou de l'affectivité; elle nous paraît consubstantielle à la réflexion même sur l'objet peut-être le plus irrationnel en soi, l'éducation. C'est donc la compréhension de la rationalité de cette irrationalité, qui peut seule guider les pas de qui s'attacherait à cette nouvelle histoire du pédagogique. Ce n'est pas en psychanalysant les individus très bizarres qu'ont été les plus grands pédagogues, que l'on saisira le système de leurs pensées; c'est en bâtissant une critique kantienne de la raison éducative, au sein de laquelle se jouent combats et paradoxes, antinomies et illusions nécessaires. Seule une approche philosophique, c'est-à-dire qui ne soit pas seulement épistémologique, mais prenne en compte le contenu ontologique de ce qui est à penser, en l'occurrence l'éducation, peut donner à l'historien des idées les clés d'une étude féconde du discours pédagogique. Car c'est toujours dans la saisie juste des articulations, bref dans la bonne prise des idées à étudier, qui se manifestera l'acuité du bon historien (Charbonnel, 1988: 143-144).

Se é verdade que uma *História Conceptual do Pedagógico* apela a uma "crítica kantiana da razão educativa", não é menos verdade que ela não tenha igualmente que apelar a uma teoria do *discurso educativo*, ou seja, da linguagem e da escrita próprias das doutrinas pedagógicas e/ou educativas.

O que Nanine Charbonnel propõe então, na sua *Critique de la Raison Éducative* (1988), é que se estude os géneros linguísticos, a retórica com as suas figuras de sentido — tropos simples (metonímias, sinédoques, metáforas) e complexos (hipálage, enálage, oxímoro, hipérbole, etc) —, de construção e de pensamento, tal como eles nos aparecem nos textos pedagógicos e/ou educativos. Isso deve-se ao facto de ainda não se ter estudado "*nem as doutrinas pedagógicas, nem a sua própria historiografia, como formas de escrita*" (1988: 144). A estas preocupações, acrescenta ainda Charbonnel que as *Ideias Pedagógicas* devem ser pensadas à luz do seguinte critério: saber como as relações do Mesmo (*Même — le propre*) e do Outro (*Autre*) são pensadas em diferentes épocas e tradições: "*As ideias pedagógicas, de que é preciso então fazer a história, articulam-se do seguinte modo: — as variedades do pensamento do Mesmo: na sua relação educando-educador; em relação à ideia de natureza; em relação das crianças entre elas; em relação com o tempo. — as variedades do pensamento do Outro (autonomia, originalidade, criatividade e diferença)*" (1988: 174-175).

Por último, tendo em conta o capítulo "Archéologie et histoire des idées" escrito por Michel Foucault e publicado na sua *Archéologie du savoir* (1969), Charbonnel retoma os quatro princípios negativos orientadores da sua "arqueologia", os quais, por sua vez, servem, na sua opinião, para inaugurar uma "nova" *História das Ideias Pedagógicas* que, como já vimos, ela prefere designar de *História Conceptual do Pedagógico*. Esta:

1ª - cherche à définir non point les pensées, les représentations, les images, les thèmes, les hantises qui se cachent ou se manifestent dans les discours; mais ces discours eux-mêmes, ces discours en tant que pratiques obéissant à des règles;

2ª - ne cherche pas à retrouver la transition continue et insensible qui relie, en pente douce, les discours à ce qui les précède, les entoure ou les suit. (...) Son problème, c'est au contraire de définir les discours dans leur spécificité; de montrer en quoi le jeu des règles qu'ils mettent en oeuvre est irréductible à tout autre; de les suivre tout au long de leurs arêtes extérieures et pour mieux les souligner;

3ª - n'est point ordonnée à la figure souveraine de l'oeuvre; elle ne cherche point à saisir le moment où celle-ci s'est arrachée à l'horizon anonyme. (...) Elle n'est ni psychologie, ni sociologie, ni plus généralement anthropologie de la création [e]

4ª - ne cherche pas à restituer ce qui a pu être pensée, voulu, visé, éprouvé, désiré par les hommes dans l'instant même où ils proféraient le discours (...) Ce n'est pas le retour au secret même de l'origine; c'est la description systématique d'un discours-objet (Foucault, 1984: 182-183).

Embora Nanine Charbonnel tenha adoptado os princípios negativos de Foucault para a sua *História Conceptual do Pedagógico* e recuse também "achar a transição contínua e insensível que religa, ligeiramente [pente douce: à letra, inclinação doce], aquilo que os precede, os envolve ou os segue" (1984 [1969]: 182), já discorda quando ele rejeita a possibilidade

de mettre au jour ce qui (...) a rendu possible [les influences et les échanges]; de repérer les points où a pu s'effectuer la projection d'un concept sur un autre, de fixer l'isomorphisme qui a permis un transfert de méthodes ou de techniques, de montrer les voisinages, les symétries ou les analogies qui ont permis les généralisations (Foucault, 1984 [1969]: 211).

A razão está em que para ela são precisamente estas tarefas que constituem a inovação da sua proposta de criação de uma "nova" *História das Ideias Pedagógicas*. Por outro lado, pensa que a *História das Ideias* não pertence "nunca à ordem da 'descrição'" e também nenhuma metodologia, mesmo que se chame "arqueologia", "pode dar orientações para uma compreensão 'dos discursos na sua especificidade'" (Charbonnel, 1988: 140). Neste sentido, conclui que uma *História das Ideias Pedagógicas*, mesmo que revista pelos contributos de Foucault e de Rosanvallon, "só pode ser fecunda desde que orientada por uma *Crítica filosófica da Razão educativa*" (1988: 140 e 145-176).

## 2. A posição de Daniel Hameline face à História das Ideias Pedagógicas

Se Nanine Charbonnel acentuou a necessidade de estabelecer um programa e um critério para a realização de uma "nova" *História das Ideias Pedagógicas*, Daniel Hameline, pelo seu lado, propõe-nos uma reflexão sobre a natureza da *Ideia Pedagógica* enquanto tal. Na sua comunicação, apresentada no Colóquio "Philosophie de l'Éducation et Formation des Maîtres" (Dijon, Outubro de 1993), intitulada *Qu'est-ce qu'une idée pédagogique?*, o autor apresenta três características definidoras de *Ideia Pedagógica*, que são as de objecto circulante, de uso e discordante:

1ª A *Ideia Pedagógica* como "objecto circulante": esta característica significa que ela é de imediato apreendida na sua circulação e, como tal, não há uma distinção clara entre o acto da sua produção e o da sua circulação. A consequência disto faz com que uma ideia

nova seja "uma 'grande ideia' na medida em que ela é uma velha ideia, ou mais exactamente uma ideia sem idade" (1994: 150). O que isto parece significar é que as "grandes ideias" se distinguem das "pequenas ideias" por possuírem uma marca eterna, o que faz com que elas "transcendam as 'eras' sucessivas da História", de acordo com o aforismo que "a ideia eterna não pertence a ninguém", e por isso só possam ser captadas por seres de talento excepcional (1994: 150-151 e 157), ou seja, pertencem àqueles que as melhor souberem agarrar;

2ª A *Ideia Pedagógica* como "objecto de uso": esta característica significa que ela, pela simples razão de circular, é utilizada. Ela não o é somente pelo facto de circular, mas por aparecer aos olhos dos utilizadores como um produto que pode ser utilizado, ou seja, como pertencendo à categoria daquilo que é corrente ou usual. Ao deixar-se apreender por esta categoria, é utilizada mais pela sua banalidade do que pelo seu exotismo ou excentricidade e eis o porquê de a *Ideia Pedagógica* ser recebida ou apropriada pelos educadores e/ou pedagogos como se se tratasse de algo de familiar, de evidente, de não-problemático. Por outras palavras, a *Ideia Pedagógica* pertence ao seu tempo, esperando somente uma ocasião propícia, o seu *Kairos* (momento favorável) para se manifestar, para se deixar apreender: "A grandeza da ideia é função directa da sua banalidade. Mas uma banalidade que lhe fornece precisamente a sua 'boa qualidade'" (1994: 150). Deste modo, a categoria do usual permite já realçar duas funções da *Ideia Pedagógica*, que são as "instrumenter du pensable" e "échanger de l'opposable" (1994: 160). Esta categoria completa-se com a categoria de utilidade, que se revela menos fecunda que a anterior, visto não ser capaz de fazer com que uma *Ideia Pedagógica*, ainda que supostamente consensual, seja "útil a todos no mesmo movimento e ao mesmo nível";

3ª A *Ideia Pedagógica* como "objecto discordante": esta característica significa que faz parte da sua natureza provocar a "discórdia visível e declarada, mas sobretudo discórdia latente, mais ou menos despercebida por parte daqueles que crêem falar da mesma coisa"

(1994: 160). Esta discórdia reside, a nosso ver, por um lado, em que a *Ideia Pedagógica*, devido ao seu carácter inacessível, não se deixar apreender por nenhum conceito (aquilo que Hameline designa por ter uma "alta ideia" de ...) e, por outro lado, por ela pertencer ao género de coisas da vida cuja apreensão é rápida e precária (aquilo que Hameline designa por ter uma "pequena ideia" sobre ...). Hameline, a propósito deste segundo aspecto, sublinha que o mesmo está sujeito às "alterações de sentido, às substituições das palavras, a revisões periódicas, às degenerações quase fatais" porque a educação é um domínio propício onde cada um possa "pensar [se faire] as ideias" e "ter a sua pequena ideia", cujo resultado constitui um "pitoresco acasalamento" (1994: 160). O exemplo deste acasalamento é a própria ideia de "escola activa" em que o regime de "alta ideia" a estabelece como um "paradigma de um objecto a fazer-se", assinata-lhe uma grande missão, que é a "idealidade da ideia". É, pois, esta "idealidade" que faz com que aqueles que pensam ou concebiam as "grandes ideias", dado que elas são belas e perfeitas, não as consigam materializar ou executá-las em virtude de a experiência empírica não fornecer qualquer espécie de modelo. Por outras palavras, há uma manifesta inadequação entre o objecto idealizado e o seu resultado prático. É esta inadequação que o autor designa por "aporía da idealidade", dado o desacordo permanente entre a impossibilidade, como já se disse, da realização de dada *Ideia Pedagógica* e a sua "idealidade".

La discordance est alors triplement fondatrice: parce que le désaccord est permanent sur les critères de perfection, parce que l'écart est indépassable entre la mise en œuvre et l'idéalité, parce que la persistance conative déterminante est celle des mobiles, c'est-à-dire des préférences, et qu'elle s'opère au dépens du discernement (1994: 160).

É, então, o "desacordo" evidenciado na terceira característica que faz com que a inacessibilidade da "alta ideia" seja a sua imagem de marca e por isso ofereça "razões de viver", enquanto que as "pequenas ideias", porque são "manifestações simultaneamente aproximativas e pertinentes", forneçam apenas os "meios quotidianos de sobrevivência" (1994: 161 e 157). Assim, o

que é preciso fazer é encontrar um "regime intermédio" ('o *justo meio*' aristotélico e humorista — 1994: 161), capaz de articular as especificidades da "alta" e da "pequena" ideia, cuja racionalidade escapa ao "empreendimento da 'grande ideia' e ao bricolage pobre das 'pequenas'" (1994: 157). Para Hameline, o "regime intermédio" é-nos dado por uma característica fundamental e comum a ambas as ideias, que é a do "bom senso" entendido como o "discernimento realista do possível, e segundo a acepção defendida que lhe pode conferir uma leitura teológica: ele indica qualquer coisa como a boa direcção" (1994: 157). Esta espécie de "boa direcção" é captada quer pelo prático das "pequenas ideias", quer pelo teórico da "alta ideia" que coabitam no mesmo indivíduo, "apesar dos desvios, ou da compartimentação dos discursos interiores" (1994: 157). Este indivíduo, que identificamos com o pedagogo, deve saber manter uma tensão útil entre a "idealidade singular do grande projecto mobilizador in loco commune e a rusticidade plural das várias maneiras de entender in situ próprio, onde a acção se desenrola" (1994: 159). Como se percebe, é devido a esta tensão útil entre idealidade-realidade que a ideia surge como "objecto discordante": "Tudo se passa como se a ideia não suportasse ser concebida, ou, mais exactamente, conceptualizada" (1994: 159). É precisamente por esta impossibilidade de a ideia se deixar conceptualizar que Hameline defende que o regime da *Ideia Pedagógica* não é conceptual, mas entimemático:

La fonction de l'idée est à rechercher du côté de l'emblème plus que du concept, de l'entymème plus que de la démonstration. L'entymème c'est la coalition de doux sentiments: celui de l'évidence descriptive, et celui de la légitimité prescriptive. Son régime est la métaphore, non le concept, comme l'a magistralement montré N. Charbonnel [La Tâche Aveugle (3 vol.), 1991] (1995a: 144-145 e 1986b: 65-68).

Se a *Ideia Pedagógica* se deixa caracterizar pelo regime entimemático, definido pela fórmula "cela va sans dire et cela nous tient à coeur", pode-se, então, perceber o porquê do Hameline ter introduzido as noções de "califonia" [do gr. *kalliphonia*] e de "cacofonia" [do gr. *kakóphonia*], as quais ajudam a melhor compreender a natureza da *Ideia Pedagógica*. Esta é califónica, não só por que é capaz de fabricar *consensus*, como também de provocar um efeito estético ou de sedução (cela nous tient à coeur): "de tal modo que os próprios excessos se possam re-harmonizar no seio de uma concertação ulterior" (1994: 155). A ser assim, a *Ideia Pedagógica*, ao ter que atrair a

atenção do círculo social no qual se inscreve, tem que se revestir de charme, assemelhando-se, por isso, ao espírito do slogan que, não sendo necessariamente uma mentira, é feito para mobilizar, quer dizer, é realizado para permitir sonhar (1995b: 45). Por outras palavras, se a *Ideia Pedagógica* deve agradar, como o deseja Hameline, então ela deve sobretudo não desagradar, a fim de que possa simultaneamente credibilizar-se e ser aceite pela sociedade em geral, de acordo, aliás, com a sua dupla orientação interna: *cela va sans dire* (categorias do verdadeiro e do provável. 1986a: 62) e *cela nous tient à coeur* (categoria do plausível. 1986a: 62).

Deste modo, se o destino da *Ideia Pedagógica* é não desagradar, antes pelo contrário, compreende-se, então, que ela se apresente como uma espécie de "oferta intelectual respondendo a uma procura afectiva" (Jules Monnerot apud Foulquié, 1962: 337). É, portanto, devido a esta oscilação entre a oferta intelectual e a busca afectiva que a retórica se revela necessária e pertinente (Reboul, 1994: 3-12), para regular a "cacofonia" própria da *Ideia Pedagógica* enquanto que "objecto discordante": "Porque é realmente a cacofonia que 'institui' o sentido para a longa duração. E é a discórdia que move a circulação das ideias, desde o momento em que estas últimas são prescrições disfarçadas em descrições, são 'contestação' sob aparências de 'constatação'" (1994: 156). Tratando-se a *Ideia Pedagógica* de um "objecto de discórdia", de "uso" e, sobretudo, de "circulação" tem, pois, necessidade daquilo que a antiguidade clássica designava de "lugares comuns" (Reboul, 1994: 62-65 e, sobretudo, Goyet, 1996), cuja noção inspirou Daniel Hameline que diz que a sua função é a de "manter o pensamento comum de uma época na sua contradição: criar o ambiente califónico sem eliminar, portanto, a cacofonia institucional" (1994: 156). Daí o autor concluir que o estudo das ideias pedagógicas pressupõe necessariamente uma retórica dos lugares, ao ponto de colocar a hipótese que o "lugar comum" é o meio privilegiado desse mesmo estudo sob o regime entimemático: "ce qui tient à coeur et ce qui va de soi" (1994: 159). O "lugar comum" constitui o fundamento das "crenças necessárias à acção, a 'plataforma' invisível sobre a qual se pode estabelecer um consenso correndo um risco de um desconhecimento daquilo que, efectivamente, se fabrica" (1986a: 24), e fá-lo através do princípio de inteligibilidade ("pré, para e pós críticos, sob o signo do 'ça va de soi que'") e de uma hierarquia dos valores à qual se pode referir "constantemente, sem

que seja necessário ser explícito àquilo que nos acontece e àquilo que nós fazemos" (1986a: 24 e 1986b: 61-72).

### 3. Para uma mitanálise das Ideias Educativas

Estamos de acordo com António Nóvoa quando refere que a *História das Ideias* marcou a investigação histórico-educativa pelo facto de esta se ter centrado, como já o dissemos, quer numa "interminável procura das origens e das influências" pedagógico-educativas de dado autor, passando pela sua biografia contextualizada, quer num "esforço para interpretar o pensamento dos grandes educadores do passado" (1998: 48). Concordamos igualmente, quer com Michel Foucault, quando este afirma que a "gênese, a continuidade e a totalização" são os grandes temas da *História das Ideias*, (1984: 181), quer com as "fraquezas metodológicas" apontadas por Pierre Rosanvallon à *História das Ideias* (1986: 96-99). Por conseguinte, não podemos continuar a reivindicar uma *História das Ideias Educativas* estruturada somente em torno das grandes teses da *História das Ideias* por mais respeitáveis que elas sejam. Caso o fizéssemos, estávamos a esquecer os objectivos da "nova" *História Intelectual*, nomeadamente de "explorar a construção, reconstrução, transmissão e recepção das ideias através do tempo e do espaço" e de atender às "práticas discursivas, particularmente nos momentos de ruptura e de conflito" (Nóvoa, 1998: 48). Estávamos ainda a esquecer a relação defendida pelos partidários do "linguistic turn" que defendem a superação da distinção tradicional entre os discursos ditos realistas e os ficcionais (White, 1987: 44-45).

Neste contexto, percebe-se melhor a razão pela qual, fortemente influenciados por Rosanvallon (1986: 93-105), Reinhart Koselleck (1990: 99-118) e Charbonnel (1988: 134-144), nos debruçamos sobre a *História Conceptual*. Esta, ao permitir-nos focalizar os conceitos e os sistemas teóricos, independentemente da sua relação com a prática, abre-nos caminho a que se conceba, como Charbonnel o fez, a *História das Ideias Pedagógicas* como uma *História Conceptual do Pedagógico*, que se caracteriza por ser:

- uma "historiografia das estruturas";
- uma "historiografia dos campos histórico-problemáticos" e não a mera construção de uma "ideia";

— uma "historiografia conceptual global" que relaciona a totalidade dos aspectos intelectuais de dada obra.

Todavia, esta "nova" maneira de conceber a *História das Ideias Pedagógicas* obriga-nos quer a repensar a noção de discurso educativo, quer a noção de Ideia Pedagógica.

No tocante à primeira noção, influenciados por Nanine Charbonnel, referimos que ela se apresenta como uma estrutura teórico-retórica persuasiva, metafórica e, sobretudo, bulefórica regida pelo regime semântico "praxeológico, ou praxeo-prescritivo", e que faz da figura "mestre-modelo" o seu principal referente (Charbonnel, 1991 (2ª vol.): 143 e 175-177; 1997: 64-67). O discurso educativo incide, assim, sobre os "fundamentos da educação" sobre as "doutrinas educativas", sobre os "sistemas educativos" propriamente ditos, enfim, sobre os "ideários ideo-pedagógicos" daqueles que, de uma maneira ou de outra se debruçaram sobre temas considerados educativos independentemente da sua reflexão ter dado origem a práticas mais ou menos elaboradas e voltadas, ou não, para o sucesso ou para o reconhecimento da comunidade em geral e da científica em particular.

Quanto à noção de Ideia Pedagógica, tendo já em conta que Daniel Hameline a encara como "circulante", de "uso" e "discordante" e como "lugar-comum", concebemo-la como "ideia-imagem" (Bronislaw Baczko), como "fundamento" (Gilles Deleuze), como "modelo protomental" (Daniel Hameline), como "estrutura conceptual" (Reinhart Koselleck), como "enunciado metafórico-bulefórico" (Nanine Charbonnel) referente ao discurso educativo ocidental e às suas diferentes práticas. Assim, na linha de Octavi Fullat, achamos que o pedagógico (conteúdo) aparece tradicionalmente do lado da *Tékhné* (modelos operativos regionais acerca da Educação), enquanto que o educativo (continente) aparece mais associado quer à *Epistéme* (modelos teóricos regionais acerca da Educação), quer à *Theoría* (modelos teóricos e operativos gerais acerca da educação). Deste modo, achamos mais pertinente optar pelo conceito de Ideia Educativa e, conseqüentemente, de História das Ideias Educativas, do que continuar a utilizar o vocábulo de Ideia Pedagógica com o risco de confusão e de ambigüidade a que esse mesmo vocábulo se pode prestar como, aliás, pertinentemente assinalou Naninne Charbonnel (1988: 142). Tendo, pois, em conta as observações atrás estabelecidas, podemos agora avançar com uma

hipótese de definição de Ideia Educativa: é uma "ideia-imagem" (Bronislaw Baczko), encarada como uma representação impregnada de afectividade e de energia, consubstanciada nos "lugares-comuns", que molda e governa a retórica, independentemente das suas relações com as práticas, do discurso educativo que é, no nosso caso, o ocidental (devedor e influenciado pela cultura greco-romana, medievá, renascentista, clássica, e modernidade educativa que compreende as Luzes até à contemporaneidade).

A Ideia Educativa, tal como nós a definimos, funda a "representação", abrindo-nos à *Mémoire immémoriale*, isto é, a uma espécie de "sans fond", de "indeterminado" que não é outra coisa do que a animalidade congénita do pensamento. Esta animalidade corresponde, na nossa opinião, à "irracionalidade" imanente à educação de que fala Nanine Charbonnel, quando afirma

(...) on ne pourra en faire l'histoire conceptuelle que si on postule celle-ci aussi irrationnelle que rationnelle, traversée non seulement de conflits entre des courants de paradoxes logiques. Car son irrationalité ne relève pas seulement de la faiblesse de pensée ou de l'affectivité ; elle nous paraît consubstantielle à la réflexion même sur l'objet peut-être le plus irrationnel en soi, l'éducation. C'est donc la compréhension de la rationalité de cette irrationalité, qui peut seule guider les pas de qui s'attacherait à cette nouvelle histoire du pédagogie (1988: 143).

É pois com o objectivo em compreender a "racionalidade" desta "irracionalidade" que, ao contrário de propor uma "crítica kantiana da razão educativa" (Charbonnel), nós, pelo nosso lado, propomos uma hermenêutica adequada e que nós designamos de *mitanálise* (Durand, 1996). Ao não separar o carácter "quase-histórico" da ficção e o carácter "quase-fictício" da história (Paul Ricoeur), esta hermenêutica apresenta-se, quanto a nós, como a metodologia mais apropriada para tratar simultaneamente das "ideias-força" (dimensão semântica) e dos conteúdos do Imaginário (que também incluem a dimensão não semântica) que constituem as Ideias Educativas. Desta dupla dimensão dá conta a nossa noção de ideologema definida como um complexo significativo de energias semânticas e mobilizador de ideias-força, que, ao resultar da interacção das facetas arquetípica e sócio-cultural do Imaginário, condensa num discurso racionalizante, constituído pelas figuras desse mesmo Imaginário (estruturas ou configurações conceptuais, ideológicas, míticas, metafóricas, utópicas e demais formas simbólicas), o fluxo de

imagens arquetípicas, provenientes do Nível Fundador (o inconsciente colectivo). Este conceito articula, por sua vez, os momentos semântico (a dimensão metafórica) e não-semântico (a dimensão do símbolo que escapa à metáfora) do ideograma que constituem os "fundamentos" (Deleuze) da matriz teórica do discurso educativo-pedagógico ocidental. Por outras palavras, é pela mitanálise que acedemos aos fluxos de "irracionalidade" (Charbonnel) — para nós de "a-razionalidade" —, sempre presentes no discurso educativo (Hameline, 1986b: 46-54 e Reboul, 1984). É, pois, neste entrecruzamento entre a ficção das *Ideias Educativas* e a historicização das figuras do seu imaginário (ficção) que reside a riqueza da mitanálise dessas mesmas ideias. Porém, a condição desta riqueza passa por percebermos que a ficção não só não se opõe ao real como, antes, o vivifica transmutando-o metafóricamente e simbolicamente, dado que o "real" é sempre re-presentado, re-inventado, logo configurado pelas diversas leituras de tipo hermenêutico:

Nous l'avons dit, un réel, un conte, un poème ne sont pas sans référent. Mais ce référent est en rupture avec celui du langage quotidien; par la fiction, par la poésie, de nouvelles possibilités d'être-au-monde sont ouvertes dans la réalité quotidienne; fiction et poésie visent l'être, non plus sous la modalité de l'être-donné, mais sous la modalité du pouvoir-être. Par-là même, la réalité quotidienne est métamorphosée à la faveur de ce qu'on pourrait appeler les variations imaginatives que la littérature opère sur le réel. (...) la fiction est le chemin privilégié de la redescription de la réalité [sur l'exemple du langage métaphorique] et que le langage poétique est celui qui, par excellence, opère ce qu'Aristote, réfléchissant sur la tragédie, appelait la *mimésis* de la réalité; la tragédie, en effet, n'imité la réalité que parce qu'elle la recrée par le moyen d'un *mythos*, d'une 'fable', qui en atteint la plus profonde (1986: 115 e 220-228; 1991: Tome 3).

