

TRANSFERÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS NA APRENDIZAGEM*

(o exemplo português)

É referida na primeira parte a noção de transferência na aprendizagem: positiva quando a aprendizagem é facilitada, negativa (interferência) quando ela é inibida ou anulada. Condições externas e internas têm que ser consideradas para que a transferência se processe nas melhores condições; no primeiro caso: papel da conceptualização da tarefa, papel do método de aprendizagem, influência das relações entre as tarefas. No segundo caso: a idade, o nível intelectual, a variação no modo de apresentar um problema, a experiência do indivíduo.

Na segunda parte (de que só se apresenta uma alínea) tenta-se fazer o levantamento de certas capacidades e hábitos da população portuguesa adulta. Partindo do princípio que certos destes hábitos e capacidades são negativos, calculam-se nesta base as interferências sofridas na aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consta de duas partes. Na primeira tentámos esboçar, em linhas gerais, o problema da **Transferência na aprendizagem**, na base de que a aprendizagem só é possível se uma aquisição realizada num primeiro ensaio se transpõe para um segundo, a do segundo para um terceiro e assim sucessivamente.

Sendo a aprendizagem um dos problemas mais importantes a focar em vista à elaboração de qualquer curso ou ao estabelecimento de qualquer escola, é-o igualmente o problema da **transferência**, visto que sem esta nenhuma aprendizagem é possível.

Por razões de complexidade e vastidão do tema, optámos pelo tratamento de um só aspecto da transferência: a **interferência (Transferência Negativa)**. Questão esta que não é de facto muito tratada em livros da especialidade: a maior parte dos estudos incide sobre a transferência positiva, ou seja, sobre a facilitação verificada quando as tarefas sucessivas são idênticas. Fraisse^(*) refere determinado estudo com 78% de investigações sobre a Transferência onde se constatam efeitos de facilitação e 22% em que se verificam efeitos de interferência.

*
P. Fraisse e
J. Piaget,
Traité de Psychologie
Expérimentale, P. U. F.,
1986, IV, p. 121.

Esta escolha teve como motivação o caso concreto da aprendizagem em Portugal onde os aspectos negativos, por razões muito variadas e complexas, sobressaem. Pareceu-nos, de facto, que as aprendizagens variadas que o estudante vai fazendo desde a infância à idade adulta vão sendo prejudicadas por interferências múltiplas que, em vez de facilitarem novas aprendizagens, as inibem ou anulam.

Tentámos por isso, na segunda parte deste trabalho fazer uma análise, embora sucinta, de algumas dessas interferências a partir do contexto português.

São elas:

- a) Traços da “maneira de ser” dos portugueses, com base em análise de autores portugueses e estrangeiros.
- b) Os meios de comunicação de massa como poderosos factores de interferências (o caso da TV especialmente).
- c) Os modelos da escola tradicional com linguagem muitas vezes hermética e expositiva.
- d) O desinteresse pela leitura equivalente ao desinteresse pela reflexão.

1. O PROBLEMA DA TRANSFERÊNCIA: EM QUE CONSISTE

Um saber de qualquer espécie só o é verdadeiramente se, em diversas situações puder ser transferido. Diz-se que há transferência (transfert) em todos os casos em que **uma actividade modifica uma outra que se segue de uma maneira qualquer, por facilitação ou por interferência**. (À Teoria que explica o esquecimento é chamada **Teoria da Interferência** significando que nada seria esquecido se não houvesse nenhuma actividade que interviesse). O que equivale a dizer que desempenhar qualquer tarefa não é nunca indiferente e haverá sempre alguma coisa adquirida na primeira tarefa que é utilizada numa segunda tarefa similar, com vantagem ou desvantagem. Fenómeno complexo este visto que se aplica a todas as modalidades de acção e a todas as aquisições.

Autores de língua inglesa definem a transferência como a “influência que um hábito, uma capacidade, uma ideia ou um ideal exercem sobre a aquisição, a **performance** ou a reaprendizagem relativas a uma outra característica similar”.

Quer dizer, portanto, que as diferentes aprendizagens interferem, facilitando (Transferência Positiva) ou perturbando (Transferência Negativa ou Interferência).

