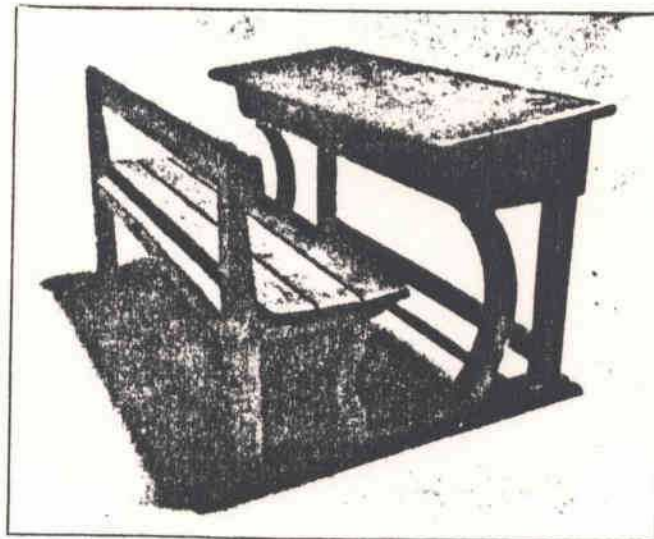


# MUDAR A ESCOLA MUDAR A EDUCAÇÃO



Apenas de algumas reflexões sobre o tema proposto: "Mudar a Escola/Mudar a Educação" aqui nos ocuparemos. Reflexões que o são assumidamente, que partem da deliberada recusa de enfeudamento a um qualquer modelo pedido por empréstimo a domínios alheios à pedagogia. Nada diremos que pretenda reportar-se a um saber especializado, instituído, disciplinarizado. Não é em nome das Ciências da Educação, da Pedagogia Experimental, da Sociologia ou da Psicologia Educacionais que procuraremos falar mas unicamente do interior daquilo que julgamos constituir o especificamente pedagógico — a reflexão do professor sobre o sentido da sua própria actividade.

Gostaríamos muito, e aqui deixamos lançado o desafio, que outros professores, de diversos domínios disciplinares, na variedade de princípios e de meios por si julgados convenientes ou necessários, procurassem pensar da incorrecção, inviabilidade ou possível justeza das reflexões agora apresentadas. Se este texto conseguisse suscitar um tal debate, ficariam amplamente recompensadas as esperanças que nos levam a publicá-lo.



"Proposez ce qui est faisable, ne cessez-t-on de me répéter. C'est comme si l'on me disait: 'Proposez de faire ce qu'on fait; ou, du moins, proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant'."

J. J. Rousseau<sup>(2)</sup>

## Fundação Cuidar o Futuro

1. O tema que nos ocupa — Mudar a Escola, Mudar a Educação — exige uma delimitação no interior dos seus próprios conceitos uma vez que, como todos sabemos, a educação não é unicamente feita pela escola. Na verdade, a educação escolar é apenas uma pequena parcela do processo de educação social enquanto conjunto de mecanismos e de práticas que visam assegurar a continuidade de uma sociedade, da sua cultura e da sua civilização.

Se no início dos tempos é fundamentalmente a família ou a comunidade social no seu todo que desempenha um papel fundamental na educação das novas gerações, muito lentamente porém, parte dessa responsabilidade vai sendo deslocada para a escola, cada estado, cada cultura adoptando um modelo particular de organização escolar consoante o seu desenvolvimento, necessidades e características civilizacionais próprias. Da Academia de Platão, do Liceu de Aristóteles, das Escolas Monacais e das Universidades Medievais aos Co-

legios Jesuítas, da Contra-Reforma e às Escolas Napoleónicas fortemente estatizadas, a Escola, tal como hoje a entendemos, obrigatória, gratuita, cumprindo programas centralizados, simultaneamente literária, científica, técnica e profissional, servida por um complicado sistema administrativo e burocrático, com milhares de funcionários e dispondo de importantes (ainda que sempre insuficientes) verbas orçamentais, é algo de recente e porventura efémero que dificilmente consegue responder às exigências para que foi criada. A seu lado, uma outra realidade de importância crescente, a que alguns chamam "Escola paralela" e que decorre do acelerado e incontrolado desenvolvimento das massas-media, influi decisivamente na formação e educação dos jovens.

