

arning: three
owicz (org.).
t (pp.11-16).

pp. 62-74).
olar.

Contexto
ional de
cação

; l'école et

l. Lifelong

25-138.

ew York:

ação de

if Adult

org.),

para o

adults

sues.
ends

l.

da

2. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO ESCRUTÍNIO DO REAL

Liliana Rodrigues
Universidade da Madeira

2.1. O arquejo social

Perante um mundo incerto a contradição esboça a associação. É o nascimento da história com ilhéus de probabilidades em que o conhecimento se articula com a dimensão antropossocial. A nossa abertura ao mundo dá-se pelo entendimento que percebe, pela razão que reflecte sobre si mesma, pela imaginação que nos surpreende e pela sensibilidade que se encanta pela emoção. Somos estrangeiros no nosso solo, na nossa paisagem.

A supervisão deve assumir a visão animadversa que garante a autonomia do indivíduo finito e a atenção sobre a sociedade que o sustém. O determinismo social dilui a realidade individual prostituindo a liberdade humana. É inextinguível a saudade do homem quando desviado do que lhe é próprio: a vigília que não é emprestada, a pertença que não é desapossada, a união que não se desnuda do mundo. Sujeito à forma, à regra e à norma, o indivíduo torna-se objecto isolado submetido a leis. A sua participação na construção das estruturas culturais é ténue, quer dizer, ele é um acessório porque o seu lugar no sistema social é visto e tratado como fechado. O estado bruto da noção de unidade repele a possibilidade da insubmissão da parte, do componente, do indivíduo.

"(...) mas a grande linha da sua vida não tinha sido uma escolha de livre vontade, mas uma obrigação, uma obrigação registada no bem e no mal da existência, uma obrigação determinada pelo destino, e apesar disso superior a qualquer ordem, obrigando-o a procurar a sua própria figura na figura da morte, para assim obter a liberdade da alma; porque a liberdade é uma obrigação da alma, cujo bem e cujo mal estão permanentemente em jogo, e ele obedeceu à ordem, submisso à tarefa do seu destino". (Broch, H., 1998:95)

A resistência à absorção pela arquitectura social não só cria diversidade como possibilidades de ligações e correlações. Isto não significa deixar de participar numa identidade comum em que cada um se constitui como um ser individual. Neste sentido, a cultura assenta e desenvolve-se por uma aprendizagem individual das interdições e alforrias, de regras e de desvios. O inacabamento social permite o desenvolvimento individual precisamente porque tolera o

diferente. A questão que se põe é se nas escolas há uma verdadeira compreensão desta falência da cultura, o mesmo é dizer, da educação para a cultura. Em quase três milénios de cultura não houve grandes avanços no modo de consideração desta individualidade. Tudo é mensurável, quantificável. Na Grécia antiga a clepsidra (ou relógio de água, media o tempo concedido a cada discurso) tinha esta função medidora.

“Que importa a discussão ser longa ou breve (...)? Os outros, ao contrário, nunca têm tempo a perder quando discursam. Pressionados pela clepsidra, não podem falar do que desejam. (...) porque a escravatura que os oprime lhes roubou a capacidade de crescer, a rectidão e a liberdade, forçando-os a práticas tortuosas e expondo-os, desde a mais tenra juventude, a grandes perigos e a grandes temores”. (Platão, 1990:90-91)

A educação exige demora. Não tem pressa perante programas minuciosamente delineados. Ela é um rascunho a ser pintura autêntica que vê as profundas raízes da imperfeição. É a (im) paciência pelo conhecimento. A supervisão pedagógica deve salvaguardar esta paciência. Mostrar que nem um passo se avançou após toda a pesquisa e rigor pela infinita verdade. A desordem social é disso testemunha: conflitos, perdas, lutas, estereótipos, categorias, graduações, concorrências.

O ser social (o aluno, o professor, etc.) não é um indivíduo abstracto: é um ser individualizado, original, com uma identidade. Os seres humanos nascem no e com o mundo. Vivem e educam-se no mundo. A supervisão pedagógica será desconstrutora de convicções culturais de modo a avaliar as implicações que estas provocam nas actividades de docência e, portanto, de aprendizagem. Há que pensar sobre o pensamento, sobre as crenças acerca do mundo. O reexame das assunções individuais e sociais pode ser um prévio requisito à educação.

A integração do indivíduo na complexidade social condiciona a sua individualidade. Mas estes mesmos indivíduos humanos só assim se reconhecem pela presença cultural da sociedade. A identidade pessoal não é um acto solitário, quer dizer na dialéctica do reconhecimento fica pressuposto o Outro. Ocorre, numa resistência à ordem, a clandestinidade da transgressão que longe de contribuir para o fim das obrigações opressivas alimenta a sua continuidade. O modo mais eficaz é a não consciência da realização da obrigação. A delicadeza da intolerância assume muitas formas. Uma das mais graves é a marginalidade das ideias fixas que não se acusam de forma ostensiva. A maior escravidão não está fora de nós. Instala-se em nós como uma extensão invisível do corpo. Semelhante a uma prótese exilada num recanto do pensamento.

“Afirma-se habitualmente que és estúpido – ora, eu sei-te inteligente, mas cobarde. Afirmam-te que és escória da humanidade – eu diria que és sementeira. Diz-se ainda que a cultura carece de experiência de escravos. Eu afirmo que nenhuma cultura pode ser edificada sobre qualquer forma de escravatura. A monstruosidade deste nosso século tornou ridícula toda e qualquer evolução cultural a partir de Platão. A cultura humana ainda nem sequer existe, Zé Ninguém! Começamos agora a entender a patológica degenerescência do animal humano.” (Reich, W., 1993:87).

A cultura não é a soma de saberes especializados. Ela é a competência para julgar, sendo esta primeiro adquirida, depois adicionada de especificidade sem que se perca a capacidade de ajuizar, quer dizer, *de ser*. À educação não é possível criar a competência em *ser*, mas ela prepara esta capacidade. A supervisão deve certificar-se que a escola não ensina a *ser*. Por muito que as *receitas* estejam à mão o trabalho é vão. Aprende-se a *ser*. Mas *ser* é também informação, fazer, compreender. A ausência de compreensão “é, aliás, a filosofia explícita do fascismo, e não por puro acaso: onde o homem renuncia a compreender, o poder fica sem limites.” (Reboul, O., 1982:13).