Vejamos o quadro seguinte:

Transferência	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem A nadar de bruços </div>	facilita	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem B nadar crawl </div>
Interferência	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem A escrever à máquina com dois dedos </div>	perturba	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem B escrever à máquina com todos os dedos </div>

Conclui-se que há comportamentos que estão mais ligados entre si do que outros: no primeiro caso haverá processos idênticos ou similares úteis para a realização da segunda tarefa (nadar crawl), acontecendo o inverso no segundo caso.

Haverá, portanto, hábitos ou ideias que facilitam uma nova aprendizagem enquanto outros a inibem ou tornam essa nova aprendizagem mesmo nula.

Toda a educação se baseia, assim, na existência dos fenómenos da transferência, o que torna o problema da aprendizagem fundamental e, em Cursos a Distância, dados os condicionismos e as diferenças relativamente a cursos presenciais, esta importância torna-se ainda mais aguda e, portanto, é necessário que lhe prestemos toda a atenção: importa estabelecer, assim, as condições gerais que facilitam (ou inibem) novas aprendizagens.

A – CONDIÇÕES EXTERNAS

– **Papel da conceptualização da tarefa:** é importante que, previamente à aprendizagem de qualquer tarefa haja uma “informação sobre os princípios gerais que regem a execução dessa tarefa(*)”, o que provocará efeitos positivos de transferência. Há experiências clássicas feitas neste sentido: Léon refere a experiência de Judd – alunos de 10 – 12 anos devem lançar flechas sobre um alvo submerso. Os que recebem previamente uma informação sobre as leis da refração obtêm melhores resultados que os seus camaradas. E Léon conclui que o ensino verbo conceptual condiciona o êxito prático: foram neste caso os conhecimentos teóricos que permitiram certas generalizações da prática. E, embora o exemplo referido incida sobre determinado nível etário, a importância da conceptualização da tarefa verifica-se igualmente na aprendizagem de adultos. A relação intensa e directa entre a teoria e a prática (melhora a prática pela teoria e vice-versa) não tem sido entre nós, como se sabe, a tónica da aprendizagem. E a separação entre os dois elementos (que deveriam ser compreendidos numa relação dialéctica) dará origem a muitas interferências.

* Antoine Léon, *Psychologie des adultes*, Paris, P.U.F., 1971, p. 140.

- **Papel do método de aprendizagem:** aspecto de extrema importância quando se visa a aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Toda uma pedagogia activa tem insistido nas vantagens incontestáveis de um **aprender descobrindo**, investigando, procurando, contra a aprendizagem de repetição: os princípios transmitidos pelo mestre nunca são tão bem utilizados como aqueles que resultam de uma investigação pessoal. Neste sentido-se deve dar toda a atenção ao material **audio, scripto e video** a usar no ensino a distância de modo a que, elucidando de forma completa e clara os vários assuntos programáticos, **possibilite a procura pessoal, o despertar dos interesses**, a adaptação a situações novas (que tem sempre muito mais de esforço pessoal que de repetição de regras estabelecidas).

A transferência será, portanto, facilitada na medida em que esta condição relativa ao método de aprendizagem for respeitada.

De facto, a investigação desenvolve-se na base de uma série de associações que se terão de fazer, de uma série de escolhas e rejeições. Esse trabalho ajuda a memorizar, retardando o esquecimento e anulando as deformações a que todo o acto de memorização está, mais ou menos sujeito. Assim se transferem de modo mais seguro conhecimentos anteriormente adquiridos, adaptados agora a novas situações virá talvez a propósito pôr a seguinte questão: de que modo e durante quanto tempo os futuros estudantes da Universidade Aberta terão sofrido os efeitos de um ensino que não incitava à investigação pessoal? Que herança, neste sentido, trazem eles ao iniciar novos modelos de aprendizagem? Teriam sido marcados, e como, pelo **magister dixit**, por um ensino caracterizado pela extrema passividade? Se assim for, e como a selecção dos conhecimentos, por este processo, é mínima, o que deveria ser **transferência positiva** de uma aprendizagem para outra transforma-se em **interferência**.

