

ISSN 0871 - 1267

aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre * Nº11 * Julho 1990 * Preço: 250\$00



TEMA CENTRAL : ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
ESCOLA , NOVAS TECNOLOGIAS E MERCADO DE TRABALHO
MODELOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR

FICHA TÉCNICA

DIRECÇÃO: Rui Canário

SECRETÁRIA EXECUTIVA: Maria João Mogarro

CONSELHO EDITORIAL: António Maria de Sousa, José Travassos, Mário Ceia, Mário Freire, Natércio Afonso, Rui Canário

COLABORARAM NESTE NÚMERO: Almerindo Janela Afonso, Ana Isabel de Oliveira Andrade, António Martinó Coutinho, Carlos Ceia, Domingas Valente, Isabel Silva, Isilda Garraio, João Barroso, Joaquim Pintassilgo, José Alberto Correia Licínio C. Lima, Manuel Inácio Pestana, Maria Beatriz Bettencourt Canário, Maria do Céu Mendonça, Maria Cristina Mourato Coelho de Moura, Maria de Fátima Chorão Sanches, Maria José Araújo Martins, Maria José D. Martins, Mário da Cruz Mouro, Ramiro Marques, Rui Canário, Teresa Maria Sena de Vasconcelos.

ADMINISTRAÇÃO: Conceição Gancho Coelho

ARRANJO GRÁFICO E MONTAGEM: Rui Real

DESENHO DA CAPA: Maria do Céu Mendonça

REVISÃO: António Martinó Coutinho, Leonel Martins

COMPOSIÇÃO: Celeste Santos

ACABAMENTOS: Ângelo Coelho

IMPRESSÃO: Ingrapol, Lda. Travessa da Rua do Comércio, 3 - 7300 Portalegre

EDIÇÃO E PROPRIEDADE: Escola Superior de Educação de Portalegre - Apartado 125 - 7300 Portalegre

TIRAGEM: 1000 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 14 293/86

PREÇO: 250\$00

ASSINATURAS: 700\$00 (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ISSN 0871 - 1267

aprender

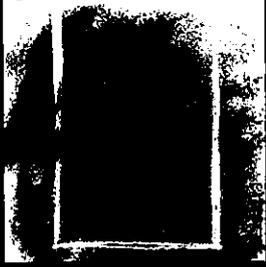
Nº 11



aprender

19 SUMÁRIO

aprender



TEMA CENTRAL: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
ESCOLA, NOVAS TECNOLOGIAS E MERCADO DE TRABALHO
MODELOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3

SUMÁRIO

4

EDITORIAL

5

TEMA CENTRAL: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A administração das
escolas - Comentários à
margem de um projecto de
reforma

MARIA BEATRIZ BETTEN-
COURT CANÁRIO

11

Formar professores para
intervir na administração
das escolas

JOÃO BARROSO

Natureza das motivações
para governar a escola :
Comparação entre profes-
sores e conselhos directi-
vos

MARIA DE FÁTIMA
CHORÃO SANCHES

29

Participação discente e
socialização normativa

Na perspectiva de uma so-
ciologia das organizações
educativas

LICÍNIO C. LIMA
ALMERINDO JANELA
AFONSO

38

EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR

Modelos pedagógicos em
educação pré - escolar :

Que pensam os
educadores ?

TERESA MARIA SENA DE
VASCONCELOS

45

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Escola ,novas tecnologias
e mercado de trabalho em
Portugal

JOSÉ ALBERTO CORREIA

54

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma formação para o
outro lado do espelho
Campos de formação
abertos com a lei de bases

MARIA JOSÉ ARAÚJO
MARTINS

60

ENSINO DAS LÍNGUAS

Francês língua
estrangeira e português
língua materna :

Que definição em
contexto escolar ?

ANA ISABEL DE OLI-
VEIRA ANDRADE

66

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Uma abordagem didáctica
do caminho casa / escola

Um itinerário pedagógico
permanente

CARLOS CEIA

72

COMO FAZER ?

Testes de conhecimentos
escolares (II)

ISABEL SILVA
MARIA JOSÉ D. MARTINS

76

CRÓNICAS DOCENTES

E o telefone não parava de
tocar ...

DOMINGAS VALENTE.

80

HISTÓRIA REGIONAL

Recuperação da serra de
Portalegre

Um regulamento de 1670

MANUEL INÁCIO
PESTANA

83

NOTÍCIAS DA ESEP

86

NOTÍCIAS DA REGIÃO

89

NOTAS DE LEITURA

A edição deste número de "Aprender" coincide com a passagem do 5º aniversário da ESEP e, significativamente também, com a saída dos primeiros diplomados dos cursos de Educação Pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

A ESEP desempenhou, ao nível do Distrito de Portalegre, um papel pioneiro no lançamento do ensino superior na região, cuja consolidação e desenvolvimento ganharam novas perspectivas com a criação da Escola Superior de Tecnologia e Gestão e o funcionamento pleno do Instituto Politécnico.

O caminho percorrido não foi isento de dificuldades. Criada em 1985, a ESEP viu-se confrontada com a necessidade de pôr a funcionar, de imediato, programas de formação em serviço e cursos de formação inicial, ao mesmo tempo que concebia e executava planos relativos às infraestruturas da escola (instalações, equipamentos e recursos humanos).

A "construção" da escola, para lá do apoio e cooperação relevantes das entidades regionais e locais, nomeadamente o Governo Civil e a Câmara Municipal de Portalegre, deve, no essencial, ser creditada ao empenhamento, motivação e criatividade do corpo docente. A criação de um corpo docente de elevado nível de qualificação académica e científica é, e deverá continuar a ser, uma das nossas preocupações fundamentais, como forma de garantir exigências de qualidade que nos têm norteados.

Assinale-se a este propósito que cerca de metade do corpo docente, integrado na carreira do ensino superior, frequenta cursos de mestrado ou programas de doutoramento em universidades nacionais (Minho, Coimbra, Clássica de Lisboa, Nova de Lisboa) ou estrangeiras - Bordéus (França), Montréal, Vancouver (Canadá), Bristol, Bradford e King's College (Grã-Bretanha). Trata-se de uma política necessária, com custos evidentes, nem sempre plenamente compreendida quando se discutem problemas orçamentais.

Para lá das actividades formais de ensino, a ESEP, nos últimos cinco anos, desdobrou-se em múltiplas vertentes que abrangem a actividade editorial, realizações de carácter científico, projectos de intervenção educativa e de investigação, procurando assim dar cumprimento ao conjunto de objectivos e finalidades do Ensino Superior Politécnico.

Como sublinhou um dirigente do NERPOR (Núcleo Empresarial da Região de Portalegre) num depoimento a propósito dos 5 anos de actividade da escola:

"O sucesso da experiência terá, entre outros factores, decorrido da circunstância de a ESE se não ter fechado sobre ela própria, antes tendo primado pela abertura e permanente disponibilidade para participar, como lhe competia, no meio sócio-cultural envolvente".

A explicitação dos nossos projectos de trabalho e a divulgação periódica de relatórios de actividades concretizam uma atitude de "prestação de contas" e permitem a crítica pública que reputamos essencial para que a ESEP possa inserir-se no tecido regional e ajudar a protagonizar um processo de desenvolvimento da região.

Fazendo um balanço retrospectivo dos nossos cinco anos de actividade pensamos haver alguma legitimidade para que nos possamos orgulhar do trabalho realizado. Não estamos satisfeitos porque a nossa meta é fazer, sempre, mais e melhor. Assim continuaremos.

A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS COMENTÁRIOS À MARGEM DE UM PROJECTO DE REFORMA

Maria Beatriz
Bettencourt Canário *

Os comentários que se seguem não têm a pretensão de constituir uma análise do projecto de reforma da administração dos estabelecimentos de educação pré-primária, básica e secundária, anunciada pelo Ministério da Educação. De facto, ao terminar mais um ano de actividade lectiva que teve por fim formar professores capazes de intervir de forma positiva ao nível do estabelecimento de ensino, é o tema da participação na administração que dominou este conjunto de reflexões sobre a formação de professores, a actual administração das escolas e o projecto de reforma.

Aliás, é na capacidade de mobilizar a participação dos intervenientes que se joga o futuro da reforma. Optimizar a utilização dos recursos das escolas, conseguir a integração e o sucesso escolar dos alunos só pode ser alcançado com uma administração eficaz e participada.

1 - A "ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR" COMO PARTE INTEGRANTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Tradicionalmente a formação de professores tem assentado em duas vertentes: a do desenvolvimento de competências pedagógico/didáticas e a do aprofundamento dos conhecimentos científicos de base, partindo-se do princípio de que o professor deve saber a matéria que ensina e como ensiná-la.

Desde há muito que se reconhece que este último tipo de conhecimento, o pedagógico/didático, se deve socorrer da Psicologia que fornece elementos indispensáveis à compreensão da criança e do seu processo de aprendizagem.

A partir dos anos sessenta, o enorme desenvolvimento da So-

ciologia da Educação chamou a atenção para a importância da componente social dos fenómenos educativos. O melhor conhecimento das relações entre a sociedade e o sistema de ensino, entre origem social e sucesso escolar, entre mobilidade social e escolarização, veio demonstrar a necessidade dos professores tomarem conhecimento, no decurso da sua formação, destas questões do âmbito da macro-sociologia. Daí que, a partir dessa época, a maioria dos planos de estudo dos cursos de formação de professores incluam uma disciplina de Sociologia da Educação.

No entanto, nessa época, a abordagem sociológica dos fenómenos educativos, tendia a subalternizar a importância do contexto organizacional concreto no processo de ensino/aprendizagem e as escolas, enquanto organizações, não eram ainda objecto privilegiado da investigação

sociológica.

De então para cá, uma multiplicidade de estudos desenvolvidos tendo por objecto escolas, sobretudo anglo-saxónicas, tem vindo a demonstrar que as escolas são efectivamente muito diferentes umas das outras e que essas diferenças se repercutem na integração e sucesso escolar dos alunos. Estudar as escolas, saber porque existem estabelecimentos mais eficazes do que outros, tem resultado na aquisição de uma soma de conhecimentos já consideráveis sobre questões tais como a existência de micro-culturas das escolas e quais as características do clima organizacional que mais contribuem para o sucesso dos alunos. Para este tipo de investigação têm concorrido os conhecimentos de Sociologia das Organizações e de Teoria da Administração que se desenvolveram sobretudo a partir de estudos em meio empresarial.

* Professora adjunta da ESEP

A emergência deste novo campo de conhecimentos, e as incidências que ele tem na organização das escolas, fizeram com que, actualmente, na formação de professores, surja cada vez mais frequentemente um momento de formação individualizado, incidindo nesta área, e normalmente chamado de Administração Escolar.

Assim, a formação profissional do professor, aquela que constitui o "Know-how" comum a todos os professores, independentemente da(s) disciplina(s) que ensina, abrange um campo cada vez mais vasto.

Aos saberes práticos e teóricos no campo da metodologia, didáctica e tecnologia educativa, juntam-se os do campo da Psicologia (do Desenvolvimento e da Aprendizagem) e da Sociologia (da Educação e da Escola).

de professores não pode descurar os aspectos de formação geral, mas tem de privilegiar a aquisição de competências necessárias ao exercício da profissão.

No caso das aprendizagens no campo da Administração Escolar, elas devem ter como objectivo o desenvolvimento das competências de que o professor precisa para intervir eficazmente a nível do estabelecimento de ensino.

Para isso, o professor necessita de conhecimentos sobre a estrutura administrativa formal do sistema de ensino e do estabelecimento de ensino mas tem sobretudo de aprender a ler a realidade organizativa escolar de modo diferente, encarando os intervenientes na escola (alunos, pais, professores, empregados) como actores sociais, com estratégias próprias, racionais e que se desenvolvem em

O professor deve conhecer as margens de autonomia de que dispõem os diversos actores, em especial o espaço de liberdade dos professores dentro da organização e saber que a cooperação entre os diversos elementos da escola, mesmo para a realização das suas finalidades primordiais, não é uma situação adquirida, mas sim um objectivo que pode ser alcançado, mediante uma negociação eficaz.

É também necessário que tenha uma compreensão das relações entre a organização escolar e o meio envolvente, que lhe permita adequar a sua intervenção às características do ambiente social e, por outro lado, mobilizar os recursos locais para fins educativos.

Para intervir na escola, a compreensão dos fenómenos que aí ocorrem é necessária, mas não suficiente; ser capaz de propôr e levar à prática mudanças organizacionais que favoreçam a aprendizagem dos alunos, ser capaz de cooperar na criação e execução de um projecto de escola, é ser capaz de mobilizar esses conhecimentos teóricos para a intervenção na realidade. Pressupõe a aquisição do hábito de tomar iniciativas e de participar na vida das organizações.

2 - A PARTICIPAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO

É por isso que na formação de professores, quer inicial, quer contínua, a criação de condições para a participação dos formandos é uma questão fulcral.

Na formação inicial, o desenvolvimento de uma atitude interveniente por parte dos alunos/futuros professores passa pela sua participação na vida da organização formadora. É a ela que cumpre fazer emergir verdadeiras situações de aprendizagem cívica e social, promovendo auscultações,



A eficácia desta formação profissional é condição indispensável para a revalorização social da função docente. A afirmação social dos professores como profissionais eficazes, será certamente uma contribuição importante para um estatuto social mais prestigiado e, sobretudo, para uma maior satisfação profissional.

Visando a eficácia, a formação

interacção. Assim, um aluno não pode ser visto unicamente em função do papel que desempenha, o de alguém que aprende; um aluno é antes de mais um actor social, com interesses e motivos próprios; a sua implicação num determinado trabalho escolar tem a ver com razões que lhe são próprias e pode não depender das virtualidades pedagógicas da tarefa.

chamando à cooperação na resolução de problemas, debatendo pontos de vista, propondo e contrapondo soluções e empreendendo negociações.

Essas situações reais constituem, de facto, outras tantas situações de formação, com efeitos bem mais profundos do que aquelas que o professor pode suscitar através da vivência de situações simuladas, fabricadas artificialmente na aula, para fins didácticos.

Em termos de educação permanente, mais do que participação, trata-se de facultar aos professores a organização da sua própria formação em função dos problemas com que se deparam na prática.

Um processo formativo, que conduza à descoberta de soluções adaptadas a cada caso, tem de estar centrado na escola, exige apoios externos e formadores e assenta, em grande parte, na motivação e disponibilidade dos docentes.

No caso da intervenção no estabelecimento de ensino, a quase totalidade dos professores em exercício não teve qualquer formação que os ajude a melhor utilizar e mobilizar os recursos locais, a criar a nível da escola melhores condições de aprendizagem aos seus alunos. Na actuação prática, contudo, muitos deles já encontraram soluções para problemas deste tipo, e introduziram inovações e mudanças na organização das escolas que se traduziram em melhorias no seu funcionamento.

Mas, também nestes casos, se tem tratado de processos participados, pois as inovações demasiado isoladas, levadas a cabo individualmente ou quase, não têm hipótese de ter efeitos a nível do estabelecimento.

De facto a inovação educacional, quer a nível da organização escolar, que da prática pedagógica, é inevitável que sus-

cite resistências da parte dos diversos intervenientes. É através dum processo participado, em que as tomadas de decisão repousam também naqueles que executam, que é possível fazer desaparecer resistências legítimas e inovar de forma real.

A inovação é uma necessidade vital das escolas; ela pressupõe um processo participativo, apoiado exteriormente, situação que é ainda a excepção e não a regra nas nossas escolas.

A criação das condições propícias à plena participação dos intervenientes é, assim, condição básica para a renovação pedagógica.

3 - A PARTICIPAÇÃO E A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

As grandes opções políticas tomadas a nível nacional têm privilegiado os valores da democracia e da participação na administração quer do sistema educativo, em geral, quer dos estabelecimento de ensino, em particular. Os princípios gerais afirmados no texto constitucional estão consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Artº 43º (Princípios gerais) e no Art. 45º. Neste último, que trata da administração das escolas podemos ler no Parágrafo 2º: "Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimento de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democracia e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino"; em relação às escolas do ensino básico e secundário, o parágrafo 4º afirma "A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são de-

mocraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutra caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino".

O pleno cumprimento do imperativo legal de participação dos intervenientes está muito longe de ser atingido. No que respeita aos estabelecimentos de ensino básico (2 e 3º ciclos) e secundário, temos alguns indicadores do nível de participação, obtidos através do inquérito levado a cabo pelo SPGL, em Março deste ano.

Assim, e de acordo com as declarações dos professores inquiridos, o Conselho Directivo promove reuniões com os alunos, em 37% dos casos; com representantes dos alunos, em 56%; com funcionários, em 86%; com professores, em reuniões gerais, em 83%; com representantes dos pais, em 72%. Estas reuniões podem ter tido lugar uma única vez e, muitas vezes, revestem carácter meramente informativo. Se é certo que a existência deste tipo de reuniões não é suficiente para dar corpo à participação dos diferentes actores, a sua inexistência é indicativo claro duma participação diminuta, e este é o caso em bastantes escolas.

Não se pode fazer recair sobre os Conselhos Directivos a responsabilidade desta situação. No contexto duma administração tradicionalmente centralizadora, como a portuguesa, as margens de liberdade que podem ser geridas localmente, pelas escolas, têm sido bastante reduzidas, o que retira incentivos à participação e dificulta a criação de hábitos de tomada de iniciativa. Vencer o círculo vicioso do centralismo não é fácil: o actual sistema participado de administração vigora há década e meia, o que é pouco em termos de

consolidação de mudanças sociais; e, para mais, não tem sido acompanhado de medidas que incentivem a participação. De facto, se se deseja uma maior participação dos intervenientes a nível local é necessário avançar no sentido de uma maior autonomia das escolas.

4. O PROJECTO DE REFORMA E A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO

No momento presente, uma reforma da administração das escolas que esteja em consonância com os textos legais fundamentais, tem de colocar como uma das suas prioridades a criação e consolidação das estruturas que melhor possam assegurar a participação dos intervenientes.

O projecto de decreto-lei sobre administração dos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário, recentemente aprovado em conselho de Ministros, previamente à apresentação de um novo modelo de gestão, reitera a preeminência dos princípios de participação, representatividade e democraticidade. Algo contraditoriamente, o próprio processo de lançamento destas medidas não teve em conta esses mesmos princípios, dado o secretismo e a ausência de discussão participada por parte dos interessados que tem caracterizado a fase prévia à sua promulgação.

No actual diploma o princípio de democraticidade concretiza-se através da representação no Conselho Escolar ou de Escola (1), órgão colegial com funções de direcção, dos diferentes intervenientes na comunidade escolar, através do processo de eleição. A composição deste órgão inclui representantes dos docentes (metade menos um dos membros), representante do pessoal não docente, representantes das associações de pais, representantes

da autarquia, dos interesses sócio-económicos locais, dos interesses culturais e científicos locais (no caso dos estabelecimentos pré-escolares e 1º ciclo do ensino básico) e representantes das associações de estudantes (no caso do ensino secundário).

Os membros do Conselho Escolar e do Conselho de Escola exercem o seu mandato por 4 anos e reúnem ordinariamente uma vez por período escolar. Das atribuições deste Conselho fazem parte, entre outras, a aprovação do regulamento interno da escola, do projecto educativo da escola, dos planos anual e plurianual de actividades, do projecto de orçamento anual da escola, do relatório anual de actividades do relatório anual da escola e do relatório das contas de gerência.

Segundo este projecto, o Conselho é por excelência o órgão, "de participação dos diferentes sectores da comunidade escolar". Para além dele, existe uma única estrutura reunindo representantes dos docentes e um representante da associação de pais, o Conselho Pedagógico, agora com características de órgão de apoio, sem poderes deliberativos.

As competências e o funcionamento deste Conselho Escolar/ de Escola confere-lhe muitas das características dos Conselhos de Administração das empresas. Os documentos que deve apreciar e aprovar têm um certo grau de complexidade e envolvem questões de política geral das escolas, mas também questões de natureza técnica. Esta característica é um primeiro obstáculo à participação efectiva dos representantes dos alunos e dos representantes dos pais.

No que diz respeito a estas duas categorias de intervenientes, o actual projecto não prevê formas de organizar a participação mais próximas dos representados e dos seus interesses. Em que estrutura

podem os representantes de alunos e pais apresentar e discutir propostas sobre as condições de vida e de trabalho na escola, sobre a organização dos tempos e dos espaços, sobre a ocupação dos tempos livres e sobre outros inúmeros aspectos do quotidiano da escola, de uma forma não técnica e acessível a todos? No sistema proposto, um representante dos alunos que queira discutir um problema do funcionamento da biblioteca ou da utilização do campo de jogos, é muito provável que nunca o consiga fazer no Conselho de Escola.

Em sociedades onde a participação dos pais e dos alunos na vida escolar são já hábitos adquiridos, só agora se começa a experimentar a inclusão de representantes seus em órgãos com competências semelhantes ao Conselho de Escola.

A ainda incipiente participação de pais e alunos na vida das nossas escolas deve levar a pensar se as fórmulas organizativas que são propostas para essa participação são encorajadoras ou desmotivadoras do seu empenhamento. Temos aliás no actual funcionamento das escolas alguns casos paradigmáticos de que podemos retirar ensinamentos: Quantos dos representantes dos alunos nos Conselhos Pedagógicos (delegados de ano e de curso) comparecem normalmente a estas reuniões? Dos poucos que lá vão, quantos avaliam como positiva a sua participação e se sentem motivados a uma maior envolvimento nas questões da vida da escola? A resposta estas interrogações não deve levar a pôr em causa a utilidade da participação dos alunos nestes órgãos; a sua simples presença pode ter efeitos positivos; mas o que se pode concluir é que, em si mesmo, a participação de intervenientes não especializados em organismos formais, com tarefas técnicas bem precisas e

calendários a cumprir, não encoraja a participação e pode mesmo desmotivá-la completamente. Para que tal não aconteça é necessário que existam outras estruturas menos formais e mais operacionais em que o direito à participação se possa exercer.

É também necessário que os representantes de pais e alunos sejam eleitos expressamente para o desempenho destas funções, assegurando a representação dos alunos das diferentes turmas, anos e cursos, e dos respectivos pais; a representação prevista no projecto, feita através de elementos das Associações de Estudantes e de Pais e Encarregados de Educação, associações que prosseguem fins diversificados e legítimos, mas entre os quais não figuram a direcção das escolas, é claramente inadequada.

Assim, se a fórmula organizativa encontrada na reforma para a representação de pais e alunos no governo das escolas não é a mais adequada para assegurar a sua real participação, a representação das autarquias e dos interesses locais também não parece ser mais feliz.

O número elevado de escolas e áreas escolares existentes em muitas autarquias constitui o inconveniente mais evidente. Alguns responsáveis autárquicos, para assegurarem o cumprimento destas disposições, teriam de se transformar em autênticos profissionais de Conselhos Escolares. Mas o principal inconveniente seria a pouca rentabilidade desta forma de participação das autarquias e interesses locais. Diversos sindicatos de professores fizeram já propostas sobre gestão que são coincidentes no dispositivo da participação dos representantes dos interesses locais e das autarquias: propõem a criação duma estrutura, o Conselho Local de Educação, de âmbito concelhio, com representantes de todos estabelecimentos dos diferentes

níveis de ensino do concelho e variados representantes dos interesses locais e das estruturas regionais de Educação. A integração das escolas na comunidade local e, além disso, uma coordenação e dinamização global das actividades educativas seriam os objectivos genéricos desta estrutura; os C.L.E. poderiam também ter competências específicas na organização da rede escolar e na gestão integrada de recursos comunitários.

Num órgão como este a participação dos representantes locais far-se-ia com economia de esforços; além disso, promover-se-ia o contacto mais frequente e colaboração entre as diferentes escolas e destas com organismos exteriores.

Finalmente, resta-nos falar da participação dos professores e demais pessoal da escola. Em relação ao pessoal não docente, a sua actual diversificação e maior qualificação aponta para a necessidade duma participação acrescida. Inclusivamente, num Conselho Pedagógico tal como ele é concebido na presente proposta, ou seja, órgão técnico de elaboração de propostas, não faz sentido que nele não estejam representados os técnicos da educação que hoje já existem em muitas das escolas: orientadores escolares, psicólogos, médicos escolares, responsáveis de bibliotecas, centros de recursos e mediatecas. Pelas funções que ocupam, pelo seu papel bem diferenciado do professor, aliado a um conhecimento de aspectos diferentes da vida da escola, a participação desses elementos do pessoal não docente traria certamente benefícios à actividade desses órgãos.

No que respeita à participação dos professores o aspecto mais polémico do projecto é o da proporção dos seus representantes no Conselho Escolar/ de Escola, que os coloca em minoria

no órgão directivo do estabelecimento. Por um lado, dada a fraca dinâmica de participação de pais, alunos e representantes locais, não irá ser fácil a mobilização desses sectores para a constituição do Conselho de Escola / Conselho Escolar. Por outro lado, é natural que os professores tomem esta medida como um sinal da pouca confiança que neles é depositada, o que trará resistências ou, pelo menos, pouco entusiasmo para a participação no referido Conselho. Assim, o órgão máximo de direcção das escolas e de participação de todos os intervenientes, tem fortes probabilidades de enfermar de falta de dinamismo e de incapacidade para gerar melhorias no seu funcionamento.

5 - EFICÁCIA E PARTICIPAÇÃO

Pela análise feita, o actual projecto de reforma não introduz alterações que favoreçam uma maior participação dos intervenientes. Contudo, esse não é o único aspecto em que a administração das escolas necessita de ser alterada; conseguir uma maior eficácia da gestão é obviamente outro dos objectivos. Aliás é explicitamente afirmado no diploma que se visa conciliar a democraticidade com "as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade". Poder-se-ia, assim, supôr que, se a participação não sai favorecida neste diploma, talvez seja a eficiência a beneficiada.

Uma primeira advertência deve ser feita: a eficácia da gestão não é uma questão meramente técnica; ela é aferida segundo critérios que têm a ver com valores que variam segundo as épocas, as sociedades e as orientações políticas.

Devemos, por isso, tentar encontrar qual o conceito de eficácia que está subjacente ao pre-

sente diploma. Uma referência condensa o ponto de vista do legislador sobre este ponto: "a estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o secretário - geral."

A concentração das competências de gestão e, em grande parte de administração das escolas numa única pessoa é a fórmula encontrada para garantir a eficácia. Como se trata de um sistema já bem conhecido e plenamente utilizado são conhecidas as vantagens e os inconvenientes que ele acarreta. Numa gestão moderna, a complexidade das questões a enfrentar aconselha uma certa desconcentração de poderes, variável segundo as circunstâncias, constituindo-se sub-unidades, com uma relativa autonomia. O anterior organograma da administração das escolas era, neste aspecto, mais adequado, por permitir a criação de secções do Conselho Pedagógico, com alguma capacidade real de intervenção. Os conselhos de turma são também estruturas passíveis de revitalização, no sen-

tido de lhes ser conferida efectiva capacidade de orientação pedagógica. Neste diploma, esse aspecto fundamental é remetido para posterior regulamentação.

A eficácia, tal como é concebida pelo legislador, reduz-se assim a um controle mais centralizado e tendencialmente mais burocratizante pois é esse o modelo mais difundido e que tem mais probabilidades deser reproduzido.

Mesmo alguns elementos interessantes introduzidos no presente projecto, como o da exigência de um projecto educativo da escola, correm o sério risco de ser transformados em mais uma formalidade burocrática que há que cumprir, não se traduzindo numa efectiva mudança de óptica de gestão, na adopção de um tipo de gestão por projectos. Aliás existem experiências recentes que indicam os erros que não devemos repetir. Em França, a obrigatoriedade de proceder ao diagnóstico da escola e elaborar o respectivo projecto educativo, tem levado, em 90% dos casos, a uma actividade que se reduz a preenchimento de formulários,

sem qualquer efeito sobre o funcionamento das escolas e muitas vezes sentida por estas como mais uma forma de controle burocrático.

A eficácia das escolas, numa perspectiva de desenvolvimento organizacional é, cada vez mais, a capacidade de elas se auto-organizarem e auto-avaliarem, assumindo-se como "seres pensantes" em vez de seres inanimados, teleguiados do exterior. Para este tipo de eficácia, a participação dos intervenientes é a questão fulcral. Encontrar as formas adequadas em que ela se possa desenvolver não é tarefa fácil mas é indispensável. Infelizmente, o actual diploma que reforma a administração das escolas parece não ter podido ou querido encontrar a fórmula adequada.

(1) Nos estabelecimentos de educação pré-escolar e básicos (1º ciclo) o órgão de direcção denomina-se Conselho Escolar; nos restantes ciclos do ensino básico e no ensino secundário toma a designação de Conselho de Escola.



Egidio Pereira
FOTÓGRAFO

Executamos:

Passes Rápidos a Cores
Fotografias a Cores e Preto e Branco
Todo o Trabalho para Amadores

Vendemos:

Máquinas - Filmes - Albuns
Molduras e Equipamentos para
Amadores

Rua de Elvas, 56

Telefone - 23148

7300 PORTALEGRE

FORMAR PROFESSORES PARA INTERVIR NA ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

João Barroso *

A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS E SEUS DILEMAS

A evolução e a reforma do sistema de ensino passam necessariamente pela transformação dos processos de administração dos estabelecimentos de ensino. Quer nos países de tradição centralizadora, quer nos países de tradição descentralizadora, temos assistido a movimentos que vão no sentido de valorizar o papel da escola, a sua autonomia e a capacidade de os seus responsáveis desempenharem um papel mais activo na criação de um clima propício à participação dos diferentes membros da organização e à obtenção de mais elevados níveis de eficácia.

Em Portugal, como em outros países, esta transformação passa pela resolução de certos dilemas que se colocam quando se tem de determinar os objectivos, as estruturas, os processos que irão caracterizar o modelo de administração das escolas, bem como definir o campo da sua autonomia, as atribuições e competências dos diferentes órgãos, as modalidades de intervenção dos diferentes elementos, a distribuição do poder, a partilha dos recursos, as normas de relacionamento entre os diferentes

níveis da administração do sistema de ensino.

Entre esses diferentes dilemas destacamos, pela influência que têm no funcionamento da organização escolar e nas funções que os professores desempenham nela, os seguintes:

Primeiro dilema: Garantir a **regulação estatal** necessária à preservação da unidade nacional do sistema de ensino e à satisfação dos grandes objectivos estratégicos definidos pelo poder político - Possibilitar a **flexibilidade e diversidade local** para que seja possível adaptar as escolas às características da comunidade a que pertencem, através do exercício do poder regional e local, da participação dos diferentes parceiros educativos, da autonomia dos estabelecimentos de ensino, do desenvolvimento da iniciativa e criatividade das diferentes equipas educativas.

Segundo dilema: Garantir a **participação dos pais e de outros elementos da comunidade** na administração das escolas, na definição do seu projecto educativo, na sua execução e avaliação, como forma de facilitar a regulação social, a integração local e a defesa dos interesses das famílias e dos agentes políticos, culturais e económicos - Respeitar o **campo profissional dos professores**, a **tecnicidade das suas funções**, a **especialização dos seus saberes**, a

responsabilidade que devem deter sobre os meios de produção escolar, nomeadamente a organização da escola, a sua direcção e gestão.

Terceiro dilema: Criar mecanismos de **controlo e avaliação externa** que permitam a prestação de contas da escola à administração e à comunidade, que sirvam de garantia da correcta aplicação dos fundos públicos, e que determinem o grau de realização dos objectivos nacionais para o sistema de ensino, como forma de permitir a sua regulação, a introdução de medidas correctivas e a definição de políticas para o sector. - Desenvolver a **avaliação interna** como forma de tornar as escolas "instituições pensantes", capazes de realizarem o seu próprio diagnóstico, definirem os seus objectivos, seleccionarem estratégias, planificarem actividades, reflectirem sobre as decisões que deverão ser tomadas para resolver os problemas que a avaliação revelou.

Quarto dilema: Criar nas escolas **estruturas administrativas** que assegurem a existência de direcção e coordenação executiva, próprias ao "management" de qualquer organização - Ter em conta na administração das escolas as características próprias das organizações educativas, em particular o facto de serem constituídas por elementos pouco articulados entre si - "loosely

* Assistente convidado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa

coupled systems" (por exemplo, os professores de uma disciplina com os de outra disciplina, os de uma turma com os de outra turma, o professor com os seus alunos e o conselho directivo, este com o conselho pedagógico, etc.), de terem objectivos pouco claros, uma estrutura organizativa problemática, etc.

Como se compreende deste rápido enunciado, estes dilemas não poderão ser superados por uma simples escolha entre os dois termos. Na maior parte dos casos, torna-se necessário conciliar perspectivas aparentemente contraditórias e encontrar princípios e dispositivos diferentes dos existentes.

A intervenção dos professores

Na superação destes dilemas e no alargamento das perspectivas para a sua solução há que reconhecer o papel fundamental que cabe aos professores na organização de escola.

A solução dos problemas da escola, e concretamente da sua gestão, não passa por retirar o poder aos professores, nem por uma aparente transferência da autoridade da administração central para a administração local, ou pelo reforço do controlo dos pais nos órgãos de decisão, ou por um qualquer secretário-geral.

Ela não passa, também, pela tentativa de intensificar a racionalização e a normatização do funcionamento da escola com recurso a uma legislação extremamente regulamentadora das estruturas, dos diferentes cargos, funções, procedimentos.

Independentemente de medidas estruturais que devem ser tomadas, elas só têm sentido se corresponderem a um alargamento do processo de profissionalização dos professores

e a uma requalificação das suas competências que lhes permita manter o controlo sobre os modos de execução e os fins do seu trabalho, de que a intervenção na gestão da escola e na concepção, planificação, execução e avaliação do seu projecto educativo, são um elemento decisivo.

É aliás esta ligação do reforço do profissionalismo dos professores à sua participação na direcção e gestão da escola que pode evitar aquilo que Derber (1) define como o risco de o profissionalismo se tornar num "mecanismo de acomodação dos profissionais à proletarianização". Isto é, e transferindo para o caso dos professores, que a "profissionalização" do corpo docente se transforme numa acomodação à ideia de que "educação constitui um trabalho "técnico", cujos problemas têm de ser resolvidos "tecnicamente", deixando de lado as suas vertentes políticas e ideológicas (ou seja, pondo de parte a problemática dos fins últimos do trabalho docente e centrando as preocupações na problemática dos meios)." (2)

Torna-se deste modo evidente a importância que adquire na formação inicial e contínua dos

professores o desenvolvimento de uma componente centrada na escola enquanto organização e a aquisição de competências no domínio do "management" escolar em geral e no exercício de cargos de gestão intermédia em particular.

Esta formação é, aliás, como já tive a oportunidade de analisar em outro lugar (3), a condição essencial para se atingir uma "massa crítica" necessária ao desenvolvimento da autonomia das escolas e da participação dos professores no exercício democrático da direcção e gestão do estabelecimento de ensino.

A FORMAÇÃO ORGANIZACIONAL DOS PROFESSORES

A necessidade de os professores disporem de uma formação no domínio da organização escolar deriva de três ordens de razões que passo a enunciar muito brevemente:

- evolução das teorias da organização escolar;
- alterações nos papéis do professor e no seu perfil funcional;
- novos modelos de formação de professores.



A evolução das teorias da organização escolar

A International Encyclopedia of Education, editada por T. Husen e T. N. Postlethwaite (4), agrupa as diferentes teorias de organização escolar em duas grandes categorias: as "teorias clássicas" que analisam a escola de um ponto de vista racional, enquanto sistema natural ou sistema aberto; as "teorias modernas" - que encaram as escolas como anarquias organizadas (5) ou sistemas debilmente acoplados - "loosely coupled system" (6).

Embora esta classificação binária possa ser considerada demasiado redutora da diversidade de teorias que, desde os princípios deste século, forneceram modelos para a organização da escola, ela tem contudo a vantagem de marcar, de uma maneira bastante nítida, a ruptura que hoje se começa a estabelecer com os paradigmas racionais de tipo burocrático que prevaleceram até aos finais dos anos 70.

O que está em causa nesta ruptura é a incapacidade das teorias "clássicas" reconhecerem e explicarem a complexidade, a incerteza, a imprevisibilidade e ambiguidade das organizações educativas. Elas limitam-se a propor modelos formais onde, como diz Nuria Borrell Felip, "o mundo é relativamente racional, objectivo e certo" (7). Para estas teorias, "as metas guiam a acção. As necessidades podem ser identificadas. O poder pode ser compreendido, desenvolvido, usado. As pessoas actuam racionalmente de acordo com as suas necessidades e crenças, determinam o que querem fazer e actuam em consequência. As políticas desenvolvem-se através de processos sequências de colaboração ou conflito". (8)

Em oposição a esta visão linear e racional do funcionamento

das organizações encontram-se as teorias que põem o ênfase na imprevisibilidade e complexidade da vida institucional, a que Tony Bush (9), ao analisar os diferentes modelos de "management" em escolas primárias e secundárias inglesas, identifica como pertencendo aos "modelos ambíguos".

Estes modelos representam a escola como uma organização com objectivos pouco claros, com uma "tecnologia" e uma estrutura problemáticas, fragmentada em grupos relativamente autónomos, ligados de maneira ténue e imprevisível, com uma participação fluída dos seus elementos. Além disso, as escolas estão sujeitas a influências do exterior que são pouco claras e contraditórias, o que dificulta a tomada de decisões e aumenta a ambiguidade.

Do ponto de vista destes modelos, aumentar a complexidade formal das estruturas da organização significa reforçar a sua ambiguidade. Daí que a sua administração deva ser o mais descentralizada possível, fazendo com que as decisões se tomem ao nível das subunidades ou dos indivíduos.

Vários são os contributos que têm surgido desde os anos 70, principalmente em estudos norteamericanos e ingleses, para a compreensão da organização escolar e sua administração, e que permitiram a ruptura com as "teorias clássicas" do management educativo.

Dois grandes orientações epistemológicas (a maior parte das vezes complementares) têm orientado estes estudos: uma mais dirigida para o desenvolvimento das organizações educativas, a outra, para a sua explicação.

- A primeira, mais influenciada pelas "ciências da administração", tem procurado acompanhar a reflexão sobre o

"management" das empresas industriais ou de serviços, incorporando as críticas à aplicação dos "princípios gerais de management" propostos por Fayol, ou à análise legal-racional burocrática de Max Weber, ou mesmo à teoria das relações humanas, que estiveram na origem daquilo que se pode chamar a tentativa de construção de uma "teoria do management pós-industrial".

É nesta linha que surge a tentativa de adaptar à administração das escolas princípios como o do "relativismo estrutural" (segundo o qual diferentes tipos de estruturas podem ser apropriadas para a mesma organização); ou as propostas de Toffler sobre "as corporações adaptativas", organizadas por "funções modulares" e com uma estrutura sob a forma de constelação; ou as de Naisbitt e Aburdene sobre as "10 medidas para reestruturar as organizações", entre outros.