Pensamos, porém, que a nossa opção pela mitanálise, encarada como um método hermenêutico que visa identificar, mediante o ideograma, os traços míticos presentes, ainda que de modo difuso, nos textos mais ideologizados, ganha-se nos ativermos à dupla dimensão do discurso educativo e, particularmente, das *Ideias Educativas*. Esta dupla dimensão articula, por um lado, uma semântica imanente ao discurso educativo com uma gramática que lhe é própria (Reboul, 1984) e, por outro lado, todo o seu cortejo de metáforas, de imagens (míticas e poéticas) e analogias (Charbonnel, 1988 e 1991, Hameline, 1986 e Duborgel, 1983). A mitanálise está, deste modo, mais preocupada em exumar as imagens, os temas, os traços mítico-simbólicos e metafóricos que se abrigam ou se manifestam no

pensamento educativo, do que em estudar as suas próprias figuras discursivas (domínio da Filosofia da Educação), as suas "estruturas conceptuais" e os seus "campos histórico-problemáticos" (domínio das *Histórias das Ideias Educativas* ou, então, *História Conceptual do Pedagógico*). No entanto, tal não significa que as figuras discursivas e os "campos histórico-problemáticos" não sejam devidamente considerados pela atitude mitanalítica, pois, e sublinhamos, quer as figuras, quer os campos são a condição necessária, ainda que não suficiente, para se fazer uma espécie e "arqueologia" das *Ideias Educativas* como, por exemplo, as ideias do *Progresso*, da *Educabilidade* e da *Democracia* e que Daniel Hameline designa de "lugares comuns" (1986a: 24-40).

Essas ideias ou "lugares comuns" caracterizam-se sempre por dois tipos de registo: o "histórico-problemático", pois as *Ideias Educativas* não constituem um objecto separado da história, e o mítico-simbólico, dado que essas mesmas ideias reenviam a um imaginário diurno ou nocturno (Durand, 1984). Naquilo que se refere à *Ideia de Progresso* (com a *Ideia de Perfectibilidade* que lhe está associada), Hameline diz-nos que este lugar comum caracterizou o século XIX educativo e que ele "funda uma tripla crença [aspectos messiânico, científico-industrial e optimista] através da qual o século XIX progressista mobiliza por conta da aventura humana um imaginário religioso que permanece ainda poderosamente apelativo" (Hameline, 1986a: 26). A função de um exercício mitanalítico, aplicado a uma ideia desta grandeza e com a sua espessura semântica, é a de se interrogar, por um lado, sobre a sua génese e evolução, passando pelas suas implicações sócio-culturais e hermenêuticas no interior da *História das Ideias Educativas*, e, por outro lado, questionar-se sobre a sua dimensão não-semântica, isto é, sobre o seu lado simbólico e mítico. A tarefa da mitanálise consiste, então, em identificar o caudal mitogénico que alimentou essas ideias, isto é, trata-se de recensar os mitos e os símbolos que as habitam, como, por exemplo, os de Prometeu, de Hermes, e os símbolos ligados à constelação da luz (o sol, o ouro ...), da vegetação (a árvore, ...) e da infância (a criança imaculada, ...).

Ligada a esta crença no *Progresso indefinido da natureza humana* encontra-se, como não podia deixar de ser, a *Ideia de Educabilidade* que acredita que essa mesma natureza é naturalmente boa e por isso não pode

deixar de ser perfectível. Como, aliás, o próprio Hameline salienta, afirmar este "lugar comum", encarar o poder da educação como "*verdade fundadora*" significa que a "*dinâmica do progresso é bem a regra do fenómeno humano seja qual for a perspectiva sob a qual se ençara*" (1986a: 31). Se acreditarmos no poder transformador da educação, então, e lembrando Rousseau, acreditamos igualmente que é pelo seu intermédio que os homens, tornados artificialmente maus, voltarão novamente ao estado primigénio de bondade natural. Assim sendo, fica legitimada a intervenção dos homens na formação dos outros como se tratando de algo tão necessário como viável. Parece-nos, assim, que esta intervenção, ao repousar firmemente na crença de que o ser humano é natural e infinitamente perfectível, como defende Condorcet, só se credibiliza, racionalizando (recalcando) as suas raízes míticas, consubstanciada nas doutrinas educativas centradas num *logos* pedagógico. Por isso, tende a esquecer, de modo mais ou menos inconsciente, o halo mítico que lhe confere a sua auréola de sucesso, de permanência numa *História das Ideias Educativas*, como são, entre outros, os seguintes atributos de forte pendor mítico: a crença na bondade, a felicidade e a perfectibilidade primigénias do homem (os atributos próprios do andrógino, do homem antes da "queda": mitos adâmico e da androgínia humana).

Se a intervenção na formação do Outro é, então, possível e desejável, parece-nos, pois, que ela se deve estender ao maior número de pessoas possível. O que significa, por outras palavras, que a instrução-educação se deve afirmar como uma causa de toda a sociedade, além de servir para caucionar o princípio de igualdade entre os cidadãos e as regras do consenso nacional e social. E ao fazê-lo está a afirmar a terceira *Ideia Educativa da Democracia* que consagra o princípio de igualdade (política, económica, social e cívica) entre os cidadãos:

Auxiliaire du progrès, appetée à de spectaculaires améliorations, l'école est abondamment présentée comme le moyen de la démocratie, et cette dernière, aux yeux des modernes, assure l'émancipation des peuples vis-à-vis des deux tyrannies antagonistes et complémentaires qui les menacent, d'abord le retour en force des despotismes avec son cortège régressif d'injustices et d'intolérances, ensuite le débordement socialiste ou libertaire dont les sirènes ne laissent pas les masses insensibles quand elles leur promettent, en un aujourd'hui bien peu satisfaisant, des lendemains qui chantent (1986a : 37).

Do ponto de vista mitanálítico, podemos salientar que esta ideia, muito ligada à *Ideia de Progresso* com a mitologia que lhe é própria, traz com ela

não só o desejo de formar "homens novos" (leia-se o mitologema do "homem novo" — Araújo, 1997), como também o desejo de instaurar uma nova "Idade de Ouro" (Gusdorf, 1985: 8-23), isto é, uma sociedade mais perfeita porque mais justa e mais feliz. Por outras palavras, a *Ideia democrática* pretende formar uma "humanidade nova" (Baczko, 1980: 89-132) numa "sociedade nova" redentorizada pela acção educativa. Deste modo, esta ideia evoca a "raça de ouro" (Hesíodo), a "Idade de Ouro" (Ovídio), a felicidade, a igualdade e a justiça originárias. Numa palavra, a democracia evoca a "nostalgia do paraíso" (Mircea Eliade), a nostalgia de um Tempo em que os homens agiam de boa fé e praticavam a justiça próxima do modelo da justiça divina.

## Conclusão

Nanine Charbonnel e Daniel Hameline trouxeram um importante contributo para o re-pensamento da *História das Ideias Pedagógicas*. As *Ideias Educativas* e a sua história podem ainda ser re-pensadas a partir quer da noção de *mitanálise*, quer da noção de *ideologema*.

Se é verdade que as *Ideias Educativas* são estruturas conceptuais, elas também possuem uma carga mítico-simbólica que deve ser não só tomada em conta como também estudada. Assim, e ao contrário do que defendem Charbonnel e mesmo Hameline, pensamos que esta carga não se restringe somente ao domínio do metafórico, mas que se estende igualmente à esfera do *ideologema* tal como o definimos. Os *ideogramas*, por sua vez, ao articular os momentos semântico e não-semântico que caracterizam as *Ideias Educativas*, devem ser submetidos a uma *mitanálise*. Cabe, pois, a este modelo hermenêutico exaurir os traços míticos, quase sempre velados nas constelações ideológicas, e reconstituí-los à luz dos grandes mitos da tradição greco-romana (Idade de Ouro); Prometeu, Deucalião-Pirra, Hermes, Dioniso, etc.).

## Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997b). *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros*. Braga: UMIEP/CEEP.
- BACZKO, Bronislaw (1980). *Former l'homme nouveau. Utopie et pédagogie pendant la révolution française*. *Libre*, 8, 89-132.

- BERNARD, Michel (1988). *Critique des Fondements de l'Éducation ou Généalogie du Pouvoir et/ou de l'Impouvoir d'un Discours*. Paris: Chiron.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une Critique de la Raison Éducative*. Berne: Peter Lang.
- CHARBONNEL, Nanine (1991-1993). *La Tâche Aveugle* (1<sup>o</sup> vol. *Les Aventures de la Métaphore*; 2<sup>o</sup> vol. *L'important c'est d'Être Propre*; 3<sup>o</sup> vol. *Philosophie du Modèle*). Strasbourg: PUS.
- CHARBONNEL, Nanine (1997). La métaphore de la lumière dans le discours sur l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 59-70.
- DELEUZE, Gilles (1968). *Différence et Répétition*. Paris: PUF.
- DUBORGEL, Bruno (1983). *Imaginaire et Pédagogie. De l'Iconoclasme Scolaire à la Culture des Songes*. Paris: Le Sourire qui mord.
- DURAND, Gilbert (1984). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*. Paris: Dunod.
- DURAND, Gilbert (1996). *Introduction à la Mythologie. Mythes et Sociétés*. Paris: Albin Michel.
- FOUCAULT, Michel (1984). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- FOULQUIÉ, Paul (1962). *Dictionnaire de la Langue Philosophique*. Paris: PUF.
- GUSDORF, Georges (1985). Réflexions sur L'Âge d'Or, Tradition de L'Âge d'Or en Occident. In *Los Templiers, le Saint-Esprit et l'Âge d'Or*. Lisboa: Gabinete de Estudos de Simbologia, pp. 8-23.
- HAMELINE, Daniel (1986a). *Courants et Contre-Courants dans la Pédagogie Contemporaine*. Sion: Odis.
- HAMELINE, Daniel (1986b). *L'Éducation, ses Images et son Propos*. Paris: Éditions ESF.
- HAMELINE, Daniel (1984). Qu'est-ce qu'une idée pédagogique? In Hubert Hannoun et Anne-Marie Drouin-Hans (sous la dir. de), *Actes du Colloque "Philosophie de l'éducation en formation des maîtres" (Dijon, octobre 1993)*. Dijon: Centre Régional de Documentation Pédagogique, pp. 149-163.
- HAMELINE, Daniel (1995a). L'anonyme et patronyme. Portraits et figures de l'Éducation nouvelle. In Daniel Hameline et al. (sous la dir. de), *L'Éducation Nouvelle et les Enjeux de son Histoire*. Berne: Peter Lang, pp. 131-160.
- HAMELINE, Daniel (1995b). Présentation. In Daniel Hameline et al. *L'École Active. Textes Fondateurs*. Paris: PUF, pp. 5-45.
- KOSELLECK, Reinhart (1990). *Le Futur Passé. Contribution à la Sémantique des Temps Historiques*. Trad. par Jochen Hoock et Marie-Claire Hoock. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- NÓVOA, António (1998). História da Educação. Novos sentidos, velhos problemas. In Justino Magalhães (Org.), *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: IEP-CEEP/UM, pp. 35-54.
- REBOUL, Olivier (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris: PUF.
- REBOUL, Olivier (1994) (2<sup>e</sup> éd.). *Introduction à la Rhétorique*. Paris: PUF.

- RICOEUR, Paul (1986). *Du Texte à l'Action. Essais d'Herméneutique, II*. Paris: Du Seuil.
- RICOEUR, Paul (1991). *Temps et Récit (tome 3)*. Paris: Du Seuil.
- ROSANVALLON, Pierre (1986). Pour une histoire conceptuelle du politique. *Revue de Synthèse*, n<sup>o</sup> 1-2, 93-105.
- VEYNE, Paul (1977). A História Conceptualizante. In Jacques Le Goff & Pierre Nora (sob a dir. de), *Fazer História, 1. Novos Problemas*. Trad. de Maria Eduarda Correia. Amadora: Bertrand, pp. 81-114.
- WHITE, Hayden (1987). *The Content of the Form. Narrative, Discourse and Historical Representation*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

#### FROM HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS TO MYTHANALYSIS OF EDUCATIONAL IDEAS

##### Abstract

In this text, the author analyses the contributions of Nanine Charbonnel and Daniel Hameline for the *History of Pedagogical Ideas*. Then he presents his own contribution based on three pillars: the *Educational Idea*, the *Idea of Mythical Elements* and the *Mythanalysis*.

#### DE L'HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES À LA MYTHANALYSE DES IDÉES ÉDUCATIVES

##### Résumé

Dans cet article, l'auteur analyse les apports de Nannine Charbonnel et de Daniel Hameline dans l'Histoire des Idées Pédagogiques. En suite il présente sa propre contribution basée sur trois concepts-clés: *Idée Éducative*, *Idéologème* (éléments ideo-mythiques) et *Mythanalyse*.



## De la *Paideia* a la *Bildung*: Hacia una pedagogía hermenéutica

Conrad Vifanou

Universidad de Barcelona, España

### Resumen

En este artículo se presenta una visión histórica que conecta la *Paideia* clásica griega con la *Bildung* alemana, sin olvidar la *Paideia Christi*. Se dibujan las diferentes etapas de la *Bildung* neohumanista desde el siglo XVIII y se detallan los intentos de renovación que se han experimentado en el siglo XX: la *Bildung* neohebraica, los proyectos de personalización de la *Bildung*, el humanismo histórico de Jaeger y la pedagogía de las ciencias del espíritu. Finalmente se plantea la posibilidad y límites de una pedagogía hermenéutica que asuma la herencia de una *Bildung* (Formación, cultura) vinculada históricamente a la tradición de las ciencias del espíritu y que ha sido actualizada por la filosofía de Gadamer.

Todo parece indicar que estamos asistiendo a una actualización de la *Bildung*, tema que concita una creciente atención gracias a la recuperación de los textos clásicos de la cultura alemana que cayeron en el olvido después de la Segunda Guerra Mundial. No por casualidad, el concepto de *Bildung* — uno de los pilares fundamentales de la cultura germana — está siendo objeto de una revisión histórica<sup>1</sup>. En efecto, la idea de la *Bildung* (Formación) constituye un referente de la historia alemana y, por extensión, europea que encuentra sus señas de identidad en los orígenes mismos de la cultura occidental ya que la *Bildung* se vincula con la *Paideia* helénica, tal como estableció Werner Jaeger, al destacar que la educación es el hecho diferencial y característico del mundo helénico.

Es claro que los griegos — con Homero a la cabeza — inventaron la civilización europea al destacar la importancia del individuo que se definía por la *areté*, es decir, por su excelencia personal. De este modo, Homero puso las bases del humanismo europeo porque sus obras — la *Iliada* y la *Odisea* — han devenido el origen de una forma de vida que destaca un catálogo de virtudes morales y espirituales que tenían — como sucedió con todo el helenismo — el objetivo de promover la dignidad del ser humano. Tanto es así que la *paideia* equivale a un proceso educativo que encamina los hombres hacia la virtud (*areté*) entendida como sinónimo de excelencia humana.

La filosofía asimiló este concepto de virtud con la idea de bien desarrollándose la figura del sabio clásico — personificado en la figura de Sócrates — que se esfuerza por vivir y morir conforme a un planteamiento racional de la conducta humana que surge, por lo común, de una escrupulosa observancia de las leyes de la *polis* que son un reflejo de las leyes que rigen el universo. Así Platón, después de haber substituido en la *República* la ley por la educación, hizo de la legislación el instrumento de la formación de los ciudadanos en *Las Leyes*. De esta forma, al ampliar el marco de la educación de una minoría de selectos a toda la comunidad, la filosofía platónica insiste en la función educadora de la ley porque, tal como recuerda Jaeger, "la ley es esencialmente *paideia*"<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva jurídico-legal, destacamos el cambio que representó el cristianismo respecto a la tradición de Israel que se centró en el estudio de la Ley según el Talmud que afecta a los problemas prácticos de la vida y la *Cábala* que comprende un estudio simbólico de la Escritura. En cualquier caso, la vida según la Ley es el marco genérico para el judaísmo que se centra en las disposiciones del decálogo y, en el fondo, en dos preceptos: la existencia de un solo Dios y el respeto al prójimo. Judaísmo y helenismo, religión y filosofía, constituyen dos cosmovisiones diferentes ya que mientras la verdad judía se escucha (y por tanto, implica obediencia) la mentalidad griega apela al sentido de la vista, a la intuición, a la mirada, en definitiva, a la contemplación de las ideas.

Jerusalén y Atenas representan dos mundos contrapuestos que, al fin de cuentas, sentarán a través de la síntesis cristiana las bases de la cultura europea. De un lado, la sabiduría bíblica nos transmite una preocupación existencial bajo el temor de Dios, o lo que es lo mismo, la obediencia a Dios.

Por su parte, la filosofía griega apuesta por el *logos*, la razón, es decir, por el pensamiento. Pero al margen de la consabida oposición entre judaísmo y helenismo, se constata una coincidencia que radica en el hecho que ambas tradiciones confían en la existencia de una única ley divina. En Atenas, la ley que rige el cosmos. En Jerusalén, la ley revelada. Habrá que esperar al cristianismo para que esta lógica de la ley — que se articula como una gran fuerza educadora — cambie de rumbo. Para el cristianismo la revelación no encuentra su forma en la ley, sino que se cumple — tal como señala la epístola a los Gálatas — en Jesús porque, justamente, Cristo nos rescató de la maldición de la ley. Sin embargo, la ley — al estar incluida en el plan de Dios — nos preparó para recibir a Cristo que, al proclamar la abolición de toda diferenciación racial, social o política, supera los estrictos límites del judaísmo como religión específica del pueblo hebreo. Así se abre el horizonte a una nueva realidad ecuménica como la cristiana que forjará, además, una *paideia* centrada alrededor de Cristo, es decir, una *paideia* cristocéntrica.

### 1. De la *paideia* clásica a la *paideia Christi*

A pesar de la pervivencia de la cultura griega a través del cristianismo, lo cierto es que existen importantes diferencias entre la *paideia* griega y la *paideia* cristiana que, en última instancia, dependen de la novedad antropológica que implicó la irrupción de la fe cristiana. Si el helenismo articuló una pedagogía basada en el ideal de *kalokagathia* — esto es, en la proporción de la belleza y de la bondad que refleja la armonía de las leyes que rigen al universo —, la educación cristiana se sustenta en una antropología que incluye la doctrina del pecado original y la fe en la resurrección, principios que eran desconocidos por los griegos. Al fin de cuentas, el rasgo más genuino del cristianismo es precisamente su proyección escatológica que distingue radicalmente la vida cristiana respecto al ideal de sabiduría helenístico que, según la filosofía estoica y epicúrea, ponía todo su énfasis en la aceptación de una muerte digna. Ahí reside, justamente, una de las distinciones substanciales entre la inmanencia y la autarquía del sabio griego y la llamada a la transcendencia de la vida cristiana.

La expresión *paideia Christi* goza de una larga historia que se remonta a los orígenes del cristianismo. Ya Werner Jaeger dedicó un estudio monográfico a la *paideia Christi* en el que sostiene la fusión de la antigüedad

clásica y del cristianismo hasta el punto que San Basilio, San Gregorio Nacianceno, San Gregorio de Nisa, San Agustín son los verdaderos sucesores y continuadores de la *paideia* clásica que culminará con Clemente de Alejandría al presentar a Jesús como el auténtico y verdadero pedagogo<sup>3</sup>.

La herencia de la *paideia Christi* prosigue en los sistemas de San Agustín y Santo Tomás que combinaron platonismo y aristotelismo con la fe cristiana. Desde la perspectiva de la *paideia* cristiana observamos que tanto Agustín como Tomás elaboraron sendos tratados sobre la educación que rotularon con un título idéntico: *De Magistro*. Así pues, la *paideia* cristiana descansa sobre la base de que un hombre difícilmente puede formar a otro hombre sin la ayuda de Dios que es quien, interior y principalmente, enseña con el concurso de su revelación en Jesucristo.

En consecuencia, la entrega personal a Dios constituyó la piedra angular de la naciente *Bildung* medieval que ofrece una dimensión altruista que implica que el hombre debe liberarse del afán egoísta de autoperfección para abrirse a la recepción de Dios, según ya planteó la mística alemana del siglo XIV (Meister Eckhart, Heinrich Seuse, Johannes Tauler). La metafísica cristiana ofrece un marco teónimo para regular la formación humana: se debe eliminar cualquier posible manifestación egoísta porque el ser humano sólo puede "hacerse con Dios", es decir, a través de la unidad inseparable con Dios, o lo que es lo mismo, por medio de la realización armoniosa de lo humano y lo divino. De ahí la importancia de la mediación de Cristo, Logos del Padre, encarnado, muerto y resucitado, que señala un itinerario ascético-espiritual cultivado por la tradición carmelita de Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Por esta vía la pedagogía se convierte en mistagogía, esto es, en la experiencia mística de Dios.

El hombre es conformado de esta forma en cuanto imagen de Dios y reflejo de su Creación. Bajo esta perspectiva, la noción de formación exige dos cosas: primero liberarse de las cosas y de los hombres y, después, liberarse como voluntad y auto-existencia respecto del mundo hasta conseguir la pérdida de uno mismo. La educación del hombre es ofrecimiento, renuncia al egoísmo para afrontar la entrega altruista que exige el reino del amor. Por eso San Agustín estampó en el *De Magistro* su famosa expresión "Ama et fac quod vis". Tal planteamiento supone que el individuo ya no encuentra su razón de ser en el propio yo, sino en función de esa vocación altruista, de ese amor

al prójimo, de ese ágape cristiano que supera — como bien indicara Xirau en *Amor y Mundo* — el orden pedagógico del *eros* helénico. Con todo, la dinámica secularizadora de la modernidad determinó que la orientación teológica de la *Bildung* — presentada durante siglos como una verdadera empresa mistagógica — cediese ante el empuje de un neohumanismo de vocación universalista y cosmopolita, presente en autores como Lessing, Herder, Humboldt, Kant, Pestalozzi, Krause o Natorp.

De acuerdo con esta orientación, el objetivo de la formación será la propia humanidad (*Humanität*) que adquiere así una dimensión histórica. Herder, en sus *Ideas para una filosofía de la historia*, establece que "el fin de la naturaleza humana es la humanidad, y para permitir a los hombres alcanzar su fin, Dios ha puesto en sus manos su propio destino". Tal planteamiento implica dos cosas. Primero, que el fin de la naturaleza radica en el hombre y, segundo, que el fin de la historia es el logro de la humanidad más perfecta. En consecuencia, el ideal al que tiene la naturaleza humana es la humanidad que se perfila como fin último de la educación y de la historia. Pero no concluye aquí la cosa, porque la humanidad puede desarrollarse por medio de la formación (*Bildung*) que, desde esta perspectiva, puede entenderse como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad. La humanidad, como valor ético y estético, encierra un conjunto de fuerzas y facultades que, además de no escindir al hombre de la naturaleza, lo elevan por encima de ella porque la humanidad avanza como un todo.

Con estos antecedentes, es lógico que la formación de sí mismo — tal como confirman *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe — presenta la individualidad como obra de uno mismo desde un horizonte individualista y burgués pero que apunta en conjunto a toda la humanidad<sup>4</sup>. Por tanto, el proceso de humanización (entendida como el desarrollo de la idea de humanidad) posee una doble dimensión: individual y comunitaria. En efecto, la formación sólo puede surgir de uno mismo, de la propia personalidad individual, es decir, de la autonomía que radica en el sujeto humano. Ahora bien, esta individualidad encuentra su proyección exterior en la universalidad de la participación en el mundo que reflejan los distintos proyectos o idearios humanitarios porque la *Bildung* también es un asunto público ya que afecta, colectivamente, a toda la humanidad.

## 2. La *Bildung* neohumanista

Por lo general se acepta que el Renacimiento alemán, a causa de la Reforma luterana, tuvo un retraso de doscientos años precipitándose hacia mediados del siglo XVIII, de tal suerte que va asociada a los nombres de Winckelmann y Schiller quienes, atraídos por el arte clásico, promovieron el retorno a la antigua Grecia. Alemania, al igual que el mundo clásico, se lanza a una gran aventura cultural y pedagógica hasta el punto que el movimiento hacia lo griego — que se puede resumir en la expresión *Bilde dich griegisch*, esto es, fórmate como un griego — estuvo canalizado por una serie de traducciones y obras que culminan en el siglo XX con la *Paideia* de Jaeger, en su intento de implantar — en medio de la crisis de los años de entreguerras (1919-1939) — un idealismo de corte platónico capaz de espiritualizar, de nuevo, la vida humana. En medio de la incipiente crisis de la modernidad, se hacía cada vez más difícil encontrar un lugar para la *Bildung*, la *paideia*, la *humanitas*, o lo que es lo mismo, para una *cultura animi* destinada a promocionar pedagógicamente los valores del espíritu humano globalmente considerados.

La *Bildung* — después de los planteamientos iniciales del maestro Eckhart — se desarrolló en contacto con aquel neohumanismo del siglo XVII que mira al mundo greco-latino, perdurando durante décadas a modo de un ideal (*Bildungsideal*) que actúa como una idea-fuerza que transita toda la pedagogía contemporánea. La idea de humanidad significa un proyecto de cultura general humana que, sin embargo, no excluye la individualización, sino justamente la exige. El concepto de formación — escribe Gadamer — no sólo constituye la más importante aportación del clasicismo alemán del siglo XVIII sino también el elemento fundamental en el que viven las ciencias humanas en el siglo XIX. En verdad esta dinámica se extiende hasta el primer tercio del siglo XX, según se desprende del hecho que la república de Weimar volviese a plantear, después de la caída del régimen imperial, un proyecto formativo de nuevo cuño en torno a los ideales de democracia, humanismo y libertad. En realidad, la historia de la *Bildung* es la misma historia de una modernidad — y por extensión, del sujeto moderno — que, con su consabido optimismo pedagógico, se ha presentado como un instrumento de culturización: nada más humano que los proyectos pedagógicos gestados al socaire de los vientos neohumanistas.

