

# APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE  
Nº 17, Dezembro de 1994, Preço-400\$00



*[Faint, mirrored handwriting from the reverse side of the page, appearing as bleed-through.]*

## Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267  
APRENDER  
Nº. 17  
Dezembro de 1994

**Director:**  
Mário Ceia

**Directores Adjuntos:**  
Carlos Afonso e Manuel Miguéns

**Coordenação Executiva:**  
Carlos Castro, Catarina Raposo e Leonel Martins

**Design Gráfico:**  
José Manuel Coelho

**Secretariado:**  
Adelina Branquinho  
Joaquim J. S. Marchão

**Conselho Consultivo:**  
Fortunato Queirós (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), António Nóvoa, Bárto Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

**Conselho Editorial:**  
Abílio Amiguiinho, António Maria de Sousa, Carlos Afonso, Carlos Brandão, Inácio Pestana, José Travassos, Manuel Miguéns, Margarida Morais e Mário Ceia

**Colaboram neste Número:**  
Ana M<sup>a</sup>. Morais, Carlos Afonso, Clementina Miranda, Francisco C. Alves, Luis Del Carmen, Ramiro Marques, Theodor Sander

**Composição e Montagem:**  
Joaquim J. S. Marchão

**Apoio Técnico**  
Domingos Bucho

**Impressão e Acabamentos:**  
Ingrapol - Industrial, Gráfica de Portalegre S.A.

**Edição e Propriedade:**  
Escola Superior de Educação de Portalegre  
Praça da República  
Apartado 125  
7301 PORTALEGRE CODEX

**Tiragem:**  
1 200 exemplares

**Depósito Legal:**  
14 293/86

**Preço:**  
400\$00

**Assinaturas:**  
1.100\$00 (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

## ÍNDICE

<i>Editorial</i> .....	3
<i>Formação de Professores</i>	
<i>Mudança Social e o problema da qualidade na formação de professores</i> Theodor Sander.....	4
<i>Sociologia da Educação</i>	
<i>Absentismo e desejo de abandono/abandono docentes: Um apontamento sobre os factores determinantes</i> Francisco Cordeiro Alves.....	29
<i>Psicologia da Educação</i>	
<i>Efeitos de programas educativos no desenvolvimento sócio-moral dos alunos</i> Ramiro Marques.....	40
<i>Estudos</i>	
<i>O contexto social na relação entre a exigência conceptual dos professores e o desenvolvimento científico dos alunos</i> Clementina Miranda, Ana Maria Morais.....	55
<i>As tecnologias de informação e comunicação na escola e fora da escola: elementos para a compreensão das retóricas subjacentes</i> Carlos Afonso.....	72
<i>Didácticas Específicas</i>	
<i>A análise e elaboração de seqüências de conteúdos educativos</i> Luis Del Carmen.....	80
<i>Notas de Leitura</i>	
<i>Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação</i> .....	87
<i>Noticiário</i> .....	88



# EDITORIAL

A **Escola Superior de Educação de Portalegre** comemora no próximo ano o seu 10º aniversário.

A **Revista APRENDER** associa-se às comemorações dos **10 anos da ESEP** com a publicação próxima de um número especial inteiramente dedicado às Escolas Superiores de Educação, enquanto componentes do nosso sistema de formação de professores e como instituições promotoras do desenvolvimento local e regional.

A **Revista APRENDER** espera poder contar com a colaboração de dirigentes e gestores das Escolas Superiores de Educação de todo o país, para além de ter convidado prestigiados especialistas do mundo da educação e da formação de professores a colaborar nesta iniciativa.

Para além dos referidos artigos, são esperadas múltiplas colaborações de docentes e ex-docentes da **Escola Superior de Educação de Portalegre** que desta forma poderão reflectir sobre o papel das ESEs na formação de professores em Portugal e no desenvolvimento local e regional.

A participação da **Revista APRENDER** nas comemorações dos 10 anos da ESEP cumpre-se igualmente com a próxima edição de uma brochura com as intervenções dos docentes da Escola que participaram no **FORUM ESEP: os próximos dez anos** que se realizou recentemente.

A **Revista APRENDER** associa-se desta forma àqueles que vêm as ESEs e a Escola Superior de Educação de Portalegre em particular, como instituições de futuro e com um papel importante a desempenhar no sistema educativo, na promoção e melhoria do potencial humano do interior do país e no desenvolvimento social e económico das regiões em que se inserem.

# A MUDANÇA SOCIAL E O PROBLEMA DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES \*

Theodor Sander\*\*

Nas discussões actuais sobre a qualidade da formação de professores, os participantes elaboram geralmente quatro pressupostos básicos mas, surpreendentemente, tais pressupostos raramente, ou mesmo nunca, são discutidos em detalhe:

- Temos um problema de qualidade (ou mesmo muitos problemas de qualidade) na formação de professores, maior do que o que existe nas outras faculdades e disciplinas e é relativamente evidente o que são problemas de qualidade.
- Não é muito difícil avaliar e controlar a qualidade da formação de professores através da utilização de indicadores específicos, tais como questionários para os estudantes, artigos de opinião, etc.. Diferentes instituições bem poderiam ser comparadas desta maneira.
- A responsabilidade pela boa ou má qualidade da formação de professores recai principalmente sobre as faculdades envolvidas nessa formação,

nomeadamente nas instituições de educação.

- Se todos quisessem apenas melhorar a qualidade da formação de professores, então a qualidade poderia, sem dúvida, ser aumentada através da introdução de um número de medidas relevantes.

Embora pareça existir um amplo consenso sobre estes pressupostos, estou firmemente convencido que todos eles se baseiam apenas em preconceitos, fantasias e numa completa recusa de análise crítica. O principal problema reside no facto de se ignorar o contexto social da formação de professores e o grande alcance das mudanças que tiveram lugar na formação de professores, no contexto de uma mudança social relativamente dramática, e do aumento dos ataques políticos nas duas últimas décadas. Se desejarmos compreender as razões e justificações para as exigências de uma elevada qualidade na preparação dos futuros professores e se quisermos ter uma ideia mais precisa do campo de acção, então é absolutamente indispensável levar em consideração o contexto social e as

\* Tradução de Carlos Afonso e Maria José Martins

\*\* Universität Osnabrück

mudanças sociais. De outra forma não vejo como conclusões totalmente desprovidas de sentido poderão ser evitadas (cf. a recente publicação da Comissão EC [E-C-Kommission 1993] sobre este assunto).

### 1. Mudança Social I: Crise Económica

Ao discutir a mudança social e os seus efeitos na formação de professores, referir-me-ei principalmente à situação na Alemanha. No entanto, é evidente que muitos outros países na Europa e fora dela são confrontados com efeitos similares (ver a discussão nos Estados Unidos, na Austrália, no Canadá, na Holanda, no Reino Unido, etc.; relatórios sobre experiências nestes países estão coligidos em R. Holtkamp/K. Schnitzer 1992b; K. Ermert 1992a; H. Altrichter/M. Schratz 1992; W. D. Weblar/H.-V. Otto 1991).

Nas passadas três décadas fomos testemunhas, na Alemanha, de um debate quase permanente acerca dos conteúdos, dos hábitos, da eficiência, da organização e da qualidade do ensino superior. Implicitamente, a discussão esteve sempre centrada à volta do problema da qualidade, (ou pelo menos incluiu-o) embora só se tenha tornado explicitamente um grande foco de debate nos últimos anos.

É significativo que o debate recente sobre a qualidade do ensino superior não tenha sido lançado pelos profissionais do ensino, nem pelos estudantes nem, aparentemente, de forma directa pelos políticos ou pelo governo, mas pelos "media", tendo as autoridades políticas ficado na sombra, até há pouco tempo. Os "media"

tiveram, sem dúvida, sucesso ao estimular uma discussão controversa sobre a qualidade da educação (não da investigação) no ensino superior através da publicação de listas escalonadas de universidades, com o "Der Spiegel" protagonizando a discussão, através de um primeiro artigo que apareceu em 1989, seguido pela publicação de novos resultados em 1993. Agora desenvolveu-se uma autêntica competição entre as revistas políticas e económicas ("Der Stern", "Manager Magazin", "Forber", "Focus", etc.), cada uma procurando publicar resultados de inquéritos de opinião.

Avaliações contraditórias e posicionamentos amplamente divergentes de determinadas faculdades em diferentes listas originaram que os críticos fizessem comparações e questionassem as abordagens metodológicas dúbias escolhidas pelos investigadores responsáveis e por equipas de jornalistas (sobre os problemas do escalonamento cf. também St. Hornbostel/F. Neidhardt 1990; F. Neidhardt 1991).

Entretanto, as autoridades políticas bem como as administrações das instituições de ensino superior e associações no campo do ensino superior juntaram-à discussão. A influente "Hochschulrektorenkonferenz" (Conferência de reitores das instituições de ensino superior) que já estava envolvida numa primeira tentativa de definição de critérios gerais para avaliar a qualidade do ensino em 1988 (Westdeutsche rektorenkonferenz 1989; cf. também a documentação de actividades subsequentes no Westdeutsche Rektorenkonferenz 1988; Hochschulrektorenkonferenz, 1992a; Hochschulrektorenkonferenz 1992b; Kultusminister-

konferenz/Hochschulrektorenkonferenz 1993; Hochschullektorenkonferenz 1994), iniciou um projecto piloto no campo dos "Profilbildung" (diferentes perfis universitários). Os primeiros resultados para disciplinas/faculdades seleccionadas (Física, Economia e Estudos Alemães) foram publicados nos finais de 1993 (Hochschulrektorenkonferenz 1993); outros resultados sobre outras disciplinas/faculdades serão apresentados posteriormente. O projecto piloto referido tenta relacionar resultados em termos quantitativos (i.e. número de diplomas dentro de um período definido) e em termos qualitativos (i.e. número de prémios académicos) com o potencial das universidades, medido indirectamente em termos do número de professores, equipamento técnico, capacidade disponível, etc.. O "Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (O Ministério Federal da Educação) subsidiou um programa piloto sobre "Qualität und Wettbewerb in der akademischen Lehre" (qualidade e competição no ensino académico) no contexto do qual apoiou, entre outros, dois inquéritos de opinião, conduzidos por organizações políticas de estudantes, em faculdades reconhecidas, em 1991 e 1993. Além disso, o Ministério Federal da Educação desenvolveu, ao longo dos anos, um catálogo de exigências e propostas para a renovação do sector do ensino superior, incluindo medidas para o aumento da qualidade (i.e. Hochschulpolitische Zielsetzungen 1990; Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1992; Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/Bundesministerium für Forschung und Technologie 1993; D. V. Queis

1991; H. R. Friedrich 1993). É preciso, no entanto, não esquecer que a responsabilidade do sector do ensino superior cabe principalmente às 16 Länder (autoridades regionais) e não às instituições federais.

Ao nível regional, todos os governos das Länder se encontram num processo de discussão de problemas de qualidade e de tomada de decisões apropriadas para aquilo que encaram como uma melhoria. Este movimento tem sido protagonizado pelas regiões autonomamente tais como a Nordrhein-Westfalen, que apresentou em 1990 um programa de acção (da qualidade do ensino) que introduziu um certo número de medidas dirigidas especificamente para diminuir o tempo que os estudantes permaneciam no ensino superior, antes de efectuarem os exames (Ministerium für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen 1991; A Brunn 1991; A. Brunn 1992). Tais medidas incluíram, entre outras, um programa tutorial para principiantes, questionários para os estudantes que lhes davam oportunidade de criticar os cursos, uma reforma curricular fundamental na formação dos estudantes de direito e de estudantes futuros professores, um sistema mais transparente de exames, um sistema de recompensas específico para professores excelentes, e relatórios regulares das faculdades sobre a qualidade do ensino. Este modelo bem pode ser copiado com algumas modificações pelas outras 15 Länder. Algumas Länder, tais como Bayern, nem sequer tentam esconder as suas estreitas definições de intenção - em vez de utilizar para o seu programa de acção de 1991 o título de "qualidade de ensino" intitularam-no

simplesmente “studienzeitverkürzung” (redução da duração média dos estudos). Ao nível político estes termos são claramente intermutáveis, ligando os respectivos programas com a política de austeridade das instituições públicas no campo da política social em geral, incluindo a educação (Ch. Helberger / Kreimeyer / J. Rübinger, 1988; HIS, 1988).

É por demais evidente que as administrações políticas estão a ficar impacientes acerca de resultados concretos e consequências positivas do debate sobre a qualidade. Durante anos, a sua preocupação principal foi o aumento permanente na duração média de tempo que os estudantes passavam a estudar nas instituições de ensino superior. Eles actualmente pressionam a Hochschulrektorenkonferenz e a Landeshoehschulkonferenzen (i.e. as conferências de reitores ao nível federal e regional) para desenvolver propostas específicas para promover o ensino de elevada qualidade, reformas estruturais de estudos e uma duração menor dos estudos em geral. Sem dúvida mais e mais iniciativas serão tomadas só no ano corrente com a finalidade de introduzir sistemas generalizados de avaliação e melhorias da qualidade da educação no ensino superior, com a maioria das universidades e outras instituições de ensino superior a serem, quer muito relutantes, quer muito formais nas respostas, relativamente aos pedidos e exigências dos Ministérios.

Não seremos capazes de compreender os esforços das autoridades políticas na melhoria da qualidade do ensino superior sem considerar o que a maioria das pessoas

descreve erradamente como a “crise orçamental” do Estado e das instituições. O ponto de partida para qualquer discussão sobre a “crise orçamental” tem que ser o simples facto de que os orçamentos cresceram massivamente em todo o lado, durante um grande período de tempo, e que as receitas dos impostos e outras fontes, bem como as dívidas em que incorreram as instituições públicas, também aumentaram enormemente nas duas ou três últimas décadas. Assim, a “crise orçamental” não tem nada a ver com a escassez de fundos, constitui, antes uma versão propagandista da redistribuição de fundos, por exemplo, da educação para outros sectores.

Pode acrescentar-se que, naturalmente, a crise económica recorrente e os problemas cada vez mais agudos do crescimento económico na Alemanha, e outros países altamente industrializados, cria grandes dificuldades para os governos e orçamentos. As receitas tendem a ter taxas de crescimento menores que as despesas necessárias pelo desenvolvimento económico e social e essa diferença tem que ser preenchida por mais dívidas, as quais por sua vez constituem um problema. Ao mesmo tempo o desenvolvimento económico e social está a pôr um encargo cada vez mais pesado sobre os governos. Esta é a origem da redistribuição de fundos para fora do sector da educação e a origem das actuais discussões sobre a avaliação e melhoria de qualidade.

Entretanto, no meio da maior crise económica da economia alemã desde a guerra, as administrações dos estabelecimentos de ensino superior parecem aceitar a ideia da restrição de fundos, talvez mesmo da sua redução, aumento do número de alunos no

futuro (na Alemanha de Leste provavelmente um aumento ainda maior, uma vez que a taxa de frequência era apenas de 12 por cento na altura da unificação) e, como resultado, uma terrível necessidade de diminuir por todos os meios o tempo que os estudantes passam no ensino superior e uma grande sobrecarga de trabalho para os professores.

Para sumariar o argumento - a melhoria da qualidade tal como discutida pelos "media" e pelas autoridades políticas tende a produzir um certo número de efeitos negativos e contraproducentes:

- \* O debate sobre a qualidade no ensino superior resultando de uma política de austeridade no sector da educação é, de facto, acompanhado por uma política de desperdício generalizado em outros sectores e contribuirá para a continuação e intensificação desta política, particularmente no contexto dos chamados custos da unificação. Isto pode bem conduzir a que o sector de ensino superior receba cada vez menos fundos e ao mesmo tempo tenha que encarregar-se de maior número e complexidade de tarefas.
- \* Com a melhoria da qualidade as universidades/faculdades são levadas a competir por mais e mais fundos, restritos, a trabalhar sob condições deterioradas, a fazer o melhor que puderem para conseguirem alcançar os padrões estreitos, irracionais e inúteis estabelecidos pelas autoridades políticas (tudo isto a ser vendido com uma tendência para um maior grau de autonomia das instituições de ensino superior).

- \* A competição entre as instituições de ensino superior criará um sistema hierárquico de instituições ou (se esta hierarquia é já um facto) tornará o presente sistema mais hierárquico do que já é actualmente; disso resulta que o sistema não se tornará mais competitivo, mas sim menos competitivo, uma vez que os extremos se afastam cada vez mais.
- \* Acentuando a importância da qualidade no ensino superior, as administrações políticas e os "media" tentam deslocar a responsabilidade, do que encaram como uma situação não satisfatória e disfuncional no ensino superior, para as próprias instituições de ensino superior, sem atender às mudanças nas condições prévias, mudanças no processo educacional e mudanças na situação do mercado de trabalho para os diplomados.
- \* Uma maior eficiência do sector do ensino superior contribuirá para destruir as funções tradicionais do ensino superior na regulação do mercado de trabalho, mesmo quando permite que a taxa de frequência aumente mais e mais, sem que esse aumento induza os custos correspondentes.
- \* As discussões recentes sobre a qualidade do ensino superior muito frequentemente evitam levar em consideração as competências e qualificações profissionais dos estudantes/futuros professores, lidando apenas com a qualidade em termos de avaliação muito quantitativa (período de tempo passado no ensino superior).

## 2. Mudança social II: A expansão do sector do ensino superior

Em menos de três décadas, a educação universitária na Alemanha foi transformada de uma elite institucional, proporcionando treino académico para uma pequena minoria de estudantes, numa instituição que preenche as necessidades educacionais de vastas massas de estudantes. Actualmente, cerca de 40 por cento de um certo grupo etário decide-se a favor dos estudos numa universidade ou outros estabelecimentos de ensino superior. A formação de professores foi, de facto, o factor central neste processo de expansão até ao início dos anos 70, quando os estudantes dos cursos da via de ensino constituíam quase mais de 40 por cento de todos os estudantes do primeiro ano (em 1985 desceram para 8 por cento e em 1991 para aproximadamente 15 por cento). Desde 1973 outras áreas estiveram no primeiro plano da expansão, nomeadamente economia e direito (Th. Sander 1994).

Enquanto que numa primeira fase de desenvolvimento foram dados às instituições de ensino superior mais e mais fundos para que pudessem suportar um número crescente de estudantes, o sector educacional, como um todo, foi severamente atingido pelas medidas de austeridade logo desde a crise económica de 1973/75. Isto resultou num acordo assumido entre as autoridades políticas e as instituições de ensino superior em 1977, nas quais as universidades deram a sua bênção a uma política de aceitação (por um período limitado de dez anos) de mais estudantes do que aqueles que poderiam normalmente ser esperados em face das suas capacidades reais. O acordo

parece ser justificável na base dos prognósticos então disponíveis, prevendo uma descida do número de estudantes na segunda metade dos anos 80, como resultado de uma taxa de natalidade decrescente. Desafortunadamente, a segunda metade dos anos 80 viu o aumento da frequência e o maior número absoluto de estudantes da Alemanha que o sistema educativo jamais havia testemunhado na sua história, apesar da descida da natalidade. A taxa de frequência quase dobrou em apenas 5 anos, de 20 por cento em 1986 para quase 37 por cento em 1991. Nesta altura, as universidades foram para além da sua capacidade, de facto em mais ou menos 100 por cento, sem que as autoridades políticas mostrassem qualquer sinal de boa vontade na atribuição de mais fundos para aumentar essa capacidade.

Durante os anos 70 e 80 as perspectivas de emprego tornar-se-iam progressivamente desanimadoras para os estudantes universitários. Os cursos de formação de professores foram, de facto, o sector mais severamente afectado pela dramática descida no recrutamento no sector público (de 2/3 de todos os estudantes universitários com um diploma até 1/3 ou mesmo menos; de cerca de 85 por cento de todos os candidatos a trabalhar como professores nas escolas em 1979 até pouco mais de 10 por cento em 1986). De facto, nunca existiram muitas alternativas para os estudantes dos cursos de formação de professores, para além de trabalharem numa escola no sector público. Os estudantes em geral têm respondido com uma estadia prolongada dentro das instituições educativas, estando actualmente a Alemanha no topo dos países na Europa no que respeita ao número

médio de anos que os estudantes passam no sector do ensino superior. Isto, por sua vez, contribuiu grandemente para aumentar o número de estudantes em números absolutos. Ao mesmo tempo, as taxas de abandono dos estudos aumentaram enormemente, e pode dizer-se, seguramente, que cerca de 50 por cento dos principiantes nunca alcançarão o exame final sob as presentes condições.

Assim, os estudos universitários, em geral, e os cursos de formação de professores, em particular, são cada vez menos escolhidos pelos estudantes, tendo em vista a preparação para carreiras profissionais específicas, mas por razões que estão evidentemente ligadas ao desenvolvimento negativo do mercado de trabalho. Claramente a educação e, em particular, a educação universitária, tornou-se um grande instrumento de regulação do mercado de trabalho. A este respeito, o sistema escolar alemão e o sistema de ensino superior devem ser encarados como altamente eficientes, reagindo flexivelmente a uma destruição gradual das oportunidades de trabalho dos jovens na medida em que, formalmente, deixam a decisão sobre as carreiras educacionais e o tempo que efectivamente se passa nos sistemas educacionais aos indivíduos e às famílias (Th. Sander 1992). Calcula-se que as taxas de frequência crescentes entre 1960 e 1985 e o aumento, em anos, passado dentro do sistema educativo tem permanentemente reduzido a procura de empregos em 2.5 milhões de postos de trabalho. Por outras palavras, se a taxa de frequência e a duração média das carreiras escolares ainda permanecesse tal como estava em 1960, ficaríamos definitivamente com um número muito maior de desempregados.

Contra este estado de coisas não constitui actualmente uma surpresa o facto da formação de professores não se encontrar no centro do interesse público, no debate sobre a qualidade na educação universitária. A formação de professores deixou de ser um factor de maior importância na expansão do ensino superior. Ao mesmo tempo, nenhum outro tipo de curso foi tão severamente atingido pela perda de oportunidades de trabalho no sector público como os cursos de formação de professores. Portanto, pode esperar-se que se acumularam mais problemas no campo da formação de professores do que provavelmente em qualquer outro domínio do ensino superior. Pode, de facto, sustentar-se que a qualidade da formação inicial de professores, em particular, diminuiu nitidamente em 2 décadas, deixando muita da responsabilidade do ensino de elevada qualidade ao "aprender fazendo" ou à formação em serviço.

Alguns dos factos mencionados abaixo bem podem ser vistos como indicadores para a diminuição da qualidade na formação de professores, não sendo todos eles de igual importância:

O número de professores tem vindo a descer continuamente, raramente havendo novos recrutados durante um grande período de tempo, e isto parece andar a par e passo com uma quase completa falta de novas ideias e experiências. A estrutura etária do corpo docente, no campo da formação de professores, tem-se deteriorado ao longo de duas décadas, deixando muito poucos colegas abaixo da idade dos 50 anos. Nos anos mais recentes, esta tendência tem mudado lentamente, embora apenas numa base de trabalho

temporário.

Por variadas razões, um grau extremamente elevado de especialização de professores e outros quadros de ensino tornou-se prática corrente, com poucas pessoas a serem capazes de cobrir uma vasta gama de matérias educacionais, sem falar nas ligações tradicionais entre a educação e a filosofia, ou a psicologia e a sociologia. Ao mesmo tempo, as oportunidades para receber apoio financeiro têm vindo a ser cada vez menores, tendo como resultado que os esforços para a investigação apresentassem um declínio marcado. Mais ainda, muitas revistas profissionais e editoras especializadas em educação deixaram, entretanto, de existir, tornando o debate público cada vez mais difícil. Em muitas faculdades os formadores de professores quase deixaram de publicar, de dar o seu contributo em conferências ou de organizar eles próprios conferências, e de se envolverem em debates com os colegas. Ligações externas (a dimensão europeia/internacional da formação de professores) de faculdades de educação permaneceram muito fracas, em comparação com outras faculdades, e apenas um número limitado de faculdades de educação participou no ERASMUS e noutros programas da EC.

Face ao grande número de estudantes de cursos de formação de professores caminhando para o desemprego ou para empregos em outros sectores não educacionais tais como condutor de taxis, as faculdades de educação agarram-se firmemente a um curriculum disperso e pouco consistente cuja relevância para a competência da prática/profissão de ensinar poderia já pôr-se em causa antes do colapso do mercado de trabalho para os professores. O crescente desemprego

dos professores teve também um impacto negativo no sentido das próprias faculdades se dissociarem dos contactos com as escolas, e de contactos com a segunda fase da formação de professores (baseada na escola). Numerosas observações poderiam, de facto, ser feitas a respeito da propagação de um desinteresse fundamental pelo ensino entre os docentes (C. Huber / A. Frank 1991). Os docentes e, em particular, muitos professores de carreira têm adoptado uma atitude de negligência crescente a respeito de cursos introdutórios, e quando os ministram o estilo de ensino tende a ser baseado em preleções.

Enquanto os problemas para os estudantes continuam a crescer, o tempo que os educadores passam a aconselhar estudantes tem sido inadequado. Tem havido uma aceitação geral de baixos padrões nos cursos e mais ainda nos exames (em particular para as teses) com as baixas expectativas pondo em movimento um círculo vicioso de um desempenho mais baixo e depois expectativas cada vez mais baixas, etc.. A imagem da formação de professores é claramente a de uma “doce” e fraca opção.

Sem dúvida, indicadores como estes parecem sugerir que existe muito campo para o aperfeiçoamento da qualidade na formação de professores. No entanto, se isto for visto num contexto mais vasto de desenvolvimento social diferentes conclusões devem ser delineadas:

- \* Seria muito ingénuo não considerar as fortes ligações entre um crescimento considerável e um nível internacionalmente elevado de produtividade na economia alemã, a destruição massiva dos empregos, uma

situação deteriorante do mercado de trabalho com a actual transformação do sistema educativo. De modo suficientemente interessante, a Alemanha de Leste tinha um sistema de regulação do mercado de trabalho completamente diferente antes da unificação: uma mão de obra excessiva nas fábricas e escritórios, que implicava um nível de produtividade comparativamente muito baixo, permitindo às autoridades limitar estritamente o acesso ao ensino superior.

- \* A maior qualidade no sector do ensino superior na Alemanha (e não apenas na Alemanha) reside na sua enorme flexibilidade em reagir às situações em mudança do mercado de trabalho, oferecendo oportunidades de prolongar os estudos a mais e mais estudantes, em oposição à ideia de um sistema escolar tradicionalmente dominado por uma ideologia de selecção (social). A este respeito a formação de professores parece ter tido mais sucesso que outras disciplinas.
- \* Mudanças radicais na situação de ensino e aprendizagem no ensino superior seguiram necessariamente o curso da expansão, complicado posteriormente pelas crescentes restrições nos fundos para o ensino superior. Mas, até agora, tais mudanças, certamente, não têm impedido a expansão. Por outro lado, pode imaginar-se que o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem (e do aconselhamento) poderia permitir que mais estudantes permanecessem no sec-

tor do ensino superior e que mais estudantes tivessem acesso ao mesmo.

- \* Se a qualidade do ensino superior for aumentada nos modos propostos pelas administrações, isso não significa automaticamente melhores perspectivas de emprego para os estudantes. Uma elevada integração de estudantes como resultado de uma eficiência crescente pode, mesmo, acabar por conduzir a que as perspectivas de emprego fiquem piores do que antes. De qualquer modo, o aperfeiçoamento da qualidade sem correspondência a oportunidades de trabalho será um exercício completamente sem sentido. Este é um problema particularmente sério na formação de professores.
- \* À luz destes factos, as posições governamentais sobre a definição e aperfeiçoamento do ensino superior, partilhadas pelas administrações do ensino superior, são claramente absurdos: a maior preocupação das instituições governamentais não é a de encorajar os estudantes a permanecer o mais tempo possível no ensino superior mas a forçá-los a dele saírem o mais cedo possível. A consequência lógica é que os governos estão a fazer o máximo que podem para aumentar o desemprego.

### **3. Mudança social III: O papel em mutação do ensino superior**

Nos anos 50 e 60 a carreira de uma pessoa que saía da escola com um diploma e pretendia ser um professor era claramente

previsível: ela não teria problemas em selecionar uma universidade ou Instituto de Educação Superior e duas ou três matérias à sua escolha, com os cursos a não oferecerem muita preparação profissional, para além do mero facto de a pedagogia e a psicologia serem matérias obrigatórias para todas as categorias de professores. Eram escassas as oportunidades para a experiência prática nas escolas mas havia, ainda, 2 anos de uma fase de pré-serviço de formação baseada na escola, ou uma fase de 2 anos de indução, pela qual todos os estudantes dos cursos de formação de professores teriam de passar. De facto, o treino baseado na escola também não seria de grande ajuda no controlo dos problemas do ensino de todos os dias nas escolas. De qualquer modo, mesmo com resultados muito maus nos exames no final do período completo de preparação, esses alunos obtinham o estatuto de professores qualificados e, mais uma vez, a escolha relativamente ao lugar onde iriam começar as suas carreiras como professores seria completamente sua.

Todos os aspectos singulares desta carreira previsível evaporaram-se actualmente, pelo menos na Alemanha. No início dos estudos universitários, os estudantes não têm quaisquer garantias de vir a obter um trabalho como professores, nem as têm no final da sua formação. Os graus académicos têm sido progressivamente desvalorizados nas últimas duas décadas, e desde então não são mais uma porta aberta para um trabalho bem remunerado, tendo-se tornado cada vez mais claro que eles nunca foram prova da necessária competência. Se, por outro lado, os estudantes tivessem adquirido a competência necessária para serem professores qualificados, para a

maioria, isso já não tinha qualquer interesse.

Como resultado, os estudantes estão a passar cada vez mais tempo nas instituições de ensino superior. Deixando de lado a situação na Alemanha de Leste, que ainda se caracteriza por um certo número de factores relacionados com o período de pré-unificação (na altura dos exames os estudantes da Alemanha de Leste eram em média 5 anos mais novos do que os da Alemanha Ocidental), é importante notar que não somos confrontados com uma situação uniforme na Alemanha Ocidental. As estatísticas disponíveis e os relatórios da investigação indicam a existência de variações entre os tipos de instituições de ensino superior, entre tipos de cursos / exames / graus académicos, entre faculdades / matérias, e entre instituições de ensino superior para uma dada disciplina (R. Reissert 1991).

Assim, em 1989 os estudantes passavam em média 7.7 anos até acabarem os exames nas universidades, 7.2 anos nos Institutos Pedagógicos, 7.1 anos nos Gesamthochschulen (Estabelecimentos de Educação Superior generalistas), 6.9 anos nos Institutos Teológicos, 6.3 anos nos Institutos Artísticos, e 5.0 anos nos Fachhochschulen gerais (Politécnicos). Só para as universidades o aumento do tempo nelas passado foi de 1.8 semestres entre 1977 e 1988. Agrupando os restantes universitários por tipos de cursos/exames efectuados, verificamos aumentos de 2.4 semestres para os estudantes de cursos de formação de professores (nível secundário superior), de 1.2 semestres para estudantes que terminam com um "Diplom" ou "Magister" e de 1.0 semestre para estudantes que fazem um "Staatsexamen". Comparando os cursos, os

aumentos foram muito grandes em farmácia (2.6 semestres) ciências de educação - curso de "diplom" (2.4 semestres), formação de professores - nível secundário elevado (2.4 semestres), e arquitectura (2.2 semestres).

No caso de matérias individuais, temos de facto, faculdades de elevada velocidade e de baixa velocidade. A diferença máxima entre os de elevada velocidade e baixa velocidade poderia ser bem de 2 ou 3 anos, dependendo das matérias/cursos. Em 1987 encontraram-se diferenças que poderiam ir até 6.0 semestres em arquitectura, 5.9 semestres em engenharia eléctrica, 5.7 para química, e de 4.8 semestres para ciências da educação.