H. Beare, B. Caldwell e R. H. Millikan, ao analisarem na sua obra "Creating an Excellent - School - Some new management techniques" o contributo que as novas teorias de management podem trazer à escola, sublinham que "as novas estruturas encorajam a autonomia, a capacidade de empreendimento, a criatividade e o espírito de iniciativa, (...) no quadro de pequenas unidades, que funcionam como átomos em relação ao todo". (10)

- A segunda desenvolve-se mais no quadro específico das organizações educativas procurando criar os fundamentos para uma teoria da administração escolar, e recolhe contributos importantes da sociologia da educação e da análise organizacional, baseando-se, muitas vezes, numa investigação centrada em estudos de caso de escolas de diferentes níveis de ensino, e no estudo do comportamento dos

chefes de estabelecimento e outros responsáveis escolares.

É nesta linha que se situam os estudos de T. Bush sobre as teorias do management educativo, os de M. D. Cohen e J. M. March sobre a ambiguidade das organizações educativas, os de K. E. Weick sobre escolas como "sistemas debilmente acoplados", os de S. J. Ball sobre as "micro-políticas da escola", e muitos outros (11).

Importa agora analisar algumas das consequências que estas novas abordagens trazem para a compreensão do papel dos professores na organização escola, e, portanto, para a determinação das suas necessidades de formação.

Alterações dos papéis do professor

Muitas são as consequências que advêm para os professores da alteração dos paradigmas que têm sustentado as teorias da administração educativa. Registem-se, a título de exemplo, quatro das perspectivas mais fecundas que se abrem, neste domínio:

- A importância que os indivíduos têm nas organizações. Como diz T. S. Greenfield ao propor uma alternativa às teorias da organização educativa: "(...) as organizações são pessoas - nem mais, nem menos. As organizações estão nas pessoas; não estão fora delas. (...) O que reconhecemos como organização é uma realidade construída, uma invenção social, e uma ilusão. A organização não é um sistema, ou uma estrutura. (...) é um construído social, real ou ilusório, feito por pessoas e mantido por elas". (12)

- A crítica ao mito da racionalidade que levou a separar os meios dos fins, a política da administração, e a crer no determinismo dos processos administrativos sobre os individuais e as

organizações. Nas escolas, isto traduziu-se muitas vezes por separar os aspectos administrativos dos aspectos pedagógicos, subordinando estes aos primeiros.

- A especificidade das organizações educativas em relação às organizações de tipo empresarial, nomeadamente, quando a mais recente literatura das organizações descreve as escolas como "anarquias organizadas" ou "sistemas debilmente acoplados" (ver mais acima). Esta especificidade obriga a processos de administração próprios, adaptados à ambiguidade, à flexibilidade, à falta de ligação interna, à turbulência das relações com o meio. Entre esses processos destacam-se os que privilegiam as pequenas unidades operativas (equipas educativas, por exemplo); a participação na tomada de decisões, a todos os níveis; a substituição de uma estrutura hierárquica por uma estrutura colegial.

- A importância dos aspectos relacionados com o clima e a cultura da escola.

Pode-se dizer, assim, que o professor vê reforçada a sua importância na organização da escola, quer do ponto de vista "administrativo" quer do ponto de vista "profissional". É ele quem permitirá descentrar a organização dos aspectos meramente administrativos para os pedagógicos.

Sem pôr em causa a necessidade de existirem estruturas de direcção e coordenação, este reforço da participação dos professores na administração da escola permite alterar as relações habituais entre "administradores" (director, por exemplo) e professores. Estas relações caracterizam-se, como diz Campbell, por uma espécie de acordo em que os directores têm a seu cargo aquilo que chamam "a sua escola" e os profes-

sores aquilo que chamam "as suas turmas". "Através de uma prenda implícita, o director oferece não interferir na sala de aula e os professores aceitam a sua parte no acordo, não esperando participar na política da escola. O que faz com que ambas as partes ganhem de facto o controlo sobre aquilo que lhes dá mais satisfação profissional". (13)

Embora não se enquadre nos objectivos deste artigo, é importante assinalar até que ponto muitas das novas perspectivas sobre a administração das escolas, atrás referidas, e a transformação dos papéis do professor na organização da escola se encontram latentes na prática de muitas escolas que interpretaram de maneira mais dinâmica o modelo de "gestão democrática" em vigor em Portugal desde 1976. (14)

De registar, finalmente, que mesmo de um ponto de vista estritamente pedagógico o professor vê hoje alargado o seu campo profissional a actividades mais amplas do que as tradicionalmente confinadas ao ensino de uma disciplina, a um grupo de alunos, numa sala de aulas.

Este alargamento leva-o a trabalhar, em equipa, com outros elementos (no interior e exterior da escola), a ocupar-se de diferentes actividades no quadro do projecto de estabelecimento de ensino, a participar em projectos de inovação, a exercer funções em departamentos de apoio às actividades lectivas, etc. E estas actividades exigem competências no domínio organizacional: planificar, gerir recursos, coordenar equipas, dirigir reuniões, exercer a liderança, desenvolver os grupos e as equipas de trabalho, etc.

Novos modelos de formação de professores:

A terceira razão que leva a

contemplar na formação inicial e contínua dos professores os aspectos relativos à organização da escola e sua administração, prende-se com a própria alteração dos modelos de formação de professores.

A valorização da formação de professores como uma formação de adultos, a necessidade de o professor se tornar num profissional reflexivo, o desejo de integrar a teoria e a prática, a ligação da formação à investigação e inovação, têm vindo a aproximar cada vez mais a FORMAÇÃO da ESCOLA no seu todo.

São conhecidas as propostas de realizar uma "formação centrada na escola", enquanto resposta a problemas concretos e adequada às necessidades de formação, individuais e colectivas dos professores. É neste contexto que surgem os modelos de formação-acção integrada, e os de formação por projecto, procurando ligar a formação das pessoas com a intervenção nas organizações.

A Escola torna-se, assim, um objecto e um meio de formação. Num caso e noutro é a dimensão da escola enquanto organização quem induz as necessidades, fornece o quadro conceptual e permite uma referência prática à formação de professores.

A presença da dimensão organizacional na formação contínua de professores encontra-se claramente exemplificada, por exemplo, no dispositivo instituído pelo "Projecto Eco - Arronches", e que Rui Canário justifica do seguinte modo:

"O modelo, dominante, de escola fechada sobre si própria, tem como base formas estruturadas de organizar e gerir os espaços, os tempos, de compartimentar os saberes e de agrupar os alunos. Este conjunto de traços estruturais define um modo de fun-

cionamento global, mas também um modelo de professor e a natureza das práticas. Enquanto estes traços estruturais permanecerem como "invariantes" que não são postos em causa, serão obstáculos sérios à mudança.

Assim, conceber a formação como componente de uma estratégia de mudança educativa implica intervir no funcionamento da escola como organização social, questionando a realidade institucional que incarna a cultura escolar e propiciando aos professores um acréscimo de lucidez relativamente à instituição em que se inserem, enquanto sistema de acção colectiva." (15)

UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL NO DOMÍNIO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Confinada durante muito tempo ao monopólio da "ciência" que se ia ensinar, e mais tarde ao da sua didáctica, só muito recente-

zante da formação de professores, e procuraram construir os programas tendo em conta a globalidade das suas funções, o mesmo não aconteceu com muitas outras instituições do ensino superior onde continua a imperar o "didactismo".

Deste modo, a preocupação em contemplar nos cursos de formação inicial de professores a componente "relativa ao conhecimento das organizações educativas e sua administração" constitui, ainda, uma experiência inovadora que seria importante confrontar.

A importância do tema, principalmente num momento em que a Reforma afecta a organização da escola a todos os níveis, bem como os seus processos de gestão, justificaria, por exemplo, um encontro das instituições de formação com experiência neste domínio.

Um exemplo desta formação encontra-se no programa que se apresenta a seguir. Trata-se do programa do Seminário de Organização do Sistema Educa-



mente é que em Portugal a formação inicial de professores se abriu a novos saberes profissionais, como os que decorrem das várias Ciências da Educação.

Se as Escolas Superiores de Educação e os CIFOP, de uma maneira geral, se mostraram mais sensíveis ao sentido profissionali-

tivo e Gestão Escolar do 6º ano do Curso de Formação de Professores (Ramo Educacional) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Este Seminário (bem como as outras cadeiras das Ciências da Educação) está a cargo da Faculdade de Psicologia e Ciências

de Educação que colabora com a Faculdade de Letras, no referido Curso.

O Seminário de Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar é semestral e "cohabita" (em condições difíceis), com um outro seminário semestral ligado às didácticas das disciplinas que os professores vão ensinar. Além destes 2 seminários, os alunos frequentam ainda o estágio numa escola secundária.

Este Seminário (que vai no segundo ano de existência) pode constituir, assim, um espaço importante para uma qualificação profissional, mais ampla, dos "futuros professores", como os objetivos e os temas que se apresentam facilmente sugerem.

Todavia, quando este artigo for publicado é natural que o Seminário já não faça parte do currículo obrigatório do curso de formação de professores da Fa-

culdade de Letras da Universidade de Lisboa. Isso significa que, ao abrigo da lei de autonomia universitária, os órgãos competentes decidiram prescindir da formação dos professores nesta área, dando prioridade à "didáctica".

Resta saber se esta é a melhor maneira de qualificar profissionalmente os professores para as funções que eles têm de desempenhar nas escolas...

NOTAS

(1) Derber, Ch., **Professionals as Workers, Mental Labor in Advanced Capitalism**, Boston, G.K. Hall and Co., 1982. Citado por Jaen, Marta Jimenez, Los Ensenantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para uma crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes. **Revista de Educación**, nº 285, Enero-Abril 1988. Esta autora analisa neste artigo as teses de autores como M.W. Appel, M. Lawn, J. Ozga, Ch Buswell, entre outros, que ela classifica de "teóricos de proletarianização". Estes autores consideram que os professores são trabalhadores que desempenham um trabalho assalariado e que sofrem, enquanto colectivo, importantes modificações na sua composição interna (aumento quantitativo, vinculação como empregados do Estado, feminização,...) e nos modos de execução e controlo do trabalho. Estas modificações fazem parte de um processo de "proletarianização" do corpo docente que se traduz, entre várias coisas, pela desqualificação, pela separação entre concepção e execução no trabalho educativo, pela preocupação racionalizadora quer na didáctica quer organizativas, etc. Esta abordagem é oposta à dos que consideram os professores como "profissionais" ou "quase-profissionais" que executam um trabalho privilegiado, com um alto nível de qualificação e autonomia.

(2) Jaen, Marta Jimenez, o.c. p. 243.

(3) Barroso, João, A morte anunciada... (A propósito da reforma - várias vezes anunciada - da gestão dos estabelecimentos de ensino), **Revista Crítica das Ciências Sociais**, nº 29, Fevereiro 1990. E também, Barroso, João, **A participação na administração da escola como campo de qualificação profissional dos**

professores, Comunicação ao 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Porto, 30 de Novembro 1989 (policopiado).

(4) Husen, Torstein e Postlethwaite, T. Neville, (editores), **The International Encyclopedia of Education**, Pergamin Press, Londres, 1985.

(5) Sobre o conceito de escola como "anarquia organizada" e sua oposição a uma abordagem burocrática é oportuno consultar o esclarecedor artigo de Maria Beatriz Bettencourt Canário, no último número desta revista: **Será a Escola uma organização burocrática?**

(6) Embora o conceito já tivesse sido utilizado anteriormente por outros autores norte-americanos, foi Karl E. Weick quer, em 1976, o aplicou, pela primeira vez às organizações educativas (Weick, Karl e., **Educational organizations as loosely coupled systems**, in Bush, Tony (ed.), **Management education: Theory and practice**, Milton Keynes, Open University Press, 1989). Com esta imagem Weick pretendia significar que os elementos de uma escola, mesmo que acoplados por razões funcionais, preservam a sua identidade e os limites físicos ou lógicos da sua separação. Esta separação explica que as escolas possam ter algumas das suas partes "docentes" sem que isso provoque disfuncionamentos no resto da organização.

(7) Felip, Nuria Borrell, **Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas**, Barcelona, Editorial Humanitas, 1989, pp. 111 e 112.

(8) idem

(9) Bush, Tony, **Theories of Educational Management**, Harper & Row,

Publishers, Londres, 1986.

(10) Beare, Hedley, Caldwell, Brian J. e Millikan, Ross H. **Creating an Excellent School. Some new management techniques**, London, Routledge, 1989. Trata-se de uma obra extremamente oportuna que conheceu uma grande divulgação em Inglaterra e onde os autores fazem a síntese da evolução da administração educativa e do "management" das escolas, deste 1975, e procuram operacionalizar as novas ideias sobre o management escolar, no sentido de criar "escolas excelentes".

(11) Tony Bush editou recentemente uma obra integrada nos cursos de management em educação da Open University de Londres onde reúne excertos significativos de textos essenciais de alguns destes autores: Bush, Tony (ed.), **Managing education: theory and practice**, Milton Keynes, Open University Press, 1989.

(12) Husen, Torstein e Postlethwaite, T. Neville, (editores), o.c. p. 5248. Trata-se do artigo de T. B. Greenfield, sobre "Theories of Educational Organization: a Critical Perspective".

(13) Campell, Jim, Towards the collegial primary school, in Tony Bush (ed.), o.c. p. 45.

(14) Ver a este propósito: Portugal, Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, **Da diversidade de contextos, à diversidade de iniciativas: Actas do Encontro de 25 a 29 de Abril de 1988 sobre práticas de gestão dos estabelecimentos de ensino não-superior**, Lisboa, ME-GEP, 1988.

(15) Canário, Rui, Projecto Eco - Arronches. Para uma estratégia de formação contínua de professores, **Aprender**, nº 7, Março 1989.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SEMINÁRIO
ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E GESTÃO ESCOLAR

PROGRAMA

ANO LECTIVO: 1989/90

INTRODUÇÃO

1. O interesse que a investigação, e mais recentemente a própria administração, tem manifestado pela ESCOLA enquanto organização, comunidade, sistema social, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos na década de oitenta.

Esse interesse tem tido reflexos no próprio processo de administração do sistema e na definição da política educativa, bem como na construção dos paradigmas explicativos do funcionamento do sistema educativo e da sua interacção com outros sistemas sociais.

2. A descentralização e desconcentração administrativa, o reforço de competências dos estabelecimentos de ensino, o desenvolvimento de processos de gestão participativa, a importância que é atribuída à elaboração do projecto educativo de escola, bem como à sua auto-avaliação, e a tentativa de promover sistemas de formação contínua de professores centrada na escola, são alguns exemplos das transformações em curso em diferentes países (e nomeadamente em Portugal). Elas traduzem uma tomada de consciência de que a escola é a base de qualquer reforma ou iniciativa que vise tornar mais eficaz o funcionamento do sistema educativo e aumentar a qualidade dos seus resultados.

3. Estas transformações tem uma incidência evidente na redefinição do perfil funcional dos professores e na elaboração dos programas da sua formação inicial e contínua.

A actividade do professor já não está confinada ao trabalho com um grupo de alunos, na sala de aula, para aplicação do programa de uma determinada disciplina. O professor cada vez mais solicitado a trabalhar em equipa, a participar na resolução de problemas e no desenvolvimento de

inovações (no quadro do reforço da autonomia do estabelecimento de ensino), a colaborar com diferentes parceiros educativos e outros trabalhadores sociais, a desempenhar diferentes cargos de direcção e gestão, a participar na auto-análise da escola e na elaboração e execução do seu projecto educativo.

Isto exige que os professores, para além da formação "científica" (numa determinada área do saber) e da formação "pedagógica" (em sentido lato), possuam uma formação "organizacional".

Esta formação deverá favorecer a aquisição de competências para que os professores saibam relacionar o funcionamento da escola com a organização e administração do sistema educativo, identificar as características organizacionais do seu estabelecimento de ensino, participar na sua direcção e gestão, colaborar na elaboração, execução e avaliação do projecto educativo de escola.

O Seminário de "Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar" corresponde a uma formação deste tipo.

OBJECTIVOS

- Identificar as principais características organizacionais dos estabelecimentos de ensino e sua influência nas funções dos professores.

- Relacionar o funcionamento da escola com a organização do sistema educativo e sua administração.

- Analisar as principais transformações em curso na administração do sistema de ensino e das escolas.

- Conhecer princípios e práticas de gestão escolar nos domínios administrativo, pedagógico e relacional.

- Identificar níveis e processos de participação na direcção e gestão escolar dos vários elementos da comunidade educativa.

- Desenvolver competências para o desempenho de diferentes cargos na direcção e gestão da escola.

CONTEÚDOS

O programa desenvolve-se em torno de três unidades temáticas:

- A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E SUA ADMINISTRAÇÃO;
- A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E COMUNIDADE EDUCATIVA;

- O PROFESSOR COMO MEMBRO DA ORGANIZAÇÃO E TITULAR DE CARGOS DE GESTÃO.

Nota: Na planificação do programa, estas unidades não se articulam de maneira linear, mas em paralelo, procurando orientar a reflexão dos professores em formação para uma contextualização permanente (ao nível do sistema e da organização) das funções e tarefas que têm de desempenhar na escola.

Estas unidades integram os seguintes conteúdos:

A organização do sistema educativo e sua administração:

1. O sistema educativo em Portugal - organização e perspectivas de desenvolvimento:

- Principais componentes do sistema educativo;

- Interação do sistema educativo com os outros sistemas sociais;

- Perspectivas de desenvolvimento do sistema educativo, segundo a Lei de Bases e no quadro da "reforma" em curso - sua influência na organização da escola e nas actividades dos professores.

2. A administração do sistema de ensino:

- Características actuais da administração do sistema de ensino (níveis, estruturas e competências);

- A evolução da administração e sua influência na organização da escola e nas actividades dos profes-

TEMA CENTRAL

sores.

A escola como organização e comunidade educativa

1. A Escola como organização :

- Características de uma organização; principais elementos constitutivos;

- Consequências para a análise do estabelecimento de ensino, da identificação da escola como organizado;

- A importância do clima e da cultura organizacionais no funcionamento de uma escola.

2. A administração da escola:

- Aspectos administrativo, pedagógico, relacional da gestão escolar.

- Características do actual modelo de gestão e perspectivas de evolução.

3. O projecto educativo como expressão de autonomia e processo de participação da comunidade que constitui a escola.

- Identificação de margens de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

- Modalidades de participação de professores, alunos, pais e restantes elementos da comunidade educativa.

- Principais etapas da construção de um projecto educativo de escola.

O professor como membro da organização e titular de cargos.

1. O professor como agente de desenvolvimento da organização:

- A importância das relações interpessoais.

- Estratégias de mudança e inovação centradas na escola.

2. Os cargos de director de turma e de delegado de disciplina:

- Conteúdo funcional;

- Condução de reuniões e animação de grupos;

- Planificação e avaliação de actividades.

PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES DO SEMINÁRIO

Embora os conteúdos tenham sido apresentados segundo uma sequência linear, do "macro-sistema" ao "micro-sistema" e ao papel do professor, não se pretende que seja essa a lógica que irá presidir à planificação das sessões do seminário e à programação dos temas e trabalhos a desenvolver.

Conforme já foi referido, as três unidades temáticas devem ser tratadas em paralelo, **centrando-se os trabalhos do seminário na caracterização das modalidades de intervenção do professor na escola (individualmente e em grupo) e na aquisição de competências para o desempenho de diferentes cargos.**

A abordagem dos temas relativos a "administração do sistema" e à "organização da escola" deve constituir, acima de tudo, um processo de contextualizar as situações de trabalho dos professores e de identificar constrangimentos e recursos.

AVALIAÇÃO

A avaliação do seminário realiza-se através de um "trabalho individual" que incidirá, ou sobre a análise de um cargo ou função (membro do Conselho Directivo ou do Conselho Pedagógico, delegado de disciplina, director de turma, etc.), ou sobre a planificação de uma actividade (quer no exercício das funções de delegado ou director de turma, quer no quadro do plano de actividades da escola).

CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO

- O trabalho deve constituir um momento de reflexão sobre a organização da Escola e as modalidades de participação do professor.

- Essa reflexão deve incidir numa função ou actividade relacionada com o processo de administração e gestão da Escola.

- Trata-se, portanto, de um trabalho essencialmente prático, adequado ao tipo de funções que o professor tem de desempenhar, no quadro da gestão democrática da Escola.

- O trabalho deve incorporar conhecimentos adquiridos no Seminário e na experiência acumulada no exercício da actividade docente.

- A dimensão do trabalho depende da tarefa que for realizada, mas não deverá ultrapassar as 10 páginas dactilografadas.

TARA

José Maria Batista Alves, Director

GALERIAS

PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

R. 5 de Outubro, 3 - Apartado 16 - Tel. 22140 7300 PORTALEGRE

AGENTE DAS MARCAS:

CASIO



TEXAS
INSTRUMENTS

MBO

brother

... e muito na gama dos seus produtos

OLYMPIA

ROVER

masama

Representação exclusiva
50% do mercado nacional
1º e 2º fornecedores oficiais
de Portugal

1ª - TINTA A QUENA DE PAPELARIA
2ª - CALCULADORAS DE BILHO - E CONTABILIAIS -
DE SECRETARIA
3ª - MÁQUINAS DE ESCRITA MECÂNICAS -
ELECTRICAS - ELECTRONICAS
4ª - REGRADORAS

GARANTIA E ASSISTENCIA TÉCNICA

rotring



MONTBLANC

ALL

royal



STAEDTLER



Schwan-STABILO

Consulte-nos!

NATUREZA DAS MOTIVAÇÕES PARA GOVERNAR A ESCOLA:

COMPARAÇÃO ENTRE PROFESSORES E CONSELHOS DIRECTIVOS

Maria de Fátima Chorão
Sanchez*

INTRODUÇÃO

Aprovada num clima de consenso político que tem sido raro entre as contribuições partidárias, a Lei de Bases do Sistema Educativo delimita o quadro legal do qual saíram as linhas mestras para a reforma global do sistema educativo. No que respeita à administração e governação da escola - componente nuclear do sistema - as escolas começaram a ser retratadas no discurso oficial como entidades pedagógicas e administrativas dotadas de autonomia. Legaliza-se, então, a possibilidade da passagem de potência a acto da essência da democracia escolar. Reconhece-se que o conceito de autonomia se explicita em duas dimensões essenciais: a participação e representatividade dos vários sectores da escola, por um lado; a conceptualização e prática de uma missão pedagógica criativa e original, por outro. Aceita-se o princípio da diversidade de contextos e práticas or-

ganizacionais, sem prejuízo de uma filosofia global unificadora. Define-se, em suma, o paradigma organizacional necessário ao germinar de uma cultura organizacional escolar de consenso e desenvolvimento. Neste sentido, a Lei de Bases não fez mais do que confirmar, em 1986, a validade do caminho proposto e continuamente desejado pelos actores escolares desde 1974.

Contudo, o exercício real da autonomia parecia não ter correspondência com o quadro democrático reflectido na legislação escolar anterior a 1989. Apenas, das escolas, as vozes dos Conselhos Directivos - algumas mais sonoras do que outras, mas todas sem eco do qual resultasse liberdade, legislada que fosse, para inovar e intervir em zonas organizacionais relevantes de decisão - foram chamando a atenção para as restrições sistematicamente impostas ao acto criador e de elevada auto-eficácia organizacional (Sanchez, 1987) dos actores escolares, do qual emanou a presente democracia interna das estruturas governativas das escolas. Lembra-se aqui, por contraste, as

"Escolas de Abril", agora que estamos em tempo de mudança proposta verticalmente.

A Lei de Bases reformula, pois, o contexto macro-sistémico da educação legislada. É assim que, na óptica dos reformadores oficiais da governação da escola, o actual modelo não só enferma de eficácia como de democraticidade. Não obedeceria, por isso, aos requisitos determinados pela lei de 1986. Desde então, muito se tem opinado, porque sem dados empíricos publicados sobre a eficácia - muito menos sobre a eficiência administrativa - do actual modelo de governação das escolas do Ensino Secundário.

Todavia, alguma investigação se tem realizado com o objectivo de conhecer as representações dos actores escolares relativamente ao actual modelo de gestão escolar. Estudos desta natureza são extremamente necessários num processo de avaliação organizacional, pelo peso determinante que as cognições sobre a realidade têm, não só nos comportamentos individuais, como nas interacções dos actores sociais.

Na sequência de um projecto

* Professora auxiliar do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

mais global orientado para a determinação dos fundamentos psico-sociológicos em que assentam as práticas de gestão escolar, o presente artigo relata a investigação que incidiu sobre a natureza das motivações dos professores e Conselhos Directivos para participar na governação da escola. Pretende-se, assim, contribuir para a avaliação do actual modelo de gestão nas escolas secundárias. As conclusões que desses estudos emergirem, pelas suas implicações práticas, poderão ser tidas em conta para intervenção apropriada relativamente ao funcionamento actual e futuro das estruturas organizacionais da escola.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao teorizar sobre motivação, Herzberg (1959; 1966) foca o caso particular da motivação para o trabalho. Para este autor, as necessidades fundamentais dos seres humanos definem-se em duas dimensões: fuga ao sofrimento e crescimento psicológico. Na segunda dimensão, encontram-se as necessidades psicológicas que Herzberg apelidou de motivações por estarem na origem de sentimentos de satisfação e tornam os indivíduos mais activos. Por oposição, as necessidades que levam o indivíduo a evitar a incomodidade provocam insatisfação e mal-estar na profissão. Motivações desta natureza foram designadas como factores higiénicos. Os estudos de Herzberg e seus colegas permitiram-lhes apresentar as seguintes proposições teóricas:

1) As necessidades higiénicas dizem respeito ao ambiente físico e psicológico do local de trabalho e caracterizam o contexto de trabalho. A política organizacional e administrativa da escola, do

Ministério da Educação ou das Direcções Regionais de Educação, as relações interpessoais entre professores, entre estes e o Conselho Directivo, o estatuto pessoal - profissional, a estabilidade no emprego ou cargo, as condições específicas de trabalho constituem exemplos de factores higiénicos.

2) As necessidades motivadoras são intrínsecas à natureza e estrutura das próprias actividades profissionais. Tornam o trabalho mais estimulante, compensador e agradável. Ter resultados positivos no trabalho, obter reconhecimento pelo trabalho realizado, experienciar um sentido de responsabilidade, existir a possibilidade de aperfeiçoamento profissional e de mudança na carreira constituem exemplos básicos de factores motivacionais.

3) A satisfação e insatisfação no trabalho, em relação a estes dois tipos de motivações, devem ser entendidos como fenómenos distintos.

As teorias de Herzberg e Maslow (1970) deram origem a conceptualizações que tornaram mais operacionalizável o conceito de motivação para o trabalho. Sintetizando essas teorias iniciais, o modelo organizacional de Hack-

man e Oldham (1976) engloba duas dimensões: a psicológica, relativa às representações do indivíduo, e a organizacional, respeitante às características do trabalho profissional. Segundo esta perspectiva teórica, para incentivar e manter níveis elevados de motivação, satisfação e produtividade é necessário que se conjuguem os seguintes factores:

1 - **Significado e valor** atribuído ao trabalho porque se insere harmoniosamente no sistema de valores pessoais, e porque as actividades exercidas têm impacto no bem estar, saúde, segurança e felicidade das pessoas.

2 - **Responsabilidade** pelos resultados a atingir com o trabalho a realizar.

3 - **Conhecimento dos resultados** conseguidos.

Por outro lado, as características do trabalho e as próprias condições em que ele se realiza podem influenciar os aspectos psicológicos referidos.

Considera-se que essas características constituem um contexto sistémico, propício ou inibitório, quer das motivações - internas ou externas - quer de outras representações que os indivíduos vão formando sobre a



profissão e actividades que exercem. Hackman e Oldham incluem ainda no seu modelo teórico as seguintes características inerentes ao trabalho profissional:

1 - Variedade e clareza das tarefas a realizar.

2 - Autonomia, isto é, o grau de liberdade e independência exercida nas decisões de trabalho.

3 - Feedback e avaliação do desempenho.

Este modelo, determinante do potencial motivador do trabalho, assenta em alguns pressupostos. Primeiro, quando as pessoas se sentem autónomas no seu trabalho profissional têm tendência a considerar que os resultados obtidos dependem mais do seu próprio empenhamento, das suas iniciativas e decisões, do que das orientações ou prescrições das instâncias hierárquicas. Segundo, o sentido de responsabilidade pessoal tende a aumentar na medida em que a autonomia aumenta. Terceiro, o potencial motivador de uma função ou actividade deriva fundamentalmente da autonomia e feedback recebido.

PROBLEMA A INVESTIGAR

As teorias neste domínio assentam no pressuposto de que a motivação para o trabalho radica no fenómeno psicológico mais global da motivação humana. No presente estudo, motivação reporta-se às condições que determinam as mudanças comportamentais ou a escolha de actividades profissionais, em termos de intensidade, qualidade e direcção (Vinnacke, 1966). Aplicou-se este conceito à decisão dos(as) professores(as) do Ensino Secundário, em participar na governação da escola. Conceptualizou-se, então, o construto de motivação organizacional, de-



finido através de um conjunto de motivos que poderiam levar os(as) professores(as) a participar na governação da escola:

(1) preferir as actividades de gestão às do ensino;

(2) influenciar as decisões relativas à educação;

(3) pensar que o actual tipo de gestão dá poder aos professores;

(4) considerar que o actual tipo de gestão deve ser mantido;

(5) crer que através da gestão da escola tem um papel mais activo no desenvolvimento da sociedade portuguesa; e

(6) experimentar uma carreira diferente.

Especificamente, investigaram-se duas questões:

A) Qual a natureza das motivações que estão na origem da decisão de participar na governação da escola?

B) Que concepções de escola, de ser professor(a), e da própria profissão estão subjacentes a tal comportamento organizacional?

Reconhece-se a priori que estas questões se imbricam na sua complexidade. Discernir essa complexidade e tentar compreender a natureza que é própria da motivação dos professores para governar a escola constitui um problema teórico e prático ausente na investigação educacional. Comparar as motivações dos membros dos Conselhos Directivos, já com

experiência de gestão, com as dos professores - vistos como candidatos ao exercício dessas funções - é objectivo de investigação a prosseguir, especialmente se a participação governativa dos professores for considerada essencial para (a) o desenvolvimento de um clima democrático na escola e (b) para o enriquecimento pessoal e profissional dos professores.

METODOLOGIA

Neste estudo, a análise e interpretação resulta da complementaridade e convergência de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos provieram de duas amostras independentes, seleccionadas aleatoriamente, a nível nacional, num total de 190 escolas do ensino secundário. A amostra de professores inclui 1.950 sujeitos. A amostra de membros de Conselhos Directivos (CD) perfeitamente fez um total de 540 sujeitos. As amostras foram estratificadas em função da localização geográfica e do número de alunos.

Os dados quantitativos relativos à motivação organizacional resultaram das respostas de professores e membros dos Conselhos Directivos, registadas numa escala de concordância versus discordância, de um a cinco pontos. O estudo psicométrico da es-

cala revelou um grau de fiabilidade elevado (Sanches, 1987). Os dados dos dois grupos de respondentes foram depois comparados através do processo de análise de variância múltipla.

Os dados qualitativos são provenientes de uma sub-amostra de 30 escolas. Foram entrevistados 60 sujeitos, dois por escola, sendo um presidente e outro membro do Conselho Directivo. Usou-se o processo de entrevista semi-estruturada, tendo decorrido numa média de duas horas por sujeito. Embora o protocolo da entrevista fosse mais lato, neste artigo relatam-se apenas os dados referentes à seguinte pergunta: Que motivos a(o) levaram a tornar-se membro do Conselho Directivo?

Os dados das entrevistas e das questões abertas do questionário foram audio-gravados e transcritos fielmente. Depois, foram submetidos a análise de conteúdo segundo um processo inicial de segmentação, delimitação e codificação, em função da natureza do conteúdo das respostas. Um primeiro quadro sincrético de categorias foi

emergindo, dando lugar sequencial a um processo de sistematização e abstracção, orientado para níveis de análise progressivamente mais elevados. Unificaram-se grupos de categorias em torno de temas dominantes. Finalmente, atingiu-se uma fase interpretativa segundo o modelo teórico acima enunciado. A frequência das categorias indica o grau de predominância no interior dos grandes temas motivacionais e constituem, em conjugação com o outro grupo de resultados, a base para a sua integração na síntese final.

NATUREZA DAS MOTIVAÇÕES PARA GOVERNAR A ESCOLA

1 - Motivações de Natureza Egoísta e Altruísta

A multiplicidade inicial das motivações começou por ser dicotomizada em motivações altruístas e egoístas. Altruístas quando o objecto a que se reportavam era outro que os interesses pessoais, isto é, outra pessoa, a

escola, objectivos organizacionais ou finalidades educativas. Egoístas quando os motivos se centravam no sujeito, isto é, quando expressavam necessidades de natureza pessoal, fossem eles referentes ao crescimento pessoal ou profissional.

Neste domínio, a literatura indica que os profissionais ligados a actividades educativas tendem a orientar o seu comportamento organizacional segundo motivações que são preferencialmente de natureza altruísta. Os resultados deste estudo confirmam idêntica orientação dos professores e Conselhos Directivos. Com efeito, tal como os quadros de I a IV mostram, o cômputo das motivações identificadas mostra que Conselhos Directivos revelaram um maior número de motivações altruístas (n=230) do que egoístas (n=90). Tendência análoga foi identificada nos dois grupos estudados, quando se examinaram as médias dos itens que compunham a escala de motivação organizacional.

QUADRO I - Motivações pessoais para governar a escola-orientação organizacional

CATEGORIA	N
Gosto pelas actividades de gestão	28
Capacidade de organização	14
Experiência de organização	3

QUADRO II - Motivações egoístas para governar a escola - interesse pessoal

CATEGORIA	N
Desenvolvimento pessoal	23
Enriquecimento profissional	17
Flexibilidade de horário	2
Permanecer na escola	2
Fazer currículo para outra carreira	1

1.1. - Motivações de orientação organizacional e centração pessoal

No grupo de motivações egoístas, caracterizaram-se dois temas genéricos: orientação organizacional e centração pessoal (Ver Quadros I e II). Estes motivos estavam ligados a interesses intrinsecamente pessoais, podendo incluir o desejo de permanecer na escola por razões de ordem familiar, a flexibilidade de horário que o trabalho do Conselho Directivo oferece, mas também a necessidade de enriquecimento profissional através das actividades de gestão e, ainda, o desenvolvimento como pessoa. Nestes grupos temáticos sobressaem, como mais frequentes, as motivações respeitantes (a) ao desejo de desenvolvimento pessoal, (b) à natureza

do próprio trabalho de gestão e (c) ao sentido de auto-eficácia para realizar as actividades da governação da escola.

1.2. - Motivações de natureza estrutural e contextual

Como se observa nos quadros III e IV, as frequências mais elevadas no conjunto de motivações designadas como altruístas representam temas motivacionais de ordem estrutural e contextual. Estruturais, porque a natureza do modelo de governação é o seu referente. Contextuais, por dizerem respeito, por um lado, à escola em si mesma e, por outro, ao contexto organizacional em que a decisão de se tornar membro do Conselho Directivo foi tomada.

A escola constitui, em si

mesma, um factor de motivação capaz de desencadear formas de participação que extravasam a sala de aula. As frequências elevadas, nos dois grupos de sujeitos (estamos aqui a incluir a informação proveniente das questões abertas que acompanhavam a escala de motivação organizacional), são significativas do seu forte potencial motivador. A grande maioria dos sujeitos entrevistados associava a necessidade profissional de "modernizar" ou "renovar" a escola ao exercício da função de a governar. Estas motivações tomavam uma forma pro-activa quando os sujeitos referiam, por exemplo, a necessidade de se envolverem na remodelação dos espaços da escola, ou de tornar possível uma escola mais aberta à comunidade e mais inovadora das práticas pedagógicas.

QUADRO III - Motivações estruturais - centradas na natureza do modelo de governação da escola

CATEGORIA	N
Participar na governação da escola	57
Ser um trabalho em equipa	24
Sentir responsabilidade pela governação da escola	20
Desejar manter o governo democrático da escola	16
Ser um cargo electivo	13
Evitar um conselho directivo designado	8

Por outro lado, alguns professores pareciam ter desenvolvido um sentido de pertença à escola. Era esse sentimento que constituía neles uma motivação organizacional primordial e os(as) levava a experienciar um gosto particular em trabalhar naquela escola e não noutra. Interessa sublinhar que é o exercício deste tipo de motivações que dá vida e identidade a cada escola.

Note-se que, em geral, os professores expressaram claramente a ideia de que participar na governação da escola não dá poder profissional aos professores, mas lhes permite, seguramente, praticar e entender a sua profissão de outra perspectiva. De facto, conhecer o "lado escondido" das realidades multifacetadas que a escola cria no seu fiat organizacional diário, e empenhar-se em

actividades sociais que com elas se ligam, é motivante em si mesmo e psicologicamente compensador, por proporcionar um crescimento que é simultaneamente profissional e pessoal. São motivações desta natureza que enriquecem o significado e acrescentam o valor atribuído ao trabalho profissional dos professores e estão, por certo, na origem do seu desejo de continuar na profissão.

QUADRO IV - Motivações centradas na escola e seu contexto

CATEGORIA	N
Renovar a escola	47
Conhecer a estrutura organizacional da escola	43
Amor pela escola a que pertence	8
Promover os valores da região em que a escola se insere	4

O quadro III apresenta as categorias referentes ao tema governação democrática da escola. Nele se pode verificar que o potencial motivador dos professores recai principalmente sobre (a) participar na governação da escola - por ser de carácter democrático -, (b) conhecer mais profundamente a escola, (c) sentir responsabilidade em manter a democracia na escola, e (d) valorizar a natureza colegial das práticas governativas que o actual modelo de gestão permite. Este tipo de motivações era mais frequente nos professores efectivos e com prática de gestão.

Verificou-se, por outro lado, serem os professores mais jovens quem atingia níveis de motivações mais elevadas. Esta verificação pode muito bem estar associada ao nível elevado de expectativas organizacionais (Sanches, 1987) que alguns professores detêm já no início da sua carreira.

2 - Motivações e Factores Higiénicos

Para melhor esclarecer o sentido dos resultados provenientes da análise de conteúdo, interes-

sou-nos interpretar a diversidade das categorias motivacionais à luz do quadro conceptual que acima sintetizamos. Herzberg distinguiu entre motivações e factores higiénicos ou contextuais. Qual foi, afinal, o grau de incidência de cada um destes factores? A análise do Quadro V - construído com base nas categorias explicitadas nos quadros anteriores - indica claramente que a tendência dominante se explicita mais em motivações do que em factores contextuais. Sem embargo, alguns sujeitos pareciam sentir mais vivamente os efeitos dos factores higiénicos.