Não será no entanto sob estes aspectos que aqui procuraremos alinhar algumas reflexões (são realidades que nos transcendem enquanto simples professores e que exigem a nossa participação

mais enquanto pais ou cidadãos do que directamente enquanto agentes de educação escolar) mas tão só no que respeita às possibilidades de mudança dessa realidade educativa que a Escola é ou pretende ser sempre que se não limita à transmissão de um saber — não apenas o lugar de uma instrução mas também um lugar de formação do Homem. Mudar pois a Escola, mudando a Educação que nela se "faz" e nela se "dá".

2. Mas mudar a Escola como, se qualquer mudança ao nível da nossa actividade de professores dependeria de alterações conjunturais de natureza política, particularmente de política escolar e, em última análise, de política geral.

Sabemos, desde Althusser,<sup>(3)</sup> desde Bourdieu e Passeron,<sup>(4)</sup> que a Escola é um dos principais "aparelhos ideológicos do estado", possivelmente aquele que desempenha um papel mais determinante. A sua eficácia resulta do operar sobre crianças, seres vulneráveis, do proce-

der lentamente do longo de um cada vez mais prolongado período de escolaridade, do modelar subtilmente, através de conteúdos programáticos ideologicamente escolhidos e organizados, veiculando valores pelas próprias práticas que institui, a disciplinaridade estanque da sua organização curricular, a concorrência das classificações e dos exames, o sentido das hierarquias de que o estrado e o ponteiro do professor ou o alinhamento militar das carteiras dos alunos são apenas alguns dos símbolos mais significativos<sup>(5)</sup>.

Que a Escola, a par de uma função de reprodução cultural, contribui, ao mesmo tempo, para a produção dos sistemas políticos e das estruturas sociais é algo que não constitui um mero saber retirado dos livros de pensadores mais ou menos ilustres mas é elemento de reflexão de qualquer professor.

Por outro lado, todos temos a consciência de que a nossa acção educativa, quer ao nível do trabalho com os alunos, quer ao nível do trabalho na escola, está determinada por



# Intervalo aberto

condicionantes de política geral e de política educativa em particular.

Seria preciso mudar os orçamentos para a educação, mudar o número de escolas neste país, mudar a percentagem de alunos por escola (o que faria mudar a percentagem de alunos por turma), mudar o equipamento escolar, o estado de conservação (degradação) dos edifícios, proceder a operações de limpeza, restauro e actualização dos materiais escolares, construir ginásios, sistemas de aquecimento em todas as escolas, cantinas, laboratórios, bibliotecas, mudar as condições de acesso à escolaridade, da Instrução Primária às Universidades, garantindo a igualdade real de oportunidades a todas as crianças e jovens, mudar o sistema de assistência social e participação do estado nos transportes, na compra dos livros, na atribuição de bolsas de estudo. Mudar as condições materiais e de trabalho dos professores dignificando a carreira docente, mudar os sistemas de colocação e formação de professores, criar, paralelamente à formação inicial, condições para a formação contínua, preparar equipas de formadores, mudar os programas, criar condições para o trabalho interdisciplinar dos professores, mudar os currículos dos alunos, etc, etc, etc.

O que nos interessa não é gotar a lista dessas muitas mudanças necessárias, urgentes, mas sempre adiadas correríamos sempre o risco de esquecer aspectos fundamentais — mas procurar pensar as alternativas que se nos locam face ao seu consistente adiamento.

## Alternativas à mudança

3. Face a tantas coisas que teriam de mudar e não mudam, face a tantas coisas cuja mudança implicaria profundas alterações estruturais perante as quais a nossa iniciativa particular é impotente, que podemos fazer? Que podemos fazer enquanto professores? Esperar que mudem? E se não mudarem? Entretanto — 1.ª alternativa — utilizar a nossa função de professores para denunciar, junto dos alunos, esse sucessivo adiamento. Desenvolver nos alunos a consciência crítica das carências presentes, das contradições e faltas actuais. Entretanto — 2.ª alternativa — cruzar os braços enquanto professores, continuar a "dar aulas" sem empenhamento real, por rotina, ou então, com uma boa justificação: para sobreviver. Aguardar essas grandes alterações que virão, no futuro, dar sentido à nossa profissão de agora. Entretanto — 3.ª alternativa — lastimar. Lamentar a impossibilidade em que nos encontramos de fazer inflectir a nosso favor e ao dos alunos, as condições em que a escola vive e a nossa actividade se realiza.