Algumas das variações podem ser facilmente explicadas mas, para a maioria delas, as explicações são ainda um mistério mais ou menos inteligente. Certamente, a existência de diferenças, talvez mesmo diferenças enormes no sistema educativo universitário da Alemanha (e no sistema escolar também) em proporcionar uma educação de qualidade difícil poderá, à primeira vista, ser negado. Apesar de tudo, é extremamente duvidoso se os habituais escalonamentos feitos de acordo com o critério da qualidade (se um consenso sobre o que deve ser encarado como qualidade for alguma vez alcançado) coincidirão de algum modo com o escalonamento de acordo com o período de tempo que os estudantes passam em média nas diferentes instituições de ensino superior; nem um curto nem um longo período de estudos, em si próprio, oferece quaisquer garantias de uma educação de elevada qualidade profissional. Somos ainda alertados por resultados de investigações ao nível

escolar, que foram incapazes de demonstrar correlações positivas entre o sucesso dos estudantes e factores tais como estilos de ensino técnicas de ensino, métodos de apresentar as matérias, clima da sala de aula, condições de aprendizagem, etc..

Explicar as diferenças entre as matérias/disciplinas, a tão falada cultura das disciplinas, poderá ajudar. A questão da cultura das disciplinas foi longamente discutida, embora mais do ponto de vista das faculdades e dos quadros do que do ponto de vista das atitudes e valores dos estudantes (E. Liebau / L. Huber 1985; Huber 1990). As afirmações dos estudantes podem ser classificados de modo a obterem-se quatro tipos básicos de orientação, denominadas "carreira" "estilo de vida" "inovação e reforma" e "interesses académicos" (P. Windolf 1992; e.f. também H. Apel 1989). Uma cultura específica dos estudantes seria definida por diferentes ênfases assentes em qualquer destes tipos ou combinação de tipos. Para os estudantes dos cursos de formação de professores, estamos agora certamente numa situação com uma ênfase predominante numa orientação de "estilo de vida", e esta orientação parece ser mais propensa para promover prolongadas estadias dentro do ensino universitário.

O que quer que os estudantes e professores possam imaginar serem objectivos e conteúdos dos cursos de formação de professores, não é certamente preparação profissional para o trabalho no ensino. Isto não é apenas devido aos desenvolvimentos do mercado de trabalho e a um papel em mudança do ensino superior mas também devido à inabilidade das universidades em desenvolver cursos relacionados com as necessidades e

problemas da profissão de professor ou, em alternativa, cursos referindo-se a sérios e reais problemas sociais dos dias de hoje. Infelizmente, não pode haver dúvida acerca do facto de que o ensino superior e as disciplinas académicas se distanciaram cada vez mais das realidades de desenvolvimento social actuais. A quase totalidade das teorias nas ciências da educação (nas ciências sociais em geral) e nas disciplinas são apenas hipóteses estéreis, anémicas e sem sentido sobre assuntos que não existem e questões irrelevantes. Dado este estado de coisas, não interessa, de facto, grandemente, se os professores estão ou não a alcançar elevados padrões no ensino e se eles são positivamente classificados pelos estudantes pelo seu ensino ou não.

Evidentemente, problemas sérios de natureza permanente surgiram na formação de professores não só ao nível dos fundos, capacidade e oportunidade de trabalhos para os diplomados, mas também ao nível do ensino diário e dos processos de aprendizagem. Isto não quer dizer que o ensino superior e, em particular, a formação de professores não tenham provado ser excelentes e eficientes instrumentos da regulação do mercado de trabalho. Contudo a questão sobre se a aprendizagem na formação de professores tem efectivamente lugar nos dias de hoje pode ser e tem que ser colocada. Alguns indicadores, referindo-se, nomeadamente, à mudança de atitudes e valores dos estudantes, tendem a apoiar uma resposta negativa:

\* Para os estudantes, os estudos académicos não mais se caracterizam pela necessidade e a prevalência de um padrão de gratificação adiada requerendo esforços específicos em

ordem a preparar para carreiras profissionais específicas. Inevitavelmente, os estudos académicos tornaram-se um (mais ou menos ambíguo) valor em si próprio, um certo modo de vida (frequentemente muito aborrecido) ficando, a questão das carreiras em aberto até à obtenção de um grau académico ou mesmo mais tarde (C. Huber 1985; R. Peissert / H. Schaeper 1989). Isto, inevitavelmente, acaba por ter numerosos efeitos na forma como os cursos e os seus conteúdos são vistos pelos estudantes.

\* O tempo passado no ensino superior tem gradualmente cessado de ser exclusivamente, ou predominantemente, um tempo e lugar para a aprendizagem. Considerações sobre como ganhar a vida tornaram-se cada vez mais importantes, e uma grande maioria de estudantes actualmente tem que lidar com diferentes combinações de estudos académicos e trabalho regular remunerado (H. Peisert / T. Bargel / G. Framheim 1988; K. Schnitzer / W. Isserstedt / M. Leszczensky 1989; Schnitzer / W. Isserstedt / M. Leszczensley 1990; T. Bargel / J.-U. Sandberger / M. Ramm 1992; A. V. Mutius 1990; W. Jens 1985; R. Kokemohr / W. Marotzki, 1989). Este aspecto em si próprio produz dificuldades ao nível de uma frequência regular e dos esforços concentrados na aprendizagem.

\* A visão dos estudantes em relação aos professores é extremamente negativa na grande maioria dos casos. De facto,

a investigação tem mostrado que os estudantes têm uma baixa estima pela competência pedagógica dos professores. Por outro lado, é muito significativo que os estudantes protestem acerca da ausência de certos factores de personalidade que eles valorizam mais do que qualquer competência de ensino, nomeadamente “um tratamento decente dos estudantes”, “comportamento amigável”, “interesse pelas pessoas”, “confiança nas capacidades e autonomia dos estudantes”, “entusiasmo pelas respectivas matérias e pelo trabalho em geral” (A. Frank, 1991).

- \* Os estudantes parecem estar bem conscientes do currículo escondido no ensino superior/formação de professores enquanto que no caso dos professores esse dado é questionável. A formação de professores não motiva nem encoraja os estudantes para a aprendizagem activa (B. Sturzenhecker 1991), nem ao nível oficial nem ao nível do currículo oculto, ao contrário, a tendência é mais para desencorajá-los e desmotivá-los, particularmente, através do currículo oculto. Para serem capazes de suportar esta situação, a tolerância à frustração dos estudantes tem que ser muito elevada, ou de outro modo eles abandonarão os estudos rapidamente.
- \* Na opinião dos estudantes, os professores e as suas respectivas faculdades instrutivas são de pouca relevância para os seus processos de aprendizagem (L. Huber, 1992). Este pode ser um resultado da baixa qualidade do ensino

ou uma questão de diferentes ênfases entre professores e estudantes. Por outro lado, pode ser uma indicação que os processos de aprendizagem mais importantes dos estudantes não têm, de todo, lugar no ensino superior, o que parece ser particularmente verdadeiro para os processos de aprendizagem dos estudantes dos cursos de formação de professores.

Em face destes desenvolvimentos, alguns observadores diagnosticaram um estado de completa alienação entre os formadores de professores e os estudantes. Saber se esta situação crítica pode ser remediada ou não permanece uma questão em aberto. Contudo, podemos ter sérias dúvidas acerca dos efeitos da melhoria da qualidade na formação de professores se considerarmos as mudanças nas atitudes dos estudantes e nas suas orientações como sendo de natureza mais fundamental e duradoura.

#### **4. Ataques políticos I: Controle de qualidade e avaliação**

Estamos agora perante uma situação em que o governo não quer gastar mais dinheiro apesar do dramático aumento do número de estudantes no ensino superior. O governo não está disposto a apoiar a tendência para permanências mais prolongadas no ensino superior, apesar dos crescentes problemas do mercado de trabalho. Do mesmo modo o governo não está interessado em mudar os currículos no sentido de um maior realismo e mais ênfase em questões socialmente mais significativas, apesar das mudanças sociais rápidas e dos crescentes problemas sociais.

Por outro lado, o governo e a maioria das administrações universitárias estão a manifestar uma conduta perversa ao realçarem “a qualidade do ensino superior”, i.e. ao reduzirem por todos os meios os custos deste ensino. Uma vez que estas entidades definiram aquilo que acreditam ser um problema, não é demasiado difícil sugerir soluções. Tais soluções têm que ser encontradas a dois níveis - ao nível da avaliação e ao nível da melhoria da qualidade.

A discussão sobre a qualidade do ensino superior/formação de professores demonstrou claramente até ao momento que é mais fácil entrar em debates e controvérsias acerca de instrumentos e métodos de avaliação da qualidade do que em debates sobre objectivos e razões para se avaliar essa qualidade (U. P. Ritter 1993; Th. Sander 1993). Assim, uma atitude apolítica prevalece no discurso público num tema altamente político (embora isto ainda esteja na linha das tradições dominantes das ciências da educação). Ao mesmo tempo, uma vasta gama de métodos e instrumentos possíveis tem sido ignorada na prática da avaliação da qualidade ao nível das faculdades e instituições de ensino superior e, durante muito tempo, tem estado limitada à distribuição de simples questionários aos estudantes (c.f. a documentação em: HIS 1992; discussão de problemas em: H. Astleitner 1990; F. Süllwold 1992; S. Sohr 1993; J. Stary 1993). Pelo menos em teoria, esta abordagem tão estreita tem gradualmente sido abandonada em favor de uma revisão mais completa das alternativas existentes e das aplicações possíveis. Para além de questionários aos estudantes, as alternativas em discussão incluem questionários aos professores do

quadro, relatórios sobre o estado do desenvolvimento do ensino, portfolios do ensino, revisões feitas entre pares, análises de documentos relevantes (programas de cursos anotados, guiões para cursos, teses de mestrado, etc.), indicadores de sucesso, análises de eficiência dos estudos, entrevistas questionários para graduados, entrevistas com empregadores, auditorias de unidades administrativas ou peritos (R. Holtkamp / Kscnhitzer, e R. Holtkamp 1992a; W. D. Webler / V. Domeyer / B. Schiebel 1993; D. U. Qeis 1993; U. Teichler 1992a; U. Teichler 1992b).

Uma das possíveis explicações para as faculdades e instituições de ensino superior recorrerem à avaliação pelos estudantes e a questionários simples pode residir no facto de que os problemas básicos da avaliação, em particular das formas de avaliação mais ambiciosas, permanecem por resolver e, provavelmente, permanecerão assim por muito tempo.

Isto é particularmente verdadeiro para os designs experimentais, (incluindo comparações entre faculdades ou instituições de ensino superior), tentando detectar e avaliar relações causais entre a organização do ensino e a eficiência do mesmo, a organização dos estudos e os níveis alcançados pelos estudantes, os resultados dos exames e o tempo passado no ensino superior. Uma vez que a qualidade não pode ser medida directamente, modelos de indicadores têm que ser utilizados. Defende-se que tais modelos não só representam o contexto estrutural particular e real sob escrutínio mas permitirão também tirar conclusões sobre os efeitos de diferentes tipos de ensino nos processos de aprendizagem

dos estudantes. No que se refere à experiência com abordagens similares para avaliar a “qualidade de vida”, tem sido fortemente argumentado que, com o conhecimento actual sobre os processos de aprendizagem no ensino superior, tais modelos revelar-se-ão empiricamente vazios ou facilmente refutadas porque irrelevantes (H. Treinen 1994; H. Treinen 1993). Onde quer que os modelos indicadores sejam construídos e aplicados sob tão deploráveis condições, o seu conteúdo simplesmente normativo, i.e. as orientações políticas culturais e morais subjacentes, deverão ser acentuadas. É supérfluo verificar ou falsificar tais modelos - só se pode concordar ou discordar com as normas implícitas.

Virando-nos para abordagens mais modestas, foi proposta como alternativa uma estratégia de avaliação de programas. Esta parece oferecer uma certa vantagem na medida em que definições específicas de qualidade, objectivos específicos e objectivos de melhoria e a sua tradução em programas e acções, tais como os formulados por autores colectivos (departamentos, faculdades, instituições de ensino superior) são encarados como variáveis independentes, i.e. são consideradas dado adquirido. As tarefas do investigador consistem em descobrir que efeitos estes tiveram e se determinados níveis foram alcançados. Uma pré-condição da aplicação de uma tal abordagem não seria apenas ter objectivos, programas e acções definidos com precisão mas, acima de tudo, ter a possibilidade de controlar variáveis relevantes e excluir qualquer influência do exterior. Isto, de facto, provou ser praticamente impossível uma vez que neste ponto a avaliação do programa

acaba por ter os mesmos problemas que a investigação experimental.

Embora possa ser razoável pressupor que a qualidade do ensino e os resultados obtidos pelos estudantes não estão completamente desligados, ambos são claramente influenciados por uma gama completa de variáveis ligados a um contexto mais geral de organização do ensino e do estudo/aprendizagem, cujos efeitos não podem ser precisamente determinados em termos quantitativos. Independentemente de tais contributos, a aceitação e sucesso de certas faculdades ou universidades continuam a ser avaliados através de diferentes métodos de avaliação dos programas.

Uma vertente da investigação muito interessante mostra que as afirmações avaliativas dos estudantes não dependem tanto da qualidade do ensino como de certos valores e atitudes normativas dos estudantes nada relacionadas com o ensino (certamente isto aplica-se a afirmações avaliativas de diplomados bem como de empregadores). A avaliação que os estudantes fazem dos professores variará, com o maior ou menor grau de atracção que as matérias de um determinado curso lhes oferece, com o facto de a sua frequência ser obrigatória ou não, com o facto de um estudante participar activamente num determinado curso ou não (H. Treinen 1994, p. 38/39). Tais resultados não são provavelmente muito diferentes das ideias adquiridas pelos professores experientes através de uma observação não sistemática e de discussões com os estudantes. Consequentemente, taxas de atrito nos cursos poderão dificilmente ser interpretados como sendo sempre ou principalmente um resultado

do mau ensino. Mas o que é mais importante é que os resultados da qualidade do ensino, desprovidos das avaliações dos questionários aos estudantes estão completamente desacreditados.

Com esta crítica à avaliação dos programas estamos abaixo de um nível ainda mais modesto de aspirações e expectativas na avaliação da qualidade, nomeadamente de abordagens centradas na auto-avaliação dos professores (M. Meyer - Althoff 1978). Este é o nível no qual comentários e interpretação inteiramente subjectivos são aceites como normais. Dependendo do clima de uma dada faculdade, i.e. das hierarquias, competição, confiança ou desconfiança mútuas, estruturas de comunicação, ambições, motivações etc., e dependendo das consequências materiais que a auto-avaliação poderia ter para os professores individualmente, departamentos ou faculdades no seu todo, a auto-avaliação poderia ser mais ou menos útil mesmo que fosse apenas um instrumento de auto-reflexão e de estímulo à discussão entre os membros do corpo docente. Contudo, não deve esperar-se que a auto-avaliação, proporcione aos observadores exteriores informação relevante e realista sobre a qualidade do ensino.

Face a tantos problemas associados à avaliação da qualidade, alguns críticos descrevem a situação como completamente desesperada. Devemos ter em atenção que tal afirmação é formulada no âmbito de um estreito alcance e de uma definição de qualidade extremamente tecnológica, que está muito adaptada às propostas políticas e às estratégias do governo. Ela ignora a qualidade ao nível dos processos de ensino e aprendizagem e ao nível de um contexto so-

cial mais vasto, ignora a qualidade no sentido de uma aquisição de competência profissional, ignora os efeitos positivos de uma escolarização prolongada ao aliviar o mercado de trabalho, e raramente é discutida explicitamente. Aliás, existe a tendência para pressupor que todos sabem o que é a qualidade.

Numa perspectiva crítica, o discurso da avaliação da qualidade e do seu aperfeiçoamento não é apenas um instrumento formal para descrever racionalmente objectivos e eventos, mas uma parte dos eventos que estruturam, acima de tudo, a lealdade e a solidariedade. Ele define a natureza, causas, consequências e remédios para as práticas institucionais e problemas na formação inicial de professores. Isto não implica e nem mesmo necessita que se esteja de facto a lidar com os problemas reais. Antes, são criadas condições que dão objectividade aos tópicos, normas e textualidades das relações em curso e das decisões políticas; exercer controlo que tem a ver com o conhecimento que é relevante e a estrutura pela qual certos problemas se tornam legítimos para a consideração pública, com as soluções que são razoáveis e adequadas. Ao mesmo tempo, mobiliza-se um viés que filtra certas questões e estratégias fazendo com que a sua existência pareça situar-se para lá das possibilidades das organizações da vida social. Este procedimento poderia bem ser descrito como um regime factual da ignorância e irracionalidade pondo e mantendo-se a si próprio como um regime de verdade.

Tentando sumariar os problemas principais da avaliação da qualidade, pelo menos os seguintes aspectos devem ser mencionados:

- \* O controle e a avaliação da qualidade representam um importante ataque político ao sector do ensino superior, em geral, e à formação de professores, em particular. Para serem capazes de desencadear tal ataque, a responsabilidade do governo e das administrações universitárias na destruição da formação de professores nas passadas duas décadas tem que desaparecer atrás de uma cortina de fumo feita de conceitos de qualidade, enfatizando a responsabilidade das Faculdades de Educação.
- \* Estratégias específicas de avaliação de qualidade e controle de qualidade pressupõem ou implicam ideias muito específicas acerca do que são os problemas de qualidade. Assim, uma revisão de métodos de avaliação de qualidade fornece já informação preciosa sobre o modo como os problemas de qualidade são definidos para corresponderem às propostas do governo.
- \* Qualquer método ou investimento de avaliação de qualidade em que possamos pensar - planos experimentais / modelos de indicadores, avaliação de programas através de questionários aos estudantes ou outros meios, auto-avaliação dos professores, etc. - descobriremos que todos eles são acima, de tudo, expressões de orientações normativas (sociais e culturais). Eles podem ser interessantes como tal mas não podem ser levados demasiado a sério no sentido da produção de informação útil sobre a qualidade no ensino superior. Mais, eles caem na categoria de “jogos que as pessoas jogam”.
- \* Embora uma ampla gama de instrumentos e métodos de avaliação da qualidade estejam disponíveis, as aplicações práticas têm tido uma tendência unilateral para favorecer um único instrumento - avaliações feitas pelos estudantes com base em questionários. A utilização de outros instrumentos e métodos não está, ainda, muito expandida, embora as avaliações dos estudantes não estejam, de facto, menos desacreditadas que os outros métodos.
- \* A investigação sobre a qualidade na formação superior inicial de professores tem estado focada, em larga medida, nos métodos e instrumentos de avaliação da qualidade, em detrimento de discussões mais alargadas sobre os problemas de qualidade e as causas sociais para os problemas, sobre as mudanças nas relações professor-aluno, sobre os currículos, sobre a transformação do ensino superior, sobre implicações políticas da avaliação e melhoria da qualidade, etc.. Seguramente deve existir uma razão para isto.

### **5. Ataques políticos II: Métodos propostos para melhorar a qualidade**

Mas se todos querem que a melhoria da avaliação da qualidade tenha sucesso, isto vai, certamente, requerer alguma oposição determinada à lógica simples, deficiente e contraprodutiva de austeridade, de uma elevada eficiência e de uma redução do tempo

passado pelos estudantes nos cursos de formação de professores. A questão é se isto pode ser alcançado - e experiências em outros países europeus e não europeus tais como os Estados Unidos da América, Canadá e Reino Unido e a Holanda não auguram nada de bom a este respeito. Assim, quase todas as propostas para enfatizar a qualidade da formação de professores não levam em consideração as mudanças e os problemas discutidos atrás. Frequentemente, elas não são mais que expressões de um pensamento tecnológico muito estreito, acreditando firmemente na possibilidade de melhorar um contexto imaginário, isolado do ensino e da aprendizagem em instituições de ensino superior que parecem existir no vácuo.

Apenas algumas das principais propostas e temas recorrentes, cuja importância tem sido acentuada repetidamente nos debates recentes, serão aqui mencionadas:

- a) *Deslocar a ênfase do ensino e da investigação para a aprendizagem/estudo.* A proposta toca num problema muito importante e parece simples mas tem implicações de grande alcance (M. Daxner 1991b; M. Daxner 1992b; M. Daxner 1994; A. Frank 1992; L. Huber 1991). Entre outras, requer uma reflexão renovada sobre as tarefas e objectivos do ensino superior/formação de professores - educação científica, orientação profissional, aquisição de um capital cultural e social e desenvolvimento de uma identidade pessoal. Considerando o tempo que os estudantes passam no ensino superior e a transformação dos estudos académicos, de instituições de

preparação para a actividade profissional, para um modo de vida, a prioridade deverá ter provavelmente que ser dada ao último aspecto. Isto incluirá uma interpretação do "studium" como uma forma de aprendizagem fundamentalmente baseada no esforço individual, motivação e actividade dos alunos. Como consequência, a participação e responsabilidade dos estudantes na discussão e definição do contexto do desenvolvimento da personalidade deverá ser grandemente aumentado. Isto significa ter em cada curso procedimentos obrigatórios para todos os participantes, professores e alunos, uma espécie de contrato que diga respeito às obrigações e sanções, permitindo aos estudantes terem mais influência nas carreiras dos professores e vice versa. Aqui qualquer discussão normativa sobre como limitar administrativamente o tempo que os estudantes podem passar no ensino superior tem que ser excluída. Mais oportunidades deveriam ser criadas especificamente para estudantes em tempo parcial, de modo a ter em conta o crescente número de estudantes que têm que combinar trabalho pago e estudos intermitentes. Testes e exames deverão ser reduzidos a um mínimo necessariamente diagnosticado, e aqueles que não tenham sucesso não devem ser estigmatizados. Acima de tudo isto, deveria haver mais aconselhamento, avaliação, supervisão, orientação de projectos, recompensas específicas. Ao mesmo tempo, todos os

estudantes deveriam ser financiados na base de empréstimos, independentemente dos pais e cobrindo completamente o custo de vida, empréstimos esses a serem pagos mais tarde, através de um imposto sobre o rendimento (desde que os estudantes encontrassem emprego). Ao fim e ao cabo, a implementação de tais propostas implica uma completa inspecção do estado das instituições do ensino superior e da estatuto e papel dos professores (M. Daxner 1990a; M. Daxner 1990b; M. Daxner 1991a; M. Daxner 1991c; M. Daxner 1992a), o que é simplesmente utópico e desejável.

- b) *Melhorar a comunicação entre os professores, bem como entre os professores e os alunos.* Uma das questões básicas no quadro tecnológico da melhoria da qualidade é, naturalmente, a razão pela qual a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior de formação de professores é considerada baixa. Três pressupostos diferentes podem ser introduzidos para o explicar (L. Huber 1992; J. Lüthje, e J. Lüthje/K. Fischer-Bluhm/J. Wildt 1994): falta aos professores boa vontade e motivação para o ensino; os professores estão motivados mas não sabem mais, uma vez que o seu treino é autodidacta com base na sua experiência passada como estudantes, nunca tiveram um treino profissional sistemático em ensino, e estão a trabalhar num ambiente profissional sem feedback apropriado; os professores estão motivados e sabem

mais, mas têm problemas em transferir o seu conhecimento para a prática. Qualquer que seja o pressuposto que se julgue correcto para uma dada situação, uma melhoria de comunicação e reflexão sobre intenções, procedimentos e experiências de ensino (e aprendizagem) no ensino superior/formação de professores deveria ser encarado como um pré-requisito para a melhoria da qualidade. Sugerem-se cinco componentes básicos de uma estratégia possível: primeiro, feedback; i.e., informação detalhada sobre que efeitos são produzidos pelo ensino, aconselhamento e exames; segundo, sanções, i.e. consequências para os indivíduos e instituições, dependendo dos níveis de realização e qualidade - selecção, recompensas, distribuição de fundos, disponibilidade de horas tutoriais, etc.; terceiro, cooperação, i.e. troca de experiência e apoio mútuo de professores; quarto, investigação e experimentação enquanto se ensina; quinto, interdisciplinaridade, i.e. comunicação através das fronteiras das faculdades, matérias e especializações.

- c) *Desenvolver capacidades de ensino nos professores,* em particular, nos professores jovens a nível de pós doutoramento. Por forma a ultrapassar preconceitos prevalentes acerca do ensino como sendo simples e como sendo uma rotina, e por forma a proporcionar oportunidades para desenvolver as capacidade de ensino e para aumentar a eficácia no ensino, uma discussão em grupo interdisciplinar e

instrumentos similares têm sido propostos para os professores mais novos no processo de preparação para a “habilitação” (grau pós-doutoramento actualmente largamente requerido para o acesso ao professorado) e para outros membros interessados do pessoal docente (B. Berendt 1980; B Berendt, 1983; B. Berendt 1992: B. Berendt, 1993, p.129-155; Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 1990; J. Osterloh 1992; J. Wildt 1992). Existem duas finalidades principais nestas iniciativas: primeiro, uma tentativa para institucionalizar a discussão e a reflexão nos problemas institucionais numa base inter-faculdades e interdisciplinar; segundo, qualificação, transformação e avaliação. A qualificação refere-se quer à reflexão sobre conteúdos e métodos do ensino académico, quer a experiências com diferentes formas de ensino tais como conferências, seminários, estudos de caso, cenários, simulações de computador, etc.. A transformação seria um resultado possível e desejado de tal treino de capacidades de instrução, capacitando os participantes do grupo de discussão a contribuírem, de forma concreta, para uma melhoria da validade de ensino nos seus respectivos cursos. A avaliação (na base do questionário) é, então, vista como um importante elemento do aumento da qualidade do ensino, uma vez que proporciona o necessário feedback aos participantes.

d) *Aumentar a transparência do ensino académico e dos processos de*

*aprendizagem.* Ensinar e aprender estão sem dúvida longe de serem transparentes, não só para o público em geral mas - o que está repleto de consequências ainda mais negativas - para as próprias faculdades e para as instituições de ensino superior. No passado, as faculdades tiveram muito pouca informação sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem e, geralmente, de modo não sistemático, em particular sobre competências dos estudantes quando entram no ensino superior, das razões que determinam a escolha das universidades e cursos específicos por parte dos estudantes e das razões de desistência, sobre a adequação de formas específicas de ensino e aprendizagem e sobre a competência dos professores para cursos específicos oferecidos nas faculdades, sobre a relevância de conteúdos específicos e a sua sequência para a finalidade de cursos específicos, sobre a real implementação de curricula e sobre a verdadeira organização e efeitos dos cursos e exames, sobre recursos que se pensa serem necessários para um ensino/aprendizagem eficientes e de êxito, sobre as ligações existentes ou não existentes entre o sucesso nos cursos académicos e o desempenho nas actividades profissionais na vida futura, etc.. Conclui-se que um pré-requisito para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem deveria ser dispor de mais e melhor informação sobre estes aspectos (F. Neidhardt 1989; H. J. Block/ St. Hornbostel/F. Neidhardt 1990; W. D. Webler/ V. Domeyer/B. Schiebel

1993; H. Brinckmann 1994).

e) *Introduzir recompensas específicas para boas práticas de ensino.* Existe um reconhecimento, largamente difundido, do facto de que a aceitação de estratégias para avaliar a qualidade do ensino é muito baixa nos círculos académicos, incluindo a formação de professores. É por isso que muitos dos participantes da discussão sugeriram a introdução de recompensas específicas relacionadas com a qualidade do ensino e a qualidade dos cursos (e.g. C.-H. Wagemann 1992). Tais recompensas podem ser utilizadas como estímulos, substituindo ou favorecendo a motivação intrínseca dos membros do corpo docente a três níveis: ao nível dos requisitos do emprego a serem preenchidos pelos candidatos a um lugar de professor (selecção não apenas na base de experiência de investigação mas, sobretudo com base na experiência de ensino e competência comprovadas); ao nível dos cursos oferecidos pelos membros da faculdade (prémios por excelência no ensino, discussão pública e apresentação de exemplos de bom ensino, registos de faculdade sobre o ensino e avaliação, enfatizando a visibilidade do bom ensino, vantagem para os professores competentes na distribuição dos recursos, salários elevados e mais férias para os professores de excelência, etc.); ao nível da promoção de inovações no ensino (através da criação de fundos específicos para apoio de modelos inovadores e experiências, através de divulgação exclusiva para tais

inovações, etc.).

Talvez “ingenuidade” seja a palavra indicada para descrever a natureza de tais propostas para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem na formação de professores e no ensino superior em geral. Não deve negar-se que existem sérios déficits nos processos de ensino/aprendizagem embora a questão sobre os efeitos que eles têm permaneça por esclarecer. Mas as propostas para a melhoria são discutidas num estado de completa ignorância (ou completo desrespeito) sobre a origem, as causas e o contexto de tais déficits, que estão todos ligados à mudança social das últimas décadas. A ignorância mostra-se de várias maneiras:

- \* Pressupõe-se ingenuamente que as medidas sugeridas e os métodos praticados aumentarão, de facto, a qualidade da formação. Para isso não só não existe nenhuma garantia mas pode prever-se com alguma certeza que as melhorias nem sequer ocorrerão no quadro de uma abordagem puramente tecnológica e das definições de qualidade a ele ligadas. Se tomarmos o significado da qualidade em sentido lato, as medidas propostas não prevenirão definitivamente uma deterioração de qualidade porque elas estão longe de ser soluções adequadas para os problemas relevantes.
- \* Aqueles que propõem vários métodos de melhoria da qualidade devem estar muito seguros acerca dos problemas que devem ser resolvidos. Mas esta parece ser uma questão bastante complicada. A perspectiva extremamente estreita de focar as

situações de ensino/aprendizagem como elementos isolados a ser melhorados conduz à formulação de um conjunto de hipóteses sobre problemas relativamente imaginários que constituem então um ponto de partida ideal para soluções imaginárias.

- \* Se, de facto, os métodos propostos para a melhoria da qualidade tivessem o efeito desejado de reduzir o tempo passado pelos estudantes no ensino superior (este efeito não é seguro em todo o caso), um nível crescente de desemprego resultaria quase certamente dessa medida. O prejuízo causado por mais desemprego poderia no final de tudo ser muito maior em termos da estabilidade do sistema social e talvez mesmo em termos dos custos envolvidos do que qualquer prejuízo causado pela continuação das práticas actuais na formação de professores.
- \* Muitos professores crêem-se críticos se admitirem os problemas de qualidade e a necessidade de melhorias mas depois começam a exigir melhores fundos. Eles não compreenderam ainda o que é sequer a melhoria da qualidade. A maioria das propostas acima mencionadas é apoiada pelas instituições governamentais e pelas administrações universitárias, como factores de redução de custos. Para além dos efeitos de redução de

custos (que podem mesmo nem sequer existir), a melhoria da qualidade não tem qualquer interesse para o governo.