QUADRO V - Enquadramento dual da motivação para governar a escola: motivadores e factores higiénicos

FACTORES MOTIVADORES	FACTORES HIGIÉNICOS
Associados à natureza do trabalho de governação escolar	Associados à natureza do ambiente organizacional escolar
<ul style="list-style-type: none"> 1-Colegialidade do Conselho Directivo 2-Modernização da escola 3-Democraticidade do modelo de gestão 4-Aprender sobre a escola "escondida" 5- Enriquecimento profissional 6-Sentido de auto-eficácia organizacional 7-Desenvolvimento pessoal 8-Sentido de responsabilidade profissional pela governação da escola 	<ul style="list-style-type: none"> 1-Pressão dos professores da escola para concorrer 2 - Apoio prometido pelos professores da escola 3-Confiança dos membros da escola 4-Evitar a designação do Conselho Directivo

Neste enquadramento teórico, a análise deve incidir também sobre as respostas dadas à segunda questão que tinha sido proposta: Tenciona recandidatar-se ao cargo de C. D.? Por que sim? Por que não? De modo análogo, aos professores perguntou-se quais as razões que explicariam a decisão de não vir a ser membro do Conselho Directivo. Através delas pretendia-se levar os sujeitos a explicitar o verso e reverso da motivação para governar a escola. Como foi já explanado em outro lugar (Sanches, 1987a), as posições dos Conselhos Directivos e dos professores apresentavam características comuns no que dizia respeito a:

- FACTORES DE DESMOTIVAÇÃO REFERENTES ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO

- Falta de apoio e "feedback" das instâncias superiores;
- Conflito representacional, derivado da exclusão em decisões relativas à governação da escola;
- Instabilidade no cargo, devido à curta duração do mandato;
- Remuneração insuficiente;
- Dimensão excessiva da escola.

- FACTORES DE DESMOTIVAÇÃO REFERENTES À NATUREZA DO TRABALHO

- Autonomia insuficiente;
- Predominância das actividades burocráticas sobre as pedagógicas;
- Falta de reconhecimento pelo trabalho realizado.

Conjugando-se estes dados com os anteriores, conclui-se que os factores higiénicos não são dominantes no quadro global das motivações para governar a escola. Contudo, são esses mesmos factores que predominam no quadro

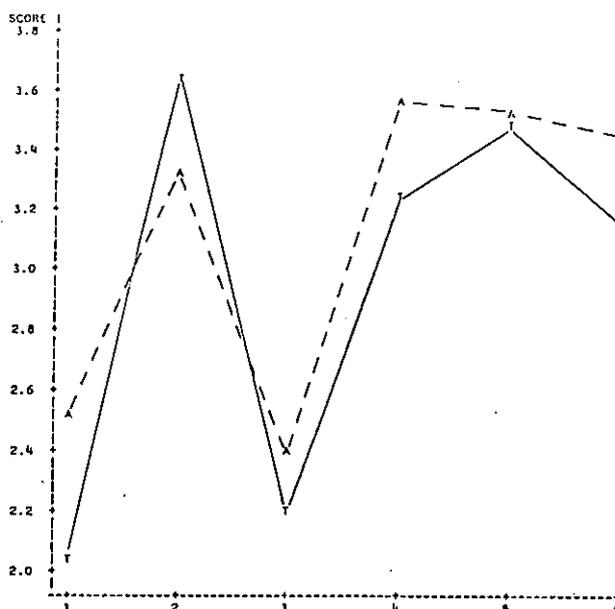
global das desmotivações.

Interpretado à luz do modelo teórico que orientou esta pesquisa, este resultado significa que um fenómeno de erosão da motivação para governar a escola ocorreu, associado à existência de um "mal-estar" dos Conselhos Directivos no exercício do cargo. Este fenómeno deve entender-se como resultante da insatisfação provocada pela natureza do macro-contexto em que a governação da escola tem sido exercida pelos professores. A configuração do contexto "higiénico" existente está, pois, em contradição com o que o modelo teórico utilizado define, para propiciar o desenvolvimento da motivação, satisfação e produtividade elevada no trabalho.

3 - Comparação entre as Motivações dos Professores e dos Conselhos Directivos

Era objectivo deste trabalho investigar em paralelo a natureza das motivações dos actores escolares que maior intervenção têm tido na gestão interna das escolas do Ensino Secundário. O gráfico da Figura 1 descreve os resultados comparados dos grupos de professores e Conselhos Directivos. Apesar das diferenças em determinadas motivações, é visível a existência de um padrão motivacional semelhante entre professores e membros dos Conselhos Directivos. A análise dos resultados sistematizou-se em dois aspectos que contemplam os contrastes e as semelhanças mais evidentes.

FIGURA 1 - Comparação das motivações para governar a escola entre conselhos directivos e professores



LEGENDA: T - PROFESSORES
A - CONSELHOS DIRECTIVOS

3.1. - Diferenças entre Conselhos Directivos e Professores

Globalmente, há diferenças significativas entre as motivações dos professores e dos Conselhos Directivos para governar a escola. Estes revelaram níveis de motivação mais elevados do que os professores. Registe-se, contudo, que esta tendência se inverteu claramente no que respeita ao desejo de influenciar as decisões educacionais.

As maiores diferenças entre professores e Conselhos Directivos incidiram sobre:

- a preferência pelas actividades administrativas relativamente às do ensino (item 1);

- a convicção de que o actual modelo de gestão deve ser mantido (item 4); e

- o desejo de experienciar uma carreira diferente (item 6).

Importa salientar uma diferença interessante entre professores e Conselhos Directivos. Entre todas as motivações, foi o desejo de influenciar as decisões educativas que atingiu a média mais elevada nos professores. Em contraste, para os Conselhos Directivos, a motivação primordial parece ser considerar que o actual modelo de gestão deve ser mantido (item 4).

É muito natural que os professores e Conselhos Directivos tenham sobre o poder decisional, em matéria de gestão pedagógica, perspectivas diferentes de acordo com os papéis que desempenham. A "reflexão em acção" dos Conselhos Directivos sobre a possibilidade de porem em prática as suas necessidades motivadoras de governação escolar num contexto ainda centralizado pode justificar estas diferenças. (Consideramos que a criação das Direcções Regionais da Educação deve ser interpretada como uma política desconcentradora mais do que regionalizadora). Enquanto que os

professores parecem partir do princípio de que lhes deve ser reconhecido o direito de influenciar as decisões pedagógicas, as quais, como profissionais, consideram que lhes dizem preferencialmente respeito, os membros dos Conselhos Directivos sabem, da experiência vivida no quotidiano, que uma tal motivação tem sido até agora inviabilizada pelas características concentradoras do contexto escolar. Enquanto nos Conselhos Directivos ressoa uma certa decepção, nos professores tende a permanecer o desejo de realizar essa aspiração através da gestão da escola.

3.2 - Semelhanças entre conselhos directivos e professores

Continuando a analisar a Figura 1, encontramos resultados de natureza convergente. O nível mais baixo das motivações, tanto na amostra de professores como na dos Conselhos Directivos, incidiu sobre:

- considerar que o actual modelo de gestão dá poder aos professores e

- preferir uma carreira administrativa a ensinar.

Em contrapartida, as pontuações mais elevadas tanto para os professores como para os Conselhos Directivos registaram-se em relação a:

- influenciar as decisões educacionais;

- manter o actual modelo de gestão; e

- desejar um envolvimento social mais activo através da gestão da escola.

Notou-se também convergência entre os dois grupos nas seguintes motivações:

- acreditar que governar a escola constitui uma oportunidade

para ter um envolvimento social mais activo (item 5); e

- pensar que o actual modelo dá poder aos professores (item 3).

Finalmente, importa referir que as motivações não atingiram valores muito elevados em qualquer dos dois grupos.

CONCLUSÃO

Enquadrado teoricamente pela teoria dual de motivação de Herzberg, este estudo examinou a natureza das motivações dos professores e Conselhos Directivos para governar a escola. A comparação destes grupos reflectiu uma sintonia geral quanto à natureza e direcção das motivações organizacionais, o que, de certo modo, atenuava as diferenças encontradas em termos de intensidade.

A conclusão mais relevante, no que à avaliação do actual modelo de gestão respeita, talvez seja que tanto professores como Conselhos Directivos não consideram que o actual modelo dê poder aos professores. Todavia, mais importante para os dois grupos parecia ser o considerarem que este modelo de governação constitui um contexto estrutural no qual é possível exercer a democracia escolar e aprofundar o seu conhecimento prático-pessoal sobre as múltiplas realidades escolares.

No seu conjunto, estes resultados sugerem que o actual sistema organizacional tem funcionado como um contexto generativo de motivações que são, preferencialmente, de carácter intrínseco e altruísta. Entre elas, avulta o sentido de responsabilidade profissional pela governação da escola. É em tal contexto estrutural que alguns professores têm formado e posto em acção uma concepção mais alargada de ser professor(a).

Com efeito, para esses, tornar-se Conselho Directivo significava ser capaz de "correr o risco" de experimentar outros campos e níveis de intervenção pedagógica e social. Ser profissional implicava transcender o território mais familiar da sala de aula, a qual deixava, por isso, de constituir o "nicho" único de autonomia e intervenção. Enfim, uma imagem moderna de escola, onde a comunidade escolar global se inclui como espaço de intervenção do professor, surge retratada através da natureza destas motivações para governar a escola.

Importa chamar a atenção para a existência de um potencial de motivação inicial dos professores para exercer a função governativa da escola. Por um lado, a governação da escola emerge como actividade profissional que os professores valorizam e à qual dão significado (Sanches, 1987). De facto, ela tem oferecido aos professores oportunidade para o exercício de responsabilização individual e colegial, aumento do conhecimento profissional sobre a escola, e enriquecimento das tarefas escolares. Por outro lado, os

Conselhos Directivos fazem uma avaliação positiva quanto aos efeitos que o exercício do cargo tem na sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Em contradição com estes aspectos, existe um contexto escolar de desencanto, restritivo da manutenção das motivações primordiais para governar a escola. Assinale-se entre os factores de desmotivação, as restrições sentidas a um trabalho autónomo, a escassez de informação e feedback apropriado e em tempo útil e, ainda, a indiferença das instâncias superiores em reconhecer o nível de qualidade do trabalho produzido.

Reflectindo sobre o significado que estes resultados comportam, é-se conduzido a concluir que a insatisfação e desmotivação associada à governação da escola não devem ser vistas isoladamente da própria condição de ser professor nas escolas secundárias em Portugal. Parecem, de facto, fazer parte do quadro geral de "mal-estar" que estudos recentes referem. Os resultados indicam que em muitas escolas não se têm reunido as

condições organizacionais requeridas para o exercício pleno de um sentido de responsabilidade pelo desempenho pessoal, nem para o desenvolvimento do espírito de iniciativa. Pelo contrário, o contexto externo em que a gestão das escolas secundárias se tem movido tendeu a favorecer o desenvolvimento de uma mentalidade burocrática relativamente à gestão pedagógica da escola, e a inibir o crescimento da maturidade organizacional dos professores, isto é, do sentido de independência e actividade organizacional (Sanches, 1990).

Assim, no que respeita à política de gestão pedagógica das escolas, as conclusões deste estudo dão relevo às vantagens e à necessidade de reformar o "contexto higiénico" escolar, a fim de que o potencial de motivações intrínsecas e altruístas dos professores para exercerem um papel activo na governação da escola não sofra os efeitos negativos da desmotivação e insatisfação profissional.

REFERÊNCIAS

- Hackman, J., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 16, 250-279.
- Herzberg, F., Mausner, B., Peterson & Snyder, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publications.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. 2ª Edição,
- Harper & Row.
- Sanches, M. F. C. (1987). A study of organizational self-efficacy and motivation: Becoming a Directive Council member in the context of the Portuguese Secondary Schools. Tese de Doutoramento.
- Sanches, M. F. C. (1987a.) Reformar o contexto da governação da escola: A voz dos Conselhos Directivos. *Revista de Educação*, 2, 1, 27-39.
- Sanches, M. F. C. (1989). School governance motivation: The role of organizational self-efficacy. Comunicação apresentada no Congresso da American Educational Research Association em San Francisco.
- Sanches, M. F. C. (1990). A Study of Organizational Maturity: The Innovators and the Improvisers. Artigo enviado para publicação.
- Vinacke, E. (1962). Motivation as a complex problem. *Nebraska Symposium on Motivation*, 10, 1-45.

PARTICIPAÇÃO DISCENTE E SOCIALIZAÇÃO NORMATIVA NA PERSPECTIVA DE UMA SOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Licínio C. Lima *
Almerindo Janela Afonso *

INTRODUÇÃO

Na medida em que o processo de transmissão de valores, como um dos aspectos essenciais do processo de socialização, pode implicar conteúdos, objectivos e práticas concretas diversificados - quer quando se comparam sociedades, quer no interior de uma mesma sociedade - é possível falar da existência de diferentes orientações, formas ou representações de socialização normativa.

Estas orientações na transmissão de valores, que em geral "implicam não só aspectos instrumentais distintos, como também elementos teóricos diferenciáveis" (Serrano, 1988, p. 68), encontram-se já, em grande medida, caracterizadas na literatura. Todavia, parece-nos indispensável fazer uma referência, ainda que sucinta, aos traços mais expressivos que permitem definir e identificar algumas tipologias de modo a possibilitar uma melhor compreensão

do texto.

É partindo deste quadro que se procura estabelecer uma relação entre os fenómenos de socialização normativa e de participação discente no âmbito da escola como organização. Tratando-se de uma associação de problemáticas realizada a posteriori, com base em duas investigações produzidas autonomamente por cada um dos autores, ensaia-se aqui uma tentativa de articulação teórica remetendo a questão, ainda pouco mais que esboçada, para o quadro de uma Sociologia das Organizações Educativas.

ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DE SOCIALIZAÇÃO NORMATIVA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO

O endoutrinamento, enquanto forma específica de socialização normativa praticada em contexto pedagógico, tanto pode significar o uso de métodos de ensino autoritários e a existência de conteúdos programáticos que levam à aceitação acrítica de crenças de ordem moral, religiosa ou política,

como se pode referir a intenções ou objectivos implícitos que visam a promoção da passividade e o impedimento do desenvolvimento da compreensão ou uso da racionalidade. Na síntese de Downey e Kelly (1982) "a essência do endoutrinamento é a ausência da racionalidade e a educação é justamente a sua presença" (p. 61).

Todavia, quando se analisa o endoutrinamento numa perspectiva diacrónica, constata-se que esta forma de socialização normativa foi confundida com o próprio conceito e representação social do acto de ensinar, pelo menos até às primeiras décadas do século XIX (White, 1967; Reboul, 1977). Por esta razão muitos autores têm procurado esclarecer a diferença conceptual entre ensinar e endoutrinar podendo afirmar-se que, apesar da diversidade de critérios propostos, a preocupação com o desenvolvimento do pensamento e com a defesa da racionalidade no ensino são pontos de pleno consenso sobretudo entre aqueles que seguem a tradição filosófica anglo-saxónica.

Também entre nós, e especificamente no que se refere aos estu-

* Instituto de Educação da Universidade do Minho

dos sociológicos que nas duas últimas décadas se realizaram sobre a educação durante o Estado Novo, é possível confirmar esta característica essencial do endoutrinação (ver por ex: Mónica, 1978; Stoer, 1982; Formosinho, 1987).

Muitos autores, quer porque acreditam que os valores são essencialmente assuntos do foro íntimo dos indivíduos, quer porque defendem que a natureza classista da escola pública é razão suficiente para não se aceitar que esta promova a socialização de uma forma intencional e explícita, ou ainda porque consideram que os métodos de transmissão de valores são frequentemente contraditórios com os seus objectivos, acabam por adoptar uma atitude "laissez-faire" que se caracteriza por ser favorável a um modelo de escola que só ensine conhecimentos científicos, objectivos, racionais e empiricamente verificáveis.

Deste modo, consideramos estar perante uma representação de socialização normativa de tipo "laissez-faire" sempre que os professores abdicam do seu papel de agentes de socialização e deixem que os alunos construam o seu próprio sistema axiológico de uma forma espontânea, ou adoptem uma atitude de indiferença, pretensa neutralidade ou não-intervenção, procurando limitar as suas funções exclusivamente à instrução ou transmissão de conhecimentos.

Retomando a tradição filosófica de E. Kant e J. Rawls e considerando mais importante a estrutura ou forma do juízo moral do que o seu conteúdo, L. Kohlberg propõe que a escola assuma a sua função de socialização normativa tomando como referências básicas o respeito pelo aluno enquanto agente moral autónomo e a sua implicação na discussão aberta de

dilemas morais propostos pelo professor a partir de situações reais ou hipotéticas, onde estejam em conflito dois ou mais valores universais.

Num dos últimos textos em que refere as principais razões porque defende a democracia participativa, Kohlberg (1987, p. 336) propõe que o professor ponha de lado o poder autoritativo e adopte uma atitude de racionalidade com vistas ao exercício do que chama uma advocacia moral da justiça ("moral advocacy of justice").

Esta concepção de socialização escolar que aqui designamos de advocacia de valores, e que normalmente é conhecida como educação moral desen-



volvimentista ou perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, exige ainda que a própria escola se transforme numa "comunidade justa" para que este novo papel do professor não esteja destinado a fracassar.

Embora possa ser considerada uma das mais sofisticadas teorias sobre a problemática da socialização normativa em contexto pedagógico, a advocacia de valores tem muitos pontos em comum com outras propostas, nomeadamente com a chamada clarificação de valores.

Como afirma o próprio Kohlberg (1975) "a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista,

tal como a clarificação de valores, dá ênfase à discussão aberta ou socrática dos dilemas entre valores e (...) da mesma forma que a clarificação de valores, também a perspectiva desenvolvimentista se opõe ao endoutrinação" (p. 673-74).

A clarificação de valores começou a desenvolver-se a partir de meados da década de 60 com o trabalho *Values and Teaching* de L. Raths e colaboradores, os quais ter-se-ão inspirado no interior trabalho de J. Dewey (Pascual Marina, 1988, p. 32).

Na óptica da clarificação de valores os alunos devem aprender um conjunto de procedimentos que os ajudarão a exercitar as

distintas fases do processo de valoração. Para isso, os professores devem propor actividades e estratégias pedagógicas que levem os alunos a considerar várias formas alternativas de pensar e actuar perante determinadas situações e valores, e a medir as consequências dessas alternativas, de tal modo que entre outras atitudes venham a ser capazes de seleccionar livremente os seus próprios valores, afirmá-los publicamente e actuar de acordo com eles.

Kirschenbaum (1982) define o processo de valoração como "um processo pelo qual aumentamos a probabilidade de que, tanto a nossa vida em geral como uma

qualquer decisão particular tenham, em primeiro lugar, um valor para nós e, em segundo lugar, sejam construtivas dentro do contexto social (p. 19).

Já a educação de valores é uma forma de socialização normativa que se fundamenta na ideia de que, "para além da pluralidade de valores, desejável numa sociedade democrática, é possível o consenso em torno de um certo número de valores" (Santos, 1985, p. 112). Isto pressupõe que os diferentes grupos de cidadãos, associações e comunidades locais possam intervir directamente na definição de alguns valores e que, portanto, se privilegiem formas de democracia participativa que devam passar por modalidades de intervenção "mais assentes na prática e nos comportamentos do que na tomada de consciência dos valores existentes no indivíduo através do livre debate e da clarificação" (Id., *ibid.*, p. 112).

Assim, a educação de valores, que também pressupõe a transmissão explícita de um conjunto de valores previamente estabelecidos, está longe de significar, como acontece com o endoutrinamento, qualquer imposição arbitrária de valores que sujeita o educando a um papel de receptor passivo, funcionaliza o professor e prescinde de qualquer envolvimento da comunidade. Ao contrário, a educação de valores entendida não como designação genérica que diga respeito indistintamente a qualquer forma de transmissão de valores, mas como perspectiva específica de socialização escolar, exige que todos os que estão directamente interessados e implicados num determinado projecto educativo possam intervir para definir a natureza dos valores a escolher e as formas da sua transmissão.

Parece-nos indispensável, ao falarmos de participação discente,

referirmos as funções da educação e a problemática da socialização em contexto pedagógico e, consequentemente, tornar clara a origem e a forma de transmissão de valores que lhe são inerentes. Foi o que procurámos fazer brevemente nesta primeira parte para introduzir a ideia de que as diferentes formas de socialização normativa estabelecem, grosso modo, as fronteiras em que é possível inscrever uma outra tipologia: a tipologia da participação discente.

A PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO QUADRO DA PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

À luz da teoria da democracia como participação (ou democracia participativa) a participação representa um dos mais importantes instrumentos de realização da democracia, agora alargada às diversas áreas e instituições sociais. Não se trata, apenas, de garantir a democratização do Estado e a participação da sociedade civil no funcionamento das suas instituições políticas, mas de estender o princípio participativo às organizações sociais onde, em larga medida, se opera a socialização dos indivíduos e se modelam atitudes e comportamentos favoráveis, ou desfavoráveis, ao debate e à discussão, à crítica, à intervenção activa na defesa de projectos. Neste sentido, e face a diferentes perspectivas teóricas e ideológicas de participação (cf. Dachler e Wilpert, 1978), é conveniente precisar que o conceito de participação aqui em causa não é dissociável do conceito de poder, implicando a capacidade de intervenção nos processos de decisão e não apenas a consagração do direito de ser ouvido ou de ser informado. Perspectiva-se a participação (na decisão) como forma de afirmação

de diferentes valores e de diferentes projectos, eventualmente conflitantes entre si, e não como uma tecnologia de gestão de conflitos que, mais do que contribuir para a sua superação, os acabará por simplesmente evacuar até porque, em última análise, é incapaz de os admitir.

Ao ser deslocada do terreno das tecnologias de gestão e da "engenharia" organizacional onde com propriedade tem sido qualificada como "participação funcional", "pseudo-participação", "participação fictícia", etc., para a problemática do poder e para a esfera política, a participação nas organizações educativas, particularmente na escola, levanta inúmeros problemas. A escola pública é tradicionalmente uma organização fechada sobre si própria, por mais que na estreia de teóricos e pedagogos funcionalistas seja considerada um "sistema aberto"; é, particularmente em Portugal, sujeita a um forte controlo político e administrativo levado a cabo por uma administração central (concentrada) que tem o exclusivo da (super) produção normativa; é objecto de imposição formal de um projecto educativo uniforme, ainda que os contornos deste possam parecer mal definidos; é altamente estratificada e hierarquizada, a todos os níveis (estatutários, curriculares, sociais, culturais, etc.), embora sob um discurso democrático e igualitário que obscurece hierarquias, assimetrias de poder e diferenças de status, e que de outro modo, ao ganharem maior visibilidade, seriam certamente geradoras de conflitos.

Incongruentes com um modelo político e organizacional que, não obstante as mudanças operadas em Portugal nos últimos quinze anos, permanece nos seus traços fundamentais como característico da instituição escolar

pública, o discurso, a um primeiro tempo político, da escola democrática, da gestão democrática e da participação, e o discurso pedagógico (pretensamente mais neutro) que se lhe seguiu, consubstanciaram uma solução que exigirá atento exame teórico e empírico.

A consensualidade discursivamente obtida em torno da participação dos actores educativos, designadamente dos alunos, não tem outra expressão que não a discursiva, mesmo quando esta tenha sido traduzida por lei e se manifeste prolixamente em preâmbulos, artigos e parágrafos da legislação em vigor. Mesmo entre os adeptos da participação discente parece situar-se actualmente numa encruzilhada - ora se destaca o seu valor intrínseco e formativo (socialização para a participação, educação para a democracia, educação cívica, etc.), ora se cede objectivo (unilateralmente definidos) de racionalização, de eficácia e de eficiência que logo a tornam supérflua, quando não contraditória.

Reduzida a tecnologia pedagógica, aparentemente sem conteúdo político, a participação discente pode redundar numa forma de participação manipulativa e de endoutrinamento. Encarada na perspectiva política, traduzida em termos de governo da instituição escolar e de poder de participação no processo de decisão, a participação discente poderá vir a ser remetida para lugar secundário face à distribuição de poder que outros actores educativos, mais influentes, não deixarão de acautelar.

Até ao momento, após a fase de mobilização de 1974-1975, o actual modelo de gestão democrática das escolas mais do que ter sido confrontado com estes problemas parece ter simples-

mente procurado evitá-los. Com efeito, pode-se afirmar que, globalmente, não existe conflito aberto e tentativa visível de negociação de participação, ou de quotas de poder aberto e tentativa visível de negociação de participação, ou de quotas de poder de intervenção/decisão, entre docentes e discentes, no que à direcção e gestão das escolas de ensino não superior diz respeito. Terá o modelo conseguido gerar e obter consensos que, parcialmente, denegam os seus próprios pressupostos participativos a nível formal, ou terá o poder central de que dimanou cooptado certos actores para uma estratégia de passividade e de não participação da qual outros pudessem vir a beneficiar? Terá a administração entregue o exclusivo da gestão das escolas aos professores (reforçando os seus poderes de gestão e desta forma protegendo-os de influências internas e externas) à custa da intervenção de outros actores (alunos, pais, autarcas, etc.), a troco da manutenção, e em vários casos do reforço, dos seus poderes de direcção?

Independentemente de estas e outras hipóteses explicativas, a investigar, é certo que a direcção, externa às escolas, continua a ser assegurada por uma instância supra-organizacional (a administração central) e que a gestão democrática cedo foi transformada numa gestão de professores com a aquiescência aparente dos discentes e, até há bem pouco tempo, de outros potenciais participantes externos. A participação discente, definida nos termos em que o foi, não representa actualmente um problema para os próprios alunos. Decididamente não se manifestam interessados em aproveitar a "oferta participativa" e em explorar uma prática de participação forjada, possível-

mente, em termos ideológicos nas "longínquas" décadas de 60 e 70. Recusaram uma participação sem conteúdo participativo substancial e, frequentemente, recusam já o próprio ritual eleitoral para o conselho directivo. À primeira vista, esta demissão, que enquanto recusa de participar na eleição de representantes e de participar por seu intermédio é também uma recusa dos pilares fundamentais do próprio modelo de gestão, seria realizada a crédito da maior, ou pelo menos da mais activa participação dos docentes. É possível que haja alguns ganhos nesta matéria, mas a conhecida situação da participação docente e designadamente as dificuldades de eleição de conselhos directivos parecem contrariar, pelo menos parcialmente, este raciocínio. A passividade, bastante generalizada de discentes e de docentes em matéria de gestão das escolas está profundamente relacionada e é, porventura, interdependente. Importará estudar os seus contornos e as suas relações e, a haver créditos, identificar os respectivos credores.

Face à facilidade das explicações estereotipadas, que redundam afinal na culpabilização da geração jovem (ou da generalidade dos professores no caso da participação docente) e escondem muito mais do que aquilo que são capazes de revelar, importa estudar o problema considerando o contexto político, as estruturas organizacionais, as relações entre diferentes actores educativos e suas respectivas estratégias, a condição social da juventude portuguesa e os processos de socialização escolar e organizacional e, obviamente, aprofundar o quadro teórico-conceptual de estudo da participação na escola como organização.

Procurando superar a dificuldade de transposição de qua-

dos teóricos produzidos no âmbito de algumas das principais ciências sociais que se têm preocupado com a problemática da participação, é proposto por Lima (1988a) um modelo conceptual operatório que permite analisar o fenómeno da participação discente no contexto da escola como organização (Cf. Figura 1). Este modelo baseia-se, fundamentalmente, na combinação de conceitos de participação que podem formar sequências congruentes do tipo: **participação indirecta, formal, activa e convergente** que neste caso significará uma forma de participação prevista e regulamentada (formal) que admite a intervenção dos actores através de

fronto e a negociação de uma grande pluralidade de objectivos.

Deste modo, e dada a flexibilidade do modelo, é permitida uma grande variedade de arranjos conceptuais internamente congruentes, que, por sua vez, se têm revelado isomórficos quando aplicados à análise de épocas distintas e já permitiram construir uma "periodologia da participação discente" (Lima, 1988a).

PARTICIPAÇÃO DISCENTE E SOCIALIZAÇÃO NORMATIVA

A construção de cada uma das tipologias atrás apresentadas, re-

interesse de prosseguir os estudos de articulação. Trata-se portanto, nesta fase, de uma tentativa de (re)construção teórica com base nas duas propostas, admitindo-se desde já o interesse do exercício e as eventuais potencialidades analíticas dele resultantes. Admitem-se também, desde já, algumas dificuldades e mesmo a necessidade de vir, mais tarde, a introduzir alterações e correcções capazes de tornarem o aparelho conceptual mais unificado e congruente. Também o trabalho empírico poderá, no futuro, fornecer importantes indicações acerca da adequação e da viabilidade operativa do modelo de análise. Crê-se que tais trabalhos serão

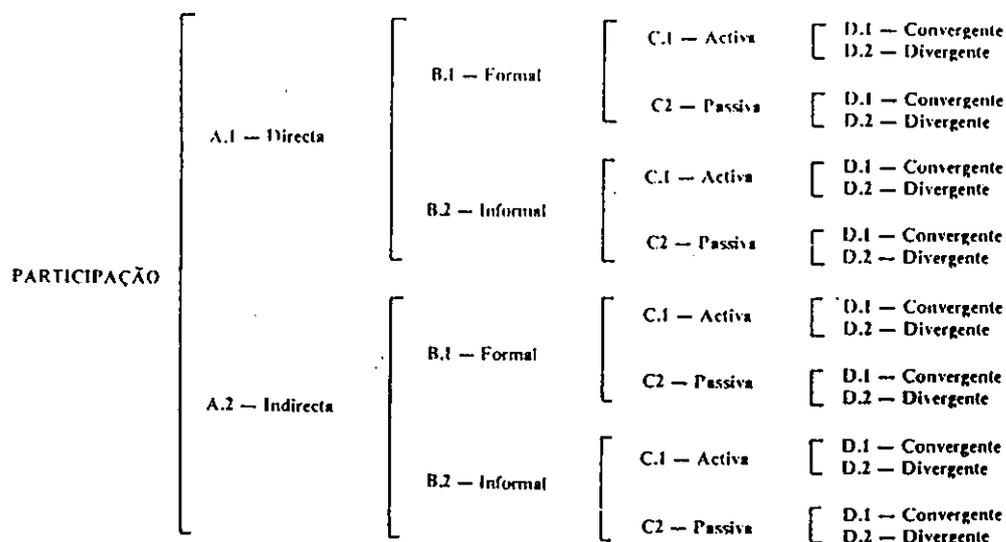


Figura n.º 1

representação (indirecta) na construção de um projecto comum (convergente) e apoiada em acções e práticas concretas (activa); ou ainda do tipo: **participação directa, informal, activa e divergente** que agora passa a significar a existência de um processo de participação pouco, ou incipientemente mediado, por vezes à margem das normas ou regulamentos previstos na organização, e que admite o con-

alizada em momentos distintos, embora tenha considerado (de forma mais implícita do que explícita, é certo) a possibilidade de articulação de ambas as problemáticas, somente a esboçou em termos muito genéricos. Assim, só em fase posterior à sua formulação e publicação houve oportunidade para proceder a uma análise conjunta e a um trabalho teórico prévio que viriam a demonstrar, segundo os autores, o

mais profícuos se desenvolvidos num quadro teórico e disciplinar que potencie os contributos da organização e da administração escolar (no caso da participação discente) e da sociologia da educação (no caso da socialização normativa). O quadro que se perspectiva é o de uma sociologia das organizações educativas como espaço de encontro que não necessariamente como nova disciplina nem simples junção das duas, mas

TEMA CENTRAL

sariamente como nova disciplina nem simples junção das duas, mas antes como prática, capaz de integrar e de desenvolver os contributos daquelas. Tendo os estudos organizacionais e administrativos em torno da escola, tradicionalmente, sido sujeitos a perspectivas normativistas e legalistas, à interpretação jurídica e ao sincretismo entre o esforço analítico, a defesa programática e a intervenção na política educativa (Lima, 1989), revelando forte tendência para se centrarem na morfologia organizacional e elegerem as estruturas como determinantes; e tendo, por outro lado, os

trabalhos em sociologia da educação versado muito pouco a matéria organizacional (situação a que já aludia Olive Banks na década de 60 e que com raras excepções não foi alterada), desprezando frequentemente as dimensões organizacionais e administrativas e ignorando certos contextos relevantes, parece oportuno, pelo menos em relação a problemáticas de típico interface entre aquelas duas disciplinas, procurar confluências teóricas, reforçar competências analíticas e alargar o âmbito de análise a outras organizações educativas que não apenas a escola. Não sendo aqui o

lugar oportuno para desenvolver a questão, não se deixa de a enunciar a propósito da problemática versada neste texto e da perspectiva emergente para os autores assim que concentraram os primeiros esforços para o seu estudo.

Por agora procurámos estabelecer, tentativamente, uma relação entre alguns períodos relativamente distintos quanto à participação discente, as principais características dessa participação e a orientação predominante no processo de socialização normativa (Cf. Quadro 1).

QUADRO 1

Periodologia da Participação Discente	Características da Participação	Orientação Predominante na Socialização
Período anterior ao 25 de Abril de 74	Não-participação	Endoutrinação
Período revolucionário	Directa, informal, activa e divergente	Endoutrinação e clarificação de valores
Período de normalização constitucional	Indirecta, activa, formal e convergente	Clarificação de valores e "laissez-faire"
Período actual (Início da década de 80 até hoje)	Indirecta, passiva, formal e convergente	"Laissez-faire"

Cabe salientar que, muito embora o período anterior ao 25 de Abril de 1974 possa caracterizar-se globalmente como um período de não participação, há também que referir a existência de espaços de participação divergente sobretudo quando ocorreram os movimentos estudantis de contestação ao regime.

Do mesmo modo, quando dizemos que durante o período revolucionário a orientação da socialização normativa oscilou entre o endoutrinamento e a clarificação de valores referimos essencialmente ao facto de haver neste período um confronto de valores muito acentuado e, paralelamente, uma forte tendência para a inculcação ideológica (embora de sinal contrário) a qual leva, por exemplo, Stoer (1982) a afirmar que os dois primeiros anos após o 25 de Abril de 1974 marcam o "retorno a uma época em que os aspectos ideológicos da educação foram predominantes (...)" (p. 85).

Com o decurso do período de normalização constitucional e a crescente regulamentação burocrática da vida das escolas, a participação foi deixando de ser divergente e activa até que se instala um período de participação que frequentemente se esgota no acto de escolha de representantes para os cargos previstos para os alunos nos órgãos de gestão da escola.

Dados recentes (em preparação para publicação) recolhidos por Lima, de caracterização da participação discente na segunda metade da década de 80, apontam mesmo para situações de não participação (a não representação no conselho directivo, por exemplo) sendo de admitir uma transição de uma participação de tipo passivo para uma não participação, o que de um ponto de vista teórico poderia indi-

ciar uma eventual mudança de orientação predominante na socialização, de tipo "laissez-faire" para o endoutrinamento.

A situação crítica que caracteriza a participação discente na gestão das escolas (e a não participação na sua direcção, que lhe é externa) aparece referida com grande ênfase em diversos documentos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). É, aliás, o diagnóstico deste período que permite compreender o modelo de "educação de valores" que na nossa perspectiva é consagrado no projecto de "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário" elaborado por um grupo de trabalho no contexto da C.R.S.E. (Formosinho, J.; Fernandes, A.S.; e

Para isso é defendido que a escola deve oferecer modalidades obrigatórias e facultativas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos promovendo a participação discente na direcção da escola na gestão da sala de aula, nas actividades de animação, etc.

Com efeito, embora a dimensão política e institucional da participação discente não possa ser menosprezada, parece indispensável conferir espaços e conteúdos concretos, a nível pedagógico e na vivência quotidiana da escola, de realização do princípio participativo. Neste sentido, toda a organização pedagógica, e o nível turma em particular, deve estruturalmente potenciar e permitir tal intervenção, implicando uma reorganização e uma reorientação

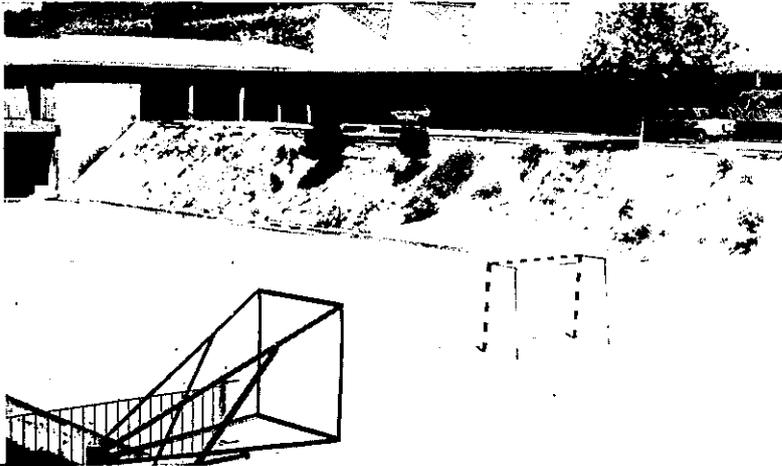


Lima, L.C.; 1988).

Um dos núcleos desta proposta diz respeito à possibilidade de cada escola elaborar o seu próprio projecto educativo com a participação da comunidade educativa, exercendo assim competências ao nível da "organização da socialização" e da formação dos alunos nos valores da democracia e da participação.

das estruturas pedagógicas com repercussões ao nível da própria constituição do conselho pedagógico. As propostas já avançadas (Lima, 1988b; Formosinho, Fernandes, Lima, 1988) parecem até ao momento ter despertado pouca atenção e adesão face às questões importantes, mas transformadas em questões maiores e quase exclusivas, da

composição do órgão de direcção e da figura do órgão de gestão. Não obstante, a participação discente, embora consagrada e decretada há cerca de quinze anos, permanece por realizar com todas as implicações que tal facto acarreta no domínio da socialização dos alunos para a vivência democrática e para o exercício da cidadania. Trata-se, certamente, de um tipo particular de insucesso educativo que as conhecidas taxas de "insucesso escolar" não só não contemplam mas também obscurecem. É possível que outras representações de socialização



normativa, embora contraditórias em relação ao próprio modelo de gestão democrática, estejam entretanto a fazer carreira e a obter sucesso.

Em termos de investigação é necessário explorar uma análise sociológica-organizacional da escola que, atendendo embora às especificidades de centralização do sistema de ensino e à capacidade de produção de normas formais, impositivas e de aplicação universal, por parte da administração, escape aos determinismos centrados no relevo da ordem burocrática das conexões (normas - práticas em conformidade, objectivos - resultados, planeamento-acção, etc.), sem atender a outras ordens e a eventuais desconexões (Weick, 1976).

Em relação a estas, que possivelmente só não serão identificadas se não forem procuradas, é preciso conferir-lhes significado através de uma análise não só dos contextos, mas também dos actores e dos grupos com expressão (ainda que não aparente) na organização, das relações de poder internas e externas à organização, das estratégias e das práticas organizacionais efectivas (que raramente têm sido estudadas) e das regras produzidas em contexto escolar. Isto significa entre outras coisas, contrariar o exclusivo da classificação (a mais das vezes a priori e sem exame

empírico) da escola como organização burocrática, mas também a recusa liminar das respostas peremptórias do tipo "é burocrática / não é burocrática", bem como das perguntas que só podem conduzir àquele tipo de respostas. Significa ainda não ceder à facilidade de classificação das desconexões encontradas e das provas de inconformidade por recurso ao rol das "disfunções" ou das "patologias", procurando pelo contrário estudá-las com base em modelos analíticos alternativos (e/ou complementares), como por exemplo o modelo político ou o modelo da ambiguidade e da anarquia organizada (Cf., entre outros, Ellstrom, 1983; Bush, 1986, e ainda as críticas de Bell, 1980 e Tyler, 1987).