Supervisionar a prática teórica de cada um é humanamente impossível. Nunca estaremos seguros das intenções. Mas o professor supervisor é aquele que questiona de dentro para fora, que aprende a *ser*, que não se extasia perante a razão bem pensante, nem se eleva nas margens da experiência.

Os dogmas são os eunucos do pensamento e a ideologia pugnante aquela que retira a possibilidade de todo e qualquer debate do homem não só com os outros como consigo mesmo. A configuração formal das representações e das situações quotidianas mostra não só os contornos activos como os seus próprios limites. Isto significa que é pela forma categorial geral que apreendemos um sentido individual. Os fenómenos sociais, na sua complexidade, são passíveis de múltiplas explicações e essas mesmas manifestações fenoménicas são elementos explicativos noutras realidades. As formas *em si* mesmas não existem. Elas são categorias úteis na vida corrente cujo trabalho é estruturar o corpo social.

Nas escolas encontramos um mosaico que ora se faz, ora se desfaz. A supervisão especulativa prefere a incerteza e a desquantificação como ponto de partida. Antepõe a desburocratização do utilizável desta ou daquela especialização. A compreensão da classe (microcosmos social) na sua complexidade implica imprecisões que longe de convidar à abdicação convida ao aprofundamento supervisor do docente. Aliás é a abertura do problema, e até a sua contradição que acena a diversidade social. Aos defensores das certezas este ponto de vista não satisfaz. A reflexão em espiral inquieta, desconforta. Muitas vezes a prudência confunde-se com conformismo. As injúrias ao pensamento autónomo

reflexivo são constantes quando a reflexão é vista como uma lição vital. Mas não é isso que a escola engenha? O ensino simula a vida ao criar situações que visam a resolução na e da vida. As consequências é que não são as mesmas. No mundo, fora do amparo da escola, não há simulacros. Não há correcções de atitudes (na melhor das hipóteses *remediações*).

“«Na vida» encontram-se poucos avanços metódicos mas muitas repetições monótonas e modificações imprevisíveis. (...) Contrariamente a uma ideia corrente, a vida não é por si mesma uma educação, pois a vida não é justa; «na vida», o acontecimento pode recompensar o culpado e castigar o inocente; a vida é também iniquidade, exploração, espezinhamento dos fracos. Que não se pense que a achincalho; pelo contrário, gosto da vida, com todos os seus perigos, com as suas obscuridades, com as suas injustiças. E acharia insuportável que se tornasse numa escola! Mas o inverso é verdadeiro. Querer a escola «na vida» é quase tão absurdo como querer uma escola de condução que lançasse sem preparação os seus alunos nas estradas!” (Reboul, O., 1982:17-18).

É inegável a experiência que a vida oferece. Mas também é evidente que nem todos tiram dessas experiências os devidos ensinamentos. A escola antecede a experiência, ensinando para a própria experiência. De quem? Do aluno. A aprendizagem informativa é o nível mais passivo do indivíduo que se limita a receber. O séc. XIX foi rico nesta visão. Educar era instruir. Mas homens houve que compreenderam que a instrução não era suficiente. Era somente condição necessária. Ela não era um fim em si mesmo. A ordem estabelecida ordenava cada homem no seu lugar *natural*, institucional com a concórdia e a satisfação de uma razão bárbara num abismo de cegueira social. Platão, na sua Cidade Ideal, foi pioneiro desta curta visão (Platão, 1976: 420c, 420e, 421ac, 460c).

A instrução aloja competência. A competência esclarecida resiste aos reaccionários. Isto significa que sem os conhecimentos o homem não pode realizar-se. Por outro lado, não se pretende fabricar produtores eficazes ou fáceis cidadãos a serem inseridos num grupo social. Seria conveniente à exploração, não à educação. É preciso saber pensar com clareza, quer dizer formar o espírito para a lucidez. Aqui os resultados nunca são seguros: tanto se pode aquiescer como tomar a direcção oposta. Daqui decorre que o Saber é uma liberdade e não um constrangimento.

“Todos os saberes autênticos são críticos ou encerram em si um potencial crítico. Só a ignorância nunca é crítica.” (Bouveresse, J., 1993:36). A emancipação da doxa subverteu o conceito maiêutico do diálogo, quer dizer, o desejo do conhecimento parece ter desaparecido. Temos o jogo doxal como artilheiro que não só desvirtua a educação como a cobre de gratuidade. O exercício dialógico implica esforço e a admissão incessante do que falta. A instrução continua a

ser essencial nos nossos tempos. É elevado o valor da instrução na produção de especialistas. No entanto, a insatisfação persiste.

A instrução é, em si mesma, um conhecimento. O modo como cada um a recebe, por ser de cada um, é subjectiva. Neste sentido passível de deformação. Não havendo compreensão não existe saber. A informação tem uma dimensão essencialmente pragmática. É útil para viver. E muitas vezes confunde-se utilidade com verdade. A supervisão pedagógica implica a ruptura com a *doxa* para a aquisição da *epistémé*. A informação está ao serviço da aprendizagem e esta mesma informação não deve transformar-se em doutrina, mas ser alvo da crítica que percebe que a verdade não é mais do que uma aparência superada. É urgente a libertação do olhar. Há quem denomine de insolência do pensamento. Outros vão mais longe e apelidam de arrogância. É indiferente: trata-se de (in) tolerância.

O adestramento continua a ser uma prática humilhante não só para o adestrado como para o *mestre* que fracassa duplamente. Isto não significa que se defenda a *trapalhada* educativa, ou o abandono do educando. Significa que há que aprender a aprender. O erro assumirá a forma de vontade de superação. A dificuldade não isola mas estrutura as partes. O insucesso será um ponto de partida situado e a ser aplicado noutras conjunturas. O erro obriga a reflectir e, neste sentido, ele é germe de descoberta.