## 6. Conclusão

Certamente isto não evitará que as faculdades ou instituições de ensino superior brinquem com métodos e instrumentos de “avaliação da qualidade” e de “avaliação da melhoria” altamente superficiais (não estando envolvida a qualidade porque isso é também um jogo de linguagem). Mas isso não evitará que os Ministros imponham tais brincadeiras em faculdades e instituições de ensino superior relutantes e, se necessário, assumirem eles próprios as funções principais de “controle de qualidade”. Como resultado, qualquer que seja o nível de qualidade que possa existir, neste momento, na formação de professores, este será severamente ameaçado, ou até destruído, nos anos vindouros sob o argumento da “melhoria da qualidade”. Não é ignorância nem má intenção que fazem com que as autoridades políticas e muitas ONGs (Organizações não Governamentais) influentes persistam nesta direcção, mas sim a pressão crescente da crise social. A dinâmica desta crise, no entanto está para lá do alcance e influência dos governos, e, face à crise, as reacções dos governos tendem a ser cada vez mais irracionais e auto-destrutivas.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTRICHTER, H. / SCHRATZ M. (HRSG.), Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulsive für Innovation? Innsbruck 1992.
- APEL, H., Fachkulturen und studentischer Habitus, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie no. 1/1989, p. 2-22.
- HOCHSCHULDIDAKTIK FÜR ARBEITSGEMEINSCHAFT, Biegeeffekte Memorandum zur Stärkung der Lehre an den Hochschulen, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes no. 6/1990.
- ASTLEITNER, H., Studentische Einschätzungen als hochschuldidaktische Evaluationsmethode: Validitätsprobleme? in: Hochschulbildung no. 4/1990, p. 271-283.
- BARGEL, T./J. - U. Sandberger/M. Ramm, Studiensituation und studentische Orientierungen. Vierte Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn 1992.
- BERENDT, B., Hochschuldidaktische Fortbildung der Kehrenden im Baukastensystem. Veranstaltungsmodelle - Strukturelemente. AHD Hochschuldidaktische Materialien 78, Hamburg 1980.
- BERENDT, B., HOCHSCHULEHRERFORBILDUNG, IN: HUBER, L. (HRSG.), Enzyklopädie der Pädagogik, vol. 10, Stuttgart 1983, p. 521-524.
- BERENDT, B., Stärkung der Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung, in: ALTRICHTER, H./M. SCHRATZ (HRSG.), Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulsive für Innovation? Innsbruck 1992, p. 256-278.
- BERENDT, B., Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: BERENDT, B. / J. STARY (HRSG.), Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen, Weinheim 1993, p. 129-155.
- BERENDT, B. / STARY J. (HRSG.), Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen, Weinheim 1993.
- H. - BLOCK, J./HORNPOSTEL ST. / NEIDHARDT, F. Leistungstransparenz von Hochschulen. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt 'Vergleichende Bewertung von Leistungen der Hochschulen'. BMBW Bildung Wissenschaft Aktuell 8/1990, Bonn 1990.
- BRINCKMANN, H., Transparenz von Studium und Lehre sowie Indikatoren ihrer Qualitätsmessung, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Qualität von Studium und Lehre. Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes, Zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. HRK Dokumente zur Hochschulreform 91/1994, Bonn 1994, p. 25-31.
- BRUNN, A., Maßnahmen des Landes NRW zur Verbesserung der Lehrqualität, in: W.-D. Webler/H.-U. Otto (Hrsg.), Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb, Weinheim 1991, p. 23-27.
- BRUNN, A., STATEMENT, IN: ERMERT, K., (HRSG.), Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehbürg-Loccum 1992, p. 108-115.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht an das Bundeskabinett. BMBW Grundlagen Perspektiven Bildung Wissenschaft 33, Bonn 1992.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Thesen zur künftigen Struktur und Reform des Hochschulbereichs, Bonn, 16th June 1992.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT/Bundesministerium für Forschung und Technologie, Grundsätze zur Bildungs- und Forschungspolitik, Bonn 1993.
- DAXNER, M., Kommunikationskulturen an Hochschulen oder über die verschwindenden Möglichkeiten des zivilisierten Umgangs in der Wissenschaft, in: K. Ermert/L. Huber/E. Liebau (Hrsg.), Humboldt, High-Tech und High-Culture. Was heißt "Hochschulkultur" heute? Loccumer Protokolle 14/1990, Rehbürg-Loccum 1990, p. 28-46 (=1990a).
- DAXNER, M., Entstaatlichung und Veröffentlichung. Die Hochschule als republikanischer Ort, Köln 1990 (=1990b).
- DAXNER, M., Entstaatlichung und Veröffentlichung: Ein Konzept zur zweiten Hochschulreform, in: Pädagogik und Schule in Ost und West no. 4/1991, p. 201-208 (=1991a).
- DAXNER, M., Überlegungen zum wahren Charakter des Studiums, in: F. Yical (Hrsg.), Wider die Regel, Mössingen 1991, p. 224-239 (=1991b).
- DAXNER, M., Die Personalstruktur ist ein Schwachpunkt im deutschen Hochschulsystem, in: K. Ermert (Hrsg.), Hochschulentwicklung in Niedersachsen. Loccumer Protokolle 16/1991, Rehbürg-Loccum 1991, p. 194-205 (=1991c).
- DAXNER, M., STELLUNGNAHME, IN: K. ERMERT (HRSG.), Mehr Freiheit für die Hochschulen. Über Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Probleme der Hochschulautonomie. Loccumer Protokolle 3/1992, Rehbürg-Loccum 1992, p. 86-92 (=1992a).
- DAXNER, M., Thesen zur Einführung in das Thema, in: K. Ermet (Hrsg.), Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehbürg-Loccum 1992, p. 92-102 (=1992b).
- DAXNER, M., Rahmenbedingungen für Studium und Lehre. Thesen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Qualität von Studium und Lehre. Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes „Zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“. HRK Dokumente zur Hochschulreform 91/1994. Bonn 1994, p. 53-75.
- EG-KOMMISSION - Task Force Hummanressourcen, Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend (Hrsg.), Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulwesen. Methoden und Mechanismen, Brüssel-Luxemburg 1993.
- ERMERT, K., (HRSG.), Hochschulentwicklung in Niedersachsen. Loccumer Protokolle 16/1991, Rehbürg-Loccum 1991.
- ERMERT, K., (HRSG.), Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehbürg-Loccum 1992 (=1992a).
- ERMERT, K., (HRSG.), Mehr Freiheit für die Hochschulen. Über Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Probleme der Hochschulautonomie. Loccumer Protokolle 3/1992, Rehbürg-Loccum 1992 (=1992b).
- ERMERT, K./HUBER, L./LIEBAU, E., (HRSG.), Humboldt, High-Tech und High-Culture. Was heißt "Hochschulkultur" heute? Loccumer Protokolle 14/1990. Rehbürg-Loccum 1990.
- FRANK, A., Wodurch ist der Hochschullehrer/die Hochschullehrerin wichtig für das studentische Lernen? in: W.-D. Webler/H.-U. Otto (Hrsg.), Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb, Weinheim 1991, p. 61-74.
- FRANK, A., Einige ketzerische Bemerkungen zur Diskussion um die 'Qualität der Lehre', in: K. Ermert (Hrsg.), Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehbürg-Loccum 1992, p. 246-249.
- FRIEDRICH, R., H., Vorschläge des BMBW zur Verbesserung der

- Qualität der Lehrer und Probleme ihrer Umsetzung, in: B. Berendt/J. Stary (Hrsg.), Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen, Weinheim 1993, p. 75-80.
- HELBERGER, CH./KREIMEYER, T. / J. RÄBINGER, Studiendauer und Studienorganisation im interuniversitären Vergleich. BMBW Bildung Wissenschaft Studien 72, Bonn 1988.
- HIS (HRSG.), Studienzeiten auf dem Prüfstand, Hannover 1988.
- HOCHSCHULPOLITISCHE ZIELSETZUNGEN der Bundesregierung, BT-Drucksache 11/8506, 29th. November 1990.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland, HRK Dokumente zur Hochschulreform 75/1992, Bonn 1992 (=1992a).
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hochschulen der Zukunft - Erneuert oder zweite Wahl. Jahresversammlung 1992 der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 1992 (=1992b).
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRSG.), Profilbildung der Hochschulen I. Werkstattbericht über ein Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz, HRK Dokumente zur Hochschulreform 82/1993, Bonn 1993.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRSG.) Qualität von Studium und Lehre. Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes „Zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“. HRK Dokumente zur Hochschulreform 91/1994, Bonn 1994.
- HOLTKAMP, R./SHNITZER PROBLEMAUFRIß, AND R. HOLTKAMP, BERICHT AUS DER ARBEITSGRUPPE, IN: K. ERMERT- (HRSG.), Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992. Rehburg-Loccum 1992, p. 157-169 (=1992a).
- HOLTKAMP, R./SCHNITZER, K. (HRGS.), Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente. Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. HIS Hochschulplanung 92, Hannover 1992 (=1992b).
- HORNBOSTEL, ST./NEIDHARDT, F. Studentenbefragungen zum Hochschulranking: Methodische Anmerkungen zum "Spiegel"-Projekt über Studienbedingungen. Forschungsbericht, Köln-Berlin 1990.
- HUBER, L., Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle, Hamburg 1985.
- HUBER, L., Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen, in: K. Ermert/L. Huber/E. Liebau (Hrsg.), Humboldt, Higt-Tech und Higt-Culture. Was heißt „Hochschulkultur“ heute? Loccumer Protokolle 14/1990. Rehburg-Loccum 1990, p. 68-99.
- HUBER, L., Lehren und Lernen der Hochschule, in: L. Roth (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 1991, p. 918-932.
- HUBER, L. Lehre und Lernen an Hochschulen in Deutschland: Ansätze zu ihrer Förderung, Erfahrungen und Perspektiven, in: K. Ermert (Hrsg.), Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehburg-Loccum 1992, p. 39-58.
- HUBER, L. U. A. (HRSG.), Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. AHD Blickpunkt Hochschuldidaktik 50, 51, 2 vols., Hamburg 1978.
- HUBER, L./FRANK, A., Bernerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von Hochschullehrerinnen, in: W.-D. Webler/H.-U. Otto (Hrsg.), Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim 1991, p. 143-160.
- JENS, W., (HRSG.), Studentenaltag, München 1985.
- KOKERMOHR, R., /W. MAROTZKI (HRSG.), Biographien in Komplexen Institutionen. Studentenbiographien J., Frankfurt a. M. 1989.
- KULTUS MINISTER KONFERENZ / HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, Umsetzung der Studienstrukturreform, Hamburg-Bonn, Juli 1993.
- LIEBAU, E./HUBER, L., Die Kulturen der Fächer, in: Sammlung no. 3/1985, p. 314-339.
- LÜTHJE, J., Organisation von und Kommunikation über Studium, Lehre und Prüfungen, and J. Lütjhe/K. Fischer-Bluhm/J. Wildt, Arbeitsgruppe 5 - Diskussionsbericht, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Qualität von Studium und Lehre. Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes "Zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland". HRK Dokumente zur Hochschulreform 91/1994, Bonn 1994, p. 103-107 and 173-179.
- MAGER, F./SPINNARKE, U., Was wollen dir Studenten? 2nd ed., Frankfurt a. M. 1968.
- MEYER-ALTHOFF, M., (HRSG.) Evaluation II. Versuche und Erfahrungen mit Selbstevaluation. AHD Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 11, Hamburg 1978.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NORDRHEIN-WESTFALEN, Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Abschlußbericht, Düsseldorf 1992.
- MUTIUS, V., A., Die soziale Lage der Studierenden in der BRD. Über zentrifugale Kräfte im „Studentenleben“ heute, in: K. Ermert/L. Huber/E. Liebau (Hrsg.), Humboldt, Higt-Tech und Higt-Culture. Was heißt „Hochschulkultur“ heute? Loccumer Protokolle 14/1990, Rehburg-Loccum 1990, p. 47-67.
- NEIDHARDT, F., Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleiche in der Lehre, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.), Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich. WRK Dokumente zur Hochschulreform 65/1989, Bonn 1989, p. 111-124.
- NEIDHARDT, F., Die Ranking-Debatte. Evaluationsversuche im Lehrbereich der Hochschulen, in: W.-D. Webler/h.-U. Otto (Hrsg.), Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb, Weinheim 1991, p. 283-294.
- OSTERLOH, J., Interdisziplinärer Gesprächskreis für Habilitanden an der Technischen Universität Braunschweig, in: K. Ermert (Hrsg.), Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehburg-Loccum 1992, p. 255-260.
- PEISERT, H./BARGEL, T./FRAMHEIM, G., Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. Zweite Erhebung zur Studiensituation im Wintersemester 1984/85. BMBW Studien zu Bildung und Wissenschaft 59, Bonn 1988.
- QUEIS, V., D., Zum Stellenwert der Hochschullehre. BMBW Bildung Wissenschaft Aktuell 4/1991, Bonn 1991.
- QEIS, V., D., Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. BMBW Bildung Wissenschaft Aktuell 14/1993, Bonn 1993.
- REISSERT, R., Fachstudiedauer: Ist das Problem schon fixiert, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es? in: W.-D. Webler/H.-U. Otto (Hrsg.), Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb, Weinheim 1991, p. 29-60.
- REISSERT, R./SCHAEFER, H., Pro-forma-Studium. HIS-Hochschulplanung 77, Hannover 1989.
- RITTER, P., U., Evaluation: Erstes Scheitern und Perspektiven, in: B. Berendt/J. Stary (Hrsg.), Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen, Weinheim 1993, p. 180-186.
- SANDER, TH., Zur Lage der Nation. Ein gründlich mißlungener Materilienband über Bildung und Erziehung in der BRD und in der (ehemaligen) DDR, in: Pädagogisches Forum 1/1992, p. 18-22.
- SANDER, TH., Qualitätskriterien für Netzwerke und transnationale Kooperation in Bildungssektor, in: Th. Sander/W. D. Kohlberg (Hrsg.), Die Europäische Dimension der Erziehung. Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule, Ausbildungs- und Studienseminar, Osnabrück 1993, p. 39-71.

- SANDER, TH., Tendenzen der Bildungsexpansion in Deutschland und die Rolle der Lehrerbildung, in: Th. Sander (ed.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*, Bruxelles 1994, p. 138-161.
- SHNITZER, K., / ISSERSTEDT, W./LESZCZENSKY, M., Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. BMBW Studien zu Bildung und Wissenschaft 84, Bonn 1989.
- SHNITZER, K., / ISSERSTEDT, W./LESZCZENSKY, M., Vom Werkstudenten zum erwerbstätigen Studierenden. HIS-Kurzinformation 7/1990, Hannover 1990.
- SHOR, S., Studentische Evaluation - Ein geistiger Schildbürgerstreich? in: Berendt/J. Stary (Hrsg.), *Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen*, 1993, p. 168-172.
- STARY, J., Studentische Evaluation oder „Warten bis silberne Löffel geklaut werden“, in: B. Berendt/J. Stary (Hrsg.), *Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und Maßnahmen*, Weinheim 1993, p. 173-178.
- STURZENHECKER, B., 'Er behandelt uns wie Kinder...'. Autonomieanspruch und Abhängigkeitsrealität im Verhältnis Lehrende-Studierende, in: W.-D. Webler/H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*, Weinheim 1991, p. 229-235.
- SÜLLWOLD, F., Welche Realität wird bei der Beurteilung von Hochschullehrern durch Studierende erfaßt? in: *Mitteilungen des Hochschulverbandes* no. 1/1992.
- TEICHLER, U., Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien - Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland, in: H. Altrichter/M. Schratz (Hrsg.), *Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulsive für Innovation?* Innsbruck 1992, p. 79-102 (=1992a).
- TEICHLER, U., Ziele und Instrumente der Hochschulevaluation. Einführung. in: K. Ermert (Hrsg.), *Mehr Freiheit für die Hochschulen. Über Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Probleme der Hochschulautonomie*. Loccumer Protokolle 3/1992, Rehburg-Loccum 1992, p. 111-118 (=1992b).
- TREINEN, H., Leistungsbewertung in der universitären Lehre, in: *Leistungsbewertung in der universitären Lehre und Forschung*, Wien 1993.
- TREINER, H., Methodische Zugänge zur Qualitätsbestimmung von Lehre und Studium, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Qualität von Studium und Lehre. Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes „Zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“*. Dokumente zur Hochschulreform 91/1994, Bonn 1994, p. 32.40
- WAGEMANN, H.-C., Bericht aus der Arbeitsgruppe, in: K. Ermert (Hrsg.), *Lehre an Hochschulen, Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung*. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehburg-Loccum 1992, p. 184-189.
- WEBLER, D.-W./OTTO, U.-H., (HRSG.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen. Prestige und Hochschulwettbewerb*, Weinheim 1991.
- WEBLER, D.-W./DOMEYER/SCHIEBEL, B., *Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten*. Studien zu Bildung und Wissenschaft 107, Bonn 1993.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ, *Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik*. WRK Dokumente zur Hochschulreform 63/1988, Bonn 1988.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (HRSG.), *Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich*. WRK Dokumente zur Hochschulreform 65/1989, Bonn 1989.
- WILDT, J., Thesen für die Arbeitsgruppe, and J. Bruhn/J. Wildt, Bericht aus der Arbeitsgruppe, in: K. Ermert (Hrsg.), *Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung*. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehburg-Loccum 1992, p. 171-177.
- WINDOLF, P., *Fachkultur und Studienfachwahl*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* no. 1/ 1992.

# ABSENTISMO E DESEJO DE ABANDONO/ABANDONO DOCENTES:

- Um apontamento sobre os factores determinantes -

Francisco Cordeiro Alves \*

## 1. O ABSENTISMO DOCENTE

Definido o absentismo como a “ausência dos trabalhadores ao trabalho, naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença e por razões de ordem médica ou quaisquer outras” (ALMEIDA, V. C., 1985, 8), ele é, no campo educativo, admitido, geralmente, como uma manifestação da *insatisfação dos professores*. E quando algum estudo não conclui por essa relação, como é o caso do trabalho de E. BRIDGES (1980), sobre 488 professores de ensino elementar, então é o próprio investigador que reconhece que “factores pessoais e organizacionais podem mediar aquela relação” e que “a falta de relação insatisfação/absentismo pode ser atribuída a uma conceptualização simplista (por parte dos respondentes) da relação

---

\* Mestre em Ciências da Educação - Universidade de Lisboa

\* Prof. Adj. da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

ausência/insatisfação” (BRIDGES, E., 1980, 5).

Contudo, para além do factor satisfação/insatisfação, outros factores, de carácter restrito, presidem a esta manifestação comportamental dos professores. Assim, sob o ponto de vista do aluno, as razões por que os professores faltam seriam de diversa índole: *falta de vinculação* do professor à escola (mudança frequente de escola), o professor considerar a *escola pouco 'afectiva'*, a *falta do sentido de responsabilidade* necessário à profissão por parte de muitos professores, o *'arrivismo'* à profissão docente, os *ordenados baixos* - convite a um recurso a outros empregos ou expedientes (BREDERODE SANTOS, M. E., 1985, 85-86).

Para a Comissão de Coordenação da Região Norte (1986, 136), a justificação do absentismo encontraria uma séria razão na situação habitual de *deslocação* e mobilidade geográfica dos professores, pois “parece inegável que os professores em situação habitual de *deslocação* tenderão a dar menos

tempo à escola, a faltar mais vezes e a negarem essa escola e a sua envolvente como o seu universo e o seu mundo. vindos de fora, permanecem estranhos até que a vaga dos concursos os leve para novas paragens”.

O fenómeno do absentismo, sob a forma de curtos ou longos períodos de ausência ao trabalho, sem ou com atestado médico, respectivamente, considerado como uma manifestação do *mal-estar docente*, é *contagioso*: c'est le problème du 'pourquoi lui et pas moi'" (AMIEL, R., 1988, 123-124), contágio esse radicado num sentimento de injustiça profissional.

Visto, por outro lado, como “uma forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente às *tensões acumuladas* no seu trabalho” (ESTEVE, J. M., 1984, 54), pode traduzir-se numa falta ao trabalho por doença,

comprovada ou não pela inspeção médica. É, aliás, interessante constatar que os professores não se “põem doentes ao acaso”, mas obedecendo a um *ciclo temporal* muito curioso: em regra, muitas faltas por doença quando se aproxima o meio do período escolar, e uma recessão elevada das mesmas quando se aproximam ou gozam as férias. Sobre este *ciclo* de faltas por doença é expressivo o estudo estatístico de J. M. ESTEVE na cidade e Província de MÁLAGA (Espanha), cujo perfil, a título elucidativo, reproduzimos no **Gráfico 1**.

Apoiando-se em dados relativos ao ano lectivo de 1985-1986, provenientes de 5413 inquéritos recebidos, o GEP/ME analisou as faltas dos professores do ensino preparatório e secundário, concluindo que “o valor obtido para o continente é de 19,7 faltas por docente,

**Gráfico 1:** Faltas por doença, comprovada por inspeção médica, dos profs de EGB e EE MM da cidade e Província de Málaga (Espanha) - Curso de 1982/83.



**Fonte:** ESTEVE, J. M., *El Malestar Docente*, Barcelona, Editorial Laia, 2ª ed., 1989, p.58

valor idêntico ao registado nos docentes do meio rural. A variável 'influência do grande centro urbano' é a situação mais crítica, com 22,3 faltas por docente. Note-se, ainda, que é nas zonas 'sul' e 'litoral' que se registam os índices mais elevados, 22,9 e 20,9, enquanto os mais baixos se observam nas regiões 'centro' e 'média' com 18,2 e 18,6, respectivamente.

Se considerarmos a duração média do exercício da actividade docente ao longo de 10 meses, é fácil concluir que a média obtida se cifra em pouco menos de 2.0 faltas/mês/docente" (GEP/ME, 1988, 23-24).

As informações do GEP/ME, no mesmo estudo, sobre os "factores que condicionam o absentismo" são muito claras, quando nos mencionam que "de acordo com as opiniões formuladas pelos Conselhos Directivos e segundo o quadro de apuramento, se extrai que a 'desmotivação do pessoal docente' é o factor referido com maior frequência pelos Conselhos Directivos, seguindo-se-lhe de perto a 'localização da escola em relação aos grandes centros urbanos' e o isolamento/falta de meios de transporte'; com um grau de frequência inferior cifra-se a 'degradação das instalações escolares'" (GEP/ME, 1988, 24).

Porém, segundo a frequência de respostas dos professores, os motivos mais determinantes do absentismo residiram, por ordem decrescente, em:

- Doença própria - 30.6%;
- Problemas inadiáveis - 26.2%;
- Valorização pessoal - 15.9%
- Doença familiar - 14,0%;
- Ausência da residência familiar - 5.1%;
- Sobrecarga lectiva - 2.3%

- Desmotivação - 1.7%;
- Problemas com as turmas - 1.1%;
- Restantes motivos - 3.1%

(GEP/ME, 1988, 36-37).

Segundo os últimos dados, provenientes do relatório recente sobre a "situação do professor em Portugal", considera-se o absentismo docente como uma "realidade que abrange apenas uma parte, embora significativa, de professores, pois 60.3% dos professores dizem que não costumam faltar, contra 38.9% que admitem dar uma ou duas faltas diárias (BRAGA da CRUZ, M., 1990, 88-89). E, considerando-se o absentismo dos professores portugueses "normal", "porque dentro das duas faltas/mês permitidas até há pouco por lei", constata-se no mesmo relatório que é um fenómeno muito mais do ensino pós-primário (53.2% no preparatório, 55.1% no unificado e 52.6 no secundário) do que do ensino primário (17.1%) ou pré-primário (17.6%), e atinge sobretudo os professores de idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos (49.5%), muito mais os homens do que as mulheres (51.9% v. 33.2%) e muito mais os professores do ensino oficial do que os do privado (41.2% v. 16.3%)" (BRAGA da CRUZ, M. 1990, 90).

Entre as razões do absentismo "normal" citam-se a "necessidade de tratar de assuntos pessoais" (33.6%), os motivos de doença" (29.7%) e as "razões familiares" (11.1%), segundo o mesmo M. BRAGA da CRUZ (1990, 91).

Especificamente sobre o absentismo docente, como efeito do *stress*, conjugado com a *fadiga*, em estudo por nós elaborado (CORDEIRO ALVES, F., 1991, 423) sobre

uma amostra de 129 professores efectivos do Distrito de Bragança, constatámos, como pode depreender-se pela análise do gráfico 2, que 31.78% dos questionados (C) *concordam* que faltam às aulas por motivos de stress, 6.97% (C) *concordam (A)bsolutamente* e 10.07% (N)ão (C) *concordam (N)em (D)iscordam*. Por outro lado, (D) *iscordam (A)bsolutamente* 13.95% e simplesmente (D) *iscordam* 37.2%. Não tendo em conta os indecisos, podemos, pois, verificar que cerca de 39% dos professores admitem que o seu absentismo se poderá explicar por razões de stress. Embora não generalizável, tal dado é significativo para os professores respondentes.

Em suma, considerado como a expressão de uma insatisfação ou a tradução de uma multiplicidade de factores profissionais e pessoais, o absentismo docente, mais ou

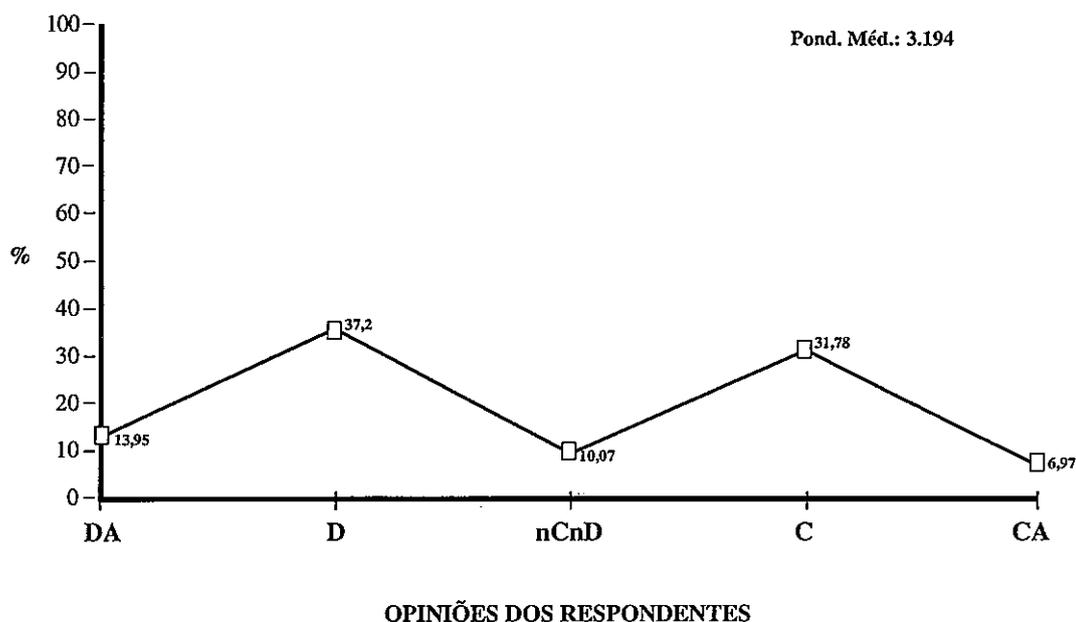
menos agudizado segundo uma periodicidade escolar ou segundo o nível de ensino, é um facto.

Para alguns, contudo, é o prólogo de um capítulo último da vida profissional: o abandono, que, por condicionalismos vários, se fica pelo correspondente desejo. Na verdade o “absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente” (ESTEVE, J. M., 1989,61).

## 2. DESEJO DE ABANDONO/ ABANDONO

Assistimos em Portugal, no momento presente, a um generalizado e preocupante problema, de que nos dão conta as seguintes

**Gráfico 2 (item 44): "Razões de stress e fadiga têm-me levado a faltar algumas vezes às aulas"**



Fonte: CORDEIRO ALVES, F. (1991,423).

observações:

*- É generalizado e percentualmente expressivo o desejo de abandonar a profissão docente. De facto, mais de 35% dos professores entrevistados declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Pode ser que se trate de mais um protesto de que um desejo assumido.*

*Não deixa contudo de ser preocupante. E, ao mesmo tempo, este valor é não só relativamente elevado mas sistematicamente significativo para todos os grupos docentes, independentemente da idade, do sexo, do nível de habilitação académica e profissional.*

*As diferentes variáveis consideradas na análise da posição dos professores neste campo apenas matizam de forma ligeira esta constante propensão ao abandono da profissão que, aliás, é considerado como pouco provável por aqueles que o desejam fazer. Talvez por isso seja correcto considerar que estamos aqui perante um consistente indicador do grau de (in)satisfação com a profissão.*

(BRAGA da CRUZ, M., 1990, 70-71).

Preocupante e constante, o desejo de abandono manifesta, efectivamente, a insatisfação docente. Porém, se se procurarem as razões desse desejo, bem como as da sua não concretização, deparar-nos-emos com aspectos mais concretos da vida docente: - a “remuneração” (32.6%), a “degradação da carreira” (21.7%) e a “falta de estímulo” (19.8%), entre as razões principais do desejo de abandono e a “dificuldade em arranjar

outro emprego” (39.4%), a “idade” (“é tarde para começar de novo”) e a “segurança do salário (e do emprego)”, entre as razões condicionantes da sua não concretização (BRAGA da CRUZ, M., 1990, 74-75).

De forma análoga, é analisado o problema do abandono docente por C. KYRIACCOU e J. SUTCLIFFE (1979, 93), quando consideram como razões mais frequentes do mesmo a “insatisfação geral, a pobreza de salários, a lenta promoção (...) e ser mãe no caso das mulheres professoras”, considerando-se a situação económica igualmente relevante para M. GUIL (1977, 13-14).

Para J. GOODLAD, os conflitos interpessoais, com colegas e administração, a pobreza de recursos e mesmo os problemas com os alunos são relativamente pouco citados pelos professores como razões de abandono. O que mais incomoda os professores é a frustração pessoal e a insatisfação no ensino. Na realidade, “se entrarmos na profissão docente com expectativas de nos tornarmos competentes para ensinar (...) e se ficamos frustrados na realização destas expectativas, a insatisfação instala-se e o abandono torna-se uma alternativa” (GOODLAND, J., 1984, 172).

Por outro lado, o professor passa a parte essencial da sua vida com pessoas muito mais jovens que ele, das quais é cada vez menos contemporâneo. Considerando este um dos aspectos mais frustantes da profissão, R. BAZIN (1977, 19) pensa que tal “est probablement un des motifs qui poussent à s'évader de la condition enseignante”.

Estabelecendo um paralelismo entre os “professores que continuam na profissão

docente” e “os que abandonam”, verificou-se que os primeiros tendem a valorizar o reconhecimento e a aprovação social assim como a dos seus superiores administrativos, enquanto os segundos valorizam mais as recompensas externas, como acréscimo de salários e autonomia (CHAPMAN, D. W. and LOWTHER, M. A., 1982, 242 e 246; CHAPMAN, D. W., 1983, 41). E, numa ordem de competências profissionais, os professores que permanecem na profissão são caracterizados por possuírem maiores competências organizacionais - organização do tempo, desenvolvimento de novos contactos, planificação e organização de actividades -, enquanto os que abandonam são caracterizados por possuírem maiores competências analíticas - análise e avaliação, interpretação de dados numéricos (CHAPMAN, D. W., 1983, 41).

É interessante o cenário pintado por PH. COHEN, relativamente aos motivos de fuga à profissão docente:

*- sós, na sua aula, sós entre os colegas, face à administração e aos pais, numerosos professores assumem cada vez pior uma profissão difícil. E alguns chegam a abandoná-la, muitos tentam todos os movimentos que lhes permite o seu estatuto, antes de se resignarem a continuar, na sua impossibilidade de poder mudar. A fuga estabelece-se então: o desencanto reina, a verdadeira vida está noutra lugar.*

(COHEN, PH., 1984, 11)

No fundo, segundo PH. COHEN, assistimos a um abandono provocado por factores pessoais, como o sentimento de

solidão, contrariado, é certo pelo factor idade, mas abandono esse que traduz, por sua vez, o desencanto profissional. E, próxima desta opinião, está o estudo de B. FARBER (1984, 325) sobre o “stress” e o “esgotamento” (*burn-out*) nos professores suburbanos, a cuja influência se deve que “milhares de professores sensíveis, pensativos e delicados, estejam a abandonar a profissão”.

Os dados são reveladores. Curiosamente, segundo refere o mesmo B. FARBER, a NEA, numa sondagem de 1979, notou que 1/3 dos professores inquiridos, se tivessem que “começar de novo”, não escolheriam tornar-se professores e que somente 60% dos professores indicaram que planeavam permanecer no ensino até à aposentação. E, refere ainda B. FARBER, relatando a opinião de MARK & ANDERSON, 10% dos professores deixam todos os anos o ensino e que, de facto, somente 59% dos professores permanecem mais de 4 anos a ensinar (FABER, B. A., 1984, 325).