Es sabido que a falta de una mejor traducción, el concepto de *Bildung* se ha identificado con la idea de "formación" aunque, en otros momentos, se ha traducido por "cultura". Pero más allá de su controvertida equivalencia, conviene significar que el concepto de *Bildung* se da en íntima relación con otras expresiones como las de *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad). Estos tres términos — *Bildung*, *Geist* y *Freiheit* — constituyen las claves sobre las que descansa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano en el hombre según los deseos de libertad que siguieron a la Revolución Francesa. Frente al ideal cortesano de la sociedad del Antiguo Régimen, aparece el ideal de hombre culto de la *Bildung*, como modelo (*Vorbild*) del nuevo hombre burgués y, en último término, como ideal de la humanidad (*Humanität*) en una línea iniciada por Herder. El cultivo de sí mismo — a manera de autoformación — será el proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales. Pero la derrota de la burguesía liberal alemana en 1848 favoreció la consolidación del Segundo Imperio (1871), y la consiguiente unificación de Alemania bajo la tutela de la monarquía prusiana.

Esta nueva situación geopolítica propició el sometimiento de la educación al *Diktat* bismarckiano, cristalizándose así una *Kultur* pedagógica — bajo el control de la hegemonía prusiana — de talante autoritario que explicaría el triunfo de la mecánica herbartiana que implicaba, en manos de los discípulos de Herbart, una férrea disciplina escolar articulada en torno a la instrucción. Esta situación perduró hasta el final de la primera mundial, incidiendo negativamente en la marcha de la *Bildung* que, en virtud de este proceso, se alejó en ocasiones de la búsqueda de las ideas de formación. El autoritarismo, el espíritu nacionalista y el sentido disciplinar del sistema educativo del Segundo Imperio (principalmente del *Gymnasium* y de las universidades) propiciaron la crítica de Nietzsche a la educación y cultura planteando, a modo de alternativa radical, una solución basada en la idea del superhombre y en la función cultural del eterno retorno.

No podemos olvidar que la idea de *Bildung* es el reflejo de la relación que se produce entre el mundo espiritual — entendido como un mundo de valores objetivos — y la individualidad adecuadamente formada. De alguna manera, la *Bildung* neohumanista se había presentado como una mediadora

entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmopolita de mejora del género humano, aspecto que asumió la filosofía de la historia que, en el caso de Herder y Kant, se articula a modo de un *Bildungsroman*, es decir, como un relato de formación. Así pues, la filosofía de la historia había tomado el cariz de una auténtica fuerza formadora (*bildende Kraft*) que, ordenando y jerarquizando las finalidades humanas y el conjunto de las facultades en función del ideal de humanidad, conforma orgánicamente el espíritu humano. En función de este mismo planteamiento, la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel puede ser interpretada como una novela de formación en la que la protagonista es la conciencia que va evolucionando a lo largo de la historia. En este sentido, podemos decir que *Bildung* y *Geist* — formación y espíritu — asumen plenamente un valor paradigmático entre el horizonte teleológico y axiológico hasta el punto que la historia de Alemania — y en consecuencia, su cultura — se puede interpretar como un intento de unir ambos aspectos. Dicho de otra manera, la formación y el espíritu se fusionan y articulan a través de los diversos proyectos pedagógicos que tienen, a manera de común denominador, su vocación humanística.

La cultura alemana, en su intento de restaurar el principio clásico de la *humanitas*, entendió la formación humana desde la perspectiva de la totalidad personal, es decir, de una unidad integral, autónoma, individual e, incluso, bella, planteamiento que recuerda aquel imperativo pindárico que exige a cada uno ser el que es. Probablemente por ello, el género de la novela de formación — que según Thomas Mann, siempre es autobiografía, confesión, introspección e interioridad en torno a la realización del propio yo — es una de las contribuciones más notables de la cultura alemana a la literatura universal. En último término, la novela de formación (*Bildungsroman*) expresa el cuidado de uno mismo por la propia formación individual, la salvación y justificación de la propia vida, y todo ello en medio de un subjetivismo personal y espiritual. Pero no sólo la literatura sino también la música — en una perfecta armonía entre la lira y la pluma<sup>6</sup> — y, en líneas generales, cualquier manifestación estética puede contribuir a la formación personal porque — tal como proclama *El más antiguo programa de sistema del idealismo alemán* (1796) — las razones mitológicas, es decir, estéticas, son las que pueden contribuir a la formación de la humanidad.

Tanto es así que el neohumanismo — durante el largo periodo que va desde el iluminismo ilustrado al romanticismo, del historicismo de Dilthey a la pedagogía de las ciencias del espíritu — recurrió a la formación para forjar una nueva imagen humana. Las ideas de la *Aufklärung*, los valores del humanismo y la sensibilidad romántica se darán cita en la Alemania que transita del siglo XVIII al XIX, en medio de un ambiente influido por el pietismo y la filantropía. Como fruto de este estado de cosas, se confió en el progreso de la humanidad, en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Hölderlin)<sup>7</sup>, en el desplegar de las potencialidades autoformativas que plantea el *Meister* de Goethe o, incluso, en el carácter dialéctico de la formación hegeliana según la cual cada individuo alcanza un yo que se ha hecho libre a sí mismo como manifestación de lo absoluto. La *Fenomenología del Espíritu* (1807) constituye un verdadero relato de formación (*Bildungsroman*) que se articula como un verdadero *itinerarium mentis* que tiene que recorrer cada individuo singular al compás de las fases de formación del espíritu universal porque "la meta es la penetración del espíritu en lo que es el sabor"<sup>8</sup>. Dicho de otra manera: el hombre necesita formarse (formar su conciencia) porque, al no ser por naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia (autoconciencia).

En conjunto, se trata de una serie de proyectos formativos que buscaban restablecer una especie de armonía ideal truncada por la sucesión histórica de los acontecimientos derivados de la consolidación de una razón ilustrada y, por ende, escindida entre la razón teórica y la razón práctica, entre inteligencia y voluntad, entre sujeto y objeto, entre yo y el mundo, entre interioridad y exterioridad, entre el hombre y la naturaleza<sup>9</sup>.

### 3. Renovación y crisis de la *Bildung*

Si observamos el acontecer de la historia se detectan una serie de fases o etapas a través de las cuales el concepto de *Bildung* se ha ido adaptando al signo de los tiempos. A grandes rasgos, podemos decir que junto a la *Bildung* neohumanista — gestada entre los siglos XVIII y XIX — destaca la *Bildung* que corresponde al periodo de la República de Weimar

(1919-1933) y que bebe en las fuentes hermenéuticas de Schleiermacher y Dilthey. Es evidente que a partir de 1919, las cosas cambiaron substancialmente en Alemania, estableciéndose un régimen político republicano que favoreció la articulación de una nueva *Bildung*, de un claro talante espiritualizador y democrático, en sintonía con la pedagogía de las ciencias del espíritu que, según Gadamer, asumieron el papel de ser las verdaderas administradoras del humanismo.

### 3.1. La *Bildung* neohebraica

La renovación de la *Bildung* debe muchas cosas a la tradición neohebraica y a su incidencia en el pensamiento contemporáneo. Franz Rosenzweig, Martin Buber y Edith Stein — cada uno desde su particular posición — favorecieron, con la introducción de nuevas categorías, la renovación de una *Bildung* que recupera la tradición bíblica que asume — después de los vientos secularizadores del siglo XIX — el valor de la religión.

Este nuevo pensamiento de origen judío pretende rescatar del olvido la tradición cultural que se inició en Jerusalén. Si es verdad que Europa tiene dos almas — Atenas y Jerusalén — no es menos cierto que nos hemos empeñado en trazar una línea recta que va de Atenas a Jena, pasando por Roma y la Ilustración, quedando en el olvido el camino que va o viene de Jerusalén. De este modo, se reivindica la herencia judía ante la helenística, acentuándose el Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob frente a la filosofía de Platón.

Así pues, la *Bildung* recoge — ante el neopaganismo de la tentación totalitaria — la herencia de los valores espirituales mediatizados, ahora, por la tradición judeocristiana. Sobre la base de la conciencia religiosa se articula una reconstitución de la *Bildung* que, además de defender la autonomía del individuo y el desarrollo de su personalidad, garantiza la libertad religiosa y el ejercicio de la tolerancia. Una *Bildung* que desea romper las marginaciones y que, al fin de cuentas, encuentra en la alteridad la condición de posibilidad para una educación dialógica (Buber), simpática (Scheler) y empática (Stein) que posibilita el descubrimiento del rostro del otro y, por tanto, de Dios (Lévinas). El itinerario espiritual de Edith Stein — hebrea, atea, cristiana, profesora de Pedagogía en Münster en 1932, carmelita — que encontró

reductivas las ciencias de la naturaleza y se interesó, desde su juventud, por las ciencias del espíritu pone de manifiesto que la *Bildung* — la formación humana — precisa de un horizonte de trascendencia. Al igual que para el maestro Eckhart, la *Bildung* se convierte en experiencia mística con lo cual la pedagogía deviene — al igual que en la Edad Media — mistagogía porque lo característico del espíritu germánico es principalmente la dinámica interior, el impulso a lo ilimitado, tales como se expresan religiosamente en el carácter de la mitología nórdica, aspecto que fue asumido según Guardini por el cristianismo medieval en su afán por trascender el mundo.

El hecho clave de la Segunda Guerra Mundial con la experiencia límite de Auschwitz marca un punto de inflexión, o lo que es lo mismo, un antes y después en la marcha de la *Bildung*. De ahí — y ahora seguimos a Metz<sup>10</sup> — la necesidad de una cultura que asuma el peso de la tradición, no sólo de la cercana sino también de la remota: el problema de la cultura occidental es que sólo ha recibido una parte de su tradición, la que procede de Atenas. Pero se ha olvidado la presencia de elementos hebreos negados por el antisemitismo, cosa ciertamente grave porque el cristianismo puede entenderse — tal como hace Ratzinger en *Europa: Horizonte und Hoffnung*, 1983 — como la síntesis lograda en Jesús de Nazareth entre la fe de Israel y el espíritu griego. La fe viene de Israel mientras que el espíritu de Grecia. Sin embargo, la cultura cristiana ha enfatizado la importancia de las categorías filosóficas griegas en detrimento de las formas de pensar hebreas (el tiempo, la historicidad, la finitud, la emancipación, etc.). A veces se tiene la impresión que la cultura occidental ha orillado su herencia bíblica: pensar es recordar con lo que la *Bildung* recobra una estructura anamnética, es decir, la memoria de la tradición.

### 3.2. La personalización de la *Bildung*

No hay duda que el movimiento de renovación que el catolicismo había experimentado desde la restauración de la filosofía neotomista a fines del siglo XIX iba a redundar en la gestación de una *Bildung* católica que enfatiza el carácter de persona del ser humano que anticipa una pedagogía del encuentro (Prohaska)<sup>11</sup>. Aunque la filosofía neoescolástica encontró a fines del siglo XIX uno de sus feudos más genuinos en la Universidad de Lovaina al socaire de la sombra del cardenal Mercier, el catolicismo alemán —

después de la Primera Guerra Mundial — se lanzó a un movimiento de renovación teológica que apostaría por la consolidación de una pedagogía católica que, a pesar de contar con magníficos antecedentes como Otto Willmann que había combinado sabiamente el neoescolasticismo y la pedagogía herbartiana, ahora debía de responder a los retos de un mundo acechado por el pesimismo de Spengler, el nihilismo de Nietzsche, las manifestaciones antroposóficas (Steiner), las corrientes materialistas e, igualmente, por el emergente neopaganismo nacionalsocialista.

Ante tal panorama, la Alemania católica — deseosa de hacer frente a los efectos de la *Kulturkampf* bismarkiana — promovió una activa campaña de renovación que encontró en Romano Guardini (capitalizador del movimiento de renovación litúrgica) y en Peter Wust (*die Auferstehung der Metaphysik*) a dos de sus más sólidos cimientos. La fórmula era sencilla: renovación del espíritu de la liturgia y resurrección de la metafísica gracias a la rehabilitación del tomismo (Mercier, Maréchal, Gilson, Maritain, Przywara, Zaragüeta, etc.). De ahí, la importancia de la reforma litúrgica emprendida por Guardini que se presenta a modo de un auténtico proyecto formativo (*Bildung Liturgische*, 1923). Mientras el luteranismo se ha caracterizado por ser una religión del espíritu que fomenta la autonomía individual, el catolicismo ha apostado por el culto, los símbolos y la liturgia. Guardini — anticipándose a la reforma litúrgica del Concilio Vaticano II — promueve un nuevo espíritu de la liturgia — el sacerdote se sitúa detrás del altar — con lo que la Iglesia se dirige al pueblo confiriendo a este gesto un sentido que va más allá de lo estrictamente litúrgico y simbólico.

En consecuencia, se proclamaba el anuncio de una nueva pedagogía (*Verkündigungspädagogik*) que no era más que el correlato de una profunda renovación teológica (*Verkündigungstheologie*) que, a través de Hugo Rahner, destacaba una teología de la predicación distinta, aunque no opuesta, a la tradicional. Se trataba de una Teología Kerygmática que implicaba una nueva concepción pedagógica y, por ende, una nueva educación religiosa que generaría una nueva catequesis y que, a la larga, vivificaría el nuevo humanismo pedagógico cristiano.

De este modo, el catolicismo respondió a la secularización de la sociedad desarrollando — después de la Primera Guerra Mundial — activas campañas a favor de la formación de la juventud que adquiere así una

consideración psicosocial propia y característica al margen de la infancia. A modo de reacción neovitalista frente a la mecanización del mundo, el movimiento juvenil (*Jugendbewegung*) había adquirido en Alemania un destacado relieve desde comienzos del siglo XX. Entre estos movimientos descuella el de los "Wandervögel" (aves errantes que como su nombre indica recuerdan el nomadismo de la tradición medieval) que, con su exaltación del espíritu nacionalista y de la vida comunitaria, favoreció su manipulación política posterior en manos del nacional-socialismo hitleriano. Sea como fuere, Guardini fomentó el movimiento juvenil católico que además de quedar libre de cualquier intento de intervencionismo político propició una renovación de la espiritualidad cristiana que apeló a la idea de autoformación como pieza clave de una *Bildung* que apunta — como hemos indicado anteriormente — al encuentro con Dios<sup>12</sup>.

Y todo ello en una época que — a pesar del ambiente de crisis general (económica, política, social) — abundaron las conversiones religiosas. Especial mención merece el nombre de Edith Stein que después de ser asistente de Husserl entre 1916 y 1918 se introdujo en el estudio del tomismo gracias a las indicaciones de Erich Przywara. Stein — que encontraría la muerte en Auschwitz en 1942 — estaba llamada a asentar las bases antropológicas y teológicas de una educación católica que, sin renunciar al protagonismo de la mujer en la familia, también le otorgaba un lugar relevante en el panorama educativo y social<sup>13</sup>.

Stein percibió que el ideal educativo surgido de la Ilustración predomina un saber enciclopédico. En su opinión, la formación (*Bildung*) no consiste en una simple acumulación de conocimientos sino en la configuración de una adecuada estructura interior, es decir, en alcanzar una personalidad madura y plenamente desarrollada. En última instancia, la educación consiste en un proceso integral que conglutina cuerpo, alma y espíritu — Stein defiende una estructura triádica que refleja la teología trinitaria de un Dios uno y trino — y que se abre consecuentemente a la trascendencia religiosa, o lo que es lo mismo, a la recepción del espíritu divino<sup>14</sup>.

La *Bildung* no es el resultado de un proceso de dominio, ni de producción técnica realizada según los principios de la ciencia positiva, sino la consecuencia de una interacción, de un encuentro, de una relación entre

sujeto y objeto, que se sustenta en un personalismo pedagógico defendido por Guardini (*Mundo y Persona*, 1939) que sintoniza con el horizonte dialógico de Buber y empático de Edith Stein. En último término, la educación católica descansa en la noción de persona que intenta superar la pretensión moderna de que cada sujeto ha de configurar su propia personalidad al margen de la trascendencia.

Por otra parte, el concepto de persona que más allá de la idea de sujeto anónimo de la sociedad de masas se presentaba en aquellos momentos históricos como una alternativa a los movimientos totalitarios. De hecho, la concepción individualista de la Edad Moderna favorece el ascenso del totalitarismo político que gira en torno a la mitología del líder carismático que dirige al hombre-masa. "Llamada por Dios la persona es capaz de responsabilidad propia y de intervenir en la realidad por obra de una fuerza interior que le permite fijar un comienzo. Este hecho hace que cada ser humano sea único. No porque tenga dones que sólo a él le pertenezcan, sino en el sentido claro y absoluto de que cada ser humano, constituyendo un ser en sí, es, como tal, irremplazable, irrepresentable, inalienable"<sup>15</sup>.

La persona no es lanzada al mundo (*Dasein*) como sostiene Heidegger para quien el hombre carece de esencia de modo que se va construyendo al filo de su existencia. Desde una perspectiva creyente, el ser humano ha de vivir con ilusión y esperanza porque al margen del mundo natural aparece un horizonte sobrenatural que apunta hacia la vida eterna lo cual comporta una concepción unificada del saber y de la cultura en la que conviven, en armonía, la fe y la razón. Sin Dios no puede existir la persona finita. Guardini insiste en el hecho que la persona no está concluida en lo humano. "Mi ser-yo consiste, más bien, de modo esencial, en que Dios es mi Tú... Dios es el Tú del hombre". De este modo la *Bildung* se perfila como una cosmovisión (*Weltanschauung*) en la que la persona vive en un contexto ontológico dotado de trascendencia de manera que el hombre es hombre en la medida en que, en reconocimiento y obediencia, realiza la relación Tú como Dios ya que — en el caso de no hacerlo — cesa de ser persona. La persona, en el acto de trascenderse, se aprehende en tanto que se inserta en un contexto ontológico diverso de sí misma, lo cual le permite estar receptiva a oír — y en consecuencia, a obedecer de nuevo — la palabra de Dios. De ahí que el hombre se convierta en el oyente de la palabra — intuición que desarrolló Karl

Rahner — de manera que el hombre, en cuanto persona, debe responder al llamamiento de Dios que toma la iniciativa porque "todas las cosas deben retomar a Dios en forma de respuesta"<sup>16</sup>.

Desde esta perspectiva, la *Bildung* consiste en conglutinar — tal como sucedía en la Edad Media — ciencia y religión, el saber y el existir, la inteligencia y la voluntad, intentando rectificar así el rumbo de una modernidad que abandonó el criterio de la autoridad medieval por el impulso humano de conocer y actuar individualmente sin ninguna vocación trascendente.

### 3.3. El humanismo histórico de Jaeger

Aunque no es nuestra intención descubrir la obra de Jaeger (1888-1961), bueno será recordar que la incidencia de su *Paideia* en el desarrollo de la cultura europea. En realidad, esta obra monumental — pero a la vez inacabada — es fruto del trabajo de una vida intelectual en la que se combina magníficamente la formación filológica, histórica y filosófica. En efecto, Jaeger completó su preparación clásica forjada siguiendo el magisterio de Wilamowitz con una formación filosófica en Marburgo, en un momento en que el centro de aquella Universidad era Platón interpretado al modo neokantiano de Natorp. Y todo ello sin olvidar — bajo la influencia de Dilthey — la pasión de Jaeger por la historia del espíritu — *die Geschichte des Geistes* — de manera que la búsqueda de los valores espirituales — siempre en conexión con la realidad de la vida griega y de la historia griega — constituirá una de sus prioridades<sup>17</sup>.

Desde aquí se explica que su famosa *Paideia* — la primera edición del primer tomo data de 1934 — no trate la figura de Aristóteles al que había dedicado, en 1923, una monografía sobre la evolución de su pensamiento pero sin abordar plenamente la cuestión educativa. Da la impresión que el interés de Jaeger por el platonismo es una respuesta al nihilismo de Nietzsche quien, por otra parte, recordaba a menudo que su filosofía no era otra cosa que un platonismo invertido. De alguna manera, estamos seguros que la visión ideal de Jaeger favoreció el ulterior desarrollo de la filosofía de los valores y la reinstauración de la axiología pedagógica en consonancia con aquel mundo espiritual que se quería restablecer en medio de una profunda crisis que — en palabras de Husserl — era principalmente una crisis de sentido. La historia de la formación del hombre griego había de servir para



rectificar, a modo de un tercer humanismo que prosiguiese la tarea iniciada por el Renacimiento y el Neoclasicismo (Winckelmann), el rumbo técnico-utilitario de la civilización occidental.

En realidad, Platón es para Jaeger el *telos* de la *paideia* griega que culminará en la *paideia Christi*, tema de su disertación en la Facultad de Teología en Tubinga en 1958 al concederle el doctorado *honoris causa*. En la *paideia Christi* se enriquecen y fortalecen las dos grandes fuerzas espirituales de la cultura occidental, a saber, la tradición humanística y el cristianismo que constituyen los dos hemisferios que integran la concepción unitaria del mundo cultural occidental<sup>18</sup>.

En opinión de Jaeger — que desde su establecimiento, en 1936, en Harvard se dedicó a estudiar las relaciones del pensamiento cristiano con la cultura clásica — es un error pensar que el cristianismo descartó la *paideia*, más todavía si consideramos que la *paideia Christi* aporta una novedad extraordinaria: el establecimiento del reino del amor. Cristo trasciende el ámbito de la ley — la antigua pedagogía defendida por escribas y fariseos — para dar muestras fehacientes de ese nuevo orden, de ese ágape cristiano que exige una ética del perdón que acaba, además, con la fuerza destructora del odio. Cristo no transmite un saber teórico, ni intelectualizado como el de la *paideia* griega, sino un espíritu de cambio y ruptura. Consecuentemente, la *paideia Christi* aboga por la instauración del reino del amor evangélico, de la paz y de la solidaridad, es decir, por la plasmación de la *Charitas* cristiana<sup>19</sup>.

### 3.4. La *Bildung* y las ciencias del espíritu

La pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se caracteriza por una serie de aspectos peculiares (la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la praxis y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.). Al margen de ello, el concepto de *Bildung* ocupa un lugar central al presentarse como la guía de unos procesos educativos que giran alrededor de las ideas de formación y cultura que acaban por dar sentido a una pedagogía de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desea promover una esfera de valores que de acuerdo con el pensamiento de Dilthey se transmiten históricamente, o lo que es lo mismo, espiritualmente

porque el significado de la existencia humana se revela y mantiene gracias al mundo espiritual en el que el hombre vive.

El concepto de valor no es, por tanto, una noción a priori sino una expresión objetiva de la vida espiritual. El proceso histórico implica la creación constante de valores por los individuos, comunidades y sistemas culturales en que las personas cooperan. Para Dilthey, el valor es una *Lebenskategorie* que surge de la vida misma y se alcanza por un reflejo inmediato sobre las experiencias vividas de la valoración. De ahí que las ciencias del espíritu se presentasen como unas auténticas ciencias de la vida, lo cual significa que planteaban tareas prácticas referidas a los problemas de la época formulando estímulos para la voluntad que se enraizaban en la tradición histórica.

De forma que las ciencias del espíritu, poco después de la primera Guerra Mundial, fueron consideradas como un auténtico revulsivo a fin de desencadenar una enérgica reacción espiritual que se opusiese al desgarramiento impuesto por una cultura tecno-científica que había provocado una profunda crisis que Husserl tematizó al indicar que no se trataba de una crisis de fundamentación epistemológica, ni de aplicabilidad técnica, sino de sentido. En esta directriz cabe destacar aquellas palabras de Spranger que datan de 1925: "No basta *conocer* hechos y *dirigirlos* técnicamente; hay que tener encima de sí valores a los que se *adscribe uno*".

Según Heidegger, el olvido del ser nos trajo el triunfo de los entes, es decir, el mundo de la tecno-ciencia. De ahí que autores como Kerschensteiner y Spranger manifestasen — en el primer tercio del siglo XX — su deseo de insertar los valores de la formación profesional en el marco de una cultura general preocupada por la formación del hombre, es decir, por la pervivencia de aquellos ideales defendidos por los educadores de la Humanidad (*Erzieher zur Humanität*). Para enfrentarse a la unilateralidad de la especialización profesional, había que fomentar la globalidad de un hombre formado integralmente y que participase, en consecuencia, de los valores del espíritu.

Si hasta la primera guerra mundial, la *Bildung* se caracterizó por su dimensión individual — si bien la idea de Humanidad ocupa un lugar central en la filosofía de la educación de Natorp — después de la confrontación bélica se acentúa la transición del régimen de la interioridad al de la exterioridad, el paso de la esfera privada a la pública con la consiguiente preocupación por las cuestiones políticas y sociales. La *Bildung* — gracias también a la

recuperación de la figura de Pestalozzi, presentado en aquel momento como el apóstol de la Pedagogía Social — desea intervenir activamente en los asuntos públicos alejándose de cualquier veleidad autoritaria, despertando la conciencia nacional y justificando — como hará Spranger en 1921 — los motivos de una reforma escolar (*Reformpädagogische Bewegung*) que conglutina la dimensión espiritual y social en la defensa de una educación para la libertad. De acuerdo con la filosofía de las ciencias del espíritu (Spranger, Nohl, Flitner, Litt, etc.), el movimiento de la pedagogía reformista deseaba volver a la inmediatez de la comunicación cotidiana de la vida a fin de dar una respuesta contundente a los poderosos mecanismos abstracto-formales que pretendían dominar todas las esferas de la actividad humana (económica, política, social y científica).

### 3. 5. La perversión de la *Bildung*

Desgraciadamente estos ideales — de signo espiritualizador — sucumbieron ante el ascenso del nacionalsocialismo, produciéndose una disolución de la *Bildung* que perdió cualquier rasgo humanista. Gadamer ha constatado que las nefastas consecuencias del año de 1933 se hicieron notar más en el campo de las ciencias humanas que en el terreno de las ciencias naturales. Tanto es así que algunas disciplinas — y la pedagogía fue una de las más afectadas — quedaron desacreditadas al impregnarse de una atmósfera destructiva y totalitaria. De esta forma, la *Bildung* se transformó en *Bindung*, es decir, en dependencia y sometimiento: Alemania pretendía dominar Europa. Pero no se trataba de una Alemania que seguía la tradición de la cultura humanista que se arraiga en el cristianismo, sino la Alemania germánica y nacionalista de Fichte, la Alemania beligerante y militarista de Jahn, que encontrará en la filosofía de Nietzsche un precursor del nacionalsocialismo. En efecto, fue Alfred Bäumler — desde su cátedra de Pedagogía Política, inaugurada en Berlín en 1933 — quien vinculó la filosofía de Nietzsche con el nacionalsocialismo. A partir de este momento, Nietzsche será el espíritu nórdico por antonomasia. En palabras de Bäumler que datan de 1937: "La creadora de una Europa que sea algo más que una colonia romana, sólo puede ser la Alemania Nórdica, la Alemania de Hölderlin y Nietzsche".