Aprender a aprender é ser. É a admiração pelo mundo, pela existência. É o espanto filosófico. Aqui o fim da aprendizagem é extrínseco (ao contrário da instrução). É o momento da compreensão. Não se compreende sem saber. Esse saber integrará outros saberes e aqui a teoria assume-se como aquilo que se pode compreender e não naquilo que se pode praticar (saber-fazer). É o reconhecimento da complexidade e do seu sentido. É o acto da consciência que se pensa a si mesma. Tal saber implica iniciação, quer dizer ser-se iniciado. Exige também um saber-ser, um trabalho interior. Tal saber não se transmite nem se inculca. Compreender é, neste sentido, um acto solitário. É por isso que “ser pedagogo não se ensina.” (Reboul, O., 1982: 111).

O supervisor pedagógico é aquele que ensina algo mais do que aquilo que ensina. A não imposição do saber constrói as próprias condições do saber. A insuficiência do conhecimento não deve cair no domínio do autoritarismo individual, mas na pergunta que lança o pensamento. O abuso do poder intelectual nada mais é do que censura endoutrinada. A marginalidade de uma pedagogia da procura deve-se, essencialmente, ao abandono da responsabilidade educativa. Não se pode fazer compreender mas é possível a pergunta para a perplexidade.

“Ensinar é, antes de mais nada, respeitar no homem o que faz dele um homem, quer dizer aquilo que o diferencia de uma máquina de reflexos e pulsões; é reconhecer nele aquela luz que faz de todos os homens, desde que pensem, «os discípulos de um só e mesmo mestre»; é aceitar, afinal, essa luz como sendo em cada homem o seu mais profundo mistério, o que ninguém, nem sequer ele próprio, não pode modificar nem compreender” (Reboul, O., 1982: 111). O devir perpétuo do mundo social é a prova viva que nada é uniformizado. As representações são enviesadas e gerais.

2.2. Da ignorância individual à formação social

O encontro da equivocidade aniquila a operacionalidade das visões redutoras que erigem sistemas exclusivos para a estruturação social. É sabido que a heterogeneidade se articula numa dinâmica de contraditórios que caracteriza a condição humana. A incoerência e a exiguidade de um fenómeno não são para ser desprezadas. Elas mostram a falibilidade dos nossos sistemas, das nossas representações. Em última análise: dos nossos *pré-conceitos*. Em geral, não passam de despojos infundamentados, de traços dogmáticos da economia pensante.

Na educação realizada encontramos muitas formas de exclusão que na ametropia cega, ora consciente, ora inconsciente, não tem capacidade de reconhecer as ambivalências de uma época. Mais: as suas próprias incoerências quotidianas. Vivemos *com* e *nos* outros. Em circunstância, num aqui e num agora e é este *hic et nunc* que vai contribuir para determinar quem e o que somos. Como bem viu Aristóteles: “Aquele que é capaz de viver sozinho, ou é um deus ou é uma besta” (Aristóteles, 1990:13 L. I, l.12 – II.2).

Isto significa que a criança ao nascer está potencialmente preparada para as relações sociais. Há, pois, uma sensibilidade da criança em relação a outrem. A inexistência do *Outro*, do reconhecimento de uma consciência igual ao Eu numa relação de identidade e de alteridade (Hegel, 1988:113), poderá trazer efeitos nocivos ao comportamento futuro da criança, precisamente pela ausência de referências. “O carácter essencial, digamos mesmo vital, da relação com outrem desde a mais tenra idade manifesta-se de forma ainda mais acentuada, mas sobretudo mais dramática, pela sua carência”. (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999: 17).

O comportamento relacional está perturbado quando, nas relações interpessoais, as crianças mostram carências afectivas e de dois modos podemos reconhecer tais falhas: ou a criança tem uma perpétua sede de afecto, ou constatamos uma apatia e insensibilidade em relação a outrem. Este deficit é, no entanto,

reversível desde o nível motor, físico, intelectual e afectivo. Mas Leyens alerta-nos: “embora ainda não se saiba ao certo se este optimismo é aplicável a uma carência grave e precoce.” (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999: 17). É nas relações com os outros que coincidimos conosco e este sistema de relações interpessoais é-nos dado, ou antes, acontece na experiência quotidiana.

No entanto, nesta necessidade de outrem seleccionamos esta mesma presença e dela temos necessidade de nos distinguirmos. Nada nos incomoda mais do que ser cópia de alguém. A semelhança é bem vinda, mas a originalidade é essencial. Assim, há que evitar na complexa teia de relações entre docente/discente, que a imitação e o conformismo sejam fomentados (em especial pelos primeiros) possibilitando, assim, uma crescente e significativa formação de carácter, o *êthos* grego, ou aquilo que, habitualmente, denominamos de personalidade.

A personalidade será o conjunto de esquemas que organizam o comportamento do indivíduo. O dinamismo deste processo possibilita a unidade integrativa do homem, quer dizer, uma identidade. Às diferenças de personalidade denominamos de traços de personalidade. Tais padrões de personalidade encaminham a afirmação da consistência dos comportamentos, tanto a nível temporal como espacial. A circunstância é determinante na acção. Isto não significa inexistência de diferenças individuais e de aptidões cognitivas. Aliás, são elas que vão determinar as próprias situações. É a interacção entre a pessoa e a situação que vai determinar o comportamento. Claro que ocorre uma constância de personalidade. No entanto, esta não permanece inalterada, isto é, pode ser atenuada e modificada pelas exigências das situações.

A sociabilidade pressupõe uma identidade pessoal e pertença, portanto, social. A ideia de pertença implica mudar, instaurar, reforçar ou modificar atitudes. A atitude é uma predisposição que requer aprendizagem para responder a pessoas, situações ou coisas. Impassível de neutralidade, a atitude alimenta-se fortemente da emoção. A atitude é uma potencialidade comportamental que engloba conhecimento, valores e instrumentalidade. A importância da atitude é que é ela que permite modificar o comportamento, precisamente porque ela é uma tendência para... A mudança de direcção implica a formulação de uma intenção comportamental. As regras e normas prescritas são referências avaliativas no que concerne aos comportamentos. Delas depende a repreensão ou a permissão. A norma reduz, na interacção social, a confusão e a ambiguidade.

A modelagem é eficaz na educação para a norma. A aquisição de um determinado comportamento pode ser concebida por imitação, sendo neste processo indispensável o papel da atenção e da memória. No momento do desempenho o comportamento é produzido espontaneamente. Para quem acredita que um professor é um *modelo* este tipo de ensino é o mais acertado.