Comprovando-se ser um problema em agravamento, a mesma NEA, segundo informa E. WANGBERG (1984, 11), em 1981 constata já que 36% dos professores dos EUA não escolheriam de novo o ensino como profissão e que somente 22% teriam definitivamente escolhido de novo o ensino. E acresce que uma sondagem conduzida pelo New York Times, junto dos professores do estado de New York, estabelece que 47% dos respondentes iriam para outra profissão se o pudessem fazer de novo.

Prova concludente de que o abandono tem sido um fenómeno ascendente, é o trabalho de R. VANDENBERGHE (1986, 17-26), no qual faz uma chamada de atenção para a

comparação de resultados de duas sondagens feitas pela NEA, EUA, respectivamente em 1967 e 1979. Uma das questões era: “supposez que vous puissiez revenir en arrière et repartir à zero, choisiriez-vous l'enseignement?” - Eis as respostas:

	1967	1979
certainement	53%	30%
probablement	25%	29%
probablement pas	7%	22%
certainement pas	20%	10%
indécis	13%	10%

E sublinha R. VANDENBERGHE (1986, 17) que “em 1967, mais de metade dos professores estavam persuadidos que a sua escolha foi correcta. E, em 1979, já não resta senão um terço. E o dado mais notável é que, em 1979, um professor em cada três expressava o desejo de (com probabilidade ou certeza) não ter sido jamais professor”.

Num estudo que teve por amostra 291 professores do ensino secundário, com 5-15 anos de experiência de ensino, verificou-se que, no estado de Connecticut, as razões mais importantes para pensar em abandonar o ensino residiram, para além do “salário” (76%) e das “fracas oportunidades de promoção” (45%), no “demasiado trabalho a fazer ou no pouco tempo para o realizar” (LITT, M. and TURK, D. C., 1985, 184).

É, possivelmente, essa sobrecarga profissional que tem originado uma nova e interessante faceta do abandono docente, legalmente camuflado, que reside na declaração média de incapacidade, junto dos professores de 50 ou mais anos de idade,

fenómeno característico na Holanda e EUA. Na verdade, “o crescente abandono entre os professores, quer homens, quer mulheres, com 50 ou mais anos pode ser associado à *alta incapacidade* dos professores mais velhos. É claro que entre os professores de ambos os sexos encontramos uma relativamente alta percentagem de pessoas declaradas medicamente *incapazes* entre os mais velhos. Não se confina este fenómeno à Holanda. Na América há um nome especial para ele - “*exaustão docente*” (PRICK, L., 1986, 17-18). E os dados que L. PRICK (ibidem) apresenta são expressivos, relativamente a outras profissões:

**Quadro 1:** Possibilidades de ser considerado clinicamente incapaz antes dos 65 anos

	Homens	Mulheres
Ensino Secundário	54.4%	71.4%
Outros Grupos Profissionais	37.8%	57.8%

Também em Portugal se tem processado um abandono, camuflado, do serviço docente lectivo com base na “incapacidade” (física ou mesmo psicológica) dos professores, sancionada por declaração médica, sujeita a posterior inspecção, e conforme prescrição legal criada para o efeito (Decreto-Lei nº 109/85, de 15 de Abril).

Em estudo por nós realizado (CORDEIRO ALVES, F., 1991) sobre uma amostra de 129 Professores Efectivos (3º Ciclo e Ensino Secundário) do Distrito de Bragança, o desejo de *fuga* à profissão torna-se evidente para cerca de 29% dos respondentes. De facto, confrontados com a questão de um possível “*recomeço*” da carreira docente, 18,6%

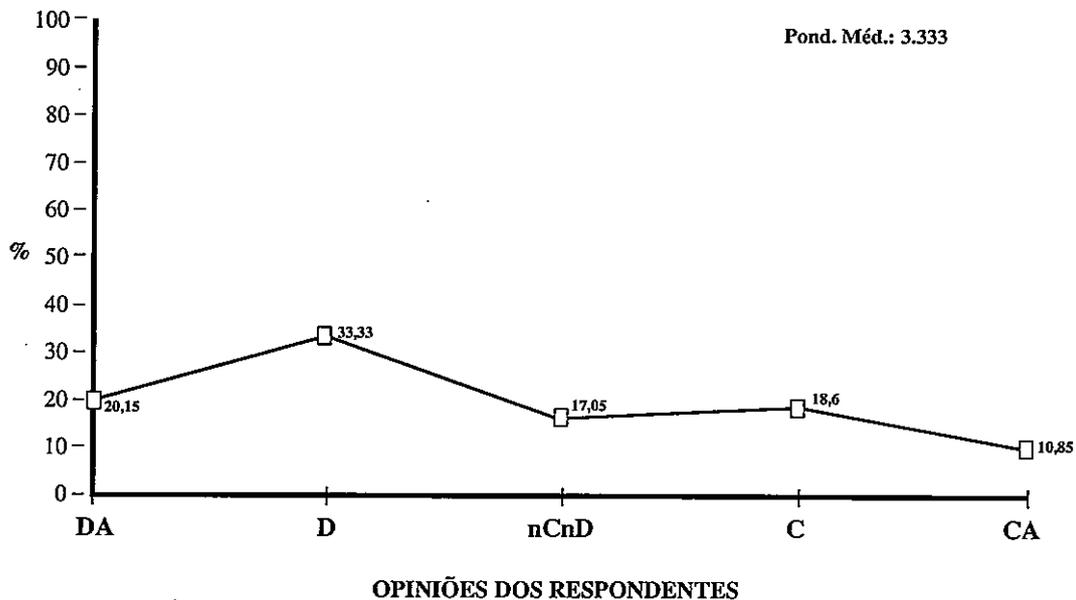
(C)oncordam que jamais o fariam, enquanto 10,85% são mais determinados nessa posição, manifestando a sua (C)oncordância (A)bsoluta com o não *reinício*, como pode verificar-se pelo **Gráfico 3**. E, embora tenhamos uma grande parte de professores que (D)iscorda (33,3%) ou (D)iscorda (A)bsolutamente (20,15%) de *jamais se tornar professor, se tivesse que recomeçar de novo*, a verdade é que a situação começa a ser preocupante (quase 1/3 dos professores!), mesmo que não tenhamos em conta os *indecisos*, que (n)ão (C)oncordam (n)em (D)iscordam (17,05%).

De forma muito coincidente, responderam os mesmos professores face à questão, directamente colocada, sobre o *abandono*, subindo ligeiramente o número dos que manifestam uma posição *neutral* e diminuindo, em pouco, a percentagem dos *discordantes*, absoluta ou simplesmente. O **Gráfico 4**, vd. pág. seg., evidencia esse

paralelismo de opiniões, que outra coisa não significa senão a consistência de opinião dos sujeitos em análise, e, ao mesmo tempo, nos alerta para o fenómeno de que uma significativa percentagem (27,9%) de professores efectivos (!) deste distrito de Bragança, caso tivessem outra oportunidade, abandonariam o ensino imediatamente.

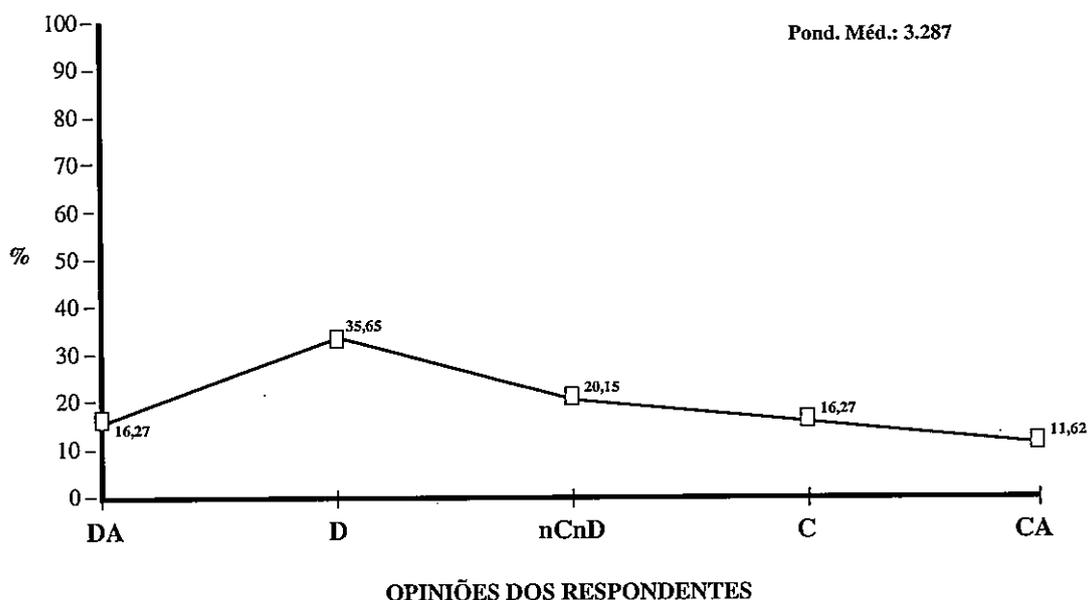
É evidente que o contexto geográfico-isolacionista destes professores é um factor a ter em conta, a par de outros, pelo que a sua posição não é generalizável a todo um país. Mas existem muitos outros factores coincidentes (económicos, estatuto social, relacional...) que nos poderão levar a crer que uma atitude semelhante, face à profissão, pode ser perspectivada por uma grande população de professores portugueses. Neste sentido, deixamos em aberto o filão para uma investigação a nível nacional sobre o abandono docente. Porquê esperar?

**Gráfico 3:** "Se tivesse que começar de novo, jamais me tornaria professor."



Fonte: CORDEIRO ALVES, F. (1991,423).

**Gráfico 2 (item 44): "Se eu tivesse outra oportunidade, abandonava o ensino já".**



Fonte: CORDEIRO ALVES, F. (1991,424).

### 3. EM JEITO DE CONCLUSÃO

Com um final semelhante ao ponto de partida, sob o ponto de vista etiológico do desejo de abandono, diremos que, com base numa amostra de 1.602 professores, telefonicamente entrevistados, os autores de "The American Teacher - 1986" sustentam que, existindo um consenso sobre o que deve ser feito para deter o êxodo docente, "55% dos professores consideraram seriamente alguma vez deixar o ensino para ir para outras profissões(...), admitindo como possível razão o facto de a *satisfação* profissional ter declinado entre os professores" (HARRIS, L. *et al.*, 1986, 4).

Que deverá, pois, ser feito para reter os professores? À boa maneira americana, "by more 80%, teachers (...) agree that provid-

ing *decent salaries* is essential to (...) retaining **good** teachers" (HARRIS, L. *et al.*, 1986, 4).

Só nos resta perguntar: chegará isso (decentes salários) para diminuir o absentismo e para reter os professores? Será que, com a melhoria salarial unicamente, se repõe o prestígio, o reconhecimento, enfim, o verdadeiro estatuto sócio-profissional dos professores, o grande atractivo de qualquer profissão? Não subestimando, antes propugnando pela melhoria salarial, como razão de fixação docente, longe de nós considerá-la cegamente, como incentivo exclusivo ou mesmo mais importante para a permanência na docência, pois outros valores pessoais, sociais e relacionais se impõem à opção dos professores.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Vasco C. (1985), Stress Organizational - 1. *Pessoal*, nº 17/2ª série, pp. 7-12.
- AMIEL, Roger (1988), La 'Déprime' des Enseignants. *Science et Vie*. Paris, Septembre, pp. 118-124.
- BAZIN, Robert (1977), Les Conditions Enseignantes - Traits et Portrait de l'Enseignant - Robot. *L'Education*, Mars, pp. 16-19.
- BRAGA da CRUZ, M (1990), *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 11/ME/88 do Ministro da Educação. Lisboa.
- BREDERODESANTOS, M.E. (1985), *Os Aprendizizes de Pigmalião*. Lisboa: IED.
- BRIDGES, Edwin M. (1980), Job Satisfaction and Teacher Absenteeism. *Educational Administration Quarterly*, v16, n2, pp. 41-56.
- CHAPMAN, David W. (1983), Career Satisfaction of Teachers. *Educational Research Quarterly*, v7, n3, pp. 40-50.
- CHAPMAN, David W. and LOWTHER, M.A. (1982), Teachers Satisfaction-with Teaching. *The Journal of Educational Research*, v75, n4, pp. 241-247.
- COHEN, Philippe (1984), Profs: L'Ère du Doute - du Malaise à la Fuite. *Le Monde de l'Education*, n108, pp. 10-14.
- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA REGIÃO NORTE (1986), *Papel e Imagem do Professor - Região Norte* (Inquérito). Porto.
- CORDEIRO ALVES, F. (1991), *A Satisfação/Insatisfação Docente*. Contributos para um Estudo da Satisfação/Insatisfação dos Professores Efectivos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, policopiado.
- ESTEVE, J. M. (1989), *El Malestar Docente*. Barcelona: Editorial Laia, 2ª ed..
- FARBER, Barry A. (1984), Stress and Burnout in Suburban Teachers. *The Journal of Educational Research*, v77, n6, pp. 325-331.
- GEP/ME (1988), *Análise do Absentismo nas Escolas Preparatórias e Secundárias*. Lisboa: GEP.
- GOODLAND, John I. (1984), *A Place Called School - Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- GUIL, Maurice (1977), Être ou ne pas Être Enseignant. *L'Education*, Mars, pp. 12-14.
- HARIS, Louis et al. (1986), *The American Teacher 1986 - Restructuring the Teaching Profession*. New York: Metropolitan Life.
- KYRIACOU, C. and SUTCLIFFE, J. (1979), Teacher Stress and Satisfaction. *Educational Research*, v12, n2, pp. 89-96.
- LITT, Mark D. and TURK, D. C. (1985), Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *The Journal of Educational Research*, v78, n3, pp. 178-185.
- PRICK, Leo G. M. (1986), *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- VANDENBERGHE, R. (1986), Le Rôle de l'Enseignant dans l'Innovation en Éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n75, pp. 17-26.
- WANGBERG, Elaine G. (1984), The Complex Issue of Teacher Stress and Job Dissatisfaction. *Contemporary Education*, v56, n1, pp. 11-15.
- WANGBERG, Elaine and METZGER, D. J. (1982), Working Conditions and Career Options Lead to Female Elementary Teacher Job dissatisfaction. *Journal of Teacher Education*, v33, n5, pp. 37-40.

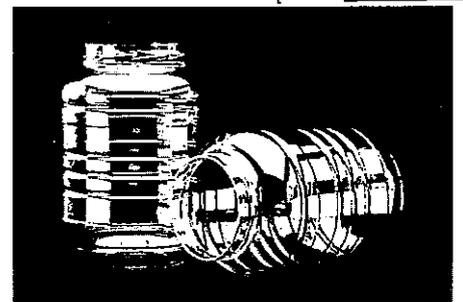
# Polyclear®

Produzido em Portugal pela Hoechst Fibras, o PET Polyclear® é o material de embalagem utilizado na Indústria Portuguesa para um crescente número de aplicações alimentares e não alimentares.



*Propriedades Barreira*

39



*Transparência e Brilho*



*Resistência Mecânica*

Para mais informações, contacte os Serviços Comerciais da  
Apartado 1041 - 4101 PORTO CODEX Tel. (02) 606 70 51 Fax (02) 606 31 68

**Hoechst** 

# EFEITOS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS NO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL DOS ALUNOS

Ramiro Marques \*

40

PSICOLOGIA  
DA  
EDUCAÇÃO

A educação moral, na perspectiva desenvolvimentista, tem como interveniente central o professor que, seja qual for a sua disciplina, se assume como educador moral, ou se se preferir, um adulto significativo, utilizando os conteúdos programáticos e a organização da sala de aula para estimular o raciocínio moral dos alunos. Ajudar a pensar sobre os valores e facilitar o intercâmbio de valores na escola é o objectivo que deve nortear a acção do professor.

Neste artigo, iremos descrever e analisar os papéis do professor enquanto educador moral, colocando a ênfase na capacidade para:

- 1) Criar conflitos cognitivos;
- 2) Estimular o desempenho de papéis;
- 3) Criar uma atmosfera democrática na sala de aula;
- 4) Facilitar a aprendizagem;
- 5) Participar como membro de uma equipa pedagógica;
- 6) Moderar seminários de discussão.

---

\* Docente da Escola Superior de Educação de Santarém

## Programas inspirados na teoria de Kohlberg

À semelhança das estruturas cognitivas, o raciocínio moral desenvolve-se graças ao envolvimento do sujeito numa série de situações que provocam o desequilíbrio. Provocar o desequilíbrio é o primeiro factor de aprendizagem, sem o que as estruturas cognitivas se não podem modificar e tornar mais complexas. Para que o pensamento do indivíduo evolua é preciso que ele depare com situações que não é capaz de resolver, situações essas que criam uma necessidade (motivação interna) para aprender. Tais situações deverão ser moderadamente discrepantes, pressupondo a resolução de problemas, nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis.

É ponto assente que a maioria dos professores se encontra no nível convencional do desenvolvimento moral, o que significa estarem um estágio acima do raciocínio moral típico dos adolescentes. Segundo o modelo interaccionista de Kohlberg, para haver crescimento moral é necessário que os indivíduos sejam expostos a padrões de

raciocínio um estágio acima do seu, condição “sine qua non” para que haja desequilíbrio cognitivo.

A estimulação dos conflitos pode ser feita através do diálogo do aluno consigo próprio ou do diálogo com outros sujeitos. Em qualquer dos casos, o aluno vê-se perante razões conflitantes que se digladiam entre si. Esse conflito é, regra geral, factor de crescimento.

Tomar em conta os pontos de vista dos outros exige o diálogo e a capacidade para “calçar sapatos que não são os seus”.

Este papel do professor é determinante, na medida em que ajuda o aluno a respeitar os sentimentos e os valores alheios e o respeito pelos outros que são a característica básica de uma educação para a democracia.

Há 6 estratégias que o professor pode utilizar para criar uma atmosfera na sala de aula:

- 1) Planear, com antecedência, os arranjos físicos e adequar esses arranjos às situações de aprendizagem;
- 2) Organizar grupos eficazes, ou seja, pequenos grupos quando se pretende promover a resolução independente de problemas, e grupos alargados quando se visa a discussão generalizada das conclusões;
- 3) Reforçar os comportamentos que signifiquem aceitação e respeito pelas pessoas e pelos sentimentos;
- 4) Desenvolver a comunicação, promovendo competências relacionadas com o ouvir os outros, esperar pela vez e comunicar com eficácia;
- 5) Encorajar a interação aluno/aluno;
- 6) Estimular os alunos a tomarem decisões.

Um dos pressupostos essenciais para que exista uma atmosfera democrática na sala de aula é o reconhecimento de que o professor não está ali para julgar os sentimentos e os valores das pessoas mas para ajudar a discussão e a partilha das ideias sobre questões éticas e cívicas. Se o aluno sente que as suas ideias são alvo de desprezo ou do ridículo, não estará à vontade para dar a conhecer os seus argumentos. Os alunos precisam de estar seguros de que não correm riscos ao defenderem pontos de vista minoritários. Isto não significa que o professor se mantenha equidistante de todas as posições. Se um aluno argumentar a favor do uso das drogas, o professor tem o dever de suscitar opiniões contrárias e de demonstrar a natureza dos malefícios das drogas.

Quando se pretende discutir a solução para um problema podem agrupar-se os alunos em 3 grupos consoante a sua posição perante a solução. O grupo A pode ser constituído por alunos que concordam com a solução e os grupos B e C correspondem respectivamente aos que discordam e aos que ainda não têm posição. O professor circula pelos grupos e ajuda-os a aprofundar a sua argumentação. No final, cada grupo regista, numa cartolina, os seus argumentos e faz uma breve apresentação à classe.

A introdução da educação para valores no currículo exige ao professor a aquisição de competências conformes aos modelos personalistas e interaccionistas. O professor é menos o transmissor de conteúdos do que o facilitador de situações de aprendizagem..

A educação para os valores não se compadece com o isolamento do professor ou dos alunos. Nesta área - mais do que em

qualquer outra - educa-se para agir e agir moralmente é envolver-se eficazmente com os outros, saber tomar partido e defender posições. O fim último da educação para os valores é a aprendizagem do viver em comum e, sendo assim, os alunos aprendem tanto melhor quanto mais profundas e diversificadas forem as suas interações. A escola e o professor devem ser capazes de relacionar os alunos com a maior diversidade social e ética possível, para que estes prezem a diversidade. A melhor forma de o fazer é dar entrada na escola a membros diversificados da comunidade. O professor deixa de trabalhar sozinho e passa a integrar-se numa equipa, de que fazem parte outros professores e pais.

Vejam algumas situações em que o professor se pode integrar numa equipa.

Na escola primária, na área do Meio Físico e Social, o professor pode criar o “dia das profissões”, convidando para a sala de aula diversos profissionais para partilharem com os alunos as suas vivências. Uma outra situação propiciadora do respeito pelos outros é a criação do “dia das nações”, que poderá ser uma oportunidade para os alunos estudarem Geografia, desenhando mapas e bandeiras, aprendendo canções e tomando contacto com problemas internacionais.

Este é um dos papéis mais difíceis e necessários do professor, Julgamos essencial fornecer algumas recomendações sobre a forma mais eficaz de dirigir seminários, embora saibamos que só a prática pode criar bons moderadores.

Sócrates foi o grande mestre do interrogatório.

Enquanto fazia perguntas, o pensador grego procurava respostas que clarificassem

as ideias de virtude, piedade, justiça, amor e coragem. Sócrates não se afirmava como um sujeito que conhecia antecipadamente as respostas às questões formuladas. Pelo contrário. Havia nele uma enorme humildade que o fazia compartilhar a ignorância com os companheiros de ocasião. Sócrates punha a nu a ignorância, mas manifestava, simultaneamente, o desejo de saber mais, embora esse desejo jamais fosse saciado, porque as respostas eram pistas provisórias para novas questões.

Fazer perguntas aos alunos sobre textos lidos previamente, ajuda-os a melhorar a sua compreensão das ideias e valores básicos. Nos diálogos de Platão, Sócrates nunca dá lições de moral, afirmando, repetidamente, não saber o suficiente para tal. Sócrates não se apresenta como professor, mas como companheiro e como amigo do saber que se interroga e questiona os outros com o objectivo de se tornarem mais capazes de fazer uso das suas mentes.

Os textos escolhidos para os seminários devem ser curtos, polémicos e originais. São de evitar os manuais e outros livros de carácter informativo ou didáctico. São de preferir os livros que apresentem ideias, incluam dilemas morais e provoquem a mente.

Nos primeiros seis anos de escolaridade, os seminários devem ocorrer mais frequentemente que nos anos posteriores, mas o período de duração das discussões não deve ultrapassar os 30 minutos.

A leitura de histórias pelo professor é uma boa forma de estimular a discussão. A partir do 3º ano, a discussão pode basear-se na leitura, feita em casa, de um pequeno livro. O seminário não será mais do que a conversa

informal, entre alunos, trocando opiniões e argumentando sobre o que foi lido ou dito.

No 3º Ciclo e no ensino secundário, os seminários podem durar duas horas, mas a sua periodicidade não deve ultrapassar os dois por mês. A discussão incidirá sobre textos lidos previamente em casa.

A realização de seminários, neste nível de ensino, é mais difícil, devido a compartimentação das disciplinas e professores. Nem sempre é possível ter os alunos numa sala com mesas em quadrado e é raro conseguir o tempo desejável para os fazer.

Em qualquer dos casos, convém ter presente duas características dos seminários:

- São conversas conduzidas de uma forma ordeira, pelo professor, que actua como moderador na discussão dos textos;
- São discussões em torno de questões abertas e complexas, colocadas pelo moderador ou por um dos participantes.

Adler (1984) destaca que o moderador tem três tarefas principais:

- Fazer uma série de perguntas que definam a discussão e dar-lhe direcção;
- Examinar as respostas, tentando compreender as razões para elas ou as suas implicações;
- Envolver os participantes no diálogo quando há conflitos de pontos de vista.

A segunda e terceira tarefas exigem que o moderador seja, simultaneamente, um eficaz inquiridor e um ouvinte atento, tanto mais que ele ou ela devem repetir, com frequência, as palavras dos participantes, de forma a torná-las claras para todos.

O moderador deve tomar uma posição activa, estimulando os alunos a dizerem o que vai nas suas mentes, reformulando a mesma

questão de várias formas, esclarecendo o significado de alguns conceitos e fazendo com que as questões sejam ouvidas e compreendidas.

As questões devem evitar respostas de sim ou não, propondo, ao invés, afirmações que levistem novas perguntas. Os participantes devem estar preparados para mudar de opinião, mantendo um espírito aberto e activo que tenha em consideração novos argumentos e explicações. O moderador não deve ter a pretensão de conhecer as respostas para todas as perguntas, tanto mais que as melhores questões são as que envolvem respostas diferentes.

O mais importante é que o moderador se prepare para o seminário, lendo, atentamente, os textos, sublinhando as palavras e frases principais, anotando comentários e seleccionando as questões para discussão. Quando o moderador seleccionar mais do que uma questão deve ordená-las, de tal forma que a primeira seja aprofundada pela segunda e assim sucessivamente. O moderador raramente deve ficar satisfeito com a resposta dada. O seu trabalho será mais proveitoso se pedir justificações ou perguntar se alguém tem algo a acrescentar. Acima de tudo, convém não deixar que o conceito importante seja usado de forma incorrecta. Se dois alunos usarem a mesma palavra em sentidos diferentes, o moderador deve esclarecer o verdadeiro significado da palavra, antes que a discussão prossiga. Sempre que apareçam argumentos conflitantes sobre a mesma questão, o moderador pode fazer uso do quadro para sistematizar essas diferenças num diagrama.

Os seminários de discussão ajudam os

alunos a desenvolverem competências parlamentares e estimulam as capacidades relacionadas com a leitura, a escrita e a audição.

Em complemento, os seminários podem ser acompanhados de pequenos ensaios que, depois de lidos pelo professor, poderão ser alvo de aperfeiçoamentos que levem o aluno a aprofundar argumentos ou e rever pontos de vista. Sempre que isto é feito, o aluno melhora as suas capacidades de leitura, escrita, linguagem e audição.

### **Programas preocupados com a justiça**

Um dos estudos mais importantes realizados sobre os efeitos de um programa de educação para os valores sobre o desenvolvimento moral dos alunos foi o trabalho de Sullivan, Beck, Joy e Paglinso (1975) com alunos dos últimos anos da escola elementar.

Os citados investigadores começaram por oferecer aos alunos um sentido de estrutura e ordem para facilitar a aquisição de métodos de discussão de valores. A discussão incidiu sobre 9 tópicos de **relações humanas** e para cada tópico foram distribuídas questões para discussão. Cada tópico ocupou os alunos durante dois períodos de 40 minutos cada. Os tópicos oferecidos aos alunos do 5º e 6º anos foram os seguintes: 1) as regras dadas pelas pessoas; 2) o lugar das regras na sociedade; 3) aceitação de regras sociais; 4) a necessidade do indivíduo se relacionar com outras pessoas; 5) ajudar os outros; 6) o indivíduo e os outros; 7) o lugar da lei, dos juízes e da polícia; 8) o lugar do governo e das outras autoridades; 9) a violação da lei e a função do castigo.

No final do programa, procedeu-se a

uma avaliação formal, tendo sido entrevistados 42 estudantes com base nos dilemas morais de Kohlberg. Os estudantes foram divididos em dois grupos: 1) os que participaram no programa de educação moral e 2) o grupo que não participou mas pertencia à mesma classe social e grupo etário que o grupo experimental. Os dois grupos foram avaliados durante dois anos em três intervalos de tempo. Antes do início do programa foi administrado um pré-teste a todos os alunos e no final do programa foi administrado o primeiro pós-teste. Um ano após o "terminus" do programa foi administrado um segundo pós-teste.

Nos pré-testes, todos os alunos se situavam no nível pré-convencional. Ambos os grupos, no primeiro pós-teste, mostraram um ligeiro avanço em direcção aos estados convencionais, mas o grupo experimental mostrou estar mais acelerado no seu desenvolvimento. Por fim, no segundo pós-teste, administrado um ano após o final do programa, o grupo experimental mostrou níveis de raciocínio convencional (estádio 4) significativamente mais elevados que o grupo controlo.

Em conclusão, podemos afirmar que ambos os grupos mostraram uma tendência de desenvolvimento em direcção ao estágio 3, mas com algumas diferenças: 1) notou-se a emergência do estágio 4, em alguns indivíduos do grupo experimental em dois pós-testes; 2) após o primeiro ano, nenhum indivíduo do grupo experimental respondeu ao nível do estágio 1, enquanto alguns sujeitos do grupo controlo permaneciam nesse estágio; 3) a maioria dos sujeitos do grupo experimental, após o final do primeiro ano, manifestava uma orientação que evidenciava um raciocínio

mais independente e o uso da reciprocidade e da justiça.

Beck, Sullivan e Taylor (1972) realizaram um outro estudo com uma amostra de adolescentes em 2 escolas secundárias diferentes, durante 4 anos. Na primeira escola, um grupo de alunos de um curso de Humanidades participou, duas vezes por semana, durante três anos, na discussão de questões morais. Visto que os adolescentes se encontram, geralmente, no nível convencional, as questões discutidas nas aulas foram concebidas para produzir reflexões sobre convenções morais e para considerar alternativas mais adequadas e mais relacionadas com a moralidade pós-convencional. O grupo era constituído por 17 alunos que participaram, voluntariamente, no programa. Foi possível seleccionar um grupo controlo com o mesmo nível etário e “background”. Os membros do grupo experimental participaram na discussão de 14 tópicos: 1) aspectos distintos do bem moral; 2) eu e os outros; 3) a necessidade do indivíduo se relacionar com os outros; 4) agir de acordo com razões morais; 5) as motivações; 6) a importância da espontaneidade; 7) o lugar dos princípios morais e das regras; 8) o valor do acto versus o valor da regra; 9) consciência; 10) igualdade e justiça; 11) criar situações mutuamente benéficas; 12) a diversidade moral; 13) a procura de felicidade; 14) análise de várias virtudes e vícios. Visto que a maioria dos alunos se encontrava nos estádios 3 e 4, os investigadores tentaram envolver a maior parte deles em raciocínios de tipo pós convencional. Os resultados dos estudos foram estimulantes: no pré-teste, apenas 5% de estudantes de ambos os grupos se situaram no estádio 5. No

segundo pós-teste, 22% do grupo experimental manifestaram raciocínios típicos do estádio 5 para apenas 2% dos alunos do grupo controlo. Como interpretar estes resultados? À medida que o tempo passava, o grupo experimental parecia mais reflexivo. A passagem do tempo permitiu ao grupo experimental mais oportunidades para exercer as noções e competências pós-convencionais aprendidas durante o programa.

Sullivan (1980: 229) realizou um outro estudo em colaboração com C. Beck, que produziu resultados diferentes:

“Depois deste esforço inicial nas escolas secundárias, nós lançámo-nos num esforço em grande escala durante dois semestres noutra escola. Nesta altura, nós concebemos um manual de ética para alunos do secundário e identificámos outros materiais para trazer para a sala de aula com o objectivo de promover a discussão.

... Do ponto de vista da avaliação moral de Kohlberg, os nossos esforços produziram resultados fracos. A discrepância entre os resultados nesta escola e os daquela em que tínhamos sido bem sucedidos fez-nos reflectir nas formas de diferenciação dos dois cursos. Primeiro, o formato do ensino mudou quando trabalhámos na última (mal sucedida) escola, a que chamaremos de escola B. Usámos um manual estruturado, na escola B, que não existia quando trabalhámos na escola A. Embora o conteúdo tivesse uma orientação pós-convencional, reflectia, contudo, os interesses iniciais

dos professores e não dos alunos”.