Ao conduzir-se uma análise sociológica das organizações educativas não apenas centrada em categorias do paradigma da burocracia ou das suas "disfunções", na morfologia organizacional como determinante ou na imposição normativa e respectivo consentimento e conformidade, deparar-se-á com os actores, com a diversidade de objectivos, interesses e estratégias, com as suas lutas e coalizões, etc. Mas também aqui, o exclusivo do actor Crozieriano, como categoria abstracta, roçando por vezes os limites da onnipotência e do voluntarismo, participando mesmo não participando (Crozier e Friedberg, 1977) e movendo-se de forma pouco clara num universo político que sai algo esbatido, quando não ignorado, envolve perigos evidentes de análise. No actual estágio da teoria organizacional é possível que algum hibridismo teórico seja preferível, enquanto esforço heurístico e tentativa de superação de dificuldades conhecidas no panorama teórico, à certeza das explicações (pouco convincentes e muito fragmentadas) resultantes da exploração exclusiva de um único modelo de análise.

No caso da participação discente e da socialização normativa em contexto escolar estamos perante fenómenos ancorados em diferentes tipos de racionalidade - a racionalidade técnico-burocrática da administração há-de encontrar-se, e eventualmente opôr-se, à racionalidade de diferentes grupos e actores educativos, não havendo razão para, em termos de análise, eleger uma em prejuízo das outras ou para declarar, a priori, o predomínio efectivo de uma ou de duas, sem antes questionar os processos de decisão e de escolha de preferências organizacionais (Cf., a este propósito o estimulante e já clássico trabalho de Cohen, March e Olsen, 1972).

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. Janela (1990). "Do Endoutrinamento à Educação de Valores Democráticos: O percurso da socialização normativa nos últimos anos da escola portuguesa". Actas do Seminário "A Acção Educativa: Análise Psico-Social", ESE de Leiria/APPORT, (no prelo).
- Bell, L. A. (1980). "The School as an Organization: a re-appraisal", in *British Journal of Sociology of Education*, nº 2, pp. 183-192.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*, London: Harper & Row Publishers.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P. (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, nº 1, pp. 1-25.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*, Paris: Editions du Seuil.
- Dachler, P. H. & Wilpert, B. (1978). "Conceptual Dimensions and Boundaries of Participation in Organizations: A Critical Evaluation" in *Administrative Science Quarterly*, nº 1, pp. 1-39.
- Downey, M. & Kelly, A. V. (1982). *Moral Education: Theory and Practice*, Londres: Harper and Row, 2ª ed.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*, Institute of Education, University of London (Tese de Doutoramento).
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Lima, L. C. (1988). "Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário", *CRSE - Documentos Preparatórios II*, Lisboa: GEP/ME, pp. 137-236.
- Kirschenbaum, H. (1982). *Aclaración de Valores Humanos*, Mexico: Diana.
- Kohlberg, L. (1975). *The Cognitive Development Approach to Moral Education*, *Phi Delta Kappa*, 56, 10, pp. 670-677.
- Kohlberg, L. (1975). "Democratic Moral Education", *Psicologia V*, 3, pp. 335-341.
- Lima, L. C. (1988a). *Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos Alunos*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (1988b). "Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional", in *CRSE, A Gestão do Sistema Escolar (Seminário, 1987)*, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 149-195.
- Lima, L. C. (1989). "O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal: Situação e Perspectivas". Trabalho de síntese apresentado ao I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1989 (em publicação).
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- Pascual Marina, A. V. (1988). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano*, Madrid, Narcea.
- Reboul, O. (1977). *L'Endoctrinement*, Paris: PUF.
- Santos, M. E. Brederode (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*, Lisboa: I.E.D.
- Serrano, G. (1988). "Adquisición del sistema de valores humanos" in Peralbo, M., Torres, J. e Sánchez, J. M. (Eds.) *I Simposium sobre el Proceso de Socialización - Ponencias y Comunicaciones Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico*.
- Stoer, S. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Tyler, W. (1987). "Loosely Coupled Schools: a structuralist critique", in *British Journal of Sociology of Education*, nº 3, pp. 313-326.
- Weick, K. E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", in *Administrative Science Quarterly*, nº 1, pp. 1-19.

MODELOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: QUE PENSAM OS EDUCADORES?

Teresa Maria Sena de
Vasconcelos *



A prática pedagógica dos educadores de infância tem sido considerada por investigadores, quer no contexto português, quer internacional, de uma forma geral "eclectica" isto é, recorrendo a vários modelos teóricos de referência e a um conjunto de práticas não reflectidas transmitidas através da formação (Kamii 1971). Evans (1971) chama-lhe um "pot pourri". No estudo efectuado pelo NRC de Portugal (1988 p. 1) é afirmado que "a maior parte dos profissionais utiliza modelos conceptuais híbridos que resultam de práticas indiferenciadas". Isabel L. Silva (1982, p. 45) considera que grande parte dos jardins portu-

* Professora-Adjunta da ESE de Lisboa Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, CIFOP da Universidade do Minho, Braga, Abril de 1990

gueses não explicita um modelo claro de intervenção pedagógica e que os educadores de infância não têm consciência das referências teóricas que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica. O conceito de "modelo" é aqui tomado na acepção de Marcel Postic (1979, p. 49), isto é, como "uma construção teórica a provar experimentalmente ou que suscitará novos tipos de comportamento".

Face a este quadro, que preocupa não só investigadores, mas também os formadores, decidimos devolver aos educadores algumas destas questões. Será que os educadores sentem ou não a necessidade de modelos em educação pré-escolar? Porquê será que, mesmo de forma não explícita, eles demonstram uma certa resistência em se identificarem com um modelo de intervenção pedagógica? Para que

tipo de intervenção apontam eles, ao tentar definir a sua prática?

Esta nossa perplexidade encontrou eco nas preocupações manifestadas por investigadores em ciências da educação que referem os limites de modelos conceptualizados a partir de um percurso hipotético - dedutivo (Boucher, L. P., 1989), ao mesmo tempo que chamam a atenção para a importância de um percurso inverso, a "modelização". Esta "modelização", partindo da constatação da complexidade da realidade, aponta para a reconstituição do objecto de estudo.

Foi, portanto, neste contexto que decidimos recolher a opinião de alguns educadores de infância, através de uma sondagem exploratória, cujo instrumento de recolha tomou a forma de um pequeno inquérito escrito. Entre outras questões, perguntava-se o seu conceito de modelo educativo, se tinham ou não um modelo concreto de intervenção pedagógica e, finalmente, se achavam ou não importante a criação de currículos e/ou modelos de educação pré-escolar a partir da criança portuguesa e dos seus contextos de vida.

Os inquéritos foram lançados em algumas acções de formação efectuadas no centro e sul do país e recolhidos no norte através da rede de inspecção. Apenas nos foi possível analisar, até ao momento,

EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR

um total de 95 inquiridos, pelo que consideramos que este conjunto de inquiridos não constitui uma amostra significativa, sendo, portanto, os dados recolhidos meramente exploratórios.

Ao tentar caracterizar sob o ponto de vista socio-demográfico a população inquirida, queremos explicitar o facto de se tratar apenas de educadores a trabalhar "no

terreno". A maior parte das respostas foi recolhida entre educadores a exercer a sua actividade profissional na rede pública (83,1%): 67,3% a exercer directamente em jardins de infância e 15,8% destacados para os projectos da Divisão da Educação Pré-Escolar da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Em termos da sua distribuição por distritos, 46,3% exercem no distrito de Lis-

boa e os outros 52,6% exercem noutros distritos, que vão de Vila Real e Bragança a Faro e Porto. Quanto à sua escola de formação, cerca de 54% são formados por escolas particulares e cerca de 44% por escolas oficiais. Em relação ao nível etário, 44,3% tem entre 31 e 40 anos de idade e 40% entre 26 e 30. Em síntese, apresenta-se, no Quadro 1, uma caracterização sumária da população.

Quadro 1

Caracterização sumária da População

. Universo dos inquiridos	95	
	Frequência	%
Tipo de instituição:		
- Rede pública	79	83,1%
- Outras	16	16,9%
Total	95	100 %
	Frequência	%
Distribuição por distritos:		
Lisboa	44	46,3%
Vila Real	9	9,5%
Porto	8	8,4%
Faro	8	8,4%
Outros	26	26,3%
Branco	1	1,1%
Total	95	100 %
	Frequência	%
Escola de Formação:		
Particulares	51	53,7%
Oficiais	42	44,2%
Branco	2	2,1%
Total	95	100 %
	Frequência	%
Níveis Etários		
entre 26 e 30 anos	38	40%
entre 31 e 40 anos	42	44,3%
mais de 40 anos	13	13,6%
branco	2	2,1%
Total	95	100 %

EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR

Trata-se, portanto, de um grupo profissional constituído, em grande parte, por educadores jovens, vinculados, também em grande parte, à rede pública do Ministério da Educação.

Das questões colocadas aos educadores escolhemos para analisar, no contexto desta

como classifica a sua intervenção pedagógica?"

nº 4 - "Pensa que é importante a criação de currículos e/ou modelos de educação pré-escolar a partir da realidade portuguesa? Porquê?"

currículos e/ou modelos a partir da realidade portuguesa (70,5%).

Ao cruzar estas duas respostas verificámos (Quadro 4) que apenas 12 educadores respondem não a ambas perguntas e apenas 18 sim a ambas as perguntas. Tal facto levou-nos a concluir haver uma certa ambivalência: os educadores resistem à identificação com um

Quadro 2

Considera que tem um modelo concreto de intervenção pedagógica?

	Sim	Não	Sim e Não	Branco	Total
Nº de respostas	25	64	3	3	95
%	26,4%	67,4%	3,1%	3,1%	100%

Quadro 3

Pensa que é importante a criação de Currículos e/ou modelos de educação pré-escolar a partir da realidade portuguesa?

	Sim	Não	Sim e Não	Branco	Total
Nº de respostas	67	17	1	10	95
%	70,5%	17,9%	1,1%	10,5%	100%

comunicação, as questões nº 2 e nº 4, de que se apresentam já os quadros 2 e 3 com as respectivas respostas. As questões eram, respectivamente:

nº 2 - "Considera que tem um modelo concreto de intervenção pedagógica? Se sim, qual? Se não, APRENDER . 11 . 1990 . 40

A análise das respostas iniciais a estas duas perguntas levou-nos a concluir que uma percentagem bastante significativa de educadores (67,4%) considera que não tem um modelo concreto de intervenção pedagógica mas, ao mesmo tempo, uma percentagem significativa de educadores considera que se devem criar

modelo concreto de intervenção pedagógica, mas, no entanto, revelam-se abertos à criação de currículos e/ou modelos a partir da realidade e dos contextos das crianças portuguesas.

Conscientes de que a questão relativa à criação de currículos (nº 4) poderia ser indutora para os

EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR

Quadro 4

Cruzamento das respostas 2 e 4

Respostas nº 2 e 4		Nº de Educadores	%
Não	Sim	43	45,3%
Não	Não	12	12,7%
Sim	Sim	18	19%
Outras *		22	23%
Total		95	100%

* Indica que houve outro tipo de respostas (não e sim simultâneo; não responderam, etc.).

inquiridos, decidimos mesmo assim mantê-la, no sentido de tentar levar os educadores a apresentar razões que nos ajudassem a entender melhor a sua resistência em relação à utilização de modelos "formais", tal como foram definidos inicialmente.

De notar igualmente a existência (quadros 2 e 3) de respostas reveladoras da mesma ambivalência, dado que os educadores respondem ao mesmo tempo "sim e não" ou mesmo não respondem, facto significativo sobretudo na resposta à questão nº4.

Procurando ir mais longe na análise das respostas, tentou-se ver qual o modelo explicitado pelos educadores que responderam afirmativamente á 1ª questão (Quadro 5).

Quadro 5

Modelo de intervenção pedagógica

	Trab. Projecto	Pedag. Situação	Projecto e Situação	Centros de Interesse	Não Especifica Qual	Diz que não sabe definir	Total
Número de Respostas	6	2	5	1	10	1	25
%	24%	5%	20%	4%	40%	4%	100%

Curiosamente, mais uma vez, ao ser-lhes pedido que explicitem qual o seu modelo, 40% dos educadores que responderam afirmativamente, não o faz. Mantêm respostas genéricas como, por exemplo: "parto das vivências das crianças", "centralizo nas crianças os objectivos e actividades pedagógicas".

Tal facto afigura-se-nos indicador de uma clara resistência em se identificarem com os modelos formais de educação pré-éscolar previamente conceptualizados.

Para analisar a explicitação da resposta negativa à questão nº 22 "Se não, como classifica a sua intervenção pedagógica", assim

como as razões apontadas na resposta afirmativa à questão nº 4, "Porque se devem criar currículos e/ou modelos a partir da realidade portuguesa?" procurou-se fazer uma análise de conteúdo. Esta análise de conteúdo permitiu-nos organizar as referidas respostas em grandes temas. Os quadros nº 6, 7 e 8 apresentam esses dados.

Quadro 6

Como classifica a sua intervenção pedagógica?

Tipo de Intervenção Pedagógica	Número de Educadores	%
<ul style="list-style-type: none"> . Conceptualização (adequada à realidade concreta, características do meio, de cada criança, etc.) . Utilização de vários modelos teóricos . Procura de uma conciliação entre teoria e prática (conhecimentos adquiridos e adaptação à realidade) . Procura de um modelo, investigando, reflectindo . Não responde, isto é, não classifica a sua intervenção pedagógica 	<p>25</p> <p>16</p> <p>14</p> <p>6</p> <p>3</p>	<p>39,1%</p> <p>25%</p> <p>21,9%</p> <p>9,3%</p> <p>4,7%</p>
Total	64	100%

EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR

Quadro 7

Por que se devem criar currículos e/ou modelos a partir da realidade portuguesa?

Razões	Número de Educadores	%
. Necessidade de contextualização da Prática Pedagógica	41	61,2%
. Necessidade de linhas orientadoras para os educadores (pontos de apoio; fundamentação; coerência profissional)	18	26,9%
. Necessidade de uma imagem exterior mais afirmativa da educação pré-escolar (família, sistema educativo, etc.)	6	9,3%
. Não apresentam razões	2	2,9%
Total	67	100%

Quadro 8

Por que se não devem criar currículos e/ou modelos a partir da realidade portuguesa?

Razões	Número de Educadores	%
. Problemas de contextualização. Receio de rigidez	9	53%
. Necessidade de cada educador ter o seu modelo	5	29,4%
. Necessidade de resolver outros problemas prévios (valorização do pré-escolar; alargamento da rede; demasiadas carências)	3	17,6%
Total	17	100%

Uma análise das repostas apresentadas nos três quadros, leva-nos à conclusão de que a grande preocupação apontada pelos educadores é a da contextualização, a qual percorre tanto respostas afirmativas (61,2%) como negativas (53%), e mesmo a forma como tentam definir a sua prática pedagógica.

Quer formalizem tal facto ou não na prática, pelo menos teoricamente, os educadores inquiridos revelam sensibilidade aos problemas da contextualização.

No entanto, tal como refere I. Lopes da Silva (1982), tal posicionamento pode ser indicador de uma dificuldade em consciencializar as referências implícitas na

sua prática ou mesmo em conceptualizar o seu modelo. No entanto, curiosamente, um número bastante significativo de educadores revela a necessidade de ter linhas orientadoras para o seu trabalho (26,9%) e um número, ainda que restrito, considera a existência de currículos como vantajosa para uma afirmação "social" da

educação pré-escolar (9%).

Para que apontam então os educadores, ao expressar a necessidade de contextualização da sua prática? Será que esta contextualização é consciente ou inconsciente, isto é, meramente transmitida através de uma formação artesanal (Zeichener, 1983), resultante de práticas não conceptualizadas? Ou será que os educadores, deliberada ou intuitivamente, apontam para um percurso inverso ao do hipotético-dedutivo, que é referido por alguns autores (Boucher, 1989, L'Écuyer, 1989) como a modelização, isto é, a construção do modelo a partir do estudo da realidade? Será que os educadores aderem a uma posição mais fenomenológica, que Weber (1984, p. 206) considera ser caracterizada por uma "vigorosa posição filosófica com fortes tendências existenciais" (p. 206)?

Como poderemos então ajudar os educadores a "modelizar" a sua experiência quotidiana, a for-

mular o seu quadro filosófico e existencial de referências? Como poderemos, face à intenção, por vezes tateante, de equacionar uma prática contextualizada, ajudá-los a fazer uma análise crítica? Como ajudá-los a realizar a distanciação necessária para conseguirem conceptualizar o seu trabalho sem terem, caso o não queiram, que se identificar com um modelo pré-existente?

Pensamos que a formação inicial e contínua dos educadores poderá eventualmente ajudá-los a fazer um percurso de clarificação e de análise crítica dos seus modelos ou quadros de referências explícitos ou implícitos para poderem, de forma progressiva, ir "modelizando" a sua prática. Para tal, os educadores precisam de estar equipados com instrumentos de análise, precisam de espaços e tempos para, com outros educadores, entrarem num processo de "investigação da sua prática", como dizia uma das inquiridas. Precisam de recursos (locais e pes-

soas) que os apoiem nesse percurso de reflexão, percurso esse que é pessoal e de grupo (Huberman 1986). Precisam de ser capazes de se mover na dialéctica entre o seu quadro global de referências (macro) e a resposta à complexidade da realidade (micro).

Em termos de políticas educativas, são necessárias práticas de gestão e de trabalho de grupo que ajudem a criar contextos em que se possa gerar este processo de "modelização". Para que os educadores se possam empenhar, como diz uma das inquiridas, "em verdadeiro trabalho educativo e não em tomar conta de crianças". Para que passe a haver, como diz outro, "uma difusão da educação pré-escolar através de algo concreto", ou ainda para que haja "maior afirmação social do pré-escolar". Fazemos finalmente nossas as palavras que um formula: "Está na hora de começar a fazê-lo".

REFERÊNCIAS

Boucher, Louis - Philippe (1989) "La modélisation comme mode d'élaboration des connaissances". Canadá Colóquio da AIP ELF. Maio.

Evans, E. (1971). *Contemporary Influences in Early Childhood Education*. New York: Holt. Reinhardt e Wiston.

Huberman, M. (1986) "Un Nouveau Modèle pour le Développement Professionnel des Enseignants". *Revue Française de Pédagogie* nº 75 Abril, Maio, Junho.

Kamii, C. (1971) "Evaluation of learning in preschool education" in: Bloom, B; Hastings, T; Madans, G. F. *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student learning*. New York: Mc Graw Hill.

L'Écuyer, Jacques (1989) "Les Modèles dans les Sciences et en Education". Canadá: Colóquio AIP ELF. Maio.

Lopes da Silva, I. (1982). Estudo nº 3. Projecto Alcácer. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

NRC de Portugal (1988) "Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a 6 anos".

Postic, M. (1979) *La Rélation Educative*. Paris: PUF.

Weber, Evelyn (1982). *Ideas Influencing Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.

Zeichner, K. M. (1983) "Paradigmas Alternativos de Formação de Professores". *Journal of Teacher Education*: 34 (3).

ESCOLA, NOVAS TECNOLOGIAS E MERCADO DE TRABALHO EM PORTUGAL

José Alberto Correia *

- INTRODUÇÃO

A criação das Escolas profissionais, a revalorização do Ensino Técnico-Profissional e a implementação do Projecto MINERVA constituem as manifestações mais significativas das novas prioridades atribuídas ao Sistema Educativo em Portugal a partir dos anos 80. A promoção de uma educação para o trabalho constitui o seu denominador comum.

Susceptíveis de serem integradas nestas prioridades educativas, estas medidas apresentam, no entanto, singularidades e institucionalizam uma nova divisão social do trabalho no campo da formação cuja caracterização impõe uma referência, se bem que breve, à semi-periferização da formação social Portuguesa.

Apoiando-nos nos trabalhos de Boaventura Sousa Santos (1985, 1988) e de Carlos Fortuna (1987), iremos proceder a essa referência, preocupando-nos fundamentalmente com as características que parecem ser mais relevantes para a restituição da "lógica" que preside

à implementação das medidas em causa.

A primeira característica a assinalar é a de existência de uma autonomia alargada entre a esfera da produção e a esfera do consumo.

A importância que no sector primário adquirem as formas da exploração familiares, a importância de redes informais de solidariedade social substituindo de qualquer forma a acção de um Estado Providência em crise sem nunca o ter sido, a irrelevância que no sector secundário têm as empresas tecnologicamente avançadas e o estatuto de quase exclusividade que nas grandes e médias empresas têm os modos tayloristas de organização e exploração da força de trabalho contrastam com a expressão de hábitos de consumo característicos dos países do Centro.

Esta autonomia alargada é imprescindível para que se compreenda a "lógica" da divisão social do trabalho institucionalizada no campo da formação. Em trabalho anterior (Correia, Stoleroff, Stoer, 1989) sugerimos, com efeito, que a revalorização do ensino técnico-profissional e a criação de

escolas profissionais constituem respostas - mais ou menos estruturadas - do campo educativo a solicitações imediatas da esfera da produção e que a natureza destas respostas reflecte a predominância do taylorismo na organização desta esfera. A grelha adoptada para a definição das áreas profissionais em torno das quais se poderão estruturar as áreas de formação e os planos de estudo das escolas profissionais, o facto desta grelha se apoiar numa classificação de níveis ocupacionais produzida pelo Ministério das Corporações e Previdência Social/Fundo do Desenvolvimento da mão-de-obra e publicado em 1973 e, finalmente, o facto das indicações de carácter genérico fornecidas para a elaboração dos planos de estudo das Escolas Profissionais poderem induzir uma tendência para a subordinação de toda a formação "às competências técnicas cuja aquisição permite a execução dos gestos profissionais" foram apontados como indicadores susceptíveis de fundamentar a hipótese de que as Escolas Profissionais tendem a se institucionalizar enquanto mecanismos de

* Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

distribuição social dos custos da formação - técnica e ideológica - de uma mão-de-obra taylorista solicitada pela esfera da produção. Mas, como afirmamos, no trabalho a que já fizemos referência a "importância simbólica acordada a um sub-sistema de formação com as características que temos vindo a descrever parece constituir (...) uma resposta ambivalente a solicitações sociais imediatas e não uma medida visando (exclusivamente) a re-institucionalização de um processo de produção de mão-de-obra utilizável a curto e a médio prazo no mercado de trabalho. Ela aparece, por um lado, como uma tentativa de reforçar a interferência estatal na organização de acções de formação mais ou menos dispersas que se realizaram sob os auspícios dos dinheiros do Fundo Social Europeu e que não conduziram nem ao emprego daqueles que frequentaram essas acções nem à criação de "zonas de protecção artificiais em cujos limites fica assegurada a sua vida material apesar de não participarem nas relações de troca" (Off) e por outro lado com uma tentativa de produzir indivíduos empregáveis mesmo quando não existem condições para a sua empregabilidade" (Correia, Stoleroff e Stoer, 1989). Ela aparece, pois, como uma tentativa de institucionalizar espaços sociais capazes de institucionalizar a transição profissional onde os actores sociais poderão circular entre situações de formação, emprego e desemprego, e não exclusivamente como uma intervenção no campo de formação visando assegurar a inserção profissional dos jovens, isto é, a sua passagem de uma situação de formação para uma situação de emprego mais ou menos estável.

O processo de produção das escolas profissionais é, no entanto, mais complexo do que a simples identificação da sua articulação

funcional com o tecido produtivo faria supor. A existência de numerosos projectos de escolas profissionais criadas no âmbito de movimento cooperativo e de iniciativa das autarquias locais, a própria natureza da intervenção desenvolvida por alguns dos responsáveis pela coordenação destes projectos, aconselham, com efeito, uma análise mais cuidadosa que, apoiando-se em estudos empíricos estruturados, não deverá excluir a possibilidade de emergir uma rede de conflitualidades entre os responsáveis por esta coordenação e entre estes e os promotores das escolas, bem como não será de excluir a possibilidade do aparecimento de práticas inovantes susceptíveis de inverterem o sentido da relação funcional referida atrás.

Ao contrário das Escolas Profissionais e do Ensino Técnico-Profissional, o Projecto MINERVA ao visar a introdução generalizada do computador na escola e a consequente alfabetização informática de toda uma geração, pelo facto de se desenvolver-se num país tecnologicamente dependente que ainda não foi capaz de resolver eficazmente o problema do analfabetismo literal, é incompreensível se se tiver exclusivamente em conta as pressões exercidas directamente pelo mundo empresarial sobre o sistema educativo. Pode-se pois, admitir que o processo da sua implementação escapa, em larga medida às pressões directas da esfera da produção e que o ritmo e as estratégias adoptadas para o seu desenvolvimento serão modulados pela esfera do consumo, escapando, pois, a pressões directas da esfera da produção.

A segunda das características dos países semi-periféricos que é importante reter é o facto de aí a força do Estado se não converter em razão do Estado, o que levou

Stoleroff e Stoer (1989) a admitirem que a especificidade destes países envolve uma "correspondência negativa" (Fritzell, 1987), isto é, que "as preocupações de legitimação aumentam na semi-periferia devido quer a um processo de acumulação condicionado, como ao acrescido papel do Estado no desenvolvimento económico" (p. 5). A importância que o Estado tem de atribuir aos problemas de legitimação ideológica para além de dificultar a instrumentalização directa da política educativa (ver Correia, Stoleroff e Stoer, 1989) e de justificar a importância que "a ideologia da modernização" adquire na estruturação da política educativa, poderá explicar os motivos porque a introdução das novas tecnologias do ensino seja justificada quase exclusivamente devido às potencialidades expressivas do computador em detrimento do seu valor instrumental.

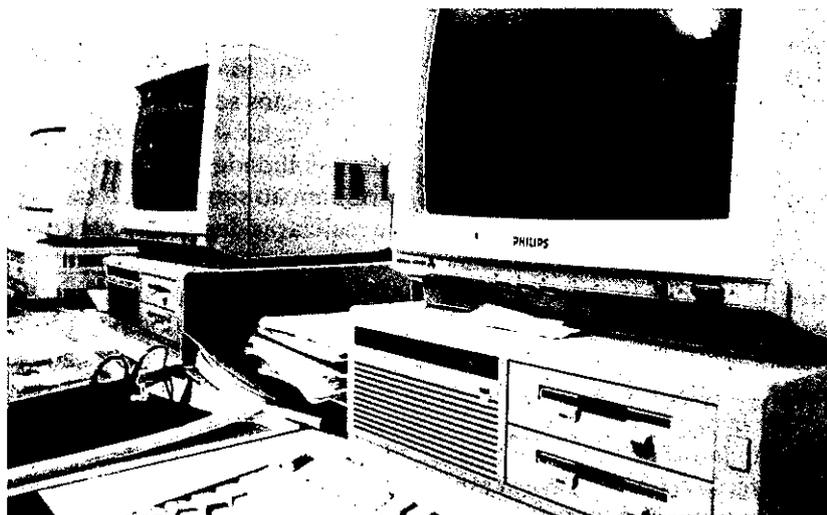
A ausência de uma "racionalidade económica" a pouca importância atribuída à "racionalidade tecnológica" e o papel estruturador desempenhado pela "racionalidade pedagógica" constituem, com efeito, uma das características mais importantes nos "discursos pedagógicos" que identificamos através de entrevistas realizadas junto dos responsáveis pelo Projecto MINERVA. O facto dos discursos tenderem a legitimar projectos pedagógicos potencialmente conflitantes e contraditórios constitui a segunda característica só explicável se se tiver em conta que a inserção do Projecto na esfera do consumo, cria condições institucionais favoráveis à expressão da autonomia alargada do campo da formação e do campo pedagógico relativamente ao campo profissional (sobre a caracterização deste três campos, ver Lesne e Barbier (1977) e Correia

(1989)).

Feita esta caracterização sucinta da inserção do Projecto MINERVA na nova divisão social do trabalho institucionalizada no Sistema Educativo Português, interessa identificar os contornos e os limites da pesquisa empírica que passaremos a apresentar.

Marcel Lesne (1984) admite ser pertinente considerar-se analiticamente um processo de formação como um processo de trabalho, isto é, um processo de transformação de uma matéria prima em produtos onde seria possível discernir relações de trabalho, objectos de trabalho, instrumentos de trabalho e produtos.

Numa primeira fase na nossa investigação que se apoiou nos resultados de um inquérito realizado junto a alunos do Ensino Secundário, preocupamo-nos fundamentalmente com a caracterização do objecto de trabalho (os jovens escolarizados no Ensino Secundário), ou melhor, com as relações que esse objecto mantém com os instrumentos de trabalho (o computador) e com o espaço socio-económico onde se poderá realizar o valor de troca do produto (o mercado de trabalho). Excluindo provisoriamente da nossa investigação o estudo das relações de trabalho (relações pedagógicas) eventualmente induzidas pelos novos instrumentos de trabalho, e não tendo atribuído uma importância relevante aos produtos (isto é, a natureza das competências produzidas pela utilização do computador no contexto escolar), delimitámos as áreas das nossas preocupações ao estudo que uma eventual influência que o contacto com a informática exerce na percepção subjectiva que os jovens têm do mercado de trabalho e à caracterização dos mecanismos que condiciona o seu acesso ao computador.



O inquérito foi realizado junto de duzentos alunos que frequentam o ensino secundário do distrito do Porto, em escolas da periferia urbana.

A maioria dos alunos inquiridos (55,2%) é do sexo feminino, e frequenta o ensino unificado (53,5%). Pertencem a famílias que, em geral, têm um nível de escolaridade bastante baixo, se bem que possuem um capital económico bastante superior ao seu capital cultural escolarmente rentável (1). Poderemos pois admitir tratar-se de uma população sobre-seleccionada no plano económico.

Mais de metade da população inquirida (52%) já reprovou pelo menos uma vez na escola, sendo mais frequentes as reprovações nos alunos pertencentes aos estratos dispendo de menor capital cultural. Uma das primeiras características relevantes da população inquirida é a existência de um desfasamento entre a posição social família (susceptível de ser objectivada através de indicadores, como o nível de escolaridade dos pais ou a sua situação profissional) e a percepção subjectiva que eles constroem desse posicionamento social. Uma análise dos dados disponíveis revela, com efeito, uma tendência para os jovens sobre-avaliarem o posicionamento social da sua família

no plano económico, cultural, nos do prestígio social ou no do nível de segurança que a família parece assegurar-lhe para o futuro.

No âmbito deste trabalho não cabe a análise deste fenómeno interessando-se reter apenas a existência da sobre-valorização que os jovens inquiridos fazem do posicionamento social das suas famílias.

O nosso trabalho, recordemo-lo, visa contribuir para a compreensão dos mecanismos de estruturação das percepções que os jovens constroem da sua relação com o mercado de trabalho, procurando caracterizar a natureza dos factores que condicionam estas percepções e contribuir para a clarificação da sua relação com o campo da informática, questionando o grau de democratização das condições de acesso ao novo bem de consumo que é o computador. Para este efeito, estabeleceu-se uma distinção analítica, a que se atribui apenas um valor heurístico, entre o que poderão ser condicionantes desta percepção com o mercado de trabalho e das relações que eles mantêm com a informática. Para essa distinção consideraram-se os seguintes factores.

1º factor - abrange indicadores que dizem respeito ao posicionamento social dos jovens e das

suas famílias e, como justificamos atrás, à percepção subjectiva que eles constroem desse posicionamento. Incluem-se aqui indicadores como o sexo, nível de escolaridade e profissão dos pais e classificação que eles atribuem à sua família no plano económico, cultural e de prestígio social. Trata-se, em última análise, de um factor intimamente ligado ao contexto social de vida dos inquiridos.

2º factor - abrange um conjunto de indicadores intimamente relacionados com a vivência escolar dos jovens inquiridos. Embora nesta fase do nosso trabalho não tivéssemos tomado em conta indicadores que dizem respeito à percepção que os alunos têm dos professores ou dos factores que eles consideram mais importantes para o seu bom relacionamento escolar, ao integrarmos indicações que dizem respeito às reprovações, aos factores que os inquiridos mais valorizam na sua vida escolar ou aos factores considerados mais relevantes na explicação do insucesso escolar, procuramos que este factor estivesse intimamente relacionado com o contexto escolar dos alunos.

3º factor - No estudo que fizemos da relação dos jovens com o mercado de trabalho tivemos em conta ainda um terceiro factor mais relacionado com o contacto que os inquiridos têm com o mundo da informática. Aí estão incluídas informações dizendo respeito ao tipo de trabalho que eles são capazes de realizar com o computador, ao número de anos que eles têm ou não têm computador em casa e às características dos locais onde eles realizaram a sua, eventual, aprendizagem da informática.

No estudo da percepção que os jovens controem do mercado retivemos dois factores:

1º Factor - estruturado em torno das expectativas que os in-

quiridos têm relativamente ao seu futuro ou daqueles que eles atribuem aos seus pais.

2º Factor - exprime o grau de permeabilidade que os inquiridos atribuem ao mercado de trabalho na realização das suas expectativas futuras.

Nesta fase da nossa investigação, trabalhamos fundamentalmente com os indicadores que desempenham o papel mais importante na caracterização destes dois factores, a saber, os motivos que os inquiridos apontam como sendo os mais importantes para a escolha da sua futura carreira e a percepção subjectiva que eles têm da possibilidade de encontrarem um bom primeiro emprego.

OS JOVENS NA SUA RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO

Uma perspectiva amplamente positiva da permeabilidade do mercado de trabalho à realização das expectativas dos Jovens é um dos atributos mais importantes da população inquirida. Embora se trate de uma população que, além de ser sobre seleccionada no plano económico, apresenta, como assinalámos, uma percepção subjectiva francamente positiva do posicionamento social da sua família, é de realçar que o facto de apenas 9% dos inquiridos considerar más as suas perspectivas de obterem um bom emprego no futuro não pode ser explicável pelo actual funcionamento objectivo do mercado de trabalho em Portugal.

Esta percepção subjectiva e prospectiva do mercado de trabalho, claramente desajustada relativamente ao seu actual funcionamento, é, no entanto, estruturada em torno de um conjunto de

factores objectivos relacionados com o contexto familiar dos Jovens e/ou com a inserção deste contexto na comunidade mais restrita onde se inscreve a sua família.

Uma análise da influência que um conjunto de variáveis - indicativas quer do contexto familiar de socialização dos Jovens, quer do contexto escolar, quer ainda do seu contacto com a informática - exerce nesta percepção subjectiva conduziu-nos à identificação das variáveis sexo, nível de escolaridade do pai e prestígio social da família como desempenhando o papel mais importante na estruturação desta percepção.

A primeira variável, por si só, não exerce uma influência estatisticamente relevante ($\chi^2=5, 947$ $P=0,0511$ $df=2$), embora o exerça quando considerada com as outras variáveis identificadas. Interessará assinalar a existência de uma tendência para que os jovens do sexo masculino considerem melhores as suas perspectivas futuras no mercado de trabalho que as jovens do sexo feminino (2).

A segunda variável-nível de escolaridade do pai - exerce, por si só, uma influência estatisticamente significativa ($\chi^2=32,711$ $P=0,0001$ $df=4$). Os dados disponíveis são, com efeito, reveladores da influência exercida pelo capital cultural possuído pela família na percepção subjectiva que os jovens têm da permeabilidade do mercado de trabalho. A grande maioria dos jovens oriundos das famílias cujo pai tem um nível de escolaridade elevado (67,8%) considera, com efeito, boas as suas perspectivas de obter um bom emprego, o que contrasta com os seus colegas oriundos de famílias com um nível cultural baixo (80%) ou médio (75%) que, maioritariamente, consideram essas perspectivas más ou razoáveis.

Sem querermos deixar de assinalar a existência de uma relação

estatisticamente significativa ($X^2=24,871$ $p=0,0004$ $df=6$) entre o posicionamento que os jovens atribuem ao prestígio social da sua família e as possibilidades que elas pensam ter de obter um bom emprego no futuro, reflectindo uma relação homóloga àquela que identificamos para o capital cultural, interessa sublinhar que o facto do contacto dos jovens com o computador aumentar a probabilidade de eles construírem boas perspectivas quanto à sua entrada no mercado de trabalho não implica que se deva admitir ser esse contacto o principal responsável pela produção dessas perspectivas. Como procuraremos mostrar ao longo, do nosso trabalho, o contacto com o computador é socialmente discriminatório, razão pela qual se pode considerar que o que é mais relevante na análise que temos vindo a conduzir é o facto de na estruturação da percepção sub-

jectiva que os jovens constroem da permeabilidade do mercado de trabalho à realização das suas expectativas;

- a sua experiência no contexto escolar desempenhar um papel irrelevante;

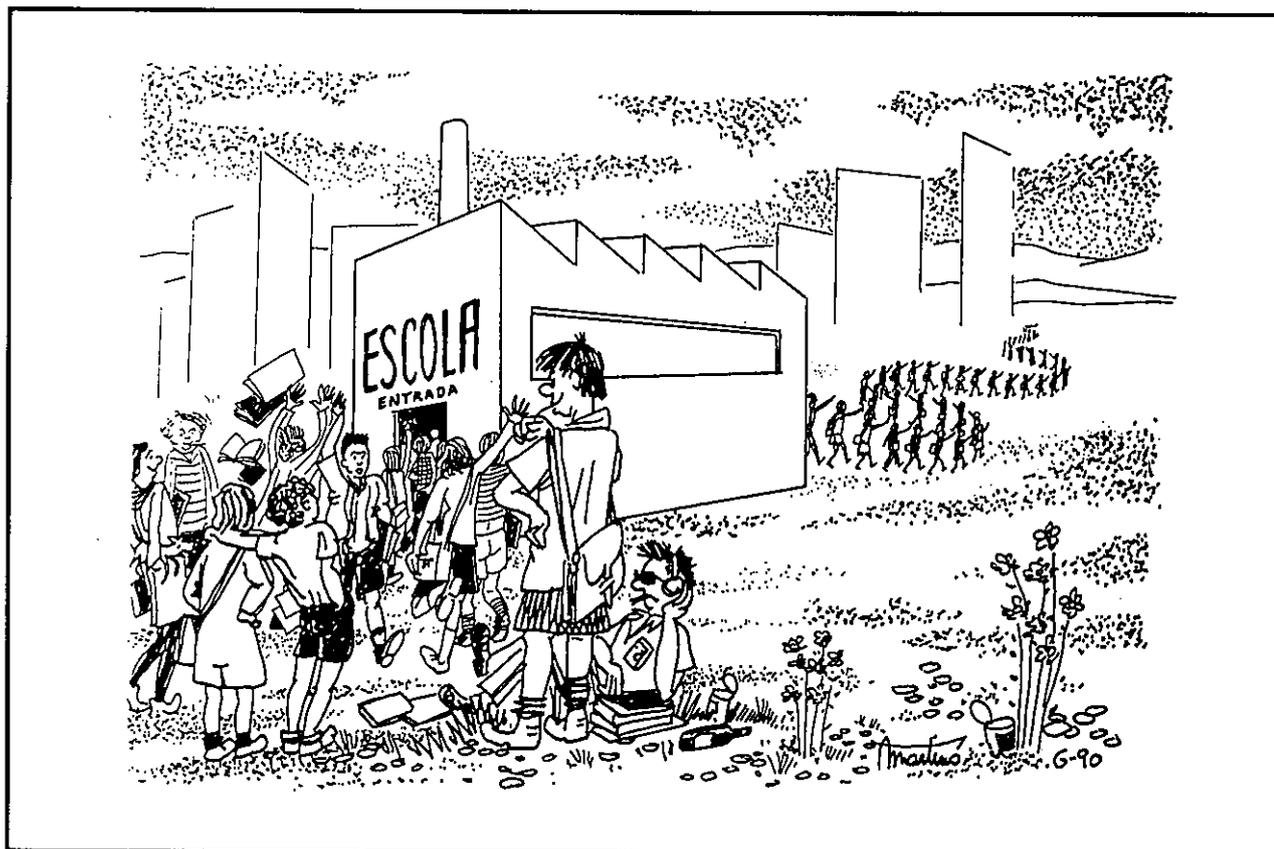
- a sua relação com o campo da informática não ser explicativa dessa estruturação, mas exercer uma influência explicável na medida em que essa relação é socialmente estruturada;

- a distribuição social do capital cultural escolarmente rentável apresentar uma estrutura semelhante à dessas percepções e de na divisão entre sexos se reflectir essa distribuição social do capital cultural.