Mecanismo de lamentação que se articula com um outro mecanismo não menos frequente — o da atribuição de culpas. Para baixo e para cima na "escala social", o professor lastima-se, distribui culpas, assinala responsabilidades. Como posso eu ensinar filosofia se os alunos não sabem sequer escrever? Como é possível ensinar a resolver equações de segundo grau se os alunos não conhecem as operações aritméticas fundamentais? O professor do ensino secundário dirá que os alunos vêm mal preparados do preparatório. O professor do preparatório dirá que a "culpa" é da Instrução pri-

maria. Os alunos são hoje aliás uns imbecis. Não se interessam por nada. Não sabem escrever. Dão cada vez mais erros ortográficos. Já não leem, limitam-se à televisão e aos livros de banda desenhada. Aos quadrinhos.

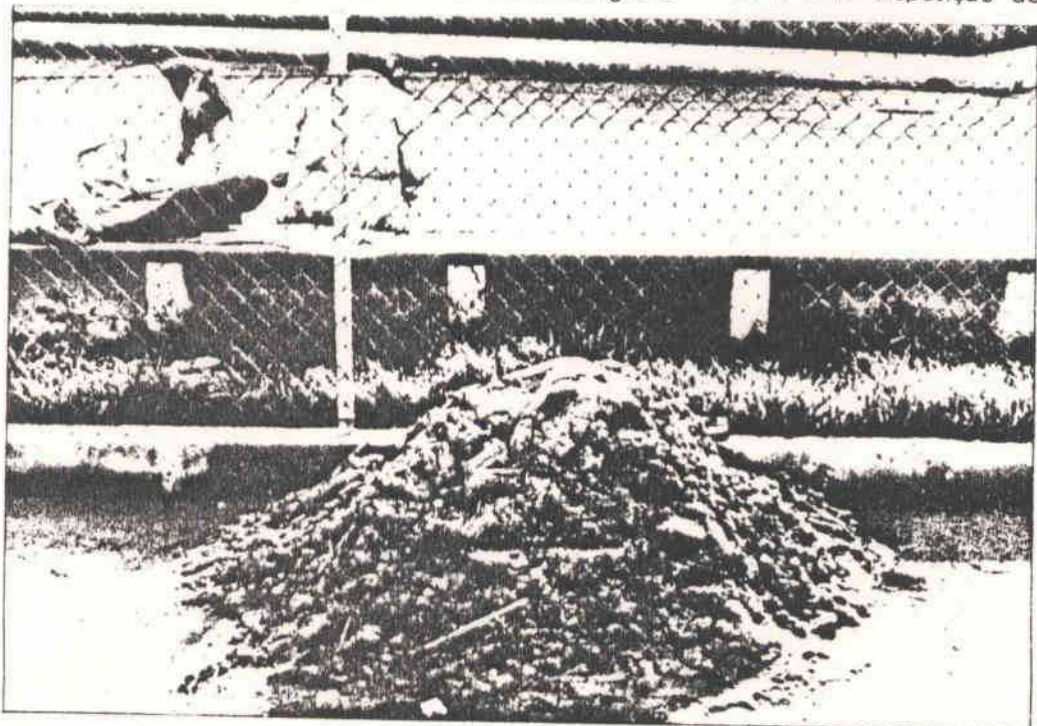
Em sentido inverso, "ascendente", o professor dirá: a "culpa" é da deficiente, da péssima formação que me deram. Na Faculdade não se aprende nada. O meu Delegado, o meu Orientador nada me ensinaram. Não tinham aliás qualquer preparação específica para o desempenho das suas funções. A culpa é das Direcções Gerais de Ensino, dirá o Delegado e o Orientador, que não deram a formação a que, pela lei, tínhamos direito, que nos atiraram, de mãos a abanar, para a formação de professores, impreparados, ignorantes, totalmente inseguros. A culpa é dos Secretários de Estado, do Ministro, dirão as Direcções Gerais de Ensino, que não dão seguimento às nossas propostas, que não publicam a tempo os diplomas que custosamente elaboramos. A "culpa" é da grave situação económica nacional e internacional dirá o Ministro e é finalmente a "Crise", entidade abstracta e sem rosto que absorve em si todas as nossas acusações, que polariza todos os nossos lamentos.