- **Influência das relações entre as tarefas:** a aprendizagem é facilitada quando há **identidade** (de conteúdo, de métodos ou de princípios) entre as tarefas, sendo principalmente o grau de similitude que condiciona a transferência: positiva no caso de similitude total, negativa no caso de similitude parcial e nula no caso de heterogeneidade das tarefas. O que quer dizer que a aprendizagem será facilitada se houver o cuidado de pôr em realce esses **elementos comuns**. Esta é, de resto, a conhecida posição de Thorndike e também de outros autores como Dolinsky: “Cada vez que estímulos numa situação são similares ou idênticos aos de uma outra situação produz-se o **transfert** positivo de aprendizagem^(*)”. Para outros (Judd, por exemplo) e como já referimos, a transferência positiva depende de se terem ensinado, previamente, a determinada aprendizagem, princípios gerais que favorecem a conceptualização das tarefas.

A **dificuldade** entre várias tarefas a realizar tem também de ser considerada, tal como o **intervalo óptimo** entre elas, de modo a favorecer a conceptualização e o domínio da primeira tarefa.

São conhecidas as consequências da aprendizagem de **novas noções** quando as anteriores ainda não foram suficientemente assimiladas. As interferências fazem-se sentir, neste caso, tal como quando se fazem apelos a aprendizagens muito afastadas no tempo.

O intervalo temporal depende, entre outros factores, de como se adquiriu a primeira aprendizagem (o que por sua vez dependerá do desenvolvimento do indivíduo): da evolução das curvas do esquecimento (não devemos esquecer que os efeitos da transfe-

* Richard Dolinsky,
Human learning,
C. Brown Company
Publishers,
1975, p. 9.

rência não são estáticos mas dinâmicos, evoluem no tempo. Há que ter em conta, portanto, o intervalo de tempo entre as tarefas). O intervalo temporal depende ainda da similitude das tarefas, etc. Mas, este intervalo é um factor que está sempre ligado ao esquecimento, que por sua vez depende da natureza e do número de tarefas interpostas. A aprendizagem de adultos, nomeadamente os futuros cursos da Universidade Aberta, tem de ter em conta este dado, sabendo-se que, nos adultos, a **deterioração** dos conhecimentos adquiridos durante os anos de escola é consequência de grande número de factores entre os quais avultam os seguintes: deficiente assimilação inicial, aprendizagens muito afastadas no tempo e ainda, como factor importante, a diversidade de matérias aprendidas e a aprender (e a reaprender). Assim sabe-se que, segundo P. Humbert Jean (citado por A. Léon) entre a **Matemática** e a **Física** é o primeiro destes conhecimentos que mais tarde com maior facilidade se “reactiva” ou recupera, enquanto o mesmo não acontece aos segundos. De facto “os conhecimentos da Física, melhor ou pior assimilados, são contaminados pelas representações forjadas a partir das experiências da vida quotidiana ou profissional. Pelo contrário, os conhecimentos matemáticos parecem conservar-se na medida em que constituem um conjunto mais estruturado e melhor protegido face aos fenómenos de contaminação em interferência^(*)”.

Vejamos agora factores de outra ordem, ligados ao sujeito.

* A. Léon, op. cit.

B – CONDIÇÕES INTERNAS

A idade pode ser considerada como um factor importante a ter em conta: sabe-se como certa plasticidade funcional começa a falhar a partir de determinada idade afectando principalmente as tarefas mais complexas. Mas há que ter em conta também uma **valorização por acumulação** – as pessoas de idade têm mais experiência: uma **valorização por diminuição** – as pessoas de idade têm menos ilusões, menos impaciência; e ainda uma **desvalorização por acumulação de experiências infelizes**, de choques, de traumatismos; e uma **desvalorização por diminuição de capacidades**, de interesses e de motivações (Léon).

Os autores que têm trazido o assunto não são unânimes quanto ao desenrolar das várias etapas ou períodos no ciclo da vida humana: há assim concepções fatalistas que se baseiam numa trajectória cujo sentido é o da deterioração irremediável dos poderes do indivíduo: dos 21 anos até à fase senil e à morte. É o caso da periodização de Bromley quando distingue cinco grandes períodos no ciclo da vida humana^(*). O primeiro período (21/25 anos) corresponde a um pleno empenhamento nas actividades adultas, sendo o segundo período (25/40 anos) marcado já por um ligeiro declínio das funções físicas e mentais, que continua no terceiro período (40/55 anos), se agrava no quarto (55/65 anos) e no quinto (além dos 65 anos).