Como justificação para essa disparidade de resultados, Sullivan (1980) concluiu que a vida institucional da escola impede o pensamento crítico dos estudantes:

“A nossa experiência em duas escolas secundárias tornou-nos conscientes do ‘currículo implícito’ discutido pelos críticos da escola. Tornámo-nos muito mais sensíveis à ideia de que a estrutura de uma escola pode encorajar, implicitamente, uma certa espécie - para ser mais específico, uma moralidade convencional e autoritária. Muitos dos esforços dos professores para ajudar os alunos a passarem a um nível pós-convencional (estádios 5 e 6) do desenvolvimento moral são frustrados por uma atmosfera e organização escolares que enfatizam, constantemente, princípios e valores de estádios baixos” (Sullivan, 1980: 229).

Vários estudos conduzidos em escolas secundárias têm mostrado que uma organização e atmosfera escolares que manifestem aspectos pós-convencionais, podem facilitar, grandemente, o desenvolvimento moral dos alunos.

A investigação educacional tem mostrado, também, que a maioria das escolas são dirigidas de forma autoritária, não criando oportunidades para os alunos participarem na tomada de decisões. Num ambiente autoritário torna-se difícil fomentar o respeito-mútuo, a autonomia e a cooperação.

Mas será que as autoridades escolares

e os professores se dão conta deste problema?

Uma sondagem realizada, nos E.U.A., pela **Phi Delta Kappan**, em 1975, concluiu que os “superintendentes” e directores de escolas colocavam a falta de disciplina entre a sua primeira preocupação. Cinquenta e nove por cento dos “superintendentes” e directores e 47% dos professores consideram a falta de disciplina como uma grande preocupação.

No entanto, estas percentagens pouco nos dizem sobre o tipo de educação moral defendido pelas autoridades e professores, embora duvidemos que a abordagem Kohlbergiana tivesse nessa altura grande aceitação. As nossas dúvidas baseiam-se no facto de que as autoridades e os professores tendem a encarar a educação para os valores numa perspectiva tradicional de inculcação e transmissão pura e simples. Quer por falta de conhecimentos, quer por receio face à moralidade pós-convencional - muitas vezes identificada com anarquia - os professores tendem a dividir-se em dois grupos: os que defendem a educação para os valores na escola, numa perspectiva de inculcação e modelação de comportamentos desejáveis e os que defendem a neutralidade moral da escola. Tanto uma perspectiva como outra diferem da abordagem cognitivo-desenvolvimentista. Embora a opinião pública reconheça que há falta de civismo nas escolas secundárias, nada nos garante que seja possível obter consensos sobre a terapêutica adequada. O problema da indisciplina nas escolas secundárias explica-se pela relação conflituante entre duas moralidades dominantes no contexto escolar: a moralidade pré-convencional dos alunos indisciplinados e a moralidade convencional de autoridades e professores.

Na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, a terapêutica adequada para a solução deste problema reside na criação de programas de educação para os valores e na criação de um ambiente escolar democrático, de forma que o currículo explícito e o currículo implícito estejam em consonância e estimulem, ambos, a passagem aos estádios superiores.

Nem todos os programas de educação para os valores produzem efeitos duradouros no desenvolvimento moral. Os programas de educação do carácter (abordagem endoutrinante) produzem efeitos a curto prazo que pouca influência têm na passagem a formas de raciocínio mais elevadas. Os programas de clarificação de valores não se baseiam na existência de princípios éticos e de escolhas morais mais adequadas que outras. Higgins (1987: 241) acrescenta que “uma perspectiva feminista não pode aceitar o pressuposto da relatividade dos valores, visto que o feminismo defende a ideia da igualdade entre os sexos como princípio universal”. As questões relacionadas com a injustiça e os direitos humanos devem ser tratados de uma forma substantiva com base em princípios de aplicação universal.

### **Programas preocupados com o cuidar dos outros**

Dentro desta perspectiva, iremos descrever e analisar alguns efeitos de programas de educação para os valores na eliminação de estereótipos e injustiças contra a mulher apenas por ser mulher.

Martin (1984) e Noddings (1984) referem-se à necessidade de incorporar os “3

Cs” (Care, concern e connection) nos programas de educação moral para adolescentes, visto que o cuidar dos outros, a preocupação e o relacionamento são atitudes feministas que precisam de se generalizar aos dois sexos. Higgins (1987) concorda com esta incorporação mas considera-a insuficiente e pouco eficaz, caso não seja acompanhada de mudanças nas estruturas educacionais, tal como é proposto e aplicado nos programas “just community”. Higgins (1987) e Power (1980 e 1988) consideram que os programas “just community” são os mais eficazes para o desenvolvimento moral dos indivíduos e para a compreensão dos conceitos de justiça, igualdade, afectividade e responsabilidade mútua, dado o facto de criarem uma atmosfera moral democrática, justa e participativa. Um dos últimos programas “just community” a ser criado foi concebido por Higgins e Kohlberg (1986) numa escola de New York, com 3.500 alunos, maioritariamente negros, hispânicos e asiáticos. O programa começou em Setembro de 1985, com a selecção de 100 estudantes maioritariamente da classe baixa. A comunidade de 100 alunos e 4 professores reúne uma vez por semana, durante duas horas. Grupos de 25 alunos e 1 professor reúnem-se noutro dia. As comissões reúnem-se num terceiro dia e os professores num quarto dia.

Num relatório de Higgins (1987) sobre os efeitos do programa, conclui-se - através da análise de entrevistas a alunos - que:

- Ao contrário da escola secundária típica, que possui uma atmosfera moral negativa, o programa “just community” permite a criação de normas de cooperação e responsabilidade;

- Enquanto na escola secundária típica os alunos aprendem a ser passivos e a esperar que as autoridades decidam por eles, no programa “just community”, todos os membros podem participar na tomada de decisões e aprendem a participar;

- Grande parte dos participantes no programa aprendem a disciplinar-se, a ouvir os outros e a tomar a perspectiva dos outros, a argumentar em público, a modificar as próprias ideias e a considerar as ideias dos outros.

Mas será que estas novas atitudes influenciam positivamente o comportamento moral dos alunos fora do programa? Ou seja, há consistência entre o raciocínio moral e o comportamento moral? Higgins (1987) crê que sim, embora os resultados estejam ainda numa fase de análise. Com efeito, Higgins está a comparar o comportamento dos alunos que participam no programa com o comportamento de um grupo controlado, esperando-se para breve a publicação dos relatórios. Voltemo-nos, agora, para o estudo dos efeitos dos programas na compreensão das duas orientações morais: a moralidade de justiça e a moralidade do afecto e do cuidar dos outros. Como é possível construir um currículo que dê igual ênfase a ambas as moralidades? Como sabemos, é relativamente recente (Gilligan, 1982 e Noddings, 1984 e 1987) a introdução no currículo de preocupações relacionadas com a segunda orientação moral, a qual é predominante no raciocínio moral das mulheres. Martin (1987) sugere a incorporação das virtudes feministas (compaixão, responsabilidade, cuidar dos

outros e afecto) nos programas das disciplinas de História, Literatura e Ciências. Noddings (1987) considera que as mudanças dos conteúdos programáticos são insuficientes. Torna-se necessário mudar a organização curricular e a estrutura da escola. Noddings (1987: 184) exemplifica:

“Suponhamos que introduziamos novo assunto intitulado **As pessoas - Crescimento, Costumes e Relações**. Não seria uma disciplina semestral de antropologia, história social, psicologia ou biologia... Seria um tema de continuidade - ensinado ao longo dos anos, como a Matemática ou o Inglês, e teria uma componente prática. Na escola secundária, os alunos poderiam estudar a criança e trabalhar directamente como auxiliares em jardins-de-infância.”

Noddings (1987) acrescenta ainda que o currículo deve estar organizado de forma a incluir a perspectiva feminina do conhecimento e dos valores, no intuito de ensinar às crianças não apenas as virtudes masculinas como as virtudes femininas. Um tal currículo tentaria um equilíbrio entre os conteúdos programáticos e a prática, para que os alunos tenham oportunidades de experimentar a orientação moral do cuidar dos outros e do afecto. A reforma curricular deve enfatizar, sobretudo, a inclusão de temas femininos, heroínas e textos de mulheres nas disciplinas de Língua Materna e Estudos Sociais. Nesta última área, os alunos precisam de aprender a ser bons vizinhos e bons cidadãos, mas também necessitam de aprender a história das famílias, a história da infância,

os direitos das mulheres e das crianças e o papel das mulheres na assistência social e na educação.

A finalizar, Noddings (1987: 187-188) aponta várias recomendações para a reforma curricular:

“Todos os estudantes precisam também de estudar e praticar as artes femininas, de cuidar das crianças, dos doentes, dos velhos e dos necessitados; eles precisam de aprender como iniciar e manter relações estáveis e gratificantes, como dirigir uma casa de uma forma que alimente os corpos, as mentes e os espíritos. Eles precisam de estudar o modelo guerreiro, tanto criticamente como apreciativamente, para que as suas virtudes possam ser transpostas para um modo de vida e de interacção com os outros menos violento. Finalmente, eles precisam de ganhar maior auto-conhecimento através dos estudos que os ajudem a aceitar os lados ‘sombra’ individuais e de grupo.”

### **Programas preocupados com o afecto**

Um dos programas de educação com o objectivo explícito de fomentar a moralidade orientada para o afecto e o cuidar dos outros é o programa **Lifeline**, concebido por Mcphail, Ungood-Thomas e Chapman (1975). Mais de uma década de aplicação é tempo suficiente para a avaliação dos seus resultados. Começaremos por apresentar a estrutura do programa **Lifeline** e depois discutiremos algumas das críticas aos seus efeitos. Quer na apresentação quer na discussão seguiremos, de muito perto, o texto de Martin (1987).

O objectivo principal do programa **Lifeline** é aumentar o poder do estudante para

dar e receber amor. O currículo é constituído à volta da aprendizagem do afecto, da compreensão das necessidades dos outros e da aceitação dos sentimentos dos outros. Enquanto o modelo Kohlbergiano enfatiza o desenvolvimento do raciocínio moral e a ideia de justiça e o modelo de Shaver e Strong (1979) visa o desenvolvimento do raciocínio moral independente, o programa concebido por Mcphail e associados (1975) procura a construção da maturidade moral através do afecto, da aceitação e do cuidar dos outros. Nesta medida, o programa **Lifeline** acentua a ajuda imaginativa partilhada e responsável como a resposta moral mais adequada à questão “o que faria nesta situação?” O que diferencia o programa **Lifeline** do programa **Just community** é que, enquanto este acentua o raciocínio cognitivo sem dar tanta atenção às emoções e à afectividade, aquele privilegia, precisamente, o amor pelos outros. Que tipo de amor surge acentuado pelo programa de Mcphail e associados (1975)? Martin (1987: 205) ensaia a resposta:

“**Lifeline** representa uma tentativa para desenvolver a forma de amor que Shell chama de generativo e outros intitularam preservativo. Se é em todos os aspectos uma tentativa satisfatória, não é a questão para discutir agora. O que deve ser apontado é que o amor generativo tem de ser aprendido: não é qualquer coisa inata que emerge, automaticamente, à medida que as pessoas amadurecem.”

Explicitando um pouco melhor o seu pensamento, Martin (1984 e 1987) acrescenta:

o amor generativo é idêntico ao amor que os pais têm para com os filhos, mas generalizado a toda a espécie humana, numa dimensão ecológica impeditiva da violência organizada.

Reagindo contra a ignorância geral face à introdução do amor generativo e de uma ética da afectividade no currículo, Martin (1987) chama a atenção para o facto dos últimos relatórios norte-americanos sobre a reforma da educação (Adler, 1982, 1983, 1984 e 1989; Boyer, 1987; Goodlad, 1984) se limitarem a exigir excelência na leitura, escrita e matemática, mas ignorarem os 3 “Cs” (Care, Concern and Connection), os quais fornecem a base de uma orientação moral do afecto e da preocupação pelos outros. Face a tal esquecimento, Martin (1987) pergunta se o verdadeiro e único objectivo da educação é o desenvolvimento intelectual das crianças. Respondendo negativamente a esta questão, a citada investigadora considera necessário questionar o que é uma pessoa educada. Não deverá a educação desenvolver simultaneamente as virtudes intelectuais, os sentimentos, as emoções e os valores? Se sim, porquê o esquecimento votado ao desenvolvimento das emoções, dos sentimentos e dos valores? Tentando dar uma explicação para esta lacuna, Martin (1987: 206) afirma:

“A grande ironia da educação liberal de hoje é que ela não é tolerante nem generosa. A pessoa educada liberalmente - o que quer dizer, a pessoa educada - terá conhecimentos sobre os outros, mas não aprendeu a cuidar do bem estar das pessoas. Essa pessoa terá alguma compreensão da sociedade, mas não aprendeu a sentir as suas injustiças

e a preocupar-se com isso. A pessoa educada é uma pessoa encerrada numa torre de marfim: alguém que é capaz de raciocinar, mas não deseja resolver problemas reais no mundo real; alguém que compreende a ciência, mas não se preocupa sobre os usos que dela se fazem.”

Este tipo de educação, que divorcia o intelecto das emoções e a teoria da prática, pode contribuir para a autonomia pessoal, mas tende a separar o nosso “ego” dos outros, a dificultar as relações humanas que impliquem a partilha de sentimentos e emoções e a impedir a nossa aproximação das pessoas que sofrem e da natureza. Ora, o programa **Lifeline** visa, precisamente, voltar a ligar aquilo que a tradição liberal desuniu. Martin (1987) vai ainda mais longe, ao exigir que os currículos sejam estruturados de forma a incluir não só as virtudes masculinas (objectividade, análise, racionalismo) mas também as virtudes femininas (cuidar dos outros, afecto, responsabilidade e empatia). Essa situação permitiria o fim da distinção entre processos produtivos (típicos do homem) e reprodutivos (típicos da mulher). Para que tal seja possível, é necessária a inclusão no currículo de conteúdos e práticas relacionadas com o cuidar da casa, das crianças, dos idosos e dos doentes, em pé de igualdade com os conteúdos científicos e técnicos tradicionais. Há justificações sociais e políticas para tal inclusão. Uma delas é que as mudanças provocadas pela sociedade de informação neste dealbar do século XXI exige que ambos os sexos aprendam os processos produtivos e reprodutivos da sociedade.

## Bibliografia

- Aaserud, B. - "The rationale behind principled morality" *SALT*. Alberta, 18-20. 1983.
- Abrams, E. - "Transmitting a political tradition of human rights". *American Education*, Fev., 7-10. 1984.
- Adelson, J. - **Handbook of adolescent psychology**. Nova Iorque, John Wiley and sons. 1980.
- Adelson, J. - **Inventing adolescence: The political psychology of everyday schooling**. Oxford, Transaction Books. 1986.
- Adelson, J.; O'Neil, R. - "The growth of political ideas in adolescence: The sense of community" *Journal of Personality and Social Psychology*. 4, 295-306. 1966.
- Adler, M. - **The Paideia Proposal**. Nova Iorque. Macmillan. 1982.
- Adler, M. - **Paideia Problems and possibilities**. Nova Iorque. Macmillan.
- Adler, M. - **The Paideia Program**. Nova Iorque. Macmillan. 1984.
- Adler, M. - **How to speak, how to listen**. Nova Iorque. Macmillan. 1985.
- Adler, M. - **Reforming education**. Nova Iorque. Macmillan. 1989.
- Alberoni, F. Vaca, S. - **O altruísmo e a moral**. Lisboa. Bertrand. 1989.
- Alexander, A. - **Education for goodness sake: Cognitivist Theories of ethics and moral values education**. Tese de doutoramento, Columbia University Teachers College. 1983.
- Alexander, S. **The historical development of moral education goals for the american public school: 1950-80**. Tese de doutoramento, University of Northern Colorado. 1983.
- Bebeau, M. J.; Brabeck, M. M. - "Integrating care justice issues in professional moral education: A gender perspective" *Journal of Moral Education*. 16,3, 189-203. 1987.
- Becher, R. - **Parents and schools**. ERIC DIGEST, Urbana, Illinois, University of Illinois. 1986.
- Beck, C. - "Is there really development? An alternative interpretation" *Journal of Moral Education*, 18,3, 174-86. 1989.
- Beck, C. Sullivan, E. V.; Taylor - "Stimulating transition to postconventional morality: The Pickering highschool study". *Interchange*, Inverno., 1972.
- Beck, C. Crittenden, B. Sullivan, E. V. - **Moral education: Interdisciplinary approaches**. Toronto. University of Toronto press. 1971.
- Becker, W. - "Consequences of different Kinds of parental discipline" Hoffman M. L. e Hoffman L. (Eds.) **Review of Child development research**. Nova Iorque. Russel Sage Foundation. 1964.
- Bee, H. - **The developing child** Cambridge. Harper and Row. 1985.
- Belenky, M.; Clinchy, B. Goldberger, N. Tarule, J. **Women's ways of Knowing**. Nova Iorque, Basic Books. 1986.
- Bellah, R. - **Emile Durkheim on morality and society**. Chicago. University of Chicago Press. 1973.
- Benn, S. - Person and values: Reasons in conflict and moral disagreement" *Ethis*, 95, 1, 2 a 37. 1984.
- Bennett, J. O. - "The meaning of life: A qualitative perspective" *The Canadian Journal of Philosophy*. XIV, 44. 1984.
- Bennett, W. - "To reclaim a legacy: Text of report on humanities in education" *Chronicle of Higher Education*, 28. 1984.
- Boyd, D.; Deanne, b. - "something clarithing clarified nothing of value: A rethorical critique of values clarification". *Education Today*. 34, 3, 287-300. 1984.
- Boyd, D. - "Moral education objectively speaking" *Philosophy of Education: Proceedings*. 44, 83-100. 1988.
- Boyer, E. - **High school**. Nova Iorque. Harper and Row. 1983.
- Boyer, E. - **College: The undergraduate experience in America**. Nova Iorque. harper and Row. 1987.
- Brabeck, M. - "Moral judgement: Theory and research on differences between males and females" *Development Review*. 3, 274-91. 1983.
- Bracey, G. - "Now then, Kohlberg, about moral development in women" *Phi Delta Kappan*. 61, 1, 69-70. 1984.
- Bradburn, E. - "The teacher's role in the development of children in primary schools" Butcher, H. J. (Ed) **Educational research in Britain**. 1 Londres. University of London Press. 1968.
- Bradley, J. - **Leadership style, effectiveness and cognitive moral development**. Tese de doutoramento. Fordham University. 1984.
- Braga da Cruz - "A participação política da juventude em Portugal" *Análise Social*. XXI (87, 88, 89), 1057-1088. 1985.
- Brandhorst, A. R. - "Schema theory and democratic values: A response to Lopach and Luckowski". *Social Education*. 54(1), 14-15. 1989.
- Brandt, G. - "Schooling morality an race" *Journal of Moral education*. 15, 1, 58-67. 1986.
- Brannigan, C.; Walking, P. H. - "Anti-sexist/anti-racist education: A possible dilemma" *Journal of Moral Education*. 15, 1, 16-25. 1986.
- Gewirth, A. - **Reason and morality**. Chicago. University of Chicago Press. 1978.
- Gibbs, J.; Kohlberg, L.; Colby, A.; Speicher-Dubin, B. - "The domain and development of moral judgement: A theory and a method of assessment". Meyer, J. (Ed) **Reflections on values education**. Waterloo. Wilfrid Laurier University Press.

- 1976.
- Gibbs, J. - "Kohlberg's stages of moral judgement: A constructive critique" *Harvard Educational Review*, 47, 1977.
- Gibbs, J. - "Kohlberg's moral stage theory: A piagetian revision" *Human Development*, 22, 89-112. 1979.
- Gibbs, J.; Arnold, K.; Burkhart, J. - "Sex differences in expression of moral judgement" *Child Development*, 55, 1040-3. 1984.
- Gielen, V. - "Some recent Work on moral values, reasoning and education in chinese societies" *Moral Education Forum*. Vol. 15, nº1. 1990.
- Gilligan, C.; Lyons, N. - **Listening to voices we have not heard**. Relatório para o New York State Departement of Education sobre Emma Willard Study. 1985.
- Gilligan, C. - **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Cambridge. Cambridge University Press. 1982.
- Gilligan, C.; Murphy, J. - "Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of the fact" Kuhn D. (Ed) *Intellectual development beyond childhood*. San Francisco. Jossey-Bass. 1979.
- Gilligan, C.; Belenky, M. - "A naturalistic study of abortions decisions" Selman, R.; Jando, R. (Eds) *Clinical developmental psychology*. San Francisco. Jossey-Bass. 1980.
- Gilligan, C.; *et al.* - **Mapping the moral domain**. Cambridge. Harvard University Press. 1988.
- Gilligan, C.; Kohlberg L.; Serner, J.; Belenky, M. - **Moral reasoning about sexual dilemmas: A developmental approach**. Technical report of the commission on obscenity and pornography. V.1 nº 52560010. Washington, DC. 1971.
- Gilligan, C. - "In a different voice: Women's conceptions of self and morality". *Harvard Educational Review*, 47, 481-517. 1977.
- Gilligan, C. - "Remapping development: The power of diverging data" Cirillo, L.; Wapner, S. (Eds) *Value presuppositions in theories of human development*. Hillside. Lawrence Erlbaum. 1987.
- Gilligan, C. - "Reply by Carol Gilligan" *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 11, 2. 1986.
- Giroux, H. - **Schooling and the struggle for public life**. Minneapolis. University of Minnesota Press. 1988.
- Gluckman, J. - Values education in the public schools" *NASSP Bulletin*. 68, 470, 98-104. 1984.
- Gonçalves, O.; Cruz, J. - "Desenvolvimento interpessoal e formação de professores". *Actas do 1º Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação*. Porto. Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia. 1985.
- Good, Th; Brophy, J. - **Looking in the classroom**. New York. Harper and Row. 1987.
- Goodlad, J. - **A place called school: Prospects for the future**. Nova Iorque. McGraw-Hill. 1984.
- Goodlad, J. - "The school as a workplace" Griffin (Ed) *Staff Development*. Chicago. University of Chicago Press. 1983.
- Henry, R. - **The psychodynamic foundations of morality**. Basel. Kanger. 1983.
- Hepburn, M. - "Democratic Schooling from research in the United States". *International Journal of Political Education*. 6, 3, 245-62. 1983.
- Hersh, R.; Paolitto, D. - "The teacher as moral educator" Hennessey, Th. (Ed), *Value Moral education: Schools and teachers*. Nova Iorque. Paulist Press. 1979.
- Hersh, R.; Miller, J.; Fielding, G. - **Models of moral education**. Nova Iorque. Longman. 1980.
- Hibberd, F. - "Must an educator be sincere?" *Journal of Moral education*. 14, 3, 162-9. 1985.
- Higgins, A.; Kohlberg, L. - **Year I report to the W. T. Grant Foundation: An evaluation of the effects of High School democratic governance on students moral judgment and action**. Center for moral Development and Education. Harvard University. 1986.
- Higgins, A. - "A feminist perspective on moral education". *Journal of Moral Education*. 16, 3, 240-48. 1987.
- Higgins, A.; Kohlberg, L. - "Perspectives on the International Symposium on socio-moral education at Fribourg" *Moral Education Forum*. 7, nº4. 1982.
- Higgins, A.; *et al.* - **Comparing moral culture: Results and case studies in moral education: Justice and community - A study of tree democratic schools**. Nova Iorque. Columbia University Press. 1990.
- Higgins, A.; Power, C.; Kohlberg, L. - "The relationship of moral judgement to judgements of responsibility" Gewirts, J.; Kurtines, W. (Eds) *Morality, moral development and moral behavior: Basic issues in Theory and research*. Nova Iorque. Wiley. 1984.
- Marques, R. - **A educação para os valores no ensino básico: uma análise parcial dos curricula**. Comunicação apresentada ao seminário do PIDACS. Aveiro. Universidade de Aveiro. 20 Setembro de 1989.
- Marques, R. - **Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social**. Texto Editora. Lisboa. 1990.
- Marques, R. - **O director de turma Orientador de turma: estratégias e actividades**. Texto Editora. Lisboa. 1989.
- Marques, R. - "Por uma escola com valores" *Diário de Notícias*. 23 de Setembro de 1989.
- Martin, J. - Two dogmas of curriculum" *Synthese*, 51, 5-20. 1982.
- Martin, J. - "Bringing women in to educational thought" *Educational Theory*. 34, 4, 341-54. 1984.
- Martin, J. - "The idea of the educated person". *Educational Theory*. 31, 97-109. 1981b.
- Martin, J. - "Transforming moral education" *Journal of Moral Education*. 16, 3, 204-13. 1987.
- Martin, J. - "Needed: A paradigm for liberal education". Soltis, J. (Ed). *Philosophy and education*. Chicago. National Society for the Study of Education. 1981a.
- Martin, J. - "Redefining the educated person: Rethinking the significance of gender". *Educational Researcher*. 6, 6-10. 1986b.
- Martin, M. - "Science education and moral education and moral education" *Journal of Moral Education*. 15, 2, 99-108. 1986a.
- Maul, J. - "A high school with intense education: Moral

- atmosfera and moral reasoning" *Journal of Moral Education*. 10, 1, 1981.
- May, Ph. - *Moral education in schools*. Londres. Metthuen. 1971.
- McDougal, R. - *Needs based curriculum and materials for moral education in seventh day adventist elementary school*. Tese de doutoramento. The University of Tennessee. 1984, DA8421398.
- McKinney, J. - "Moral development and the concept of values" Windmiller M.; Lambert, N.; Turiel, E. *Moral development and socialization*. Boston. Allyn and Bacon. 201-15. 1980.
- McLean, G. F.; Pegaso, O. - *The Social context and values: Perspectives of the Americas*. Lanham, MA. University Press of America. 1989.
- McPhail, P.; Ungood-Thomas, J.; Chapman, H. - *Life-line*. Miles. III. Argus Communications. 1975.
- Mentkowski, M.; Erickson, V. - *Evaluating moral development*. Nova Iorque. Character Research Press. 1980.
- Milgram, S. - "Behavioral study of obedience" *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67, 371-78. 1963.
- Miller, J.; Bersoff, D. - "When do american children and adults reason in social conventional terms?" *Developmental Psychology*, vol. 24 n° 3. 366-75. 1988.
- Minichin, P.; Biber, B.; Shapiro, E.; Zimiles, H. - *The psychological impact of school experience*. Nova Iorque. Basic Books. 1968.
- Moody, H. - "Moral development over the lifespan" *Moral Education Forum*. 3, 9, 2, 12. 1984.
- Modgil, S.; Modgil, C. (Eds) - *Laurence Kohlberg: Consensus and controversy*. London. Palmer Press. 1986.
- Morehead, M.; Blumhagen, B. - "Values education is basic education" *American Secondary Education*. 13, 4, 11-12. 1984.
- Morrow, SD. R. - "Values and moral education: Revisited". *Southern Social Studies Quarterly*. 8, 20-24. 1988.
- Mosher, R. - "A democratic High School: Damm it, your feet are always in the water". *Value Development*. 69-114. 1978.
- Nisan, M.; Kohlberg, L. - "Universality and variation in moral judgement: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey". *Child Development*. 53, 865-76. 1982.
- Noam, G.; Kohlberg, L.; Snarey, J. - "Steps toward a model of the self" Lee, B.; Noam, G. (Eds), *Development Approaches to the Self*. Nova Iorque. Plenum Press. 1983.
- Noddings, N. - *Carring*. University of California Press. 1984.
- Noddings, N. - "Do we really want to produce good people?" *Journal of Moral Education*. 16, 3, 177-88. 1987.
- Nucci, L. P. - *Moral development and character education*. Berkeley. McCutchan. 1989.
- Nucci, L.; Higgins, A. (Eds) - *Moral development and character Education: a dialogué*. Chicago National Society for the Study of Education-Contemporary Issues Series. 1989.
- Nunner-Winkler, G. - "Two moralities? A critial discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice" Kurtines, W.; Gervirtz, J. (Eds). *Morality, moral behavior and moral development*. Nova Iorque. Wilwey. 1984.
- Obinna, A. - *Foundations for teaching moral reli-gions values in Nigéria*. Tese de doutoramento. the Catholic University of America. 1984, DA8407043.
- OCDE - *Exame das pláticas nacionais de educação - Portugal*. Lisboa. Gabinete de Estudos e Planeamento. 1986.
- Okatahi, A. - *An attempt to enhance social emotional development of individuals through the use moral dilemmas discussions*. Tese de doutoramento. Kansas. State University. 1984. DA8415661.
- Power, C. - "Evaluating just communities: Towards a method for assessing the moral atmosphere of the school". Kuhmerker, L. *et al.* (Eds). *Evaluating moral development*. Schenectady. N. Y. Character Research Press. 1980.
- Power, C. - "The just Community approach to moral education" *Journal of Moral Education*, vol. 27, n°3. 195-208. 1988.
- Sullivan, E.; Beck, C.; Joy M.; Paglinso, S. - *Moral learning: Some findings, issues and questions*. PAramus. N. J. Paulist Press. 1975.
- Sullivan, E.; Beck, C. - "Moral education in a Canadian setting" *Phi Delta Kappan*, LVI, 697-701. 1975.
- Sullivan, E. - "Can values be taught?". Windmiller, M.; Lambert, N.; Turiel, E.. *Moral development and socialization*. Boston. Allyn and Bacon. 2319-242. 1980.
- Sullivan, P.; Dockstader, M. - "Values education and american schools: Worlds in collision?". Srinthall; Mosher, R. (Eds). *Value development as the aim of education*. N. Y. Character Research Press, 135-56. 1978.
- Shaver, J.; Strong, J. - *Facing value decisions: Rationale building for teachers*. Belmont. Calif. Wadasworth. 1979.



PROJECTOS DE:

- ARQUITECTURA
- URBANISMO
- DECORAÇÃO
- DESIGN

ANA PESTANA & JOSÉ COELHO  
Estrada da Serra, n.º 5, R/c  
7300 PORTALEGRE - Tel.: (045) 27834

54



**ENSIFORTEL**

Comércio de Equipamento Electrónico, Lda.

**PROJECTISTAS • INSTALADORES • FISCALIZAÇÃO**

*nas seguintes áreas:*

- *Climatização Doméstica / Industrial*
- *Aquecimento Central*
- *Ventilação Industrial*
- *Redes de Água*
- *Electricidade (PT's e Redes Eléctricas)*
- *Fabrico de Quadros Eléctricos*

Rua de Badajoz, n.º 30  
7370 CAMPO MAIOR

Telef.: (068) 68 88 84 / 68 85 99  
Telefax: (068) 68 88 85

# O CONTEXTO SOCIAL NA RELAÇÃO ENTRE A EXIGÊNCIA CONCEPTUAL DOS PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DOS ALUNOS

Clementina Miranda \*

Ana Maria Morais \*\*

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo que se descreve neste artigo faz parte de uma investigação desenvolvida no âmbito do projecto ESSA - Estudos Sociológicos da Sala de Aula - cuja preocupação central é a pesquisa de práticas pedagógicas que, sem diminuir o nível de exigência conceptual, contribuam para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, nomeadamente os dos grupos sociais mais desfavorecidos. O quadro teórico em que aquela investigação se insere assenta em pressupostos de natureza sociológica, particularmente na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1990, 1992; Domingos *et al*, 1986).

O estudo aqui referido teve como ponto de partida uma investigação realizada por Morais (Domingos, 1984 e Morais *et al*, 1992), onde se mostrou que o nível de exigência conceptual do professor, em ciências, era fortemente influenciado pela composição social da escola e que um maior nível de exigência, embora aumentasse o fosso entre o aproveitamento dos alunos dos dois grupos sociais extremos (alunos mais desfavorecidos e alunos mais favorecidos), conduzia a uma melhoria no nível de desenvolvimento científico dos alunos dos estratos sociais mais baixos.