O que daqui resulta é que, tudo isto, vem afinal agravar

ainda mais a situação da escola. As taxas de insucesso escolar aumentam assustadoramente e aumentariam ainda mais se os critérios de exigência dos professores se não tivessem banalizado. Ao lado do insucesso escolar,<sup>(6)</sup> e simultaneamente enquanto uma das suas causas e uma dos seus efeitos, cresce para níveis alarmantes o fenómeno do desinteresse e da fuga à escola. Temos cada vez mais a consciência de que a escola não forma, não oferece atractivos aos alunos, não é um lugar agradável, não é um lugar de recreio — a palavra traiu a sua origem etimológica(?).

## A escola e a sua própria identidade

4. Perante este estado de coisas, que se arrasta já à algumas décadas e que encontrou o seu ponto de máxima agudização em França no Maio de 68, Ivan Illich, por exemplo, avisa que é urgente desescolarizar a Escola, abolir o controlo estatal ou de entidades particulares sobre os objectos educativos pondo-os à livre disposição do



Miguel Horta



objectivos e conteúdos dos programas e sua "gestão"), ensinar a quem? (caracterização psico-sociológica e cultural dos alunos), ensinar como? (que métodos, que técnicas, que materiais utilizar), ensinar com que resultados? (avaliação) e, finalmente, ensinar para quê? (quais os objectivos que os alunos devem alcançar no fim do processo de ensino/aprendizagem).<sup>(13)</sup> Dizemos **para quê e não por quê** porque o que se pede ao professor é que determine, antecipadamente, os objectivos comportamentais ou "produtos" que os alunos devem estar aptos a exhibir no fim do processo de ensino/aprendizagem (e que serão objecto de avaliação) e não que se interroge verdadeiramente sobre o sentido e a função fundamental da sua actividade educativa. Não são os seus próprios objectivos enquanto educador que o professor deverá procurar definir e explicitar. O que se pede ao professor é unicamente que se limite a "operacionalizar" os objectivos definidos (e portanto impostos) pelos órgãos ministeriais ou por carregues de elaborar os programas, que os traduza em termos comportamentais e que, posteriormente, saiba prever e adoptar os meios, ("estratégias") necessários para que todos os alunos os possam alcançar.<sup>(14)</sup>

Reduzido assim à categoria de funcionário público, moralmente neutro, e a própria função do professor, naquilo que ela tem de essencial, que resulta esvaziada; o professor constitui-se então como mero veículo da operacionalização de um programa sem rosto, transmissor anónimo de impessoais conteúdos de ensino, indiferente verificador de resultados ou produtos do processo de ensino/aprendizagem, quantificáveis segundo uma economia estreita e precisa de algarismos e de décimas.

Trata-se, segundo cremos, de um rigoroso mecanismo que visa escamotear o aspecto fundamental da actividade docente — a reflexão do professor sobre o sentido do seu próprio ensino. Não perguntar **porque** ensino, **porque** educo ou, de forma equivalente, **por quê** ensinar, **por quê** educar, não procurar delimitar e definir os objecti-

vos que eu — professor — procuro alcançar com o meu ensino, com os meus alunos, nas minhas aulas, e querer manter os olhos fechados, é reduzir-me à mediocridade alienada de um mero transmissor de conhecimentos e, simultaneamente, escamotear as minhas responsabilidades educativas.

É que, para lá das categorias referidas, do para quê, do o quê, do a quem, do como, do com que resultados e mesmo do por quê, há ainda a categoria decisiva e inalienável do **quem**, do quem ensina?