Outras periodizações acentuam as noções de **crise ou de conflito** que se dão na passagem de um período a outro, relativizando a noção de maturidade e justificando as acções de educação e de autoformação.

O que importa de momento reter com vista à explicitação do assunto que nos ocupa, é a maior ou menor facilidade do aparecimento de transferências e principalmente de interfe-

* D. M. Bromley,
The Psychology of
Human Ageing, Londres,
Penguin Books, 1966.

rências (transferências negativas), provocadas pela idade. Quer dizer, a idade do indivíduo tem de ser considerada como um importante factor em todo o processo de aprendizagem.

A título de exemplo note-se o caso referido por R. M. Belbin e citado por Ailéon (*Psychologie des Adultes*): quando da aprendizagem de veículos puxados a cavalos, a transferência é positiva para os veículos automóveis, se o indivíduo tem menos de 40 anos, mas é negativa nos maiores de 40.

Se pensarmos que é o receio do novo, do desconhecido, acompanhados por certa ansiedade, o responsável por interferências desta ordem – teremos de ponderar sobre os possíveis efeitos de uma aprendizagem que farão adultos afastados há tempo das lides escolares (apesar de que, em certos casos, pode haver vantagem em deixar a escola mais cedo e voltar mais tarde, quando a maturidade é maior).

O problema da idade relacionado com a maior ou menor capacidade de inovação é discutível. Para certos autores, como E. M. Rogers (*What are Innovators like?*)* os inovadores são geralmente jovens visto que estão menos dispostos a serem condicionados pelos hábitos tradicionais da cultura estabelecida. Por outros autores, no entanto, como R. Lippit (*The teacher as Innovator, Seeker and Sharer of New Practices*) os inovadores tanto podem ser mais jovens como mais velhos – antigos professores, por exemplo, gostam de experimentar processos novos.

– **O nível intelectual:** é um factor igualmente a considerar: quanto mais elevado for, mais fáceis se tornarão as transferências, embora as interferências possam ocorrer provocadas pelo peso dos conhecimentos anteriores que, nas pessoas mais inteligentes, mais depressa poderão entrar em conflito.

Há condições, portanto, a considerar para determinar o grau e o sinal (positivo ou negativo) de uma transferência.

Quanto às formas de favorecer os processos de transferência é importante, antes de mais, ter em conta as características a transferir (conhecimentos, atitudes ou capacidades).

A **variação** no modo de apresentar um problema é igualmente importante; determinadas noções podem ser abordadas através de aprendizagens diversas: os mesmos conhecimentos matemáticos “servem” para a resolução de problemas em Física, em Tecnologia, na Sociologia.

Programas, métodos e suportes didácticos são, assim, altamente responsáveis pelos efeitos de transferência positiva ou negativa.

Um dos aspectos que já foi referido consiste em incitar e favorecer os esforços que o estudante deve fazer com vista à investigação pessoal – aprende-se e reaprende-se melhor o que por nós próprios foi investigado e elaborado.

A forma de apresentação de um problema, favorece igualmente a transferência: de uma maneira geral todos os métodos e suportes didácticos têm naturalmente a ver com a **experiência** do indivíduo (portanto entre outros factores com a idade) e com o próprio meio cultural de onde provém: numa mesma sociedade há condições comuns – a língua, as escolas que se frequentaram, as emissões de Televisão, os livros, os filmes ...

* Cit. por Ivor Morrish, *Para uma educação em mudança*, Livros Horizonte, 1981, p. 137.

Daí que o conhecimento de como funcionam as Universidades Abertas de países com uma cultura muito diferente da nossa, só tenha para nós um interesse relativo.

2. Dada a noção de transferência e as condições em que ela se processa, e partindo do princípio que é fundamental determinar a influência que **hábitos, capacidades ou ideias** exercem na aprendizagem de qualquer conteúdo, parece-nos de interesse tentar um levantamento, ainda que muito incompleto, de certas capacidades e hábitos da população portuguesa adulta que terão reflexos na aprendizagem (ou reaprendizagem). Ou: saber que **interferências** se fazem especialmente sentir na aprendizagem, derivadas dos ditos hábitos, capacidades, ideias.