Naquela investigação comparavam-se alunos de escolas localizadas em grandes cidades e em cidades de província. Parecia importante estudar se o efeito referido se repetia com outras amostras, nomeadamente quando se comparavam escolas de cidades de província e escolas de pequenas localidades, também localizadas na província. Neste quadro de referência, tivemos como objectivo averiguar o efeito mediador do contexto social na relação entre o nível de exigência conceptual do professor e o nível de conhecimentos científicos dos alunos. Utilizámos a expressão *contexto social* em sentido geral para nos referirmos ao local e ao tipo de escola, ou seja, partimos da ideia que escolas situadas em meios sócio-económicos e culturais diferentes reproduziam estruturas organizacionais e formas de comunicação diferenciadas que se reflectiam na sala de aula. Assim, considerámos duas escolas - uma localizada numa capital de distrito e outra numa vila desse distrito - e fomos comparar o nível

---

\* Escola Superior de Educação de Portalegre

\*\* Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

de exigência conceptual dos professores e o nível de conhecimentos dos alunos das duas escolas. Uma descrição mais pormenorizada deste estudo pode encontrar-se em Miranda (1993).

## 2. AMOSTRA

A amostra englobava alunos de duas escolas: uma escola localizada numa cidade de província, capital de distrito, designada por escola 2 e uma escola localizada numa vila desse distrito, designada por escola 1. A amostra era constituída por 92 alunos, matriculados pela primeira vez no quinto ano de escolaridade, e por duas professoras de ciências - uma de cada escola - com a mesma categoria profissional e que exerciam funções docentes nessas escolas há vários anos. Os alunos pertenciam a quatro turmas - duas de cada escola - sendo 43 da escola 1 e 49 da escola 2.

Estabeleceram-se, de início, determinados critérios básicos para a selecção da amostra, segundo os quais se pretendia em cada escola: (a) O mesmo professor para as duas turmas; (b) O mesmo número de alunos de cada sexo; (c) Um conjunto de alunos que frequentasse pela primeira vez o quinto ano de escolaridade; (d) Uma população escolar heterogénea quanto ao nível sócio-económico familiar. Além disso, pretendia-se ainda que todos os alunos da escola 2 residissem na cidade e que, tanto quanto possível, os alunos da escola 1 residissem na vila e nas aldeias limítrofes à vila.

Dado que a escola 1 tinha uma população constituída predominantemente por alunos da classe trabalhadora e que a escola 2 tinha uma população socialmente mista, o critério (d) não pôde ser totalmente considerado. Também a distribuição de rapazes e raparigas por cada grupo social não foi regular. A distribuição final dos alunos da amostra é a que se expressa no quadro 1.

HAP	NÍVEL 1		NÍVEL 2		NÍVEL 3		NÍVEL 4	
	F	M	F	M	F	M	F	M
ESC 1	7	5	9	15	2	3	1	1
ESC 2	9	10	6	4	3	5	7	5

**Quadro 1** - Distribuição final dos alunos da amostra segundo o nível da classe social e o sexo e em relação a cada escola.

## 3. METODOLOGIA

A classe social dos alunos (tomada num sentido nominal) foi determinada a partir de quatro índices: as profissões do pai e da mãe e as habilitações académicas do pai e da mãe (1). Cada uma destas variáveis podia tomar os valores de um a quatro de acordo com as categorias das escalas utilizadas. Tendo-se verificado, tal como em estudos anteriores, que os quatro índices da classe social estavam altamente correlacionados e, ainda, que era a habilitação académica do pai o que apresentava coeficientes mais elevados, decidimos usar este índice (que designámos por HAP) como indicador da classe social dos alunos. Considerámos, assim,

(1) Ver, em anexo, as escalas de profissões e de habilitações académicas.

como classe trabalhadora (que designámos por CT) as famílias em que a habilitação académica do pai correspondesse aos níveis um ou dois e como classe média (que designámos por CM) as famílias em que a habilitação académica do pai correspondesse aos níveis três ou quatro da escala de habilitações.

Ao pretendermos comparar o nível de exigência conceptual das professoras e o nível de conhecimentos dos alunos das duas escolas optámos por um estudo de natureza essencialmente quantitativa. A metodologia delineada para a obtenção desses dados teve como ponto de partida os textos produzidos pelas professoras e pelos alunos das duas escolas relativamente à avaliação de uma unidade didáctica, na disciplina de Ciências da Natureza. Procurou-se que cada professora elaborasse a sua prova de avaliação como faria em situação normal, ou seja, num contexto não-experimental, e pediu-se-lhe que apresentasse aos seus alunos para além daquela prova, uma outra que seria a da experiência, sem lhes fazer qualquer comentário a esse respeito. Todos os alunos realizaram, em dias consecutivos, dois testes - o da sua professora e o da outra escola que foi sempre designado, no terreno, pelo "teste da experiência". As professoras corrigiram e classificaram os testes dos seus alunos. A investigadora classificou as respostas de todos os alunos aos dois testes de acordo com a matriz de cotações definida por cada professora.

Os testes destinavam-se a medir apenas as capacidades cognitivas, pelo que será esta a dimensão dos resultados escolares considerada ao longo do estudo. Como pretendíamos efectuar algumas análises segundo dois níveis diferentes de aprendizagem - a aprendizagem relacionada com o desenvolvimento de competências de nível baixo de abstracção e a aprendizagem relacionada com o desenvolvimento de competências de elevado nível de abstracção - classificámos os itens do teste, de acordo com este critério, em questões dirigidas a competências simples e questões dirigidas a competências complexas. As diferenças entre estes dois tipos de competências apresentam-se com mais pormenor no ponto 4.1.2., quando procedemos à análise dos itens dos testes. Essa discriminação permitiu-nos desdobrar os resultados escolares em duas componentes relativas aos dois tipos de competências.

Ao longo do estudo foram consideradas quer as classificações em termos globais quer as classificações parcelares. Os resultados globais (CG) corresponderam à classificação da professora (CP) e à da investigadora (CI) e os parcelares à classificação da investigadora. Identificámos com CS o nível de conhecimentos relativo às competências simples e com CC o nível de conhecimentos relativo às competências complexas.

Assim, a cada aluno correspondiam seis tipos de classificação: quatro deles diziam respeito à classificação obtida nas competências simples e nas competências complexas no teste de cada escola enquanto os outros dois diziam respeito à classificação global atribuída no teste da sua escola, pela respectiva professora e pela investigadora. O primeiro conjunto de dados serviu para comparar o nível de conhecimentos dos alunos das duas escolas uma vez que, tratando-se de resultados atribuídos pela investigadora, estava salvaguardado o mesmo nível de exigência conceptual na classificação dos testes; o segundo conjunto de dados foi utilizado na comparação do nível de exigência conceptual das duas professoras.

A exigência conceptual das professoras foi caracterizada, no contexto de avaliação, a partir do seguinte pressuposto: um professor pode ser mais ou menos exigente quer no tipo de questões que formula, quer no modo como distribui a cotação no teste quer, ainda, na forma como classifica as respostas dos alunos. A metodologia utilizada foi análoga para as duas professoras. A caracterização da exigência conceptual de cada professora fez-se, então, a dois níveis: ao nível da elaboração do teste e ao nível da classificação das respostas dos alunos ao teste da sua escola. No que diz respeito ao primeiro, analisaram-se os itens do teste quanto ao seu grau de dificuldade e quanto ao critério utilizado pela professora na distribuição da cotação; no que respeita ao segundo nível de análise, comparou-se a classificação atribuída às respostas

dos alunos pela sua professora e pela investigadora.

Para averiguar o efeito mediador do contexto social da escola no aproveitamento dos alunos, comparou-se o nível de exigência conceptual das professoras bem como o nível de conhecimentos dos alunos das duas escolas. Como na escola 1 havia uma forte predominância de alunos da classe trabalhadora (cerca de 80%) optou-se por fazer a análise comparativa, em termos de classe social, entre os alunos da classe média e da classe trabalhadora da escola 2 e entre os alunos da classe trabalhadora das duas escolas.

De acordo com os objectivos do estudo, pretende-se comparar, numa primeira fase, as classificações de cada professora com a da investigadora para os dois grupos de alunos - um de cada escola - e, numa segunda fase, comparar o aproveitamento dos alunos nas competências simples e complexas nos dois grupos sociais e nas duas escolas. Em termos estatísticos, isto significa que o objectivo é tomar uma decisão quanto à presença de uma diferença significativa entre duas ou mais médias de outras tantas amostras que pretendemos comparar. Utiliza-se então um ensaio de hipóteses ou teste de significância que se designa por análise de variância. Como se pretendia analisar diversas variáveis independentes em simultâneo, tratava-se de uma análise de variância multivariada, pelo que utilizámos a técnica estatística designada por MANOVA.

A aplicação da análise de variância deve ter em conta alguns aspectos que podem interferir na significância estatística dos resultados: por um lado, a existência de uma elevada discrepância dentro dos grupos, embora haja uma variação acentuada entre grupos, pode tornar esta variação estatisticamente não significativa; por outro lado, o número de indivíduos de cada grupo afecta o número de graus de liberdade e este, por sua vez, interfere no cálculo da probabilidade. Assim, para minimizar estes dois efeitos decidiu-se transformar em dois, os quatro índices da classe social, que correspondem à classe trabalhadora e à classe média, de acordo com a seguinte associação: nível 1 e nível 2 → nível 1; nível 3 e nível 4 → nível 2.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1. O nível de exigência conceptual das professoras**

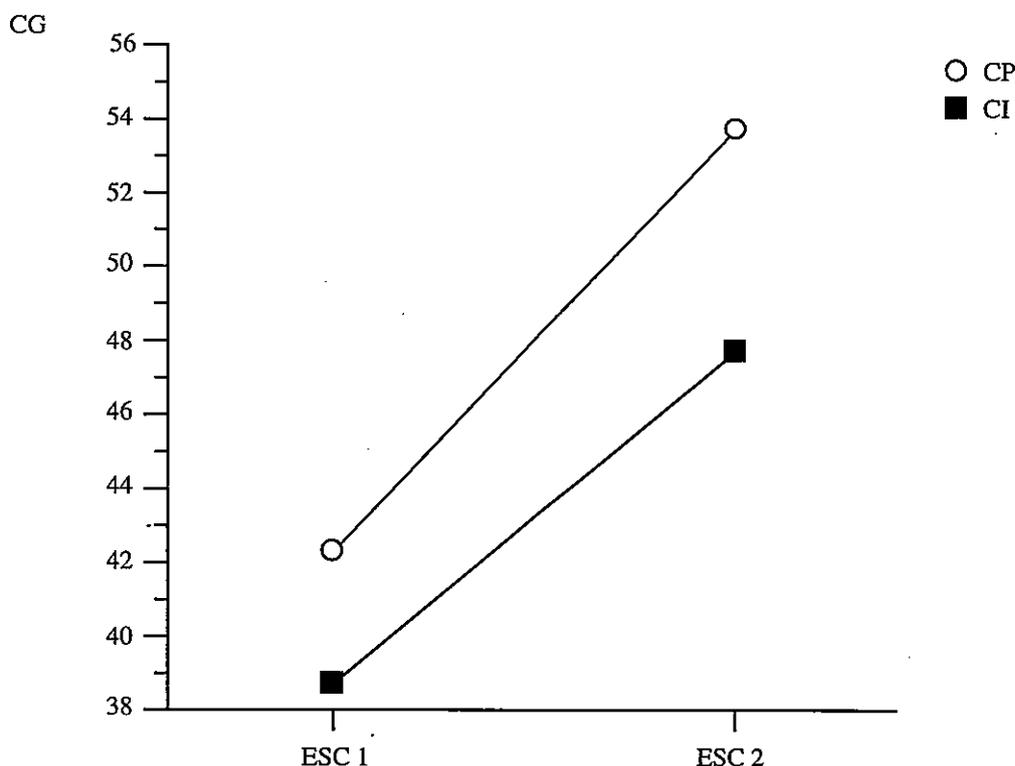
O nível de exigência conceptual das professoras determinou-se a partir de dois indicadores: a forma mais ou menos “benevolente” como classificavam as respostas dos alunos e o tipo de questões, dirigidas a competências simples ou complexas, que seleccionavam para os testes.

A comparação do nível de exigência conceptual das duas professoras fez-se, então, a partir de dois tipos de análise: uma, de carácter quantitativo, através da comparação entre a classificação global - sem diferenciação de competências - atribuída pelas professoras das escolas e pela investigadora que se toma como padrão; outra, de carácter essencialmente qualitativo, que consistiu na análise comparativa dos itens dos testes elaborados por cada professora.

#### **4.1.1. Análise estatística do nível de exigência das professoras na classificação dos testes**

Como referimos anteriormente, as classificações globais dos alunos (CG) quando dizem respeito à professora designam-se por CP e quando dizem respeito à investigadora designam-se por CI; além disso, a classificação nas competências simples é CS e nas competências complexas é CC. A escola 1 designou-se por ESC1 e a escola 2 por ESC2. Indicam-se por T1 e T2, respectivamente, o teste da escola 1 e o teste da escola 2.

Como cada aluno tinha sido classificado em dois momentos - pela sua professora e pela investigadora utilizou-se a técnica MANOVA para dados emparelhados. A tabela geral dos dados mostrou que, quando se cruzavam os efeitos dos factores professor e escola, as diferenças de médias tinham significância estatística ( $p < 0.05$ ), isto é, podia aceitar-se a hipótese alternativa. O gráfico da Fig. 1 permite visualizar a interacção entre as variáveis.



**Figura 1** - Representação gráfica das classificações atribuídas pelas professoras das duas escolas e pela investigadora.

Os dados do gráfico mostram que as duas professoras são significativamente menos exigentes do que a investigadora na classificação dos testes e que essa diferença é mais acentuada na professora da escola 2. Se atendermos, porém, ao facto das classificações das professoras não se referirem ao mesmo teste - cada professora classificou o seu e a investigadora classificou os dois - pode acontecer que o efeito do teste esteja a interferir nestes resultados. Torna-se, pois, necessário comparar também o nível de exigência conceptual das duas professoras através do tipo de testes que elaboram.

#### 4.1.2. Análise dos itens dos testes

Admitindo que os testes estão adequados ao ensino efectivamente realizado, o nível de exigência que o professor estabelece para os seus cursos pode inferir-se a partir da análise do tipo de itens que o professor selecciona e da forma como distribui a cotação por esses itens.

Os itens foram classificados consoante estavam orientados para a avaliação de competências simples ou para a avaliação de competências complexas. O conceito de competências simples e de competências complexas foram recriados no contexto deste estudo, a partir dos trabalhos de Morais (Domingos, 1984 e Morais *et al* 1992, 1993). Esta autora designou por competências A/simples e U/complexas, respectivamente, as competências de baixo nível de abstracção e as competências de elevado nível de abstracção. No nosso estudo,

especificámos esses diferentes níveis de abstracção no contexto dos testes. Assim, entendemos por competências simples as que fazem apelo à memória, quer para lembrar factos e termos específicos quer para recordar a compreensão de conceitos fornecida na aula e que são avaliadas através de questões cujo verbo principal é por exemplo “definir, exemplificar, descrever, enumerar, reconhecer, ...”; entendemos por competências complexas as que apelam ao raciocínio, quer para evidenciar um firme entendimento do conceito quer para aplicar o conhecimento adquirido em situações novas e que são avaliadas por questões cujo verbo principal é por exemplo, “justificar, interpretar dados, relacionar conceitos, ...”.

Na análise dos enunciados dos testes, procurámos codificar os itens nos dois tipos de competências e, simultaneamente, determinar o peso relativo da cotação atribuída pelas professoras, nos dois tipos de itens. Nos casos em que não compreendemos a intenção da professora, classificámo-las de ambíguas. Os quadros 2 e 3 expressam os resultados dessa análise. Verifica-se então que no teste da escola 1 predominam as questões relativas a competências simples (12 questões num total de 15, a que corresponde 74% da cotação) enquanto no teste da escola 2 há um certo equilíbrio entre os dois tipos de questões (10 questões relativas a competências simples num total de 19, a que corresponde 48% da cotação). Além disso, o teste da escola 2 pretende avaliar uma maior gama de conteúdos do que o teste da escola 1 e, como nesta unidade didáctica foram utilizadas, respectivamente, 19 e 24 aulas, esta análise sugere-nos que a prática pedagógica da professora da escola 1 tem uma ritmagem mais fraca do que a da professora da escola 2.

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS				
	SIMPLES		COMPLEXAS		AMBÍGUAS
	Item/Pontuação	Item/Pontuação	Item/Pontuação	Item/Pontuação	
A origem das rochas	1.1	10%			
	1.2	6%			
	1.3	6%			
Formação do solo	8.1	9%			
	2.1	6%			
	6.1	6%			
Constituição do solo	6.2	6%			
	3	9%	4.1	6%	
O solo e a agricultura	4.2	5%	4.3	10%	
	5.1	3%			
	5.2	3%			
Erosão e conservação do solo	5.3	3%			
					7.1 10%
Sub-total		74%	16%		10%

**Quadro 2** - Classificação dos itens do teste da escola 1 e respectiva pontuação.

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS				
	SIMPLES		COMPLEXAS		AMBÍGUAS
	Item/Pontuação		Item/Pontuação		Item/Pontuação
A origem das rochas	2.1	5%	2.2	5%	
	2.3	5%			
A utilidade das rochas	1.1	4%			
	1.2	4%			
Formação do solo	3.1	4%			
	3.2	6%			
	3.6	4%			
	3.3	6%			
Constituição do solo	3.4	4%			
	3.5	6%			
			4.3.1	6%	
O solo e a agricultura			4.3.2	5%	
			4.3.3	6%	
			4.3.4	6%	
			4.1	6%	
Erosão e conservação do solo			4.2	4%	
			5.1	16%	5.2 4%
A poluição do solo					5.3 4%
	Sub-total	48%	44%		8%

**Quadro 3** - Classificação dos itens do teste da escola 2 e respectiva pontuação.

#### 4.1.3. Discussão dos resultados

Os dados fornecidos pelo gráfico da figura 1 têm agora uma nova leitura à luz da informação recolhida sobre o enunciado dos testes. Assim, enquanto que aqueles dados mostravam que a diferença entre a classificação da professora da escola 1 e a da investigadora era inferior à diferença entre a classificação da professora da escola 2 e a da investigadora, o que sugeria que a primeira era mais exigente do que a segunda na classificação dos testes, essa diferença pode ser agora compreendida com base na comparação dos testes. Com efeito, se o teste da escola 1 se destinava a avaliar, essencialmente, competências simples, predominavam os itens objectivos (quer no seu número, quer na cotação que lhes correspondia), o que reduz significativamente a possibilidade de obtenção de classificações muito diferentes por diferentes professores. Acresce ainda o facto de cerca de metade dos alunos da escola 1 não responderem à questão 4.3., que era um dos três itens de composição e cuja pontuação era 10%. Se aplicarmos o mesmo raciocínio ao teste da escola 2, atendendo a que a cotação atribuída aos itens de composição (relativos a competências complexas) é muito superior à do teste da escola 1, aumenta naquele a possibilidade de diferenciação nas classificações finais obtidas por professores diferentes.

Em suma, perante estas inter-relações, admitimos que o facto dos testes serem qualitativamente diferentes interferiu nos valores obtidos para as diferenças entre a classificação das professoras e a da investigadora. Além disso, a articulação que fizemos entre os vários dados e os valores obtidos para as diferenças - 3,6 e 5,9 pontos - leva-nos a supor que, se os testes fossem semelhantes no peso relativo dos dois tipos de itens, seria previsível uma diferença mais acentuada entre a classificação da professora da escola 1 e a da investigadora do que a diferença entre a classificação da professora da escola 2 e a da investigadora. Assim, pensamos que é legítimo concluir que o nível de exigência conceptual da professora da escola 1 é menor que o nível de exigência conceptual da professora da escola 2.

#### **4.2. O nível de conhecimentos dos alunos**

Nesta fase do estudo, pretendemos comparar o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos das duas escolas. Esse nível é determinado pela classificação obtida pelos alunos nas competências simples e nas competências complexas.

Como já se referiu, todos os alunos da amostra realizaram os testes das duas escolas e a investigadora classificou-os, nos dois tipos de competências, segundo a análise dos itens expressa nos quadros 2 e 3. Os dados obtidos foram, então, sujeitos a tratamento estatístico. Numa primeira abordagem, não fizemos intervir a classe social mas apenas o contexto social da escola, isto é, comparámos o nível de conhecimentos de dois grupos de alunos: o da escola 1 e o da escola 2. Em seguida, procurámos averiguar também o efeito da classe social, mas como na escola 1 dispúnhamos apenas de oito alunos da classe média que interferiam na significância estatística dos resultados, a análise comparativa focou-se nos alunos das duas classes sociais da escola 2 e nos alunos da classe trabalhadora das duas escolas, excluindo-se, portanto, os dados relativos àqueles oito alunos.

##### **4.2.1. Análise estatística das classificações obtidas pelos alunos e interpretação dos dados**

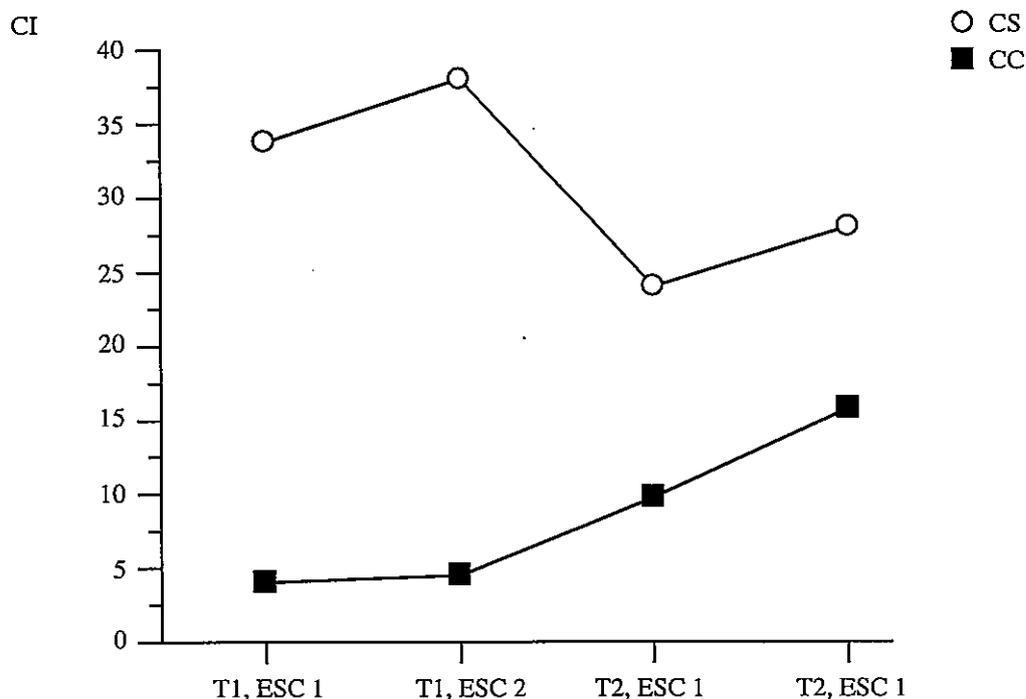
A classificação, como variável dependente, foi determinada em relação aos dois testes e aos dois tipos de competências, ou seja, considerámos a classificação nas competências simples e nas competências complexas para o teste da escola 1 e para o teste da escola 2. As variáveis independentes são a escola e a classe social designadas, respectivamente, por ESC e HAP podendo cada uma delas tomar os valores 1 e 2. Como referimos no ponto 2. o valor 1 da classe social corresponde à classe trabalhadora e o valor 2 à classe média.

Como cada aluno tinha sido classificado em dois momentos - no teste da escola 1 e no teste da escola 2 - usou-se, uma vez mais, a técnica MANOVA para dados emparelhados. A aplicação da análise de variância multivariada permitiu-nos averiguar o efeito da escola na classificação de todos os alunos da amostra, o efeito da classe social na classificação de todos os alunos da escola 2 e, finalmente, o efeito da escola na classificação de todos os alunos da classe trabalhadora.

##### **4.2.2. Análise comparativa dos resultados obtidos para os alunos das duas escolas, sem intervenção da classe social**

Quando comparámos os alunos das duas escolas, sem ter em conta a classe social, a tabela geral de dados mostrou que tinham significado estatístico os seguintes efeitos: a escola ( $p < 0.05$ ), a competência ( $p < 0.01$ ), o cruzamento do teste com a escola ( $p < 0.05$ ), o cruzamento da competência com o teste ( $p < 0.01$ ) e, finalmente, o cruzamento da competência

com o teste e com a escola ( $p = 0.05$ ). O gráfico que se apresenta na figura 2.2 revela a interação dos vários efeitos.

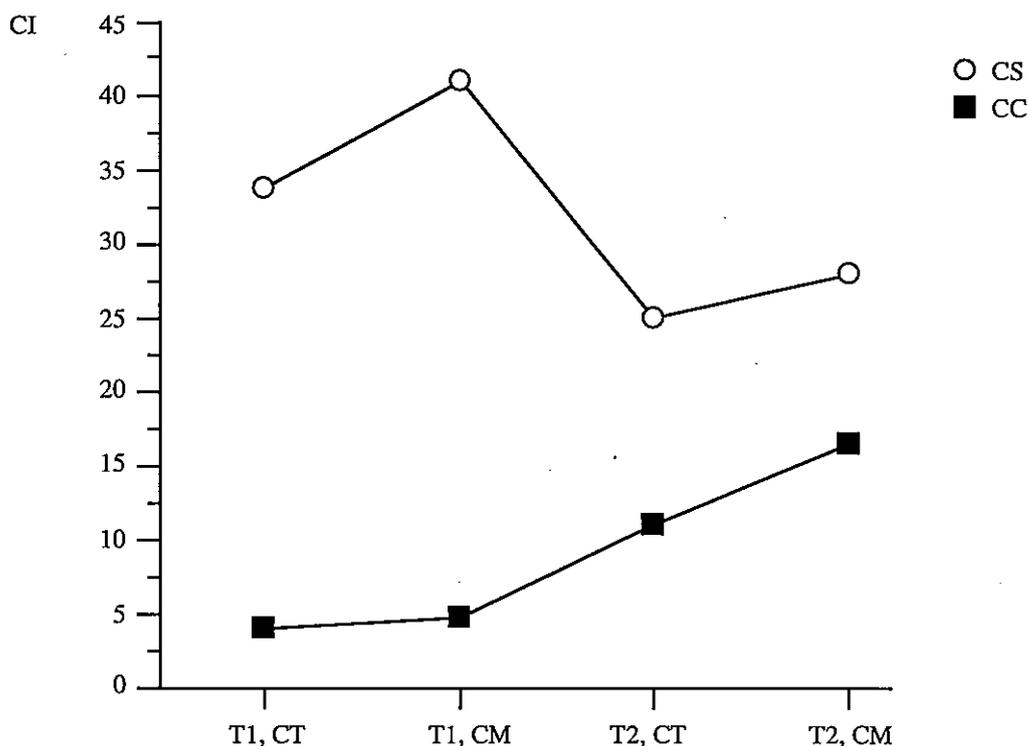


**FIGURA 2** - Representação gráfica das classificações obtidas pelos alunos nas competências simples e nas competências complexas em função do teste e da escola.

Da análise do gráfico verifica-se que os alunos da escola 1 e os alunos da escola 2 obtêm melhores classificações nas competências simples do que nas competências complexas, em qualquer dos testes, que os alunos da escola 2 obtêm melhores classificações do que os alunos da escola 1, quer nas competências simples quer nas competências complexas e que as diferenças de classificações entre os alunos das duas escolas são mais elevadas nas competências simples quando realizam o teste da escola 1 e nas competências complexas quando realizam o teste da escola 2.

#### 4.2.3. Análise comparativa dos resultados obtidos pelos alunos das duas classes sociais da escola 2

Quando comparámos as classificações obtidas pelos alunos da classe média e da classe trabalhadora da escola 2, a tabela geral de dados mostrou que eram estatisticamente significativos os seguintes efeitos: a classe social ( $p = 0.05$ ), a competência ( $p < 0.01$ ), o cruzamento da competência com a classe social ( $p < 0.05$ ), o cruzamento da competência com o teste ( $p < 0.01$ ) e, finalmente, o cruzamento da competência com o teste e com a classe social ( $p = 0.01$ ). O gráfico da figura 3 resume a interação do teste e da classe social na classificação das competências simples e das competências complexas.



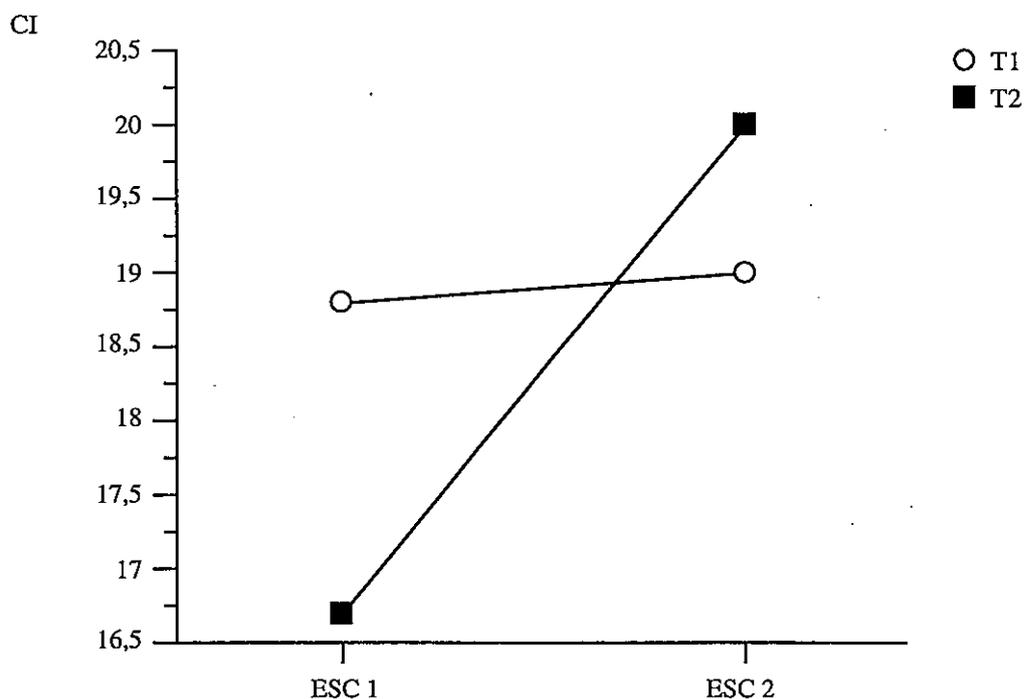
**FIGURA 3** - Representação gráfica das classificações obtidas pelos alunos da escola 2 nas competências simples e nas competências complexas em função do teste e da classe social.

A análise do gráfico mostra que os alunos da classe média e os alunos da classe trabalhadora obtêm melhores classificações nas competências simples do que nas competências complexas, em qualquer dos testes, que os alunos da classe média obtêm melhores classificações do que os alunos da classe trabalhadora, quer nas competências simples, quer nas competências complexas, em qualquer dos testes e que as diferenças nas classificações dos alunos das duas classes sociais são mais acentuadas nas competências simples quando realizam o teste da escola 1 e nas competências complexas quando realizam o teste da escola 2.

#### 4.2.4. Análise comparativa dos resultados obtidos pelos alunos da classe trabalhadora das duas escolas

Quando comparámos as classificações dos alunos da classe trabalhadora das duas escolas, a tabela geral de dados mostrou que eram estatisticamente significativos os seguintes efeitos: a competência ( $p < 0.01$ ), o cruzamento do teste com a escola ( $p < 0.05$ ) e o cruzamento da competência com o teste ( $p < 0.01$ ).