Na estruturação do tipo de expectativas que os jovens têm relativamente ao seu futuro - segunda dimensão retida na nossa análise - também parece ser a distribuição social do capital cul-

tural e o desigual tratamento entre os sexos nos contextos sociais e familiares de socialização (intimamente ligado à distribuição do capital cultural) a desempenharem o papel mais importante. Calculado o valor do X^2 entre as variáveis consideradas como variáveis independentes e a variável "Factores importantes para o futuro da carreira", constatou-se que esta última só mantinha uma relação estatisticamente significativa com o sexo e o nível de escolaridade do pai.

Os indivíduos do sexo masculino são de facto aqueles que em maior percentagem aspiram a uma profissão onde possam exercer um poder económico ou institucional (emprego bem pago, onde tenha muita responsabilidade ou que lhe dê prestígio), ao passo que os indivíduos do sexo feminino são aqueles que mais frequentemente aspiram a um emprego motivante



(onde não façam sempre a mesma coisa ou onde façam aquilo de que gostam). Os dados disponíveis sugerem também que os jovens oriundos de classes possuindo diferente capital cultural constroem relações diferentes com o emprego futuro. Aqueles que provêm das classes mais baixas são aqueles que menos frequentemente procuram uma profissão que lhes permita exercer o poder económico ou institucional, aqueles que mais frequentemente procuram uma profissão motivante e os únicos a apontar o pouco esforço físico e o deixar tempo livre como factores importantes na escolha da futura profissão. A profissão seria pois para eles um espaço de realização pessoal conseguida através do seu exercício ou através do exercício de outras actividades exteriores a ela.

Para os alunos da classe alta, a profissão parece ser encarada já não como um espaço de realização pessoal, mas de manutenção de privilégios sociais. Eles procuram na profissão o exercício de um poder institucional ou económico (32,1%) ou a estabilidade (28,6%).

A fraca percentagem de jovens da classe média (15,9%) a assinalarem a estabilidade como primeiro factor a ter em conta na escolha da profissão e a elevada percentagem daqueles que assinalam o exercício do poder económico ou institucional (38,6%) sugere que para estes jovens a profissão está intimamente ligada a trajectórias de promoção social.

A estrutura das aspirações dos jovens no mercado de trabalho é pois da mesma forma que a estrutura das possibilidades de realização dessas aspirações, produzida fundamentalmente nos contextos familiares de socialização onde a distribuição inter-familiar do capital cultural e o desigual tratamento entre os sexos parecem desempenhar o

papel mais relevante. Os contextos escolares de socialização e o contacto com o mundo da informática são sub-determinados relativamente a estes contextos familiares.

OS JOVENS E A INFORMÁTICA E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Os mecanismos de estruturação do acesso dos jovens ao computador e os efeitos produzidos pelas condições de acesso na utilização deste instrumento constituem, conjuntamente com a percepção subjectiva que os jovens têm das eventuais influências que as novas tecnologias poderão ter na organização da vida social, aspectos particularmente relevantes da problemática em estudo.

Nesta fase do nosso trabalho preocupar-nos-emos quase exclusivamente com os dois primeiros aspectos cujo esclarecimento consideramos ser de primordial importância para a compreensão do último.

O facto da grande maioria da população inquirida (cerca de 75%) admitir ser a aprendizagem da informática uma condição importante ou muito importante para a sua integração futura na vida social e de apenas 35% ser capaz de pôr um programa a funcionar ou de programar (3) sugere que o contacto dos jovens com a informática não é exclusivamente o resultado de estratégias individuais, mas que estas são moduladas ou mesmo determinadas pelos contextos de socialização cujo controle os jovens não podem assegurar completamente (4).

Uma análise da matriz das correlações revela a existência de uma correlação pequena entre o contacto com o computador e a importância atribuída ao computador na integração social futura e a existência de correlações clara-

mente mais importante entre esse contacto e o nível de escolaridade dos pais, o seu nível económico e o sexo. Dentro destes factores é claramente o sexo e o nível de escolaridade do pai aqueles que apresentam um valor explicativo maior do contacto dos jovens com o computador.

Os jovens do sexo masculino, com efeito, são aqueles que em maior percentagem (79,55% contra 45,95% do sexo feminino) já trabalharam com o computador bem como aqueles cujos pais têm um nível de escolaridade média ou alta (5).

A inexistência de uma relação estatisticamente significativa entre o nível socio-económico do pai e o contacto com o computador significa serem os factores relacionados com a desigual distribuição social do capital cultural escolarmente rentável e a com desigualdades de tratamento entre sexos, aqueles que exercem uma influência mais relevante na produção desta verdadeira desigualdade social no acesso ao computador.

Torna-se finalmente importante realçar que os factores de desigualdade social se reflectem quer na distribuição das condições de acesso ao computador em casa quer na estruturação do acesso ao computador na escola. Na realidade, quase todos os alunos (84,3%) cujos pais têm um nível baixo de escolaridade não dispõem de computador em casa, ao contrário de mais de metade dos seus colegas (55,56%) cujos pais têm uma escolaridade média e da quase totalidade daqueles (78,57%) cujos pais têm uma escolaridade elevada.

Realce-se também que o investimento que as famílias fazem no computador não é um fenómeno recente para as famílias de nível cultural elevado - 53,57% dos jovens pertencentes a estas famílias já possuem computador



em casa há pelo menos 3 anos, enquanto 25% o possuem há menos de 3 anos - e é um fenómeno recente para as famílias de nível cultural médio e, particularmente, para as famílias de nível cultural baixo.

Reportando-nos agora ao domínio da estruturação do acesso ao computador na escola, uma análise das correlações sugere que mais do que a situação económica da família ou sexo dos alunos é o capital cultural da família a desempenhar o papel mais importante. O coeficiente da correlação da "escolaridade do pai" e "sexo" são claramente superiores ao coeficiente de correlação que se verifica entre o uso do computador e a situação profissional do pai. Os dados de que dispomos parecem confirmar esta hipótese e, portanto, sugerirem que, embora seja admissível não existir da parte dos docentes responsáveis pela implementação do Projecto MINERVA nas escolas inquiridas uma atitude deliberada de discriminação social, a verdade é que os mecanismos de estruturação do acesso ao computador na escola são homólogos àqueles que identificamos para o acesso ao computador em casa, isto é, são socialmente discriminantes e reproduzem as desigualdades sociais entre os sexos (5).

Torna-se, nestas circunstâncias legítimo questionar seriamente a ideia difundida em Portugal por alguns dos responsáveis pelo Projecto MINERVA de que a introdução do computador na escola atenuaria as desigualdades sociais perante a escola, e reflectir sobre os efeitos sociais produzidos pelas estratégias pedagógicas da sua introdução.

Uma outra ideia que tende a ser hegemónica no discurso dos responsáveis do Projecto MINERVA será, para concluirmos, objecto de uma referência breve. Referimo-nos aos efeitos pedagógicos positivos que a exploração ao computador na escola produziria, quer no desenvolvimento da autonomia dos alunos quer da sua criatividade.

Embora esta dimensão analítica, mais directamente pedagógica, seja indissociável da primeira que foi objecto do nosso estudo, e embora o seu estudo devesse ser mais prolongado e exigisse o recurso a outros meios para além daqueles que nós utilizamos, interessa realçar que os dados disponíveis nos permitem afirmar que o primeiro impacto da exposição ao computador na escola não se traduz por um desenvolvimento claro da autonomia e a criatividade dos alunos.

Estes dados sugerem, com efeito, serem os jovens que aprenderam informática sozinhos ou com a ajuda dos colegas aqueles que mais frequentemente são capazes de programar (isto é, são aqueles que potencialmente são capazes de ter uma relação mais autónoma com o computador), ao passo que aqueles que aprenderam informática com a ajuda dos pais ou na escola são aqueles que mais frequentemente são apenas capazes de ligar o computador e pôr um programa a funcionar ou de seguir as instruções que aparecem no écran se alguém lhes ligar o computador, isto é, potencialmente estão mais dependentes de terceiros ou do software disponível (6). Por outro lado, na população inquirida são os jovens que aprenderam informática na escola ou com a ajuda dos pais aqueles que frequentemente apontam ser importante ter um computador em casa para poderem fazer os trabalhos escolares e treinar o que se aprendeu na aula e que menos frequentemente apontam o computador como um instrumento importante para aprenderem coisas que não se aprendem na escola ou para explorar e inventar (7).

Ora, se tivermos em conta que a escola é o local privilegiado de formação em informática dos jovens escolarizados oriundos das classes baixas (apesar do acesso ao computador na escola ser socialmente discriminatório), já que os alunos oriundos das classes superiores são aqueles que mais frequentemente realizam essa formação sozinhos ou com a ajuda de colegas, poderemos admitir a existência de uma divisão de trabalho no campo da formação informática cujos efeitos são socialmente discriminatórios, quer quando os analisamos tomando por referência as possibilidades de

acesso ao campo, quer quando nos referimos à distribuição sociológica dos indivíduos no interior do campo.

Tudo parece pois indicar que o campo da formação informática se estrutura objectiva e subjectivamente de forma a serem os jovens oriundos das classes superiores aqueles que aí desenvolvem a autonomia e a criatividade, enquanto que os jovens oriundos das classes mais desfavorecidas ao aprenderem aí a informática aprendem a dependência e o valor exclusivamente utilitário do computador, o que prepara os primeiros para exercerem funções de concepção e direcção e os segundos para exercerem funções de execução na empresa neo-fordista tecnologicamente desenvolvida.

CONCLUSÃO

A problematização da divisão social do trabalho institucionalizada no campo da formação em Portugal a partir dos anos 80 constituiu o objectivo central deste trabalho. Ao optarmos por conduzi-la através da caracterização dos mecanismos de discriminação social procurámos, por um lado, evitar cair em determinantes inscritas na noção ambígua das necessidades de modernização do país, e por outro, restituir para o campo da análise aquilo que tem sido abandonado no campo do discurso pedagógico.

A existência de mecanismos de discriminação social quer na

estruturação da percepção subjectiva que os jovens constroem do mercado de trabalho quer na estruturação das redes de acesso ao computador parece-nos ter sido demonstrada de uma forma concludente.

O facto desses mecanismos se gerarem fundamentalmente em torno da distribuição social do capital cultural e de produzirem efeitos que tendem a ser funcionalmente adaptados a uma distribuição social dos indivíduos pelo mercado do trabalho segmentado entre conceptores e executantes, articulado com o facto de ser a introdução do computador na escola um dos instrumentos que legitima esta segmentação, parece constituir uma das conclusões mais relevantes deste trabalho.

NOTAS

(1) Na realidade, 60,5% dos pais dos alunos inquiridos tem uma escolaridade inferior a quatro anos e apenas 1% possui uma licenciatura. Estes dados contrastam com o facto de os critérios adoptados para a classificação do nível económico da família (onde se utilizou como indicador a situação profissional do pai) nos ter conduzido a uma distribuição da população onde 25,8% dos inquiridos foram integrados na classe baixa, 44,9% na classe média e 25,8% na classe superior. Dos restantes 7,6% não dispúnhamos de elementos que nos permitissem classificá-los.

(2) Apenas 21% dos jovens do sexo feminino consideram boas as suas perspectivas futuras no mercado de trabalho, enquanto que dentro dos jovens do sexo masculino essa percentagem é de 36,4%. De entre aqueles que consideram mais essas perspectivas, 6,8% são do sexo masculino e 11% do sexo feminino.

(3) 40% dos Jovens inquiridos não chegam a saber ligar o computador e 13%, embora o saibam ligar, não são capazes nem de seguir as instruções nem de pôr um programa a funcionar.

(4) Os dados disponíveis mostram, com efeito, que a maioria dos jovens que atribui pouca, alguma ou muita importância aos conhecimentos informáticos para a sua integração social já trabalhou com o computador.

(5) Mais de metade (51,24%) dos jovens cujos pais têm nível de escolaridade baixa nunca trabalharam com o computador enquanto que a grande maioria (75,50%) e a quase totalidade (92,86%) daqueles cujos pais têm uma escolaridade média ou alta já tiveram contacto com o computador.

(6) Na realidade, dos alunos que utilizam o computador na escola 65% são do sexo masculino e 35% do sexo

feminino.

Dentre os alunos cujos pais têm um nível de escolaridade alta 36% utilizam o computador na escola, ao passo que esta percentagem é, respectivamente, de 12% e 20% para os alunos cujos pais têm escolaridade baixa e média.

(6) Apenas 44% dos alunos que aprenderam informática na escola sabem ligar um computador e pôr um programa a funcionar ou programar, ao passo que esta percentagem é de 79% e de 64%, respectivamente, entre aqueles que aprenderam informática sozinhos ou com a ajuda de colegas.

(7) Nenhum dos alunos que aprendeu informática sozinho considera o computador um instrumento importante no apoio aos trabalhos escolares, enquanto que 25% daqueles que aprenderam informática na escola considera ser este o interesse mais importante do computador em casa.

BIBLIOGRAFIA

AVEZEDO, Joaquim; AVEZEDO, Rui; GIZARD, Xavier; IMAGINÁRIO, Luís; PENEDA, APRENDER. 11. 1990. 52

Juvenal (1988) .- "Quadros intermediários e processos de modernização", in Desen-

volvimento, Industriais e Formações Tecnológicas .- Porto: Centro de Documentação e Estu-

dos Europeus.

BARBIER, Jean Marie e LESNE, Marcel (1977) .- *L'analyse de besoins en formation* .- Paris: Robert Janze, cop. 1986

BERNSTEIN, Basil (1975) .- *Language et classes sociales, codes sociolinguistiques et controle sociale* .- Paris: Ed. Minuit

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1970) .- *La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement* .- Paris: Editions de Minuit.

CARNEIRO, Roberto (1988) .- Portugal: Os Próximos 20 Anos, V. Vol., Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura de Modernização .- Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CORREIA, José Alberto (1988) .- "Mudança e Inovação nos Sistemas Educativos", in *Aprender* nº 5, Junho 1988, pp. 31-41.

CORREIA, José Alberto (1989) .- *Inovação Pedagógica e Formação de Professores* .- Porto: Edições ASA.

CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, A. D., STOER, Stephen (1989) .- *A ideologia da modernização e o Sistema Educativo* .- Comunicação apresentada ao Seminário "Educação e Formação Tecnológica" realizado na ESE do Porto, policopiado.

Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro .- Documentos Preparatórios, I, II, III, IV, (1987-1988) .- Lisboa: GEP.

ELLUL, Jacques (1988) .- *Le Bluff Technologique* .- Paris: Hachette

FORTUNA, Carlos (1987) .- "Desenvolvimento e Sociologia

Histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia", in: *Sociologia* nº 3, 1987, pp. 163-190.

GOULNER, Alvin (1978) .- *La dialectica de la ideologia y la tecnologia* .- Madrid: Alianza Editorial.

GORZ, Andre (1988) .- *Metamorphoses du Travail* .- Paris: Galilee.

GRÁCIO, Sérgio (1986) .- *Política Educativa como Tecnologia Social* .- Lisboa: Livros Horizonte.

GRIGNON, Claude (1971) .- *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique* .- Paris: Ed. Minuit.

JAMATI, Viviane Isambert (1984) .- *Cultura Técnica e Crítica Social na Escola Elementar* .- Lisboa: Livros Horizonte.

KERN, Horst e SCHUMANN, Michael (1984) .- "Vers une professionalisation du travail industriel," in *Sociologie du Travail* nº 4.

LESNE, Marcel (1984) .- *Lire les pratiques de formation d'adultes: essai de construction theorique à l'usage des formateurs* .- Paris: Edilio

MILLOT, B., RIBOLZI, L. SUBIRATS, M. e TIMMERMANN, D. (1983) .- "Chomage et formation dans quatre pays europeans", in *Pratiques de Formation* nº 6.

OFFE, Claus (1984) .- *Problemas Estruturais do Estado Capitalista* .- Rio de Janeiro: O Tempo Brasileiro.

PINTO, José Madureira e QUEIROZ, Maria Cidália (1988) .- *Lugares de Classe e Contextos de Aprendizagem Social* .- Comunicação ao 1º Congresso

Português de Sociologia (Policopiado)

SANTOS, Boaventura Sousa (1985) .- "Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português", in *Análise Social* nº 87-88-89.

SANTOS, Boaventura Sousa (1988) .- "O Social e o Político na Transição Post-Moderna" in *Comunicação e Linguagem* nº 6/7.

STOER, Stephen R. (1986) .- *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-80, uma década de transição* .- Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R., DALE, Roger, STOLEROFF, Alan e CORREIA, José Alberto (1989) .- *A Política Educativa em Portugal na Década de 80: organizações internacionais e especificidades nacionais (lógicas em competição - sua origem e implicações* .- Comunicação apresentada no Seminário "Educação e Formação Tecnológica" realizado na ESE do Porto (policopiado).

STOLEROFF, Alan David (1988) .- *Novas Tecnologias e Vias Não-Fordistas de Desenvolvimento Industrial em Portugal: uma abordagem sociológica* .- Comunicação apresentada ao colóquio sobre Modernização, ISCTE, 22 de Novembro de 1988 (policopiado).

TANGUY, Lucie (1986) .- *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France* .- Paris: La Documentation Française.

VASCONCELOS, M. (1983) .- "La demande de formation en periode de crise", in *Pratiques de Formation* nº 6.

UMA FORMAÇÃO PARA O OUTRO LADO DO ESPELHO

CAMPOS DE FORMAÇÃO ABERTOS COM A LEI DE BASES

Maria José Araújo Martins *

"Céus!"

pensou Alice, estremecendo sobressaltada, "se não me apresso, tenho que voltar para o outro lado do espelho sem ter visto o resto da casa! Para já, vamos lá dar uma vista de olhos ao Jardim!"

Lewis Carrol,

Alice do outro lado do espelho

1. UM PROJECTO EDUCATIVO ABERTO

A Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo um enquadramento global da Educação em Portugal, suscita leituras interpretativas que façam emergir princípios reguladores de diversas

componentes do sistema. É nesse sentido que se torna pertinente retirar ilações sobre o papel e as funções do professor e, com base nestas, retirar também as implicações para a sua formação.

Identificamos três ordens de princípios que nos servirão de referência: os **objectivos educativos**, a estrutura e natureza da administração e o **âmbito da acção educativa**.

Quanto aos **objectivos educativos**, encontram-se presentes na LBSE, de uma forma explícita ou implícita, duas vertentes paralelas: o **desenvolvimento pessoal** e a **inserção social** dos educandos. Assim, determinam-se, segundo os termos adequados aos diferentes graus educativos, princípios que respeitam as condições de expressão e de desenvolvimento dos "interesses e aptidões" que levam à promoção da "realização individual" (1).

Concomitantemente, apontase para o exercício de "atitudes

autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária" (2).

Uma outra ordem de princípios nos interessa reter: a que diz respeito à administração do sistema.

É estabelecido o princípio genérico da participação dos diversos intervenientes educativos e sociais, que determina estratégias de **descentralização** das estruturas, no sentido de que "asseguram a sua interligação com a comunidade" (3).

Mais especificamente no âmbito das instituições educativas, são também consignados "princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo", materializados na constituição de órgãos que organizam a vida das escolas (4).

A LBSE adopta, no seu conjunto, um amplo conceito de ter-

* Professora-Adjunta da ESE de Lisboa. Comunicação apresentada ao Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, CIFOP da Universidade do Minho, Braga, Abril de 1990

reno educativo, assumindo o carácter formativo das diversas experiências e criações sociais.

No que respeita à organização da escolaridade, ela apresenta um carácter generalizado de **flexibilidade de estruturas e de diversificação de percursos e situações educativas.**

É esse o caso da determinação de vias com "componentes de ensino artístico, ou de educação física e desportiva", que poderão desenvolver-se sem prejuízo da formação básica, em escolas especializadas; é o caso da "permeabilidade" entre cursos do ensino secundário predominantemente vocacionados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, e também os da educação especial, da formação profissional e, de um modo mais flagrante, os casos em que se reconhecem fórmulas e alternativas para a educação (5).

No âmbito escolar, é explicitamente consignada a **diversificação curricular**, reconhecendo-se o interesse de se determinarem conteúdos que integrem "componentes regionais" (6) e abrindo-se perspectivas para a inserção da aprendizagem na "realidade concreta", por sua vez também repetidamente mencionada.

Mas para lá da escola formal, são legitimados outros campos e fórmulas educativas, que se integram na perspectiva da Educação Permanente e com os quais é forçoso que o sistema escolar estabeleça ligações. É especificamente reconhecida a importância dos meios de comunicação social, abrindo-se perspectivas que atendam à sua "dimensão educativa" (7).

É neste sentido que se postula a aquisição de competências para a **busca autónoma da informação** e sua interpretação, promovendo-se a "formação de cidadãos livres,

responsáveis, autónomos e solidários..." (8).

Eis-nos, pois, perante um sistema social aberto: dispondo de um projecto que se define em relação ao "ambiente" (a sociedade portuguesa, ao nível nacional e na sua diversidade regional e local), dispondo de mecanismo de regulação interna, assegurada pela possibilidade de intervenção dos seus membros aos vários níveis de decisão e capaz de elaborar soluções ajustadas a situações com exigências específicas.

Um dos princípios organizativos ilustra bem este carácter de abertura e diversificação:

"Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido da participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes". (9)

Aponta-se, assim, para um quadro educativo que ultrapassa o projecto de ensino circunscrito à transmissão de conhecimentos, regulamentado genericamente por currículos e programas, e executado em níveis periféricos e isolados na sala de aula. Reconhece-se a multiplicidade de níveis de decisão, cuja "eficiência" decorre do seu grau de inserção na realidade e nos quais intervêm diversos actores sociais. Reconhece-se ainda a importância do **quadro ins-titucional** como eixo dinâmico da acção educativa e "dos processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana (...)". (10)

2. NOVOS CAMPOS DA ACÇÃO DO PROFESSOR

O modelo educativo consignado na LBSE faz emergir, por um lado, novas funções do professor e, por outro, um novo modo de exercício profissional.

Novas funções, porque se define um terreno educativo mais amplo, assumindo-se os contributos "exteriores" com os quais a escola terá de lidar, de modo a integrá-los na acção formativa; também porque é assumida a intervenção dos professores na definição da escola, o que de resto vem na linha da experiência portuguesa de quinze anos de gestão participada.

Um modo diferente de exercer a profissão, apelando para um permanente ajustamento: às necessidades das crianças, para promover o seu desenvolvimento diferenciado; às profundas transformações de todas as áreas do conhecimento e das tecnologias da ciência e da comunicação às expectativas e aos contributos das comunidades; à criação colectiva que se pretende em cada escola.

Tais mudanças têm, aliás, vindo a ser renunciadas e identificadas desde há mais de uma década, no âmbito de diferentes projectos internacionais. (11)

Este reconhecimento conduz-nos à caracterização da profissão docente no duplo sentido de um envolvimento mais amplo e ao mesmo tempo mais profundo. A importância do papel do professor não reside no facto de que ele seja o nó do saber e das decisões ou o eixo em torno do qual gira a acção educativa, mas no facto de que ele é um **elemento dinamizador de um sistema aberto**, cuja actividade se desenvolve em círculos de dimensão e amplitude diversa: a aula, a instituição, a comunidade

próxima, a comunidade nacional e os efeitos dos macro-sistemas mundiais, animados pelas redes de comunicação e pelas interacções culturais e económicas.

mento dos seus recursos e do alcance da sua intervenção se torna cada vez mais problemático". (12)

E a formação dos professores? De que modo tem acompanhado

que dizem respeito às estratégias educativas e às estratégias de formação, numa problemática integrada. Desde já, é possível fazer deduzir algumas implicações das

ÁREAS DE MUDANÇA NA ACÇÃO DO PROFESSOR

conhecimento
do sistema educativo

relação
com a comunidade

relação com os colegas e
inserção na classe profissional

participação na gestão e
vida da escola

competência nos domínios
do saber e das técnicas

abertura na relação
com os alunos

estratégias
de ensino

3. NOVOS CAMPOS DE FORMAÇÃO

As modificações do papel dos professores na comunidade educativa de todos os países têm abalado, de uma forma lenta e progressiva ou em processos por vezes conflituais, a sua relação com a própria profissão. Num estudo realizado por J. AUBA e J. M. LECLERCQ, constata-se que os professores "passaram de um período de fé na difusão do saber, a um outro de interrogação e de cepticismo, em que o reconheci-

estas transformações? Embora a evolução histórica da educação manifeste um paralelismo entre modelos educativos e de formação, o facto é que as mudanças educativas têm sido desencadeadas mais por efeito da pressão social e com influências progressivas do desenvolvimento das ciências humanas e sociais, providas de campos "exteriores" à Educação, do que com o contributo "interno" da formação de professores.

É, pois, tempo de articular os campos de análise e de intervenção

mudanças enunciadas no projecto educativo global da LBSE, na determinação de componentes de formação.

A formação de professores tem sido definida com base em duas áreas dominantes:

- a que se refere aos conteúdos das áreas disciplinares abrangidas pelos currículos escolares, generalizadamente designada por "componente científica";

- a que diz respeito ao processo de aprendizagem, fazendo convergir perspectivas epistemológicas correspondentes

às áreas do conhecimento com os pontos de vista da psicologia e da psico-sociologia, que orientam a "montagem" das situações pedagógicas. O contributo da sociologia tem sido também progressivamente integrado, sobretudo no sentido de elucidar as implicações da situação sócio-económica das crianças e jovens no seu processo de integração na escola.

Para a análise crítica e a compreensão do processo educativo concorreram, entretanto, outras áreas das ciências sociais, que tomaram como objecto de estudo o nível micro-social da instituição, elucidando os mecanismos de interacção que se desenvolvem na escola.

A bagagem teórica e

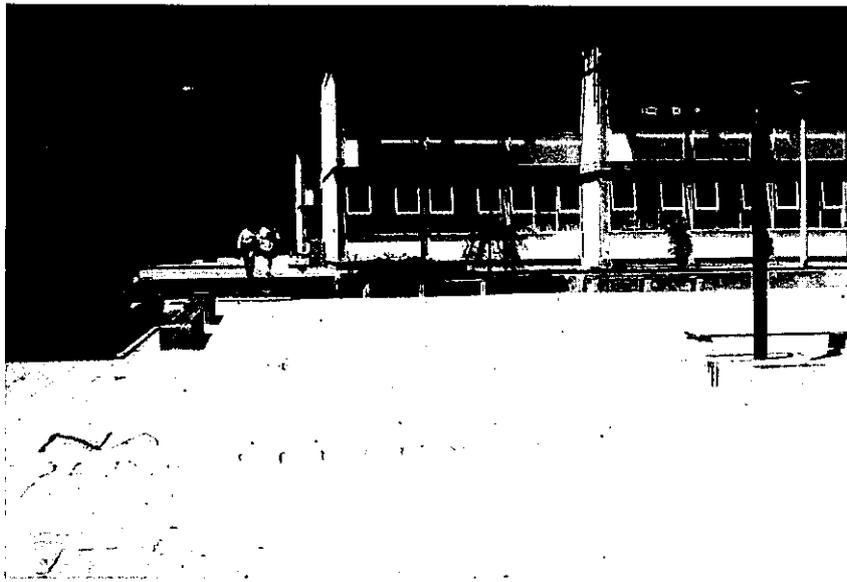
activa e integrada dos que nela intervêm.

Acentua-se o significado do exercício da tomada de decisão como sendo o acto essencial de toda a vida organizativa: "não o acto dos especialistas investidos de poderes, mas o acto que, a qualquer nível da organização ou do sistema, determina a actividade de cada interveniente" (13). A decisão é, assim, uma espécie de nó conceptual que encerra o sentido da aprendizagem como processo de construção pessoal e o sentido da inserção social das experiências individuais.

As Ciências da Educação adoptam esta perspectiva, procurando identificar os factores que intervêm na "construção

constituição de turmas e de organização de horários, pelos dispositivos de trabalho colectivo que abrem experiências de aprendizagem que aplicam, reforçam ou integram as das diferentes áreas do saber, pelos recursos, quer humanos, quer de equipamento, que são disponibilizados ou criados.

O funcionamento dos mecanismos de decisão no quadro real da escola e segundo a relação orgânica desta com o sistema educativo constitui, portanto, o factor determinante para se realizar verdadeiramente a "diversificação curricular", base para o desenvolvimento de um projecto educativo articulado com a realidade social.



metodológica da socio-linguística aplicada ao currículo e da sociologia das organizações veio, assim, fundamentar uma evolução que se realizou também no terreno das políticas educativas: a ampliação do sentido da democratização da Educação, como conceito e como projecto. Para lá da igualdade de acesso, reconhece-se a importância do carácter democrático do funcionamento das instituições educativas, com base na participação

sociológica" da escola, enquanto "lugar fundamental de negociação, em que a visão social se articula com o possível" (14). A escola é olhada como um "ambiente educativo", no âmbito do qual se articulam os factores determinados pela orgânica própria do Sistema Educativo com os que emergem da realidade local.

É no quadro institucional da escola que o espaço pedagógico da aula é definido: pelos critérios de

A acção do professor determina-se, pois, a partir da "interpretação" que ele realiza (explícita ou implicitamente), tanto sobre a sua própria função institucional, como sobre o lugar da sua instituição no contexto social da comunidade e do sistema educativo.

4. UMA FORMAÇÃO PARA A DECISÃO

Naturalmente, as expectati-

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

vas sobre os novos espaços de autonomia sollicitam o exercício de competências profissionais que ganham especial relevo com o modelo educativo subjacente na Lei de Bases, e que só indiretamente têm sido contempladas nas áreas sobre que usualmente incide a formação dos professores.

Trata-se da formação para o exercício da decisão, no âmbito dos diferentes círculos em que se realiza a acção do professor:

No âmbito das áreas de aprendizagem escolar, o ajustamento do professor à "revolução científica e técnica" não se realiza apenas pela aquisição de saberes novos e de adequadas metodologias de ensino, mas principalmente pelos processos de

abertura da LBSE à multiplicidade de percursos escolares e ao reconhecimento das diferenças, quer individuais, quer regionais, quer institucionais, exige a capacidade de leitura crítica da realidade sócio-cultural e de compreensão dos casos dos alunos. É na situação de aprendizagem que se concentram e integram todos os campos e todas as diversidades e é preciso "geri-las": captar, interpretar, regular e responder adequadamente.

Determina ainda uma acção mais sistemática com os pais dos alunos, de modo a promover-se o concurso integrado de funções educativas diferentes, mas complementares.

Emerge também a necessi-

abrangendo:

- a compreensão e capacidade de problematização da função social da escola;

- o conhecimento crítico dos mecanismos de definição da política educativa e dos dispositivos de funcionamento do sistema educativo;

- os processos dinâmicos do trabalho em equipa e da vida institucional;

- modelos e estratégias de planeamento e processos de avaliação de projectos;

- organização e gestão de recursos educativos.

Por outro lado, o conceito de comunidade educativa, abrangendo a intervenção de vários parceiros, determina o con-



pesquisa da informação e da sua integração adequada ao saber educativo. Isto é, levantam-se exigências quanto a uma "gestão" curricular, mediante a qual o professor possa lidar simultaneamente com o conhecimento dos conteúdos curriculares e com as necessidades dos alunos, para determinar o processo pedagógico.

Este campo determina um outro, que diz respeito à capacidade de gerir as diferenças: a

dade de competências no domínio da actividade sócio-institucional.

Torna-se necessário abrir a formação à dimensão institucional, que dê sentido a essa permanente tensão entre o individual e o colectivo que se vive em qualquer instituição e que viabiliza a participação efectiva dos professores na construção de projectos educativos integrados na escola.

Trata-se de uma dimensão formativa com várias facetas

tacto com outros agentes sociais com responsabilidades diversas no desenvolvimento educativo, como é o caso das autarquias. É de esperar que os professores desenvolvam o seu conhecimento sobre as atribuições dessas instituições, e conseqüentemente sobre estratégias de concertação que as integrem no processo de planeamento e de realização da acção educativa.

Em suma, a formação para a

tomada de decisão assenta num processo em que se conjugam a aquisição de conhecimentos metodológicos para a análise da realidade com o desenvolvimento de instrumentos e atitudes de questionamento da prática individual e colectiva. Passa por aí o caminho da auto-formação, que não se circunscreve apenas à disponibilidade pessoal ou a situações aleatórias que se justapõem, mas que se constrói por um processo permanente e articulado com a intervenção profissional.

A legitimação deste campo da formação é pertinente, tanto no âmbito da formação inicial, como no da formação contínua.

Nos currículos de formação inicial, ela oferece uma bagagem para a compreensão da dinâmica

educativa no seu conjunto, que naturalmente não se esgota nessa fase preparatória da vida profissional, mas que constitui um reforço importante da inserção na profissão.

Abrangida pela formação contínua, a formação para a autonomia é um motor de mudança e é movida por ela. Na verdade, o questionamento da prática educativa nas suas diversas dimensões permite não só elucidar os mecanismos de funcionamento, como elaborar um processo de construção do saber educativo radicado na experiência dos intervenientes, e vinculado à descoberta de soluções para os problemas.

Esse é, de resto, um dos princípios consignados na própria

Lei de Bases, apontando para uma "formação que, em referência à realidade actuante, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante" (15).

Se assumirmos que a democratização assenta na consciência dos actores sociais sobre o seu papel, as suas funções, e que é essa consciência que assegura as tomadas de decisão no terreno da acção, a formação dos professores terá que integrar essa vertente.

Só desse modo poderá a formação constituir-se como uma estratégia de inovação educativa, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e concorrendo de um modo dinâmico para as mudanças esperadas.

NOTAS

(1) Artº 7º a) e, expresso de outros modos, nos artº 5º.a), b), f)/h), 9º a), b), c), g) e 11º 2 a), e), g).

(2) Artº 7.f), h), i), l) e também artº 5º c), d), 9º d), e), f) e 11º b), c), d), f).

(3) Artº 43º e 44º.

(4) Artº 45º.

(5) Artº 8º 4, artº 10º 4, e também artº 10º, 18º, 19º, 21º/23º.

(6) Artº 47º 4 e 5.

(7) Artº 19º, sobre a formação profissional, artº 20º, sobre o ensino recorrente e artº 23º - educação extra-esco-

lar, nomeadamente os nº 4 e 6.

(8) Artº 2º 4 e 5.

(9) Artº 3º g).

(10) Artº 3º l)

(11) GOBLE (N.) et PORTER (J.) - *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales* - Paris: UNESCO/BIE. 1977 e ainda OCDE/Comité de l'Éducation. - *Les politiques de l'enseignement obligatoire. II partie. (Rapport Général)* - Paris, 1981 (rhonéo)

(12) AUBA, J. et LECLERCQ, J. M. -

Les enseignants dans les sociétés modernes: une même interrogation - Paris: La Documentation Française, 1985, p. 12.

(13) FRIEDBERG (F.) - "L'analyse sociologique des organisations". In: POUR, nº 28, Oct, 1981, p. 77.

(14) DEROUET (J. L.) - "Désaccords et arrangements dans les collèges". In *Revue Française de Pédagogie*, nº 83, 1988, p. 20.

(15) Artº 30º f), g), h).

FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA: QUE DEFINIÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR?

Ana Isabel de Oliveira
Andrade *



Abreviaturas usadas:
DLE - Didáctica das Línguas Estrangeiras
FLE - Francês Língua Estrangeira
LE - Língua Estrangeira
LM - Língua Materna
L1 - Língua Primeira
PLM - Português Língua Materna

Numa tentativa de clarificar as relações que podem estabelecer as duas realidades em presença, LM e LE, em aula de LE, pretende este trabalho tentar definir o que constitui, ou pode constituir, cada uma das línguas.

Rejeitando, numa primeira parte, encarar a linguagem verbal como capacidade que se actualiza apenas num sistema de signos linguísticos que por si só não é capaz de caracterizar uma comunidade linguística, colocamos, na segunda parte, como factores de distinção do que significa uma LE e uma LM em contexto escolar, o tempo de aprendizagem e que são sujeitas as duas línguas e o contexto vivencial

* Assistente da Universidade de Aveiro

em que actuamos falantes, factores individuais e subjectivos, dificilmente medíveis e, consequentemente, procurando dar conta do problema da diversidade linguística quando se considera que a língua só existe completamente em situação de comunicação.

1. LINGUAGEM VERBAL : CONTEÚDO DA AULA DE LÍNGUAS

Apesar da complexidade do problema, não poderíamos deixar de tentar definir o que se entende por linguagem verbal em aula de línguas, já que uma língua não pode ser ensinada sem que exista subjacente às práticas escolares para a sua aprendizagem uma

concepção do que é a língua, forma de linguagem verbal, visto que "The history of language teaching is the history of ideas about what language is and how languages are learned" (Richards, 1984: 7).

De uma forma geral, a linguagem verbal e as funções que desempenha fazem dela o instrumento de comunicação mais complexo, independente de "l'état motivationnel de l'individu", caracteriza-se pela alternância de papéis dos intervenientes no circuito comunicativo, pela possibilidade de expressão do real e irreal, permitindo falar de tudo, sobrepondo-se, assim, a todos os outros sistemas semiológicos (Gérard-Naef, 1987: 5-10).

Determinante incondicional no crescimento do indivíduo em

formação, criança ou adolescente, é no lugar da linguagem que "se jogam coisas tão importantes como a preservação da identidade cultural, o desenvolvimento do sentido crítico, o processo de integração social, no fundo, a descoberta de nós próprios e dos outros" (Nogueira, 1984: 5). Mais ainda, a linguagem verbal serve para conhecer o mundo e transmitir conhecimentos. Note-se que estas propriedades funcionais, comuns a todas as línguas, foram enfatizadas de forma desigual pelo ensino de línguas, de que resultaram, ao longo dos anos, objectivos diferentes a atingir pelo aluno de LM e/ou de LE.