Iremos, assim, referir em primeiro lugar (e como já indicámos na Introdução):

- a) Certos traços do que poderemos chamar “maneira de ser” dos Portugueses, com base em análises de autores portugueses e estrangeiros.

Portugal apresenta-se-me como uma formosa e doce camponesa que, de costas para a Europa, sentada à beira-mar com os pés descalços sobre o rebordo da margem, onde a espuma das gemebundas ondas vem banhá-los, os cotovelos fincados nos joelhos e a cara entre as mãos, vê o Sol mergulhar nas águas infinitas. Porque para Portugal o Sol não nasce nunca: morre sempre no mar, que foi Teatro das suas façanhas e berço e sepulcro das suas glórias.

Unamuno, *Por Tierras de Portugal e España*,
Madrid, Espasa - Calpe, 1976.

Há uma certa semelhança entre a forma como Unamuno vê o nosso povo e a análise de António José Saraiva^(*): para ele, o português caracteriza-se por uma fraca capacidade de idealização, de conceptualização, por falta de empenhamento e pelo conformismo: um certo sentimento de **isolamento** provocado pela situação geográfica fez-se sentir desde o Século XIV devido à independência relativamente a Castela, que passou a funcionar como deserto isolador, e devido também à existência do oceano, a ocidente, que ao longo dos séculos tem funcionado talvez mais como impedimento do que como saída e solução de carências e desejos.

Estes condicionamentos irão dar origem ao que António José Saraiva chama de **complexo de ilhéu** e que se caracterizará por um ambíguo desejo de aventura: na sua terra o português é extremamente **passivo** mas fora dela é aventureiro (ou então vive a aventura pela imaginação). Interessa-nos fixar a característica de **passividade** (muito escreveu Antero de Quental sobre a indiferença dos seus contemporâneos), que na perspectiva de toda uma aprendizagem e também de uma cultura, terá forçosamente ressonâncias que adiante serão analisadas.

Um outro aspecto curioso da mentalidade portuguesa, ainda segundo A. J. Saraiva, liga-se

* A. José Saraiva,
A cultura em Portugal,
Lisboa, Livraria
Bertrand, 1982,
pp. 82 e seguintes.

ao facto de o português avaliar mal as suas possibilidades: ora se inferioriza. ora desafia o mundo (Magalhães Godinho, que a seguir citaremos, alude a este mesmo aspecto: *nunca se temeu tanto e se foi tão esmagado, nunca se foi tão prepotente descaradamente, sem base legal qualquer*. Análise que, como veremos, incide sobre os tempos de crise que Portugal atravessa).

E Oliveira Martins, com as suas críticas demolidoras, retrata um povo diminuído:

... de espantar seria que um povo educado tão anormalmente para a vida contemporânea, mostrasse força e agudeza bastante para se emendar, sem que as circunstâncias o obrigassem à abstinência e à opção entre o trabalho e o desespero.

... eu desafio quem quer que seja a provar-me o nosso progresso intelectual e moral. Eu vejo uma decadência no carácter e uma desnacionalização na cultura^().*

* Oliveira Martins, Portugal Contemporâneo, Lisboa, Guimarães ed., 1976, pp. 14 - 20.

Sabe-se como em Eça de Queiroz e em Ramalho Ortigão, a ironia cortante pretende pôr em realce as fraquezas de um povo.

E também, mais recentemente, disse Fidelino de Figueiredo:

Nas fisionomias, no caminhar pelas ruas, na linguagem, no critério de avaliação, no ritmo da administração, toda instabilidade e contradição, sente-se essa falta de objectivos, de afinação em conjunto, dum plano de vida, dum sistema de ideais guiadores, dum gosto decidido, tudo que eu envolvo na palavra cultura.

... o patinhar anónimo dum povo sem função, que prescindem de futuro vogando ao sabor de sucessos que se travam e liquidam muito longe da penumbra do seu desterro; e a impotência dos homens de pensamento em perpétua menoridade^().*

* Fidelino de Figueiredo, Ideias de Paz, Portugal ed., 1966, pp. 72 - 73.