O cruzamento das três variáveis (competência, teste e escola) não tem significância estatística ( $p > 0.05$ ). Daqueles três efeitos com significado, vamos analisar o que está relacionado com os objectivos do estudo, ou seja, o efeito do cruzamento do teste com a escola, que se apresenta na figura 4.



**Figura 4** - Representação gráfica das classificações obtidas, nos testes das duas escolas, pelos alunos da classe trabalhadora da escola 1 e da escola 2.

A análise do gráfico mostra que os alunos obtêm melhores classificações globais (competências simples + competências complexas) no teste da sua escola, mas as diferenças são mais acentuadas nos alunos da escola 1 e que os alunos da classe trabalhadora da escola 2 obtêm melhores classificações globais do que os alunos da classe trabalhadora da escola 1, em qualquer dos testes.

Como se referiu, embora o efeito da competência na classificação dos alunos seja, por si só, significativa e o efeito simultâneo do teste com a escola seja também significativo, quando se cruzam a competência com o teste e com a escola deixa de haver significância estatística. Todavia verificámos que a análise da tabela de médias que se apresenta no quadro 4, nos indicava tendências interessantes de acordo com os objectivos do estudo.

ESCOLA	T 1			T 2		
	CS	CC	Total	CS	CC	Total
ESC 1	33,6	4,0	37,6	24,0	9,5	33,5
ESC 2	33,9	4,1	38,0	26,7	13,5	40,2

**Quadro 4** - Classificações médias obtidas pelos alunos da classe trabalhadora das duas escolas, nas competências simples e nas competências complexas, nos dois testes.

Observamos então que, embora em termos de classificação global, os alunos de cada escola obtenham melhores resultados no teste da sua escola, quando nos focamos no comportamento dos alunos face ao teste da outra escola, verificamos que os alunos da escola 1 têm um decréscimo de 4,1 pontos enquanto que os da escola 2 têm um decréscimo de 2,2 pontos. Tal parece significar que, embora os alunos da classe trabalhadora respondam melhor ao teste que está mais adequado ao seu processo de ensino-aprendizagem, quando confrontados com outra modalidade de prática pedagógica, os alunos da escola 2 obtêm um sucesso relativamente superior aos alunos da escola 1.

Observamos ainda que, se nos focarmos na comparação dos resultados obtidos nos dois tipos de competências, os alunos da escola 2 obtêm sempre classificações superiores em qualquer dos testes, embora essas diferenças sejam apreciáveis apenas na realização do teste da escola 2 e, principalmente, nas competências complexas. Este facto é provavelmente responsável pela não-significância estatística dos resultados e não sendo legítimo por essa razão extrapolá-los para a população eles indicam-nos, todavia, uma tendência importante no contexto do nosso estudo que não podíamos deixar de referir.

#### 4.2.5. Discussão dos resultados

Os resultados expressos nos gráficos anteriores apontavam todos para dois aspectos: por um lado, um maior nível de realização, por todos os alunos - diferenciados ou não por classe social - nas competências simples do que nas competências complexas, em qualquer dos testes; por outro lado, sempre que se verificavam diferenças na classificação dos alunos - quer em termos de escola quer em termos de classe social - essas diferenças eram mais acentuadas no teste da escola 1 para as competências simples e no teste da escola 2 para as competências complexas. Enquanto o primeiro aspecto é inerente à própria natureza do tipo de questões, já o segundo aspecto reflecte o nível de exigência do professor, uma vez que estes resultados estão em consonância com a análise que fizemos em 4.1. Com efeito, o teste da escola 1 é mais discriminatório do que o da escola 2 nas competências simples porque está orientado essencialmente para avaliar este tipo de competências, enquanto o da escola 2 é mais discriminatório do que o da escola 1 nas competências complexas porque, ao atribuir-se cotação semelhante aos dois tipos de competências, é de prever que as diferenças sejam mais significativas naquelas em que os alunos têm mais dificuldade.

Quando comparámos os alunos das duas escolas, sem ter em conta a classe social, verificámos que os alunos da escola 2 obtinham classificações superiores aos da escola 1, em qualquer dos testes, quer nas competências simples quer nas competências complexas; quando fizemos intervir a classe social, verificámos que esses resultados não se deviam apenas aos alunos da classe média, mas também aos alunos da classe trabalhadora. Com efeito, os alunos da classe média da escola 2 mostraram possuir um nível de conhecimentos superior ao dos alunos da classe trabalhadora da mesma escola, uma vez que obtiveram sempre melhores resultados em qualquer dos testes e em qualquer dos tipos de competências; todavia, quando comparámos os alunos da classe trabalhadora das duas escolas verificámos que, com significância estatística, os alunos da escola 2 obtinham melhores classificações globais do que os alunos da escola 1 em qualquer dos testes e que, sem significância estatística, essas diferenças eram observáveis nos dois tipos de competências e acentuavam-se nas competências complexas do teste da escola 2.

Em suma, verificámos que os alunos da classe média possuíam um nível de desenvolvimento científico superior ao dos alunos da classe trabalhadora da mesma escola e que os alunos da classe trabalhadora da escola 2 possuíam um nível de conhecimentos superior ao dos alunos da classe trabalhadora da escola 1. Prevíamos ainda que, relativamente a estes

últimos, as diferenças se situassem nos dois tipos de competências e observámos essa tendência que era, contudo, mais notória nas competências complexas do teste que, pela sua natureza, era mais discriminatório nas classificações.

### **5. Conclusão: O contexto social da escola influencia o nível de exigência conceptual dos professores e o nível de conhecimentos dos alunos da classe trabalhadora**

As diferenças no aproveitamento escolar entre os alunos da classe média e os alunos da classe trabalhadora é uma realidade conhecida através de muitos estudos nomeadamente os que têm sido desenvolvidos no âmbito do Projecto ESSA. Interessa-nos pois, particularmente, reflectir sobre o efeito mediador do contexto social no in(sucesso) dos alunos da classe trabalhadora.

Os resultados obtidos no nosso estudo são convergentes com os de Morais (Domingos, 1984 e Morais *et al*, 1992). Esta investigação, cuja amostra era constituída por professoras e alunos de escolas localizadas em grandes cidades e cidades de província, mostrou uma tendência para um menor nível de exigência das professoras que ensinam em escolas na província e em escolas com uma população predominantemente da classe trabalhadora. Além disso, mostrou ainda que a um menor nível de exigência conceptual correspondia um menor desenvolvimento científico dos alunos da classe trabalhadora. O nosso estudo, desenvolvido sobre uma amostra constituída por professoras e alunos de duas escolas da província - localizadas numa cidade e numa vila -, ambas maioritariamente da classe trabalhadora, mas em que essa maioria era mais acentuada na escola da vila - respectivamente, 55% e 80% de alunos da classe trabalhadora - conduziu ao mesmo tipo de resultados. O estudo anterior ganha então maior grau de generalidade.

A ideia, vulgarizada entre os professores, de que os alunos das escolas das grandes cidades são “melhores” do que os da província e dentro destes são “piores” os das escolas mais pequenas só pode ser bem compreendida com base numa análise sociológica. Com efeito, aquela ideia está associada aos resultados que obtivemos quando comparámos, em 4.2.2., as classificações obtidas pelos alunos (em termos globais) das duas escolas. Mas, quando se articulam estes resultados com os provenientes das outras fases da análise, verificamos que o nível de conhecimentos dos alunos da escola 1 é inferior ao dos alunos da escola 2, porque há uma maior predominância de alunos da classe trabalhadora naquela escola mas, além disso ou por esse motivo, os alunos desta classe social adquirem um menor nível de desenvolvimento científico na escola 1, porque a prática pedagógica do professor se orienta para competências de baixo nível de abstracção e é menos exigente na classificação dos alunos.

O contexto social da escola interfere, digamos, em duas vertentes: por um lado, a população residente em pequenas localidades da província é predominantemente da classe trabalhadora e, por essa razão, os alunos entram na escola já em desvantagem relativamente à classe média; por outro lado, os professores dessas escolas ao aperceberem-se das dificuldades manifestadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, diminuem o nível de exigência conceptual da sua prática pedagógica, na tentativa de “promover o sucesso” dos alunos. Tal “sucesso” é, porém, aparente uma vez que essa prática, como vimos, traduz-se numa diminuição do nível de desenvolvimento científico dos alunos e a desvantagem que estes possuíam à partida é então acentuada pela própria escola, não só em relação aos alunos da classe média, mas também em relação aos alunos da classe trabalhadora de outras escolas, onde os professores têm uma prática pedagógica mais exigente.

## Agradecimentos

As autoras agradecem à Fundação Calouste Gulbenkian e ao Instituto Nacional de Investigação Científica o apoio financeiro que tornou possível a investigação.

Agradecem igualmente à professora Doutora Elisabete Reis a qualidade das sugestões no tratamento estatístico dos dados.

## BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1992). La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. *Critiques sociales*, (3-4), 20-58.
- BRAY, J. H. e MAXWELL, S. E. (1990). *Multivariate Analysis of Variance* (5ª ed.). Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-054. Beverly Hills and London: Sage Publications.
- DOMINGOS, A. M. (1984). *Social class, pedagogic practice and achievement in science: A study of secondary schools in Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- DOMINGOS, A. M., Barradas, H., Neves, I. P. e Rainha H. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- DOMINGOS, A. M. (1987a). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais) (1987b). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. *Revista de Educação*, 2 (1), 55-63.
- FERREIRA, A. C. (1991). *Análise da variância simples: Similitude com o teste para a diferença de médias*. Temas em Métodos Quantitativos para Gestão, 4. ISCTE. Giesta - Grupo de Investigação Estatística e Análise de Dados.
- GROUNLUND, N. E. (1976). *Measurement and Evaluation in Teaching* (3ª ed.). Nova Iorque: Macmillan Publishing.
- IVERSEN, G. R. e NORPOTH, H. (1982). *Analysis of variance* (11ª ed.). Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-001. Beverly Hills and London: Sage Publications.
- MIRANDA, C. (1993). *O desenvolvimento científico dos alunos em contextos sociais diferenciados.- Estudo da influência da prática pedagógica da escola*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MORAIS, A. M. (1988). Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em ciências. *Análise social*. 24 (4-5). 903-927.
- MORAIS, A. M. (1991). Influência do nível de exigência conceptual dos professores no sucesso dos alunos em ciências - Um estudo sociológico. *Revista de Educação*, 1 (2), 62-81.
- MORAIS, A. M. et al (1992). *Socialização primária e prática pedagógica*, Vol. 1. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

## ANEXO

### ESCALA DE PROFISSÕES DOS PAIS E DAS MÃES

(De acordo com a profissão dos pais e das mães da amostra)

1. (a) *Trabalhadores manuais não especializados*, isto é, trabalhadores que executam tarefas indiferenciadas, requerendo o uso da força física ou que fazem trabalho mecânico de rotina.  
(Exemplos: operários fabris, trabalhadores rurais, cabouqueiros, cantoneiros, auxiliares de mercado, etc.).  
(b) *Trabalhadores de serviços não especializados, sem função de supervisão*, isto é, trabalhadores por conta de outrem que desempenham serviços não especializados com carácter de rotina.  
(Exemplos: motoristas, empregados de mesa, cozinheiras, empregadas domésticas, serventes de limpeza, telefonistas, empregados de balcão, lavadores de automóveis, etc.).
2. (a) *Trabalhadores manuais especializados e qualificados com e sem função de supervisão*, isto é, trabalhadores por conta de outrem que executam tarefas manuais especializadas na construção civil, fábricas ou serviços.  
(Exemplos: torneiros mecânicos, mecânicos de automóveis, electricistas, carpinteiros, pedreiros, pintores de construção civil, manobreadores ferroviários, padeiros, etc.)  
(b) *Trabalhadores de serviços não especializados com função de supervisão*, isto é, trabalhadores por conta de outrem que, executando tarefas não especializadas, são responsáveis pelo serviço que desempenham.  
(Exemplos: auxiliares de acção educativa, guardas florestais, fiéis de armazém, etc.)  
(c) *Trabalhadores não especializados, por conta própria*, isto é, trabalhadores que, executando tarefas não especializadas, organizam uma vida profissional independente.  
(Exemplos: vendedores, motoristas de táxi, etc.)  
(d) *Técnicos: graus mais baixos, sem função de supervisão*.  
(Exemplos: auxiliares de acção médica, etc.)  
(e) *Forças parapoliciais: cargos mais baixos*.  
(Exemplos: soldado da Guarda Fiscal, cabo da Guarda Fiscal, etc.)  
(f) *Trabalhadores manuais especializados e qualificados, por conta própria*.  
(Exemplos: carpinteiros, serralheiros, profissionais de pastelaria, artesãos, pintoras de artes decorativas, etc.)  
(g) *Pequenos proprietários*, isto é, trabalhadores que, embora executando tarefas correspondentes às categorias 1.(b) ou 2.(a), dirigem e organizam a empresa, casa comercial ou agência de que são proprietários.  
(Exemplos: Donos de pequenas empresas, casas comerciais ou agências de serviços onde trabalham, etc.).
3. (a) *Empregados não manuais na Administração e Comércio, sem função de supervisão*.  
(Exemplos: empregados de escritório, empregados bancários, ajudantes técnicos de farmácia, empregados das finanças, funcionários públicos dos serviços administrativos, etc.).  
(b) *Enfermeiras sem função de supervisão*.  
(c) *Técnicos: graus intermédios, sem função de supervisão*.  
(Exemplos: técnicos de electrónica, operadores químicos, etc.).  
(d) *Forças do exército: cargos baixos*.  
(Exemplos: sargentos, etc.).  
(e) *Pequenos empresários agrícolas*, isto é, trabalhadores que dirigem e organizam a empresa de que são proprietários ou rendeiros.
4. (a) *Empregados não manuais na Administração e Comércio, com função de supervisão*.  
(Exemplos: secretárias da administração, chefe de serviços administrativos, etc.).  
(b) *Técnicos: graus intermédios, com função de supervisão*.  
(Exemplos: profissionais de seguros, técnicos paramédicos, educadoras de infância, etc.).  
(c) *Profissionais assalariados ou por conta própria*.  
(Exemplos: professores do ensino primário, preparatório e secundário, advogados, assistentes sociais, etc.).  
(d) *Dirigentes comerciais ou industriais de médias ou de grandes empresas*.  
(Exemplos: Directores financeiros, sócios-gerentes comerciais, etc.).

## ESCALA DE HABILITAÇÃO ACADÉMICA DOS PAIS E DAS MÃES

(De acordo com a habilitação académica dos pais e das mães dos alunos da amostra)

1. (a) *Não sabe ler nem escrever.*  
(b) *Frequentou o Ensino Primário mas não o completou.*  
(c) *Completou o Ensino Primário (4ª classe).*  
(d) *Frequentou o Ensino Preparatório mas não o completou.*
2. (a) *Completou o Ensino Preparatório (6º ano do Ciclo Preparatório Unificado ou 2º ano antigo do Liceu ou Escola Técnica).*  
(b) *Frequentou o Curso Geral do Ensino Secundário mas não o completou.*
3. (a) *Completou o Curso Geral do Ensino Secundário (9º ano do Curso Unificado ou 5º ano antigo do Liceu ou Escola Técnica).*  
(b) *Fez um Curso de nível médio após o Ensino Preparatório.*  
(c) *Frequentou o Curso Complementar do Ensino Secundário mas não o completou.*
4. (a) *Completou o Curso Complementar do Ensino Secundário (11º/12º ano da Escola Secundária, 7º ano antigo do Liceu ou Secção Complementar da Escola Técnica).*  
(b) *Fez um curso de nível médio após o Curso Geral do Ensino Secundário.*  
(c) *Fez um curso de nível médio após o Curso Complementar do Ensino Secundário ou fez alguns anos da Universidade.*  
(d) *Fez um curso na Universidade ou obteve um grau académico de equiparação a licenciatura.*

**UNilógica**  
Sistemas Informáticos, Lda.

Rua D. Nuno Álvares Pereira, 52-A  
2330 ENTRONCAMENTO  
☎ 049-717717 Fax 718194

## Ajudamos a Aprender !

Porque a Unilógica tem desenvolvido grande parte das suas tarefas e negócios na área da EDUCAÇÃO, temos a resposta adequada neste domínio.

São mais de 200 escolas do ensino básico e secundário e cerca de 20 escolas superiores entre faculdades e institutos politécnicos de norte a sul do país que utilizam diariamente equipamentos e software fornecidos pela Unilógica .

*Temos preços e condições especiais de pagamento para alunos e professores.  
Fale connosco!*

Concessionário autorizado

**UNISYS**

71

**NOVA**  
**TARA**  
papelarias

JOSÉ MARIA B. ALVES HERDOS.

EQUIPAMENTO E MOBILIÁRIO  
DE ESCRITÓRIO

Mobiliário e equipamentos de escritório e escolares

Fotocopiadores e Fax's TOSHIBA  
Sistema de controle de cópias

Equipamentos didáticos

Assistência técnica e manutenção

**CONSULTE-NOS**

TARA - Sede Rua 5 de Outubro, 18  
Apartado 16  
7301 PORTALEGRE Codex

Telefone (045) 22 140  
Telefax (045) 24 021

# AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DAS RETÓRICAS SUBJACENTES

Carlos Afonso\*

## Introdução

A defesa da expansão do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em contexto escolar, que se tem verificado, de uma maneira geral, a partir do início da década de oitenta, na maior parte dos países europeus, tem como pressuposto principal, de forma mais ou menos explícita, a necessidade de a escola acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade, em particular no que se refere à utilização dos novos meios e recursos ao seu dispôr. Tratar-se-á, nesta perspectiva, de assegurar que a escola saiba tirar partido das vantagens anunciadas por estas tecnologias, quer enquanto potenciadoras de novas aprendizagens, quer, ainda, como meio de “preparar os jovens para os desafios de amanhã”, como vulgarmente se lê e ouve.

Esta tendência é, por muitos, apelidada de autêntica “revolução”, sobretudo se se tiver em conta as discussões apaixonadas que o

\* Docente na Escola Superior de Educação de Portalegre  
Bolseiro da JNICT

tema tem suscitado e as exigências feitas por vários actores sociais - alunos, pais, professores, empresários - no sentido da rápida integração na escola das chamadas TIC.

É verdade que se fala mais dessa integração e da sua premência do que alguma vez se falou da integração doutros meios tecnológicos, também considerados “revolucionários” aquando do seu aparecimento e divulgação, como a caneta de tinta permanente, a máquina de escrever, a rádio, a televisão, ou o ensino programado (Olson, 1988; Miller, 1994). No entanto, verifica-se, por todo o lado, uma certa sensação de desencanto quanto aos verdadeiros resultados a que a utilização na escola dos novos meios tecnológicos tem chegado, como se às promessas se tenha seguido a desilusão (Cuban, 1980).

Esta situação poderá levar à conclusão, talvez precipitada, de que os professores e a escola em geral são mais conservadores e renitentes à mudança do que os profissionais

de outras áreas que, aparentemente têm integrado as TI no seu dia-a-dia, sem grandes sobressaltos. Papert, por exemplo, constata que “Algumas áreas de actividade humana têm sofrido enormes mudanças” enquanto a “Escola é um exemplo notável de uma área em que isso não aconteceu (...)” (Papert, 1993); o *Centre of Technology Assessment for the United States Congress* verifica algo de semelhante ao dizer que “As salas de aula de hoje assemelham-se tipicamente às suas congéneres de há 50 anos muito mais do que uma sala de operações num hospital se assemelha à versão correspondente de 1938” (in Grandbastien, 1991).

Até que ponto é que as duas realidades - a escola e o mundo exterior - são comparáveis? Quais as “retóricas” subjacentes à defesa da utilização das TIC em cada uma dessas realidades? Quais os promotores e os detractores dessa utilização em cada uma delas? Eis as questões que o presente artigo procura esclarecer.

### 1. Concepções sobre a utilização das TIC na escola

Em Portugal, foi o Projecto Minerva, agora findado, o grande responsável pela defesa da utilização generalizada das TIC no contexto escolar, com base no pressuposto de que “a rápida evolução das Tecnologias da Informação na sociedade” aconselham a escola a não ficar “alheia a esta tendência”. O projecto, apesar de marcado por alguns objectivos de domínio pedagógico, como “a inclusão do ensino das Tecnologias da Informação (TI) nos currículos do ensino não superior (...) a

introdução das TI como recursos auxiliares no ensino não superior (...)” (Ministério da Educação, 1985) - e apesar da interpretação feita no terreno pelos diversos actores - não deixa de justificar a introdução das TI na escola como forma de evitar a “incapacidade para competir nos mercados mundiais [que] conduzirá ao caos e ao desemprego” (id.). Tornar-se-ia, assim, necessário “desenvolver nos futuros profissionais a capacidade para se adaptarem à resolução de problemas através do uso das novas tecnologias” (id.). Os mesmos pressupostos estão presentes, por exemplo, no “Microelectronics Education Programme” Britânico, talvez com uma perspectiva mais vincadamente vocacional (Gardner & McMullan, 1990; DES, 1989).

Parece, portanto, que estamos perante duas realidades que devem aproximar-se o mais possível. É certo que a escola não constitui um momento “pré-societal”, nem a sociedade é um estádio “pós-escola”, uma espécie de “vida depois da morte” (Barata e Ambrósio, 1988); a escola é a sociedade e deve, sistemicamente, ser vista como uma sua componente, sendo influenciada por ela mas exercendo sobre ela, igualmente, alguma influência. Não é de estranhar, assim, que a sociedade *exterior* e, em particular, o mundo da economia, se constitua numa força de pressão para a introdução das TIC no mundo escolar.

Esta pressão e o fascínio exercido pelas TIC fazem-nos esquecer a carga socio-política e cultural que elas transportam em si. É que, na questão da introdução das TIC em contexto escolar, há dois extremos a evitar: i) considerá-las como algo de neutro, de

apolítico, como qualquer coisa nem intrinsecamente boa nem má, fazendo depender tudo da utilização que lhe for dada, ou ii) atribuir-lhes determinados valores sociais ou políticos intrínsecos, como se o que importasse fosse a própria tecnologia e não o sistema social e político em que se insere - como diz Langdon (1985), "(...) argumentar que certas tecnologias, em si, possuem propriedades políticas parece, à primeira vista, completamente errado (26) - Culpar o hardware parece ainda mais ridículo do que culpar as vítimas quando se trata de fazer julgamentos sobre condições de vida"

De facto, promover a utilização das TIC, nomeadamente em contexto escolar, por solicitações exógenas à escola, ou com base em argumentos que não derivam directamente da sua eventual validade pedagógica intrínseca - MacIntyre (1981) designa estas razões de "external goods", em oposição a "internal goods", que são as que derivam da prática profissional dos professores, enquanto prossecução de objectivos do foro pedagógico estrito (cit. por Olson, 1990) - confere às TIC uma determinada carga socio-política que não podemos ignorar. Estas não são, contudo, as únicas razões avançadas para a defesa da introdução das TIC na escola.

Às de natureza *vocacional e social*, que já deixámos implícitos, juntam-se-lhes outras de *cariz pedagógico*, que se baseiam nas potencialidades educativas da máquina, e, ainda, os *catalíticos*, que esperam que a presença da máquina, só por si, seja capaz de provocar as mudanças na escola que todos reclamam<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Para uma explicação mais completa do significado de cada um destes pressupostos ver Hawkrigde (1990)

Contrariamente ao que seria de desejar, são os argumentos de tipo social ("é preciso que o computador entre na escola por forma a divulgar a sua utilização, como já acontece no mundo exterior à escola") e vocacional ("o computador deve entrar na escola para promover a formação de profissionais devidamente qualificados para a sua utilização no mundo do trabalho") - cuja génese reside, precisamente, no mundo *exterior* à escola - os que encontram mais eco junto de alunos, pais e professores. Tal se deve ao facto, de o computador não ter, ainda, sido capaz de convencer a generalidade dos actores sociais na área da educação das vantagens que oferece, comparativamente a métodos e recursos "tradicionais", quer enquanto potenciador de aprendizagens mais eficazes - se bem que, sem dúvida, mais motivantes... -, quer enquanto catalizador de mudanças radicais no próprio sistema de ensino, ou, mais modestamente, nas metodologias e estilos de ensino ou de aprendizagem. É que se verifica que quem utiliza o computador na escola de forma criativa é quem já utilizava formas criativas de ensino/aprendizagem antes de se fascinar pelo computador e quem o utiliza de forma menos criativa é quem é incapaz de o fazer com qualquer outro recurso, pelo que não há mudanças significativas provocadas pelo seu uso - como diz Miller: "Quando os professores têm um computador na sala de aula adaptam-no aos seus objectivos" (Miller et al, 1994).

O Relatório dos peritos da OCDE que promoveu a avaliação externa do Projecto Minerva constata a existência de resultados globalmente positivos, nomeadamente ao

nível de fenómenos de interacção e de relacionamento social - “promoção do empenhamento”, “harmonização das diferenças entre campo e cidade, entre passado e presente”, “capacidade de trabalhar em equipa”, “ligação escola-comunidade”, “interacção entre as escolas e instituições de investigação” - a par de outros nas áreas de desenvolvimento de recursos humanos e do número de alunos e professores envolvidos (cf. OECD, 1994). É evidente que estes resultados, só por si, justificariam a existência e os esforços desenvolvidos pelo Projecto Minerva. No entanto, o próprio Relatório reconhece que “O projecto Minerva não conseguiu, obviamente, solucionar todos os problemas inerentes à introdução das tecnologias da informação na educação (ex. muitos professores das escolas afectas ao Projecto não utilizam as tecnologias da informação e outros apenas o fazem de uma forma esporádica...)” (id. p. 67), deixando implícito que os exemplos ilustrativos de *experiências e momentos* bem sucedidos no âmbito pedagógico constituem “crónicas” e não “histórias” (Olson, 1988). É evidente, por outro lado, que seria difícil, apesar de tudo, conseguir melhores resultados, fosse qual fosse a estratégia seguida - e ao Projecto Minerva não se podem negar os esforços feitos e os resultados alcançados. Mas se tivermos em conta o entusiasmo que o Projecto suscitou e as expectativas que criou, teremos que reconhecer que se ficou aquém do era esperado - sem discutir, por agora, as respectivas causas, poderíamos, por exemplo, perguntar em quantas das escolas integradas no Projecto se continua agora, depois de terminado, a utilizar as TIC de forma

generalizada (o que constituía um dos seus objectivos)...

A introdução das TIC no mundo escolar é, também, defendida como forma de promover o desenvolvimento profissional dos professores (Hixson et al., 1990), como meio de estimular uma nova “alfabetização” (Lewis, 1992), - agora que o saber ler, escrever e contar parecem não ser já suficientes para que os nossos jovens enfrentem os tais “desafios do amanhã” - como uma inevitabilidade, uma vez que “as escolas como as que temos hoje não são possíveis amanhã” (Papert, 1985).

O computador na escola acaba, assim, por carregar em si uma série de promessas, cuja concretização tarda em verificar-se; daí ao surgimento de visões críticas sobre a sua utilidade e inevitabilidade vai um pequeno passo. Constatam-se, por exemplo, os fracos resultados obtidos com a sua utilização (sobretudo, se se tiverem em conta as promessas que o rodeavam), mesmo em contextos onde a sua presença parece potenciada, como é o caso dos EUA (Estringel, 1993) e de outros locais que gozam de condições extremamente favoráveis, em termos de recursos e de formação de professores (Doornekamp, 1994).

Por tudo isto, são os “external goods” que marcam pontos, quer devido à fraqueza dos argumentos de tipo pedagógico, quer por força da pressão exercida pelos argumentos sociais e vocacionais que se escoram na inevitabilidade da vulgarização da informática e das conseqüentes responsabilidades da escola em promover a formação de recursos

humanos qualificados.

Porque é que, então, o computador continua a cativar os professores e a sua entrada na escola a suscitar uma defesa acérrima, em alguns meios? A que se deve este “utopianismo siliconiano” (Robins et al, 1989)? Para Olson (1990) isso deve-se, sobretudo, a uma questão de busca de recompensas profissionais, por parte dos professores seus defensores, que, assim, procuram obter o reconhecimento dos seus pares. Para nós isso fica a dever-se ao enorme fascínio que é exercido pelas TIC fruto da “retórica” específica neste campo, que se constrói à volta de expressões como “melhoria da qualidade de ensino”, “igualitarização do acesso às novas tecnologias”, “transformação da escola” e outras, que procuram justificar a inevitabilidade de a escola acolher, no seu seio, as tecnologias que, do lado de fora, se usam, aparentemente, com tanto sucesso.

## 2. Concepções sobre as TIC no mundo *exterior* à escola

Também a presença das tecnologias na sociedade em geral, à semelhança do que se passa no mundo da educação, parece ter origem no seu exterior, lá onde não se sabe bem onde, como algo neutro, apolítico, como “uma espécie de *deus ex machina*, um fenómeno que surge do exterior da realidade social” (Robins, 1989), que se destina a proporcionar a todos um sentimento de “descentralização, comunidade e autonomia pessoal” (Turkle, 1987) - uma verdadeira “tecnologia da libertação” (Se June Hong, in Exame, 1994). As TIC perseguem-nos por

todo o lado - “As Tecnologias da Informação invadiram a privacidade dos nossos lares e as empresas onde trabalhamos (...)” (in Exame, 1994) e constroem como que um “determinismo tecnológico” (MacKenzie et al, 1985), uma inevitabilidade na vulgarização da tecnologia, o que nos leva a assumir uma atitude típica: “Já que nada podemos fazer contra o ‘inimigo’, o melhor é juntarmo-nos a ele” (in Exame, 1994). O receio é que o façamos acriticamente - também na escola...

De qualquer maneira, é enorme o fascínio que as tecnologias exercem sobre nós, devido às potencialidades que se lhe descobrem em todas as áreas da actividade humana. A publicação que temos vindo a citar (Exame, 1994) dedica um número especial ao avanço e às utilizações, que se estão a tornar comuns, das diversas tecnologias. Temos, assim, tecnologias que controlam os “edifícios inteligentes”; que permitem que milhões de pessoas comuniquem entre si a milhares de Km de distância; que se usam na reconstituição de crimes em pleno tribunal; que permitem a “democratização dentro da empresa”, através da “descentralização da informação”; que permitem progressos espantosos na cartografia, medicina, na gestão e funcionamento de empresas de serviços e industriais. É como se assistíssemos a uma “uma segunda revolução industrial” da qual as empresas não sabem tirar o melhor partido, porque “continuam organizadas segundo velhos princípios” o que impede que “Os gastos colossais em informatização [produzam] os resultados desejados, porque as empresas não usaram as TI para redesenhar os processos. Se as empresas não quebrarem velhas regras ‘estão apenas a pavimentar o

caminho de cabras', 'a informatizar a burocracia', ou a 'rearranjar as cadeiras a bordo do Titanic' " - isto é: a preparar o seu afundamento. Se substituirmos "empresas" por "escolas" verificamos quão espantosamente semelhante é a terminologia usada quando se trata de exprimir algum desencanto face às promessas anunciadas...

Na área empresarial, "Produtividade, poupança, conforto e segurança são as promessas do novo mundo da tecnologia". Apesar de o elemento humano estar presente nas preocupações dos seus defensores - O que não admira: afinal, "Os edifícios não são inteligentes; as pessoas que os constroem é que são", (id.) - as palavras de ordem são produtividade e redução dos custos.

Na sociedade em geral, as tecnologias são apresentadas como sinónimo de progresso, liberdade e democracia, sobretudo se quem estiver à frente da sua divulgação puder controlar o respectivo fluxo (cf. Al Gore, 1994), apesar dos evidentes perigos e falácias que podem provocar (cf. Robins, 1989).