Nos encontramos ante una Alemania que adquiere dimensiones grotescas pero terribles tal como confirma el desarrollo de los acontecimientos que acaban por imponer una pedagogía antisemita, racista y ultranacionalista (*nationalsozialistische Pädagogik*) que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal. Nada más contrario a los ideales de la *Bildung* — entendida tradicionalmente como sinónimo de cultura y civilización — que la guerra, la destrucción y la barbarie que azotó Europa a partir de 1933 y que culminó con la experiencia límite del Holocausto.

### 4. La herencia de la *Bildung*: hacia una pedagogía hermenéutica

Aunque después de la guerra, se intentó mantener en la Alemania Federal una pedagogía filosófica que troncase con la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la verdad es que las nuevas exigencias económicas y estratégicas — el lanzamiento del primer Sputnik soviético en 1957 repercutió en todos los ámbitos al convertir la URSS en el país de los satélites artificiales — truncó el rumbo de la *Bildung* clásica. En medio de la guerra fría la lucha por el control del espacio — los Estados Unidos pondrían al primer ser humano en la luna en 1969, 12 años después del lanzamiento del Sputnik, con lo que decantarían a su favor la carrera del espacio —, se instauró una concepción educativa pragmática, tecnocrática e instrumental, distanciada abiertamente de la anterior pedagogía filosófica de carácter reflexivo. La crisis económica de 1973 agudizó más todavía esta tendencia iniciada en la década anterior: decididamente la educación marchaba por otros derroteros que los marcados por la *Bildung* neohumanista que, además, ha sido denostada por la literatura postmoderna al ser presentada — tal como hace Lyotard en *La condición postmoderna* (1979) — a modo de un gran metarelato.

Actualmente, empero, se procede a una revisión de la *Bildung* en clave hermenéutica, cosa lógica si tenemos en cuenta que la hermenéutica es una de las modalidades filosóficas más apropiadas para una situación, como la presente, en la que cada vez adquiere mayor relieve la función de la comprensión. No por azar, Schleiermacher sirve de inequívoco punto de referencia en el cruce de caminos entre la pedagogía y la hermenéutica que,

en un primer momento, sólo había sido un método crítico-filológico<sup>20</sup>. Años después de Schleiermacher, Dilthey distinguió entre *ciencias de la naturaleza* — las que dan explicaciones a partir del principio de causalidad — y las *ciencias del espíritu* que se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: *la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos*. Junto a las ciencias de la naturaleza se han desarrollado las ciencias del espíritu que coinciden al referirse a una misma realidad: el hombre. Pero mientras en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da sólo en un plano fenoménico, en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. De manera que para Dilthey las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión. Estos tres elementos se complementan entre sí de manera que la vida humana — como realidad histórica y social — se da en un todo global que tiene un significado propio y característico, un significado que se manifiesta en el tiempo, es decir, en el transcurso de la historia.

Spranger — que ocupó la cátedra que Dilthey dejó vacante en Berlín — insiste en que el medio para penetrar en las relaciones y fenómenos de la vida espiritual es la comprensión y la interpretación del sentido. De acuerdo con la tradición filosófica alemana, por espíritu hay que entender el mundo histórico-social, es decir, las grandes objetividades espirituales de la historia y de la cultura (derecho, religión, ciencia, economía, técnica, etc.). Se trata de una estructura supraindividual que se transmite históricamente y que perdura a través de los individuos que se apropian del espíritu objetivo que representa la cultura. Spranger demanda una conciencia cultural que dé sentido a las acciones humanas porque la causa de la crisis que afecta Europa — tal como apuntó Husserl — radica en el predominio exclusivo de un mundo científico-técnico que conlleva la desaparición de la dimensión espiritual de la vida humana. La solución se apunta con claridad: educar con la intención de formar una conciencia cultural que confiera identidad a una Europa cuyo destino aparece como una tarea urgente<sup>21</sup>.

Tampoco podemos olvidar el nombre de O. F. Bollnow (1903-1991) editor de los escritos de Dilthey dedicados a la pedagogía y reunidos en el tomo IX de sus Obras Completas. Bollnow elabora una pedagogía hermenéutica que establece conceptos como los de *atmósfera pedagógica*,

*reencuentro y fuerza formadora*<sup>22</sup>. Con estos antecedentes, resulta lógico que la hermenéutica — que también sirvió de base para los trabajos de Jaeger — ofrezca grandes posibilidades para hacer frente a la autodestrucción nihilista y a la tentación pragmatista de una razón que, al negar la viabilidad del mundo espiritual, se proclama postmetafísica. El giro hermenéutico invita, pues, a una reflexión sobre el estatuto epistemológico de las ciencias humanas y, por ende, de la pedagogía. Como todas las ciencias — señala Gadamer —, las ciencias humanas dependen de una continuidad histórica, cultural y lingüística que se vio afectada negativamente no sólo por la manipulación política e ideológica sino también por las denuncias y censuras que se lanzaron, desde posiciones críticas (Adorno y Horkheimer), hacia el movimiento ilustrado.

Es obvio que la publicación en 1960 de *Verdad y método* de Gadamer incidió en la pedagogía contemporánea al recuperarse el tema de la formación desde una perspectiva histórico-hermenéutica, significándose así la facticidad de la comprensión como experiencia, el carácter lingüístico e histórico del trabajo interpretativo, y en el fondo, la radical temporalidad de la razón humana, aspectos que han perfilado una peculiar manera de entender la educación<sup>23</sup>. A criterio de Gadamer, la formación (*Bildung*) como punto central de la *Fenomenología del Espíritu* hegeliana es el elemento característico de las ciencias humanas en el siglo XIX, hasta el punto que la asociación entre hermenéutica y teoría de la formación — establecida entonces — continúa siendo válida hoy para dar respuestas a las cuestiones e interrogantes que se abren en el campo pedagógico. Por consiguiente, la historicidad no es una limitación de la razón para alcanzar la verdad, sino una condición positiva de la verdad. Desde aquí la pretensión de una verdad abstracta al margen de la historicidad se nos antoja una ilusión ingenua al renunciar a aquel mundo espiritual reivindicado por el historicismo de Dilthey, el culturalismo de Spranger, el humanismo histórico de Jaeger y la hermenéutica de Gadamer.

Las relaciones entre hermenéutica y pedagogía cobran importancia precisamente a la luz de una *Bildung* que, al pretender elevar la hermenéutica a categoría de *koinè* universal, sale a la búsqueda de sentido sin renunciar expresamente a la tradición histórica. De hecho, la hermenéutica — como arte o técnica de la interpretación — incide sobre la pedagogía, desde la dual perspectiva de lo teórico (*teorein*) y práctico (*poiein*), tal como ensayó la pedagogía de las ciencias del espíritu. En última instancia, se trata de un

esfuerzo autoformativo — aspecto que constituye una constante en el panorama pedagógico alemán de la *Bildung* desde Goethe hasta Guardini y Schneider — que implica que la educación exige un esfuerzo personal autobiográfico de reflexión y formación<sup>24</sup>.

A la vista de lo dicho, la hermenéutica puede entenderse como una teoría de la praxis, o lo que es lo mismo, una reflexión sobre la dimensión científico-técnica de la educación que se consolidó en Europa en la segunda mitad del siglo XX. A partir de aquel momento, la educación abandonó sus principios humanísticos en beneficio de una instrucción politécnica que favoreció el desarrollo de la tecnología. Si la Segunda Guerra mundial potenció el desarrollo de la cibernética, la guerra fría entre los dos bloques precipitó el triunfo de los valores tecnológicos que hoy — en medio de un contexto cultural postindustrial encumbrado por el triunfalismo que siguió a la caída del muro de Berlín (1989) — parecen campar a sus anchas. Con todo, sabemos que la educación no se puede reducir a una simple tecnología (*techné*) ya que, por su condición teórico-práctica, afecta al ámbito del espíritu. La dimensión teleológica de la educación depende, justamente, de ese *habitus* mental de buscar siempre horizontes de sentido que pone en juego todo el universo de la vida anímica y espiritual del hombre.

Desde aquí se dibuja una nueva navegación para la pedagogía contemporánea que desea eludir el dualismo antinómico que se deriva de las dos primeras críticas kantianas, situación que acaba por confrontar la razón teórica y la razón práctica. Por encima de todo, la hermenéutica quiere superar este divorcio interpretando la teoría y la práctica a fin de proceder — desde una posición que busca el sentido — a una revisión de la praxis a través del círculo hermenéutico (Heidegger) que — según Gadamer — implica la mediación recíproca y sistemática entre lo comprendido y lo que se comprende, es decir, entre lo interpretado y aquel que interpreta. No hay que olvidar que la verdad siempre se da *empafabrada*, es decir, vehiculada por el lenguaje de modo que la palabra hace presente el sentido de las cosas en el acto de la interpretación que es una comprensión que, a su vez, es una autocomprensión. Gadamer insiste en el hecho que la educación es educarse, que la formación es formarse porque cada época pero, sobre todo cada persona, desde horizontes diferentes, comprende nuevos sentidos en un proceso infinito de interpretaciones.

En realidad este juego de interpretaciones siempre permanece abierto de manera que la hermenéutica se adapta a la formación de la persona — se puede hablar, pues, de una hermenéutica de la cotidianidad — porque permite dar respuestas a las cuestiones que afectan a la vida humana saliendo a la búsqueda de nuevos horizontes, dimensión que la hermenéutica toma de prestado de la fenomenología husserliana. De ahí la importancia del diálogo porque comprender es dialogar con el otro, con las otras cosas, con los otros momentos históricos. Tanto es así que la formación humana ha de resolverse en el plano de la ciencia del lenguaje y no únicamente en la perspectiva científico-técnica. Por consiguiente, todo gira en torno al ejercicio humano de la palabra (*logos*): el arte de la comprensión, de la escritura y de la lectura, de la comprensión y de la interpretación porque no se puede perder de vista que el lenguaje es el lenguaje de la razón. Dicho con otras palabras: la comprensión es lenguaje y, al mismo tiempo, el lenguaje es comprensión.

Resulta lógico, pues, que la hermenéutica ofrezca una nueva oportunidad para pensar una *Bildung* que se articula a modo de una teoría de la formación humana basada en el juego abierto de la interpretación y comprensión de cara a revisar el proyecto de la modernidad, su contenido y sentido ya que, gracias a la comprensión, la historia es elevada a una nueva realidad porque, desde un horizonte hermenéutico, todo conocimiento implica una continua creación de sentido. De esta forma, la hermenéutica recupera una dimensión pedagógica — ya presente en la obra de Schleiermacher — al insistir en la necesidad de buscar el sentido de la historicidad del ser, de un ser que — en definitiva — cuestiona y problematiza el sentido de la vida después del anuncio de la muerte de Dios. Gracias a esta tarea hermenéutica la intimidad del yo se puede volver contra el anonimato y la despersonalización de una cultura de masas controlada por los medios de información.

Y aunque se puede objetar que en la interpretación hermenéutica — que según Foucault es una tarea infinita — no hay criterio de verdad (la verdad hermenéutica es siempre subjetiva), sí que existe el criterio de corrección. La pedagogía hermenéutica — a modo de heredera de la *Paideia* clásica y de la *Bildung* neohumanista — puede contribuir a la búsqueda de un horizonte que oriente y dé sentido a la praxis educativa teniendo en cuenta aquellos aspectos de la tradición cultural occidental que han sido olvidados, a

menudo, en el proceso de tecnificación de una pedagogía que — en muchas ocasiones — parece alejarse definitivamente de los ideales formativos.

### Notas

- Entre las publicaciones más recientes destacamos: GENNARI, M., *Storia de la Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola, 1995 (2ª ed. 1997) y IPLAND, J., *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué editora, 1998.
- JAEGER, W., *Atalanza de la ley. Los orígenes de la filosofía del derecho y los griegos*. Traducción de A. Truyol Serra. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1953, pág. 78.
- VILANOU, C., "Paidela griega y antropología cristiana: la Paideia Christi", *Actas del IV Congreso Internacional de la SITA*. Córdoba: Publicaciones Caja Sur, 1999, pp. 2157-2163.
- Hay que destacar que el romanticismo formuló una idea de *Bildung* que no responde a los cánones del neoclasicismo de Winckelmann. Partiendo del concepto de *escisión* entre el hombre y la naturaleza, el romanticismo ya no piensa en la posible conciliación entre los dos mundos desgarrados (solución que asumen Schiller y Hegel) sino que apuesta por un planteamiento trágico a manera de la formación (*Bildung*) de un yo que reivindica el caos y el derecho a un excitante desorden (D. SÁNCHEZ MECA, "El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán", *Daimon*, núm. 7, 1993, pp. 73-88).
- Como alternativa al carácter normativo de la pedagogía herbartiana, Schleiermacher apuesta a favor de una pedagogía de signo hermenéutico que favorece la interpretación que se establece entre el discurso teórico y la praxis educativa. En realidad, Herbart y Schleiermacher — que coinciden al destacar la doble dimensión teórica y aplicada de la pedagogía — contribuyeron a superar la fase precrítica y retórica de una incipiente pedagogía que, en el siglo XVIII, se presentaba a manera de simple narración literaria como *El Emílio* de Rousseau (1762). Con todo, Herbart y Schleiermacher representan dos navegaciones que, aunque paralelas, difieren ostensiblemente ya que mientras la pedagogía herbartiana comporta una disciplina metódica y rigurosa, Schleiermacher destaca la autonomía de los agentes educativos (M. GENNARI, "F. D. E. Schleiermacher e la sua *Bildung* religiosa", *Pedagogia e Vita*, 58, 2000, 2, pp. 75-95 y 5, pp. 77-98).
- LOGATELLI, A., *La lyre, la plume et le temps. Figures de musiciens dans le "Bildungsroman"*. Tübingen: Niemeyer, 1998.
- COLLELLEDMONT, E., *La pedagogía com a bellesa. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès, 1997.
- HEGEL, *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: FCE, 1999, pág. 22. Sobre la *Bildung* hegeliana puede verse el trabajo de GUTIÉRREZ ZULOAGA, I., "El concepto de *Bildung* en el proceso ideológico de los escritos hegelianos", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 97, 1987, pp. 21-34.
- MANZANO, J.: *De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Editorial Horsori, 1999.
- METZ, J. B.: *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos, 1999.
- "La Filosofía de la Persona es obra de católicos o de autores afines. Tiene su prehistoria en Balme, Dupanloup y Sailer; su punto de arranque en Max Scheler, temporalmente convertido al catolicismo; sentaron sus bases dos ilustres conversos, Wust y Ebner; la edificaron pensadores de tan limpia ortodoxia como Maritain, Petzell, Guardini y Sciacca; la aplican a la síquelatría Pende y Caruso; y han acaudillado su ala extrema, el personalismo, Mounier y Guénard" (JUAN TUSQUETS, *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1969, pág. 160).
- La idea de autoformación (o mejor dicho, de autoeducación cristiana) fue asumida por el pensamiento católico con especial énfasis durante el período nacionalsocialista a fin de sustraerse a la nefasta influencia propagandística del régimen de Hitler (1933-1945), tal como demuestran los trabajos de Friedrich Schneider (*La educación de sí mismo*. Barcelona: Herder, 1957).
- STEIN, E.: *La mujer. Su papel según la naturaleza y la gracia*. Madrid: Palabra, 1998.
- VILANOU, C., "Quan l'Altre és silenci. La vocació mistagògica d'Edith Stein". *Seminari Iduna. L'altre, un referent de la pedagogia estètica*. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, pp. 135-156.
- GUARDINI, R.: *El fin de los tiempos modernos*. Buenos Aires: Sur, 1958, pág. 54.
- Con relación a la noción de *Bildung* en Guardini, puede consultarse el trabajo de PILAR ARTEAGABETIA, "Bases para una teoría de la formación humana en el pensamiento de Romano Guardini", *Crisis*, XVII, 1970, pp. 7-66.
- Entre 1925 y 1936, Jaeger funda y dirige la revista *Die Antike* en la que aparecieron sus primeras intuiciones en torno a la *Paidela* griega, es decir, a la visión de su haber espiritual como un gran sistema de cultura (*Bildung*).
- JAEGER, W., *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Así se explica la sintonía de la filosofía de la educación de Xirau — traductor inicial de la *Paideia* — con el pensamiento de Jaeger. Para ambos la educación se inscribe en una tradición cultural que se asienta en el eros helénico y en el ágape cristiano, según desarrolla Joaquín Xirau en *Amor y mundo* (México, 1940).
- Justamente en fecha reciente se ha producido una recuperación de su literatura pedagógica (SCHLEIERMACHER, *Lezioni di pedagogia*. Firenze, La Nuova Italia, 1999).
- FULLAT, O., "Europa com a felna i com a tasca", *Temps d'Educació*, 23, 2000, pp. 335-393.
- KÜMMEL, F. (Edit.): *O.F. Bollnow. Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*. Friburg (Munich: Karl Alber Verlag, 1997).
- GADAMER, H. G., *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Esta tendencia a la narración autoformativa que hunde sus raíces en la tradición literaria de la *Bildungsroman* llega al propio Gadamer (*Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder, 1998).

#### DA PAIDEIA À BILDUNG: PARA UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA

##### Resumo

Neste artigo apresenta-se uma visão histórica que articula a *Paideia* clássica grega com a *Bildung* alemã, sem esquecer a *Paideia Christi*. Desenham-se as diferentes etapas da *Bildung* neo-humanista desde o século XVIII e detalham-se as tentativas de renovação experimentadas no século XX: a *Bildung* neo-hebraica, os projectos de personalização da *Bildung*, o humanismo histórico de Jaeger e a pedagogia das ciências do espírito. Finalmente, coloca-se a possibilidade e os limites de uma pedagogia hermenêutica que assuma a herança de uma *Bildung* (formação, cultura) vinculada historicamente à tradição das ciências do espírito e que foi actualizada pela filosofia de Gadamer.

#### FROM PAIDEIA TO BILDUNG: TOWARDS A HERMENEUTIC PEDAGOGY

##### Abstract

This article presents a historic view connecting the Greek classic *Paideia* with the German *Bildung*, without forgetting the *Paideia Christi*. The different stages of the Neo-humanist *Bildung* since the 18th century, are sketched out and details are also given of the attempts made to revive it in the 20th century: the Neo-Hebraic *Bildung*, projects to personalise the *Bildung*, Jaeger's historic humanism and the pedagogy of the spiritual sciences. Lastly, consideration is made of the possibility and limits of a hermeneutic pedagogy that assumes the legacy of *Bildung* (training, culture), linked historically to the tradition of the spiritual sciences, and that has been brought up-to-date by the philosophy of Gadamer.

## A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual\*

Maria L. Cabral

Universidade do Algarve, Portugal

##### Resumo

O presente trabalho constitui uma reflexão sobre a escrita processual em contexto de sala de aula. A partir da resposta a três questões que orientam a estrutura do texto — a) como vemos a escrita na sala de aula? b) o que é a escrita, na aula de língua materna? e c) como promover a competência de escrita, na sala de aula? — começo por incidir nas representações de escrita manifestadas por professores de Português, língua materna, fazendo, depois, uma breve revisão de um modelo de escrita processual. O texto conclui com a apresentação de uma proposta de planificação de uma tarefa de escrita processual para a aula de Língua Portuguesa.

## A escrita na sala de aula: uma abordagem processual

Este texto constitui uma tentativa de resposta a três questões que me preocupam como professora e como formadora de professores de línguas. Assim, as questões que norteiam este texto resultam de reflexões pessoais que me ocorrem sempre que observo aulas nas quais são exploradas situações de escrita e sempre que constato que de entre os meus muitos alunos são muito poucos aqueles que narram experiências relevantes de escrita em contexto de sala de aula, durante o seu percurso escolar, nos ensinos básico e secundário.

- a) Como vemos a escrita na sala de aula?
- b) O que é a escrita, na aula de língua materna?
- c) Como promover a competência de escrita, na sala de aula?

Na resposta à primeira questão incidirei nas representações de escrita por parte de professores e incluirei, também, algumas opiniões sobre o estado actual da escrita na sala de aula de Língua Portuguesa. Na resposta à segunda questão procederei à caracterização do conteúdo "escrita processual" e na terceira exemplificarei a planificação de uma actividade de escrita processual na aula de Língua Portuguesa.

### Como vemos a escrita na aula de língua materna?

No que respeita às representações de escrita dos professores, começarei por partilhar com os leitores um pequeno excerto de uma base de dados constituída no âmbito de um estudo sobre escrita para provas de mestrado (Silva, 2000). O diálogo transcrito ocorreu entre a supervisora pedagógica da Universidade dos Açores e uma das suas estagiárias, durante uma sessão de pós-observação de uma aula assistida na disciplina de Língua Portuguesa, leccionada a uma turma de 7<sup>o</sup> ano de escolaridade, numa escola da ilha de S. Miguel, Açores. Na altura, o núcleo de estágio estava reunido com o propósito de voltar a analisar a aula leccionada e a supervisora questionava a professora-estagiária de modo a que ela identificasse e reflectisse sobre a sua própria actuação pedagógica.

Supervisora — Então/pediste que eles (os alunos) estruturassem em casa um parágrafo/e já alguma vez tinhas estruturado com eles/um parágrafo?

Estagiária — Não/Eu parti do princípio que eles sabem...<SIL>/Um parágrafo só?/ estruturar com eles?/Não.../Nunca fiz com eles...

Supervisora — Então/partes do princípio que eles sabem... fazer...<SIL>/E relativamente à indicação do destinatário.../do leitor do texto?/da finalidade...

Estagiária — Não...(meneando simultaneamente com a cabeça)... não.../eu nunca refiro isto...

Supervisora — E não referiste porquê?

Estagiária — Eu nunca pensei que isto fosse importante...

Supervisora — E noutras aulas/colunas a referir?

Professora — Ainda não.../É uma coisa que eu nunca costumo a referir.

Supervisora — (...)relativamente à textualização... eu entendi que ia ser feita individualmente apenas com o teu apoio... sem dicionários.../nem gramáticas.../nem apontamentos... e a nível da revisão.../como é que estavas a pensar corrigir este parágrafo?

Professora — Recolher e levar os trabalhos para casa e depois entregar aos alunos.

(Silva, M.C., 2000:182).

Este pequeno excerto constitui, com base na minha experiência como formadora, um exemplo bastante elucidativo do espanto de muito dos professores-estagiários de Português durante sessões de reflexão sobre a sua própria prática docente na área do ensino da escrita. Na verdade, tal como transparece no diálogo transcrito, a produção de escritos na sala de aula é, ainda, na maioria das situações de ensino-aprendizagem, uma actividade pouco estruturada e muito pouco apoiada por parte do professor.

Aos alunos pede-se-lhes que escrevam um texto sobre um tema, uma vez dito de livre outras vezes sobre um qualquer assunto abordado nas aulas. Os alunos, os mais aplicados, correspondem e escrevem em casa — com os muitos ou poucos apoios que tiverem ou não, isto é, os pais os irmãos, e mais recentemente a Internet.... Esses alunos mais aplicados entregam depois o texto ao professor e passados uns dias (ou semanas) recebem o texto corrigido, com os seus erros de morfologia identificados: por vezes com uns sublinhados no corpo do texto, cuja razão eles não compreendem; por vezes com umas questões nas margens do texto, as quais eles lêem e, seguidamente, ignoram; por vezes com incentivos e cumprimentos pelos aspectos considerados positivos, os quais eles lêem, mostram aos pais, aos irmãos... e pelo menos servem como promoção da sua auto-estima....

Ainda como ilustração das representações de professores estagiários sobre o processo de escrita, cito um outro exemplo de um discurso de uma estagiária sobre o seu próprio processo de aprendizagem da escrita. Este outro pequeno excerto, igualmente transcrito de um diálogo entre a mesma supervisora e o núcleo de estágio de Português, para além de nos levar a questionar se os momentos de avaliação sumativa não constituirão uma das poucas situações de verdadeira comunicação escrita entre professor e aluno, também nos alerta para o que a investigação sobre o papel das representações tem demonstrado e que se prende com o facto de, na ausência da ocorrência de experiências significativas de construção de conhecimento sobre um qualquer conteúdo, os professores terem a tendência de o ensinar exactamente do mesmo modo como o aprenderam:

Estagiária — Na altura que a gente andava a estudar... eu lembro-me que em Português toda a gente se queixava.../o professor pede um comentário quando chega ao teste/mas como é que a gente vai saber como é que se faz um comentário?... eu por exemplo.../fui aprendendo a fazer os comentários com os testes.../Chegava ao teste e eu experimentava... será que é assim?/(risos) se

não era assim eu experimentava de outra maneira.../ e era assim.../eu aprendi a escrever nos testes... e agora eu estou a fazer o mesmo com os meus alunos...

(Silva, M.C., 2000:184)

De uma breve incursão pela literatura nacional incidindo em aspectos didácticos da escrita, seleccionei ainda os seguintes excertos, os quais reflectem o sentido da resposta à primeira das minhas perguntas. Subscrevendo a opinião de vários investigadores portugueses, julgo que a produção de texto escrito não ocupa ainda, nas actividades da sala de aula, o tempo e a atenção que uma actividade como a aprendizagem da escrita requer.