O valor da semelhança entre modelo e observador torna-se crucial. São muitas as vezes em que os outros são usados como exemplos.

Norma e modelo são quase sinónimos, já que tanto as regras como os esquemas de comportamento são amplamente abraçados tanto numa microcultura (grupo), como numa macrocultura (sociedade). No entanto, no que diz respeito aos costumes a evidência normativa destes é menos clara. O controlo social assume a feição de prescrições (obrigações e deveres), de embargos (tabus, impedimentos) ou de recomendações onde a tolerância é, de algum modo, existente. Neste sentido a institucionalização e a garantia normativa são parcialmente deixadas a cargo do aparelho repressivo, isto é, a sanção assume explicitamente o seu carácter punitivo. A outra parte é deixada ao carácter punitivo ou gratificante da moral.

Quanto maior for a importância do modelo para os membros do grupo menor será a tolerância a quem detenha comportamentos desviantes, ou melhor, fora da norma. E é aqui que entra o conceito de função. Esta é prescrita por normas que indicam os comportamentos próprios de cada pessoa que age no grupo. Tais comportamentos fazem-se valer do estatuto e da função que foram prescritos ao indivíduo.

A complexidade, fragilidade e diversidade de normas de função actuais (e em especial na sala de aula) deve-se à própria diferenciação e diversificação social. O conjunto destas normas constitui-se como um sistema de referências comum que não só unifica comportamentos e atitudes, como reduz incertezas, diferenças e conflitos. Comportamentos e pensamentos comuns asseguram a complementaridade de conduta de uns para com os outros num todo colectivo. Neste sentido a coesão é reforçada, mas a interacção no interior do grupo menos ousada. Por consequência, menos criativa. Daqui decorre a submissão do indivíduo, muitas vezes a preconceitos; ele inclina-se para as soluções tácitas. A ciência aqui teve o seu domínio quando erigia hinos de glória aos seus princípios *absolutamente verdadeiros*.

Não é por acaso que quanto menor for o número de participantes numa discussão mais fácil é levá-los ao consenso, ao acordo. O consenso caracteriza-se por ser uma escolha. É o horror ao erro, à dúvida. Assim o diferente fica neutralizado. É hábito (recorremos à nossa experiência) verificar nos conselhos (turma, pedagógicos, etc.) acordo sem crítica reflexiva. Inclusive a consensos sem argumentos. Tende a ser mais verdadeiro aquilo que reúne o maior número de ideias e convicções comuns. Um horizonte de possibilidades, de pontos de vista implica que a decisão seja tomada de forma liberta e consciente, quer dizer, sem preconceitos e sem a abominação à subjectividade. A supervisão deve assegurar-se disto.

Por outro lado, a convergência alimenta a confiança. Mas esta confiança assenta na discussão, nunca na obrigação de adesões comuns a serem mantidas. Se a disposição para o consenso é inerente ao grupo, a renovação também. São os laços que permitem a própria moral. Mas nem sempre o conhecimento e a análise participam na convergência.

O próprio desacordo, em vez de fomentar a discussão e o exame, encontra um traço comum que possibilita a união dos divergentes. É o momento do compromisso. A renúncia a uma parte da individualidade e o sacrifício de fragmentos pessoais não só são partilhados, como são um meio para atingir um fim: esmagar os extremos. Fica assegurada a moderação ao invés da arbitrariedade individual. O esforço individual para a aproximação opinativa possibilita a norma que nos aproxima da realidade, mesmo que esta esteja/ seja ausente.

“Os indivíduos convergem para uma norma de compromisso, mesmo em coisas simples como olhar para um ponto luminoso do tamanho de uma cabeça de alfinete, numa sala totalmente às escuras, onde ninguém pode localizar com rigor a luz na medida em que não existe qualquer ponto de referência.” (Moscovici, S. e Doise, W., 1991:13).

Em termos individuais a norma é fonte de confiança interpessoal, isto é, ela é tida como uma exigência comum. Outras vezes podemos observar que a determinação do indivíduo é feita, não pelas características individuais, nem pelo seu passado interindividual, mas pelos grupos ou categorias sociais a que pertence. Note-se o perigo de uma avaliação mal feita. Muitos são os alunos que ao serem rotulados perdem a possibilidade do sucesso. Quanto mais próximo o indivíduo está do extremo intergrupo mais os outros são percebidos como uma massa informe, não diferenciada, e são definidos, não pela sua individualidade, mas pela pertença aos seus grupos. Este género de estereotipia pode ir muito longe quando o desaparecimento do indivíduo acontece perante a assunção da interpermutabilidade. A História da humanidade está coberta de exemplos. O ensino também.

A função desempenhada caracteriza-se por estar devidamente prescrita e porque num sistema de relações sociais ela sabe qual a posição a assumir. As funções institucionais (posições e modelos da sociedade global) tendem a confundir – se e até a criar contendas com as funções funcionais, isto é, funções dadas no interior de um grupo ou de organizações, onde o indivíduo age segundo a sua posição e a dos outros. Os modelos são guias de comportamento e de pensamento. Mas também a norma pode ser constrangedora e aqui temos os comportamentos anómicos tolerados (que promovem a reforma) e não tolerados (passíveis de processo jurídico, como sejam os crimes).

A adopção das normas, em geral, efectua-se de forma inconsciente. Ocorre o alheamento da deliberação e da avaliação. Quando as normas de função se convertem em normas comuns estamos perante uma estrutura de grupo em situação colectiva. Daqui emergem estruturas hierárquicas e, conseqüentemente, de liderança. O domínio de um ponto de vista é reforçado pela não-equivocidade da situação, do carácter público de expressão individual, do grau de consenso precedente e do crédito da fonte de influência. Mas quanto menos as pessoas participam, menos o consenso é legítimo. A democracia tem este conforto: é nela que mais ausente está a confiança.