Ou então, no polo oposto, o português firma-se em certas formas de messianismo, que têm como eixo o destino providencial de Portugal.

A referida fraca capacidade de conceptualização revelar-se-ia no desinteresse e pouco aprofundamento das questões filosóficas para as quais o português é pouco dotado (dizia Unamuno: *“o povo português é ainda mais infilosófico que o espanhol – e atenção, porque este já o é muito ...”*).

Em contrapartida as questões concretas da história interessá-lo-iam mais, apesar de este interesse poder ser interpretado de forma negativa como contemplativismo passadista, uma forma de saudosismo (A. J. Saraiva, p. 94). De qualquer maneira, nomes como Fernão Lopes, João de Barros, Herculano, Oliveira Martins ... revelam o interesse e a importância da historiografia na nossa cultura.

Mas preocupações de índole filosófica que requeiram **reflexão** ou elaboração de sistemas, portanto um maior empenhamento e uma maior criatividade não caracterizam regra geral, o português.

De facto a **reflexão** é capacidade activa, exige uma tensão constante entre polos muitas vezes opostos, exige concentração e espírito crítico. Inversamente, o conformismo na cultura, como em outros domínios, caracteriza-se pela passividade. E teremos então, para a análise da questão que aqui mais nos importa – consequências positivas ou negativas de certos hábitos ou capacidades, ideias ou ideais de uma pessoa, um grupo ou uma população, na aprendizagem – teremos que a passividade (“indiferença resignada”, segundo Magalhães Godinho), o conformismo, certa falta de empenhamento que caracterizam a população portuguesa adulta, irão necessariamente reflectir-se na forma como se aprende, se fixa melhor ou pior o que se aprendeu, se consolidam ou não as aquisições, se permitem ou não interferências.

Será pois de ter em conta, em futuros cursos da Universidade Aberta (na forma como se estruturam os conteúdos a transmitir, se redigem as lições, se motivam os estudantes, se preparam emissões de TV, ou gravações audio, ou certos encontros presenciais, todo e qualquer elemento de aprendizagem) terá de ter em conta os referidos factores, muito importantes, de **passividade, conformismo e pouco empenhamento**. Factores que foram favorecendo, ao longo da vida de um indivíduo que interferências de vária ordem se fizessem sentir de forma mais aguda: assim, a passividade, implicando uma resistência à mudança e ao diferente, uma ausência de espírito crítico, de actividade mental orientada num sentido de selecção, irá facilitar que aprendizagens múltiplas, positivas e negativas, se absorvam de igual modo (a passividade e o conformismo são parentes próximos da receptividade amorfa) e que a evolução das curvas do esquecimento se altere substancialmente relativamente ao que acontece em melhores condições.

Quando se diz que é de ter em conta os factores de passividade, falta de empenhamento e conformismo, pensamos que a elaboração das lições deve incentivar bastante a actividade pessoal, fomentar no estudante o interesse pelo que faz alertar para a importância do espírito crítico:

*
M. B. Miles,
“Planned Change and
Organizational Health:
Figure and Ground” in
Carlson, R. O., *Change
Processes in the Public
Schools*, University of
Oregon, 1955, pp. 11.

Um sistema saudável tende a inventar novos métodos, a procurar novos objectivos, a produzir novos tipos de produtos, a diversificar-se e a tornar-se, com o passar do tempo, um pouco menos diferenciado. De certo modo pode dizer-se que este sistema cresce, desenvolve-se e transforma-se, em vez de permanecer padronizado pela rotina^().*

Da Matemática e da Física às Ciências Humanas, pensamos ser perfeitamente possível dar atenção a estes factores. E se eles são sempre e em qualquer circunstância de aprendizagem, factores a ter em conta, entre nós, e dados todos os condicionalismos apontados, revestir-se-ão de uma importância ainda maior.

Relativamente a esta primeira questão que designámos como “maneira de ser dos Portugueses” repetiremos, a concluir, que nos parece ser ela a causa de muitas e variadas interferências: de facto uma atitude passiva e um espírito crítico adormecido não permitem que se faça uma selecção de entre o que já se aprendeu e o que se irá aprender: receber-se-á toda e qualquer informação sem filtragem criando-se assim as condições óptimas para as deturpações da memória e para certo número de interferências.