Para Irene da Fonseca, é urgente que a escola permita a ocorrência da escrita processual:

"Porque é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora que incorro no exagero inerente a todas as generalizações, não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever." (Fonseca, 1994, p. 150).

Para Aida Santos e Graciete Vilela, todos (alunos e professores) temos alguma responsabilidades no estado actual da escrita, na aula de Língua Portuguesa:

"O que acontece normalmente, e todos nós testemunhamos, é que os alunos só querem saber o quê e começam logo a escrever, a alinhar uma frase depois da outra. O que lhes interessa é encher a página e nisso investem, esforçadamente, alinhando enunciados quantas vezes — se é com alguma relação do conteúdo com o tema — apenas ligados por se seguirem uns aos outros" (Santos, 1994: 37)

"(...) Isto é, dever-se-ia procurar evitar as razões que estão na origem das dificuldades e afastamento dos alunos em relação à escrita: a artificialidade de produção do texto escrito em situação escolar, em que a escrita tem apenas como objectivo fornecer elementos para a avaliação, a ambiguidade de alguns temas pedidos; a indeterminação quanto ao tipo de texto que se pretende. Não podemos, com um mínimo de lucidez e bom senso, continuar a aceitar que a aula de língua materna seja um espaço de produção oral escassa e não trabalhada e de produção escrita quase inexistente." (Vilela, 1994: 51).

José António Carvalho, com base na observação das práticas de escrita de alunos dos 2º e 3º ciclo do ensino básico, confirma algumas das características das actividades lectivas dedicadas à escrita:

"A planificação do texto é diminuta. (...) É ao nível da redacção que se centra toda a actividade do aluno, pois logo que ela termina, a tarefa é, normalmente, dada por concluída. Quando existe revisão, ela processa-se quase sempre a um nível superficial e se, na aula seguinte, pedissemos ao aluno que revisse e reescrevesse o texto, o número de alterações seria, provavelmente, muito reduzido." (Carvalho, 1999: 127).

Na verdade, caber-nos-á alguma da responsabilidade sobre o actual estado da escrita na sala de aula. Essa responsabilidade é acrescida pelo facto de sabermos que a competência de escrita, ao contrário de outros usos da língua, é uma competência que tem de ser aprendida.

A natureza encarregou-se da aptidão natural do homem para a linguagem, mas cabe à escola a aprendizagem e o desenvolvimento global dos usos mais complexos dessa mesma linguagem. No entanto, também sabemos que essa responsabilidade não pode ser inteiramente atribuída apenas aos professores, aos alunos, ou às famílias... Sem o envolvimento e o esforço de todos os intervenientes do sistema educativo será difícil mudar atitudes e rotinas estabelecidas ao nível das práticas de escrita, tanto na sala de aula como nas famílias. Não basta produzir programas de ensino inovadores e pedagogicamente informados — é necessário investir e promover programas de formação contínua dos professores que contribuam, de facto, para a reconstrução de conhecimentos, atitudes e valores; é necessário promover situações de reflexão e de trabalho colaborativo, de modo a que os professores identifiquem rotinas e reflectam sobre as suas próprias práticas, sobre as suas representações e sobre o estado do seu próprio conhecimento sobre escrita processual.

Não basta alterar os tempos lectivos, é necessário repensar o número de alunos por turma, o material de leitura disponível nas bibliotecas, nas salas de apoio — um computador por escola permite que uma turma inteira o utilize nas tarefas de produção e revisão de texto?

### O que é afinal a escrita na aula de língua materna?

Em relação à minha segunda pergunta, começarei por reflectir sobre a natureza do acto de escrever, tendo por base uma revisão da literatura sobre a escrita, na qual incluo diversos estudos portugueses que se têm realizado sobre as competências de ensinar e de aprender a escrever, os quais têm, de



modo determinante, contribuído para o aumento da consciência da importância do papel da escrita, na comunidade escolar.

A existência de um número crescente de estudos e de publicações nacionais sobre a escrita nas aulas de línguas materna e estrangeira constitui, por si só, um indicador positivo da preocupação dos professores e dos investigadores portugueses sobre os processos de ensinar e de aprender a escrever. Julgo, no entanto, que chegou a hora de passarmos do nível da teorização para o nível da prática informada e consciente.

Não ignorando a existência de factores individuais de aptidão natural que influenciam positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento da competência para comunicar através da escrita, escrever, como acima esboçamos, é uma capacidade para cuja mestria é necessária instrução formal, uma vez que a sua aprendizagem não é resultado de um processo de maturação biológica, nem o seu domínio se adquire pela simples exposição a um *input* linguístico, mesmo que significativo. A escrita é uma competência marcadamente cultural, transmitida de geração em geração, num contexto de instrução formal.

O desenvolvimento da competência de escrita requer o domínio prévio de outras competências (linguísticas, metacognitivas, sociais) e a sua aprendizagem, na sala de aula, implica a experiência e a prática sistemática e apoiada do acto de escrever, a qual, por sua vez, requer um propósito e um esforço consciente (Grabe e Kaplan, 1996). Isto é, passada a fase elementar da sua aprendizagem, nos primeiros anos de escolaridade — fases da preparação e consolidação (Kroll, 1981) —, o uso mais avançado da escrita (diferenciação e integração, de acordo com Kroll, 1981) requer o domínio de diversos outros *skills* e competências, nomeadamente: o conhecimento e o controlo no uso de vocabulário e de estruturas retóricas adequados aos fins comunicativos dos textos produzidos; o domínio da competência de leitura e compreensão de diversos textos, que alargará o número de fontes para obtenção de informação e perspectivas sobre o assunto sobre o qual se pretende escrever; o domínio de estratégias necessárias ao processo de produção de diversos tipos de texto; a consciência da existência de destinatários e de contextos diferenciados.

Quando os alunos chegam ao 7º ano de escolaridade, por volta dos 11 ou 12 anos de idade, o seu discurso escrito não se distingue ainda do seu

discurso oral, embora, nessa fase, os alunos comecem a ter consciência das diferenças entre a escrita e a oralidade. A sua evolução no desenvolvimento da competência de escrita implica o aumento progressivo da consciência da existência de um destinatário e das características específicas do discurso escrito, por comparação com o discurso oral.

Pese embora o facto de existirem textos escritos cuja estrutura e linguagem os aproxima bastante das características típicas do discurso oral, quando analisada do ponto de vista psicolinguístico, a produção de discurso escrito distingue-se da produção de discurso oral em inúmeros aspectos, de natureza cognitiva, linguística e pragmática.

Por um lado, quando comparada com a comunicação oral, a comunicação escrita é, normalmente, e excluindo a interacção escrita nos grupos de discussão via Internet, uma actividade que não se realiza do modo tão espontâneo, num tempo, num espaço simultâneos à situação real de interacção com o interlocutor.

Não conta, tanto, por isso, com a possibilidade de uma reformulação automática, decorrente da necessidade de ajustar o discurso aos sinais paralinguísticos enviados pelo interlocutor, indicadores da sua compreensão, acordo ou desacordo (tom de voz, ritmo, expressões faciais, gestos)... Não conta tanto com a ajuda imediata dos aspectos contextuais que, na interacção oral, não necessitam ser explicitados — "as coordenadas espaço-temporais que rodeiam a comunicação enquanto acto físico" (Carvalho, 1999: 43). Nem conta ainda com a dimensão intertextual do conhecimento que é construído no discurso que se produz em sequência de outros. Isto é, como Bereiter e Scardamalia (1987) referem, a escrita é um processo de comunicação que se produz de modo mais autónomo, sem a informação, sem os apoios fornecidos pelos interlocutores em situação de interacção comunicativa real.

Por outro lado, o processo de produção do texto escrito é uma actividade que requer uma consciência metalinguística e estratégias metacognitivas mais apuradas do que aquelas que são activadas na interacção oral. No que se refere a competências linguísticas propriamente ditas, a produção de um texto escrito requer uma consciência e uma intencionalidade discursiva mais profunda. A escrita tem um *vocabulário* e uma *sintaxe* próprias, requer o conhecimento de marcas enunciativas específicas, assim como implica o uso eficaz de referentes intratextuais e o

domínio de regras que permitem a coesão e a coerência do texto produzido (Costa, 1996).

Uma outra área de competência específica da escrita, e que tem sido apontada como facilitadora do processo de produção de texto escrito, tem a ver com o conhecimento de diferentes tipologias de textos. A organização da estrutura de um texto implica o conhecimento de géneros de textos, os quais são definidos na literatura da especialidade como entidades dinâmicas, que incluem conjuntos de eventos comunicativos específicos, norteados por propósitos comunicativos, que envolvem escolhas específicas ao nível do conteúdo e da forma e que constituem modos retóricos particulares de lidar com determinadas situações sociais.

Por via da sua natureza complexa e multifacetada, a escrita é hoje definida como uma actividade processual e recursiva. Com as propostas de Flower e Hayes (1981), cujo modelo é considerado um marco na investigação da escrita processual, aprendemos a considerar o papel dos mecanismos cognitivos do escrevente e a realçar a importância dos seus objectivos e intenções de escrita, assim como dos seus conhecimentos do assunto sobre o qual pretende escrever e dos contextos de produção intra e extra-textual.

Mais recentemente, com as propostas de Raimes (1993), Flower (1994), Freedman e Medway (1994) e Foertsch (1995), as quais reformulam alguns dos aspectos mais criticados no modelo inicial de Flower e Hayes (1981), reforçamos o nosso conhecimento sobre a natureza recursiva do processo redaccional e perspectivamos a escrita como um processo de negociação e construção de sentidos, uma actividade com uma função social, na qual têm particular importância a especificidade dos contextos da tarefa de escrita e as intenções e objectivos do escrevente.

Um modelo explicativo dos usos da linguagem (oral e escrita) em situação de comunicação que visa dar conta de grande parte dos aspectos acima mencionados é o modelo proposto por Grabe e Chapelle (1995), por sua vez adaptado por Grabe e Kaplan (1996) para a situação particular de escrita comunicativa, na sala de aula (figura 1).

O modelo visa dar conta da natureza processual recursiva do processo de escrita, permitindo variações individuais durante as tarefas de produção textual e recuperando a importância do contexto sociocultural de produção e

das representações individuais do escrevente. Isto é, tal como no caso de outras abordagens recentes do processo de escrita (Flower, 1994), o modelo de Grabe e Kaplan (1996) prevê que a construção de sentido ocorra no âmbito da interacção entre as dimensões individual e social.

A partir desse modelo, e tendo em conta a taxonomia dos conhecimentos, capacidades e processos de escrita propostos por Grabe e Kaplan (1996), os autores descrevem o modo como os indivíduos, em situação de instrução formal, accionam os seus conhecimentos e competências, atitudes e valores, com vista à construção e à negociação de sentido, tendo em consideração o contexto sócio-cultural, as convenções sobre o discurso e a linguagem, o papel dos mecanismos internos de representação e de processamento, durante o acto de escrita.

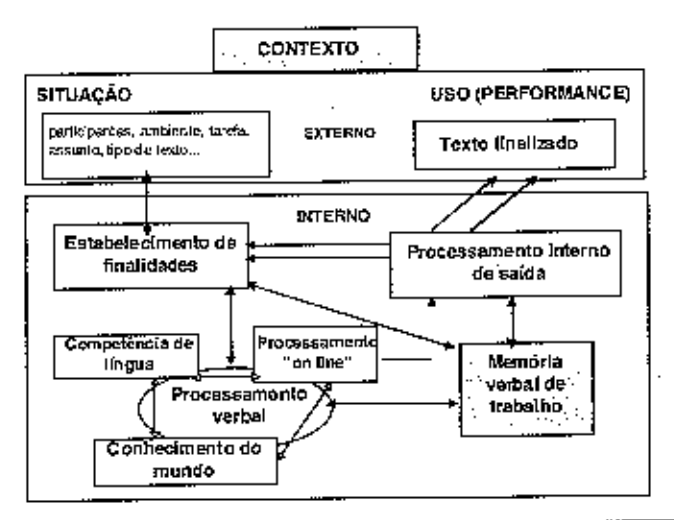


Figura 1 - Modelo de escrita comunicativa de Grabe e Kaplan (96)

Numa explicação breve do modelo<sup>1</sup>, os componentes considerados mais importantes são os contextos externo e interno (da situação e de uso/performance), e a memória verbal de trabalho (verbal working memory), accionada durante as actividades de processamento da linguagem utilizadas pelo escrevente.

No âmbito do contexto externo (figura 2) incluem-se as circunstâncias da situação e de uso, as quais explicam os contornos sociais da situação de escrita.

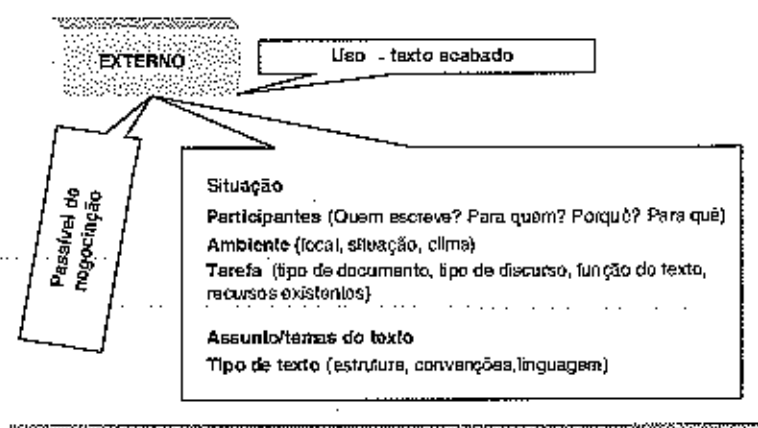


Figura 2 - Constituintes do componente Contexto Externo

Nas primeiras, definem-se os participantes na tarefa de escrita (representação individual do escrevente e das suas experiências de escrita, representação do destinatário, representação da tarefa e das suas dificuldades) e negociam-se o contexto sócio-cultural da tarefa (ambiente, local, situação), a tarefa propriamente dita (tipo de documento a produzir), o assunto (tema do texto) e a natureza e finalidades do texto (escrita pessoal, pública ou institucional, intenções e objectivos explícitos, condicionantes de tipo de texto, normas e convenções sociais do uso da linguagem, dimensão retórica e linguística, recursos a utilizar). No que se refere ao contexto externo de uso, considera-se o texto acabado, após o processo de produção.

O segundo componente do modelo, em termos de importância, está localizado ao nível do contexto interno (figura 3) e é constituído pelas actividades de processamento da linguagem do próprio escrevente, como falante-ouvinte da língua que vai usar na escrita — a sua *memória verbal de trabalho*.

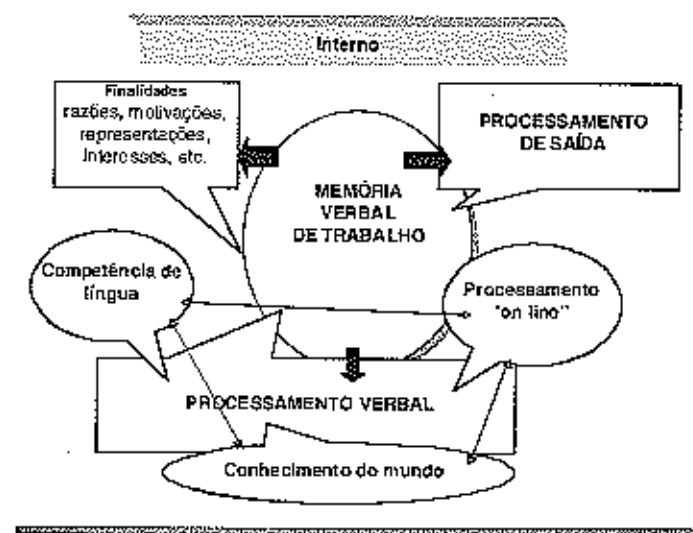


Figura 3 - Constituintes do Componente Contexto Interno

Os componentes da memória verbal de trabalho incluem o estabelecimento interno de finalidades por parte do sujeito que escreve (as suas razões e motivações para a escrita, as suas representações, os seus interesses, etc.), as operações de *processamento verbal*, que incluem os componentes *competência de língua*, *conhecimento do mundo* e *capacidades de processamento "on line"* e os mecanismos internos de saída (ou *output*).

As *operações de processamento verbal* (figura 4) implicam, por sua vez, a *consciência metalinguística* do escrevente (capacidade de usar a língua para pensar e falar sobre a língua) e as suas *estratégias metacognitivas* (conhecimentos declarativos e procedimentais), as quais estão directamente relacionadas com as suas *competências de língua* (incluindo as *competências linguística, sociolinguística e discursiva*), com o seu *conhecimento do mundo* (experiência de vida, capital cultural) e com a sua *capacidade de processamento "on line"* — que opera sobre os recursos e conhecimentos gerados pelas *competências de língua* e pelo *conhecimento do mundo*.

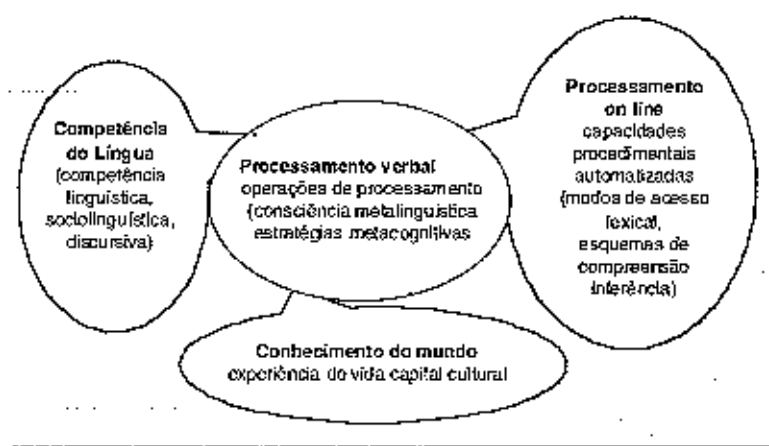


Figura 4 - Constituintes do Processamento Verbal

A capacidade de processamento "on line" é, assim, a componente que inclui todas as capacidades procedimentais já automatizadas e que não requerem um controlo cognitivo activo por parte do escrevente. Nessas capacidades automatizadas incluem-se, por exemplo, modos de acesso lexical, esquemas que facilitam a compreensão, capacidades de inferência, etc.

O último componente da *memória verbal de trabalho* é constituído pelos mecanismos internos de *processamento de saída* (*internal processing output*). A função desses mecanismos internos de saída é a comparação contínua das finalidades com as operações verbais de processamento "on line". No momento em que são detectadas dificuldades, são accionados os mecanismos de processamento metacognitivo adequados à resolução do problema identificado, podendo ocorrer uma reavaliação das finalidades, da interpretação da natureza da tarefa, do plano de escrita, do tipo de conhecimentos accionados, ou da natureza das interacções estabelecidas entre todos os recursos e planos previstos.

Como vimos, a construção de um texto constitui uma actividade que requer diversos níveis de conhecimento (declarativos, episódicos e procedimentais) e de competência (cognitiva, linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística, etc.), os quais são accionados durante as várias

fases do acto de escrever. Para a complexidade do acto de escrita concorrem ainda diversos factores individuais, os quais são difíceis de perceberem por parte do professor no contexto de sala de aula. Refiro-me à natureza das atitudes e das experiências anteriores de escrita por parte dos alunos, as quais originam representações nem sempre positivas sobre a escrita.

### Como promover a competência de escrita na aula de língua materna?

O processo de aprendizagem das línguas, e particularmente o processo de aprendizagem da língua materna, constitui também um espaço para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, por via das vivências e experiências que são facultadas aos aprendentes nos contextos criados para as actividades de aprendizagem, que incidem no desenvolvimento de relações de *interacção comunicativa*.

Os programas de Português em vigor nas escolas de ensino básico e secundário são claros no que respeita às finalidades comunicativas que enformam as sugestões para as opções metodológicas dos professores, no que respeita à escrita.

A aprendizagem, a verdadeira aprendizagem, definida como construção (ou transformação) e apropriação individual e/ou colaborativa de conhecimento, só ocorre quando a situação a explorar, o problema a resolver, ou a informação a adquirir tem sentido para os aprendentes. Isto é, tem sentido e é relevante para os aprendentes como indivíduos e como membros de um grupo social. Na verdade, o acto de ensinar, e particularmente o acto de ensinar a língua materna, constitui uma situação de relação de interacção comunicativa complexa, determinadamente influenciada quer pelos contextos ecológicos, quer pelos contextos psicológicos dessa mesma situação.

Claramente enformados por uma abordagem construcionista da educação, os programas de Língua Portuguesa atribuem à *interacção social* um papel deveras relevante na construção do conhecimento, reconhecendo à linguagem (e aos diferentes usos comunicativos da língua) um papel fundamental no desenvolvimento global dos aprendentes.

A sala de aula é um espaço de encontro, de partilha de vivências e experiências pessoais, no qual têm papel importante os intercâmbios,

contactos e influências recíprocas estabelecidas na relação de interacção comunicativa. Para além disso, através dessa relação de interacção comunicativa na sala de aula, os intervenientes (professor e alunos) partilham, exploram e negociam também, de modo explícito ou implícito, as suas crenças, representações e valores relativamente à sua língua e à sua cultura.

As metodologias de tarefa (*task-based learning methodologies*), defendidas desde os últimos vinte anos como as metodologias mais relevantes para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem das línguas que se requer incida mais na construção e partilha de sentidos do que no uso de formas e estruturas isoladas da língua, permitem aos alunos (e também aos professores) explorar e construir autonomamente o conhecimento da sua língua e da sua cultura em situações de verdadeira interacção comunicativa, ao mesmo tempo que propiciam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, determinantes do seu próprio crescimento como indivíduos e como membros de uma comunidade social.

A organização do processo de ensino-aprendizagem da língua materna de acordo com as metodologias de tarefa pressupõe sempre, por parte do professor, uma atenção especial às necessidades de uso da língua fora do contexto escolar, nos diversos domínios de interacção — pessoal, público, ocupacional e educacional.

Como planejar então uma situação de ensino-aprendizagem focalizando o desenvolvimento das competências de escrita, no âmbito das metodologias de tarefa?

Embora não defenda que a escrita é um processo sequencial linear, que decorre da mesma forma para todos os indivíduos que escrevem, é bem possível pensar em tarefas para as várias fases do processo de escrita, as quais poderão não ocorrer exactamente na mesma ordem em todos os grupos de trabalho.

No início de uma sequência de aprendizagem incidindo sobre o desenvolvimento da competência de escrita o professor poderá, então, numa fase de negociação dos contextos e da tarefa (pré-escrita), preparar um conjunto de materiais/actividades e instruções para os alunos, de modo a que a partir dessa informação e instruções possam, em conjunto:

- escolher o assunto/tema e colher informação sobre o mesmo;

- escolher a tarefa e as formas de organização do trabalho;
- decidir sobre a finalidade do texto e sobre o destinatário;
- decidir sobre o tipo de texto (triagem de textos);
- construir fichas de verificação incidindo sobre a estrutura, convenções sociais, dimensões retórica e linguística (a elaborar com base em documentos de apoio/gramáticas/prontuários/dicionários);
- decidir sobre as formas de co-avaliação;
- construir grelhas com critérios de qualidade do texto a avaliar;
- iniciar o plano do texto a produzir.

Durante esta fase do trabalho, na sala de aula, são activadas as finalidades do escrevente, as quais decorreram da sua avaliação do contexto, das suas representações iniciais de si próprio, da actividade de escrita, do texto a produzir, do destinatário, das dificuldades durante o desenvolvimento das tarefas, dos seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o tipo de texto....

Durante as fases de textualização e revisão, os alunos vão procedendo a actividades de composição do texto a partir do plano inicial, o qual pode ser revisto sempre que o processo de produção do texto obrigar a desvios.... Nestas fases de trabalho os escreventes activam as suas capacidades de processamento verbal (consciência metalinguística, capacidades metacognitivas, estratégias de comunicação) assim como activam os seus conhecimentos de língua, do mundo, e a memória de outras experiências de escrita, as quais se vão materializar nas suas capacidade de processamento contínuo do texto.

É comum ver a escrita definida como uma actividade individual, solitária. No entanto, na sala de aula, e uma vez que os escreventes estão ainda a desenvolver as suas competências de escrita, julgo que o trabalho de pares ou em pequeno grupo facilita a actividade de produção do texto escrito. A proximidade de um "outro" com quem aferir e/ou negociar ideias e propostas de solução dos problemas encontrados promove o envolvimento dos alunos na tarefa, para além de contribuir para o desenvolvimento da consciência da existência de alternativas de pontos de vista, e de outros modos de organização textual.

Sempre que procedem a actividades de revisão e edição do texto, os escreventes accionam os seus mecanismos de processamento de saída, os quais vão comparando o texto já produzido com as representações iniciais do mesmo. Quando os escreventes estão satisfeitos com o produto conseguido, quando este se aproxima dos seus objectivos e representações então as operações de processamento "on line" são descontinuadas e o texto, nessa fase, torna-se tanto uma nova representação na memória verbal de trabalho, como um componente do contexto externo, pronto para ser utilizado na relação de interacção comunicativa.

Para a planificação da actividade de escrita, no âmbito da metodologia de tarefas, tal como para a planificação de quaisquer sequências de aprendizagem, o professor necessita:

- Seleccionar objectivos de processo e prever os conteúdos de língua a desenvolver na tarefa;
- Pensar e organizar sequencialmente as actividades, prevendo os momentos de fornecimento de instruções e de monitorização;
- Prever:
  - factores contextuais de ambiente, clima relacional,
  - materiais e recursos de apoio às tarefas,
  - instrumentos de verificação das aprendizagens.

Como exemplo, apresentaremos, de seguida, um modelo de planificação formal dessas actividades (figura 5) utilizado no âmbito da disciplina de Didáctica do Português da Universidade do Algarve, com o propósito de demonstrar que é possível desenvolver sequências de aprendizagem formal incidindo na escrita. O exemplo que apresentamos está organizado de acordo com a estrutura de planificação por componentes, em grelha, de modo a respeitar uma forma de trabalho mais ou menos institucionalizada nas escolas em que os alunos realizam o seu estágio pedagógico. Desde que se respeitem os componentes da planificação por tarefas, qualquer outra estrutura poderá ser utilizada.