Todas as potencialidades que acabámos de enunciar se desenham na linguagem humana pela forma como ela se organiza, isto é, por aquilo a que André Martinet chamou a dupla articulação (cf. 1978: 10-12) e que confere às diferentes línguas uma organização semelhante, preenchendo as mesmas funções. Tal facto permite-nos aqui focar a problemática dos universais, estreitamente relacionada com a passagem entre as diferentes línguas, no caso entre LM dos sujeitos falantes e a LE, objecto de aprendizagem. Entendemos por universais as tendências comuns às várias línguas, que permanecem em cada uma delas independentemente das suas diversidades ou particularidades, aparecendo, como explica Chomsky, como universais formais e universais substantivos, sendo estes traços fonéticos fixos e aqueles regras gerais de tipo mais abstracto (cf. Chomsky, 1978: 110-113). Outros autores falam em universais linguístico-gramaticais, como por exemplo a complexidade sintáctica em várias línguas ou a extensão das categorias

gramaticais às línguas ocidentais (cf. Cook, 1977 e Rosiello, 1984: 90 e segs), ligados à competência linguística, e em universais comunicativos, "constantes universelles d'organisation de la communication verbal" (Véronique, 1984: 49), como é o preenchimento em várias culturas das mesmas funções comunicativas (objectivos com que a língua é usada) por formas sintacticamente simples: o pedido, o agradecimento, a saudação, a despedida (cf. Cook, 1985b: 190 e segs). Assim, senão em todas as línguas, pelo menos nas línguas ocidentais existem elementos que não necessitam de aprendizagem quando se possui já uma LM.

Por outras palavras, trata-se de ensinar a usar as formas verbais em situação de comunicação. Ultrapassando a competência linguística, pretende-se chegar a uma competência comunicativa, "des règles qui régissent la bonne forme des énoncés de la langue (aux) règles qui régissent l'utilisation adéquate de la langue" (Gérard-Naef, 1987: 13-14), não esquecendo que o conhecimento de uma língua não equivale apenas ao domínio dos diferentes comportamentos verbais comunicativos, mas também "à établir des distinctions, à mieux manier un matériel linguistique complexe, à le faire plus vite, de façon plus précise et plus logique, à se rappeler et à reconnaître plus facilement les divers éléments linguistiques, etc." (Trim, 1973: 26).

Para além da necessária inclusão da competência linguística (domínio das regras gramaticais e capacidade de falar e escrever correctamente) na competência comunicativa, esta obriga ainda a competências de outro tipo como a sociocultural, a

discursiva e a estratégica. A primeira implica que se remeta para a capacidade de discriminação dos parâmetros socioculturais da situação de comunicação; a segunda, um domínio do discurso, isto é, uma capacidade de ordenar os enunciados de uma língua, tanto na oralidade como na escrita, em função de intenções comunicativas bem precisas; a terceira, a competência estratégica, é considerada como a capacidade que, em situação de comunicação, o falante tem de compensar algumas falhas sentidas nas componentes anteriores, escolhendo assim a melhor forma de se defender, ou de alcançar os seus intentos, mesmo sem para tal possuir todos os meios normalmente utilizados. Esta competência implica um profundo conhecimento do funcionamento de uma língua enquanto instrumento de comunicação e a capacidade de transferir esse conhecimento para a aprendizagem de novas situações linguístico-comunicativas (cf. Canale, 1983 e Moirand, 1982, 10 e segs).

No fundo trata-se, quanto a nós, de levar o aluno a saber passar de uma comunidade linguística de inserção a uma comunidade linguística de aspiração, comunidade e língua que se definem sempre pela perspectiva do sujeito em causa. Por comunidade linguística de inserção entende-se a comunidade e/ou sociedade em que o aluno está inserido, significando essa comunidade o espaço e tempo de existência do sujeito que nos cinquenta minutos da aula de FLE pretende apropriar-se de uma comunidade da qual não faz parte, a comunidade linguística de aspiração. (1)

2. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA : FACTORES DE DISTINÇÃO

À primeira vista parecer-nos-ia que as diferentes línguas humanas se poderiam distinguir a partir do critério da incompreensão da mensagem, critério cuja aplicação leva de imediato à complexidade do problema que tentamos aqui esclarecer. Assim, são duas as razões que nos levam a rejeitá-lo: a primeira tem a ver com a diversidade linguística que existe no interior da mesma comunidade linguístico-cultural, onde podemos encontrar certos dialectos, gírias ou falares mais cultos em que o acesso ao sentido, por falantes da mesma comunidade linguística, só dificilmente se processa, sendo muitas vezes impossível; a segunda prende-se com a facilidade com que falantes de uma dada língua são capazes de compreender outros falantes de uma língua outra, caso dos falantes de português em relação ao espanhol, sentido sempre como LE. Neste contexto, importa mais o sentimento que os sujeitos experimentam face às diferentes línguas ou face às variedades de uma mesma língua: "De ce point de vue, une langue n'est qu'un ensemble de variétés langagières dont l'unité tient moins aux données strictement observables qu'à la conscience qu'en ont ses locuteurs, conscience qui est liée à certaines représentations inculquées par la communauté dont ils relèvent" (Besse, 1987a: 10).

Rejeitando a existência de línguas como sistemas fechados e independentes dos seus falantes, como explicámos atrás, passamos

o problema para o sentimento do falante em relação às línguas utilizadas. Sentimento que nem sempre é seguro pelo facto de muitos indivíduos terem duas ou mais línguas fortes e, conseqüentemente, dificuldade em indentificar LM(2), devido ao processo de aquisição que sofreu cada uma das línguas usadas, tendo a língua primeiramente contactada perdido a autosuficiência na representação do mundo e na comunicação social, ou antes, tendo-se perdido a noção de qual das línguas foi via de acesso à linguagem.

Apesar da complexidade do problema conseguimos, no entanto, seleccionar dois factores que abordaremos em seguida, e que nos parecem determinar, em contexto escolar, as duas comunidades em presença, a de inserção (PLM) e a de aspiração (FLE): o tempo de aprendizagem e o contexto vivencial.

2.1. O TEMPO DE APRENDIZAGEM

Vista por uns como transferente positivo e por outros como obstáculo, a LM é sempre anterior à LE, gozando de um maior tempo de aprendizagem, tempo esse que deve conferir ao indivíduo uma certa competência, reconhecida pelos outros falantes da mesma língua e/ou de outras línguas.

Assim, em contexto escolar postulamos, na generalidade, que o tempo de aprendizagem da LE é menor do que o da LM, o que implica que a LM tenha moldado o passado vivencial do sujeito e acompanhado toda a sua evolução nos planos biológico, psicológico e social e que possa ser encarada como facilitadora na aprendizagem de uma nova língua:

"La capacité de s'appuyer sur la connaissance linguistique antérieure fait très certainement partie intégrante du système d'apprentissage des langues que possède l'homme.

Les stratégies de transfert ne s'appliquent pas lors de l'acquisition de la L1 étant donné que leur domaine d'application est vide: il n'y a alors aucune connaissance linguistique antérieure à laquelle on puisse se référer". (Wode, 1982: 20-21).

O maior tempo de aprendizagem pode ainda, segundo alguns autores, impedir, pelas marcas auditivas e motoras e automatismos criados, a aprendizagem de uma nova língua (cf. Germain, 1983; Guénot, 1971: 9 e segs), ou influenciar negativamente pelas interferências a competência em LE (cf. Vicent, 1982: 28). A este propósito, Vivan Cook (1977) apontou o facto de ser a língua de acesso à linguagem (LM) a causa possível das interferências em LE, explicando que a aprendizagem desta se pode tornar apenas num modo de descoberta das formas como essa LE usa o potencial da linguagem já adquirida pela LM. Para a autora, numa aprendizagem sucedida de LE(s) é necessário que o aluno distinga entre língua e linguagem.

O domínio da LM confirma-se como algo que o indivíduo aprendeu, quer em situação natural, quer em situação formal, o que significa que, ao tratarmos dos problemas de ensino/aprendizagem da LE em contexto escolar, lidamos com um passado e presente também escolares em LM, o qual, ao contrário do que se pressupõe em LE, o aluno já traz para a escola e que esta não vai ensinar mas desenvolver e melhorar (cf. Bronckart, 1985: 12). Note-se aqui que a bagagem linguístico-

comunicativa com que o indivíduo chega à escola em LM pode estar tão afastada da norma a transmitir que a LM se pode constituir em "LE". Não obstante esta distanciação, o ensino da LE parece começar onde termina a LM. No primeiro caso trata-se antes de tudo de ensinar o essencial enquanto que no segundo se pretende desenvolver e melhorar o adquirido. Para além desta diferença em termos de passados temporais, a LM goza ainda de mais tempo presente dentro e fora da escola. Repare-se no número de horas lectivas em que o aluno utiliza um discurso em LM, quando aprende outras matérias que ensinam também a LM pelas possibilidades de emprego da língua que oferecem em múltiplas formas de discurso (cf. Widdowson, 1981: 66), para já não falarmos no número de horas oficiais de que a própria disciplina disfruta.

O factor tempo está também aqui relacionado com a idade do indivíduo. Se a escolaridade oficial se inicia em Portugal por volta dos seis anos, nunca antes dos 9/10 anos o indivíduo contacta em contexto formal, também oficial, com uma LE. Focamos aqui o problema da idade ideal para a aprendizagem de um novo idioma que muitos defendem ser directamente proporcional às dificuldades encontradas pelo indivíduo: "Um dos fatos relativos ao aprendizado de línguas é que um segundo idioma é mais facilmente adquirido muito jovem" (Halliday et al., 1974: 211). Bloom apresenta também a idade como factor contrário à mudança de atitudes e valores necessários, no nosso caso, a uma aprendizagem sucedida em LE (cf. Bloom et al., 1977: 84 e segs). No entanto, vários trabalhos mostram o papel facilitador da idade (cf. por exemplo Gaonac'h, 1986:

199 e segs e Cook, 1985a) relativamente a determinado tipo de capacidades cognitivas e à natureza do adquirido. As aquisições morfémicas e fonéticas, por exemplo, são mais facilmente efectuadas por um público mais jovem (pronúncia mais próxima da estrangeira) enquanto as aquisições sintácticas necessitam de uma maior maturação cognitiva:

"Other psychological attributes of the second language learner that are necessarily different from those of the native child. Such attributes might be the second language learner's great memory capacity, his more advanced stage of conceptual development, the larger range of communicative functions for which he employs language, and so on, all of which undoubtedly have some effect on his learning and performance in a second language" (Cook, 1977: 3).

Antes de passarmos ao ponto seguinte, importa ainda dizer que, para além de uma língua, o passado do indivíduo que aprende uma LE em contexto escolar, comporta uma cultura materna: "Un individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère vierge de tout savoir culturel" (Zarate, 1986: 24), factor que, determinado pelo tempo, assume maior importância quando perspectivado pelo contexto vivencial do indivíduo falante.

2.2. O CONTEXTO VIVENCIAL

O processo de ensino/aprendizagem de uma LE, no nosso contexto escolar, pressupõe indivíduos pertencentes a um universo linguístico e cultural comum que pretendem ensinar/aprender (3) um outro universo linguístico e cultural.

Assim, a LM representa o contexto vivencial de uma comunidade de inserção na qual o ser promove a sua realização pessoal, constrói os seus projectos pessoais, configura os seus interesses e aspirações, esboça e implementa as suas motivações profundas e se relaciona com os outros, colocado socialmente em interacções quotidianas que lhe conferem referências e valores constituídos em marcas de pertença a uma determinada comunidade cultural:

"Derrière l'insignifiance apparente des interactions sociales, derrière la routine, la trivialité du quotidien, circule l'implicite, signe d'une expérience muette du monde... Le fonctionnement de l'implicite repose sur un consensus social: les différents membres d'un groupe, quels qu'ils soient, se reconnaissent parce qu'ils adhèrent à des représentations du monde et à des intérêts comuns." (Zarate, 1986: 16).

A LM é sinónimo de um espaço (região, grupo social de que o indivíduo faz parte) e tempo (história do indivíduo, da sua geração, do seu grupo social, do país de que é cidadão) com os quais o indivíduo se identifica e que formam o seu contexto vivencial, diferente de todos os outros, a partir do qual se aprende uma nova realidade linguística.

A LM dá existência ao sistema escolar, "la norme standard scolaire" (Dabène, 1987: 95), celebrada pelas instituições sociais e conformando-se em língua oficial da comunidade de inserção.

Apesar da distância a que pode estar a variedade materna dominada pelo aluno e a variedade imposta pela escola, ela é sempre menor do que a distância que o separa da LE (4) e da sua comunidade. Estas são vistas de

fora e de forma diferente conforme o aluno, suas aspirações, atitudes e interesses relativamente à comunidade linguística de aspiração e que se representam também, e ainda, pela LM. A LE situa-se no exterior do sujeito/aluno, que permanece a maior parte das vezes afastado da vida da língua que pretende assimilar e que aparece junto dele quase sempre e só através do manual escolar. De outra forma podemos afirmar que a LM permite concluir à partida das diferenças entre os indivíduos, enquanto a LE é à partida conclusivamente diferente.

CONCLUSÃO

Constatada a existência de universais a vários níveis do funcionamento linguístico-comunicativo e a evidência das diferenças constituindo as línguas particulares, podemos concluir dizendo que a aula de línguas, nomeadamente a aula de LE, deveria apostar na forma como os universais se ligam aos particulares (note-se, no entanto, a falta de estudos ao nível do funcionamento comunicativo e a ausência de análise sobre a ligação entre forma e função no emprego das línguas humanas), isto é, em processos de ajuda ao aluno de modo que este percepcione os elementos constantes ou essenciais, provenientes de uma prática linguístico-comunicativa que pode transferir para situações de comunicação estrangeira. Em LE "The zero is not absolute because the second language learner as speaker of at least one other language, his first language, knows language and how it functions" (Stern, 1984: 341).

Assim, as duas realidades exigem, num ensino/aprendizagem escolar, objectivos do mesmo tipo - **em ambos os casos se trata de linguagem verbal** - a que estão subjacentes competências que nas duas línguas são de nível diferente, mas que em LE não podem esquecer o que foi já aprendido em LM (não podemos obrigar o aluno, na aprendizagem de uma nova língua, a fazer tábua rasa da sua experiência comunicativa), nem o que existe de particular na nova língua. Para tal, no quadro do ensino da LM, afigura-se-nos útil uma cuidadosa discussão, que não constitui objecto de estudo deste trabalho, do que significa aprender uma LM em contexto escolar, aprendizagem que é sempre con-

dicionada por motivações profundas, isto é, da qual depende a satisfação das necessidades e impulsos vitais do ser humano. Só tendo em consideração o que acabamos de dizer se poderão encontrar para o ensino/aprendizagem da LE vias rápidas e seguras de apreensão de uma nova realidade verbal. Se as vias de aprendizagem da LE propostas aos alunos exigirem o mesmo caminho já feito para a LM, o aluno cansar-se-á, desmotivar-se-á por sentir que não avança em termos de competências verbais. Se o aproveitamento destas não é proposto, a tarefa em LE será tão complexa e demorada que o aluno se sentirá impotente para a realizar.

NOTAS

1. Não podemos aqui esquecer a implicação ou ausência de implicação do aluno nesse processo de apropriação do outro e que pode pôr em causa essa comunidade que se quer de aspiração. De qualquer forma, essa é a situação ideal do processo de ensino/aprendizagem de uma LE e que aqui conservamos por nos parecer não poder deixar de ser esta uma das preocupações da DLE.

2. Por exemplo, para os filhos de emigrantes, regressados de língua francesa, não se perspectiva muito claramente que a língua constitui a sua LM,

já que para muitos o francês é a língua em que se sentem mais competentes, apesar de o português ter sido a língua com que primeiro contactaram (cf. Perez et Braz, 1987: 74).

3. Dizemos ensinar/aprender já que, tal como os alunos, a maioria dos nossos professores fazem também parte do universo linguístico e cultural da comunidade de inserção.

4. São aqui também excepção os filhos de emigrantes regressados de países estrangeiros.

BIBLIOGRAFIA

- BESSE, H., 1987, *Langue maternelle, seconde et étrangère*, *Le Français aujourd'hui*, 78, pp 9-15
- BLOOM, B. et al, 1972-1977, *Taxonomia de objetivos educacionais. Compêndio segundo: domínio afetivo*, Porto Alegre, Editora Globo, (trad.)
- BRONCKART, J.-P., 1985, *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?*, "coll. Sciences de l'Éducation", Lausanne, Unesco-Delachaux & Niestlé
- CANALE, M., 1983, *From communicative competence to communicative language pedagogy* in J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds), *Language and communication*, London, Longman, pp 1-29
- CHOMSKY, N., 1965-1978, *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, "coll. Studium", Coimbra, Arménio Amado Editor, 8trad.)
- COOK, V. J., 1977, *Cognitive processes in second language learning*, *International Revue of Applied Linguistics*, 15, pp 1-20
- COOK, V. J., 1985a, *Chomsky's universal grammar and second language learning*, *Applied Linguistics*, 6, 1, pp 2-18
- COOK, V. J., 1985b, *Language functions, social factors and 2nd language learning and teaching*, *International Revue of Applied Linguistics*, 23, pp 177-198
- DABÈNE, L., 1987, *Langue maternelle/Langue étrangère. Quelques réflexions*, *Les Langues Modernes*, 1, pp 91-95
- GAONAC'H, D., 1986, *Psychologie cognitive et éducation: implications dans l'enseignement des langues étrangères*, Thèse pour le Doctorat d'État, Dijon
- GÉRARD-NAEF, J., 1987, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, "coll. Actualités Pédagogiques et Psychologiques", Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé
- GERMAIN, C., 1983, *Langue maternelle et langue seconde, le concept d'obstacle pédagogique*, *Le Français dans le Monde*, 177, pp 27-30
- GUÉNOT, J., 1964-1971, *Clefs pour les langues vivantes*, Paris, Seghers
- HALLIDAY et al., 1964-1974, *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*, Petrópolis, Editora Vozes, (trad.)
- MARTINET, A., 1962-1972, *Elementos de Linguística Geral*, Lisboa, Livraria Sá da Costa
- MOIRAND, S., 1982, *Enseigner à communiquer em langue étrangère*, "coll. F", Paris, Hachette
- NOGUEIRA, J. T., 1984, *O ensino da língua materna. Tópicos para uma reflexão*, *Palavras*, 8, pp 5-13
- PEREZ, M. et BRAZ, A., 1987, *Bilinguisme et interférences linguistiques. Le cas de l'enseignement du portugais*, *Les Langues Modernes*, 1, pp 73-82
- RICHARDS, J. C., 1984, *The secret life of methods*, *TESOL Quarterly*, 18, 1, pp 7-23
- ROSIELLO, L., 1984, *Língua in Einaudi*, 2, *Linguagem/Enunciação*, s. I., Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp 83-131
- STERN, H. H., 1984, *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press
- TRIM, et al., 1973, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle
- VÉRONIQUE, D., 1984, *Apprentissage naturel et apprentissage guidé*, *Le Français dans le Monde*, 185, pp 45-52
- VICENT, M., 1982, *Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue étrangère*, *Encrages*, N° spécial: Acquisition d'une langue étrangère II, pp 28-32
- WIDDOWSON, H. G., 1978-1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, "coll. LAL", Paris, Hatier/CREDIF, (trad.)
- WODE, H., 1982, *Langue de l'apprenant et typologie des langues*, *Encrages*, N° spécial: Acquisition d'une langue étrangère II, pp 14-27 (trad.)
- ZARATE, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, "coll. F", Paris, Hachette

UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DO CAMINHO CASA / ESCOLA

UM ITINERÁRIO PEDAGÓGICO PERMANENTE

Carlos Ceia *

O espaço que é percorrido pelo homem torna-se um espaço habitado, vivido, directamente marcado pelo corpo. Quando diariamente fazemos o caminho casa-escola, temos presente o nosso mapa mental, necessariamente pessoal, construído, e utilizado dentro de nós. "Este percurso quotidiano pode imaginar-se como uma linha que une todos os pontos por onde os nossos passos passam, que percorremos num certo tempo, imprimindo um certo ritmo... É um percurso que traduz a natureza do nosso dia a dia, que revela a nossa relação com o envolvente."(1)

O espaço que rodeia a escola é, na sua maioria, um espaço urbano. Os itinerários urbanos são hoje considerados como um dos meios mais promotores para o conhecimento do meio urbano. Nasceram e remotam, em Inglaterra, a 1972, ano em que dois professores da Escola Normal elaboraram para os seus alunos percursos locais a efectuar com a ajuda de um questionário.

Segundo a definição de Brian Goodey, os itinerários urbanos são "circuitos organizados através dos

quarteirões e bairros urbanos, que podem ser percorridos a pé, por qualquer pessoa interessada e assinalados quer por anúncios públicos quer (as mais das vezes) por desdobráveis ou brochuras" (2).

"- Revelam ao observador o espaço urbano e valorizam os sítios, porque estes passam a ser frequentados.

- Estimulam a percepção, ultrapassando o simples reconhecimento do ambiente observado.

- Exigem uma apreciação

(juízos de valor) da qualidade do ambiente observado.

- Permitem a professores e a alunos explorar locais típicos e insólitos e, a partir desses elementos, completar o trabalho escolar e, eventualmente, intervir na comunidade."

Uma aplicação interessante dos itinerários urbanos pode resultar em forma de "Rallye Paper", feito a pé, em equipas de 2 ou 3 elementos, que partem à descoberta do ambiente circun-escolar.



O caminho casa-escola de cada um pode tornar-se também num itinerário.

* Professor da Escola Secundária de S. Lourenço - Portalegre

Adaptando a sugestão proposta em *Espaço Pedagógico* 2(3), apresentamos de seguida uma situação experimental que procura exemplificar uma abordagem didáctica possível do caminho casa/escola entendido como um espaço pedagógico permanente.

Destinatários: Alunos do 8º ano de escolaridade

1. Motivação:

O caminho casa-escola: o que é preciso reter?

O caminho que percorro diariamente é a distância do sítio onde moro ao sítio de trabalho. É um caminho de fuga, porque procura a menor distância. Não sigo sempre pelos sítios mais indicados, porque existe uma alternativa, não tão atraente mas mais rápida.

Posso imaginar este percurso como uma linha que vai de um ponto a outro que une todos os pontos por onde os meus passos passam, que percorro num certo tempo, imprimindo um certo ritmo.

Neste percurso de ida e de volta o que é que eu vejo? O que é que eu oiço?

E que recordações tenho dos cheiros,

dos gostos,
das texturas,
das temperaturas,
das sensações musculares?

Que partido tiro da minha imaginação neste espaço vivido?

Em que é que este percurso que se repete me condiciona?

Em que é que ele me estimula?

Em que é que ele me é indiferente?

Como é que ele me transforma?

2. Trabalho individual:

Fazer uma descrição do caminho casa-escola de cada um, procurando destacar os aspectos que

pareçam caracterizar melhor esses espaços, no que se refere a materiais naturais e artificiais, marcos culturais, etc..

3. Relato dos trabalhos:

A partir dos textos produzidos procurar evidenciar os dados dos espaços analisados que possam intervir no comportamento da pessoa e na comunicação interpessoal. Fazer também o levantamento e análise dos factores que intervêm na relação sujeito/meio ambiente.

R. da Mouraria <—> E.S.S.L.

"Não há segurança para os peões na R. dos Canasteiros, devido ao mau estacionamento dos veículos que nos tapam a visibilidade do trânsito que aí circula."

"Na Corredoura, sentimos uma alegria extraordinária que paira no ar, devido à felicidade das crianças que brincam no parque e das que se divertem a ver os cisnes e patos que se encontram no lago."

R. da Sé <—> E.S.S.L.

"Ao fim de um ano de percorrer este caminho, as pessoas tornam-se conhecidas, os rostos familiares, as actividades descobertas. Nós, os alunos que passamos todos os dias por estas personagens, tornamo-nos amigos indirectos. Nunca nos falamos, mas às vezes o olhar também fala."

Atalaião <—> E.S.S.L.

"Quando faz calor, a azinhaga do Giraldo dá a sensação de estarmos a subir dunas de areia num deserto."

"Quando chove, é um autêntico escorrega gigante."

Assentos <—> E.S.S.L.

"Ao chegar à R. de Elvas, olho o Semeador e noto que está com o mesmo ar enfadonho que tinha na passada manhã. Subo essa rua e

passo à frente do café Alentejano. Lá está ele com aquele ar castiço de sempre."

"E finalmente chegamos à escola, que apresenta sempre o mesmo aspecto."

As soluções que se nos oferecem no espaço circundante da escola - ele mesmo uma "escola", um mundo que nos ensina e onde é possível ter lugar uma aprendizagem dinâmica - são múltiplas. Não podemos deixar eternamente adormecidas na rotina do caminho que palmilhamos diariamente as sensações sempre diferentes (mesmo que não tenhamos a consciência imediata dessa diversidade) que esse(s) percurso(s) desperta(m) em nós.

Seja a Rua do Comércio, caminho casa/escola de tantos alunos, obrigatório para uns, feito obrigação para outros, por culpa do magnetismo que a rua exerce sobre todos aqueles que aqui vivem (mesmo aparentemente indiferentes a tudo). Propomos a seguinte experiência, realizada com os mesmos alunos que atrás referimos:

VIVER A AULA DE LÍNGUA MATERNA, PASSEANDO-SE PELA RUA DO COMÉRCIO

1. A prática da descrição

1º Momento da descrição: Observar

- Na aula, o aluno procederá à realização dos outros momentos: Ordenar e Expressar.

Objectivo Temático: **Descrever um estabelecimento típico**

2. A prática da reportagem

- Outros modos de ver, sentir e ouvir o microcosmos da rua.

(Produção posterior de textos jornalísticos)

PELA RUA DO COMÉRCIO

"Passei todo o dia. Para cima, para baixo, naquela rua Direita que está sempre cheia de gente a fazer compras. Um barulho infernal."

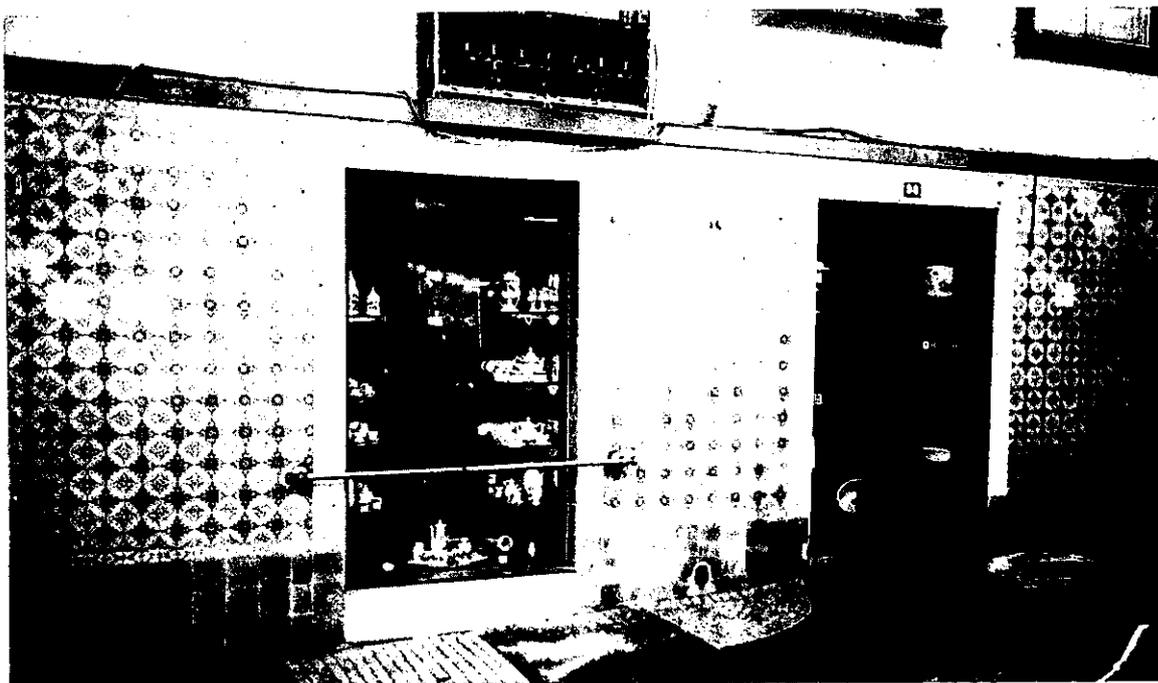


"(A Casa Pissarra) hoje em dia escondida, como que encolhida, entre lojas mais recentes, quase já ninguém olha para ela."



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

“(Na Marinha Grande) olhava deslumbrada para os copos de cristal que, batendo uns nos outros, compunham a escala musical, candeeiros que pareciam folhas de orvalho com gotas de uma manhã chuvosa de Outono e para os quais eu olhava sem me cansar. Em cada peça que tocava cobria-me uma sensação de paz interior.”



“(Na pastelaria Conforto), o prazer de ficar sentada a presenciar o som da música, a conversar, a sentir a calma, a frescura de um refresco. Gosto também de olhar pela vidraça e observar os outros a descer e a subir a rua. É um lugar onde passo muitos intervalos do dia com colegas, amigos...”



ESPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

"(O Pereira) começa por ser uma vulgar mercearia de província. Com o evoluir dos tempos e a força de querer do seu proprietário, tornou-se um moderno e eficiente mini-mercado. Possui uma montra, onde se expõem produtos regionais que são as delícias dos turistas."



"A loja é pequenina, mas encantadora. Acho que nem tem nome. Tem duas montras: numa há frutas e loiças; na outra, estão expostos bolos frescos e apetitosos e chocolates. Do lado de fora, existe um macaco de pêlo, falando em espanhol e assustando as pessoas."



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) CARNEIRO, A. et alii. *O Espaço Pedagógico* 1, col. "Ser Professor", Edições Afrontamento, Porto, 1983, pág. 67.

(2) Idem

(3) Ibidem, *O Espaço Pedagógico* 2

QUEZADA & CARDOSO L.^{DA}

VIDEO - SOM - CALOR - LUZ - FRIO - HI-FI
CENTRO TÉCNICO ASSISTÊNCIA

R. Comércio 2 a 16

Telefones: 21181/21183

PORTALEGRE

TESTES DE CONHECIMENTOS ESCOLARES (II)

Isabel Silva *
 Maria José D. Martins *

1. DIFERENTES TIPOS DE TESTES OBJECTIVOS

No número anterior dedicámo-nos fundamentalmente ao estudo dos testes de desenvolvimento. Propomo-nos neste número aprofundar os chamados testes objectivos, que correspondem a provas estruturadas nas quais o aluno tem mais o papel de seleccionador do que de criador da resposta.

Os testes objectivos subdividem-se em várias subcategorias:

- Escolha múltipla - em que depois da pergunta ou frase incompleta se apresentam várias opções, sendo a tarefa do aluno escolher de entre elas a resposta certa.

- Emparelhamento - em que depois da pergunta se apresentam 2 colunas (uma maior que outra) com palavras ou frases, sendo a tarefa do aluno pôr em relação as palavras ou frases de uma das colunas com as palavras ou frases correspondentes da outra coluna.

- Duas alternativas - para responder há que escolher entre 2 opções: verdadeiro/falso; certo/errado ou sim/não.

- Completamento de frases - trata-se duma frase incompleta,

em que o aluno tem de completar o espaço em branco com uma palavra ou expressão curta que dá sentido a toda a frase.

- Ordenação - na resposta há que ordenar por ordem cronológica ou qualquer outra ordem lógica (fases de um processo, passos de um problema, etc.) os elementos dados na pergunta.

Vallejo (5) recomenda que se levem em consideração as seguintes normas na construção de qualquer destes tipos de testes objectivos:

- Para cada tipo de pergunta convém apresentar claramente as normas de resposta, sendo preferível fazê-lo por escrito na mesma folha de prova.

- Todos os itens devem avaliar exactamente o que se pretende e não outra coisa.

- Devem evitar-se as perguntas triviais.

- Deve-se evitar sempre que numa pergunta se encontre a chave ou uma pista para responder correctamente a outra pergunta.

- Os itens devem ir agrupados segundo os diferentes modelos (escolha-múltipla, emparelhamento, etc.) e dentro de cada tipo devem agrupar-se os de conteúdo homogéneo.

- Os itens mais fáceis devem

colocar-se em primeiro lugar.

Vamo-nos referir mais detalhadamente à construção e correcção dos testes de escolha-múltipla, porque, além de serem dos mais utilizados e conhecidos, são também os que levantam mais problemas na sua elaboração para que possam ser considerados válidos.

2. COMO CONSTRUIR TESTES DE ESCOLHA MÚLTIPLA

Na construção de itens de testes de múltipla-escolha, o que temos a fazer reduz-se a 3 aspectos:

A) Formular uma pergunta ou uma frase incompleta que implique claramente a pergunta, isto é, formular o tronco ou corpo do item.

B) Proporcionar uma boa e adequada resposta à pergunta em poucas e bem escolhidas palavras.

C) Produzir várias respostas alternativas plausíveis mas incorrectas à pergunta, denominadas distractores.

A - A função do corpo do item é informar o examinando sobre o problema que está a ser colocado. Deverão por isso ser levados em conta vários aspectos na sua formulação, nomeadamente:

- Idealmente o corpo do item deve consistir numa questão clara-

* Assistentes da E.S.E.P.

mente formulada, específica e directa. No entanto, pode-se por vezes, sem perda de clareza, utilizar uma frase incompleta como corpo do item, embora a pergunta seja preferível, na medida em que foca melhor e mais claramente as propostas do examinador.

- As perguntas formuladas devem ser relevantes e lidar com ideias significativas e importantes e não com detalhes triviais.

- As perguntas formuladas não devem ser repetições dos exemplos utilizados nas aulas, pois desse modo estão apenas a apelar para a memorização simples em detrimento da compreensão das matérias.

- Idealmente, a resposta pretendida a uma pergunta deveria ser uma resposta correcta sem margem para desacordo entre especialistas na matéria. No entanto, isso nem sempre é possível. Nesse caso, os construtores de testes têm que basear os itens em proposições que não são absolutamente verdade mas fortemente prováveis, e assim apelar para a melhor resposta das alternativas, sem que por isso se perca a eficácia do teste.

- Os itens de múltipla-escolha deverão perguntar algo que implique uma resposta definida (o que não equivale em absoluto a uma resposta correcta), pois perguntas indeterminadas poderão proporcionar tópicos interessantes para discussão na aula, mas são indesejáveis e inadequadas neste tipo de testes.

- Podem formular-se itens de E-M baseados em matéria de opinião, se a maioria dos especialistas partilham essa opinião ou se a fonte de autoridade é especificada (podendo formular-se o item como "De acordo com...").

- Um bom item de E-M não pede a opinião do examinando,

pois isso implicaria que todas as alternativas sejam correctas.

- Itens que requerem que os estudantes prevejam acontecimentos debaixo de certas circunstâncias não usuais ou impossíveis pode ser uma boa forma de avaliar se o estudante conseguiu uma boa compreensão do princípio envolvido.

- O corpo do item deve ser formulado cuidadosamente, de forma a não proporcionar pistas ao estudante mal preparado. Assim, a existência de palavras-chave ou sinónimos no corpo do item que se repetem na resposta correcta fornecem pistas indesejáveis. O mesmo se pode dizer quando a resposta correcta é mais consistente gramaticalmente ou semanticamente com o corpo do item do que as alternativas.

- Corpos de itens que apelam para a única resposta incorrecta tendem a confundir os estudantes bem preparados e a ser superficiais no conteúdo, embora possam por vezes ser utilizados, sendo nesse caso desejável sublinhar a negativa para alertar os estudantes.

- A brevidade é desejável na formulação do corpo dos itens de E-M, mas não deve ser conseguida à custa da redução de questões significativas a favor de questões triviais. Devem evitar-se os preâmbulos inúteis que não são necessários à resolução do problema mas por outro lado é desejável especificar todas as condições e qualificações necessárias para clarificar a resposta correcta como a melhor das alternativas possíveis.

B - Após preparado o corpo do item, a pressuposta resposta correcta deve ser escrita de forma clara, concisa e correcta. A partir daí o conjunto de respostas alternativas incorrectas - distractores - pode ser desenvolvido.

C - O objectivo dos distractores num item de E-M é o de permitir discriminar entre os estudantes que dominam um corpo específico de conhecimentos e os que o não dominam. Por isso, o distractor deve ser uma alternativa plausível, apesar de incorrecta. Assim, passamos a enumerar algumas tácticas que ajudam à formulação de distractores plausíveis:

- Utilização de frases verdadeiras que não respondem correctamente à questão apresentada.

- Utilização de expressões familiares que foram utilizadas correctamente e que confundem o estudante mal preparado.

- Definição de uma classe de coisas em relação às quais todas as respostas alternativas pertencem.

- Focagem de aspectos que tenham alguma associação com termos utilizados na pergunta.

- Se o item apela para uma resposta quantitativa, podem-se formular as diferentes repostas alternativas ao longo de uma mesma escala, o que implica categorizar as respostas a fim de representarem intervalos numa escala de quantidades.

- Pode frasear-se a questão de forma a que apele para uma resposta de sim ou não mais uma explicação.

- Podem utilizar-se várias combinações de 2 elementos como alternativas (Exemplo: A; B; Ambos; Nenhum Destes).

- É possível manipular a dificuldade do item fazendo variar a homogeneidade das respostas ao corpo do item. Assim, partindo dum certo conceito, consoante se queira avaliar se o aluno tem uma noção geral ou mais detalhada, assim as respostas alternativas deverão ser mais heterogêneas tornando-o mais fácil e exigindo um nível de realização inferior, ou

fazer as respostas mais homogêneas tornando-o assim mais difícil, requerendo por parte dos alunos um nível de realização superior.

- Após se ter passado o teste, é também possível avaliar sobre o valor mais ou menos discriminativo de um item, consoante a percentagem de alunos que responde certo (o item é discriminativo se a maioria dos alunos mais bem classificados acerta e a maioria dos pior classificados erra esse item).

- Todas as respostas alternativas ao corpo do item devem ser apropriadas à pergunta, isto é, similares na estrutura gramatical, no tipo de conteúdo, no comprimento e na complexidade.

- As respostas deverão ser breves e claras, embora a significância e importância do item não deva ser sacrificada à brevidade.

- As respostas deverão aparecer na forma de lista em vez de escritas umas a seguir às outras na forma de parágrafo compacto, pois desse modo evitam-se confusões da parte do examinando e eliminam-se partes de erro irrelevantes.

- Quanto maior o número de alternativas, mais discriminativo será o item e menor a probabilidade de acertar ao acaso. No entanto, à medida que se procuram mais distractores, cada adicional tende a ser mais fraco. A maioria dos autores aponta para um número óptimo de 4 alternativas, embora por vezes isso não seja possível e também se possam fazer bons itens com 3 alternativas.

- Não há qualquer razão válida para que o número de alternativas de um determinado teste seja exactamente o mesmo em todos os itens.

- As respostas "todas as anteriores" e/ou "nenhuma das anteriores" só devem ser dadas como

alternativas quando as respostas dadas à questão são todas absolutamente correctas ou incorrectas.

- Os distractores deverão ser plausíveis, devendo evitar-se os absurdos que levariam o estudante mal preparado à resposta correcta.

- A posição da opção correcta deve distribuir-se aleatoriamente pelo teste.

3. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APLICAÇÃO DOS TESTES DE ESCOLHA - MÚLTIPLA

A forma "escolha múltipla" é uma das mais discutidas e difundidas formas de teste. Dadas as suas características (atrás evidenciadas), tem sido sujeita a várias críticas nem sempre fundamentadas e, tal como nos testes de desenvolvimento, é possível identificar várias vantagens e desvantagens na sua utilização, por comparação com os testes de desenvolvimento e outros testes objectivos.