Os dissidentes são calados, ora por inépcia, ora por falta de meios. É assim que desconsideramos informações, alternativas e variabilidade. Seja por dedicação ou por *carneirismo* as discordâncias emergentes são calcadas pela cumplicidade do consenso. O pensamento grupal substituiu o pensamento crítico. O perigo do consenso extremo torna o próprio indivíduo mais extremista na sua conduta pessoal. O consenso extremo é a norma. Ocorre que a moderação da discussão faz extremar as posições individuais. Também o conformismo e a indiferença levam a decisões abusivas. É a tendência a simplificar o que não é simples. "Por isso digamos: a razão e a desrazão são as coisas do mundo melhor distribuídas; o bom senso e o mau senso são as coisas do mundo melhor distribuídas" (Morin, E., 1996:34).

O consenso confunde-se com verdade. Só a racionalidade do diálogo, o recurso do saber e da experiência podem legitimar o acordo. A resistência à norma assinala a inovação, a criatividade e a libertação. A discórdia é um esteio precioso de mudança. Mas a adversidade deve fazer progredir a reflexão, alterar atitudes e regras enraizadas, inovar costumes e ideias. As incertezas e tensões podem ser transformadas sem se despedaçar os laços sociais. É pela educação que evitamos os extremos. O indivíduo pode suprimir ou inovar o modelo. É a assimetria fundamental entre a função estandardizada e a tomada da função que depende das atitudes próprias do indivíduo, da sua vivência e dos seus modelos. Daí que a expressão dionisíaca de personagem esteja comprometida com as exigências sociais.

Ora, como singularizar-se nesta massa social que cada vez mais assume uma uniformidade descabida caída num niilismo de uma *sociedade espectáculo*? Curiosamente encontramos em Leyens a ideia de efeito *PIP*, *Primus Inter Pares*. É aqui que colidimos com o desejo de singularidade. Mas esta acentuação de identidade não é neutra. Ela depende das situações e das influências culturais e traz consigo uma busca de gregarismo que nos leva a reconhecer que o comportamento de associação não é indiscriminado.

O sujeito mais gregário é aquele que recebe vagas informações acerca das suas

reações emotivas e, por consequência, a informação quanto aos sentimentos experimentados e esperados provoca essa necessidade de comparação social. Daqui decorre o, já citado, desejo de associação com referentes sociais. A complexidade do fenómeno relacional, e é aqui que devemos estar atentos a todos aqueles sobre quem temos responsabilidades (não somente instrutivas, como formativas, humanas, valorativas, etc.) que numa escola escolhem o grupo A ao invés do B, mostra a influência do outro que no decurso da aprendizagem, ou do trabalho pedagógico altera o comportamento do par.

A este fenómeno denominamos por *Facilitação Social* (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999:33). Ora, dentro da *facilitação social* podemos observar dois tipos de efeitos: os *efeitos de audiência* (afecção dos espectadores passivos sobre a *performance* de um indivíduo que desempenha uma tarefa) e os *efeitos de coacção* (onde a produção de um indivíduo que efectua uma determinada tarefa é influenciada pelo facto de outras pessoas, junto dele, realizarem o mesmo trabalho). É necessário estar atento quando numa sala de aula levamos a cabo um trabalho sob o efeito de coacção (que é controlado, neste caso, pelo professor) porque poderá decorrer desta situação o fenómeno da rivalidade. Inclusive nas situações de coacção o número de refutações é mais significativo do que em estado de solidão, mas a sua qualidade desce significativamente.

A facilitação social será negativa no início da aprendizagem quando ainda não há domínio das respostas certas e será positiva perante o desempenho (respostas certas). Neste sentido, a facilitação pode de, algum modo, degenerar em deterioração social (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999:18). "Eis, portanto, que a facilitação social pode, não obstante o seu nome, deteriorar a produção de alguém em vez de a melhorar!" (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999:36). Não é a presença de outrem a responsável pela facilitação social, mas sim "as antecipações positivas ou negativas de que ela seria eventualmente portadora" (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999:42). Neste sentido, temos que admitir que a própria facilitação social não é inata mas aprendida.

2.3. Comparação social

Dois modos de dependência são claros no ensino: a informativa e a normativa. A primeira refere-se ao modo como os outros percebem a realidade e a segunda relaciona-se com a provação social. Por isso mesmo recorre-se à comparação social para validar opiniões e valores. Para avaliar, inclusive, as suas capacidades o indivíduo compara-se com outrem, em geral igual ou superior a si. A comparação é feita, habitualmente, entre semelhantes.

É porque os indivíduos acreditam que existe apenas uma realidade, comum,

que a normatividade sucede. A unanimidade é garantia da repetição sob a aparente independência dos componentes. Mas basta um dissidente para que a coerência seja posta em causa. A dissidência também é uma forma de influência sobre o outro. É o seguidismo (quem não o verifica nas suas turmas?). Isto significa que a mudança de opinião pode não acontecer por uma autêntica avaliação do objecto considerado. É outro modo de conformismo alimentado pela necessidade de coesão.

Não é por acaso que em público admiramos aqueles que validam as nossas opiniões. Eles são os referentes no fenómeno da influência. No convencer alguém há somente a simultaneidade da semelhança e da diferença. A subserviência das convicções íntimas é facilmente conseguida na pressão de uma autoridade. A autoridade científica é astuciosa neste domínio. A empresa escolar/escolástica tem esta preocupação de domínio. O absentismo é fomentado e, por consequência, o aluno é exilado de si mesmo. Ausenta-se a própria vida. A maior riqueza do homem é a criatividade e o saber foi castrado da sua original concupiscência. "A única coisa que pelo terror progride é o próprio terror" (Vaneigem, R., 1996:49).

"Será que os professores sabem que trazem consigo o beijo da morte, o qual tornará insípido tudo o que eles tocarem, e que por isso eles são sensatamente relutantes em abordar ou ensinar qualquer coisa de importância vital? Ou será que eles trazem consigo o beijo da morte porque não ousam ensinar coisas tão importantes?" (Bateson, G., 1987:17).

A relação hierárquica entre professores e alunos não se pode alicerçar na obediência, mas no exercício da criatividade individual e colectiva. A supervisão projecta a autonomia e a emancipação por oposição ao aquartelamento educativo que cega a actividade marginal e verdadeira do homem: capacidade de se recriar. Obedecemos sabendo que devíamos contestar. A surdez cultivada emudece e silencia, tanto professores como alunos, porque ou ignoramos a validade de outras posições ou, simplesmente, não estamos dispostos a anuir os necessários efeitos de uma visão límpida dos dilemas humanos.