### Do sentido à função educativa

5. Ora, começa hoje, segundo cremos, a desenhar-se um movimento de atenção ao agente de ensino, de reconhecimento do papel fundamental das suas qualidades pessoais na determinação da qualidade do trabalho realizado com os alunos. Há certamente uma pedagogia das matemáticas, uma didática das linguas vivas, há métodos adequados ao ensino das ciências, haverá técnicas úteis, procedimentos eficazes, regras a ter em conta, mas... os resultados serão diferentes se se tratar de um professor exigente e estimado pelos seus alunos ou de um professor desinteressado do seu trabalho, desatento aos seus alunos, detestado ou simplesmente traçado. O método mais correcto não salvará um professor que não saiba obter a amizade e o respeito dos seus

alunos, o método mais arcaico fará maravilhas nas mãos de um professor estimado<sup>(15)</sup>, exigente, que se interesse verdadeiramente pelo seu trabalho, pelos alunos que lhe foram confiados, pelo modo como vivem e sentem e pensam o mundo que os rodeia e que, mesmo inexperiente ou ignorante das sofisticadas regras didáticas aconselhadas para o ensino da sua disciplina, com os seus alunos saiba estabelecer esse parentesco insondável e dialógico que constitui o segredo de todos os magistérios.

Como ouvimos dizer ao

Professor Mialeret,<sup>(16)</sup> há um isomorfismo fundamental entre o professor e os seus alunos que faz com que, mais do que aquilo que sabe ou julga saber, cada professor ensina sobretudo aquilo que é.

No entanto, aquilo que se é não é um puro dado mas uma tarefa, é aquilo que é necessário ser, que importa construir. Não se trata pois, e este é para nós um ponto de capital importância, de fazer o elogio de uma qualquer espontaneidade bem intencionada, de uma inocente autenticidade ou de uma universal sociabilidade, mas de resgatar, para o professor, o direito e o dever de ser exigente para consigo mesmo, para com a sua profissão, para com os seus alunos e para com o saber que, face a elas, representa, incarna e deve actualizar.

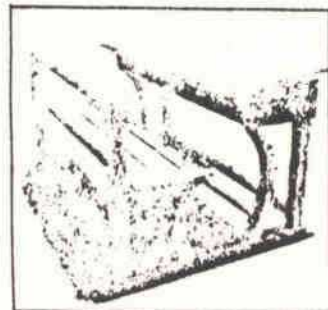
Para lá e através de tudo o que é dito, o que passa fundamentalmente para os alunos é a qualidade humana, a presença concreta do professor, o modo como com eles se relaciona, como se interessa

## Intervalo aberto

pelos seus interesses, o modo como vive e cultiva a sua profissão, o modo como se situa face ao saber que ministra, a paixão que o anima. Todos os alunos, mercê de uma intuição muito particular de que os próprios bancos da Escola parecem estar penetrados, sabem sempre reconhecer um professor que, consoante os casos, castigam pelo desprezo e pela troça mais cruel ou premeiam com uma estima respeitosa e discreta.

Não se trata aqui de procurar espalhar uma nova verdade. Não conhecemos nenhuma receita, não temos nenhuma certeza — quer-nos unicamente parecer que, **para MUDAR A ESCOLA, para MUDAR A EDUCAÇÃO, não podemos ficar simplesmente à espera que as grandes transformações políticas ou institucionais nos venham, de fora, exteriormente, dar sentido à nossa função educativa de agora, como não podemos simplesmente esperar que os nossos alunos aprendam a ler Camões ou descubram Fernando Pessoa. Teremos que apostar na irradiação da nossa realidade pessoal assumir agora a responsabilidade do que queremos ser amanhã, apostar no contágio, no esbanjamento errante das nossas forças, dando exemplo, construindo hoje, aqui e entre nós e com os nossos alunos, uma solidariedade pelo excesso, pela imaginação, pela exuberância e não pela consciência e lamentação das carências comuns.**

Todas as guerras têm várias batalhas. Todas as batalhas têm várias frentes. Teremos que assumir as nossas responsabilidades nisso. Não em função de um futuro que viria





público. Organizar apenas e difundir um serviço de trocas de conhecimentos, de livre circulação dos saberes e de promoção de encontros entre pares<sup>(8)</sup>.