Planificação das tarefas de escrita					
Tarefas: identificação da tarefa final a ser produzida					
Objectivos de processo	Conteúdos	Actividades	Padrões de interacção	Recursos	Avaliação
{processos de operacionalização de acordo com os programas} vão nutrir o desenvolvimento da tarefa visam o desenvolvimento das competências de língua, atitudes e valores	Ouvir falar ler escrever	Exatidão a desenvolver pelos alunos no âmbito das tarefas com vista ao desenvolvimento dos processos de operacionalização	Tipologia das interacções na sala de aula. Papéis do professor e dos alunos	Todos os materiais e equipamentos a utilizar na tarefa.	Todos os instrumentos de observação/verificação/avaliação da aprendizagem

Figura 5 - Exemplo de planificação por tarefas

A planificação em grelha visa apenas identificar os componentes essenciais da tarefa a desenvolver no âmbito da sequência de aprendizagem. Junto à grelha de planificação, são normalmente anexados os roteiros das diferentes aulas (figura 6). Esses roteiros descrevem os diferentes passos das actividades, os momentos de intervenção do professor para instruções ou demonstrações e os exemplos das questões tipo a formular em situação de aula. O roteiro apresentado na Figura 6 é apenas um esquema ou plano, não muito desenvolvido, dos diversos passos da sequência de aprendizagem esboçada. Costumam ser ainda anexados todos os exemplos dos materiais seleccionados, construídos ou adaptados para a situação de aprendizagem, incluindo as fichas de apoio e de verificação ou de avaliação dos trabalhos a realizar.

Act. 1 - Iniciar as aulas sobre as possíveis tarefas (análise de necessidades/representações e objectivos)	1ª aula
Act. 2 - Negociação com os alunos sobre o assunto, a tarefa, as formas de negociação de trabalho, as finalidades do texto e o destinatário.	
Act. 3 - Direcção sobre o tipo de texto a produzir. (Actividades de leitura, de discussão, etc.)	
Act. 4 - (Continuação da actividade 3) Triagem do texto.	2ª aula
Act. 5 - Construção das fichas de verificação.	
Act. 6 - Decisão sobre formas de avaliação; Construção das fichas de avaliação	3ª aula
Act. 7 - Início das actividades de redacção do texto (monitorização do professor?)	4ª aula
Act. 8 - Co-avaliação dos textos produzidos (texto escrito entre os grupos, com o apoio das fichas de verificação e de avaliação)	5ª aula
Act. 9 - Actividades de revisão e edição (com o apoio das fichas de verificação e de avaliação)	6ª aula
Act. 10 - Conclamação dos vários grupos com o professor	7ª aula
Act. 11 - Actividades de edição / Publicação dos textos produzidos (leitura dos textos aos destinatários)	

Figura 6 - Esquema de roteiro de aulas

## Notas

\* Artigo elaborado no âmbito do Projecto "Literacias, Contextos, Práticas, Discursos" (POCTI/33888/CEJ/2000), financiado pela F.C.T. e participado pelo FEDER.

1 Para uma análise do modelo aqui referido ver Grabe e Kaplan, 1996: 202-236.

## Referências

- BEREITER, C e SCARDAMALIA, M. (1981). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CABRAL, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. I. Fonseca e Outros, *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- COSTA, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? In M. R. Delgado-Martins e Outros, *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FLOWER, L. e HAYES, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-87.
- FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- FOERTSCH, J. (1995). Where cognitive psychology applies. How theories about memory and transfer can influence composition pedagogy. *Written Communication*, 12 (3), 360-383.
- FREEDMAN, A. e MEDWAY, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*. Bristol, PA: Taylor & Francis.
- GRABE, W. e CHAPPELLE, C. (1995). *Communicative competence, strategic competence, and procedural competence*. Comunicação apresentada no encontro anual da American Association for Applied Linguistics. Long Beach, CA, Março.
- GRABE, W. e KAPLAN, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London e New York: Longman.
- KROLL, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. In B. Kroll e R. Vann (eds.), *Exploring Speaking-Writing Relationships: Connections and Contrasts*. Urbana, IL: N.C.T.E.
- RAIMES, A. (1993). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In A. Freedman, I. Pringle e J. Yalden (eds.), *Learning to Write: First language/second language*. London e New York: Longman.
- SANTOS, A. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F. I. Fonseca e Outros, *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SILVA, M. C. (2000). *Da Supervisão Colaborativa à Didáctica da Escrita*. Dissertação para provas de mestrado. Universidade dos Açores/Universidade de Aveiro.

VILELA, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita: leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In F. I. Fonseca e Outros, *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

## WRITING IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSROOM

### Abstract

This paper deals with the topic of the process of writing in the Portuguese language classroom. Departing from the tentative answer to three questions that structure the text — a) how do we see writing in the language classroom? b) what is writing in the language classroom, and c) how can we promote the writing competence in the classroom? — I will focus on some teachers' representations of writing, and then I will briefly review one model of process writing. The text concludes with the presentation of a writing task plan for the Portuguese language classroom.

## ÉCRIRE DANS LA CLASSE DE LANGUE PORTUGAISE

### Résumé

Cet article se veut être une réflexion sur le processus d'écriture dans le contexte d'une classe de langue portugaise. En tentant de répondre aux trois questions sous-jacentes à la structure du texte — a) comment envisageons-nous l'écriture en salle de classe, b) qu'est-ce que l'écriture dans un cours de langue maternelle, c) comment promouvoir la compétence écrite en classe? — nous commencerons par mettre l'accent sur les représentations de l'écriture chez les professeurs de portugais langue maternelle avant de faire un bref rappel sur un modèle de processus d'écriture. Nous concluons en présentant une proposition de planification d'une activité de processus d'écriture pour une classe de langue portugaise.

## Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas

Carlos Nogueira Fino

Universidade da Madeira, Portugal

### Resumo

O artigo apresenta Lev Vygotsky a partir de uma revisão da literatura em que se discutem, além do conceito de zona do desenvolvimento proximal, três das suas ideias principais: a) que a actividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estão para a evolução cultural como os genes para a evolução biológica; b) que existe uma relação entre a actividade socialmente organizada e a construção da consciência; c) que todos os processos psicológicos mais elevados aparecem em dois planos: em primeiro lugar, partilhados, no plano interpsicológico dos processos sociais; depois, intrapsicológicamente, à medida que vão sendo interiorizados pelo indivíduo. E discute três implicações pedagógicas do postulado da ZDP: a) a existência de uma "janela de aprendizagem"; b) o papel do tutor como agente metacognitivo; c) a importância dos pares como mediadores da aprendizagem.

"The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively" (Vygotsky, *Mind in Society*, pp. 86-87).

### 1. Falando um pouco de Vygotsky

A obra de Vygotsky é contemporânea dos primeiros trabalhos de Piaget, ainda que o conjunto do seu vasto contributo científico só tenha sido objecto de tentativas coerentes de aplicação e de desenvolvimento no



Ocidente a partir de meados dos anos setenta e no início dos anos oitenta (Minick, Stone e Forman, 1993), embora tenham sido publicadas anteriormente traduções de trabalhos seus nos Estados Unidos, em 1929 e 1934<sup>1</sup>, em proeminentes revistas científicas. Na antiga União Soviética, o pensamento de Vygotsky, por ter entrado em choque com a ortodoxia, foi praticamente banido até ao colapso do comunismo, sendo o seu legado apenas conhecido e estudado em meios académicos restritos. Apesar do muro de silêncio que se tentou erguer à sua volta, duas importantes obras suas puderam, ainda assim, por ser traduzidas e publicadas no Ocidente em 1962, *Thought and Language*, e em 1978, *Mind in Society*, na sequência de um intercâmbio entre académicos americanos e soviéticos iniciado no quadro das tentativas de pôr termo à guerra fria que caracterizou o relacionamento entre a União Soviética e os Estados Unidos imediatamente após o final da II Grande Guerra.

Como fizeram notar Veer e Valsiner (1994), parecia que Vygotsky tinha algo de muito importante a dizer aos teorizadores da educação dos países ocidentais. Nos Estados Unidos, a tendência da adopção do trabalho de Piaget para fundamentar as práticas educacionais começava a declinar nos anos setenta, e fazia-se sentir a urgência do aparecimento de uma nova referência tutelar. Nesse contexto, a mensagem de Vygotsky, sobretudo o papel do outro social no desenvolvimento da criança, parecia feita à medida das necessidades de determinados círculos educacionais americanos, onde a tónica no direito e na liberdade de aprender, imputada a Piaget, era sentida como ameaça às funções de autoridade e de controlo, por parte de alguns professores. Resquícios dessa apropriação unilateral da importância do outro social para recolocar a importância do papel do professor encontram-se a cada passo na literatura, através da qual alguns autores continuam a colocar questões sobre cooperação professor-criança, tentando provar que a aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem a solo.

Convém fazer notar que o facto de Vygotsky ter sido adoptado como fundamento teórico do relançamento do papel do professor na aprendizagem das crianças, por alguns teóricos da educação mais conservadores, não tem que ver, directamente, com o que pensava Vygotsky sobre educação, mas sobretudo com a exegese que esses teóricos faziam e fazem das teses de

Vygotsky. Nos anos oitenta, ainda segundo Veer e Valsiner (1994), estava generalizada a fascinação pelas ideias de Vygotsky, quer pela publicação do conjunto dos seus textos em russo, quer pela posterior edição em inglês, e a sua importância era ainda aumentada pelo movimento em redor da teoria histórico-cultural da actividade<sup>2</sup>.

Sendo um dos mais importantes divulgadores da obra de Vygotsky no Ocidente, Wertsch (1993), considera que o contorno da perspectiva teórica de Lev Vygotsky assenta em três temas que se foram desenvolvendo ao longo dos seus escritos: a) o uso de um método genético ou de desenvolvimento; b) a afirmação de que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais; e c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas, ou artefactos culturais, que medeiam a interacção entre indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos.

Por sua vez Cole e Scribner, em prefácio à obra de Vygotsky, *Mind in Society*, encontram nessa obra uma influência do materialismo dialéctico, afirmando que ela explora o conceito de ferramenta de um modo que encontra antecedentes directos em Engels:

"The specialization of the hand — this implies the tool, and the tool implies specific human activity, the transforming reaction of man on nature" (Cole e Scribner, 1978, p. 7).

Os mesmos autores, a propósito do conceito de mediação, acrescentam:

"Vygotsky brilliantly extended this concept of mediation in human environment interaction to the use of signs as well as tools. Like tool systems, sign systems (language, writing, number systems) are created by societies over the course of human history and change with the form of society and the level of its cultural development. Vygotsky believed that the internalization of culturally produced sign systems brings about behavioral transformations and forms the bridge between early and later forms of individual development. Thus for Vygotsky like the tradition of Marx and Engels, the mechanism of individual developmental change is rooted in society and culture" (Cole e Scribner, 1978, p. 7).

Cole e Wertsch (1996), consideram a mediação como o facto central da psicologia de Vygotsky, para quem a utilização de artefactos, que são social e culturalmente construídos, tem efeitos sobre a mente do utilizador e sobre o contexto envolvente. A inclusão de uma nova ferramenta, ela própria

portadora de uma carga cultural anterior que conduziu à sua concepção e construção, num processo de comportamento, introduz diversas funções novas relacionadas com o uso da referida ferramenta e com o seu controlo. Além disso, faz abolir, por terem passado a ser desnecessários, alguns processos naturais cuja caducidade resulta da utilização da ferramenta, enquanto altera todo o conjunto dos traços individuais (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos mentais que fazem parte do acto instrumental, substituindo algumas funções por outras. Assim, a utilização de artefactos deve ser reconhecida como transformadora do funcionamento da mente, e não apenas como um meio de facilitar processos mentais já existentes.

Aqueles autores realçam, por outro lado, a natureza cultural, histórica e institucionalmente situada e contextualmente específica das funções psicológicas humanas, decorrente do facto de os artefactos que interferem nessas funções psicológicas serem igualmente situados e dependentes do contexto em que decorre a sua utilização:

"... all psychological functions begin, and to a large extent remain, culturally, historically, and institutionally situated and context specific. This follows from the fact that the artifacts which enter into human psychological functions are themselves culturally, historically, and institutionally situated. In a sense, then, there is no way not to be socioculturally situated when carrying out an action. Conversely there is no tool that is adequate to all tasks, and there is no universally appropriate form of cultural mediation. Even language, the 'tool of tools' is no exception to this rule. There are times, our grandparents told us, when silence is golden and there are times we all know when words fail us" (p. 3).

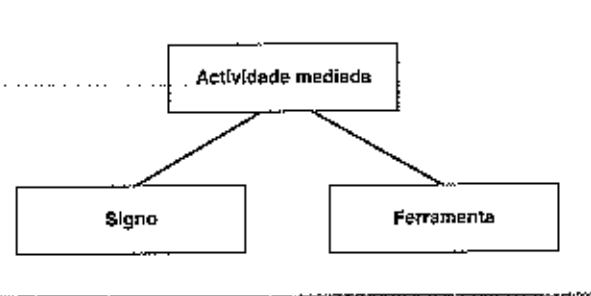
Deste ponto de vista, parece não existir razão que justifique o estudo do desenvolvimento psicológico separado da compreensão das circunstâncias culturais dentro das quais os indivíduos nascem e crescem. Segundo Cole (1985), Vygotsky recusava o velho dualismo wundtiano<sup>3</sup>, que consistia na tentativa de estudar o indivíduo separadamente do seu envolvimento social, propondo em alternativa que o individual e o social fossem concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interactivo. E, dentro desse sistema, o desenvolvimento cognitivo devia ser entendido como um processo de aquisição cultural (Cole, 1985). A ideia básica associada a esse processo foi expressa por Vygotsky em forma de uma lei geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual todas as

funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicologicamente), e depois dentro da criança (intrapicologicamente). Aplicando-se este princípio igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos (Vygotsky, 1978).

À reconstrução interna de operações externas deu Vygotsky o nome de *interiorização*<sup>4</sup>. Consiste esse fenómeno numa série de transformações: uma operação, que inicialmente representava uma actividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal, sendo a transformação do processo interpessoal em intrapessoal o resultado de uma longa série de eventos de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

O trabalho de Vygotsky é precursor de uma corrente de pensamento que é geralmente referida como teoria histórico-cultural da actividade. De acordo com Blanton, Thompson e Zimmerman (1993), essa corrente de pensamento esteve inicialmente ligada à escola de psicologia soviética, sendo hoje o resultado das contribuições, acumuladas ao longo de várias décadas, de Vygotsky e dos seus colegas russos Luria (1978) e Leont'ev (1978), a que se juntaram, em fase posterior, as contribuições de ocidentais como Cole e colegas (ver Cole, Gay, Glick e Sharp, 1971; Newman, Griffin e Cole, 1989; Scribner e Cole, 1981), Moll (1990), Tharp e Gallimore (1988), Veen e Valsiner (1988) e Wertsch (1985; 1991; 1993), entre outros. Ainda de acordo com Blanton, Thompson e Zimmerman, os principais postulados da teoria histórico-cultural da actividade são, em síntese, os seguintes:

- A actividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estão para a evolução cultural como os genes para a evolução biológica. As ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros. Cada indivíduo alcança a consciência através da actividade mediada por essas ferramentas, as quais unem a mente com o mundo real dos objectos e dos acontecimentos. Para Vygotsky existe uma analogia básica entre ferramenta e signo. Essa analogia reside na função de mediação que caracteriza cada um daqueles elementos, sendo a relação lógica entre o uso de ambos ilustrada pelo esquema seguinte:



A função da ferramenta é servir como condutor da influência humana no objecto da actividade, sendo *externamente* orientada e devendo levar a mudanças nesse objecto. Como Vygotsky enfatiza, a ferramenta é um meio através do qual a actividade externa humana se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza. O signo, pelo seu lado, não provoca nenhuma alteração no objecto da operação psicológica. É um meio de actividade interna, empenhada no domínio do próprio indivíduo. O signo é orientado *internamente* (Vygotsky, 1978).

- A actividade socialmente organizada é importante para a construção da consciência, que se forma através da capacidade que os humanos têm de se empenharem em formas sociais de actividade produtiva e construtiva. Assim, as estruturas cognitivas e sociais são compostas e residem na interacção entre pessoas (Mehan, 1981).
- Todos os processos psicológicos mais elevados aparecem em dois planos. Em primeiro lugar, partilhados, no plano interpsicológico dos processos sociais. Finalmente, intrapsicológicamente, à medida que vão sendo interiorizados pelo indivíduo (Vygotsky, 1978).
- Finalmente, a teoria propõe a existência de dois tipos de conceitos, científicos (académicos) e de todos os dias (espontâneos), que têm origens diferentes e diversas formas de serem adquiridos. Segundo Vygotsky (1978) o conhecimento científico repousa em sistemas culturais que são transmitidos através da escolaridade formal. Em

contraste, os conceitos de todos os dias adquirem-se através da participação em actividades da vida quotidiana, e começam por ser uma compreensão concreta de eventos e de fenómenos, que se vão tornando cada vez mais abstractos à medida que se movem "para cima" e vão sendo integrados em sistemas de conhecimento formal. Os conceitos científicos, por seu lado, adquirem-se por exposição verbal, e vão-se tornando mais significativos à medida que se movem "para baixo" e entram em contacto com objectos e eventos de todos os dias.

## 2. Três implicações da Zona de Desenvolvimento Proximal

É sobre a noção *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP)<sup>5</sup> que tem sido focado o essencial da onda de interesse contemporâneo sobre os pontos de vista de Vygotsky (Wertsch, 1993), nomeadamente nas suas implicações com a educação. Essa onda de interesse seguiu-se à publicação, em 1978, de *Mind in Society* (ver, por exemplo, Vygotsky, 1978; Bruner, 1985; Cole, 1985; Valsiner, 1988; Hedegaard, 1990; Veer e Valsiner, 1991; 1994; Moll e Whitmore, 1993; Evans, 1993). Com efeito, um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes<sup>6</sup> (Vygotsky, 1978).

Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interacção social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (Palincsar, Brown e Campione, 1993). Uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interacção social mais efectiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas.

Em *Mind in Society*, Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe uma assintonia entre o processo de desenvolvimento e o

processo de aprendizagem, que o precede. Dessa assintonia decorre a ZPD (Vygotsky, 1978), que é, essencialmente, uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz.

De acordo com Wertsch e Stone (1985), Vygotsky introduziu a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal num esforço para lidar com duas questões práticas de psicologia educacional: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução. No primeiro caso para verificar o nível de desempenho individual da criança (nível actual de desenvolvimento) e o nível a que seriam capazes de chegar funcionando inters psicologicamente (nível potencial de desenvolvimento). No segundo caso para a avaliação da instrução, uma vez que Vygotsky defendia que o funcionamento intrapsicológico cresce a partir do funcionamento inters psicológico. Sobre este segundo caso, o argumento de Vygotsky consiste na afirmação de que a instrução só é boa quando faz prosseguir o desenvolvimento, isto é, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação ou na ZPD. Sendo por esta via que a instrução exerce um papel importante no desenvolvimento.

Assim, e seguindo a opinião de Bruner (1985), a aprendizagem das crianças pode assumir, na perspectiva de Vygotsky, uma natureza marcadamente transaccional, porque envolve a indução numa determinada cultura, através da acção de membros mais experientes dessa cultura.

Vygotsky considerava que, enquanto que o desenvolvimento actual caracteriza retrospectivamente o desenvolvimento, a ZPD caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A ZPD fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento, e que o uso desse método pode permitir a tomada em consideração dos ciclos e processos de maturação que já estão completos, além dos que estão em estado de formação. Assim, a ZPD permite delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

### 2. 1. Primeira implicação: uma "janela de aprendizagem"

Em *Mind in Society*, Vygotsky resumia a três as concepções sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, disponíveis na sua época: uma posição que assumia a independência entre ambos os processos, uma

segunda que defendia que aprendizagem era desenvolvimento, e uma terceira que buscava uma superação das anteriores posições extremadas, sugerindo uma terceira via de reconciliação e combinação entre elas. Foi por não se reconhecer em nenhuma delas que encetou os estudos que o conduziram ao postulado da existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aprendiz, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se procura uma resolução.

Representando a ZDP a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experimentadas, como outros aprendizes "especialistas" na matéria, ou o instrutor, esta formulação de Vygotsky reforça, simultaneamente, a importância do princípio de prontidão, que implica a necessidade do aprendiz ter alcançado um determinado estado de aptidão para apreender determinado material cognitivo. Além disso, a ideia da ZDP de Vygotsky sugere a existência de uma "janela de aprendizagem"<sup>7</sup> em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, individualmente considerado, que pode ser muito estreita. E, por maioria de razão, que num grupo de aprendizes não existe uma única "janela de aprendizagem", mas tantas quantas os aprendizes, e todas tão individualizadas quanto eles.

A implicação óbvia da aplicação desta ideia de "janela de aprendizagem" no desenho de contextos de aprendizagem é a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de actividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objectivos de um determinado programa de aprendizagem. Embora os critérios de sucesso da generalidade das unidades de aprendizagem impliquem o domínio de um conjunto fundamental de conceitos e de princípios, a concepção de ZPD de Vygotsky sugere que também devem ser proporcionados aos alunos meios que lhes permitam personalizar essa aprendizagem.

E, ao afirmar que *uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento*, Vygotsky afirma implicitamente que uma completa compreensão do conceito de ZPD deve resultar na reavaliação do papel da imitação na aprendizagem. E cita, como exemplo, o seguinte:

Se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro, a criança pode compreender a solução num instante. Mas se o professor estiver a resolver o problema usando altas matemáticas, a criança não será capaz de compreender a solução, independentemente do número de vezes que imite o professor (Vygotsky, 1978).

As crianças imitam uma variedade de acções que vão para além dos limites das suas capacidades. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em actividade colectiva, e sob a orientação de adultos. Como já foi indicado, a aprendizagem humana pressupõe, para Vygotsky, uma específica natureza social, sendo um processo, através do qual, a criança cresce dentro da vida intelectual dos que a rodeiam.

Vygotsky afirma, ainda, que são ineficazes, em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento. A consideração da ZDP possibilita a proposta de "boas aprendizagens", que são as que conduzem a um avanço no desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Nas palavras de Bruner, actuar como professor considerando uma ZDP tem que ver com a maneira como se organiza o contexto, de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto a partir do qual reflecte. Patamar onde é capaz de ser mais consciente (Bruner, 1985). Não é, portanto, a instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conceito de interacção social de Vygotsky, o que permite ao aprendiz actuar no limite do seu potencial.

Morrison (1993) afirma que a interacção social se refere à observação de Vygotsky de que a aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído. O conceito de interacção social está para o contexto do aprendiz como a ZDP para a sua natureza. A interacção social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o

aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.

Ensinar considerando a existência de uma ZDP, que é algo que só existe partilhado pelo professor e pelo aprendiz que interagem, implica habilitar este último a envolver-se num nível mais elevado de interacção social com todo o contexto da aprendizagem, nível esse que resultaria frustrante noutras condições. A teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interacção, os processos, conhecimento e valores que usa, quer seja capaz, ou não, de os identificar no instante em que os usa. O ponto crucial de uma pedagogia *segundo Vygotsky* é que o conhecimento dos conceitos não precede necessariamente a habilidade do aprendiz os usar ou interiorizar. A instrução deve preceder o desenvolvimento (Henderson, 1986).

## 2. 2. Segunda implicação: o tutor como agente metacognitivo

Como se infere da teoria de Vygotsky, a interiorização não constitui, em si mesma, fundamento para uma pedagogia completa. O aprendiz deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores que foram interiorizados, completando esta actividade de identificação o processo iniciado com a interiorização, e ficando o estudante habilitado a iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado.

Um "bom" professor, conforme afirma Henderson (1986, p. 410)

"must provide a learning environment that integrates the identification of appropriate subskills, the right technology, demonstration of a sort that helps the learner identify the 'bugs' in his or her performance, and explicit knowledge".

Corresponde o conjunto daquelas actividades ao processo metacognitivo que é o que se relaciona com o planeamento e com a avaliação do próprio pensamento enquanto se resolvem problemas (ou quando se pensa sobre o próprio conhecimento tentando comunicá-lo a alguém). No que se refere à questão da maturidade intelectual, o conceito de metacognição pode ser usado referindo-se não apenas a conhecimento e a habilidades cognitivas interiorizadas, mas também aos valores interiorizados que lhe estão associados. Todo o processo envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento apropriadas.

Ainda segundo Morrison, o professor actua inicialmente como agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir, subtilmente, a actividade do aluno em direcção à conclusão da tarefa ou da resolução do problema, trabalhando, efectivamente, como regulador do processo e analista do conhecimento. Quando o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo. Se quiséssemos utilizar uma metáfora para ilustrar esse labor do professor, ou do tutor, talvez pudéssemos compará-lo aos andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda.

### 2.3. Terceira implicação: a importância dos pares como mediadores da aprendizagem

A par da proposta da ZDP, a questão da mediação da aprendizagem por pares mais capazes, pelo seu potencial de aplicação na esfera da educação escolar, tem sido um dos temas recorrentes na literatura, de entre os que têm emergido a partir das posições de Vygotsky (ver, por exemplo, King, 1997; Forman e McPhail, 1993; Saxe, Gearhart, Note e Paduano, 1993; Tudge, 1990; Forman e Cazden, 1985).