A fé na metamorfose social baseia-se em crenças e representações de que as alternativas possíveis se situam no colectivo. Abandonar o grupo seria renegar-se. A praticabilidade de uma reavaliação poderá ser a solução: reavaliação das dimensões existentes e/ou criação de novas dimensões. Toda e qualquer ordem, por ser invariável, pode ser percebida como alterável e ilegítima. É por isso que os estereótipos têm menos alcance que as representações sociais, ainda que aqueles primeiros estejam presentes nas segundas.

Os estereótipos não variam muito de uma situação para outra. Eles são

aplicados a um grupo subprivilegiado pela assistência de explicações causais (o que acontece a um grupo é da responsabilidade de outro) que permitem a diferenciação positiva do grupo relativamente a outros. A afiliação implica comparação. É na comunidade que o indivíduo cresce enquanto ser humano, mas é também nela que encontra um cunho decisivo da sua humanidade individual.

Nunca somos determinados pelo nosso mundo de forma passiva. Não somos somente objectos do mundo. Assumimos a subjectividade própria do homem. O sentido é a afeição do homem por um mundo de coisas transformado em mundo humano. O espaço vital do homem é configurado pelas forças de convivência e de colaboração humanas que permitem a compreensão do mundo histórico concreto. Quer dizer, o mundo não é só projectado *a priori*. Ele é, também, apreendido *a posteriori*. O homem é no mundo. A assunção não é meramente inerte. A apropriação do mundo é activa.

O mundo dilata-se porque é inacabado, quer dizer o homem abre-se para o mundo porque o mundo é um mundo aberto. A mudança é possível porque as relações humanas se transformam. A modificação das normas e das representações, e por resultante, dos comportamentos é feita pelos indivíduos que, em simultâneo, são modificados pela interacção social. O esforço da supervisão é o ânimo da ruptura e da reconstrução que tira partido do sistema, isto é, joga com ele em vez de trabalhar contra ele. Mas a supervisão não dirige mudanças. Ela detecta pontos sensíveis que no sistema têm que ser reconstruídos. O mais importante a reconhecer no sistema é o seu carácter humano. Ao compreender o sistema deste ângulo sabemos *com o que contar* e da capacidade criadora que permite ir mais além do que era esperado. O sistema, por si mesmo, realiza o tal esforço de reconstrução. E é aqui que o supervisor desaparece. Ele acciona a mudança sem directamente nela participar. Esta tarefa cabe aos práticos que culminam a reforma. Estes, em geral, são conservadores, porque uma vez dentro do sistema são por ele apadrinhados e, também, porque o que vem, o novo, provoca ansiedades.

É necessário insistir no desenvolvimento das capacidades individuais de reflexão e *praxis*. Muitos são os que praticando a mudança não sabem o seu significado. Outros ficam num plano osmótico. Outros ainda não sabem as consequências da mudança. Se o conhecimento dos princípios da mudança fosse reflectido com os autores da mudança a todos os níveis, com certeza a prática e a prestação seriam muito melhoradas. Mas a reflexão tende a ser banida perante a urgência dos práticos.

O conhecimento dos princípios e dos limites da própria inovação coimplica a reflexão do que se passa à volta, do estado do sistema. Esta responsabilidade é

de todos. Esta liberdade é de cada um. No entanto, esta dinâmica em espiral não impede que se desenvolvam conflitos e tensões entre indivíduos. Isto leva-nos ao encontro de uma outra ideia que é a das representações sociais. Quer dizer, os sistemas relacionais implicam, forçosamente, o conceito de representação social.

2. 4. As representações sociais enquanto construções colectivas e individuais da realidade

A percepção do que nós somos e da personalidade dos outros são construções mentais. Como tal estão sujeitas a erro. A uniformidade e a coerência dos nossos julgamentos mostram precisamente a possibilidade do engano. Descrevemos alguém pelos traços de personalidade. Com a familiaridade esta disposição tende a aumentar. A organização dos conhecimentos sobre a personalidade assenta sobre a frequência de um traço, a sua mutabilidade e a sua relação com outros traços. Daí que o conceito de teoria implícita de personalidade seja fundamental. Não se deve confundir *implícita* com *inconsciente* porque tais visões, melhor, deformações não são susceptíveis de exposição e validade formal.

Nós recebemos, seleccionamos, memorizamos, transformamos e organizamos informações que serão construídas sob a forma de representações da realidade. O modo mais simples e eficaz de as gerirmos é categorizando-as. O novo, pela identificação e comparação, é classificado e incluído numa categoria. Existem dois modos de proceder a esta inclusão: por *exemplo* (instâncias) onde se exige comparação que pode ser corrigida conceptualmente a nível categorial (os alunos de X são violentos) e por *esquema* em que sobressai um protótipo (aos alunos do ensino técnico-profissional relaciona-se um percurso escolar de insucesso). Aqui o conservadorismo das ideias dificilmente será modificado.

A coerência é fundamental para a existência da categoria. A simplificação das informações facilita a conformidade que nasce das "teorias ingénuas do mundo" (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999:38). Ainda beneficia a categorização, da não revisão dos elementos novos. Além de uma aprendizagem facilitada, a categorização guia-nos na execução. A ordem e o sentido ficam, assim, compostos num todo coerente, que de forma símile e diferenciada justificam o conhecimento que temos.

A ideia de representação traz já no seu interior a possibilidade de imagem, de aparência, de algo que é passível de ser falsificado. Parece-nos importante recordar que um dos trabalhos da docência implica um rever constante destas mesmas representações, tanto da parte do docente como do discente que precisa,

naturalmente, de ser orientado. Antes de mais tentemos clarificar o conceito de representação social: "Moscovici define a representação social como um sistema de valores, de noções de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos mas constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e da elaboração de respostas. (...) um instrumento próprio para categorizar pessoas e os comportamentos. (...) A representação social é simultaneamente um além-percepção, uma estrutura de opiniões, uma superatitude, um imaginário colectivo balbuciado individualmente, um esquema do pensamento, a razão de uma teoria implícita e o reflexo de uma ideologia (...). Gosto muito da definição que Di Giacomo (1981) dá das representações sociais: "elas constituem modelos explicativos categorizando relações entre diversos objectos do meio ambiente." Talvez se devesse acrescentar que esses modelos de categorização e de explicação são partilhados por colectividades de indivíduos cuja dinâmica regulam parcialmente" (Leyens, J.P., 1985:16).