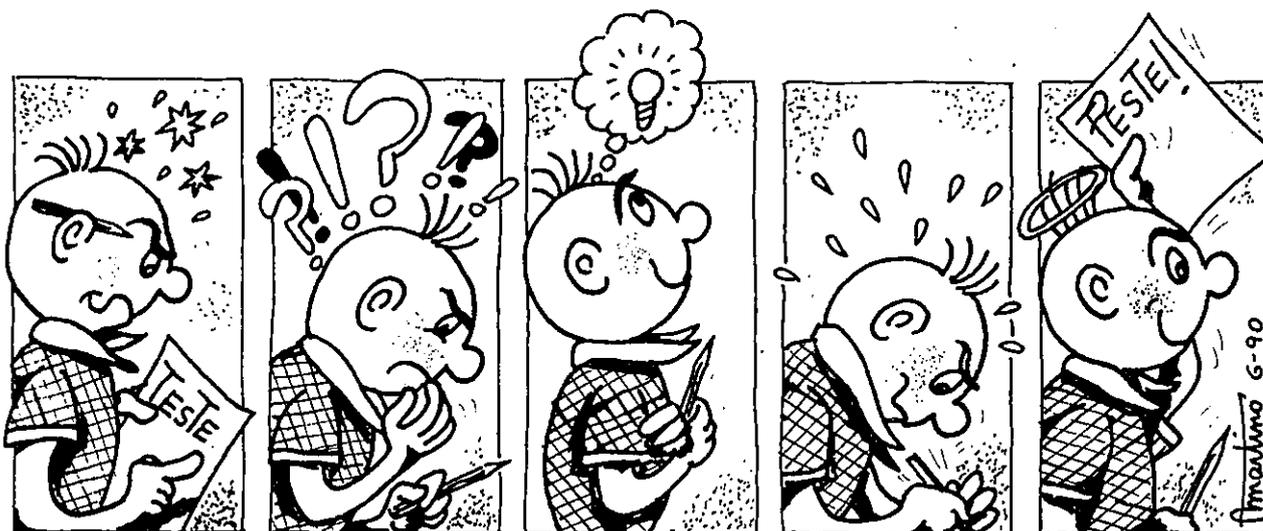
Um aspecto deste tipo de testes que tem sido criticado consiste no facto de muitas vezes os examinandos chegarem à resposta correcta através dum processo de eliminação, rejeitando as alternativas que não parecem satisfatórias, até ficarem apenas com a resposta certa. Os críticos destes testes consideram este processo pouco adequado porque acham que os examinandos não têm qualquer base para escolher directamente a resposta correcta e apenas a escolhem porque nenhuma outra serve. No entanto, os defensores destes testes, nomeadamente Ebel (2), vêem neste aspecto não uma fraqueza dos testes mas algo de positivo. Isto fundamentalmente porque o conhecimento e habilidade requeridos para apropriadamente eliminar as alternativas in-

correctas pode ser, e usualmente é, muito próximo do conhecimento ou habilidade que será requerido para seleccionar a alternativa correcta. Este é no fundo um processo racional, que implica um modo reflexivo e de resolução de problemas a fim de ser resolvida a questão, que se enquadra nos objectivos de qualquer processo educativo. Exige que o examinando desenvolva um raciocínio e não responda por simples memorização e reconhecimento de uma unidade simples sem relação com outros aspectos. Na realidade, na prática, poucos testes de E-M são passíveis de ser respondidos desta forma, mais frequentemente o processo de escolha envolve julgamentos comparativos de algumas alternativas mais do que por eliminação das alternativas incorrectas. De qualquer forma, é pouco provável que o estudante mal preparado seja capaz de eliminar com certeza as alternativas incorrectas se o teste estiver bem construído.

Os defensores dos testes de desenvolvimento criticam os testes de E-M considerando-os superficiais e menos realísticos e representativos dos conhecimentos dos alunos. O argumento geralmente dado é que, ao sugerir possíveis respostas ao examinando, o examinador faz uma parte importante da tarefa. No entanto, um bom teste de E-M requer que o examinando desenvolva através dum pensamento criativo a base para escolher uma das alternativas. Além disso, produzir uma resposta pode não ser necessariamente uma tarefa mais complexa, mais difícil, ou um indicativo maior de realização do que escolher uma das alternativas possíveis.

Podem assim enumerar-se algumas vantagens proporcionadas

COMO FAZER ?



das pelos testes de E-M:

- Eles permitem avaliar as mais importantes aquisições educacionais, quer em termos de uma gama variada de conhecimentos, quer de outras capacidades intelectuais de maior complexidade (compreensão; aplicação de princípios; resolução de problemas; julgamentos, etc.).

- Quase todo o tipo de aquisição educativa que é testada através doutras formas de teste (completamento de frases; Verdade/Falso; emparelhamento ou de desenvolvimento) pode sê-lo também por meio deste tipo de testes (E-M).

- Não dão lugar a respostas ambíguas.

- Podem corrigir-se fácil e rapidamente de uma forma objectiva.

- Reduzem a probabilidade de acertar ao acaso por comparação aos testes de Verdade/Falso.

- Têm geralmente um grau elevado de fidelidade (por

comparação aos de desenvolvimento).

Podem, no entanto, identificar-se também algumas desvantagens na utilização deste tipo de teste, a saber:

- Exigem uma preparação laboriosa e cuidado a fim de que possam ser um instrumento útil e eficaz.

- Podem condicionar negativamente os hábitos de estudo dos alunos, especialmente se não forem bem elaborados.

- Não permitem medir originalidade, estilo, capacidade de organização e síntese das matérias.

- Dão lugar à possibilidade (embora reduzida) de acertar ao acaso.

4. SITUAÇÕES EM QUE SE PODEM UTILIZAR TESTES DE ESCOLHA - MÚLTIPLA

Estudos feitos envolvendo

comparações entre testes de resposta livre e de escolha-múltipla levaram à conclusão de que, na maioria dos casos, os 2 tipos de testes são equivalentes ou quase, tal como foi definido pela sua intercorrelação e dentro dos limites das suas respectivas fidelidades.

Mais ainda, os testes de múltipla-escolha são frequentemente mais seguros e fidedignos que os outros, além de serem de cotação mais fácil. Logo, quando determinados objectivos podem ser alcançados quer com um teste de desenvolvimento, quer com um teste de escolha-múltipla, (ter em atenção a listagem das vantagens e desvantagens atrás enunciada), a escolha deste último será mais eficaz, pois este tipo de testes tende a proporcionar uma avaliação mais objectiva e fidedigna.

BIBLIOGRAFIA

(1) BLOOM, B e col. - *Taxonomia de Objectivos Educacionais - Domínio cognitivo*, Editora Globo, Rio de Janeiro, 1983

(2) EBEL, R. e FRISBIE, D. - *Essentials of Educational Measure-*

ment, Prentice - Hall, Inc., New Jersey, 1986

(3) FREEMAN - *Teoria e Prática dos Testes Psicológicos*, Ed. Gulbenkian, Lisboa

(4) GOERING, P. - *Manual de Medições do Rendimento Escolar*, Ed. Almedina, Coimbra

(5) VALLEJO, P. M. - *Manual de Avaliação Escolar*, Ed. Almedina, Coimbra, 1979

E O TELEFONE NÃO PARAVA DE TOCAR...

Domingas Valente *

Cada indivíduo é:
como todos os outros
como algum outro e
como nenhum outro...
(Elsie J. Smith, 1981)

Foi assim que há uns anos atrás eu vi o Carlos Belém. Não há alunos iguais, cada um difere do outro, e todos atravessam momentos em que necessitam de recursos e apoios especiais por parte do professor, que lhes permitam ultrapassar dificuldades e lhes proporcionem a capacidade de progresso de que se sentem capazes.

A integração escolar situa-se num processo educativo procurando responder à necessidade específica do aluno colocado no tempo e recorrendo a vários modelos de intervenção.

- E o telefone não parava de tocar...

As vozes chegavam aos meus ouvidos, excitadas, desejosas de anunciar a grande notícia que vinha no jornal: professora, o Carlos Belém é um pintor naif e a professora tinha razão quando dizia que ele ainda havia de vir a ser um

"artista"... No dia seguinte estava na minha caixa de correio o escritinho (ao lado), agrafado ao jornal "O Distrito" de Portalegre.

Na sua ida para a fábrica, o Carlos tinha-o lá deixado, cuidadosamente dobrado. Li o artigo, interessei-me pela entrevista e emocionada reconheci o "meu" Carlos Belém.

Na 1ª página uma fotografia junto a um dos seus quadros.

O Carlos tem agora 23 anos e é operário têxtil. Tenho acompanhado o seu percurso e sei do seu esforço, da sua vontade de vencer, do seu isolamento, do cepticismo com que muitos o olham, de tantos que o ignoram.

Há tempos veio a minha casa com alguns dos seus trabalhos e trocámos impressões. Trazia para mim dois; um deles, reminiscências de parte da infância que passou comigo, uma cesta com flores, alusão à cestinha que tinha sempre na secretária e que eles se encarregavam de encher de flores (de jardim ou de campo) sempre viçosas...

Cheguei à cestinha das flores e à época em que conheci este amigo. Tinha então nove anos e andava na 2ª fase. Procurei ignorar os "rótulos" com nomes de doenças,

deficiências ou condições. Se tal aceitasse, estava a perder a oportunidade do Carlos ser encarado com um "olhar novo" por mim, negando-lhe também a oportunidade de ser descoberto como pessoa. Ouvi falar demasiado em agressividade, má educação e grandes dificuldades na aprendizagem...

Pouco mais haveria a dizer deste menino com nove anos, que se insurgia quando era mimoseado com palavras e atitudes demasiado violentas para a sua idade... Não quero alongar-me mais no contexto escolar que rodeava o Carlos. À distância, agora que já lá vão catorze anos, penso que cheguei a tempo. Percebe-se a que ponto teriam chegado a auto-imagem, o rendimento escolar e o campo afectivo, desta criança...

Era, visivelmente, uma criança instável e fechada. Isolava-se e quando abordado nem sempre era pacífico (as abordagens também não eram pacíficas). Enfim, mais um "caso" a juntar a outros que enfrentei com muito entusiasmo ao longo da minha vida profissional.

Inicialmente a tarefa não foi fácil. Ajudou-me imenso o 1º passo

* Professora do Ensino Primário em serviço na E. S. E. P.

o envolvimento familiar. Entendo que a comunicação e interajuda de Pais e Professores, a escolha de atitudes comuns e a actuação coordenada, conduzem a bons resultados na educação das crianças. Os Pais têm o direito e o dever de intervir no processo educativo dos filhos, participando na tomada de decisões, partilhando informações e modos de resolver problemas num processo de interajuda. A sua

participação é indispensável e, na maioria dos casos, a maior fonte de informação para o professor. Têm o direito de compreender e ser esclarecidos sobre o que se passa em relação às dificuldades ou progresso das crianças, e de ajuda para compreender melhor o seu filho...

Encontrei nos Pais do Carlos compreensão e apoio que me animaram e permitiram iniciar um processo de recuperação notável desta criança.

Simultaneamente, ia acontecendo o envolvimento escolar, já que também entendo que o professor tem aqui um papel decisivo, quer na facilitação de um ambiente emocional e físico na aula quer na intervenção no contexto imediato da criança. Assim, tive que prestar uma atenção muito especial às relações interpessoais com o Carlos e com as relações que se estabeleciam entre todas as crianças da turma; às relações do Carlos com outros adultos da Escola (em-

pregada, outras professoras). Tudo isto contribuiu para facilitar a existência de um bom clima emocional e afectivo que motivou a ida regular do Carlos à escola e a sentir-se feliz. De igual modo, estive atenta à forma de utilização dos "espaços" da Escola e da sala de aula, às possibilidades de modificação e adaptação dos espaços, às necessidades do grupo e de cada criança.

aprendizagem que ela vai construir os seus próprios conhecimentos, a sua imagem da realidade e também escolher aquilo que quer comunicar. Se o professor tiver uma noção clara do processo de comunicação e se o facilitar pela sua prática educativa, está a contribuir para o sucesso escolar da criança. Mas há modos diferentes de comunicar... Apostando na utilização de diversos meios de

**Pintor naif
Portalegrense
desconhecido**

pág. 4



*Querida D. Domingas
- Se ainda não ler este
jornal, aqui lhe deixo um,
para disfrutar da
capacidade, e da
sensibilidade deste
seu outro filho Carlos.
Beijum
Um grande abraço e
um beijinho, cheio de
muita amizade, e
carinho
Xau até um dia!*

Dado que o Carlos era uma criança fechada, não esqueci que a actuação do professor é essencialmente um acto de comunicação. Comunicar significa tornar comum, partilhar. A criança comunica; é através do carinho e do afecto que recebe e dá que ela cria o gosto por comunicar e participar.

É partilhando com o professor, outras crianças e os Pais as experiências de comunicação e

comunicação, estava a encorajar as crianças, a desenvolvê-las (neste caso particular o Carlos). É sabido que certas crianças se exprimem melhor através da mímica, do desenho, da pintura, da música... Ao explorar estes meios eu proporcionei às crianças a possibilidade de escolha do que melhor lhes servia para comunicar aquilo que mais queriam. Naturalmente que estava a contribuir para lhes alargar o conceito do que é, afinal, comunicar, já que para o Carlos o grande desafio que eu tive de enfrentar foi o da difícil comunicação comigo, com as outras crianças e até com os Pais.

Através das expressões, tanto do seu agrado (música, desenho, pintura), consegui melhorar o ambiente da sala de aula e a alegria de o ver comunicar conhecimentos, sentimentos ou situações, até aí completamente ausentes (impensáveis).

As afinidades que entre nós se foram criando e desenvolvendo muito contribuíram também para

Distrito de Portalegre (6 - 4 - 90)

aproximar os diferentes níveis de realidade das crianças, para além de estreitar os laços afectivos.

É necessário proporcionar condições para uma comunicação efectiva. Só assim a Escola será inovadora e as crianças poderão integrar as aprendizagens estando despertas para novos caminhos e desenvolvendo uma atitude crítica perante a informação, a sociedade e as diferenças.

O Carlos era, realmente, uma criança com certas dificuldades de aprendizagem, revelando um comportamento instável. No entanto, mais uma vez ficou confirmada a ideia de que ao observar, compreender e ensinar uma criança com dificuldades, o professor está a desenvolver a sua criatividade e sensibilidade e a melhorar e actualizar a sua formação. Eu senti isso, em todos os "casos" que trabalhei; nunca fui capaz de ignorá-los ou aceitá-los facilmente como factos consumados e muito menos pensar que pouco ou nada havia a fazer... Nunca me dei mal!

Progressivamente, o Carlos foi-se tornando outro...

Depois de ser o responsável pela selecção musical necessária em determinados momentos; de integrar a orquestra da turma ou as dramatizações que iam surgindo; de desenhar, pintar e legendar as suas obras; de ser alvo de elogios pelos trabalhos que realizava, em voz bem alta para que todos se

apercebessem de que o Carlos era gente... O reforço não soava a falso, era percebido como real e merecido, pela turma.

Pô-lo a falar da música ou dos seus desenhos eram momentos propícios para melhorar a sua auto-imagem, e ao mesmo tempo crescia em si uma maior confiança.

Por outro lado, era visível a mudança de comportamento das outras crianças em relação ao Car-

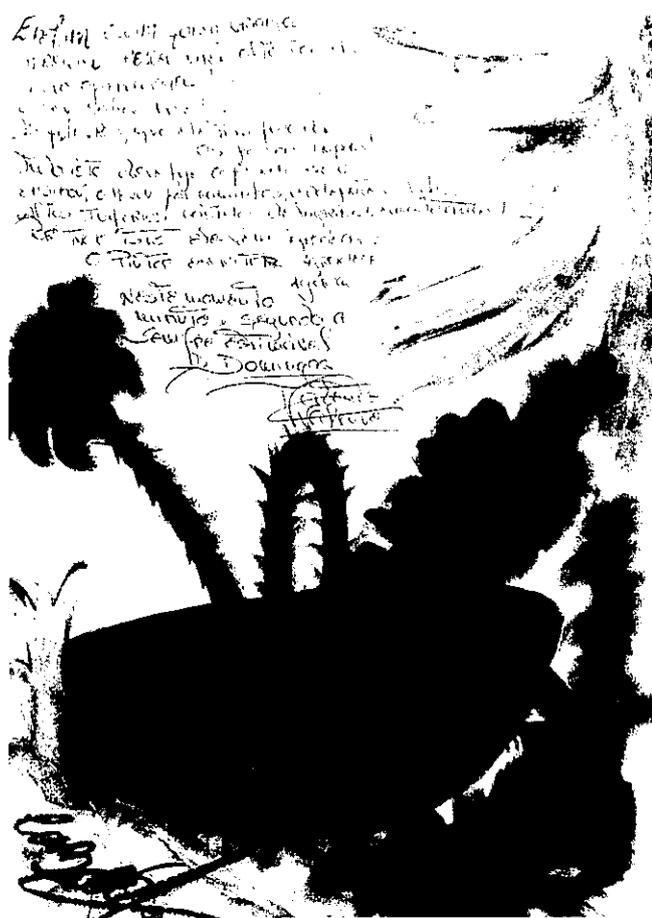
dizia...

Conseguiu fazer a 2ª fase, 3º e 4º anos de escolaridade tal como os seus companheiros, e depois o 5º e 6º anos no Colégio. Tem, portanto, a escolaridade obrigatória. Atingiu uma imagem aceitável de si próprio, da qual se resultou uma maior auto-confiança, com reflexos imediatos e evidentes na aprendizagem. Paralelamente, uma relação mais harmoniosa com

os colegas contribuiu para reduzir o desequilíbrio afectivo em que vivia, com repercussões benéficas no seu comportamento geral. Ao deixar a escola deixou-me um poema lindo, que guardo com muita ternura e um pouco de orgulho (que me perdoem este orgulho tão próprio dos professores que com ele se sentem gratificados depois de algumas situações vividas).

Finalmente, queria desvendar aqui parte do "segredo" que contribuiu, modestamente, para o que o Carlos hoje é. Talvez isto: Um grande cuidado

com as recriminações (ainda que merecidas) perante a turma; ignorei os fracassos e realcei os sucessos; aceitei a criança tal como era e ajudei a turma a aceitá-la; apresentei propostas de estimulações variadas, nos vários domínios que lhe proporcionaram um mais rápido desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Acredito que a constante actuação estimuladora do professor constitui uma alavanca poderosa no desenvolver de ca-



los, de quem começaram a ter uma imagem mais positiva.

Desenvolvendo tarefas em que se sentia mais à vontade e tinha mais facilidade em concretizar, por meio de reforços e apoio mais persistente da minha parte, adquiriu a tal segurança que foi indispensável para entrar nas restantes aprendizagens. Sentiu que nem só o desenho ou a pintura chegavam para vir a ser um dia um "artista", como muitas vezes lhe

pacidades e determinam, em parte, aquilo que a criança virá a ser quando adulto, já que este continua a depender em larga medida, e na maioria dos casos, do "acaso" das experiências que lhe for dado viver, dos critérios de selecção que adoptar e das opções que realmente fizer.

Da cumplicidade entre professora, aluno e Pais, nasceu parte do "nosso" pintor naif.

Parabéns, meu amigo, pelo percurso até aqui e coragem para o resto. Continuo, como sempre, a apostar em ti. Força!

EXPOSIÇÃO DE PINTURA DE CARLOS BELEM

Tal como foi noticiado por altura da primeira iniciativa do género, o nosso semanário irá divulgar as exposições que se realizam no espaço destinado para tal na Pastelaria Conforto.

Depois da fotografia aparece agora a pintura em Pastel, Aguarelas e Guache de Carlos Belém.

Esta exposição subordina-

da ao tema "Ideias e Pensamentos" apresenta 8 trabalhos onde a "pincelada principal" é destinada a exprimir ou desabafar o sentimentalismo da juventude do artista.

Carlos Belém tem 24 anos e gosta deste tipo de arte desde que se iniciou nos tempos de escola, nos primeiros traços, sendo a primeira vez que expõe os seus trabalhos. □

Fonte Nova (17 - 5 - 90)

TOYOTA
QUALIDADE NO SERVIÇO

TOYOTA
PEÇAS GENUÍNAS

TOYOTA
VENDAS

INGRAPOL

INDUSTRIAL GRÁFICA DE PORTALEGRE, LDA

. TIPOGRAFIA

. OFFSET

. SERIGRAFIA

. EDIÇÃO

ELECTRÓNICA

TRAV. DA RUA DO COMERCIO, 3
TELEF. 21 545 7300 PORTALEGRE

RECUPERAÇÃO DA SERRA DE PORTALEGRE

UM REGULAMENTO DE 1670

Manuel Inácio Pestana *

Havendo respeito ao que, por sua petição, representaram ao Regente D. Pedro os moradores de Portalegre sobre as damificações que com a esterilidade da guerra se ocasionaram à Serra daquela Cidade - "nomeada Em todo Este Reyno e conhecida Em outros muitos pela fertilidade dos frutos como pela Abundancia de madeiras de quem Em todo o tempo se proveo Este Reino"...

Com esta linguagem característica da época se enunciam para a bela Serra de Portalegre, que Frei Amador Arrais descreveu em sua excelente e empolgante prosa, as medidas convenientes à restauração da sua fer-

tilidade, gravemente afectada pelas desgraças de uma prolongada e desgastante guerra com os vizinhos castelhanos a que aquele príncipe veio dar fim, antes de se envolver noutra (a da Sucessão da Espanha).

Na verdade, reconhece-se nesta provisão de 1670.Abr.21 que é urgente acudir ao abandono a que ficara votado esse extenso e riquíssimo património público e, face à denúncia que de tal situação fazem os próprios portalegrenses, o príncipe reinante, ele próprio, consciente dessa necessidade, por seu despacho decide tomar providências adequadas nos termos desta Prouisam de Sua Altesa sobre a Serra desta Cidade.

Eu o Principe como Regente e gouernador dos Reinos de Portugal e Algarves faço saber que hauendo respeito ao que por sua petiçam me Representaram os moradores da Cidade de Portalegre sobre as danificaçõs que com a esterellidade da guerra se ocasionaram á Serra daquella cidade nomeada em todo Este Reino e conhecida Em muitos pella fertellidade dos frutos como pela Abundancia de madeiras de quem Em todo o tempo se proue o Este Reino e que de prezente se achaua tam danifficada que se lhe nam acudisse com uigillante cuidado Em Breues annos se perderia a mayor fasenda dos Suplicantes e o remedio uniuersal daquella prouincia que oie Estaua tam falta de madeira, lauradoce com toda a liberdade andando gado por ella destruindo por todas as uias a nouidade que arrebenta e por esta Causa Estar todo o sorte de madeiras Em altissimo presso Em grande prejuizo nam so daquella prouincia mas da mayor parte do reino |...|"

* Professor - Adjunto equiparado da E. S. E. P.

Para tanto, depois de ouvidos o provedor da Comarca e os oficiais (vereadores) da Câmara, e sob parecer do procurador da Coroa, foram tomadas as medidas que a seguir resumimos:

1ª - Que nenhuma pessoa, de qualquer qualidade, eclesiástico ou secular, que na Serra tenha propriedades e souts, as possa lavrar e semear, "porquanto a Experiencia tem mostrado que quando a dita Serra está mais silvestre entam produs a madeira mais facunda";

2ª - Que todo o gado que se encontrar ali lavrando para semear seja perdido, assim como toda "a fabrica de lavoura";

3ª Que qualquer pessoa que conste ande lavrando na Serra pague 50 cruzados (200 000 réis);

4ª - Que nenhuma pessoa corte paus para vinhas em souts alheios, excepto se tiver "escrito de seu dono jurado aos Santos Evangelhos" com licença, documento apresentado antes de ser multado, porque se vier a apresentá-lo depois, proceder-se-á contra quem fez o escrito tido como perjuro;

5ª - Aquele que for encontrado a cortar os paus pagará "de cadeia 20 cruzados e o que cortar cepas dos souts 50, também de cadeia, i. é, correspondente a prisão se não pagar;

6ª - Que nenhuma pessoa faça fogo nos souts sob pena de incorrer na pena dos incendiários; somente as mulheres que lavem roupa (de barrela, logo se deprende) e os menores que lavem lãs poderão fazê-lo, mas em recinto fechado de parede, "para se Evitar os grandes dânnos que com Ensendios se ocasionam"; e quem prevaricar neste capítulo terá de multa, pela primeira vez, 50 cruzados, e pela segunda incorre na pena de incendiário (1);

7ª - Nas mesmas penas incorre quem cortar paus para varejar ou para aguilhadas, pagando o dobro

se o fizer de noite, salvo tendo licença escrita do dono;

8ª - Os oficiais de canasteiros que ali cortarem madeira com licença dos donos dos souts terão de declarar a quantidade de paus autorizados no corte, porque se cortarem mais pagarão multa de 50 cruzados, ficando ainda obrigados a justificar, todas as vezes que for solicitado, de que souto foram os paus cortados.

9ª - E nenhuma pessoa poderá fazer paus de falca ou de rama para vender, ainda que alegue tê-los comprado, "porque com ese pretexto fazem dobrados paus," e só os poderão mandar fazer a pessoas particulares, nos seus souts ou alheios, com licença jurada de seu dono; a pena aplicada, quando não se respeitar esta cláusula, é de 20 cruzados;

10ª - Que ninguém traga na

enquanto aí estiverem, não tirarão os bois das carretas, sob pena de 2 000 rs. por cada jugo, sendo os almotacés obrigados a conceder a cada canasteiro, pelo menos, duas carroçadas por mês, pedindo-lhes a justificação das madeiras que levam, e encontrando-se alguma cortada contra a forma expressa nesta provisão incorrerão na pena de 50 cruzados;

13ª - Aos vereadores fica vedado fazerem interpretação e aplicação desta lei sem o fazerem presente ao Corregedor e provedor da Comarca, nem podem diminuir em nada a força do alvará, sob pena de pagarem 20 cruzados para as obras da Câmara;

14ª - E para melhor segurança e defesa da Serra os vereadores deverão, a partir desta data, eleger em cada ano, dois couteiros os quais somente poderão "acoimar"



Serra cabeças de gado vacum, porque pagará o dono por cada uma dois mil réis, se for de noite, três mil; se forem ovelhas, sendo achadas, pague o dono por cada rebanho 2 000 rs. e se forem menos pagará a tostão por cada cabeça; e se forem cabras pagará o dobro;

11ª - Todo o rebanho de cabras que na Serra for encontrado de dia pagará 5 000 rs. e de noite 10 000 rs. "em resam de mayor dano que fasem".

12ª - Os carreteiros que forem à Serra carregar madeira,

(aplicar multas) no território da dita Serra, e de benefício "serão isentos de todo o encargo civil da Republica e terão como denunciante a terça parte das ditas condenações", mas se fizerem alguma negociação de cambalacho com as outras partes, não só eles próprios terão de pagar os 50 cruzados no Concelho bem como sofrerão degredo de dois anos para terras de África.

15ª - E igualmente ficarão sujeitos a sanções de oficiais de justiça que não respeitem e não

façam cumprir esta lei, podendo perder seus officios, "e sendo seruentuarios ou Rendeiros ou misteres ficaram Incapazes para servir Algum outro officio assim de Justiça como da Repuliqua".

16ª (e última cláusula) - Que se

publique esta provisão nos lugares públicos da cidade e nas aldeias e lugares vizinhos da Serra "para ser notoria a todos" e que seja válida por tempo de 10 anos, no fim dos quais "a Experiencia mostrará se se deve ou não Reformar esta pro-

visam".

Não consta, porém, consultados que foram livros e documentos da época, inclusivamente os mesmos registos do senado camarário, que tal situação tenha sido revista.

He a serra de portalegre hua das melhores da Lusitania do seu tamanho, em que parece estremarse a natureza na fresquidão de arvoredo, a muytos prados, & diuersidade de boas fruitas, suauidade de ares apraziveis, q correndo entre flores, & eruas cheirosas sopram muy suauemente roido musico, & soidoso, de varias plantas, multiidão de claras fontes, doces, & frias agoas. He toda coberta de sombrios soutos, pomares, vinhas, olnuedos, & de muy altos cas-

tanheiros, & outras aruores tecidas por obra da natureza em troncos de graciosa Era, & della cingidas & suas ramas, que representão em todo o anno o mes de Mayo & nunca perde todo a formosura da sua primavera. E de todas ellas se corta tâta madeyra, que prouêe grande parte dos lugares d' Alentejo, & dos da arraya de Castela. Corre pelo meio della hu fresco arroyo de cristalinas agoas, que todo o anno a regão, & prouêe de muytas acenhas & pizões, em que pizão as graciosas mes-

clas de varias cores, que na Cidade em grande abastança se fazem" (1589).

Esta a serra de Portalegre na descrição do preclaro bispo Frei Amador Arrais. Esta a serra que quase um século depois se pretendia preservar e em termos tais que, em certa medida, ainda hoje poderiam servir de modelo para regras do nosso tempo ecológico de renhidas batalhas do ambiente.

Fonte: "Livro (3º) do Registo Geral da Câmara de Portalegre" / AMP.

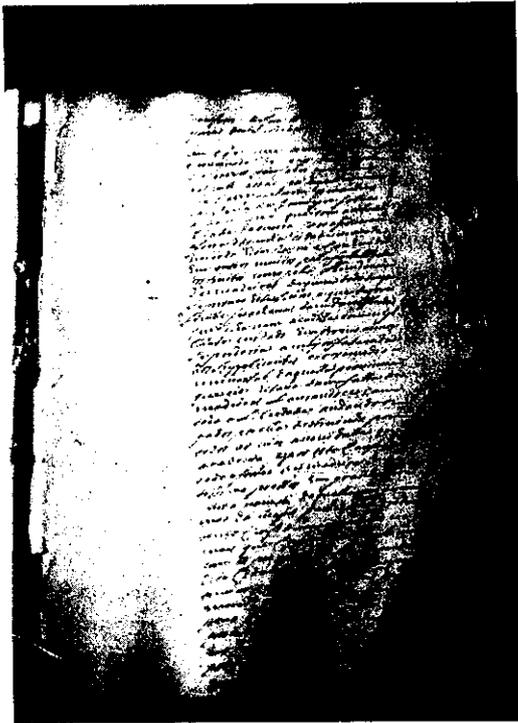
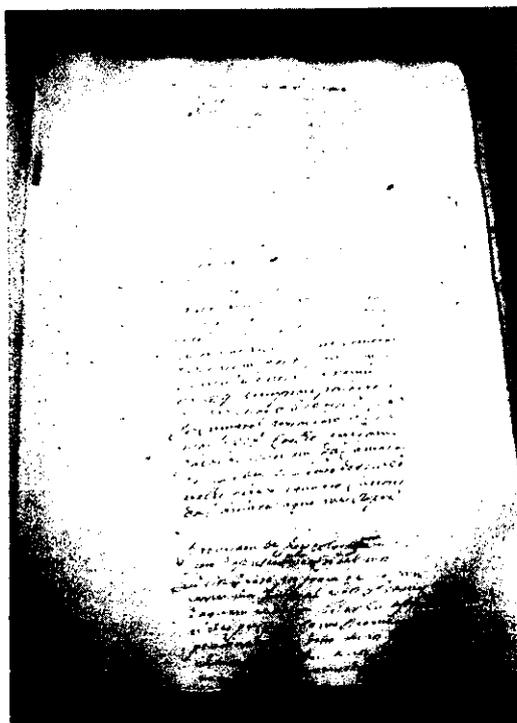
NOTA

(1) Vinha já de tempos anteriores, pelo Regimento das Coutadas de 12. Fev. 1577 aplicável às Coutadas de Almeirim e às da Casa de Bragança. A provisão de 18. Nov. 1577, que era

reforma de legislação em vigor, determinava penas severas para os incendiários: quem, pela 1ª vez, pusesse fogo sofreria degredo por 5 anos para as galés; em reincidência, o de-

gredo era de 10 anos também para as galés; e a 3ª vez implicava degredo perpétuo.

(V. a reprodução do texto daquele documento, em apógrafo setecentista).



ESEP COMPLETA CINCO ANOS DE FUNCIONAMENTO

Passaram já cinco anos desde o início do funcionamento da Escola Superior de Educação de Portalegre, o qual se verificou, com a nomeação da respectiva Comissão Instaladora, em 28 de Junho de 1985. Tal facto marcou também o lançamento do ensino superior na região de Portalegre, o qual posteriormente se veio a alargar e consolidar com a criação da Escola Superior de Enfermagem e Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

regionais, autarcas, docentes, alunos e funcionários da Escola.

Na sessão de abertura, presidida pelo Governador Civil do Distrito, usaram da palavra um presidente da Comissão pro- associação de estudantes, o representante da Comissão Instaladora da Escola, o presidente da Comissão Instaladora do Instituto Politécnico de Portalegre no qual a ESEP está integrado, e o presidente da Câmara Municipal de Portalegre. A encerrar a sessão, o

"Aprender" como uma publicação que prestigia a Escola e a região.

Seguiu-se uma conferência proferida por Almeida e Costa, presidente do Instituto Politécnico de Lisboa e presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos, o qual se referiu ao desenvolvimento e características do Ensino Politécnico e ao papel das Escolas Superiores de Educação no sub-sistema da formação de professores, sublinhando em especial o papel dominante que deve caber e essas escolas no que respeita à formação contínua dos docentes dos ensinos básico e secundário.

Pedro Lourtie, professor associado do Instituto Superior Técnico, falou seguidamente do estatuto do ensino politécnico, em fase de preparação na Assembleia da República e as questões relacionadas com a carreira docente, salientando a especificidade e lugar próprio do ensino politécnico no contexto do ensino superior, e chamando a atenção para os problemas inerentes à autonomia dos estabelecimentos, nomeadamente no que se refere às regras de financiamento público, e avaliação das suas actividades.

Realizou-se finalmente uma mesa redonda sobre as perspectivas de desenvolvimento das Escolas Superiores de Educação, com a participação de Ana Maria Betten-



Para assinalar a efeméride e sublinhar a importância do ensino superior na região, realizou-se no passado dia 28 de Junho uma jornada comemorativa que contou com a presença de autoridades

Governador Civil do Distrito sublinhou a qualidade do trabalho desenvolvido pela ESEP citando, a propósito, palavras recentes nesse sentido do Ministro da Educação, e referindo expressamente a revista

court, professora coordenadora e ex-presidente da comissão instaladora da ESE de Setúbal, Raul Carvalho, presidente da Comissão Instaladora da referida Escola, Santana Castilho, presidente da Comissão Instaladora da ESE de Santarém, e Valter Lemos, vogal da Comissão Instaladora da ESE de Castelo Branco, sendo moderador Natércio Afonso, presidente da ESE de Portalegre.

Na referida mesa redonda salientou-se a situação relevante adquirida pelas Escolas Superiores de Educação no que respeita à formação de professores, em termos qualitativos e quantitativos,



"Palácio Achaiolli, subsídios para a sua história", da autoria de Isilda Garraio, assistente da ESEP na unidade de Ciências Sociais; o palácio em causa, que data do séc. XVIII, constituirá, após recentes obras de recuperação e ampliação, o edifício onde ficará instalada a Escola Superior de Educação, actualmente a funcionar em instalações provisórias.

sublinhando-se a escassa tradição e vocação universitária nesse domínio.

A jornada comemorativa concluiu-se com um convívio que reuniu convidados, docentes, alunos e funcionários em momentos de franca confraternização.

Para assinalar a data, a ESEP editou uma brochura intitulada "Balanço de cinco anos de actividade" onde se dá conta do funcionamento da escola e das iniciativas levadas a efeito durante o referido período.

No mesmo dia foi feito o lançamento público da obra



ALUNOS DA ESEP EM FRANÇA

Três dezenas de alunos dos cursos de formação inicial da ESEP (2º e 3º anos da variante de Português-Francês) realizaram, em Março, uma visita de estudo a França, com a duração de uma semana, ao abrigo de um protocolo de cooperação estabelecido entre a Escola Superior de Educação de Portalegre e a École Normale de Toulouse. Esta visita, em que os alunos foram acompanhados pelos professores Mário da Cruz Mouro e Thérèse Balse, teve como objectivos principais proporcionar um contacto directo com a língua e a cultura francesa, bem como o conhecimento da realidade educativa daquele país, no que se refere aos níveis de ensino correspondentes ao nosso ensino básico.

O programa, cuidadosamente elaborado pela École Normale de Toulouse, incluiu deslocações a diferentes escolas (Ecoles Élémentaires e Collèges), permitindo a observação de aulas e o debate sobre os métodos utilizados. Os alunos da ESEP tiveram



ainda oportunidade de realizar uma demorada visita ao CRDP de Toulouse (Centro Regional de Documentação Pedagógica).

A complementar o contacto directo com as instituições educativas, os alunos e professores portugueses participaram num colóquio sobre "Organização do sistema educativo francês" e assistiram a duas conferências sobre "O ensino do francês como língua estrangeira" e "Formação de professores em França", esta última proferida pelo Director da Ecole Normale, Mr. Max Laffont.

Como ponto culminante do vasto programa social e cultural que aguardava a comitiva portuguesa, registe-se uma recepção oficial na Prefeitura de Toulouse. Além de uma interessante visita guiada a Toulouse, houve ainda tempo para visitar Carcassonne e Albi.

Prevê-se que, durante o próximo ano escolar, alunos e professores da École Normale de Toulouse retribuam esta visita, deslocando-se a Portalegre.

PUBLICADAS AS ACTAS DO 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL DO DISTRITO DE PORTALEGRE

Foram recentemente publicadas as Actas do 1º Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, numa edição do Centro de Recursos e Animação Pedagógica (C.R.A.P.) da E.S.E.P., que contou com o apoio financeiro de algumas das entidades apoiantes deste encontro. Realizado em Setembro de 1987, em Portalegre (instalações da E.S.E.P.), Campo Maior e Castelo de Vide, são agora reunidas neste volume de cerca de 500 páginas as comunicações então apresentadas por especialistas e estudiosos, assim como as

alocações proferidas nas respectivas sessões de abertura e encerramento.

Os quarenta e três trabalhos aqui publicados "distribuem-se por períodos cronológicos muito largos, por temáticas diversificadas" e, eventualmente apresentam "uma desigual qualidade entre si" (p. 1). Alguns deles são assinados por nomes destacados da historiografia portuguesa actual, outros por estudiosos habituais dos temas locais e regionais, e uma secção reúne as comunicações que se debruçaram sobre

aproveitamento pedagógico da história regional e local (parte destas foram publicadas no nº 4 da revista APRENDER).

É de destacar que estas investigações "estão unidas por uma característica comum, a regionalidade portalegrense, e a sua publicação passa a constituir o conjunto mais completo e actualizado de trabalhos históricos sobre o distrito de Portalegre; assim se define o ponto da situação em que se encontra a investigação sobre esta região" (p. 1).

IX SEMANA DAS CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLA SECUNDÁRIA MOUZINHO DA SILVEIRA PORTALEGRE



Entre 19 e 23 de Março de 1990, Portalegre, numa das Escolas Secundárias, viveu mais uma jornada pedagógica. Na verdade, a Escola Secundária Mouzinho da Silveira, pioneira, na cidade, deste tipo de realizações, levou a efeito a IX Semana das Ciências de Educação sob o lema "anos 90... perspectivas...". Obedecendo ao seu habitual figurino, podiam ver-se bastantes exposições permanentes sobre os mais variados temas, de que se destacam "Viver em Portalegre no Sec. XVIII", "Descobrimientos e Cultura Portuguesa", "A Tapeçaria e o Espaço" e "Car-

tazes sobre os anos 90... Perspectivas". Simultaneamente, decorreram todos os dias as chamadas "Sessões Experimentais" pelos alunos de Química e Física, os Concursos de Dança, os Jogos Tradicionais, encontros de âmbito desportivo, para além de sessões de teatro e cinema em vídeo.