Recorda King (1997) que as turmas das escolas públicas são cada vez maiores e cada vez mais diversificadas e exigentes no que se refere às habilidades requeridas aos alunos e que, com a diminuição dos recursos disponíveis para atender necessidades individuais, a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais os alunos se "ensinam" uns aos outros. Essa espécie de arranjo de ensino-aprendizagem é conhecido por aprendizagem mediada pelos pares e é um meio "natural" de aprendizagem.

Na perspectiva de Vygotsky (1978), a auto-regulação é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a actividade de um indivíduo menos apto (King, 1997). Durante esta participação guiada, e à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o

controlo das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da actividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tomando mais auto-regulado na tarefa ou na habilidade. É deste modo que a regulação exterior se transforma em auto-regulação (King, 1997).

Como acentuam Forman e Cazden (1985), a relação social referida como 'ensinar' nos escritos de Vygotsky é uma relação um a um, entre uma criança e um adulto, que ocorre na ZDP daquela. Ensinar um grupo de crianças, cujas ZPDs (ou janelas de aprendizagem conforme já foi referido) apenas se sobrepõem parcialmente, levanta problemas evidentes, que só podem ser minimizados pela utilização de estratégias adequadas, que podem ser baseadas na interacção inter-pares.

Ainda segundo Forman e Cazden,

"Interactions among peers focused on intellectual content can be placed on a continuum, depending on the distribution of knowledge or skill among children, and therefore on the roles they take toward each other. At one extreme, one child knows more than the others and is expected to act as a peer tutor [...]. In the contrasting case, knowledge is equal, or at least not intentionally unequal, and the give and take of equal status collaboration is expected." (1985, p. 324).

Nas formas de aprendizagem mediada pelos pares, a responsabilidade pelo controlo exterior é transferida do professor para o par-tutor, devendo essa transferência de controlo promover aprendizagem auto-regulada.

Gartner e Riessman (1993), em artigo destinado a propor um modelo de aprendizagem assistida por pares (*peer tutoring*), divulgaram um estudo comparativo entre trabalhos de investigação sobre a efectividade dessa forma de interacção. Deste estudo resulta que seis desses trabalhos, realizados entre 1982 e 1991, concluíram que ela era relativamente efectiva quanto a progressos no desenvolvimento cognitivo e social de ambos os intervenientes. No entanto, essa efectividade pode ser moderada pela similitude etária e pelo nível de realização de tutores e tutorados, por eventuais deficiências académicas dos tutores e pela imprevisibilidade na interiorização do conhecimento, habilidades ou valores manipulados.

Aqueles autores também constataram que os ganhos em efectividade foram maiores nos tutores que nos alunos assistidos por eles, confirmando

essa constatação o efeito positivo da actividade metacognitiva no desempenho geral da aprendizagem, conforme já se sugeriu. Nas palavras de Gartner e Riessman (1993)

"The literature also shows that the gains for tutors often outdistance those of the students receiving help. This results from reworking what they know in order to make it understandable to their tutees. This learning through teaching is the significant mechanism, and it poses an opportunity to reformulate and extend the use of peer tutoring".

### 3. Conclusão

Esta síntese pretende chamar a atenção para alguns aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores. Um desses aspectos é o que se refere à importância da interacção, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo) medeia a interacção entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento (Wertsch, 1993), sendo dessas interacções que se formam os processos sociais e psicológicos humanos. Pretende, finalmente, reflectir sobre o postulado da zona de desenvolvimento proximal, considerado como espaço de interacção entre o aprendiz e o tutor ou par mais apto, e sobre o modo como esse postulado esclarece, ou dá novo sentido e novo *élan*, à acção do professor e à importância da sua acção como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas "janelas de aprendizagem", durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interacção horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos.

### Notas

- 1 *The problem of the cultural development of the child*, em 1929, no *Journal of Genetic Psychology* nº 36, e *Thought in schizophrenia*, nos *Archives of Neurological Psychiatry*, nº 31.
- 2 A área de estudo conhecida por *teoria (histórico-cultural) da actividade* tem as suas origens nos trabalhos dos psicólogos russos na tradição de Vygotsky. Descreve os processos através dos quais o conhecimento é construído como resultado de experiência pessoal e subjectiva de uma actividade. Considera que a actividade precede o conhecimento, que é mediada por signos culturais (linguagem, utensílios, tecnologias, meios de comunicação, convenções, etc.), e que as próprias tecnologias são artefactos de actividade prática. À medida que esses artefactos mudam, muda também a actividade e, com ela, a consciência dos participantes, num *continuum* que envolve ciclos de aprendizagem.
- 3 "Early in the history of psychology as a discipline, Wilhelm Wundt promoted the separation of cultural factors in cognition by invoking a distinction between elementary and higher psychological functions according to individual and social levels of analysis" (Cole, 1985, p. 146).
- 4 A palavra usada na edição americana de *Mind in Society* é *internalization*.
- 5 Em inglês *zone of proximal development* (ZPD).
- 6 "Is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86)
- 7 Esta ideia de "janela de aprendizagem" foi inspirada por Boettcher J. (1997).

### Referências

- BLANTON, W., THOMPSON M. e ZIMMERMAN, S. (1993). The application of technologies to student teaching. *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*, 1, 7 (disponível por FTP em ftp.lib.ncsu.edu/pub/stacks/aejvc-v1n07-blanton-application).
- BOERO, P., PEDEMONTE, B. e RÖBÖTT, I. E. (1997). Approaching theoretical knowledge through voices and echoes: a Vygotskian perspective. *PME XXI* (pp. 81-88). Lathi, Finland.
- BOETTCHER, J. (1997). *Pedagogy and Learning Strategies*: <http://www.osus.edu/pedtech/Learning.html>
- BRUNER, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In James W. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 21-34). Cambridge USA: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In James V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and*

- Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 147-161). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1996). *A Cultural-Historical Goal for Developmental Research: Create Sustainable Model Systems of Diversity*. <http://communication.ucsd.edu/LCHC/paper/mcole.html>.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J. e SHARP, D. (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology*. New York: Basic Books.
- COLE, M. e SCRIBNER, S. (1978). Introduction. In L. S. Vygotsky, *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 1-14). Cambridge MA: Harvard University Press.
- COLE, M. e WERTSCH, J. (1996). *Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky*. <http://www.massey.ac.nz/~ALock/virtual/colevyg.htm>.
- EVANS, P. (1993). Some implications of Vygotsky's work for special education. In Harry Daniels (Ed.), *Charting the Agenda — Educational Activity after Vygotsky* (pp. 30-45). London: Routledge.
- FORMAN, E. e CAZDEN, C. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In James Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- FORMAN, E. e MCPHAIL, J. (1993). Vygotskian perspectives on children's collaborative problem solving activities. In Ellice Forman, Norris Minick e C. Addison Stone (Ed.), *Contexts for Learning* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.
- GARTNER, A. e RIESSMAN, F. (1993). Peer tutoring: Toward a new model. *ERIC Digest — August 1993: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education* (disponível em: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed362506.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed362506.html)).
- HEDEGAARD, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education — Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 349-371). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- HENDERSON, R. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional media. *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 405-427.
- KING, A. (1997). Ask to THINK-TEL WHY: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 32, 4, pp. 221-235.
- LEONT'EV, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- LURIA, A. (1978). *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- MEHAN, H. (1981). Social constructivism in psychology and sociology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 3, pp. 71-77.
- MINICK, N., STONE, C. e FORMAN, E. (1993). Introduction — Integration of individual, social, and institutional processes in account of children's learning and development. In Norris Minick, C. Addison Stone e Ellice A. Forman (Ed.), *Contexts for Learning — Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 3-16). New York: Oxford University Press.
- MOLL, L. C. (Ed.) (1990). *Vygotsky in Education*. New York: Cambridge University Press.
- MOLL, L. e WHITMORE, K. (1993). Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction. In Forman Ellice, Minick Norris e C. Addison Stone (Ed.), *Contexts for Learning* (pp. 19-42). New York: Oxford University Press.
- MORRISON, S. (1993). *Educational computing for intellectual maturity*. [http://alcor.concordia.ca/~smorr/Intellectual\\_Maturity.html](http://alcor.concordia.ca/~smorr/Intellectual_Maturity.html)
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. e COLE, M. (1984). Social constraints in laboratory and classroom. In B. Rogoff e Jean Lave, Eds. (Ed.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context* (pp. 172-193). Cambridge EUA: Harvard University Press.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. e COLE, M. (1989). *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. New York: Cambridge University Press.
- NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky — Revolutionary Scientist*. London: Routledge.
- PALINCASAR, A., BROWN, A. e CAMPIONE, J. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In Ellice A. Forman, Norris Minick e C. Addison Stone (Ed.), *Contexts for Learning* (pp. 43-57). New York: Oxford University Press.
- SAXE, G., GEARHART, M., NOTE, M. e PADUANO, P. (1993). Peer interaction and the development of mathematical understandings: a new framework for research and educational practice. In Harry Daniels (Ed.), *Charting the Agenda — Educational Activity after Vygotsky* (pp. 107-144). London: Routledge.
- SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- THARP, R. e GALLIMORE, R. (1988). *Rousing Minds to Life*. New York: Cambridge University Press.
- TUDGE, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education — Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 155-174). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- VALSINER, J. (1988). *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Sussex UK: Harvester Press.
- VEER, R. e VALSINER, J. (1991). *Understanding Vygotsky — A Quest for Synthesis*. Cambridge MA: Blackwell.
- VEER, R. e VALSINER, J. (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.
- VYGOTSKY L. S. (1930/91). Genesis of the higher mental functions. In P. Light, S. Sheldon, M. Woodhead (Ed.), *Learning to think* (pp. 32-41). London: The Open University.



- VYGOTSKY L. S. (1978). *Mind in Society — The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. In James V. Wertsch (Ed. e Trad.), *The Concept of Activity In Soviet Psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY: M.E. Sharpe Inc.
- VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. (1993). *Studies on the History of Behavior — Ape, Primitive, and Child*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of the Mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. (1993). Forward. In L. S. Vygotsky e A. R. Luria (Ed.), *Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child* (pp. ix-xiii). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WERTSCH, J. e STONE, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In James V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 162-179). Cambridge MA: Cambridge University Press.

#### VYGOTSKY AND THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT (ZPD): THREE PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

##### Abstract

The article introduces Lev Vygotsky by providing a literature review where three of his seminal ideas are discussed: a) the human activity as mediated by the use of tools which are as genes to the biological evolution; b) there is a link between the socially organised activity and the construction of the consciousness; c) the higher psychological processes appear twice, first inter-psychologically, then intra-psychologically, as they are internalised by the subject. Three pedagogical implications of the concept of ZPD are discussed: a) the existence of a learning opportunity window; b) the role of the tutor as metacognitive agent; c) the importance of peers as mediators of the apprenticeship.

#### VYGOTSKY ET LA ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROXIMALE (ZDP): TROIS IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

##### Résumé

Il s'agit de présenter Lev Vygotsky à partir d'une révision de la littérature dans laquelle, au delà du concept de zone de développement proximale, trois de ses principales idées sont abordées: a) l'outil médiateur dans l'activité humaine; b) la relation entre l'activité socialement organisée et la construction de la conscience; c) des processus psychologiques toujours à deux niveaux: premièrement partagés sur le plan inter-psychologique des processus sociaux; deuxièmement intériorisés par le sujet. L'article traite également de trois implications pédagogiques du postulat de la ZDP: a) l'existence d'une "fenêtre d'apprentissage"; b) le rôle du tuteur en tant qu'agent métacognitif; c) l'importance des partenaires en tant que médiateurs de l'apprentissage.

leituras



**Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001).  
*Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos  
Professores.***

**Porto: Edições Asa**

O livro que nestas páginas se apresenta constitui uma espécie de viagem ao que se poderá designar por mundo *subjectivo* dos professores, ou seja, uma interpretação sobre o seu modo de pensar e viver a profissão no final do século XX, mais concretamente na década de 90. Com efeito, apesar de ter sido editado no verão de 2001, os capítulos que o constituem resultam, por um lado, de investigações diferenciadas (unidas entre si através de dois projectos financiados pela FCT) realizadas no âmbito de processos de mestrado e de doutoramento, e, por outro, da reunião de textos produzidos pelos autores até 1997. É um livro que articula, assim, um conjunto de investigações centradas em aspectos distintos da profissão docente (formação contínua, manuais escolares, avaliação, essencialmente) e as perspectivas dos autores sobre o modo como ela tem vindo a ser construída e vivida.

A análise que nos é oferecida ao longo da obra, que reputo simultaneamente como bastante estimulante e inquietante, parece-me definitivamente influenciada pela ideia segundo a qual a crise profissional alegadamente vivida e sentida pelos professores se deve, no essencial, ao que os autores designam por "*conflitos de responsabilidade na profissão docente*". Esses conflitos seriam o resultado de um processo de evolução do Estado que, nas últimas décadas do século XX, sentindo-se incapaz de continuar a desempenhar as funções de Estado-Educador, teria encontrado na figura do Estado-Regulador (ou Estado-Avaliador) o modo adequado para se desresponsabilizar pelos efeitos das políticas educativas que, apesar desses esforços, continuaram a ser produzidas por si. A confirmação desta situação pode ser encontrada logo no início do primeiro capítulo, quando os autores, na esteira de Michael Apple, afirmam que o processo de controlo construído pelo Estado "é acompanhado pelo reforço da responsabilização individual dos professores no fracasso dos sistemas educativos" (p. 25). E, mais adiante (p. 133), os autores reforçam esta ideia, ao afirmarem "a necessidade de encarar

a produção jurídica do Estado no campo da educação como um dispositivo que, além de prescrições normativas, exerce uma influência decisiva no processo de produção de predisposições cognitivas que estruturam os modos legítimos de definir os problemas educativos e de construir as pertinências para a ponderação das possíveis soluções".

Este posicionamento teórico dos autores, independentemente da justeza da análise que produzem (e que, no essencial, tenho tendência a subscrever), e dado que evitam analisar o outro lado dos discursos produzidos pelos entrevistados nas várias investigações, pode conduzir o leitor a uma única direcção — a conclusão de que a profissão docente é o resultado de uma construção exclusiva de «fora para dentro», tornando a escola democrática e a profissão docente impossíveis, pois parece que os actores não têm lugar nesse processo supraorganizacionalmente concebido e conduzido [apesar de reconhecerem que o campo educativo "é habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e de se transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios" (p. 11)].

Comecei por aquilo que poderia ser o fim desta recensão que se pretende crítica, por me parecer que a crítica implícita ao que os autores designam por «ideologias profissionais defensivas dos professores do Ensino Secundário» (Conclusões, p. 191 a 215), consideradas como manifestação de estratégias de resistência subjectivamente construídas e percebidas face a um possível totalitarismo disfarçado do Estado, afinal resulta numa análise que reforça essas ideologias. E isto, porque em nenhum momento se abre uma janela que permita a emergência de estratégias explícitas de resistência por parte dos professores e, sobretudo, das escolas, que nunca nos surgem como objecto de análise (a tónica é colocada exclusivamente na responsabilização individual dos professores). Deste ponto de vista, dada a proliferação de palavras tais como *sofimento* (ético, profissional e organizacional), *sombrio*, *solidão* e *silêncio* (actor silencioso e silenciado), sobretudo, utilizadas para qualificar o estado actual do modo como os professores, alegadamente, vivem na actualidade a profissão docente, e a ausência de cenários possíveis de superação da crise (que é real, embora com reflexos diferenciados na acção dos professores e das escolas), a análise configura a referida retórica de uma profissão que parece ser impossível e que é difícil de ser vivida por dentro, tal como Nóvoa

assinalava no início da década de 90 mas que viria a interrogar no final da mesma década, quando se referia ao «excesso dos discursos» em contraponto com a «pobreza das práticas» (Nóvoa, 1999).

Com efeito, estamos claramente de acordo quando os autores nos apresentam os traços mais reveladores por que passa a crise actual da educação e, dentro dela, a crise da profissão docente, os quais passo a referir:

- *complexificação do exercício das funções (ou profissão?) docentes*, a quem tudo parece exigir-se (Nóvoa, 1992), *da função de aluno e das funções de encarregado de educação*;
- *aumento significativo das responsabilidades do local* sobre os efeitos da acção educativa que executa, e que é crescentemente acompanhado por uma retórica de autonomia das escolas também no plano da produção de políticas educativas;
- *a desacreditação profissional* por via de um sistema de formação contínua "subordinada às lógicas da gestão administrativa das carreiras" (p. 33);
- *crise de autoridade e de poder* dos professores, que o autores designam por dupla crise da profissão; *crise de autoridade*, que parece ser constitutiva da profissão (com excepção do período influenciado pelo Movimento da Educação Nova, que contribuiu para a produção de um discurso pedagógico mobilizador e edificante de uma profissão profundamente contraditória, embora me pareça que os efeitos deste Movimento não tenham chegado, alguma vez, ao ensino secundário...), e *crise de poder*, que se manifesta pela crescente invasão por todos de um espaço que durante muitos anos foi de uns poucos;
- *intervenção crescente na educação das forças e da lógica do mercado*, afirmando o princípio do mercado e do mito da livre escolha parental (no caso português e como Afonso, 1997, evidenciou, não se pode, em rigor, afirmar que estejamos perante um quadro generalizado de influência da ideologia neoliberal na educação, embora se notem sinais evidentes que permitem conceber essa influência num futuro próximo, tal como a publicação dos resultados do 12.º ano e a pressão intensa nesse sentido produzida por certa imprensa indiciam);

- a emergência de uma retórica discursiva em torno da *avaliação dos professores e das escolas* que, segundo os autores, tem contribuído para um acréscimo de tarefas administrativas que desviam a atenção dos professores da acção educativa concreta;
- excessiva *centralização dos processos de concepção de políticas educativas e o reforço dos dispositivos de controlo remoto da profissão* (e das escolas, tal como Lima, 1995, havia já assinalado);
- a coexistência de discursos oficiais entusiasmantes em contraponto com o que designam por sofrimentos e silêncios dos professores, como se o mesmo mundo estivesse a ser observado a partir de lentes com diferentes focalizações;
- a importância crescente da *indústria de ensino* no processo de modelagem das práticas pedagógicas
- e o que podemos designar por dificuldades dos professores em lidarem com as exigências que a *construção de uma escola democrática* necessariamente tem de colocar (a escola selectiva, que passa pelo reforço das práticas avaliativas por parte dos docentes, pela manutenção dos exames nacionais e modos de avaliação standardizados, sempre se demonstrou como de mais fácil consecussão).

Estes são os principais factores (explícitos e implícitos na obra em análise) que estarão na base da crise da educação e da profissão docente e que conduziram ao que os autores designam por *desmobilização subjectiva*, considerada como a referência colectiva da profissão subjectivamente construída. Tal como os autores, também defendo a tese que os professores não podem ser continuamente responsabilizados por políticas que não produziram, principalmente se essa responsabilização for individual, como acontece de um modo implícito na ideologia dominante que conforma o regime jurídico da formação contínua de professores. Este diploma, como se sabe, considera o professor a título individual e «obriga-o» à frequência de acções de formação, sob a ameaça de não progressão na carreira, partindo do princípio que os professores são incompetentes em permanência que necessitam, por isso, de contínuo aperfeiçoamento (com efeito, até os professores já interiorizaram este discurso, auto-concebendo-se como

destituídos do saber profissional adequado ao exercício da sua profissão, discurso este que também tem correspondência na maioria da oferta formativa disponível e no modo como os próprios sindicatos, desde o início, a conceberam). Também sabemos que as crescentes pressões neoliberais no sentido de abrir a educação pública às lógicas do mercado, seja pela via da privatização ou pela da gestão privada da «coisa pública» (que tem vindo a ser a estratégia dominante nos países de expressão anglófona), que se vêm fazendo sentir na imprensa diária desde há seis/sete anos de um modo insistente, poderá contribuir para um aprofundamento da crise educativa. Mas também defendo que os professores não são apenas vítimas deste processo, muito menos os do ensino secundário, cuja história não pode ser confundida com a dos professores do 1.º CEB e, até certo ponto, com os que exercem a sua acção no 2.º CEB. E também não nos podemos esquecer que os movimentos renovadores no campo da educação tinham como principal bandeira a democratização da educação, ou seja a ruptura com a escola tradicional, transmissiva e autoritária, e a construção de uma escola que contribuisse decisivamente para a formação de cidadãos emancipados. Estou convictamente convencido que a superação da situação que actualmente se vive nas escolas, e que Correia & Matos descrevem de um modo sugestivo, só pode ser superada através da conscientização por parte dos professores (que, como sabemos, são um grupo profissional heterogéneo, polvilhado de interesses em grande medida conflituais), concebidos como colectivos profissionais integrados em organizações concretas, das situações opressivas em que se encontram, inventando novas formas de construção da profissão alicerçadas, de preferência, na invenção da escola democrática, o que, parafraseando Boaventura de Sousa Santos, constitui uma das promessas da modernidade ainda longe de estar cumprida.

Embora não me reconheça no campo dos que defendem o «regresso do actor», e tendo em atenção a crise de autoridade dos professores referida pelos autores, talvez me incline mais para um posicionamento que reivindica o «regresso do autor» (necessariamente colectivo), sob pena de continuarmos a alienar a profissão a poderosas forças que lhe são externas e a engrossar os volumes de uma história que alguns teimam em considerar como trágico-profissional e trágico-educativa. Comecei por afirmar que a leitura desta obra foi estimulante e, simultaneamente, inquietante. Penso que ao longo desta nota de leitura esta ideia terá ficado clara. Contudo, parece-

me importante explicitá-la. Estimulante, porque me fez entrar num universo complexo e pleno de conflitos e contradições, permitindo que o debate em torno da educação na actualidade e da crise da profissão docente que lhe está associada, se possa fazer a partir de um quadro de referência bastante rico e profundo. Inquietante, porque traça um cenário futuro profundamente sombrio acerca da educação e, sobretudo, dos professores e da sua capacidade para reinventarem a escola e a profissão. Ficamos como que bloqueados do ponto de vista das possibilidades teóricas de superação da situação.

Por último, uma referência ao modo como os autores mobilizam e convocam os autores constantes na bibliografia. A maioria desses autores não surgem ao longo do texto, tendo de ser inferidos pelo leitor, o que pode variar de acordo com o grau de conhecimento que este tiver daqueles. De um ponto de vista pedagógico (já para não convocar outros) penso que a estratégia utilizada neste domínio não será a mais adequada, muito menos para os professores que pretendam fundamentar as suas práticas profissionais em reflexões analíticas que se centram na sua condição e que os utilizam como principal fonte de informação. Para o principiante neste campo de investigação será conveniente não imitar o estilo.

### Notas

- AFONSO, Almerindo J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.
- LIMA, Licínio C. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia por delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 57-71.
- NÓVOA, António (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educativa.
- NÓVOA, António (1999). Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º 1, pp. 11-20.
- SANTOS, Boaventura de S. (1994). *Pela Mão de Alice, o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Manuel António Silva  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho

## dissertações



## Dissertações de Doutoramento

Maristela Lage Alencar (2001). *Desenvolvimento e desempenho cognitivo: construção e validação de uma Bateria de Habilidades Cognitivas para as crianças do Estado do Ceará*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Psicologia da Educação)

### Resumo

Esta tese centra-se no desenvolvimento cognitivo de crianças na entrada para a escola. A sua organização e conteúdo procura tomar em consideração a realidade educativa brasileira, sobretudo as práticas escolares no município de Fortaleza no Estado do Ceará. O nosso envolvimento pessoal quer na formação de professores quer na Universidade Federal do Ceará leva-nos a este compromisso. Pretendemos, assim, contribuir para o conhecimento dos factores explicativos das taxas de insucesso e de abandono que ocorrem já no Ensino Fundamental. Como nos demais países, a política brasileira de alargar a escolaridade básica a todas as crianças como factor de promoção da sua socialização e cidadania não foi acompanhada por mudanças quantitativas e qualitativas suficientes no Sistema Educativo. Na sua componente teórica, esta tese sintetiza as principais leituras descritivas do desenvolvimento e das habilidades cognitivas das crianças. A par dos modelos psicométricos, demos particular destaque às teorias que de uma forma mais intencional descrevem o desenvolvimento e o funcionamento cognitivo na infância. Sobretudo estivemos atentos aos autores que, por um lado, valorizam o contexto sócio-cultural e as interações sociais como determinantes desse desenvolvimento e, por outro lado, aos autores com contributos mais claros para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda nesta parte teórica da tese, e porque pretendemos contribuir para a avaliação dessas dimensões cognitivas, apresentamos as provas que aparecem mais usadas internacionalmente e no Brasil. A componente empírica da tese foi dedicada à construção e validação de uma Bateria de Habilidades Cognitivas (BHC) para as crianças do município de Fortaleza. Esta bateria integra provas de conteúdo verbal e conteúdo figurativo de forma a melhor conciliar aspectos mais relacionados com as aprendizagens escolares e com vivências

quotidianas das crianças. Por outro lado, integra diversas dimensões cognitivas (psicomotricidade, percepção, organização de informação, raciocínio) que nos parecem, de acordo com a síntese bibliográfica, importantes para as aprendizagens da leitura, escrita e cálculo, mesmo que valorizadas de forma diversa pelos vários autores e momentos históricos. As análises efectuadas ao nível dos itens e dos scores finais por prova permitem-nos aceitar o funcionamento coerente e a utilidade prática desta Bateria. Mesmo assim, alguns índices de correlação obtidos cruzando os resultados nestas provas e o rendimento escolar nalgumas áreas não se mostraram totalmente satisfatórios, aconselhando a realização de futuros estudos.