Poderá parecer que o traçado deste “perfil” de população portuguesa remete para uma visão pessimista da realidade e que os estudantes adultos não apresentam tais características, além de que tal retrato, nada tendo de estimulante, só servirá para desmotivar ainda mais.

Mas não se percebe bem porque não deveremos estar conscientes e encarar com lucidez uma crise que atravessamos e se reflecte em todos os sectores da vida nacional. Qualquer medida que se tome e a qualquer nível, deverá, parece-nos, ter sempre presente tal crise o que não implica se invista menos ou pior (acontecerá antes o inverso).

Ao preparar o lançamento de uma **Universidade Aberta**, empreendimento arrojado e corajoso, pensamos não bastar que se preparem cuidadosamente aparelhos, gravações, se investiguem novas técnicas e processos de comunicar a distância, se planifiquem lições, se estudem termos específicos, pedagógicos ou outros. Evidentemente todos estes aspectos são importantes. Mas há um “pano de fundo” a considerar que remeterá para os tais hábitos, capacidades, ideias de um povo, que é mais do que cenário porque tem uma força activa e dinâmica e condiciona poderosamente toda a conduta do dito povo. Haverá que ter presente este fundo ou antes **esta estrutura**: trata-se, de facto, de um conjunto de factores sem os quais nenhum desenvolvimento cultural, político, económico, etc., é possível.

Traçar, portanto, mesmo sumariamente, um perfil de mentalidade portuguesa (com vista, neste caso, a perceber melhor os efeitos de determinado tipo de aprendizagem) é, por um lado, ir ao encontro de dificuldades; mas por outro, será talvez a melhor maneira de encontrar soluções adequadas, ou seja, de superar as ditas dificuldades.

São de Vitorino Magalhães Godinho as palavras que se seguem, passagens escolhidas de uma análise feita em 1983 num jornal diário.

(...) não hesitar em enfrentar com dureza os obstáculos, em denunciar os culpados, em não pactuar com manobras de cordelinhos, em não se incomodar com o apodo do pessimismo quando a atitude rotulada de tal é tão só lucidez e coragem.

(...) Esta crise nacional é uma crise propositada e conscientemente provocada; é uma crise que emerge da nação portuguesa e pouco tem que ver com a crise no Mundo, embora esta venha abrir mais brechas. Crise de valores, de civilização, arrastando no seu vórtice, economia, educação, cultura, saúde, administração pública, vida familiar, convívio de amigos.

(...) A indiferença resignada, generalizando-se, entorpecendo tudo e todos, deixa à solta as mafias, impede de retirar este país do fundo do pântano.

(...) os Portugueses (...) não trabalhando embora, acusando os que não trabalham de provocarem a crise, acobardando-se perante os que julgam ser mais fortes mas calcando os que estão certos de não gozarem as protecções (...) afastando-se quando se trata de assumirem responsabilidades cívicas, recalcados, frustados, sem ilusões consigo próprios, sem confiança em ninguém a não ser a troca de serviços, arrastam-se ou correm num quotidiano cinzento ... barafustam pelo que não devem e quando não devem: resignam-se afinal perante o que poderiam e deveriam mudar.

(...) não se põe a trabalhar uma população de madraços e mendigos (mesmo se abastados) se não se mudar a mentalidade, se não houver uma autêntica revolução cultural^(). ■*

* Vitorino Magalhães Godinho, *Uma Pátria que se chamou Portugal*, Diário Popular, 1, 2, 3, 4, 5 e 7 de Março 1983.

* Primeira parte de um trabalho a prosseguir.

* MARIA ISABEL DE CASTRO MONTEIRO MARNOTO

Licenciada em História e Filosofia, professora do Ensino Secundário. Elaborou de colaboração e a convite do Ministério da Educação programas de Filosofia e Textos de Apoio. Foi orientadora pedagógica. Tem trabalhos publicados de índole pedagógico-científica em jornais e revistas (Revista de História das Ideias da Faculdade de Letras de Coimbra). Tem publicado de colaboração livros de carácter didáctico (Filosofia). Colaboradora do IPED.