Outros, como McLuhan, pressagiam a morte eminente da Escola que, tal como hoje a entendemos, é considerada uma figura histórica de curta duração, condenada a desaparecer sob a poeira inextinguível do tempo. Enquanto realização da Galáxia de

procurado desesperadamente responder à evidência do seu desajustamento social, das suas rupturas internas, do seu fracasso junto dos alunos, quer reforçando e prolongando a própria escolaridade (formação contínua, reciclagens, cursos rápidos, encontros, estágios, simpósios, congressos, cursos por correspondência — tudo se pode ensinar, pode mesmo ensinar-se a ensinar, pode também ensinar-se a aprender), quer procu-

cativante e sugestivo, um saber empoeirado pelos anos de prateleira e indiferença, de oferecer e impôr uma cultura inofensiva, triste e aborrecida, que de há muito perdeu o fogo daquilo que está vivo. Enquanto técnica de comunicação e reprodução, os audio-visuais assim utilizados, essa maquinaria metálica e sofisticada onde nenhuma subjectividade irrompe, fazem do aluno um boneco manipulado, do professor, um

prole tristonha e descrente de muitos dos especialistas em Ciências da Educação, sempre prontos a aderir às últimas novidades, às derradeiras modas didáticas e dos técnicos cheios de grandes certezas e pequenas verdades, sempre prontos a recusar, depressa demais os valores e práticas tradicionais. Um pouco por toda a parte, assistimos à edificação (e rápida derrocada) de engenhosos e complicados mecanismos tendo em vista a estreita eficácia da acção educativa a curto prazo. Simultaneamente ambiciosa e humilde, a pedagogia tende a adoptar modelos conceptuais resgatados a domínios tão diversos como a gestão de empresas ou a psicoterapia e a aceitar, pela ocultação da sua especificidade própria, transformar-se na simples aplicação, à particular situação pedagógica, das técnicas produzidas em cada um desses domínios.

O que daqui resulta, aos mais diversos níveis, do professor ao formador de docentes até às equipas ministeriais e à abundante literatura especializada, é a emergência de surpreendentes discursos onde pacificamente coabitam contraditórios idioletos e inconciliáveis linguagens. A par de uma bem intencionada declaração de princípios e de uma humanizante e por vezes mesmo beata definição de intenções podem apresentar-se propostas concretas de actuação, receitas didáticas, pequenos "truques" e normas particulares de comportamento que em tudo contrariam os princípios enunciados, num amálgama conceptual sem qualquer exigência e revelador da mais lastimável mediocridade teórica.

Tal é o caso, em nossa opinião, da "Pedagogia por Objectivos" enquanto modelo pedagógico pedido por empréstimo aos gestores e à sua lógica de planificação, rentabilidade e controlo dos factores aleatórios de toda a organização humana<sup>(11)</sup>. Segundo este modelo, de algum modo proposto ou mesmo imposto pelas estruturas educativas centrais<sup>(12)</sup>, estariam resolvidos todos os problemas pedagógicos quando o professor tivesse respondido adequadamente às seguintes questões: ensinar o quê? (o que implica a análise dos



Fundação Cuidar o Futuro

Gutenberg, da cultura tipográfica, livresca e alfabetizada, a Escola será rapidamente ultrapassada pelas novas formas de aprendizagem electrónicas, pela cultura inevitável dos media. A consciência fragmentária e linear produzida pela tecnologia guttenberguiana, que supõe uma aprendizagem sequencial, cumulativa, desenrolando-se no tempo e no espaço segmentarizado da escrita, do livro e da lição presencial, será ultrapassada pela tecnologia cibernética que, procedendo por instantaneidade eléctrica (telefone, rádio) e por iluminação súbita dos vários sentidos (televisão, cinema, vídeo), tornará a informação instantaneamente disponível, pondo assim fim à secular especialização da pedagogia e dos conhecimentos disciplinarizados<sup>(9)</sup>.

Por sua vez, a Escola, terr-

rando acompanhar o passo do rápido desenvolvimento tecnológico através de incontinentes tentativas de recuperação escolar dos mass-media, da utilização didáctica e infantilizante da banda desenhada, de contraditórias experiências de ensino programado. Em risco de perder a sua própria identidade, a Escola procura compensar os seus desajustamentos adaptando-se, do modo irreflectido, exactamente às inovações que em grande parte são responsáveis pela sua ruína.

É o caso da inserção acrítica dos audio-visuais, tantas vezes usados como panaceia de todos os males, técnica auxiliar mas invasora que o professor adopta por lhe permitir fazer passar um saber em que ele próprio já não acredita. Trata-se então de empacotar, num embrulho

demagogo, um comediante telecomunicacionista e do ensino, uma doença da comunicação.