Clara Maria da Silva de Vasconcelos (2001). *Métodos de estudo em alunos do 3º ciclo do ensino básico: um contributo à intervenção educativa dos professores*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Psicologia da Educação)

#### Resumo

Elemento determinante do sucesso escolar, o treino de estratégias de estudo emerge na actualidade como uma área de investigação com papel preponderante na construção do saber educacional. Tais estratégias acabam por beneficiar dos diferentes referenciais teóricos nos campos da aprendizagem e da cognição. Face ao exposto, centrou-se o nosso estudo na problemática do *ensinar e aprender a aprender* e na responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem. Para o efeito, elaborámos uma Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (Escala AME) constituída, na sua versão definitiva, por 125 itens organizados num formato de tipo *Likert* com cinco possibilidades de resposta. O processo de validação foi realizado junto de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e ao longo de dois anos lectivos. A escala abarca três dimensões essenciais (*Percepções Pessoais e Envolvimento no Estudo, Atitudes e Comportamentos no Estudo, Competências e Processos Cognitivos no Estudo*), cada uma constituída por três subescalas, e uma subescala que isoladamente constitui a dimensão *Atitudes e Comportamentos em Situação de Avaliação*. Foram realizadas

análises estatísticas que cobriram indicadores da consistência interna, da estrutura factorial e da validade por referência a critério (notas escolares). Após sucessivas reformulações, os índices estatísticos encontrados mostraram-se satisfatórios face aos objectivos da avaliação e nos diferentes subgrupos progressivamente tomados (zonas urbanas e rurais dos distritos do Porto e Braga). O cruzamento das informações qualitativa e quantitativa permitiu considerar que a escala AME cumpre satisfatoriamente os objectivos inicialmente propostos. Acreditamos que o recurso à escala, por parte de profissionais de ensino, poderá auxiliar na avaliação dos métodos e dificuldades de estudo de alunos. O nosso trabalho prosseguiu com a construção, aplicação e avaliação de um Programa para Aprender Métodos de Estudo (Programa AME), intencionalmente elaborado numa articulação estreita com conteúdos curriculares de Ciências Naturais. Constituído por nove sessões (oito com duração prevista de 100 minutos e uma de 50 minutos) integradas em cinco módulos, o *design* do programa foi concebido na tentativa de auxiliar o aluno no treino de competências de estudo nas áreas deficitárias e diagnosticadas pela Escala AME. Assim sendo, as sessões foram compostas por actividades de treino de processos cognitivos e estratégias envolvidas no estudo. O objectivo é levar os alunos a reflectirem e a sistematizarem comportamentos e atitudes tidos para si como mais adequados ao *aprender a aprender*. Após a aplicação do programa em duas escolas, uma divergência ocorreu nos índices quantitativos e qualitativos da avaliação, traduzindo os primeiros um fraco impacto do programa de treino. Os procedimentos estatísticos realizados permitiram concluir que a intervenção possibilitou a melhoria dos hábitos de trabalho dos alunos, mas a nível de rendimento escolar o programa surtiu efeito positivo em Ciências Naturais e, em especial, nos alunos que não faltaram a nenhuma sessão. Se a primeira nos faz sentir fraco impacto do programa noutras disciplinas menos trabalhadas nos conteúdos do próprio programa (problema da generalização da aprendizagem), o segundo sugere a necessidade da efectiva presença e participação dos alunos nas sessões.



Regina Célia Cardoso Esteves (2001). *(In)satisfação docente no ensino fundamental: um estudo qualitativo*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Psicologia da Educação).

#### Resumo

Esta dissertação centra-se na (in)satisfação e no mal-estar docente e toma, em análise, as percepções e conceptualizações sobre os contextos e as práticas educativas de professoras das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em escolas da rede pública, no Município de Fortaleza (Estado do Ceará, Brasil). Basicamente pretendemos analisar a forma como o mal-estar atinge os professores ditos satisfeitos e insatisfeitos. Dividida em duas partes — teórica e empírica — a primeira constitui-se pela revisão da literatura internacional e brasileira sobre o tema, e procurou abranger considerações sobre: (i) as transformações que estão a ocorrer na escola e na educação em geral e que, de algum modo, interferem na prática docente; (ii) os papéis e funções dos professores, tendo em vista as mudanças escolares e sociais; e (iii) os factores de insatisfação desencadeadores do mal-estar docente. A recolha de dados fez-se através de entrevistas semi-estruturadas e recorreu-se a um sistema de categorização aberto para o tratamento das respostas obtidas. Procurou-se identificar os factores de insatisfação que mais frequentemente eram apontados pelas professoras e organizá-los em tópicos gerais e específicos (categorias e subcategorias). Três eixos de análise foram contemplados: (i) o aluno; (ii) a escola; e (iii) a profissão. Ao longo do trabalho, percebe-se uma considerável diferença entre os discursos das professoras satisfeitas e insatisfeitas, através da contrastação de partes das respectivas entrevistas. Nas considerações conclusivas do estudo, refere-se que, embora tanto as professoras satisfeitas como insatisfeitas estivessem sujeitas ao mal-estar docente e, ainda, embora referissem os mesmos factores de insatisfação, o seu nível de envolvimento com o aluno, a escola e a profissão ditavam a distinção entre o mal-estar desenvolvido pelas professoras satisfeitas (envolvimento em alto nível) e o mal-estar por parte das professoras insatisfeitas (atitudes de distanciamento e desejo de abandono da profissão).

#### Dissertações de Mestrado

Santos, Luísa Teixeira Machado dos (2001). *Vivências académicas e desempenho escolar em estudantes universitários. Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia Escolar).

Braga, Lídia Maria Peixoto (2001). *O Olhar através da câmara — uma educação para e com os média em contexto pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Pereira, Idalina Maria Gomes Manso Gonçalves (2001). *A reescrita do texto literário em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Cardoso, Maria da Conceição Gonçalves Marques (2001). *A educação de adultos como fenómeno educativo — abertura do campo a novas racionalidades*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Rocha, Fernando Américo Monteiro da (2001). *A mulher e a condição feminina em manuais de Português do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Afonso, Manuel João (2001). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto sócio-económico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de

Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Afonso, Isilda Maria da Conceição Magalhães Lourenço (2001). *A leitura na prisão*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Lopes, Carlos Alberto (2001). *Influência das vivências proporcionadas pelo meio (rural e urbano) nas estratégias de resolução de problemas em alunos do 2º ciclo do ensino básico (uma experiência com problemas de área, perímetro e proporcionalidade)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Pereira, Antónia Monteiro (2001). *Pedagogia de Santo Henrique de Clissó: prática, teoria e fundamentos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Pires, Rosa Maria Martins Fernandes Meira (2001). *Da planificação como componente do processo de escrita*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Silvestre, Carlos Alberto Sequeira (2001). *A educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Subtil, Maria Alexandra Gonçalves (2001). *O desenvolvimento da linguagem no 1º ciclo do ensino básico através das narrativas orais/poesias de tradição oral*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do

Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Fonseca, Amália Lemos Silva (2001). *A vertente artística no âmbito das universidades da terceira idade: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Sousa, Maria Leonor Antunes da Cunha Rodrigues de (2001). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: o difícil consenso de critérios*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Silva, Marta Maria Nascimento Fernandes da (2001). *Representações dos professores de Ciências da Natureza sobre as potencialidades da disciplina e das suas práticas para a formação pessoal e social dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

Neto, Maria da Conceição Fernandes Monteiro Pessoa (2001). *Práticas de leitura na aula de Português — entre as perspectivas transmissiva e interpretativa da educação*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

Bonêco, Helder Montez Gomes (2001). *O perfil das competências do aluno à saída da escolaridade básica. Um estudo sobre as representações dos professores do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Soares, Rosa Maria Moreira dos Santos (2001). *Navegação em ambientes educacionais hipermédia — estudo da utilização de interfaces convencionais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Sousa, Maria Gorete Fontes de Paiva Lopes de (2001). *Para uma re-significação epistemológica da pedagogia*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

---

## notícias



## Reuniões Científicas Realizadas

### IV Colóquio sobre Questões Curriculares

#### Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração

Nos dias 14, 15 e 16 de Fevereiro de 2000 decorreu, na Universidade do Minho, o IV Colóquio sobre Questões Curriculares, subordinado ao tema "Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração", cuja organização esteve a cargo do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação e Psicologia desta Universidade.

Este evento, que teve como principal objectivo contribuir para o debate sobre a construção e implementação das actuais políticas curriculares, permitiu reflectir sobre um conjunto de aspectos cruciais relacionados quer com as orientações educativas que perseguem uma modificação do papel da escola, quer com a alteração das práticas do quotidiano docente, possibilitando uma aproximação da comunidade universitária à comunidade escolar.

Sendo lugar comum que o currículo se assume como um espaço propício à mudança e à inovação, torna-se importante a sua contribuição na construção de respostas mais adequadas aos crescentes desafios com que a sociedade se depara. É neste contexto que as políticas de flexibilização e integração do currículo se apresentam como estratégia de intervenção.

Este espaço de reflexão contou com a participação de mais de duas centenas de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, discentes e investigadores de várias universidades nacionais e estrangeiras.

Do programa do Colóquio fizeram parte:

- três conferências — a primeira, proferida por Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, abordou o tema "*A poética e a política do currículo como representação*"; a segunda, por António Flávio Moreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reportou-se aos "*Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas*"; e a terceira, por James Beane, da National Louis University, versou a "*Integração curricular: políticas e possibilidades*".

- três mesas redondas sobre "A gestão flexível do currículo — O ponto de vista dos académicos", "Os currículos alternativos" e "Políticas curriculares nos ensinos básico e secundário", que contaram com a participação de investigadores nacionais e estrangeiros, nomeadamente, Elias Blanco (Universidade do Minho), João Formosinho (Universidade do Minho), José Augusto Pacheco (Universidade do Minho), Jurjo Torres (Universidade da Corunha), Carlinda Leite (Universidade do Porto), Maria do Céu Roldão (ESE de Santarém) e representantes da Administração Central.
- várias secções de trabalho em que foram apresentadas diversas comunicações relacionadas com o tema em debate.

Isabel Carvalho Viana  
Universidade do Minho

### Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências

22, 23 e 24 de Março de 2000

O Congresso *Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências*, organizado pelo Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho, pretendeu ser um espaço de reflexão num momento em que urge repensar o modo como o trabalho prático é utilizado, dado anunciar-se uma revisão curricular e o lançamento de uma rede de acompanhantes locais para a promoção do trabalho prático e experimental no ensino das ciências.

Neste contexto, com este Congresso pretendeu-se fundamentalmente:

- a) Questionar e discutir convicções e práticas dos professores de Ciências Físicas e Naturais acerca do trabalho prático (laboratorial e de campo);
- b) Contribuir para o desenvolvimento de competências científicas (disciplinares e interdisciplinares) e didácticas necessárias à implementação de actividades práticas (laboratoriais e de campo), numa perspectiva investigativa;
- c) Divulgar resultados de investigação e projectos realizados na área do trabalho prático.

O Congresso contou com a colaboração de investigadores internacionais que têm desenvolvido trabalho relevante na área do trabalho

prático e experimental. Assim, a presença e contributo de Derek Hodson, Jerry Wellington, Susana Garcia Barros, António de Pro Bueno e de Pedro Membrela Iglésias, e de convidados nacionais, especialistas nesta área de trabalho da Educação em Ciências, corresponderam a mais valias para a qualidade global dos trabalhos realizados. Foi possível estabelecer o diálogo entre pessoas com experiências diferenciadas na abordagem da temática em estudo, nomeadamente investigadores que desenvolvem actividade nas áreas das especialidades da Biologia, Física, Química e Geologia e na das Metodologias da Educação. Os diálogos estabelecidos, ainda que por vezes se revelassem difíceis, sugeriram que devem ser prolongados e optimizados. O contributo de cada um pode enriquecer o trabalho de todos.

Não pode ficar esquecido o contributo das comunicações apresentadas pelos participantes do Congresso, no formato de comunicação oral ou poster, que também contribuíram grandemente para os resultados alcançados com este Congresso. Foram apresentados inúmeros trabalhos que revelam resultados de actividades práticas, laboratoriais e de campo, desenvolvidas por professores do ensino básico e secundário nas áreas disciplinares referidas, bem como actividades multidisciplinares. Alguns dos trabalhos revelaram-se bastante inovadores e permitiram demonstrar a possibilidade da transferência para a sala de aula, laboratório ou outros espaços das nossas escolas, dos resultados da investigação actual. Parte dos trabalhos resultou da actividade desenvolvida pelos professores acompanhantes do Programa de Formação do Ensino Experimental das Ciências, promovido pelo Departamento do Ensino Secundário.

Após três dias de intenso programa de trabalho, os participantes aprovaram as seguintes conclusões:

1. A Educação em Ciências constitui uma componente essencial da formação básica e secundária dos cidadãos, na qual o trabalho prático e experimental se assume como uma dimensão fundamental, de elevado valor formativo, estruturante na construção de uma cultura científica indispensável ao cidadão do século XXI. A revisão curricular já anunciada contém princípios e medidas que vão no sentido do reconhecimento dessa importância da educação científica. Porém, a não inclusão desta componente no tronco comum da formação geral, na revisão curricular actualmente em curso, revela-se como uma importante falha que, comprometendo a extensão e profundidade da referida revisão curricular, em futuro muito próximo, deve ser corrigida. A disciplina de Filosofia (pese embora a contribuição que possa dar

para a compreensão da história e natureza do conhecimento científico) não pode só por si, de forma alguma, promover a referida cultura científica.

2. A alteração do actual estado de coisas no ensino secundário, nomeadamente, em termos de um aprofundamento da formação científica e da sua componente prática e experimental, exige que seja tomado um conjunto de medidas de natureza infra-estrutural e estrutural. Uma das mais importantes medidas a tomar diz respeito à completa reestruturação dos espaços escolares especificamente destinados ao trabalho laboratorial e seu equipamento, os quais devem ser repensados, numa perspectiva de polivalência disciplinar e interdisciplinar, operacionalidade e adequação técnica. Com base numa auscultação às entidades representativas e relevantes, deverá ser elaborada uma tipologia base que, contudo, deverá ser suficientemente mateável para se adequar a solicitações específicas de escolas/grupos de escolas. A gestão de tais espaços e outros (nomeadamente, espaços ao ar livre) deverá ser repensada e dignificada. Os recursos humanos são outro aspecto decisivo, sem o qual todo este movimento de mudança correrá o risco de perder-se. Elogia-se o anúncio da criação do lugar de técnico de laboratório que deverá ser implementado logo que possível (pelo menos um por escola). Os programas são outra peça essencial que não pode ser descurada, em termos de conceptualização, natureza, extensão, coordenação vertical e horizontal, etc. Os programas devem estabelecer explicitamente uma componente prática que torne possível a realização de percursos investigativos (aspectos estruturais como o descobrimento de turmas e a existência de espaços laboratoriais adequados são neste domínio fundamentais). O Projecto/Projecto Tecnológico deve ser alvo de atenção particular com adopção de um estratégia clara de implementação (que, para além de outros aspectos, aponte objectivos e métodos, número de alunos por turma, inter-relação com outras realidades/projectos no terreno, como o Ciência Viva, etc.).

3. A formação inicial e contínua de professores é considerada uma peça crucial de todo o processo. Em termos de formação inicial, apela-se às instituições de formação, nomeadamente Universidades, para que de imediato considerem como uma das suas prioridades a adopção de medidas que contribuam para o repensar e reorganizar da componente prática/experimental do ensino das ciências. Em termos de formação contínua, em conjugação com as iniciativas centrais (do DES, nomeadamente) deverá ser estimulada e organizada (através da celebração de protocolos) a intervenção

dos centros de escola e de associações científicas e profissionais, bem como das Universidades e Centros de Investigação.

4. A valorização da componente prática e experimental da educação em ciências deve ser estimulada de forma diversificada e adequada, desde o 1º ciclo do ensino básico. Assim, afigura-se fundamental promover uma reestruturação curricular profunda do ensino básico que tenha como um dos seus princípios estruturantes a perspectiva prática e experimental. Tal deverá, igualmente, ser acompanhado de medidas infra-estruturais e estruturais adequadas, em directa correspondência com as atrás enunciadas para o ensino secundário, nomeadamente a formação de professores.

5. A interdisciplinaridade é uma necessidade e uma urgência que deve ser construída na acção, em torno de aspectos integrados, problemas concretos do mundo real, não contra as disciplinas, mas a partir delas e baseado nelas.

6. A convivência e trabalho conjunto entre investigadores da Biologia, Física, Geologia e Química, especialistas em didáctica destas disciplinas e professores do ensino básico e secundário é um aspecto que urge manter e otimizar.

7. Muitos dos trabalhos apresentados neste Congresso são um exemplo inequívoco da possibilidade de implementar nas escolas projectos investigativos na Educação em Ciências.

8. Todos os aspectos referidos nos pontos anteriores devem ser inter-relacionados com o lançamento da rede de acompanhantes do Programa de Formação do Ensino Experimental das Ciências.

Luis Dourado  
Universidade do Minho

## Publicações Recebidas

### Revistas

— *Aprendizagem e Desenvolvimento*, nº 21/22-96

Canelas: Instituto Piaget

— *Boletín das Ciencias*, nº 45/01

Santiago de Compostela: Asociación dos Ensiñantes de Ciencias da Galicia

— *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, nº 3/00

Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina

— *Cadernos do Noroeste*, nº 1,2/00

Braga: Instituto de Ciências Sociais

— *Cadernos Pesquisa*, nº 111/00

São Paulo: Fundação Cartos Chagas

— *Campo Abierto*, nº 17/00; nº 18/00

Badajoz: Universidad de Extremadura, Facultad de Educación

— *Ciências & Letras*, nº 28/00

Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras

— *Comunicações*, nº 2/00

Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba — Faculdade de Educação

— *Didáctica de las Ciencias*, nº 14/00

Espanha: Universitat de València

— *Educação/Ensino*, nº 23/01

Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal

— *Educação & Filosofia*, nº 27-28/00

Brasil: Universidade Federal de Uberlândia

— *Educação e Pesquisa*, 2/99

Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

— *Educação & Sociedade*, nº 73/00

Brasil: Centro de Estudos de Educação e Sociedade

— *Enseñanza de la Física*, nº 1/01

Argentina: Facultad de Matemática, Astronomía e Física, Universidade Nacional de Córdoba

- *Gestão em Ação*, nº 2/99 e 1/00  
Brasil: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação
- *Historia Agraria*, 22/00  
Murcia: Universidade de Murcia
- *Idoa — Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, nº 32/00; nº 33/01  
Argentina: Universidade Nacional de San Luis
- *Inovação*, nº 2-3/00  
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- *Letras de Hoje*, nº 121/00; nº 122/00; nº 123/01  
Brasil: Pontifícia Universidade Católica
- *Ludens*, nº 4/00  
Lisboa: Faculdade de Multiculturalidade Humana
- *Memória* — Setembro 2000  
Viana do Castelo: Instituto Católico de Viana do Castelo
- *Noesis*, nº 56/00; nº 57/01  
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- *Papers - Revista de Sociologia*, nº 62/00  
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- *Perspectiva*, nº 34/00  
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina
- *Perspectivas XXI*, nº 4-5/00  
Maia: Instituto Superior da Maia
- *Pro-Posições*, nº 2 e 3/98; nº 1; 2 e 3/99  
Brasil: Universidade Estadual de Campinas
- *Psicologia, Educação e Cultura*, nº 2/00; nº 1/01  
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos
- *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nº 3/00  
Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nº 2/00  
Brasil: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia
- *Psicologia USP*, nº 2/00  
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

- *Psicologica*, nº 26/01  
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
- *Referência*, nº 1, 2, 3/99 e nº 4, 5/00  
Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca
- *Revista Apogeo*, nº 19-20/00  
Lisboa: Associação de Professores de Geografia
- *Revista Crítica do Ciências Sociais*, nº 59/01  
Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Colégio de São Jerónimo
- *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 184/00; nº 185/01  
Madrid: Instituto Calanz de Ciencias de la Educación
- *Revista de Educação*, nº 1/00; nº 2/00  
Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- *Revista de Educación*, nº 323/00  
Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
- *Revista de Psicologia de la Educación*, nº 24/98  
Valencia: Faculdade de Psicologia
- *Revista de Sociologia e Política*, nº 14/00  
Brasil: Universidade Federal do Paraná
- *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 39/00  
Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- *Revista Latinoamericana de Temas Internacionales*, nº 21/00  
Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero
- *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº 1/01  
Braga: Universidade Católica Portuguesa
- *Revista Portuguesa de Psicologia*, 2/00  
Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia
- *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 1 e 2/99  
Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- *Revista Portuguesa de Psicossomática*, nº 2/00  
Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática



— *Ricerche Pedagogique*, nº 138/01  
Itália: Giovanni Genovesi

— *Saber Educar*, nº 6/01  
Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

— *Sarmiento*, nº 4/00  
Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela

— *Sociologia*, nº 10/00  
Porto: Faculdade de Letras do Porto

— *Sonhar — Comunicar/Repensar a Diferença*, nº 2/00  
Braga: APPACDM Distrito de Braga

— *Sumários de Periódicos em Psicologia*, nº 3-4/00; nº 6/00  
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

— *Veritas*, nº 4/00; nº 1/01  
Brasil: Revista de filosofia da PUCRS

— *Zetetiké*, nº 12/99  
Campinas: Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática

### Monografias

— Diniz, Helena M. & Peixoto, Luís M. (2001). *A Promoção do Autoconceito no Ensino Básico: contributos da disciplina de educação visual e tecnológica*. Braga: Edições APPACDM

— Falcão, Maria Norberta (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar: dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— Flores, M<sup>a</sup> Assunção (2000). *A indução no ensino — Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— Pereira, Maria do Rosário (2000). *Time for a Robbery — Activity book*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

## Avaliadores da *Revista Portuguesa de Educação*

A Revista Portuguesa de Educação contou, nestes últimos quatro anos, com o apoio de um largo conjunto de investigadores que, ao disponibilizarem-se para colaborar com a Revista através da emissão de Pareceres, contribuíram decisivamente para que se consolidassem critérios de qualidade na publicação de artigos científicos.

Por isso, entende a Direcção da Revista dever testemunhar publicamente o seu agradecimento aos seguintes investigadores:

**Afrânio Mendes Catani**  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

**Albano Estrela**  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

**Albertino Gonçalves**  
Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho

**Alberto Filipe Araújo**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Almerindo Janela Afonso**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Ana Amélia Carvalho**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**António Cachapuz**  
Universidade de Aveiro

**António Moreira**  
Universidade de Aveiro

**António Nóvoa**  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

**António Simões**  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Bento da Silva**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

- Cândido Varela de Freitas**  
Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- Carlos Alberto Gomes**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Carlos Estevão**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Conceição Duarte**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Conceição Nogueira**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Elias Blanco**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Fátima Morais**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Fátima Sequeira**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Fernando Sousa**  
INUAF — Instituto Superior D. Afonso III
- João Lopes**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- José Alberto Correia**  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- José António Brandão**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- José Augusto Pacheco**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- José Carlos Casuó**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- José Ferreira Alves**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- José Ribeiro Dias**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Justino Magalhães**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Laura Santos**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

- Laurinda Leite**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Leandro Almeida**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Licínio Lima**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Lourdes Dionísio**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Luís F. Barbelro**  
Escola Superior de Educação de Leiria
- Manuel Barbosa**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Manuel Carlos Silva**  
Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho
- Manuel Pinto**  
Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho
- Manuel Sarmento**  
Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- Manuel Sequeira**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Miguel Gonçalves**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Octavi Fullat**  
Universidade Autònoma de Barcelona
- Óscar Serafini**  
Universidade Católica de Assunção
- Paulo Dias**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Raquel Delgado Martins**  
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- Rui Canário**  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Telmo Carla**  
Universidade de Trás os Montes e Alto Douro

As propostas de colaboração (artigos, referências) devem ser enviadas em papel (A4) ou em suporte magnético (programa Word ou QuarkXPress) para: Revista Portuguesa de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Guvillar, 4710 Braga, Portugal.

#### Avaliação dos artigos

Todos os artigos submetidos para publicação serão objecto de avaliação por pareceres de dois especialistas da área em que se inscrevem.

#### Dimensões

Os textos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas A4, compostas em corpo 12 e dois espaços, devendo todas as páginas ser numeradas.

#### Capa

Na primeira página do trabalho devem constar as seguintes informações: Título do artigo (título abreviado (não excedendo os 95 caracteres), nome(s) e filiação(s), instituição (a/s), morada(s), alguns dados curriculares do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência.

#### Resumos

Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (abstracção em francês (se tiver)). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

#### Quadros e figuras

Devem ser apresentados em folhas separadas, numeradas sequencialmente (numeração arábica) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto, por exemplo: "Inserir o Quadro aproximadamente aqui".

#### Notas

As notas de rodapé são numeradas sequencialmente, sendo inseridas no final do texto.

#### Agradecimentos

Devem ser breves quanto possível e devem aparecer como primeira nota.

#### Referências

Devem ser citadas ao longo do texto (isto é, em citapes) constando do nome do(s) autor(es), seguido(s) do ano da publicação e, entre parêntesis e página(s) se for caso disso. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor do mesmo ano for citado, as letras A, B, C, etc. devem seguir-se no ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos mencionados na primeira citação e, posteriormente, bastar referir o nome do primeiro autor seguido do et al. A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente de acordo com os critérios usados nos seguintes exemplos:

ALMEIDA, João F. de; CARVALHO, Luís; COSTA, António F. de; MACHADO, Fernando; NICOLAU, Isabel; REIS, Elizabeth (1992). *Trabalho Social: Factores e Tipos de Trabalho em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

ALVESSON, Mats & WILMOTT, Hugh (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, vol. 17, n.º 3, pp. 492-484.

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

GOMES, Joaquim F. (1993). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

GRALHO, Rui (1991). Relato sobre educação escolar dezasseis anos depois. *Verbo*, n.º 33, pp. 57-63.

TEODORO, António (1995). *Políticas educativas em mudança no campo educativo: considerações a propósito de um debate inter-disciplinar*. Comunicação apresentada no III Congresso da SPCE - Lisboa, 6 a 10 de Dezembro.

#### Outros

Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correção e devolvê-las até às 5 dias após a sua recepção.

Os artigos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.