É como se efectivamente soubéssemos a que é que *isso* corresponde na realidade. Como se ocorresse uma efectiva apropriação *sobre isso* que nos dispusemos a aprender, a conhecer. Aqui surge, paralelamente, a ideia de *Script* (Leyens, J.P., 1985:19) que se refere a categorizações, mesmo inconscientes, de acontecimentos com que somos confrontados e muitas vezes agimos em função destas mesmas categorizações. Os *scripts*, histórias estereotipadas, são úteis na vida quotidiana mas desprezam outras informações porque não exigem, muitas vezes, o esforço semântico. No entanto, instalam-se comodamente no nosso património cultural. Esta simplificação da nossa estrutura cognitiva pode dificultar a correcção do erro. Neste sentido, a categorização, seja por representação social, ou por *script*, permite-nos "dizer muitas coisas a partir de poucos elementos e conhecer ou reter poucas coisas a partir de muitos elementos" (Leyens, J.P., 1985:29).

As representações sociais são fundamentais na interacção dos grupos. A determinação da representação é criada pela interacção, mas a interacção sofre a influência da representação. O conteúdo das representações pode ser alterado pela natureza das relações, mas são aquelas primeiras que justificam essa natureza e que antecipam a evolução das últimas. É assim que fica salvaguardada a especificidade do grupo. Tais representações produzem transformações a nível de actos e de juízos individuais. O *erro fundamental* é aquele que nos faz esquecer a situação em proveito da personalidade.

"(...) As pessoas sobrestimam o peso da personalidade e subestimam o da situação. Usa-se, a esse propósito, a expressão de *erro fundamental* (Ross, 1977). (...) como explicar esse erro fundamental? (...) A insuficiência resultaria de que, na vida de todos os dias, as pessoas não têm a motivação necessária, ou

não dispõem dos recursos suficientes, para levarem à correcção até ao extremo. Avaliam os outros ao mesmo tempo que fazem dezenas de outras coisas (...).

As pessoas julgam quando dispõem de uma teoria apropriada. Isto é fácil de demonstrar quando não se dá nenhuma dissertação aos sujeitos da experiência” (Leyens, J.P. e Yzerbyt, V., 1999:75,76 e 77).

As representações sociais são apreendidas pelo indivíduo com vista a um equilíbrio. Sabemos que as relações hierárquicas enfraquecem o equilíbrio e isto projecta-se nas relações afectivas entre indivíduos. Por isso, quando o sujeito é confrontado numa discussão tenta formular da forma mais clara as suas opiniões. Quando não está em situação de confrontação há uma maior polarização de respostas. Mas a crença interfere com as regulações sociais. Tais crenças gerais denominam-se de teorias implícitas de personalidade.

2.5. Dos estereótipos à inexplicita explicitude de uma teoria implícita da personalidade

Na vida quotidiana agimos em função de ideias preconcebidas para que a interacção seja eficaz. Os *pré-conceitos*, as representações sociais, os estereótipos [aquilo que se sustenta e que se refere às relações de grupo para grupo (Leyens, J.P., 1985:54)] os *scripts* e as próprias teorias implícitas de personalidade (concebidas por Bruner e Tagiuri que nos mostra como é que a partir de inferências, muitas vezes erróneas, constituímos *conhecimento*) são determinados pelas nossas motivações e pelo nosso funcionamento cognitivo e, neste sentido, nós seleccionamos determinadas informações em detrimento de outras, conforme, e pedimos perdão pela expressão grosseira, *nos dá jeito*.

Os estereótipos hipersimplificam mentalmente numa determinada categoria sujeitos, situações, instituições, organismos, etc. que é compartilhada por diversos sujeitos (grupo). Os estereótipos, em geral, são acompanhados de préconceitos. O préconceito será uma predisposição favorável, ou avessa, a qualquer membro que se insira nessa categoria.

Muitas vezes a estereotipia serve para escarnecer aquilo que receamos. A simplificação e sistematização visam a adaptação cognitiva e comportamental perante um meio onde transbordam informações complexas. Os estereótipos tornam-se sociais quando, no interior do grupo, são largamente disseminados. A adopção comum assegura a afiliação social. Só assim é criada e preservada a ideologia de grupo, quer dizer, só assim se explica e se justifica a diversidade de execuções sociais. Outras diferenciações são positivamente valorizadas e pelos estereótipos conservadas. Ora, a diferença e a semelhança não são

necessariamente verificáveis. Assim, os critérios de classificação ditos objectivos e os atributos subjectivos podem não estar em correlação.

Uma função desempenhada pelos estereótipos, perigosa e, por vezes, habilmente manipulada pelo poder social, é a preservação do sistema de valores de um indivíduo. A orientação de uma ordem subjectiva com alguma predição evita o cataclismo social. Por outro lado, uma orientação maquiavélica pode originar o diabólico desastre humano. A categorização como prática de ajuizamento conduz a desvios e enviesamentos que, supostamente, coincidem com as características percebidas. Ora, as informações sociais, pela sua complexidade e ambiguidade, não possibilitam a rapidez e a precisão de correcção necessárias. E na ausência de critérios de validade o sujeito encaminha-se pela partilha da estereotipia grupal.

Decorre desta sistematização categórica social a ultrapassagem do domínio de ordenação e *arrumação* do meio: ela protege um sistema de valores. Assim, os indesejados são aqueles que podem pôr em causa, são a possibilidade do erro no sistema e, por isso mesmo, são marginalizados (no extremo eliminados). A necessidade de estruturação deve ser adaptada, emendada e recriada. A maior perturbação social é, precisamente, não se aperceber da sua própria perturbação. As relações colectivas (de justificação e diferenciação) não estão dissociadas das relações individuais (estruturação cognitiva e valorativa).