Por outro lado, o pensamento pedagógico, recalçando a sua origem e vocação filosóficas, tende hoje a procurar, ávida e desesperadamente, algumas certezas a que se agarre no âmbito da pedagogia experimental ou das didáticas específicas e a constituir-se como discurso de resposta a todos os reptos que a nossa modernidade lhe coloca a partir da diversidade e heterogeneidade das incipientes aquisições das ciências humanas e da extrema precariedade das conclusões das chamadas Ciências da Educação.

A pedagogia, a verdadeira pedagogia, aquela que no dizer de Gusdorf, não liga às pedagogias,<sup>(10)</sup> é hoje qualquer coisa que faz sorrir a



depois, retrospectivamente, dar sentido àquilo que agora fazemos, mas em função de um sentido construído por nós, neste presente.

É no professor e no seu enfrentamento das questões do porquê e do quem que se poderá, segundo cremos, encontrar uma alternativa válida para o entretanto a que tantas vezes nos reduzimos.

Gostávamos de terminar com uma dessas belas páginas de Georges Gusdorf, autor de um dos raros livros de pedagogia que não recalca a sua natureza eminentemente reflexiva. Diz Gusdorf: "Acontece-me, por vezes, esperar um pouco no limiar duma sala abundantemente preenchida. Por detrás da porta, ouço a agitação da massa estudantil, o sussurro das conversas, o barulho das mesas e das cadeiras. Vou entrar: o silêncio vai-se estabelecendo, os olhares vão convergir para mim. Evidentemente, isto não é nada de especial, não é um acontecimento. Um professor vai começar uma aula. Passa-se a mesma coisa cem vezes no mesmo edifício. Mas pensar assim não chega para dissipar uma inquietação que pode ir até à angústia. 'Que venho eu aqui fazer? E que vêm eles fazer, eles todos e cada um por seu lado? Que espero eu deles? Que esperam eles de mim?'"

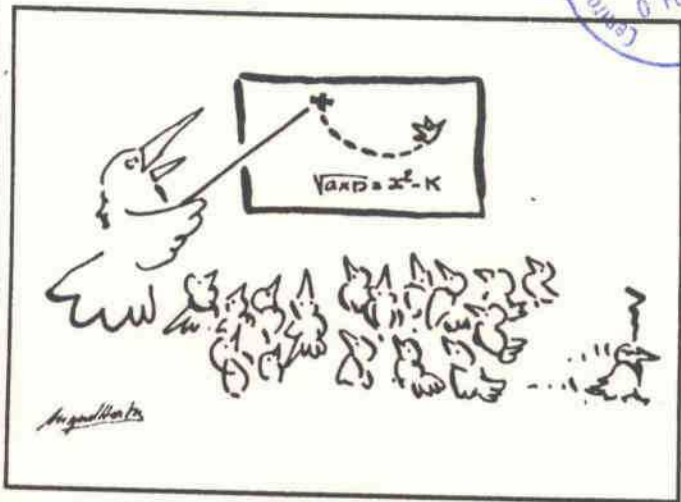
É claro que, acrescenta Gusdorf, "a partir do momento em que estas perguntas se

colocam, ficarão sem resposta. Há, evidentemente, o serviço de cada professor, os horários, o programa dos exames que tiram a este singular encontro qualquer significado no seio da rotina geral. Contudo, a inquietação permanece, com a suspeita de um valor mais alto." É que, "a palavra do professor abre um campo de possibilidades indefinidas. O diálogo com o auditório surge como uma prova para aquele que fala e para aqueles que se calam. Para lá das questões abordadas, uma outra se põe, uma questão que põe em questão aquele que a põe, questão de que ele é, simultaneamente, sujeito e objecto. (...) Nela e por ela se justificam as lágrimas da criança que pela primeira vez transpõe, em angústia e tormento, o limiar da escola primária."(17)

**Olga Pombo**

**Nota final:**

Não se tratou aqui de uma nova proposta pedagógica que pudesse juntar-se ao numeroso grupo das já existentes mas, muito simplesmente, da reabilitação de uma pedagogia muito antiga — aquela que, praticada nuns casos de forma mais ou menos empírica e incipiente, noutros, de forma verdadeiramente artística, constitui, segundo cremos, a base e a razão de sucesso de todas as pedagogias.



**NOTAS:**

- (1) Com ligeiras alterações, este texto foi apresentado num encontro subordinado ao tema "Mudar a política, mudar a cultura, mudar a educação" que se realizou, no âmbito das actividades de formação de professores, na Escola Secundária de D. Pedro V, em Lisboa, no dia 6 de Junho de 1984, como introdução à palestra aí proferida pela convidada Eng.ª Maria de Lurdes Pintasilgo.
- (2) Rousseau, J. J., *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966, p. 33.
- (3) Althusser, L., *Ideologie et appareils ideologiques d'état*, trad. port., de J. J. de Moura Basto, Lisboa, Presença, 1974.
- (4) Bourdieu, P. e Passeron, J.-C., *La reproduction*, trad. port., de C. Pardigão Games da Silva, Lisboa, Vega, s/d.
- (5) Para uma análise extremamente lúcida e penetrante da Escola como lugar de exercício do poder, veja-se Foucault, M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, em especial pp. 177/186.
- (6) Nos últimos quatro anos e como consequência da necessidade institucionalmente criada de realização de trabalhos paralelos à actividade docente dos professores do ensino preparatório e secundário que fazem a sua formação inicial, o tema do sucesso escolar tem sido, por estes, inúmeras vezes abordado e sempre lançada a crítica a ordens e infundáveis descrições estatísticas que alertam por certo para a gravidade do fenómeno mas que, simultaneamente, submergem face à multiplicidade de razões que o explicam. Trata-se, a nosso ver, de uma tarefa formal e, as mais das vezes, vazia de sentido que ocupou o tempo e a disponibilidade que, com vantagem, deveriam ser reconhecidos a esses professores para que pudessem enfrentar e resolver, com seriedade, as responsabilidades que, constante e quotidianamente, lhe cabem nessa matéria.
- (7) em grego significa igualmente recreio, repouso, tempo livre.
- (8) Illich, I., *Education without School*, trad. por., de J. Xavier, Lisboa, Teorema, 1974.
- (9) McLuhan, M., *Understanding Media*, trad. franc., de J. Paré, Paris, Mame/Seuil, 1968 e também *The Gutenberg Galaxy*, trad. franc., de J. Paré, Paris, Gallimard NRF, 2 vols, 1976/7.
- (10) Gusdorf, G., *Pourquoi des professeurs?*, trad. port., de J. Bénard da Costa e A. Ramos Rosa, Lisboa, Moraes, 1970, p. 57.
- (11) Para uma análise crítica mais detalhada da Pedagogia por objectivos, veja-se o nosso trabalho *Pedagogia por objectivos/Pedagogia com Objectivos*, in Logos n.º 1 (1984) pp. 47/72.
- (12) Numa clara desvirtuação do espírito inicial do processo, que presidiu à elaboração do "Projecto global de formação dos professores", os diplomas legais posteriormente publicados e que actualmente regulam a profissionalização em exercício dos professores do ensino secundário e preparatório (em especial os "Projectos específicos" — Objectivos de formação de professores comuns aos vários grupos disciplinares e os diversos "Instrumentos de avaliação" anualmente publicados), induzem, de facto, à prática generalizada da "Pedagogia por objectivos", quer pela sua própria formulação quer pelas orientações para que apontam.
- (13) Na verdade, a referida formulação de objectivos deve, segundo as regras da Pedagogia por objectivos, constituir o momento inicial do processo de planificação didáctica, pois que dela dependem a determinação dos métodos e estratégias adequadas à consecução desses objectivos.
- (14) Para uma detalhada informação sobre o que se deve entender por "Pedagogia por objectivos" no nosso actual sistema de ensino, veja-se *Objectivos educacionais e avaliação escolar*, módulo I, in *Boletim Informativo do Ministério da Educação e Ciência*, n.ºs 4, 5 e 6, Lisboa, 1980.
- (15) Cf., Gusdorf, G., *op. cit.*, p. 51 e segs.
- (16) Referimo-nos a um seminário orientado pelo Professor Gaston Mialaret na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação em Lisboa, no passado mês de Maio.
- (17) Gusdorf, G., *op. cit.*, pp. 56/7.