Uma das falácias consiste em apresentar as tecnologias como geradoras de novas oportunidades de emprego, pelo que há que investir na formação de gerações aptas à sua utilização generalizada. Sabe-se, no entanto, que, pelo contrário, as tecnologias, mais do que estando na origem da criação de novos empregos, provocam mais desemprego, como aliás tem acontecido ao longo da história, seja qual for a tecnologia de que se fale. Apple (1987) considera, por exemplo, que apenas serão criados cerca de 17% de empregos, motivados pelas novas tecnologias e que, de qualquer maneira, essa percentagem será

sempre inferior à que se refere aos postos de trabalho que serão oferecidos noutras áreas; Robins afirma que, "apesar da falta de mão-de-obra qualificada no campo das tecnologias que hoje se sente [no Reino Unido, 1989], o seu preenchimento apenas asseguraria trabalho a menos de 1% dos actualmente desempregados" (Robins, 1989). Em Portugal, um estudo publicado no *Expresso* mostra que os empresários portugueses estão convencidos de que a introdução das novas tecnologias nas suas empresas serão responsáveis mais pela diminuição de empregos do que pela sua criação (22,3% contra 1,1%) (*Expresso, Economia*, 1994)

Por outro lado, não é líquido que a introdução das novas tecnologias da informação nas empresas signifique, automaticamente, uma melhoria na produtividade e no bem-estar dos empregados; muitas vezes, com efeito, elas são responsáveis por alterações profundas nos processos de produção, suscitando reacções e efeitos negativos, como "a Taylorização do trabalho [bancário], automatização [e conseqüente perda da riqueza dos contactos humanos] e a feminização da força de trabalho" (Smith, & Wield, 1987).

### 3. Conclusão: das "retóricas" à realidade

Em traços muito gerais, procurámos deixar uma ideia do tipo de argumentos que se utiliza quando se fala da introdução das novas tecnologias quer na educação, quer no "mundo real". Porém, talvez estranhamente, demos ao artigo uma perspectiva muito crítica sobre o valor e as implicações do uso das TIC nos dois

domínios abordados, como se, afinal, fossemos contra elas, o que não é o caso. De facto, contamo-nos entre os defensores da tecnologia, quer na vida diária, quer na escola. Porquê, então, esta perspectiva crítica, talvez inconsciente? Excesso de distanciamento para maior objectividade, talvez, mas, igualmente, um alerta sincero aos que abraçam o fascínio da tecnologia de modo acrítico, pois se é verdade que nos temos que “juntar ao ‘inimigo’”, convém fazê-lo a partir de uma perspectiva de educadores que somos.

A Escola, diferentemente do mundo da economia, não vende nada e não sofre, pelo menos da mesma forma, as pressões directas da necessidade da concorrência e competição. O seu “produto” é o conhecimento, o que implica uma relação diversa entre os actores

envolvidos. Como afirma Olson, “A prática (praxis) não é a mesma coisa do que a arte (técnica), porque a técnica dirige-se à produção de algo, enquanto a prática se dirige ao exercício da virtude<sup>2</sup> (...) A prática de ensino não se dirige, no essencial, à produção de algo, mas ao exercício das virtudes do grupo a que pertencem o professor e o aluno ...” (Olson, 1990).

A tecnologia não é um *deus ex machina*, nem um “produto” crú, que cada um cozinha como sabe: corre-se, muitas vezes o perigo de não nos darmos conta que ela é, muitas vezes, apresentada com os requintes da cozinha francesa, servida em bandejas de prata, a cuja degustação não resistimos, sem prestarmos atenção a quem foi o cozinheiro e onde comprou ele os produtos...

## REFERÊNCIAS

**APPLE, M.** (1987), “Mandating computers: The Impact of the New Technologies in the Labour Process, Students and Teachers” in **WALKER, S. BARTON, L. (eds.), Changing Policies, Changing Teachers - New Directions for Schooling?**, Londres: OUP, pp. 75-95.

**AL GORE**, “Os únicos caminhos do próximo milénio”, in *Expresso*, 15 Outubro 1994

**BARATA, J., AMBRÓSIO, T.** (1988), **Desafios e Limites da Modernização**, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

**CUBAN, L.** (1980), *Teachers and Machines - The Use of Technology since 1920*, New

York: Teachers' College Press

**DOORNEKAMP, G.** (1994), “A implementação de computadores no Ensino Secundário: o exemplo da Holanda”, *Aprender*, n.º 16, Maio de 1994, pp.102-115.

**ESTRINGEL, N., JENKIS, J.** (1992), “Human Resources Training: Turning them ‘on’”, in **Estes, N., Thomas, M. (eds.), The Ninth International Conference on Technology and Education, Education “Sans Frontières”**, Vol. 1, pp. 257-259, Austin: University of Texas, USA.

*Expresso (Economia)*, 30 Julho 1994

*Exame*, Guia das Tecnologias da Informação, Maio de 1994

**GARDNER, J. & MCMULLAN, T.** (1990), “Computer literacy in UK Education - An Evolving Strategy”, Herning: Proceedings of

---

<sup>2</sup> Virtude, aqui, refere-se ao conjunto dos pontos de referência que balizam a acção do professor na sala de aula, aquilo que o identifica com um bom professor, as normas a cultivar na sala de aula (cf. Olson, 1990)

EURIT 90.

**GRANDBASTIEN, M., BARON, G.L.** (1992), "Consequences of the Integration of New Technologies in Schools for teacher training. Implications for research", in **Estes, N., Thomas, M.** (eds.), *The Ninth International Conference on Technology and Education, Education "Sans Frontières"*, Vol. 1, pp. 257-259, Austin: University of Texas, USA.

**HIXSON, J.** et al., 1990 *Using Technology To Support Professional Development for Teachers and Administrators: Implications for State-Level Policy and Planning*, ERIC.

**LANGDON, W.** (1985) "Do artifacts have politics?" in **MacKenzie, D., Wajcam, J.** (eds.) *The social shaping of technology*, pp. 26-37

**LEWIS, T. & GAGEL, C.** (1992), "Technological literacy: a critical analysis", *Journal of curriculum studies*, vol. 24, no.2, pp. 117-138

**MACKENZIE, D., WAJCAM, J.** (eds.) (1985) in *The social shaping of technology, Introductory essay*, London: OUP

**MILLER, LARRY & OLSON, JOHN** (1994), "Putting the computer in its place: a study of teaching with technology", *Journal of curriculum studies*, vol. 26, no. 2, pp. 121-141

**Ministério da Educação** (1985), Despacho 206/ME/85, D.R. n.º. 263, de 15 de Novembro.

**OECD** (1994), *Relatório dos Avaliadores do Projecto Minerva*, Lisboa: DEP/GEF

**OLSON, J.** (1988), *Schoolworlds - Microworlds - Computers and the Culture of the Classroom*, Oxford: Pergamon Press.

**PAPERT, S.** (1985), *LOGO: Computadores e Educação*, São Paulo: Editora Brasiliense.

**PAPERT, S.** (1993), *The Children's Machine*, New York: Basic Books

**ROBINS, K., WEBSTER, F.** (1989), *The technical fix - Education, Computers and Industry*, London: Macmillan

**TURKLE, S** (1987) "Computers and the Human Spirit", in **FINNEGAN, R., SALAMAN, G., THOMPSON, K.** (eds.), *Information Technology: social issues*, pp. 263-277

# A Análise e Elaboração de Sequências de Conteúdos Educativos \*

Luís del Carmen \*\*

De todas as tarefas relacionadas com a elaboração do currículo escolar, a sequenciação dos conteúdos a ensinar é sem dúvida a que desperta maiores inquietudes e interrogações. Isto não deve surpreender uma vez que:

- \* Existe pouca tradição dos professores em relação à análise e elaboração das sequências de conteúdos.
- \* Não é frequente encontrar nos projectos de materiais curriculares justificações que expliquem os critérios seguidos quando sequenciaram e organizaram os conteúdos que desenvolvem.
- \* Na formação inicial e permanente dos professores não é costume abordar este tema.
- \* Também na bibliografia relacionada com as didácticas específicas, não é fácil encontrar critérios para orientar a sequenciação de conteúdos.

Contudo, o facto de nos encontrarmos

nesta situação não justifica que não se enfrente e que não se tentem encontrar critérios e instrumentos práticos que ajudem as equipas de docentes a analisar e melhorar as sequências de conteúdos que se ensinam.

## Problemas mais frequentes nas sequências de conteúdos

Analisamos de seguida alguns dos problemas mais frequentes nas sequências de conteúdos, tanto nas dos livros de texto, como nas das programações concretas que se desenvolvem nas escolas, e sugerimos algumas orientações para os enfrentarmos.

*1. Falta de uma visão global do que se está a ensinar e dos seus aspectos mais relevantes.*

Em consequência disso, os professores e os alunos têm dificuldades para diferenciar os aspectos essenciais do que se ensina dos aspectos secundários, e para estabelecer os fios condutores que facilitem as relações entre os diferentes conteúdos. Como assinala Bruner (1972) limitar-se a ensinar conceitos ou

80

DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

---

\* Tradução de Manuel Miguéns

\*\* Dep. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática de la Universidad de Barcelona

competências desgarradas, sem facilitar aos alunos a compreensão dos princípios subjacentes, resulta pouco rentável desde vários pontos de vista: este ensino torna muito difícil que os estudantes cheguem a generalizar a partir do aprendido; a aprendizagem realizada não permite captar os aspectos mais relevantes, o que resulta intelectualmente pouco estimulante; por último os conhecimentos adquiridos sem estruturar e relacionar esquecem-se facilmente.

Para superar este problema é necessário atender ao critério da significância psicológica (Ansubel, 1983), já que não é possível aprender significativamente algo cuja organização interna e desenvolvimento resulta difícil de compreender e relacionar com o que cada pessoa conhece. Para tanto recomeça-se a estruturar as sequências de ensino em torno dos aspectos mais gerais, a partir dos quais se irão integrando, de maneira progressiva, os mais particulares. As questões mais gerais actuarão como mediadores entre os conhecimentos dos alunos e os novos conteúdos que se pretendem ensinar.

Numa linha semelhante, ainda que mais ampla, Bruner sugere a conveniência de estruturar as sequências em torno de questões chave e de ideias-eixo relevantes, que traduzam e sintetizem as intenções educativas e orientem a selecção e organizações de conteúdos. Estas ideias-eixo não se referem unicamente a aspectos conceptuais mas, como o próprio Bruner (1972) diz *“O domínio das ideias fundamentais de um campo abrange não só a compreensão dos princípios gerais, mas também o desenvolvimento de uma atitude para a aprendizagem e para a indagação, para a conjectura e as intuições*

*e, para a possibilidade de cada um resolver problemas por si próprio”* (1)

—//—

Exemplo de questões chave e ideias-eixo para o ensino dos seres vivos na educação primária. Ensino básico (1º Ciclo).

1. Que têm em comum as plantas, os animais e o homem?

1.1 Tanto as plantas, como os animais e o homem têm características comuns que fazem com que os agrupemos sob a designação de seres vivos.

2. Em que se diferenciam uns seres vivos dos outros?

2.1 Existe uma grande diversidade de seres vivos que podemos agrupar em função das suas características.

2.2 Muitos seres vivos podem ver-se à vista desarmada, mas outros são microscópicos.

2.3 Os seres vivos visíveis à vista desarmada podem agrupar-se em três grandes reinos: animais, vegetais e fungos, que podem, por sua vez, dividir-se noutros grupos.

2.4 O homem pertence ao reino animal, mas está dotado de características especiais.

3. Existem relações entre os animais, as plantas e o ambiente em que vivem?

3.1 Os distintos ambientes do nosso meio estão povoados por seres vivos de características peculiares.

3.2 Os seres vivos que habitam num lugar determinado relacionam-se entre si e estão influenciados pelas características do meio em que vivem.

3.3 O homem utiliza os seres vivos para satisfazer as suas necessidades.

4. Como mudam os seres vivos ao longo do tempo?

4.1 Os seres vivos experimentam mudanças ao longo da sua vida, dando lugar a ciclos biológicos.

4.2 Os seres vivos mudam a sua actividade e o seu comportamento ao longo do ano.

—//—

Gowin (1988) sugeriu um conjunto de perguntas para ajudar os professores e autores de materiais curriculares a analisar e apresentar os conhecimentos disciplinares de uma forma apropriada:

1. Quais são as perguntas chave às quais dão resposta os conhecimentos considerados?
2. Quais são os conceitos mais relevantes relacionados com essas perguntas?
3. Que métodos ou procedimentos se utilizam para se poder responder a essas perguntas?
4. Que afirmações ou princípios fundamentais se estabeleceram em relação com as perguntas chave?
5. Que juízos de valor implicam?

A proposta de Gowin, coerente com a de Bruner e mais operativa, permite analisar e integrar os diferentes tipos de conteúdos (conceptuais, procedimentais e atitudinais) a partir de um referente comum.

2. **Falta de progresso no desenvolvimento dos conteúdos.**

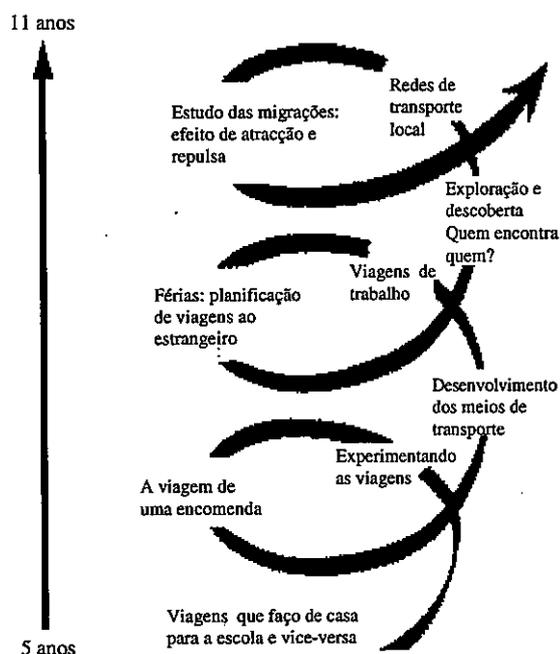
Com bastante frequência os conteúdos tratados nos diferentes cursos apresentam um nível muito parecido, de forma que tanto professores como alunos têm a sensação de estar a ensinar e a estudar as mesmas coisas que não costumam aprender bem. São exemplos claros desta situação o estudo do corpo humano ou dos circuitos eléctricos que se ensinam até três vezes na educação básica, sem que se consiga em geral um grau satisfatório de compreensão. O mesmo se poderia dizer de conteúdos de carácter procedimental como a compreensão da leitura ou a resolução de problemas. Por outro lado, perante insistentes repetições produzem-se vazios importantes no tratamento de alguns conteúdos sem que tal se justifique. Por exemplo, no ensino primário, não se costumam estudar os animais invertebrados nem as plantas talófitas que são, por outro lado, os grupos animais e vegetais mais numerosos e diversos.

Para superar estes inconvenientes podemos utilizar a noção de currículo em espiral, também formulada por Bruner, que considera que uma vez delimitadas as ideias-eixo que estruturaram os conteúdos de uma área ou disciplina, é necessário proceder a um tratamento insistente e progressivo (cada vez mais amplo e rico) ao longo de uma ou mais etapas, até se alcançar o grau de aprofundamento desejado.

—//—

## Exemplo de Currículo em Espiral

Sequência dada ao tratamento dos conteúdos relativos às viagens de uma escola inglesa (in Tann, 1988).



—//—

### 3. Estabelecem-se poucas relações entre os conteúdos que se ensinam.

Quando se analisam os livros de texto é frequente verificar-se que cada unidade ou tema é tratado de forma independente, sem estabelecer relações entre si. Isto dificulta a realização de aprendizagens significativas já que estas relações são difíceis de captar de forma espontânea pelos alunos.

Para superar esta dificuldade, é conveniente explicar aos alunos, no início do curso, as questões básicas que serão tratadas e as relações entre elas. Este mesmo processo deve realizar-se no princípio e no final de cada unidade mediante resumos, sínteses e

esquemas que destaquem as principais relações entre os aspectos trabalhados e entre estes e outros tratados anteriormente, tanto da mesma área como de outras.

Os mapas conceituais têm sido utilizados com bastante êxito para este fim (2).

### 4. Tratamento pouco equilibrado dos distintos tipos de conteúdos.

Tradicionalmente tem-se optado por dar mais importância a um ou outro tipo de conteúdos, segundo as áreas e o enfoque dado ao seu desenvolvimento, em detrimento dos demais. Áreas relacionadas com as ciências naturais e sociais costumam dar mais ênfase aos conteúdos de tipo conceptual, enquanto outras, como as matemáticas, a tecnologia e as artes plásticas põem o peso nos conteúdos procedimentais, ficando os conteúdos atitudinais bastante esquecidos.

Considera-se que numa educação que procure promover o desenvolvimento global das crianças, deve conceder-se a mesma importância quer aos conteúdos de tipo conceptual quer aos de tipo procedimental quer aos de tipo atitudinal, já que eles são complementares e necessários para alcançar o desenvolvimento das capacidades mencionadas nos objectivos educativos. Pretende-se que os alunos não se limitem a “compreender”, mas que “saibam fazer” e que “se comportem” de uma determinada maneira. Por isso não parece justificada em caso algum a existência do apontado desequilíbrio.

Uma boa forma de proceder para evitar este desequilíbrio é seleccionar um tipo de

conteúdos como conteúdo organizador, incluindo os demais como conteúdos de suporte (Reigeluth, 1983).

Qualquer tipo de conteúdo pode ser tomado como conteúdo organizador, dando lugar a sequências organizadas a partir de conceitos (o clima, o relevo, a vegetação), princípios (“Todos os seres vivos são formados por células”), procedimentos (“Uso de fontes históricas”), (“Produção de textos de distintas características”) ou atitudes e valores (“Educação para a saúde”; “educação para a paz”). Os outros tipos de conteúdos serão contemplados de forma paralela e serão incluídos como suporte para o seu desenvolvimento. Por exemplo, na organização de uma sequência para o ensino das Ciências da Natureza no secundário, adoptam-se os princípios como conteúdo organizador. Um destes princípios refere que: “Todos os seres vivos são formados por células”. Para desenvolver este princípio é fundamental incluir como conteúdos de suporte os seguintes: conceitos de célula; membrana celular, núcleo e tecido; procedimentos de observação ao microscópio de tecidos e organismos unicelulares; atitudes de observação precisa e sistemática.

A escolha de um ou de outro tipo de conteúdos como organizador é feita basicamente em função dos objectivos gerais da área e da abordagem que se pretende fazer, e não deve implicar uma infravalorização ou desatenção dos outros.

##### **5. Falta de adequação dos conteúdos ensinados às capacidades dos alunos.**

Muitas vezes constatamos, ano após

ano, que alguns conteúdos não são compreendidos pelos alunos. É possível que isso seja devido à falta de adequação do tratamento dado na apresentação de um conteúdo às capacidades dos alunos. Por exemplo a apresentação dos conteúdos matemáticos é feita, desde os primeiros níveis de ensino, com um grau de abstracção e formalismo difícil de compreender nas idades mais baixas. Algo de parecido se passa com conceitos complexos, como o de respiração ou a estrutura da matéria, introduzidos na educação básica com um nível de abstracção elevado, sem ter em conta que a sua compreensão requer formulações iniciais mais elementares e concretas.

Para poder abordar estes problemas é necessário, por um lado, que os autores dos materiais curriculares tenham em conta as características gerais dos alunos e alunas a quem se dirigem; mas além disso, é necessário que cada professor contemple as características específicas dos alunos da sua turma, que podem diferir notavelmente uns dos outros, para realizar as adaptações necessárias (3).

##### **6. Falta de relações entre os conteúdos que se ensinam e os conhecimentos prévios dos alunos.**

É frequente que ao iniciarem o ensino de novos conteúdos, se parta do zero, ignorando as aprendizagens realizadas anteriormente pelos alunos, tanto dentro como fora da escola. Este facto tem várias consequências negativas: ignorância do nível de partida, o que pode provocar desajustes importantes; dificuldade para estabelecer relações entre o que os alunos já sabem e o

novos conteúdos; e desaproveitamento das suas experiências e motivações prévias. Para evitar tudo isto, convém organizar no início de cada processo de ensino actividades diversas (discussões abertas, questionários, desenhos), através dos quais seja possível aceder às ideias e experiências dos alunos e reorientar o processo de ensino em relação a elas (4).

### Em forma de síntese

A partir da análise realizada e do contraste com situações práticas sintetizam-se os seguintes critérios para orientar a elaboração de sequências de conteúdos (5).

1. Conveniência em estruturar as sequências a partir de perguntas chave e de ideias-eixo que as enfoquem, que funcionem como a sua coluna vertebral.
2. Necessidade de dar continuidade ao tratamento dos principais conteúdos que se ensinam ao longo dos diferentes níveis educativos, que serão desenvolvidos com um grau de complexidade e amplitude crescente, através de sequências em espiral.
3. Selecção de um tipo de conteúdo (conceptual, procedimental e atitudinal), como conteúdo organizador, introduzindo os outros tipos de conteúdos consoante as necessidades colocadas ao longo do desenvolvimento do primeiro.
4. Importância de contemplar um tratamento equilibrado dos diferentes tipos de conteúdos e de os apresentar de forma interrelacionada.
5. Conveniência em efectuar resumos e sínteses periódicas, ao longo da sequência, de modo a potenciar as relações entre as distintas aprendizagens.
6. Necessidade de adequar o nível de apresentação dos conteúdos às diferentes capacidades dos alunos e alunas.
7. Necessidade de explorar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas e utilizá-los como referência ao apresentar as sequências, favorecendo estabelecimentos de relações com os novos conteúdos que se pretende ensinar.
8. Conveniência em contemplar as possíveis relações entre uma sequência e outras da mesma ou de diferentes disciplinas, de forma a que se possam coordenar adequadamente e a que se aproveite para potenciar a generalização das aprendizagens.
9. Qualquer proposta de sequência de conteúdos deve ser considerada uma hipótese de trabalho a testar na aula e cuja experimentação pode permitir importantes conclusões para a melhoria da sequência inicial.

## Notas:

- (1) Se se desejar consultar algum exemplo da utilização de perguntas chave para organizar sequências de ensino consulte-se: BRUNER, "Hacia una teoría de la instrucción" (1969, UTEHA). No capítulo 4 Bruner explica como "desenhou" um projecto de ciências sociais para a educação primária.
- (2) Sobre o uso de mapas conceptuais podem consultar-se os livros:
- NOVAK, GOWIN, "Aprendiendo a aprender" (1988, Madrid: Martinez Roca).
  - ONTORIA y otros, "Mapas Conceptuales" (1992, Madrid: Narcea).
- (3) Para uma análise detalhada do uso de capacidades para usar o currículo de ciências, pode consultar-se:
- SHAYER, M., ADEY, P., "La ciencia de enseñar ciencia" (1984, Madrid: Narcea).
- (4) Nos seguintes livros podem encontrar-se referências sobre instrumentos utilizados para a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos:
- CUBERO, "Cómo trabajar con las ideas previas de los alumnos" (1989, Sevilla: Díada).

SERRANO, "Las ideas de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias" (1988, Madrid: Narcea).

- (5) Estes critérios foram apresentados de modo mais amplo e fundamentado no artigo "Secuenciación de los contenidos educativos", Cuadernos de Pedagogía N°188.

## Referências Bibliográficas

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H., 1983, Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (México: trillas).
- BRUNER, J., 1972, El proceso de la educación (México: UTEHA).
- GOWIN, D. B., NOVAK, J. D., 1982, Aprendiendo a aprender (Madrid: Martinez Roca).
- REIGELUTH, CH. M., STEIN, F. S. 1983, The elaboration Theory of instruction, REIGELUTH (Ed.), Instructional Design Theories and models: an overview of their current status (Hills dale: Erlbaun).

# ESCOLAS E MUDANÇA: O PAPEL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO

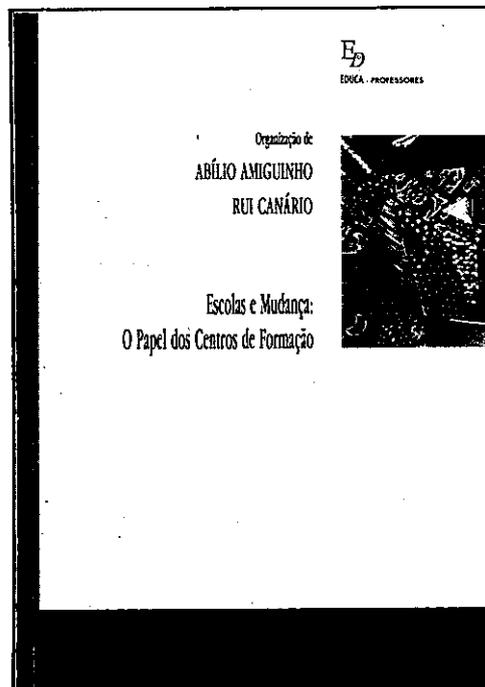
**Amiguinho, A., Canário, R.,**

Lisboa: Educa; Portalegre: ESEP, IPP, 1994.

Surgindo na sequência da realização na ESE de Portalegre, em Novembro de 1993, do I Encontro de Centros de Formação de Associações de Escolas, esta publicação reúne alguns dos contributos para o referido encontro, com textos de Rui Canário, da Universidade de Lisboa, A. Amiguinho, C. Brandão e M. Miguéns, da ESE de Portalegre, J. M. Escudero, da Universidade de Murcia, e Bolívar Botia, da Universidade de Granada e Cristina Alonso, da Universidade de Sevilha.

Rui Canário, no texto intitulado “Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro?” equaciona os “futuros possíveis” destes Centros, tendo, sobretudo, em conta as suas potencialidades em torno de três dimensões: a individual, a organizacional e a territorial. O autor tenta, igualmente, identificar os principais desafios ou dilemas a enfrentar pelos Centros.

No caso do artigo conjunto de A. Amiguinho, C. Brandão e M. Miguéns - “ESE de Portalegre e Centros de Formação: uma experiência de parceria” - o que se pretende é uma análise do processo de construção das relações de parceria entre uma instituição de ensino superior e as escolas que integram os Centros de Formação, através do relato da experiência da ESEP no domínio da formação contínua de professores, do modo como a instituição reagiu ao novo enquadramento legal desse tipo de formação e da explicitação



dos pressupostos teórico-metodológicos que têm servido de suporte à intervenção da ESEP neste domínio.

Juan M. Escudero e Bolívar Botia permitem, por seu lado, com o texto intitulado “Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola”, uma inevitável comparação com o que se passa, no domínio da formação contínua, entre os dois países ibéricos. Esta comparação permite, por exemplo, descobrir pontos de contacto entre os dois sistemas de formação, possibilitando, igualmente, perspectivar os “nossos” Centros, face à experiência e evolução dos CEPs (Centros de Professores) espanhóis.

Finalmente, a preocupação de Cristina Alonso, no artigo “Avaliação da formação contínua no âmbito dos Centros de Professores: contexto e alternativas”, é a de, constatando a pouca sistematização da avaliação da formação contínua, apresentar um modelo de avaliação, baseado num estudo exploratório, realizado na região de Sevilha.

Carlos Afonso

# Noticiário

## CONFERÊNCIAS E ENCONTROS NA ESEP

### **II ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Entre os dias 5 e 7 de Outubro de 1994, decorreu na Escola Superior de Educação de Portalegre, o Segundo Encontro de Professores de Língua Estrangeira, subordinado ao tema "Métodos Comunicativos no Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira - Dúvidas e Certezas".

Mais de 200 participantes, oriundos de instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, e de escolas dos diversos graus de ensino tiveram, assim, oportunidade de assistir a conferências, sessões temáticas, ateliers e debates sobre a problemática em questão. Apesar da presença das abordagens comunicativas no ensino/aprendizagem das línguas ter já cerca de vinte anos no nosso país, a sua discussão continua actual, uma vez que, ainda hoje, subsistem muitas dúvidas sobre a sua verdadeira eficácia, havendo, mesmo, muitos professores que as não utilizam, por variadas razões.

88

NOTICIÁRIO

Pelas intervenções dos conferencistas - Hans Piepho, da Universidade de Giessen, Alemanha, Clara Ferrão, da ESE de Santarém, Francis Yaiche, do Instituto Superior de Pedagogia de Paris, Glória Fischer, do Departamento de Educação Básica, Jim Rose, da Universidade de Lancaster, Reino Unido - bem como a generalidade dos dinamizadores de sessões temáticas e ateliers foi possível constatar que as abordagens comunicativas continuam a ter mais defensores que detractores.

Tal foi, igualmente, a conclusão retirada da mesa redonda, que constituiu o último acto científico do Encontro, durante a qual muitas dúvidas ficaram esclarecidas, tendo-se demonstrado que os métodos e abordagens comunicativas continuam actuais, são eficazes e mais motivadoras para os alunos e professores.

### **II ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL DO DISTRITO DE PORTALEGRE**

Tendo como objectivos, entre outros, a reunião de professores e investigadores da temática da História regional, promover o intercâmbio com profissionais da educação da região fronteira e debater a situação actual, divulgar projectos na área e discutir a validade pedagógica da História local, realizou-se na ESEP, entre os dias 23 e 25 de Novembro de 1994, o II Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre.

O Encontro foi organizado pela Associação Portuguesa de História e pela ESEP e

reuniu, quer em Portalegre, quer em Nisa, cerca de 60 participantes, dos quais 5 conferencistas portugueses e espanhóis - António Ventura, Cláudio Torres, Hipólito da la Torre Gómez, Joaquim Chorão Lavajo, Pedro Barbosa -, tendo outros cerca de 50 participantes apresentado vários trabalhos na área do Encontro.

Paralelamente, decorreram várias exposições documentais e arqueológicas.

## **FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO - CONVENÇÃO ANUAL DA APPORT/94**

A Associação da Psicólogos Portugueses, através da sua Delegação em Portalegre, organizou nesta cidade, entre os dias 1 e 4 de Dezembro de 1994, a sua Convenção Anual, subordinada ao tema "Família e Desenvolvimento".

Este encontro anual dos profissionais da Psicologia, ou de ciências a ela ligadas, foi patrocinado pela Escola Superior de Educação de Portalegre e reuniu cerca de 100 participantes que debateram as problemáticas relativas à família e seus elementos, no enquadramento do Ano Internacional da Família.

## COOPERAÇÃO EUROPEIA

### **ESEP PARTICIPA EM PROGRAMAS INTERUNIVERSITÁRIOS DE COOPERAÇÃO**

89  
NOTICIÁRIO

A Escola Superior de Educação de Portalegre participa em alguns Programas Interuniversitários de Cooperação (PIC), nomeadamente nas áreas da Educação Ambiental e das Línguas Estrangeiras.

Os referidos Programas, financiados pela Comissão Europeia, têm permitido o intercâmbio de docentes - através de reuniões e debates, quer em Portugal, quer no estrangeiro - e de alunos - através da sua permanência e integração nos planos curriculares das instituições envolvidas.

Presentemente, encontra-se na ESEP um grupo de alunos do Reino Unido e da República da Irlanda que aqui frequenta vários módulos de formação e aulas da respectiva área curricular, depois de, igualmente, alunos da ESEP terem frequentado aulas noutras instituições europeias (Kingston University, Londres e Monfort University, Bedford).

A Escola Superior de Educação de Portalegre participa, ainda, na RIF (Redes de Instituições de Formação) número 12 - Educação Ambiental - com alguns projectos, nomeadamente no âmbito da formação inicial e contínua em Educação Ambiental, ao abrigo da qual terá 3 alunos do 3º. Ano do Curso de Professores do Ensino Básico, Variante de Matemática e Ciências, a participar num curso intensivo a decorrer em Arhem, na Holanda, e em Namur, na Bélgica.