Os momentos mais fortes desta Semana das Ciências de Educação foram proporcionados pelas Conferências, Palestras e Mesas Redondas, em que estiveram presentes especialistas das mais variadas matérias. No final houve o já tradicional almoço de

confraternização entre funcionários, alunos e professores, prémio justo para quem, durante alguns meses, não se poupou a esforços para que tudo decorresse da melhor maneira. E assim aconteceu, de facto, para que os milhares de visitantes, que acorreram à Escola Secundária Mouzinho da Silveira, se tivessem sentido entusiasmados perante o que puderam ver.

Agora, já só resta pensar na X Semana das Ciências de Educação!

M. M.

ALEGORIA

Fábulas, viagens deslizantes, pretextos...

São, assim, os dias que envolvem as actividades levadas a cabo durante a Semana das Ciências da Educação, na Escola Secundária Mouzinho da Silveira. Cinco dias que se cumprem nove anos volvidos, dias de descontinuidade, de cumplicidade na construção de um espaço que se deseja e ainda não o é!

Vivemos hoje sob a tirania do transitório, é imperioso, então, construirmo-nos indivíduos harmoniosamente estruturados e revelarmo-nos protagonistas da Sabedoria.

A sedução de uma escola de encontro, de partilha, tear de utopias, é legítima e necessária. Subtilmente poderemos urdir um novo espaço, um novo tempo e sem re-

ceio de anacronismos superarmos os "exílios" que subsistem. Fazer dos instantes vida com gestos de fulgor e pensamentos vertiginosos. A nossa Semana das Ciências é a prova de que sabemos Fazer bem, só isso não basta, teremos que Saber mais, para, sem limites, Sermos.

Maria Cristina M. C. Moura

VI SEMANA CULTURAL DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE S. LOURENÇO - PORTALEGRE

Dando cumprimento ao Plano de Actividades para o corrente ano, a Escola Secundária de S. Lourenço de Portalegre concretizou a sua VI Semana Cultural, que teve lugar de 2 a 6 de Abril.

Tendo-se escolhido para tema central "A Carta", foi a mesma objecto de aturado estudo, como o demonstraram os trabalhos expostos, dos quais destacamos uma exposição de postais antigos e uma outra de cartografia.

Também com o carácter de mostra permanente e com material cedido pelos CTT, procurou-se demonstrar a importância dos correios para o desenvolvimento das populações.

Por seu turno, a Informática participou nesta iniciativa com a demonstração da elaboração de cartas, fazendo uso da electrónica e da informática.

A "Fundação Abreu Calado", bem como o grupo "Quercus" e o "Clube de Biologia e Geologia da Serra de S. Mamede", fizeram-se representar expondo respectivamente os seus materiais.

De igual modo, o "Clube Eu-

ropeu", recentemente criado, distribuiu documentação fornecida pelos diversas embaixadas dos países europeus em Portugal, procurando divulgar um pouco da cultura daqueles países.

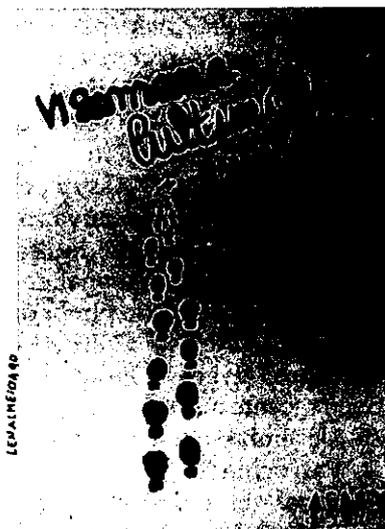
Foi esta Semana Cultural também o momento apropriado para que o "Grupo de Filatelia Juvenil" da E.S.S.L., participasse com trabalhos inerentes ao tema abordado.

Ateliers de Artes Visuais, Inglês, Mecânica e Secretariado completaram as actividades de carácter permanente.

Ao longo dos cinco dias em que se desenrolou esta Semana Cultural, tomaram lugar dramatizações, teatros, passagens de filmes, desporto, uma sessão de Dança-Jazz e palestras subordinadas aos seguintes temas:

"Uma leitura sobre Macau", "Visão histórica da electricidade", "A Sociedade Francesa durante o período da Resistência", "Colóquio sobre José Régio", "Epistolografia", "Política de Turismo para Portugal".

Também o jornal "Horizonte"



deste estabelecimento de ensino esteve presente com a saída de mais um número.

Completaram os trabalhos a já conhecida "Feira das Velharias", realizada no Rossio da cidade, e um almoço-convívio no dia do encerramento.

Procurou a E.S.S.L., deste modo, motivar os alunos através de variadas iniciativas, para além da inserção da escola na comunidade.

I.G.

MOSTRA DE PINTURA EM NISA

De 13 a 20 de Maio decorreu, nas instalações da Sociedade Artística Nisense, a III Mostra de Pintura do Concelho de Nisa.

A mostra foi organizada pela Biblioteca Municipal de Nisa em colaboração com os Serviços Concelhios da Extensão Educativa. Foi

uma iniciativa da autarquia nisense que teve como objectivos motivar o interesse pelas artes plásticas, divulgar a obra de artistas locais e incentivar o aparecimento de novos valores, especialmente de entre as camadas jovens.

Nesta terceira edição de Mostra de Pintura do Concelho de Nisa, estiveram representados 12 pintores com cerca de 50 quadros. De um modo geral, as obras têm relação com o Concelho, as suas paisagens naturais, os seus ambientes urbanos e as actividades das suas gentes.

DE PORTALEGRE, COM SAUDADE

Em 1989 completaram-se vinte anos sobre a morte de duas figuras que, na diversidade dos seus percursos, marcaram lugar de destaque na cultura portuguesa contemporânea, ambas relacionadas com Portalegre.

José Régio e D'Assumpção viveram parte significativa das suas vidas nesta cidade, indissoluvelmente ligada à personalidade e à obra do escritor e do pintor que "A Cidade - Revista Cultural de Portalegre" evoca e homenageia no seu recente número especial (nº 4/5, Dezembro 89/Junho 90).

Patrocinada pela Câmara Municipal de Portalegre e pela Fundação Calouste Gulbenkian, a publicação do Atelier de Artes Plásticas dedica a totalidade das suas quase duas centenas de páginas a uma diversificada e valiosa colaboração - no texto e na imagem - que vem revelar ou explorar mais algumas facetas da figura multimoda de Régio e desvendar significativas passagens da vida - tão ignorada! - de Manuel D'Assumpção.

Os autores da maioria dos artigos são nomes consagrados da nossa cultura: David Mourão-Ferreira, Eugénio Lisboa, Rui Mário Gonçalves, Fernando J. B. Martinho, Matilde Rosa Araújo, José Alberto Reis Pereira, António Cândido Franco, Joaquim Pacheco Neves, Marta de Lima, António Ventura. Outros colaboradores da revista são: Carlos Garcia de Castro, António Martinó Coutinho, Nicolau Saião, Aurélio Bentes e Bravo, José Mascarenhas, Francisco Malato Correia e M. Antónia Dórdio.

Para além de outras ilustrações, valorizam a revista duas reproduções em quadricomia

de obras plásticas de Régio e D'Assumpção e conjuntos fotobiográficos praticamente inéditos sobre ambos.

Como habitualmente, foi público e muito participado o lançamento desta edição. Desta vez, a cerimónia foi desdobrada pois procedeu-se a uma divulgação nacional a que se seguiu a apresentação em Portalegre.

O acto do lançamento teve lugar na Livraria Barata, em Lisboa, no dia 4 de Maio. David Mourão-Ferreira e Rui Mário Gonçalves evocaram perante a numerosa e interessada assistência o seu convívio com José Régio e Manuel D'Assumpção, numa sessão memorável que, com o patrocínio da Câmara Municipal de Portalegre, constituiu um momento significativo para a promoção cultural da nossa terra e das suas figuras.

No dia 12 do mesmo mês, no

a cidade
REVISTA CULTURAL DE PORTALEGRE

José Régio
D'Assumpção
20 anos



Cine-Teatro Crisfal, procedeu-se à apresentação da revista aos portalegrenses. Para além de uma exposição bibliográfica e documental sobre José Régio e D'Assumpção, o Conservatório Regional de Música de Portalegre preencheu um programa de grande qualidade, onde ressaltaram interpretações instrumentais e vocais, bem como música de cabaret de Helena Walsh.

A presença e participação, quer em Lisboa quer em Portalegre, de familiares das duas personalidades homenageadas por "A Cidade" constituiu outra prova segura do interesse e validade da iniciativa, que terá continuidade.

A. M. C.

JÚLIO ALMEIDA PIRES

MÉDICO ESPECIALISTA DE PATOLOGIA CLÍNICA

Director do Serviço de Patologia Clínica do Hospital
Distrital de Portalegre e do

LABORATÓRIO LOURO E PIRES

O Laboratório LOURO E PIRES funciona todos os dias úteis das 08.00H. às 18.00H. tendo contratos com o Ministério da Justiça, Caixa Geral de Depósitos, C.T.T., P.S.P., Guarda Fiscal, G.N.R., S.A.M.S., A.D.S.E., Centro de Saúde Mental e S.M.S./A.R.S., A.D.M.E..

Executam-se Domicílios em todo
o Distrito de Portalegre

AV. LACERDA MACHADO, Nº 50 - r/c Dto.

Telefone 23839 - 7300 Portalegre

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

José Alberto Correia
Porto, Edições ASA, 1989

Rui Canário

O "sucesso" da palavra inovação é contemporâneo da crise dos sistemas de ensino, diagnosticada a partir do final dos anos 60. Em paralelo, e na mesma época, assiste-se ao desenvolvimento, em muitos casos à margem das Universidades, das práticas de investigação educacional e à emergência da formação de professores como campo autónomo de reflexão e investigação.

A presente obra, da autoria de José Alberto Correia, professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto, propõe uma abordagem teórica, integrada, das problemáticas da formação de professores e de inovação pedagógica, tendo como ponto de referência empírico o processo de profissionalização em exercício vigente entre 1980 e 1985.

Parcialmente, este trabalho é constituído pelo texto apresentado na Universidade de Bordéus II, em 1983, como memória para obtenção de um D. E. A. (diploma de estudos aprofundados), na sequência do qual o autor defendeu, em 1987, a sua tese de doutoramento. Aguarda-se para breve, com interesse e expectativa, a publicação desta última.

A primeira parte do livro é consagrada à problemática da inovação, procurando o autor ressituir, em toda a sua complexidade, os fenómenos que acompanham a produção de inovações educativas. Verificado o carácter polissémico da palavra inovação,

procede o autor a uma clarificação de conceitos, com frequência utilizados de forma indiscriminada, nomeadamente: inovação, mudança, evolução e reforma.

Na abordagem dos fenómenos de inovação educativa emergem como ideias centrais, por um lado, a crítica às concepções "racionais" do processo de inovação realçando-se o seu carácter conflitual: "A produção de conflitos é, de facto, uma consequência da própria inserção institucional das práticas inovadoras no sistema". (p. 36)

Por outro lado, a crítica ao conceito de "resistência à mudança" considerado como não pertinente para compreender as interações complexas entre os diversos actores sociais e os diferentes níveis institucionais implicados num processo de inovação, e que no fundamental exprime os pontos de vista do planificador central:

"(...) o terreno de aplicação é, em geral, concebido como um terreno mais ou menos resistente à mudança", as estratégias de acção são sempre concebidas "para vencer as resistências naturais à mudança de um terreno que nunca é capaz de se autodeterminar", a formação é encarada como um meio para que os professores aceitem "a mudança que lhes é pro e (im)posta" (p. 35).

Esta concepção "racional" e "vertical" do processo de inovação, e sua relação com a formação, não é compatível com os

dados de observação empírica que dão conta de um processo de "marchandage", de apropriação e reinterpretção, a nível local, de inovações propostas "de cima". De forma original, o autor utiliza como instrumentos teóricos de análise os conceitos de centro e periferia, inovação instituinte e instituída: "A dialéctica que se estabelece entre o centro e a periferia do sistema traduz-se, em geral, pelo aparecimento de fenómenos que o centro identifica como fenómenos de resistência à mudança e que mais não são do que fenómenos de produção de inovações na/e pela periferia do sistema. A chamada resistência à mudança confunde-se, de facto, muitas vezes, com a produção de inovações instituintes no interior das quais os que as decidem são os que as executam ou, pelo menos, estes últimos exercem um controlo e um poder efectivo sobre o espaço de decisão" (p. 41).

Na segunda parte do livro procede-se à construção de uma tipologia dos modos de funcionamento dos sistemas educativos, a que aparecem associadas práticas determinadas no domínio da formação de professores.

Assim, a um modelo de funcionamento escolar que privilegia os mecanismos de reprodução social correspondem sistemas de formação pré-programados, centrados no ensino (e não na aprendizagem). A formação dos professores visa, neste caso, essen-

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

ED
EDICÇÕES ASA

cialmente "a aquisição dos saberes e saber-fazer que eles devem transmitir aos alunos e a apropriação das técnicas susceptíveis de serem accionadas para que essa transmissão seja eficaz." (p. 89/90).

À emergência de sistemas de formação de professores centrados no desenvolvimento pessoal está associada uma valorização do papel da escola enquanto mecanismo de adaptação social. A formação surge então articulada em torno de duas componentes: uma científico-didáctica (conteúdos científicos, destrezas técnico-didácticas) outra

psicossociológica que tem como finalidade uma formação pessoal que torne os professores "facilmente adaptáveis às mudanças que lhes são (im) (pro) postas" (p. 98).

Finalmente, a uma escola encarada como instrumento de transformação social, correspondem sistemas de formação centrados na "análise sociotécnica das condições de trabalho" que permitem articular, na teoria e na prática, formação, pesquisa e inovação. Coloca-se então, como especialmente pertinente "a necessidade de se proceder a uma desescolarização da formação dos

profissionais de formação" (p. 117).

Não é fácil uma curta nota de leitura, cujo intuito fundamental é a divulgação, dar conta da densidade e riqueza de um livro que, no seu domínio específico, passa a constituir uma referência bibliográfica indispensável. Razão suplementar para, um momento em que a formação de professores está na ordem do dia, aconselhar vivamente a leitura atenta e integral desta obra. Não é tarefa simples, mas como pretendê-lo se a realidade é complexa?

UM NOVO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR

Guia para a organização da escola
Franco Ghilardi e Carlo Spallarossa
Porto Edições Asa, (Coleção Práticas Pedagógicas), 1989

Ramiro Marques



Um dos vectores da actual reforma educativa é, sem dúvida, a gestão e a administração escolares. O Relatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, publicado em Julho de 1988, aponta para um novo modelo de gestão que transforme a escola numa autêntica comunidade educativa, com autonomia e profundas ligações à comunidade local.

Este livro, editado pela Asa há escassas semanas, traz-nos um contributo baseado na experiência italiana com o recurso a abundante bibliografia sobre "como dirigir a escola hoje", o "management escolar", as "relações da escola com o meio", a "liderança educativa", a "produtividade educativa" e o "campo de acção do dirigente escolar". São, ao todo, oito capítulos de leitura interessante para estudan-

tes dos cursos de formação de professores e profissionais do ensino que ocupam funções directivas no nosso sistema escolar.

Nos dois primeiros capítulos, os autores passam em revista os papéis do dirigente escolar à luz das novas teorias do "management".

No terceiro capítulo, faz-se a análise da comunicação entre a escola e o meio, numa perspectiva de gestão partilhada.

No capítulo quarto, os autores discutem as funções do dirigente escolar, tendo em consideração a reforma do sistema administrativo e as relações com a secretaria da escola.

A liderança educativa é o tema do quinto capítulo. Ao longo de 35 páginas cheias de informações relevantes, os autores analisam o

conceito de clima da escola, discutem a gestão das reuniões e apontam estratégias para a superação de conflitos.

O capítulo sexto trata da gestão do currículo. A análise de questões relacionadas com a programação do ensino e aprendizagem e da inovação educativa é apresentada numa linguagem simples mas rigorosa.

Os aspectos relacionados com a avaliação do desempenho dos professores e a verificação dos produtos e dos processos são alvo de uma atenção especial no capítulo sétimo.

O último capítulo do livro aborda o campo de acção do dirigente escolar, acentuando três tópicos: a gestão das queixas, a tomada de decisões e o controlo do dia-a-dia escolar.

Evidentemente que este livro não nos dá respostas para algumas perguntas que a actual reforma educativa nos obriga a levantar. Nem é essa a sua intenção. Apesar disso, ajuda-nos a uma reflexão mais informada sobre os limites e as potencialidades do que se convencionou chamar de "gestão democrática". Terminada a leitura do livro, fica no ar uma questão: O novo modelo de gestão das escolas vai ser acompanhado de medidas que tornem possível uma verdadeira autonomia pedagógica,

curricular e administrativa?

Tendo em consideração que a actual reforma do sistema educativo está tomada de uma lógica burocrática e centralista, temos sérias dúvidas sobre essa questão. Muito provavelmente, vamos continuar a ter escolas extremamente dependentes das direcções regionais de educação, com currículos fortemente uniformes, com falta de meios e envoltas numa nova retórica onde os conceitos de autonomia, regionalização, municipalização e

comunidade não passarão de quimeras aparentemente consensuais mas de difícil concretização.

Seja como for, a leitura deste livro ajuda a informar a discussão e o debate e, nessa medida, surge na altura certa. Ao fim e ao cabo, depois de dezasseis anos de retórica sobre a "gestão democrática", cujos resultados estão à vista, é preciso uma reflexão mais rigorosa e menos ideológica que quebre alguns "tabus" do nosso universo pedagógico.

O PATRIMÓNIO E A ESCOLA DO PASSADO AO FUTURO

Isabel Cottinelli Telmo
Lisboa, Texto Editora (Educação
Hoje), 1989

Maria do Céu Mendonça

Quem não ouviu falar de defesa de património? Mas quem diria que crianças de jardim de infância podem ser sensíveis a tão delicado problema?

Prova-o Isabel Cottinelli Telmo na 2ª edição do seu livro "O Património e a Escola do Passado ao Futuro".

Tal como na 1ª edição, a autora traz-nos o seu sentir e preocupação pela sensibilização de crianças e jovens para a salvaguarda do nosso património, quer este seja o palácio, o tarro ou o moinho de vento.

Falando da sua experiência nos diferentes graus de ensino, apela à rejeição por parte dos professores e educadores dos modelos estereotipados impostos pela sociedade de consumo e largamente divulgados pelos mass-media, que crianças e jovens assimilam e reproduzem frequentemente, caracterizando as nossas escalas.

Salientando os oito séculos de História e milhares de pré-história que constituem o nosso passado, a nossa autora afirma:

"O ambiente do presente está enquadrado no ambiente definido pelo passado. A catedral, a feira, o banco do jardim conferem ao habitante local o sentimento de segurança da atmosfera familiar, a estabilidade de que necessita para a vida diária.

Há que preservar esse ambiente na construção do presente. A casa nova deve ser tão verdadeira como a antiga, mas não pode perturbar as características do envolvimento local. Não se copia o velho mas constrói-se o novo autêntico, sem prejudicar o testemunho dos tempos passados."

O educador deve, portanto, possuir conhecimentos que lhe permitam sensibilizar e intervir na comunidade onde está inserido.

Dá a autora orientações práticas nesse sentido que "constituem um óptimo auxílio para educadores e professores dos diversos graus de ensino. Estas são acompanhadas de quadros explicativos que exemplificam investigações possíveis.

Apresenta seguidamente trabalhos escolhidos entre os relatórios finais da disciplina de Expressão Plástica do Curso de Educadores de Infância do Instituto Piaget. Estes trabalhos estão agrupados por regiões.

Os textos e as pesquisas são acompanhadas de fotografias dos locais e dos desenhos infantis que são bem o exemplo de como as crianças, mesmo de jardim infantil são sensíveis à defesa do património.

O moinho de maré de Gouveia e o Arco da Cegonha são alguns dos trabalhos entre outros de igual interesse.

Em relação ao Ciclo



Preparatório, a autora foca a quase impossibilidade de trabalho interdisciplinar devido a dificuldades estruturais, demonstrando no entanto que tais dificuldades podem ser superadas quando o tema tratado é a defesa do património e como este pode ser abordado pelas disciplinas de Português, Educação Visual, Estudos Sociais e Trabalhos Manuais. Os trabalhos de investigação feitos sobre a capela de St. Amaro, por alunos da Escola Francisco Arruda, são disso exemplo.

O livro termina com o relato do trabalho "A Arte do Papel Recortado" elaborado por uma aluna da Escola Superior de Educação de Portalegre e desenvolvido no âmbito do programa da disciplina de Expressão Plástica desta Escola. Neste programa, orientado pela autora, destacam-se os objectivos:

- reconhecer as características das manifestações plásticas de artistas e artesãos, especialmente nas obras tradicionais e eruditas da região;

- aprender técnicas artesanais características da região.

À maneira de conclusão, sendo "O Património e a Escola do Passado ao Futuro" um livro destinado a professores, só o é aparentemente, uma vez que é a criança o centro de todo ele.

Quando a autora diz pretender sensibilizar os professores para que estes sensibilizem os seus alunos, está a contribuir para a defesa do património de que a criança se irá orgulhar e defender um dia.

HISTÓRIA E IDEOLOGIA

Luis Reis Torgal
Coimbra, Livraria Minerva, 1989.

Joaquim Pintassilgo



A renovação por que, nos últimos anos, tem passado a história da educação tem-na levado a enveredar por novos caminhos. Um dos mais fecundos é, sem dúvida, o da análise dos conteúdos de ensino; Programas e manuais escolares, entre outras fontes, têm sido analisados numa perspectiva histórica. É nesta linha de pensamento que, em grande medida, se inclui a obra aqui em apreciação.

Luis Reis Torgal, o autor, é Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e o seu campo privilegiado de pesquisa tem sido a história das ideias. Entre as suas obras mais conhecidas merecem destaque Tradicionalismo e Contra-Revolução (1973), que havia sido a sua dissertação de licenciatura, e Ideologia política e teoria do Estado na Restauração (1981-82), a sua tese de doutoramento.

História e ideologia - raramente um título sintetiza tão bem o espírito de um livro. Na verdade, o fio condutor das comunicações e artigos aqui compilados é, sem dúvida, o das relações entre a(s) ideologia(s) e os discursos historiográficos, particularmente os que têm como receptor a criança. Num outro plano, é das relações entre esses discursos e a(s) "memória(s) histórica(s)" que também se trata. O relacionamento entre a historiografia, a produção escolar no âmbito da história e a literatura infantil de temática histórica está igualmente presente.

É hoje uma ideia relativamente consensual entre os historiadores a de que o discurso historiográfico, qualquer que ele seja, não é neutro; de forma mais ou menos consciente, mais ou menos premeditada, ele é penetrado por elementos ideológicos. Em casos extremos, determinadas

ideologias (e regimes políticos) manipulam o referido discurso de forma a moldar uma memória histórica que contribua para a sua preservação e fortalecimento.

Analisar a forma como se estabeleceram as relações entre história e ideologia, da monarquia constitucional aos nossos dias - com uma atenção muito particular prestada ao Estado Novo - é, pois, o objectivo de Luis Reis Torgal.

As diferentes e contraditórias interpretações que incidiram sobre o Marquês de Pombal, a Inquisição, a Restauração e a Revolução Francesa são abordadas em outros tantos capítulos de História e Ideologia. O estudo da Biblioteca de uma Casa do Povo permite ao autor traçar o perfil da ideologia salazarista, igualmente detectável nos manuais escolares do período; o corporativismo, a trilogia "Deus, Pátria, Autoridade", o ruralismo, os "grandes

feitos" e os "grandes heróis", a ideia imperial, são alguns dos pontos fortes desse discurso. No último Capítulo Reis Torgal verifica como muitos dos lugares-comuns e mitos do(s) discurso(s) ideológico-historiográfico(s) se expressam igualmente na Banda Desenhada sobre tema históricos; o estudo de momentos diferentes e de autores com perspectivas contrárias permite-lhe surpreender, para lá das mudanças, a continuidade de muitos elementos da memória histórica tida como nacional.

Na Conclusão/ problematização com que encerra a obra, o autor coloca três tipos de questões às quais, na sua opinião, só as pesquisas futuras poderão dar resposta. Passemos-lhe, desta

feita, a palavra:

"(...) terão ficado talvez suficientemente desenhadas as linhas mais nítidas das "memórias históricas matrizes", sobretudo a 'memória-tipo' do salazarismo (...) Mas fica-nos uma questão muito importante - até que ponto essas "memórias matrizes influenciaram as 'memórias históricas sociais'? Explicando melhor: como se deu a recepção das suas imagens fortes? Elas geraram uma memória perfeitamente sintonizada com a memória matriz ou, ao invés, foram surgindo resistências a ela e foram-se criando novas imagens? E qual é hoje a memória histórica matriz e as memórias históricas sociais, nos seus diversos estratos e tendo em conta as várias gerações?" (p. 249)

"Para analisarmos o processo complexo de relações entre história e ideologia centrámo-nos apenas em alguns indicadores: a historiografia, as bibliotecas, os manuais e os programas escolares, a literatura histórica infanto-juvenil... Importa, todavia, estar atento a muitos outros: o teatro, a canção e outros tipos de manifestações artísticas, as estátuas e outros monumentos evocativos, a toponímia urbana, o movimento editorial, etc. etc." (p. 250)

"Apesar de haver memórias matrizes, sobretudo quando é nítida a formação de uma 'história institucional', não se verificam contradições dentro dos 'sistemas'?" (p. 250)

PALÁCIO ACHAIOLI

SUBSÍDIOS PARA A SUA HISTÓRIA

Isilda Garraio
Portalegre, Escola Superior de
Educação de Portalegre, 1990

Manuel Inácio Pestana

Da responsabilidade da ESEP e com o patrocínio da Comissão Regional de Turismo de S. Mamede e da Câmara Municipal de Portalegre, a dra. Isilda Garraio, docente daquela Escola, acaba de publicar um opúsculo dedicado ao palácio que em Portalegre pertenceu à nobre família Achaioli, de origem florentina, enraizada em Portugal desde o séc. XVI.

Inspirou-se a A., para dar início ao seu trabalho num breve passo da Toada de Portalegre em que José Régio refere as casas que têm história, fundamento feliz e adequado para desenvolver a sumária história do palacete situado no largo do Corro, espaço

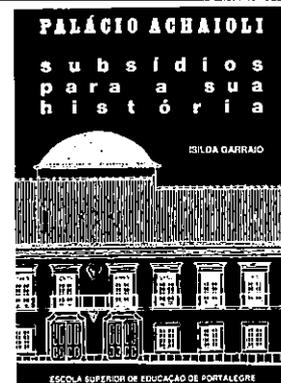
onde - admite a A. - desde 1727 a família Achaioli (forma aportuguesada do nome italiano) estacionou até ao último quartel do século passado.

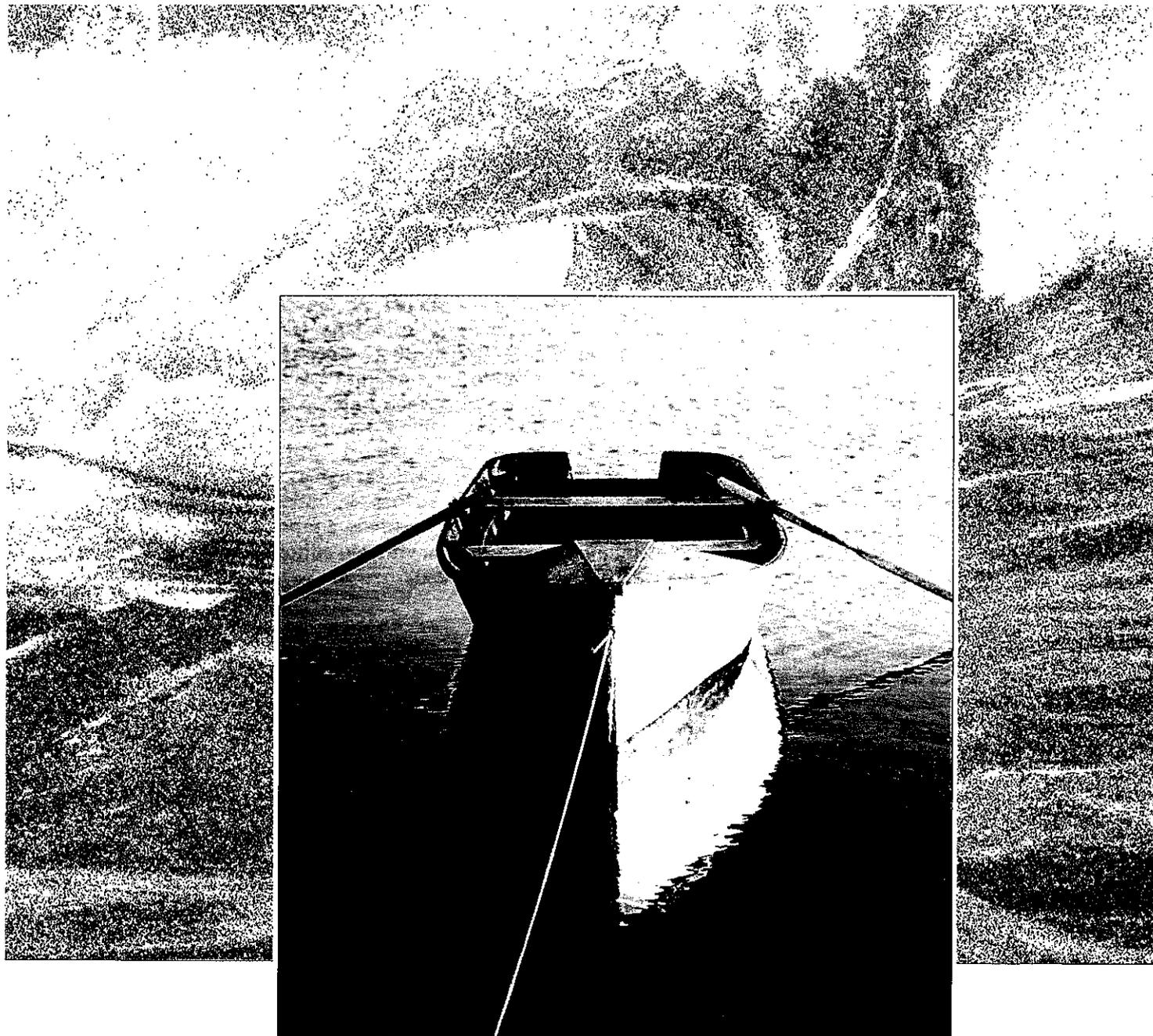
O livro é constituído de capítulos breves - notas subsidiárias - sobre: a família titular e fundadora do imóvel, o próprio solar e as suas características arquitectónicas e relevâncias artísticas, a instalação do antigo Liceu de Portalegre no ano de 1887, a centralidade, as sucessivas ampliações, a questão do patrono que lhe coube e outros aspectos da sua funcionalidade.

Finalmente, o único capítulo da história recente refere a relação da ESEP com o edifício. De facto, as

suas dependências, agora melhoradas, ampliadas e adaptadas, conforme se descreve, irão servir a nova instituição escolar, a primeira de título superior criada em Portalegre.

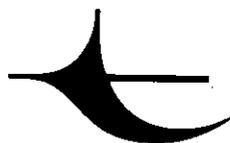
A publicação tem, naturalmente, o seu interesse porque traz uma informação imediata - ainda que não toda a que a história exige, apenas a que de momento será possível para se aproveitar a oportunidade - e nisto ganha sentido - da transferência que vai iniciar a ESEP para ocupar definitivamente aquele solar, de cuja nobre fachada já fez o seu ex-libris e que foi também o motivo escolhido para ilustrar a capa desta pequena monografia.





Segurança em Tranquilidade

É bom saber que podemos estar descansados. Que ficamos bem. Em boas mãos. Experientes. Seguras. Pode ficar tranquilo. Há uma Companhia de Seguros de rosto humano. Que sabe responder sem rodeios a perguntas concretas. E que tem respostas para todos os problemas. Fale connosco. A Tranquilidade tem uma solução para si. Pode ficar seguro.



COMPANHIA DE SEGUROS
TRANQUILIDADE

Gente segura e tranquila

BANCO PINTO & SOTTO MAYOR

Conta Jovem

Sotto Mayor



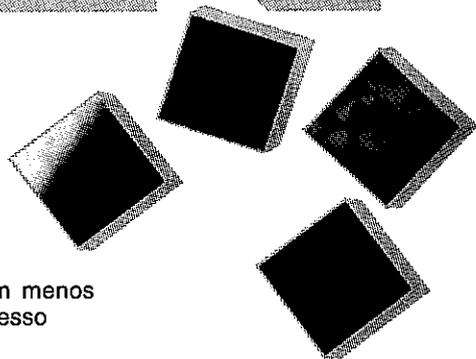
A tua conta bancária a crescer contigo!

A Conta Jovem SottoMayor é um novo tipo de depósito para jovens com menos de 26 anos. Remunerada com taxas de juro vantajosas, proporciona acesso a empréstimos para adquirir bens ou serviços socialmente úteis.

Informa-te já em qualquer balcão do Banco Pinto & Sotto Mayor.

Conta Jovem *Sotto Mayor*

Uma semente de futuro





Manuel Rui Azinhais Nabeiro, Lda.

IMPORT **TELEX 18860 DELTAC P** **EXPORT**

SEDE: Avenida Calouste Gulbenkian - Tel. 68541 7370 CAMPO MAIOR

DEPARTAMENTOS COMERCIAIS:

LISBOA

Av. Infante D. Henrique, 151-A
1900 LISBOA
TELEFONES: 38 10 46/38 19 99

FARO

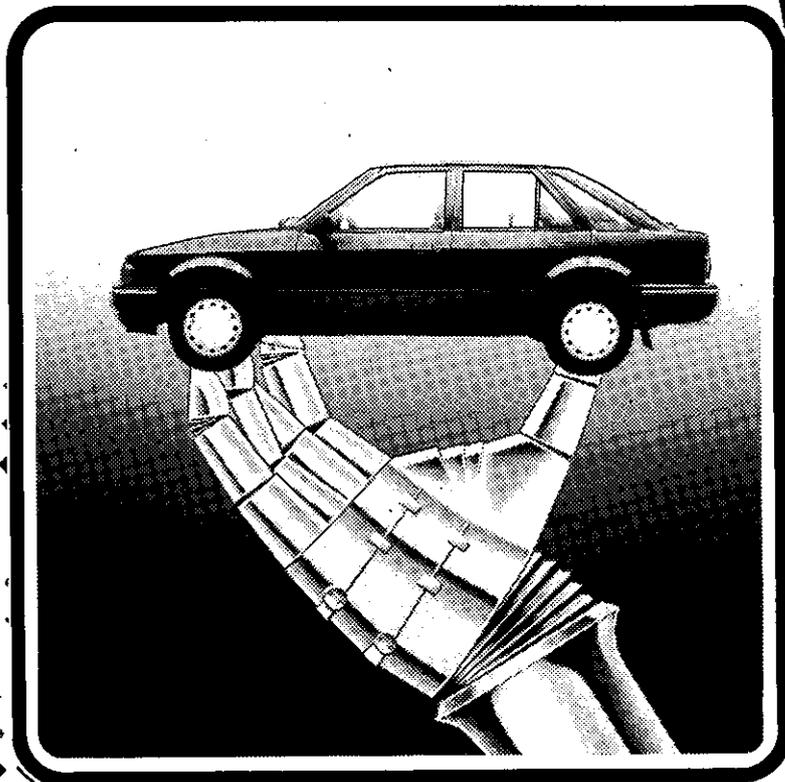
Sítio dos Virgílios
8000 FARO
TELEFONE: 285 20

COIMBRA

Estrada Nacional N.º 1
Zona Industrial da Pedrulha
3000 COIMBRA
TELEFONE: 33146

PORTO

Estrada Exterior da Circunvalação, 10408
Antiga Fábrica de Tecidos Monte Burgos
Senhora da Hora - 4450 MATOSINHOS.
Telefones: 95 55 73 - 95 86 88 - 95 86 38



GARANTIA EXTRA

Um pequeno extra que garante muito mais.

Dê mais força à sua Garantia de compra! Garantia Extra é um plano opcional de garantia que a Ford põe à sua disposição.



Por mais dois anos, um pequeno extra que garante muito mais. Um serviço baseado na confiança total na qualidade dos produtos Ford.

Garantia Extra. Conosco o seu Ford sempre em forma.



QUALIDADE E INOVAÇÃO



Auto Portalegre, Lda.

Saã de Exposiãõ Praça do Municipo, 12 - 14 - Orlona e Estaçãõ de Serviço Rua 11 de Maio, 94 a 100
Escritório e Peças: Rua 1º de Maio, 88 / Telefones 23540/1 / Telegramas AUTOPOR - 7300 PORTALEGRE
APARTADO 108 7301 PORTALEGRE CODEX



D

A SUA REFORMA PODE SER TAMANHO QUE VOCÊ QUISER.

Você já escolheu a sua profissão e tem vindo a exercê-la com bastante sucesso. Mas e depois? Como vai ser o futuro? Vai limitar-se a receber a sua pensão da Segurança Social, que, calculada apenas sobre os últimos 5 anos dos seus rendimentos, só atingirá os 60%? E no caso de a sua profissão não ser contemplada pela segurança social? Você vai deixar que isso condicione o seu nível de vida depois da reforma?

A alternativa que lhe sugerimos é sólida — o PLANO DE REFORMA do Montepio Geral. Através de um programa de quotas mensais, dedutíveis no

Imposto Único, você assegura a sua reforma. Pode escolher a modalidade que melhor lhe convém, quer no que respeita à quantia a pagar, quer em relação ao momento de começar a receber.

Determine você mesmo o tamanho da sua reforma.

Além disso, este plano vai beneficiar dos lucros gerados pelas várias actividades do Montepio Geral — uma vantagem exclusiva dos seus associados, ao subscreverem qualquer dos seus planos. Conheça também os planos: JOVEM, PAGAMENTO DE ENCARGOS e DESPESAS PERIÓDICAS.

EXEMPLO: PENSÃO MENSAL A RECEBER A PARTIR DOS 60 ANOS

Idade do subscritor	Quota mensal inicial		Pensão mensal a receber	
			Base	Com Lucros de 10%
30	Indexação de 5% até ao início do pagamento da pensão	5.488\$	82.322\$	204.968\$
	Indexação de 10% até ao início do pagamento da pensão	10.624\$	317.261\$	612.523\$

*Para mais informações,
contacte-nos pelo telefone
grátis de Lisboa e Porto 1301.*



MUTUALISMO
MONTEPIO GERAL

**CASTELO
DE
VIDE**

água mineral
natural

Vitalis

água mineral natural



RECONHECIDA
PELO COMITÉ
O LÍMPICO
PORTUGUÊS