Na estereotipia fica claro que as *razões* são as nossas. As *causas* são os outros. Não exigimos indicações. Intimamos elementos determinados que prognostiquem e predigam comportamentos, tanto os nossos como os dos outros. Recorremos a sistemas de classificações estáveis e significantes e a teorias implícitas de personalidade. Recorrer a elas não significa forçosamente erro, apesar de serem potenciais abusos. A fé em tais teorias pode encegueir de tal modo que vemos a realidade consoante os nossos desejos. É a negação, infundamentada, do engano.

As teorias implícitas podem pertencer a um sujeito, ou a grupos, que estando numa relação de interacção contínua implicam valorizações, quer dizer avaliações, ou significações. O problema que se põe nas teorias implícitas de personalidade é que há uma *deformação* na interpretação. No que se refere aos grupos parece existir consenso entre indivíduos em relação a determinadas teorias implícitas de personalidade. Estas teorias servem não só para avaliar o Outro como ao próprio sujeito. Ora o que se entende por teorias implícitas da personalidade?

“(...) do que se entende por “teorias implícitas de personalidade”: estas correspondem a crenças gerais que alimentamos a propósito da espécie

humana, nomeadamente no que concerne à frequência e à variabilidade de um traço de carácter na população. (...) Estas teorias dizem-se "implícitas" ou ainda "ingénuas", porque aqueles que as defendem não têm, necessariamente, consciência delas e não sabem, provavelmente, exprimi-las de modo formal. São teorias sem fundamentação científica, a que cada um de nós recorre para se julgar a si mesmo e aos outros, para explicar e prever o próprio comportamento dos outros. (...) as teorias implícitas de personalidade não são mais do que um exemplo do processo geral de categorização" (Leyens, J.P., 1985:31-32).

De facto nós *funcionamos* com tais teorias e o mais curioso é que muitas vezes as sabemos como pouco dignas de fé ou até falsas. A necessidade de coerência e ordem leva-nos, muitas vezes, a fazer um mau uso daquilo que, numa conceptualização cartesiana, podemos chamar de bom senso. Quem estabelece tal conformidade e harmonia social são as ditas teorias implícitas de personalidade provindas desse saber comum enraizado, mas que nem por isso impossível de ser transformado.

"As pessoas são muito reticentes em modificar as suas teorias implícitas de personalidade. Trata-se de uma reacção normal, tendo em vista as funções que estas desempenham. De facto, elas servem para nos movermos com economia no mundo a que conferem estabilidade, estrutura e significado, seria aberrante mudá-las constantemente. (...) Há muitas pessoas que preferem assimilar os factos às suas teorias favoritas em vez de as adaptar aos factos.

Resistentes à mudança, verifica-se, contudo, que as nossas teorias implícitas mudam; (...) que as nossas teorias implícitas de personalidade tenham um papel mais diminuto e sejam mais respeitadoras das explicações situacionais" (Leyens, J.P., 1985:105-106). Aliás, Bude (1976) escreve que: "O homem é necessariamente um agregado de preconceitos" (...). Os preconceitos não são patológicos mas normais (...) porque inevitável, constitutivos de todo o ser humano" (Leyens, J.P., 1985:151).

A importância está em não fomentarmos estas inexplicitações que se tomam por verídicas, em não permitir que sejam somente as estatísticas a assumir o rosto da Verdade e que, por outro lado, não seja um caso particular a servir de prova daquilo que não passa de uma mero *conhecimento doxal*. As generalizações podem levar-nos a limitações e, em geral, a uma miopia intelectual. Isto não significa negar as experiências dos outros, mas, sensatamente, analisar as divergências que existem entre a informação proveniente dos outros e as nossas próprias expectativas, a maior parte das vezes estereotipadas e normativas. Não são os factos que engendram ou destroem as nossas crenças. São as nossas crenças que geram os factos.

Sem dúvida, consideramos muitas vezes a experiência acumulada por outrem, mas só na medida em que esta nos parece pertinente, ou seja, na grande maioria dos casos, quando esta é concreta, específica e de acordo com as nossas convicções prévias.

Nada disto constituirá novidade para o observador perspicaz da realidade quotidiana. "É sendo o mais singular que melhor se serve o interesse geral", dizia Gide, e era Proust quem escrevia: "Os factos não entram no mundo das crenças. Eles não as fizeram nascer e não as destruirão" (Leyens, J.P., 1985:172-173).

Os professores, o Homem, continuamente recorrem a teorias implícitas de personalidade. É o único modo de controlarem e predizerem o meio social. A sobrestima da personalidade (estável e predizível) em prejuízo da situação (variável e imprevisível) constitui um erro. Este erro assenta numa visão mais pessimista e num antevisionismo mais severa. Por isso mesmo não é de estranhar o conformismo de alguns alunos, no que concerne às determinações pessoais induzidas pelos seus professores.

A consequência das teorias implícitas de personalidade, após a sua aceitação, é que elas muito dificilmente são modificadas e a confirmação das suas ideias iniciais não é conseguida por um revés entre confirmação e infirmação. A escolha de uma teoria tem por base a defesa da ordem, da disciplina e do *status quo* e, grande parte das vezes, os professores que se pretendem agentes de mudança social contribuem aflitivamente para a ordem celebrada. A supervisão deve assumir-se como artesã da mudança social. Ou, pelo menos, acreditar que o é.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. (1990). *Politics*. London: Harvard University Press.
- BATESON, G. (1987). *Natureza e Espírito*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BROCH, H. (1988). *A Morte de Virgílio*. Lisboa: Relógio D'Água. Vol. II.
- HEGEL. (1988). *Fenomenologia del Espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 7ª ed.
- KECHIKIN, A. ET AL. (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Ed. Colibri.
- LEYENS, J.P. & YZERBYT V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- LEYENS, J.P. (1985). *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Lisboa: Ed. Verbo.

- LOGOS, (1990). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Editorial Verbo. Vol. II.
- MORIN, E. (1996). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (2001). *Reformar O Pensamento: A cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOSCOVICI, S. & W. DOISE (1991). *Dissensões e Consenso*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- PLATÃO. (1976). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLATÃO. (1990). *Teeteto ou Da Ciência*. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada.
- REBOUL, O. (1982). *O que é aprender?* Lisboa: Almedina.
- REICH, W. (1993). *Escuta, Zé Ninguém!* Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- VANEIGEN, R. (1996). *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário*. Lisboa: Antígona.

Este trabalho tem o apoio da
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia