

ISSN: 1645-4774



ipb

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

EduSer

da **Investigação**
da **Educação**
da **Ser**
da **Multicultura**
da **Memória**
da **Cidadania**
da **Interdisciplinaridade**

EduSer

Director: José Manuel Rodrigues Alves

Director Adjunto: Carlos Manuel Mesquita Morais

Conselho Editorial: Adérito A. Branco

António Ribeiro Alves · Dominique Guillemain
Francisco Cordeiro Alves · Isabel Chumbo
João M. Gomes · Luís Filipe Fernandes
Luís M. L. Canotilho · Manuel Celestino Pires
Maria Isabel Baptista · Maria Isabel Castro
Maria Luísa C. Branco · Vítor P. Lopes

Conselho de Redacção: Adorinda Gonçalves

Alexandra Filipa Rodrigues · Ana M. Alves
Cláudia Martins · Cristina Mesquita Pires
Helena Isabel Silva · Henrique Ferreira
João Sérgio P. Sousa · Maria Arminda Maia
Maria Cristina Magalhães · Paulo A. Esteireiro
Pedro A. Salgueiro · Pedro Couceiro
Tiago Barbosa

Equipa Editorial: Cristina Mesquita Pires

Francisco Cordeiro Alves · Isabel Chumbo
Manuel Meirinhos · Octávio C. Tomás
Pedro Couceiro · Tiago Barbosa

Equipa Gráfica: Capa de Jacinta Costa · Organização gráfica de Atilano Suarez e Jorge Morais

Secretariado: Teresa Vilares

Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Escola Superior de Educação.

Propriedade: Instituto Politécnico de Bragança

Sede: Campus de Santa Apolónia - Apartado 1101
5301-856 Bragança - Portugal

Tel: (+351) 273 303 200 - Fax: (+351) 273 325 405

E-mail: eduser@ipb.pt

Periodicidade semestral

Tiragem: 750 exemplares

Depósito legal: 181303/02

ISSN:1645-4774

EduSer

Marca e publicação registadas no
Instituto Nacional de Propriedade
Industrial e no Instituto de
Comunicação Social em Maio de 2002.

EduSer

Revista da Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança



Índice

Editorial _____ 7

Aprendizagem de Conceitos Matemáticos Complexos em Ambientes com Comunicação Suportada pela Internet _____ 13

Carlos Morais

Resumo, Key Words, Palavras Chave _____	13
1. Introdução _____	13
2. Questões de investigação e enquadramento teórico _____	14
3. População e amostra _____	17
4. Metodologia _____	17
5. Reflexão sobre a complexidade dos conceitos matemáticos _____	19
6. Resultados da classificação dos conceitos matemáticos relativamente à sua complexidade _____	24
7. Interacção entre os alunos em ambientes de aprendizagem com comunicação síncrona mediada por computador _____	28
8. Considerações Finais _____	31
Bibliografia _____	32

A Voz dos Professores na Primeira Pessoa Relatos de vida profissional sobre o maior êxito e o maior fracasso _____ 35

Francisco Cordeiro Alves

Resumo, Palavras Chave, Key Words _____	35
Introdução _____	35
I. Breve enquadramento conceptual _____	36

1. Para uma aproximação ao estudo do êxito e do fracasso docente _____	37
2. Um pouco sobre as histórias ou relatos de vida _____	39
II. Pesquisa Empírica _____	43
1. Objectivos do estudo _____	43
2. Os sujeitos do estudo _____	43
3. Metodologia de Pesquisa _____	45
3.2. Tratamento de dados _____	46
3.3. As hipóteses do estudo _____	46
4. Apresentação, análise e interpretação dos dados _____	47
4.1. O Corpus dos Relatos dos professores _____	47
4.2. Condições prévias para o trabalho em AQD _____	47
4.3. A codificação e operações consequentes _____	48
4.4. A prova das hipóteses _____	53
III. Considerações finais _____	59
Bibliografia _____	62
A formação de Professores para a Educação Básica _____	65
Henrique Ferreira	
Resumo, Résumé _____	65
Palavras-Chave, Mots-clés _____	65
1. Introdução _____	65
2. Modelos actuais de Professor quanto aos níveis de ensino leccionados _____	66
3. Alternativas ao modelo organizacional do ensino no 1º Ciclo _____	68
4. O modelo mais possível _____	70
5. A formação dos professores para os três ciclos do ensino básico _____	70
5.1. O âmbito da Formação _____	70
5.2. Orientações a considerar na formação de professores para o ensino básico _____	70
6. Conclusão _____	74
Bibliografia _____	74
Legislação referenciada _____	77
Notas _____	78
A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo: Uma aposta na formação do profissional _____	83
Maria Isabel Alves Baptista	
Resumo, Palavras-chave, Keywords _____	83
Introdução _____	83
1. Enquadramento teórico _____	85

2. Modelo Organizativo da Prática Pedagógica	91
3. As disciplinas: formas de organização e funcionamento	95
4. Supervisão e Acompanhamento	99
5. Preparação das práticas	101
Conclusão	103
Bibliografia	108

A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas **111**

Maria Angelina Sanches

Resumo, Palavras-Chave. Keywords	111
1. Introdução	111
2. Conceito de avaliação	112
3. O que observar e avaliar no pré-escolar	112
4. Dimensões da Avaliação	114
4.1. A avaliação numa dimensão diagnóstica	114
4.2. A avaliação numa dimensão formativa	115
4.3. A avaliação numa dimensão sumativa	116
5. O envolvimento da família na avaliação	117
6. Procedimentos e instrumentos de recolha de informação	117
6.1. A observação	118
6.1.1. Registos de incidentes críticos	118
6.1.2. Listas de verificação	118
6.1.3. Escalas de classificação	119
6.1.4. Grelhas de observação	119
6.2. Entrevistas	119
6.3. Portfólios	119
7. Dilemas na avaliação pré-escolar	120
8. Conclusão	123
Bibliografia	123
Legislação referenciada	124

A inspeção nas primeiras etapas do ensino básico: da nova concepção à melhoria da qualidade nos contextos **125**

Aníbal Augusto Jerónimo Rodrigues

Palavras-chave, Key Words	125
Introdução	125
1. A avaliação externa e sua evolução	126
1.1. Origem e finalidades da IGE após os anos 70	127

1.2. Evolução normativa da avaliação externa através da IGE nos anos 90 _____	127
2. A avaliação externa na educação pré-escolar _____	128
2.1. O papel do estado no controlo da qualidade _____	128
2.2. Objectivos da IGE e atribuições da Segurança Social _____	128
2.3. A avaliação externa e os critérios subjacentes _____	129
3. Novas orientações na actividade inspectiva _____	129
3.1. O papel da IGE no contexto actual _____	130
3.2. A auditoria pedagógica: Nova forma de avaliação _____	131
3.3. Os procedimentos da auditoria _____	132
Conclusão _____	133
Bibliografia _____	135

A mulher e o lugar

Apontamento sobre Vale Abraão de Agustina Bessa-Luís _____ 137

Helena Maria Lopes Pires Genésio

Resumo, Palavras Chave, Mots-Clés _____	137
1. Ema: a mulher e o lugar _____	137
2. Poética do espaço _____	139
3. A Casa _____	141
3.1 As Casas de Vale Abraão _____	143
3.1.1 O Romesal _____	143
3.1.2 Vale Abraão _____	144
3.1.3 O Vesúvio _____	147
Bibliografia geral _____	149
Bibliografia passiva _____	149
Bibliografia activa _____	149
Notas _____	150

Efeitos das aulas de educação física na mudança na aptidão física, capacidade de coordenação corporal e habilidades motoras em grupos extremos.

Um estudo em crianças do 1º ciclo do ensino básico. _____ 151

Vítor Pires Lopes

Palavras chave, Keywords _____	151
1. Introdução _____	151
2. Material e Métodos _____	153

2.1. Amostra _____	153
2.2. Delineamento Experimental _____	153
2.3. Avaliação da aptidão física _____	154
2.4. Avaliação da capacidade de coordenação corporal _____	154
2.5. Avaliação das habilidades motoras _____	154
2.6. Procedimentos estatísticos _____	155
3. Apresentação dos Resultados _____	155
4. Discussão _____	160
5. Conclusões _____	164
6. Bibliografia _____	165
 A habilidade motora aquática básica “propulsão”: proposta de abordagem durante a adaptação ao meio aquático _____	167
Tiago Manuel Cabral dos Santos Barbosa	
Telma Queirós	
Resumo _____	167
Palavras-chave, Key words _____	167
1. Introdução _____	167
2. Determinantes mecânicas _____	168
3. Alterações comportamentais _____	170
4. Sub-habilidade _____	171
5. Sequência metodológica _____	173
Bibliografia _____	175
 A competição desportiva para crianças e jovens _____	177
João do Nascimento Quina	
Resumo: _____	177
Palavras-Chave, Key Words _____	177
1 - Introdução _____	177
2 - A competição para crianças e jovens: algumas características relevantes _____	178
3 - A competição para crianças e jovens: um modelo adequado e possível _____	183
4 - Considerações finais _____	184
Bibliografia _____	186
Nota Editorial _____	186

Estatuto Editorial	187
Regulamento	189
Normas de publicação de artigos	193
1. Estrutura do artigo	193
2. Normas de publicação	194
Patrocínios	197

EduSer

Revista da Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança



Editorial

Volvido um demorado percurso, que muito nos agradaria que tivesse sido mais curto, temos finalmente o prazer de apresentar o primeiro número da EduSer.

- 1 – Fomos corresponsáveis pela publicação dos dois primeiros números da Revista BENQUERENÇA do Instituto Politécnico de Bragança (1990 e 1991), projecto que, ao não ter tido continuidade, nos serviu para reflectir sobre as razões que motivaram a sua interrupção e transferir esse conhecimento para o lançamento deste novo projecto – a EduSer.

O Instituto Politécnico de Bragança conta, no momento, com 5 escolas, vocacionadas para realidades distintas, sendo, em nosso entender, muito difícil encontrar um projecto de revista científico-pedagógica, capaz de atender aos diferentes interesses, sem que a mesma fosse demasiadamente generalista e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, redutora. Generalista, na medida em que o interesse colectivo inter-escolas poderia não favorecer o desenvolvimento das dinâmicas de investigação, adequadas aos objectivos específicos de cada escola; redutora, uma vez que cada escola tem e deverá desenvolver a sua identidade própria, a partir da qual se possa constituir como uma unidade sistémica, com crescentes graus de autonomia científico-pedagógica. Entendemos, por isso, que cada escola deverá ter e sustentar as suas dinâmicas investigativas específicas, cabendo, entre outras, à publicação de uma revista, o papel de as motivar, expressar, divulgar e partilhar.

- 2 – EduSer foi a palavra que encontrámos para nomear a presente Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, vocacionada para temas de Formação de Professores, de outra Formação Profissional e de Educação em geral. Trata-se de um neologismo – EduSer –, cuja raiz, edu de educação, procura reflectir

os dois principais sentidos antinómicos em que, habitualmente, a educação é compreendida: o de educare, que quer dizer alimentar e o de educere, que quer dizer sair de si, caminhar.

Ao acrescentarmos o sufixo Ser, a fim de se completar o neologismo – EduSer –, procuramos reflectir a possibilidade de um lugar de síntese (Aufhebung), capaz de resolver a oposição e a contradição da antinomia entre a dimensão heterónoma do educare e a dimensão autónoma do educere. Obviamente, nessa síntese, é o Ser de cada indivíduo humano, que está em causa no horizonte educativo do seu sempre inacabado desenvolvimento pessoal.

- 3 – Se o passado século XX foi marcadamente paradoxal e nos legou uma herança controversa em múltiplas direcções, também é verdade que se atingiu um acordo, praticamente unânime, de que a única arma capaz de vencer os desafios do novo século XXI é a educação, especialmente pela via da qualidade efectiva dos processos educativos. Nesse enquadramento, com ou sem reconhecimento político do facto, os professores detêm, obviamente, um papel crucial na construção do futuro colectivo, tal como o refere Federico Mayor, no IV Relatório Mundial de Educação:

“O Mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixarmos ao nosso mundo. As esperanças que o mundo deposita no futuro residem nos jovens de hoje e na sua disposição para aceitar os desafios do próximo século. No limiar do século vinte e um, a educação da juventude nunca teve tanta necessidade do nosso empenho e recursos. Os professores nunca tiveram um papel tão crucial no nosso futuro colectivo” (Mayor, 1998).

Perante o horizonte de um futuro colectivo que a todos nos deverá comprometer, a Educação, como nos referia pertinentemente um colega, é, no quadro do mundo actual, um «valor seguro», em que, certamente, será imperioso investir de modo rigoroso e objectivo.

- 4 – Ainda que entendida na sua multiplicidade de sentidos, a Educação é, por estrutura, predominantemente da ordem da acção, pelo que, para além de complexa e difícil, é, nesse âmbito, uma tarefa ou mesmo uma arte impossível. Esta dupla conceptual – arte impossível – pressupõe, por um lado, a dimensão de um certo dom, que vai para lá de toda a previsão objectivista que as ciências podem facultar (o que torna não desprezíveis as aquisições da velha pedagogia) e, por outro, a categoria do impossível, que coloca a educação na classe das acções ligadas à dimensão do risco; este, bem como a consciência que dele é necessário deter, ao contrário

de se erguer como obstáculo, deverá constituir, não só um estímulo, mas também uma fonte de coragem, prudência, e humildade.

Sendo a educação, por estrutura, da ordem da acção e se educar é arriscar, nunca se poderá afirmar que as decisões educativas são boas ou más, mas apenas saber se foram boas ou más. A vertente do impossível, na acção educativa, implica sempre a tomada de uma decisão num tempo presente, de que só o tempo futuro, retroactivamente, constitui o conveniente critério de validação. É necessário ter bem consciente essa diferenciação temporal. Quando se toma uma decisão, não temos a luz do futuro que retrospectivamente é projectada sobre o passado. Porém, é sempre com essa luz, vinda a posteriori, que os educadores são julgados, condenados e, raramente, enaltecidos.

Esta aquisição é válida para todos os domínios da acção humana. A título elucidativo, diremos que o mesmo acontece até no futebol. Quando um treinador decide mudar um jogador em pleno jogo, só o futuro trará a clareza se foi ou não uma boa opção. Porém, o treinador é sempre julgado pelo acto que praticou, mas com a luz posterior, que a sequência temporal do desenvolvimento dos factos trouxe.

Educar, portanto, implica que se tomem decisões num tempo presente, sabendo-se só a posteriori se elas foram bem ou mal tomadas, já que o momento real da decisão não pode coincidir com o momento da avaliação. Daí a inevitável dimensão do risco, própria do jogo. A consciência desta diferencial idade temporal, entre o momento da decisão e o momento da avaliação, é, para nós, de primordial importância, exigindo do professor e do educador em geral uma formação muito peculiar, desde o ponto de vista científico, profissional, humano e ético. Todo o educador ou professor terá de aceitar que a sua acção, directa ou indirectamente, produz efeitos no educando, derivando, dessa influência, uma inalienável responsabilidade, tutelada pelo imperativo ético da sua consciência profissional.

- 5 – É o acometer dessa tarefa impossível que traz problemas, vacilações e dúvidas ao educador, quando consciente de que é um dos principais responsáveis na tomada de decisões relativas ao processo de transformação do educando, cujo Ser está situado num horizonte de passado, presente e futuro. Essas responsabilidades são acrescidas quando estamos em instituições maioritariamente vocacionadas para a formação de professores, a quem mais tarde irá ser acometida a tarefa de se ocuparem das crianças que iremos

deixar ao nosso mundo.

Longe de querermos sustentar que a acção educativa se circunscreve apenas ao papel e função do educador; a acção educativa pressupõe que existe, de forma subjacente e irreduzível, a dimensão expressiva ao nível da autonomia e da criatividade do educando, o que deverá ser sempre despertado e jamais inibido. O homem, sendo um ser educável, não é um ser totalmente controlável; educar implica também que se deixe em aberto e se estimule o campo da expressão e da realização das diferenças individuais do educando. Nessa linha, resta ao educador a sabedoria de convocar o educando para o momento real da tomada de decisões, não só porque assim se divide a responsabilidade do referido arriscar, mas também porque, ao aproveitar o momento fértil da decisão, se reforça o desenvolvimento autónomo do educando, sempre em causa e questão. Trata-se, em nosso entender, da forma mais razoável de gerir o poder de educar, já que, desse modo, pressupõe a partilha construtiva da responsabilidade.

- 6 – A educação do Ser, segundo o conhecido esquema do saber, do saber-fazer e do saber-ser, implica a harmonização integrativa desses três planos e a consecução dos três correspondentes graus de autonomia (autodidaxia, autoformação e autonomização do agir); porém, no caso das principais competências do professor, esse «esquema é incompleto. O professor não pode ter a competência do ‘saber-ser’ como a mais elevada a que acede. Há uma outra, essencial: ‘saber fazer-ser’. Compete ao professor, com efeito, a difícil e grave tarefa de fazer-ser. Não um fazer-ser técnico, mas um fazer-ser ético. Ele não faz-ser ‘coisas’; ele faz-ser ‘pessoas’» (Patrício, 1993).

Lidar com o outro na sua dimensão de potencial saber-ser, não é o mesmo que lidar com objectos inertes, submissos e previsíveis, como quem faz pontes ou edifícios, ainda que estes também possam cair. A dimensão predominantemente humana dos educandos impõe, só por si, uma responsabilidade acrescida a todo o educador; porém, essa responsabilidade é ainda maior na situação de formação de futuros professores, de formadores e de educadores em geral, tal como é a função mais específica desta Escola.

- 7 – Tratando-se de uma responsabilidade duplamente acrescida, estamos cientes que só o investimento na investigação continuada, reflectida, aprofundada e, sobretudo, partilhada, poderá trazer mais-valias, a fim de que se possa fazer um trabalho o mais profícuo possível com os educandos que nos cabe ajudar a desenvolverem-

-se e a assumirem, com plena consciência, o seu papel de futuros educadores das crianças que com eles se irão cruzar certamente.

É um dos objectivos desta Revista começar por divulgar a produção que, pronta e generosamente, alguns docentes-investigadores disponibilizaram, a fim de se estimularem outras produções internas e externas. Claro que o principal objectivo tem por horizonte contribuir para a construção de uma Escola cada vez mais aberta, mais rigorosa, mais partilhada e mais consciente da sua identidade.

Não adiantará ficar a esgrimir imaginariamente que nós somos os melhores, ou um pouco abaixo dos melhores, porque os factos, ainda que sempre construídos com maior ou menor amor à verdade, são sempre os factos. O importante é partir da realidade que somos, mais rica ou pobre, não será isso o importante, mas sim a vontade de a potenciar, desenvolver e fazer crescer sustentadamente, sem esquecermos que a guerra do nosso tempo é a guerra da qualidade.

Pensamos numa Escola que, em vez de prosseguir pelo isolamento individual e departamental, se desenvolva a partir de uma complementaridade necessária e indispensável entre os diversos contributos e papéis exercidos pelas diferentes áreas científicas que a constituem. A Escola apenas poderá ser e crescer saudavelmente, sob o ponto de vista quantitativo e qualitativo, enquanto um sistema onde as várias áreas científicas constituam parte de um todo em interacção, sem que umas se pensem mais importantes que outras; é essencial que cada área científica e cada docente individualmente cumpram o seu papel em relação a um todo, de modo a que o desenvolvimento integrado da qualidade do ensino e da aprendizagem seja uma efectiva realidade em permanente construção.

A revista pretende desempenhar um papel relevante nessa convergência, na medida em que ela deverá espelhar e motivar a investigação (condição necessária a todo o ensino, dito, superior), abrindo canais de comunicação para o estabelecimento efectivo de uma verdadeira rede de interparticipação interna e externa, tutelada pela comunidade científica local, nacional e internacional. Este é o grande desafio que o projecto da presente revista nos impõe e a que procuraremos ser leais, no exercício das funções de direcção de que estamos investidos.

Terminamos com duas palavras: a primeira é de sincero reconhecimento a todos quantos colaboraram na concretização deste projecto; a segunda é de esperança que esta iniciativa incentive e polarize

todos os discentes e docentes-investigadores no desenvolvimento de uma Escola e de uma comunidade educativa, onde seja cada vez mais gratificante trabalhar.

J. M. Rodrigues Alves

Aprendizagem de Conceitos Matemáticos Complexos em Ambientes com Comunicação Suportada pela Internet

Carlos Morais

cmmm@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

Neste artigo convida-se à reflexão sobre a complexidade dos conceitos matemáticos, sua classificação por alunos do Ensino Básico e por professores de Matemática e apresentam-se opiniões dos alunos acerca da utilização da comunicação mediada por computador no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos considerados muito complexos.

A reflexão que o artigo propõe terá como suporte uma investigação realizada no distrito de Bragança, no âmbito de uma dissertação de Doutoramento em Educação na Especialidade de Metodologia do Ensino da Matemática da Universidade do Minho. Sobre a investigação será apresentada uma breve referência às questões de investigação, ao seu enquadramento teórico, à população e amostra, à metodologia utilizada e aos resultados considerados mais relevantes.

Dos assuntos a analisar destacam-se: a classificação dos conceitos matemáticos em muito complexos, complexos e pouco complexos, por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e por professores de Matemática; a comparação entre a classificação dos conceitos, relativamente à sua complexidade, efectuada pelos alunos e pelos professores; as opiniões dos alunos e o tipo de interacção entre eles quando envolvidos na aprendizagem de conceitos matemáticos muito complexos, num ambiente de aprendizagem enriquecido com comunicação síncrona mediada por computador.

Key Words

Complexity, computer mediated communication, collaborative teaching/learning strategy, and interaction.

Palavras Chave

Complexidade, comunicação mediada por computador, estratégia colaborativa de ensino e aprendizagem, interacção.

1. Introdução

Com este artigo pretende-se promover a reflexão e análise da complexidade dos conceitos matemáticos, ao nível do ensino básico, a partir da sua classificação por alunos do ensino básico e por professores de Matemática, bem como da interacção e das opiniões dos alunos acerca da utilização da comunicação mediada por computador no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos muito complexos.

A construção, a utilização, o ensino e a aprendizagem da Matemática constituem um permanente desafio tanto para professores e alunos, como para toda a sociedade que pretenda beneficiar, o mais possível, das potencialidades da Matemática para a sua evolução. Os fracos resultados de desempenho em Matemática, obtidos por muitos dos jovens que frequentam o ensino formal, continuam a ser uma amarga realidade

que é necessário inverter. Neste sentido, das muitas variáveis que podem afectar o desempenho dos alunos em Matemática considera-se, como ponto de partida para a reflexão, que a complexidade associada aos conceitos matemáticos e o modo como essa complexidade é entendida pelos alunos e pelos professores podem ser das mais importantes.

Aceitando que o aluno deve ser o principal interessado na sua aprendizagem, defende-se uma perspectiva construtivista para a aprendizagem, que de acordo com Fosnot (1999: 9), esta perspectiva “sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias”. Assim, considerou-se que a percepção da complexidade dos conceitos, tanto pelos alunos como pelos professores, pode contribuir para o desenvolvimento de tal perspectiva.

Assume-se que a Matemática é uma ciência complexa, no sentido de estar em permanente evolução, as suas estruturas e os elementos que a constituem são, ou procura-se que sejam, organizados com regras bem definidas, com consistência interna e cada conceito matemático admite múltiplas dimensões, relações com outros conceitos, perspectivas, interpretações e utilizações.

A reflexão que o artigo propõe terá como suporte uma investigação realizada no distrito de Bragança, no âmbito de uma dissertação de Doutoramento em Educação, na Especialidade de Metodologia do Ensino da Matemática, da Universidade do Minho, acerca da qual será apresentada uma breve referência, às questões de investigação e ao seu enquadramento teórico, à população e amostra, à metodologia seguida e aos resultados considerados mais relevantes.

Dos assuntos a analisar, e sobre os quais serão apresentados alguns resultados, destacam-se: a classificação de conceitos matemáticos em muito complexos, complexos e pouco complexos, por alunos do 3º ciclo do ensino básico (3ºCEB) e por professores de Matemática; a comparação entre a classificação dos conceitos, relativamente à sua complexidade, efectuada pelos alunos e pelos professores; o tipo de interacção entre os alunos e as suas opiniões quando envolvidos na aprendizagem de conceitos matemáticos muito complexos, num ambiente de aprendizagem enriquecido com comunicação síncrona mediada por computador, através da utilização de um programa de chat na Internet.

2. Questões de investigação e enquadramento teórico

Partindo-se de uma perspectiva construtivista da aprendizagem, assente no paradigma da aprendizagem centrada no aluno, considerando-se que é o aluno o construtor do seu conhecimento a partir das

suas experiências, do significado que atribui a essas experiências e da sua interacção com os colegas, com o professor e com o meio de que faz parte, e da ideia que a complexidade dos conceitos tem influência na sua aprendizagem, propuseram-se, entre outras, as seguintes questões de investigação:

- quais são os conceitos matemáticos que os alunos consideram mais complexos?
- quais são os conceitos matemáticos que os professores consideram mais complexos?
- como se relaciona a classificação dos conceitos matemáticos, relativamente à sua complexidade, efectuada pelos professores com a efectuada pelos alunos?
- que tipo de interacção desenvolvem os alunos entre si quando lhes é dada a possibilidade de comunicarem através do computador?
- quais são os principais aspectos em que os alunos reconhecem vantagens à utilização de estratégias de ensino e aprendizagem baseadas em comunicação mediada por computador?
- que tipo de opiniões manifestam os alunos acerca das aulas desenvolvidas com uma estratégia de ensino e aprendizagem baseada em comunicação mediada por computador?

As respostas a estas questões podem contribuir para alterar o papel da Matemática no futuro dos alunos, pois, constata-se que nem sempre tem sido favorável para o sucesso de alguns alunos. Esta ciência não pode continuar a ser um factor de segregação social, mas sim, um elo de complementaridade entre os vários conhecimentos e competências que constituem o património científico e cultural de cada sujeito com os quais pretende dar resposta às suas necessidades e aspirações no dia a dia, propondo-se uma interacção cada vez mais acentuada entre professores e alunos e entre os próprios alunos, no sentido de os encaminhar para a reflexão e a discussão dos conceitos matemáticos a partir da sua complexidade e da interpretação dada a essa complexidade.

A preocupação com a complexidade na aprendizagem da Matemática também se relaciona com o facto de se considerar a Matemática como uma actividade humana e, como tal o número de variáveis que interferem em cada situação a resolver é muitas vezes indeterminado, além disso privilegia-se uma aproximação construtivista para a sua aprendizagem, a qual pressupõe dar grande ênfase ao conhecimento quotidiano, que segundo Porlán (1998: 58) está carregado de significados pessoais que devem ser respeitados e valorizados.

A Matemática é uma ciência caracterizada, muitas vezes, pela complexidade quer na sua aprendizagem quer na aplicação dos conceitos que a constituem. Procurar saber em que consiste essa complexidade e

quais são os seus efeitos na aprendizagem dos alunos abrem caminho à investigação do tema complexidade e motivam a adopção de novas estratégias de ensino e aprendizagem que tenham em conta o modo como os alunos e os professores sentem a aprendizagem e lidam com a complexidade dos conceitos matemáticos que são objecto de estudo.

A complexidade de cada conceito deve conduzir à reflexão sobre as relações entre este e outros conceitos em cada contexto, entre as suas partes e, entre estas e o todo que constitui o conceito. Vidiella (1999) considera que a função social do ensino é a de formar para compreender a realidade e intervir nela, e que tal função é conseguida se o ensino for orientado para a complexidade. Sugere, ainda, que quanto maior é o grau de fundamentação e de reflexão sobre as causas das coisas, maior e mais rigorosa é a capacidade de intervir nelas.

A procura de relações entre o todo e as partes é sempre uma excelente actividade de raciocínio, considerando-se raciocínio, como a capacidade para se estabelecerem novas relações entre as unidades de informação que constituem cada conceito (Rico, 1997). O mesmo autor refere que o raciocínio é a forma usual de processar os conceitos, ou seja, de derivar uns conceitos a partir dos outros ou de implicar uma nova relação tendo por base relações já estabelecidas, acrescentando que em Matemática as formas de raciocínio mais utilizadas são o raciocínio indutivo, o analógico e o lógico-dedutivo.

A análise da complexidade dos conteúdos matemáticos e da sua aprendizagem de acordo com uma abordagem construtivista para a aprendizagem escolar motivou a utilização da comunicação mediada por computador como uma estratégia de ensino e aprendizagem da Matemática no sentido de ir de encontro às características dos alunos, tais como, caminhar ao seu próprio ritmo e interagir com os colegas da sala de aula de acordo com os seus interesses e motivações. As teorias construtivistas centram-se no que os alunos aprendem e nos processos pelos quais eles aprendem (Cobb et al., 1998), como cada aluno tem o seu próprio padrão de aprendizagem e as suas próprias estratégias de aprendizagem, surge a necessidade dos professores determinarem quais são as estratégias que os alunos dominam para posteriormente as poderem desenvolver (Sutherland, 1996: 207).

As salas de aula, com recursos mediadores, nas quais o aluno tenha acesso a fontes de informação tais como livros, bases de dados e materiais impressos ou acesso a ferramentas como processadores de texto, folhas de cálculo, e-mail, chat, fóruns de discussão e outros serviços suportados pela Internet, permitem a negociação entre os diversos entendimentos dos intervenientes na sala de aula, constituindo ambientes de aprendizagem com condições para que os alunos possam explorar novas situações, atingir metas de aprendizagem de acordo com o seu ritmo individual,

construir o conhecimento de forma fundamentada e apoiada a partir da sua experiência e da actividade colaborativa.

Essa negociação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, conduz, como refere Porlán (1998: 89), a que, tal como os professores, os alunos comecem a ser reconhecidos como transformadores activos do conhecimento e como construtores de esquemas conceptuais alternativos. Como salienta Voigt (1998), prestando mais atenção à qualidade da negociação dos significados matemáticos na sala de aula pode-se melhorar o interesse pela Matemática.

A perspectiva construtivista para a aprendizagem e a ênfase dada aos ambientes de aprendizagem associados à sala de aula, justifica-se, ainda, pelo facto da sala de aula continuar a ser o espaço físico onde, predominantemente, a aprendizagem e a avaliação dos alunos se processa, implicando consequências duradoiras e vinculativas para a maioria dos alunos que frequentam a escola.

3. População e amostra

Na parte da investigação relativa à complexidade dos conceitos matemáticos a população foi constituída pelos alunos que frequentavam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade no ano lectivo de 1997/98 nas Escolas Secundárias e EB2,3/S do distrito de Bragança e pelos professores que leccionavam Matemática, nesse ano lectivo, nessas escolas. A população, distribuída por 13 escolas, foi de 103 professores e de 4268 alunos, sendo 1387 de 7º ano, 1370 de 8º e 1511 de 9º ano. A amostra de professores foi de 71 e a de alunos de 727, sendo 238 de 7º ano, 249 de 8º e 240 de 9º ano.

Na parte da investigação relativa à estratégia de ensino e aprendizagem baseada em comunicação mediada por computador, na aprendizagem de conceitos muito complexos, participaram 63 alunos, matriculados na Escola Secundária de Miguel Torga de Bragança, no ano lectivo de 1998/99, sendo 25 de 7º ano, 16 de 8º e 22 de 9º ano.

4. Metodologia

A investigação referida decorreu no distrito de Bragança, desde Setembro de 1996 até Novembro de 2000, tendo-se estudado dois temas principais, complexidade na aprendizagem dos conceitos matemáticos (tema I) e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos muito complexos (tema II).

- Na parte da investigação relativa ao tema I classificaram-se os conceitos matemáticos em pouco complexos, complexos e muito complexos e seleccionaram-se os conceitos que a maioria dos alunos e dos professores considerou como muito complexos;
- Na parte da investigação relativa ao tema II, desenvolveram-se sessões de ensino e aprendizagem, abordando os conceitos classi-

ficados como muito complexos na parte da investigação relativa ao tema I.

Na investigação relativa ao tema I, o principal instrumento de recolha de dados foi um questionário. A construção do questionário obedeceu a diversas fases de validação. A validação foi efectuada por professores de Matemática e por especialistas em Educação.

Após as sucessivas fases de validação, o questionário ficou constituído por duas questões de resposta livre e 66 de escolha múltipla. Para estas 66 questões, relativas à classificação da complexidade na aprendizagem de conceitos matemáticos, convencionou-se que o nível de complexidade na aprendizagem de cada conceito aumenta de 1 a 5, representando 1 o nível de complexidade mínima e 5 o nível de complexidade máxima.

Para se traduzirem as ideias expressas pelos professores e alunos, acerca da complexidade dos conceitos matemáticos, codificaram-se os níveis de complexidade na aprendizagem dos conceitos matemáticos em “pouco complexos”, “complexos” e “muito complexos”, correspondendo aos níveis 1 e 2 “pouco complexos”, ao nível 3 “complexos” e aos níveis 4 e 5 “muito complexos”.

Os itens dessas 66 questões de escolha múltipla foram obtidos com base nos conceitos constantes nos programas de Matemática do 3ºCEB, utilizando-se um vocabulário tão próximo quanto possível do apresentado nos referidos programas. Tentando-se cobrir todos os itens relacionados com o tema números e cálculo dos programas de Matemática do 3ºCEB, resultaram: um questionário com 28 questões do programa de 7º ano, outro com 17 do programa de 8º ano e, ainda, outro com 21 questões do programa de 9º ano. Estes questionários foram respondidos por todos os professores da amostra e pelos alunos da amostra correspondente ao ano curricular do respectivo programa.

Na investigação, relativa ao tema II, utilização da comunicação mediada por computador, procedeu-se a uma experiência de ensino e aprendizagem, dos conceitos considerados muito complexos pela maioria dos professores e dos alunos, utilizando-se como principal característica da estratégia de ensino e aprendizagem a comunicação mediada por computador, através de um programa de chat na Internet.

Dos principais procedimentos efectuados, no âmbito do tema II, salientam-se:

- selecção, numa escola da cidade de Bragança, de três turmas de alunos do Ensino Básico, uma de 7º ano, uma de 8º e outra de 9º ano;
- planificação, pelos professores destas turmas e pelo autor da investigação, de 12 aulas de 50 minutos cada, nas quais foram tratados os conceitos equações e problemas que envolvem equações, adaptados a cada ano curricular. Dessas aulas, seis foram administradas

numa sala sem recursos informáticos e as outras seis numa sala com recursos informáticos, com os quais foi possível atribuir um computador, a cada dois alunos, ligado em rede e à Internet e com um programa de chat activado;

- administração, pelo professor de cada turma, das aulas planificadas, apresentando em cada aula uma proposta de trabalho, escrita em papel, com actividades sobre equações e problemas que envolvem equações. Após a distribuição desta proposta de actividades o professor solicitou, oralmente, que cada grupo resolvesse as actividades propostas e que solicitasse, sempre que necessário, a colaboração dos colegas da sala através da utilização do programa de chat.

A recolha dos dados sobre a interacção, desenvolvida entre os alunos durante as aulas que decorreram com a utilização de comunicação mediada por computador, fez-se directamente num dos computadores da sala onde os alunos trabalharam. O programa de chat utilizado permitiu que em cada um dos computadores onde trabalharam os alunos, pudesse ser guardada toda a informação escrita produzida em cada aula pela actuação dos grupos de alunos que participaram na aula.

Para identificar as opiniões dos alunos acerca das aulas que decorreram com comunicação mediada por computador o professor solicitou em cada aula, de forma oral, que cada grupo manifestasse as suas opiniões por escrito sobre a aula. Terminada cada aula, o professor fez a recolha das respectivas opiniões.

5. Reflexão sobre a complexidade dos conceitos matemáticos

A educação para a complexidade permite analisar, entre outros, os tipos de conhecimento quotidiano, científico e escolar e as suas relações. Vidiella (1999) defende que não se deve ter como objectivo a coexistência de conhecimentos diversos, nem a substituição de um conhecimento por outro, mas o enriquecimento do conhecimento das pessoas mediante a melhoria e a reconstrução do conhecimento existente.

As diversas perspectivas a partir das quais pode ser estudada a Matemática faz dela uma ciência complexa. Das várias perspectivas que poderiam ser apresentadas, referem-se apenas as destacadas por McMullin (2001) (cit. por Veloso (2001)): a numérica, a analítica, a geométrica ou gráfica e a verbal. Não se pretendendo, no contexto deste artigo, dar demasiada ênfase a tais perspectivas, serão utilizadas para evidenciar algumas das dimensões que ilustram a complexidade da Matemática, a qual poderá estar associada à interpretação dada a estas perspectivas. Neste sentido, tais perspectivas poderão ajudar a compreender a adequação do processo de resolução de cada problema ao sujeito que o pretende resolver. Apresenta-se como exemplo, a análise de possíveis

processos de resolução para o problema “quantas patas têm 32 coelhos?”, proposto, à Luísa, uma criança de 6 anos.

Em que consiste a complexidade do problema proposto? Na selecção da perspectiva a adoptar para o resolver? No contexto onde foi colocado? No nível de conhecimentos matemáticos da criança que o deseja resolver? Na importância do problema para uma criança de seis anos? Muitas outras questões poderiam ser levantadas, no entanto, essas questões e as possíveis respostas deixam-se ao cuidado do leitor e reflecte-se apenas em algumas das questões apresentadas.

Cada uma das questões colocadas pode ser o início de processos de resolução, que vão depender do contexto e do nível de conhecimentos de cada pessoa que o tenta resolver. Se for ultrapassada a fase de se identificar mentalmente a solução do problema e de se considerar que a questão proposta não é um problema mas um simples exercício rotineiro, surgem modos de sentir a Matemática que mostram algumas vertentes que é interessante explorar.

Segue-se a análise de processos de resolução, segundo uma possível interpretação das perspectivas de McMulin:

- considerando-se a perspectiva numérica, a solução do problema é dada pelo produto 32×4 , ou seja, os 32 coelhos têm 128 patas. Mas a criança de seis anos não sabe o que significa 32×4 ;
- poder-se-ia ter utilizado uma perspectiva verbal, explicando que 32 é igual a 30 mais 2, e como a 30 coelhos correspondem 120 patas e a 2 correspondem 8, então bastaria calcular o valor da expressão $120 + 8$ para obter a solução do problema. Esta justificação também dificilmente pode ser entendida por uma criança de 6 anos;
- outra possibilidade seria utilizar-se a perspectiva algébrica, admitindo a expressão designatória $4c$ como um modelo que permite determinar o número de patas de qualquer conjunto de coelhos, representando por c o cardinal do conjunto dado;
- mas, das três perspectivas anteriores qual delas pode contribuir para que uma criança, que embora já saiba contar ainda ignora as operações de adição e de multiplicação e nunca ouviu falar em expressões designatórias, possa resolver o problema proposto? Resta apenas, das quatro perspectivas referidas, considerar a perspectiva geométrica, que parece ser a utilizada pela criança no processo de resolução do problema. Esta, de modo intuitivo apresentou, ao adulto que propôs o problema, dois processos distintos que a conduziriam com êxito à solução. Assim, o primeiro processo que efectuou, consistiu em construir uma sequência de 32 riscos numa folha, depois começou por passar o lápis quatro vezes no risco mais à esquerda da folha e, da esquerda para a direita, percorreu

todos os riscos, passando o lápis quatro vezes em cada, até que, ao repetir o processo 32 vezes, obteve o número 128. O segundo processo que a criança sugeriu foi “ainda poderia ter feito de outra maneira, escrevia quatro vezes 32 riscos e depois era só contar”.

Este episódio permite, por um lado, questionar a prática docente, em termos da preocupação que é necessário ter com as percepções dos alunos, fundamentais quando se deseja fomentar uma perspectiva construtivista da aprendizagem, por outro, motivar professores e alunos a analisarem cada situação matemática de vários pontos de vista, procurando aprofundar cada vez mais a complexidade associada a cada conceito.

Glaserfeld (1999: 20) refere que a orientação construtivista poderá “trazer à superfície a compreensão de que os estudantes percebem o seu ambiente de modos que podem ser bastante diferentes daqueles que os educadores pretendiam”. O mesmo autor acrescenta que “(...) a aprendizagem é uma actividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar. Deste ponto de vista, a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento, mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir”. Esta ideia também é traduzida por Lester (1999: 209) quando afirma “passo a vida a pensar sobre o que é que eu quero que, as crianças aprendam e acabo por elaborar uma questão ou um problema que vai engendrar a construção desse conceito”.

Considerar que um conceito é complexo é diferente de considerá-lo complicado. Complexidade não pode ser confundida com complicação, enquanto que a complexidade pressupõe relações bem estruturadas entre as partes e o todo, embora nem sempre sejam possíveis de identificar ou compreender, a complicação pressupõe relações aleatórias e pouco estruturadas entre as partes e o todo e impossíveis de identificar ou descrever.

Outra situação que evidencia a preocupação que se deve ter com a complexidade dos conceitos matemáticos prende-se com a interpretação que pode ser dada à expressão: “ $2x : 2x = 1$ ”. Orienta-se a discussão a partir da questão: quais são os números reais que transformam a condição numa proposição com o valor lógico verdade?

Se encontrou para solução da condição anterior mais do que dois números, questione-se. Pois, em \mathbb{R} , apenas 1 e -1 satisfazem a condição. Para além dos dois números salientados, qualquer que seja o valor real atribuído a x , dá origem a uma proposição com valor lógico falsidade, por exemplo, substituindo x por 5 na expressão $2x : 2x = 1$, verifica-se que se obtém a proposição $25=1$.

Das muitas questões que podem ser formuladas acerca da equação referida, sugerem-se as seguintes:

- a omissão do sinal “ \times ”, embora seja uma convenção correcta e cientificamente aceite, será sempre adequada?

- o sinal “:” para traduzir a divisão será adequado em todos os níveis de ensino?
- a ordem das operações, quando figura mais do que uma operação na mesma expressão, está a ser convenientemente enfatizada?
- o modo como se apresentam as questões aos alunos condiciona as suas respostas?

Estas e outras questões poderão estar na origem de muitos dos aspectos considerados óbvios em matemática mas que, para além de o não serem, podem condicionar toda a carreira académica de muitos estudantes.

Não se defende a criação ou utilização de armadilhas para ensinar Matemática, mas apenas uma reflexão aprofundada nos conceitos, extraíndo deles o maior número possível, em cada momento e em cada contexto, de relações entre as partes e o todo e entre estes e outros conceitos, ou seja, defende-se que cada conceito seja estudado no seio da complexidade que o envolve.

Enquanto que, tanto no problema proposto como na equação apresentada se reflectiu sobre perspectivas e interpretações, assentes em pontos de vista aceites como coerentes à luz das regras cientificamente aceites, que permitem compreender a Matemática em função da sua complexidade, existem outras expressões que são apresentadas e utilizadas a partir de uma aparente simplificação e que quando se reflecte nelas pouco mais resta do que uma infundável complicação.

Propõe-se a reflexão sobre a expressão “e/ou” que, pelo excesso de uso, não parece representar qualquer ambiguidade, mas que se considera, à falta de melhor classificação, como uma expressão complicada, e se for contextualizada matematicamente apenas parece ser possível classificá-la como uma expressão sem significado.

A Matemática não pode ser considerada uma ilha isolada, pois se os conceitos matemáticos não pudessem ser utilizados no dia a dia, deveria ser questionado o valor formativo e utilitário da Matemática. Assim, “e” está associado à conjunção, enquanto que “ou” está associado à disjunção e “/” à divisão. Neste sentido, a expressão “e/ou” evidencia, pelo menos, a codificação de três operações distintas. A complicação manifesta-se nas questões, para as quais não parece ter sentido procurar resposta: qual é a operação que prevalece na expressão? Que sentido se atribui à proposição que resulta da associação de duas proposições através da expressão “e/ou”? Mas em Matemática a conjunção tem propriedades distintas da disjunção. E no uso da língua o que acontece?

No sentido de contextualizar a opinião anterior, apresenta-se na figura 1, uma possível classificação, em termos matemáticos, das expressões.

Pelo exposto, talvez se deva reflectir no significado a atribuir à ex-

pressão “e/ou”, parecendo adequado evitar a sua utilização. Propõe-se em sua substituição a expressão “ou”.

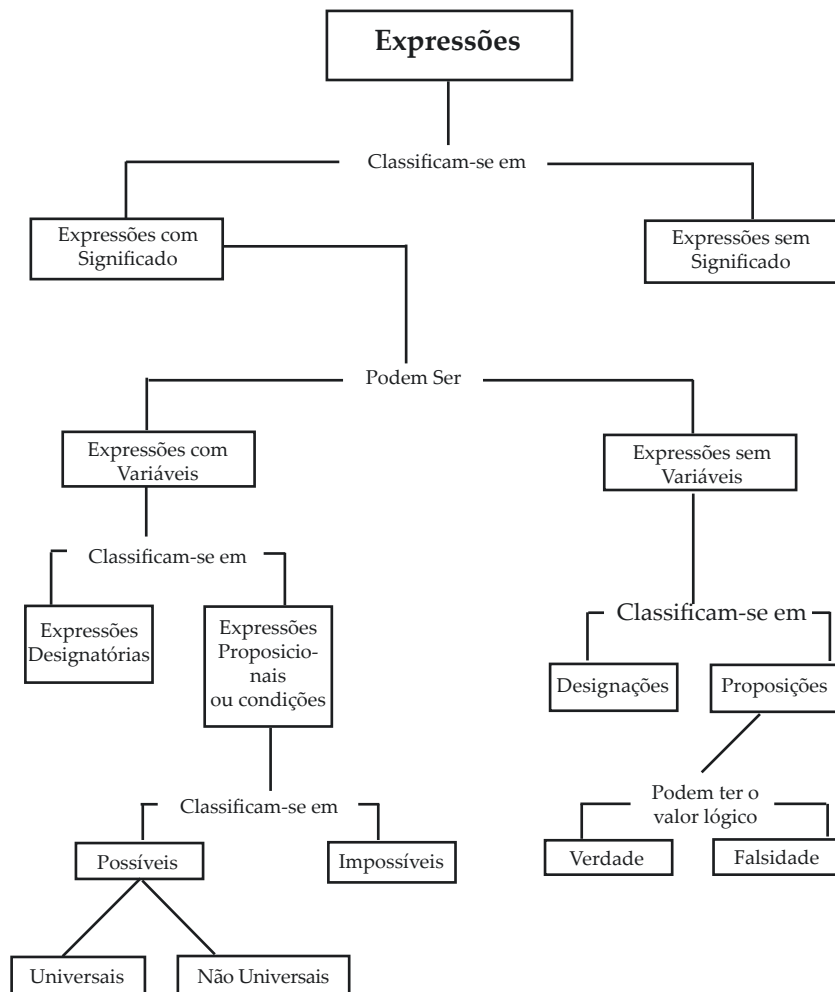


Figura 1 – Classificação das expressões.

6. Resultados da classificação dos conceitos matemáticos relativamente à sua complexidade

Admitindo-se que a complexidade de cada conceito pode interferir no seu ensino e aprendizagem partiu-se da ideia intuitiva que os professores e os alunos têm do termo complexidade para trazer para o contexto do ensino e da aprendizagem da Matemática opiniões e discussões que favorecem a negociação entre o conhecimento da complexidade dos conceitos sentida pelos alunos e pelos professores.

Da análise das respostas aos questionários referidos resultou a identificação de tendências dos professores e dos alunos acerca da complexidade dos conceitos sobre números e cálculo do programa de Matemática do 3ºCEB, tendo cada conceito sido classificado em: pouco complexo, complexo e muito complexo.

Na figura 2, apresentam-se graficamente as distribuições das percentagens das respostas dos alunos de 7º ano (a7) e as dos professores (p7) relativamente à classificação dos conceitos em pouco complexos (PC), complexos (C) e muito complexos (MC).

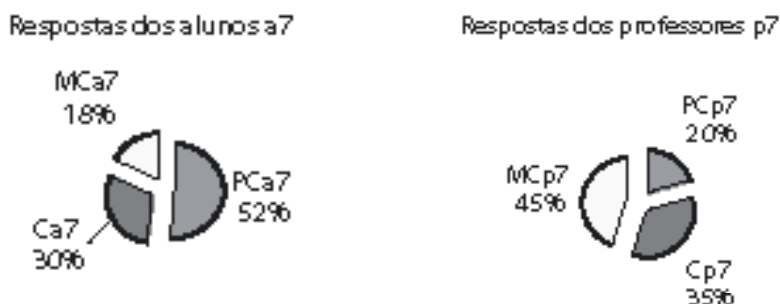


Figura 2 – Distribuições das percentagens das respostas, dos alunos de 7º ano e das dos professores, relativas à classificação dos conceitos de 7º ano.

As distribuições das percentagens de respostas dos professores e dos alunos mostram grandes diferenças entre as respectivas classificações dos conteúdos, enquanto que apenas 18% dos alunos de 7º ano consideram os conteúdos de 7º ano como muito complexos, tais conteúdos são considerados como muito complexos por 45% dos professores. As percentagens relativas à classificação dos conteúdos em pouco complexos, também reforçam a ideia de que os professores consideram os conceitos mais complexos do que os consideram os alunos, pois à percentagem de 52% das respostas dos alunos neste nível de classificação corresponde, apenas, 20 % das respostas dos professores.

A tendência dos professores considerarem os conteúdos mais complexos do que os consideram os alunos verifica-se tanto na distribuição

da totalidade das respostas como em quase todas as situações em que se comparam as percentagens de respostas, questão a questão, como se evidencia, na figura 3, na representação das distribuições das percentagens das respostas dos professores e dos alunos de 7º ano, sobre a classificação dos conteúdos em muito complexos.

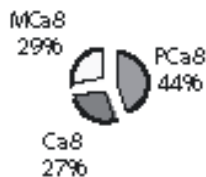


Figura 3 - Distribuições das percentagens de respostas dos alunos de 7º ano (MCa7) e das dos professores (MCp7) relativas à classificação dos conteúdos de 7º ano em muito complexos.

As questões e respectivos conteúdos de 7º ano que foram considerados muito complexos pela maioria dos professores, mais de 50%, foram: 1.05 - potências, 1.07 - raiz cúbica, 1.08 - expressões com variáveis, 1.15 - subtração de números inteiros relativos, 1.16 - adição de números racionais, 1.17 - simplificação de expressões com letras, 1.19 - divisão de números racionais, 1.20 - utilização de parênteses, 1.21 - potências de números racionais, 1.27 - equações com parênteses e 1.28 - resolução de problemas que envolvem equações. Destes onze conteúdos, apenas os referenciados por 1.07, 1.15 e 1.17 não figuram nos onze classificados como muito complexos, correspondentes às onze percentagens mais elevadas de respostas dos alunos, figurando em vez destes, os conteúdos 1.04 - critérios de divisibilidade, 1.23 - equações do tipo $a+x=b$ e 1.24 - equações do tipo $ax=b$.

Analisando as respostas dos alunos de 8º ano, de 9º ano e as dos professores, relativas à classificação dos conteúdos dos programas destes anos, obtêm-se resultados idênticos aos obtidos relativamente à classificação dos conteúdos de 7º ano. Na figura 3, apresentam-se graficamente as distribuições das percentagens das respostas dos alunos de 8º ano e as dos professores, relativamente à classificação dos conteúdos em pouco complexos (PC), complexos (C) e muito complexos (MC).

Respostas dos alunos a8



Respostas dos professores p8

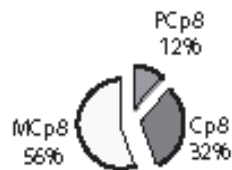


Figura 4 - Distribuições das percentagens das respostas dos alunos de 8º ano e das dos professores relativas à classificação dos conteúdos de 8º ano

As distribuições das percentagens de respostas dos professores e as dos alunos de 8º ano, também mostram diferenças acentuadas entre as respectivas classificações dos conteúdos, à percentagem de 29% dos alunos de 8º ano que considera os conteúdos de 8º ano como muito complexos corresponde a percentagem de 56% das respostas dos professores.

Na figura 5, apresentam-se as distribuições das respostas dos professores e as dos alunos de 8º ano sobre a classificação dos conteúdos em muito complexos.

Os conteúdos do programa de Matemática de 8º ano, considerados como muito complexos por mais de 50% dos professores foram: 1.35 - multiplicação de um monómio por um polinómio, 1.37 - equações literais, 1.38 - multiplicação de polinómios, 1.39 - casos notáveis da multiplicação de polinómios, 1.40 - equações de 2º grau, 1.41 - lei do anulamento do produto, 1.42 - factorização de polinómios, 1.43 - aplicações da factori-

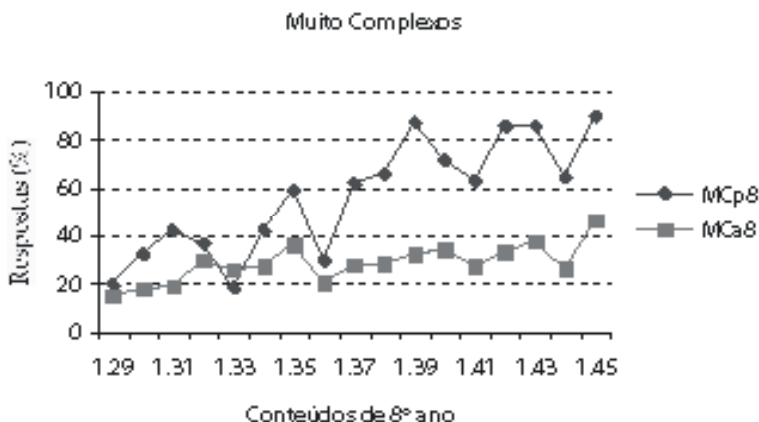


Figura 5 - Distribuições das percentagens de respostas dos alunos de 8º ano (MCa8) e das dos professores (MCP8) relativas à classificação dos conteúdos de 8º ano em muito complexos

zação de polinômios, 1.44 - aplicação da lei do anulamento do produto e 1.45 - resolução de problemas que envolvem equações de 2º grau. Destes conteúdos, apenas o referenciado por 1.44 não consta nos dez conteúdos classificados como muito complexos, correspondentes às dez percentagens mais elevadas de respostas dos alunos, constando em vez deste o conteúdo 1.32 - operações com monômios e polinômios.

Na figura 6, apresentam-se graficamente as distribuições das respostas dos alunos de 9º ano e dos professores relativamente à classificação dos conteúdos em pouco complexos (PC), complexos (C) e muito complexos (MC).

As distribuições das percentagens de respostas dos professores e dos alunos de 9º ano, também evidenciam diferenças acentuadas entre

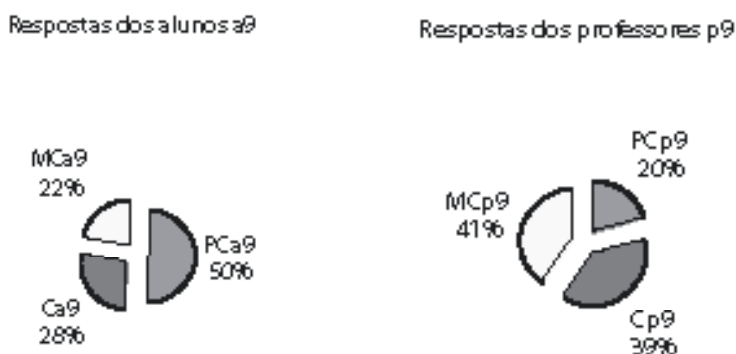


Figura 6 - Distribuições das percentagens de respostas dos alunos de 9º ano e das dos professores relativas à classificação dos conteúdos de 9º ano

as respectivas classificações dos conteúdos, 22% dos alunos de 9º ano considera os conteúdos de 9º ano como muito complexos, enquanto que a percentagem de professores que fez idêntica classificação foi de 41%.

Na figura 7, apresentam-se as distribuições das respostas dos professores e as dos alunos de 9º ano sobre a classificação dos conteúdos em muito complexos.

A tendência verificada nos 7º e 8º anos relativamente à classificação dos conteúdos em muito complexos, manteve-se no 9º ano, ou seja, a percentagem de professores que considera os conteúdos de 9º ano como muito complexos é muito superior à percentagem dos alunos.

A referência às questões e aos respectivos conteúdos de 9º ano considerados como muito complexos pela maioria dos professores, mais de 50%, foram: 1.49 - resolução gráfica de sistemas, 1.50 - resolução de problemas que envolvem sistemas de equações, 1.62 - resolução de problemas que envolvem inequações, 1.63 - conjuntos definidos por condições, 1.64 - equações incompletas de 2º grau e 1.66 - resolução de

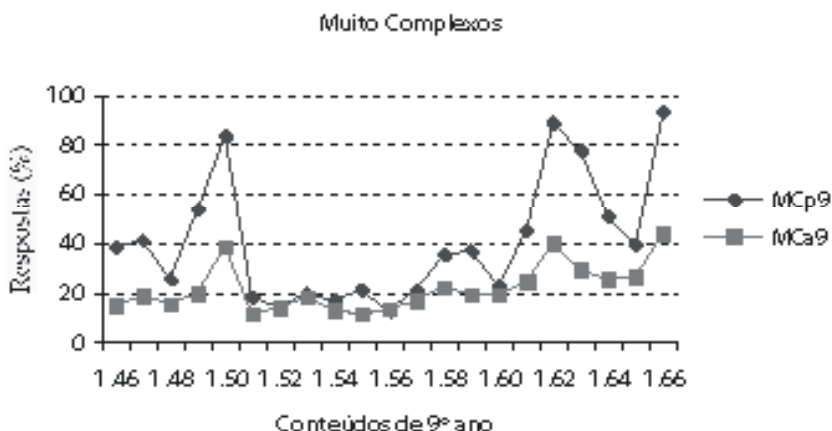


Figura 7 - Distribuições das percentagens de respostas dos alunos de 9º ano (MCa9) e das dos professores (MCp9) relativas à classificação dos conteúdos de 9º ano em muito complexos

problemas que envolvem equações de 2º grau. Destes conteúdos, apenas o referenciado por 1.49 não faz parte dos seis conteúdos considerados muito complexos, correspondentes às seis percentagens mais elevadas de respostas dos alunos de 9º ano, constando em vez deste, o conteúdo 1.65 - equações completas de 2º grau.

Conjugando as classificações efectuadas pelos professores com as efectuadas pelos alunos nos níveis pouco complexo, complexo e muito complexo, verifica-se, em qualquer um dos anos considerados, uma forte tendência para os professores considerarem os conteúdos mais complexos do que os consideram os alunos.

7. Interação entre os alunos em ambientes de aprendizagem com comunicação síncrona mediada por computador

A comunicação síncrona mediada por computador suportada pela Internet surge no ambiente de aprendizagem como uma estratégia de ensino e aprendizagem caracterizada pelas possibilidades da interação de cada aluno com os colegas e com o professor, proporcionando a construção do conhecimento a partir do significado atribuído à experiência individual de cada aluno e ao esforço em compreender e interpretar o conhecimento dos colegas e o do professor.

Para Silva (2001: 857) “as características das actuais TIC proporcionam um espaço de profunda renovação da escola, permitindo pensá-la como uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Para o sistema educativo e seus agentes reside aqui o grande desafio: compreender a chegada do tempo destas tecnologias que permitem passar de um modelo que privi-

legia a lógica da instrução, da transmissão e memorização da informação para um modelo cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes, na abertura aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses”.

Os resultados relativos ao tema II, comunicação síncrona mediada por computador, incidem na interação desenvolvida pelos alunos durante as sessões que decorreram com a estratégia de ensino e aprendizagem baseada na comunicação mediada por computador através de um programa de chat na Internet e nas opiniões dos alunos acerca dessas sessões.

A interação escrita, entre os alunos, agrupou-se em duas categorias: uma constituída pelas intervenções relacionadas com a tarefa proposta pelo professor, designada por “interacção relacionada com a tarefa” e a outra, constituída pelas intervenções que aparentemente não estavam relacionadas com as actividades propostas pelo professor, designada por “interacção não relacionada com a tarefa”.

Na figura 8, apresentam-se as distribuições das percentagens de interacção entre os alunos, interacção relacionada com a tarefa (IRT) e interacção não relacionada com a tarefa (InRT).

As percentagens de interacção relacionadas com a tarefa diminuem do 7º para o 9º ano. Enquanto que no 7º ano 60 % da interacção entre os alunos foi relacionada com a tarefa, no 8º foi 43 % e no 9º ano apenas 25 %. Fica em aberto investigar as causas que influenciam a diminuição do 7º para o 9º ano das percentagens de interacção relacionada com a tarefa, na aprendizagem da Matemática, indiciando que à medida que o nível etário dos alunos aumenta, também aumenta o seu afastamento em termos de conversação sobre as tarefas que lhe são propostas na aula. Esta investigação exhibe indicadores que permitem admitir que grande parte da discussão que se desenvolve nas aulas, entre os alunos, pode não estar relacionada com os assuntos previstos, pelo professor, para a aula.

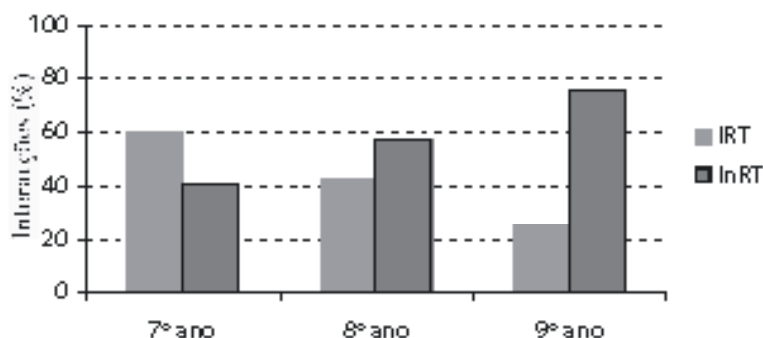


Figura 8 - Distribuições das percentagens de interacção entre os alunos

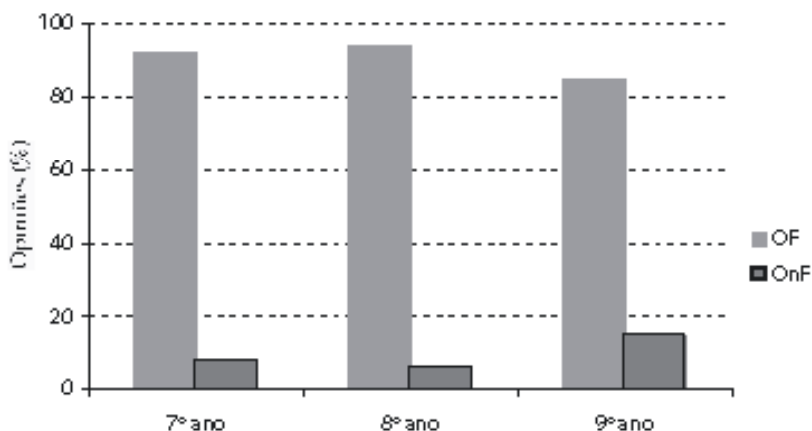
Após a constatação do tipo de interacção desenvolvida entre os alunos no ambiente de aprendizagem referido, procurou-se conhecer que opiniões manifestam os alunos acerca da estratégia utilizada. Neste sentido, as opiniões dos alunos, sobre cada sessão que decorreu com comunicação mediada por computador, foram categorizadas em “opiniões favoráveis”, que incluem todas as opiniões de agrado relativamente à estratégia de ensino e aprendizagem baseada na utilização da comunicação mediada por computador, e “opiniões não favoráveis” que incluem todas as opiniões não integradas na categoria das opiniões favoráveis.

As opiniões consideradas favoráveis incidiram em aspectos relacionados com: o desenvolvimento global de cada sessão, a utilização do computador, a aprendizagem da Matemática e a própria interacção entre os alunos.

Na figura 9 apresentam-se as distribuições das percentagens das opiniões dos alunos acerca das sessões de ensino e aprendizagem que decorreram com a estratégia de ensino e aprendizagem baseada na comunicação mediada por computador, opiniões favoráveis (OF) e opiniões não favoráveis (OnF).

As percentagens de opiniões favoráveis foram nos 7º, 8º e 9º anos, respectivamente, 92%, 94% e 85 %, enquanto que as percentagens de opiniões não favoráveis foram nos 7º, 8º e 9º anos, respectivamente 8%, 6% e 15 %.

A existência de percentagens tão elevadas de opiniões favoráveis indicia que a utilização da comunicação mediada por computador supor-



tada pela Internet é muito bem aceite pelos alunos em contexto formal de ensino e aprendizagem, podendo deste modo, tal estratégia constituir um bom meio para a criação, enriquecimento ou complementaridade dos ambientes de ensino e de aprendizagem da Matemática.

8. Considerações Finais

O conhecimento da complexidade dos conceitos e a procura de consensos sobre tal complexidade entre os professores e os alunos pode ter, entre outras, as seguintes vantagens: partilha de opiniões entre os professores e os alunos, reciprocidade entre o conhecimento dos alunos e o dos professores, estabelecimento de sequências de ensino e aprendizagem de acordo com a complexidade dos conceitos, definição de estratégias adequadas aos interesses dos alunos para abordar cada conceito, selecção dos temas mais adequados para serem desenvolvidos de forma colaborativa ou individualmente, realização de projectos que envolvam conceitos com níveis de complexidade conhecidos pelos intervenientes no projecto.

Verifica-se que nos três anos considerados 7º, 8º e 9º as percentagens de respostas dos professores na classificação dos conteúdos em muito complexos são muito superiores às correspondentes percentagens de respostas dos alunos, o que indicia uma forte tendência para os professores considerarem os conteúdos dos programas curriculares analisados mais complexos do que os consideram os alunos.

O tipo de interacção desenvolvida pelos alunos, nas aulas que decorreram com a estratégia de ensino e aprendizagem baseada na comunicação mediada por computador suportada pela Internet, indicia que esta estratégia permite conhecer o envolvimento do aluno nas tarefas propostas e proporciona condições com as quais os alunos podem cultivar novas formas de estar, de aprender e de se relacionarem.

Na manifestação das opiniões favoráveis acerca das aulas desenvolvidas com a estratégia de ensino e aprendizagem baseada na comunicação mediada por computador, os alunos utilizaram com muita frequência os termos importantes, úteis, divertidas e inovadoras, o que reforça a ideia da boa aceitação da estratégia referida. Tais opiniões traduzem que os alunos, para além de terem gostado das sessões de ensino e aprendizagem com comunicação suportada pela Internet, também sentiram que tais sessões foram inovadoras e úteis para a sua realização. Esta estratégia teve, entre outras, a vantagem de manter os alunos motivados e interessados, com opiniões muito favoráveis acerca de todas as sessões, o que permite admitir que a sua utilização abre perspectivas que podem alterar as atitudes dos alunos face à Matemática e contribuir para que melhorem o seu desempenho na sua aprendizagem.

Bibliografia

- Almeida, C., Dias, P., Morais, C., & Miranda, L. (2000). Aprendizagem colaborativa em ambientes baseados na web. In A. Barca & M. Peralbo (Eds.), *V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía - Actas (Comunicacións e posters)*, Nº 4, (vol 6) Ano 4º - 2000, pp. 193 – 202.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cobb, P. & Yackel, E. (1998). A constructivism perspective on the culture of the mathematics classroom. In Falk Seeger, Jörg Voigt & Ute Waschescio (Orgs.), *The culture of the mathematics classroom*, pp. 158 – 190. New York: Cambridge University Press.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Glaserfeld, E. V. (1999). Introdução: Aspectos do construtivismo. In C. T. Fosnot (Org.), *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*, pp. 15 - 21 . Lisboa: Instituto Piaget.
- Lester, J. B. (1999). O algoritmo é tudo que existe. In C. T. Fosnot (Org.), *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*, pp. 209 - 220 . Lisboa: Instituto Piaget.
- Miranda, L., Morais, C., Dias, P., & Almeida, C. (2001). Ambientes de aprendizagem na web: Uma experiência com fóruns de discussão. In P. Dias & C. de Freitas (Orgs.), *Actas do Challenges 2001, II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, pp. 585 – 593. Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- Morais, C. (1994). *Tecnologia hipermedia no ensino recorrente de adultos em tarefas de transferência e aplicação de informação*. Tese de Mestrado em Educação na Especialidade de Informática no Ensino. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, C. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos: Um estudo no 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Educação – Área do Conhecimento de Metodologia do Ensino da Matemática. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, C. (2001). Da complexidade dos conceitos matemáticos à utilização da comunicação mediada por computador. In Comissão organizadora do ProfMat 2001 - XII Encontro Nacional de Professores de Matemática - Associação dos Professores de Matemática (Eds.), *Actas do ProfMat 2001*, pp. 53 - 60. Vila Real: Associação dos Professores de Matemática.
- Morais, C., Almeida, C. & Dias, P. (2000). Interação e aprendizagem de conceitos numéricos complexos. In C. Monteiro, F. Tavares,

- J. Almiro, J. Ponte, J. Matos & L. Menezes (Orgs.), *Interacções na aula de Matemática*, pp. 107 – 114. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Matemática.
- Morais, C., Miranda, L., Dias, P., & Almeida, C. (1999). Tecnologias de informação na construção de ambientes de aprendizagem. In P. Dias & C. de Freitas, (Orgs.), *Actas do Challenges'99*, pp. 221 – 231. Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- Ponte, J. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela* (5th ed.). Sevilla: Díada Editora S. L..
- Rico, L. (1997). Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria. In Luis Rico (Coord.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp. 15 - 38). Barcelona: ICE / HORSORI, Universitat de Barcelona.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & C. de Freitas, (Orgs.), *Actas do Challenges 2001, II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, pp. 839 – 859. Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veloso, E. (2001). Tecnologias na educação: a discussão não está esgotada... Algemética, Lin McMullin. *Educação e Matemática*, nº 62, pp. 21-22.
- Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de Serveis Pedagògics.
- Voigt, J. (1998). The culture of mathematics classroom: Negotiating the mathematical meaning of empirical phenomena. In Falk Seeger, Jörg Voigt & Ute Waschescio (Orgs.), *The culture of the mathematics classroom*, pp. 191 – 220. New York: Cambridge University Press.

A Voz dos Professores na Primeira Pessoa

Relatos de vida profissional sobre o maior êxito e o maior fracasso

Francisco Cordeiro Alves

fcaves@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

Conscientes de uma temática praticamente incipiente no mundo da investigação sobre a vida profissional docente, como é esta do êxito e fracasso dos professores, procurámos, dentro do paradigma interpretativo, e servindo-nos da abordagem dos relatos de vida, indagar as representações de um grupo voluntário de professores sobre essa faceta de vida. Os testemunhos, trabalhados pelo Programa AQUAD (Analysis Qualitative Data), vieram demonstrar, pela verificabilidade de hipóteses adequadas, que o fracasso e o êxito não dependem de um fenómeno educativo isolado, mas da conjugação de várias vertentes desenroladas no processo educativo e seu contexto. Assim, como fontes fulcrais do êxito docente detectámos o sucesso dos alunos, o bom relacionamento com o aluno, as expectativas sobre o êxito profissional, o reconhecimento social e o reconhecimento de vocação para o ensino. Por sua vez, como determinantes essenciais do fracasso, foi possível identificar a desmotivação dos alunos, a falta de experiência docente e a falta de condições psicológicas para o ensino, todas elas associadas à indisciplina do aluno, e, com destaque, a necessidade de recursos materiais, a necessidade de recursos pedagógicos e a deficiente organização do Ministério da Educação.

Palavras Chave

Êxito profissional, Fracasso profissional, Autobiografia, Histórias/Relatos de vida, Voz dos professores, Programa AQUAD, Coeficiente de Tanimoto, Codificação, Motivação, Condições materiais, Condições psicológicas, Expectativas profissionais, Desejo de mudança, Reconhecimento.

Key Words

Professional Success, Professional Failure, Biography, Life Stories, Teacher's Voice, AQUAD Program, Tanimoto Coefficient, Codification, Motivation, Physical Conditions, Psychological Conditions, Professional Expectations, Desire of change, Recognition.

Introdução

O presente estudo, versão abreviada de uma investigação mais ampla em curso, insere-se num paradigma investigacional de natureza interpretativa, socorrendo-se de técnicas de análise qualitativas e enquadrando-se na modalidade de estudos autobiográficos, mais concretamente nas histórias ou relatos de vida.

Pretendemos reflectir sobre a prática dos professores e, se possível, contribuir para uma mais forte conscientização dos seus problemas, nomeadamente daqueles que se prendem com o êxito e fracasso profissionais. E, dado que os professores objecto deste estudo são em número

relativamente reduzido, não estaremos preocupados com análises quantitativas, em função de uma possível generalização, mas seguiremos antes os depoimentos pessoais, verídicos e abonatórios de situações vividas, que, com as devidas reservas, poderão traduzir uma postura colectiva de uma população docente identificada com os níveis de Ensino Secundário e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

O problema, em si, traduzir-se-á por esta interrogante: haverá de facto um maior êxito e um maior fracasso profissionais identificados, respectivamente, pelos professores como um fenómeno unitário, ou identificados antes como uma globalidade constituída de várias e distintas determinantes?

Tal problema levou-nos à admissão de hipóteses predictivas, que o Programa AQUAD nos disponibilizou e que, a seu tempo, apresentaremos. O mesmo faremos para o delineamento dos procedimentos metodológicos, após o que desenharemos a apresentação, análise e interpretação de dados, para, finalmente, passarmos às considerações finais.

Desde já adiantamos que o Quadro teórico, por impositivas limitações de espaço, ficará confinado a uma visão sucinta, seja no que respeita à conceptualização do êxito e fracasso profissionais, seja no que concerne à abordagem autobiográfica – relatos de vida. Daí que daremos relevância ao emergir do pensamento dos professores, embora sob uma forma sistematizada e condensada (codificada), a nosso ver indispensável para a ordenação de dados colhidos inferencialmente.

O tratamento de dados apoiou-se, e agradecemos aos Autores, em distintas componentes do programa AQUAD (Análisis Qualitative Data), face ao qual também assumimos uma atitude didáctica, perceptível ao longo deste modesto percurso.

I. Breve enquadramento conceptual

Seguiremos duas linhas de fundamentação desta problemática. Uma, respeitante à conceptualização do êxito e fracasso profissionais. A outra, voltada para a perspetivação metodológica do estudo, relevando o uso das abordagens autobiográficas especificamente adstritas às histórias ou relatos de vida.

Sentimos que a nossa explanação teórica terá que ser limitada, pelo que os marcos de referência nem poderão multiplicar-se, nem sobre eles tecer-se um comentário crítico demasiado extenso.

1. Para uma aproximação ao estudo do êxito e do fracasso docente

Nunca tive, e ainda não tenho, a percepção do sentimento da minha identidade pessoal. Apareço perante mim mesmo como o lugar onde há coisas que acontecem, mas não há o “Eu”, não há o “Mim”. Cada um de nós é uma espécie de encruzilhada onde acontecem coisas.

Claude Lévi-Strauss (1979: 14)

As posições investigativas sobre o êxito profissional docente, bem como sobre o fracasso, decorrem mais de estudos feitos sobre problemáticas afins do que propriamente de estudos centrados directamente nessas realidades. Assim, poderemos dizer que a literatura especializada aborda, mas segundo uma linha de transversalidade, estas questões ao emitir os seus considerandos sobre outro tipo de fenómenos. Assim, e a propósito da temática curricular, podemos constatar que o professor se autopercepção como um profissional afectado pela ideia de fracasso, quando observa que, face a um “currículo uniforme tamanho único pronto a vestir”, os alunos são marcados pelo insucesso escolar (Formosinho, J., 1987). Pelo contrário, e neste contexto curricular, quando os professores deparam com um elevado índice de sucesso dos alunos, a sua sensação de êxito pessoal é notória, como tivemos ocasião de verificar em estudo específico sobre a satisfação docente (Alves, F., 1991; 1997).

Se percorrermos algumas investigações recentes, que, por contiguidade, abordam os temas em análise, deparamo-nos sempre com indicadores significativos para os dois campos. Lembremos o estudo de Graça Seco (2000), sobre a satisfação na actividade docente, tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, em cujas análises se verifica, entre outros vectores, que os professores que se percebem com maior êxito profissional são, por regra, pessoas mais conscientes da sua tarefa, mais emotivamente controlados. De resto, na génese do sentimento de êxito ou de fracasso profissional vamos encontrar, a montante, diferentes modelos de formação inicial, que aquela Autora (idem: 404-405) explicita em modelo normativo e modelo de índole relacional. No primeiro, iremos, à base de inculcação, deixando no futuro professor, e de forma ‘ansiógena’, a necessidade de se comparar com o modelo de formação proposto, apegado ao professor ideal, facto que poderá ditar “uma relação directa entre a personalidade do professor e o êxito na docência, atribuindo, assim, toda a responsabilidade e eficácia do ensino ao futuro professor”. Já no modelo de índole relacional se perspectiva a hipótese do êxito no ensino como dependente do “ajustamento entre o comportamento do futuro professor e o conjunto de condições que determina as suas relações com os alunos, admitindo-se, então, a existência de vários estilos ou formas de confronto eficazes com as situações educativas”.

Por outras palavras, o problema do êxito profissional poderá ser vis-

to como o resultado de uma única determinante – a responsabilização da pessoa do professor, ou como o resultado de várias determinantes conjugadas, desde o comportamento do professor, relacionamento com alunos, confronto com as situações educativas. Claro que o ponto de vista último, além de viabilizar o caminho para uma satisfação profissional, permite aos professores, depois de vivenciarem os primeiros insucessos e dificuldades, o poder de “analisá-los e tentar melhorar, em lugar de se colocarem logo em questão” (*idem*: 405).

Ainda que voltado para o campo dos gestores de escolas secundárias públicas, que, na qualidade de Presidentes dos Conselhos Executivos, também são professores, J. Silva (2001: 50-51) indaga que, numa escala de valorização dos trabalhadores que lideram o sucesso profissional, o facto de se ser um profissional bem sucedido determina que valores sociais e políticos, percepções e crenças sobre o cargo, projectem, por representação social, um estado de satisfação. Ou seja, o êxito ou sucesso anda associado, por intermédio de factores axiológico-representativos, à satisfação profissional.

Já para Toste de Carvalho (2000: 71), um professor eficiente, para além de outros atributos, reconhece-se pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica, isto é, temos o êxito, num contexto pedagógico-relacional, de mãos dadas com a eficiência docente.

Poderemos também equacionar o êxito, bem como o fracasso, pela óptica de uma atitude do professor para com a sua profissão. Na realidade, segundo refere Ph. Perrenoud (1993: 199), “uma parte dos professores considera a sua profissão um ganha-pão, uma tarefa de rotina. Os seus interesses são outros! A sua principal preocupação não é atingir os objectivos pedagógicos, nem lutar contra o insucesso escolar, mas sim o de se esforçarem apenas o suficiente para que a instituição os deixe em paz”. Diremos que este tipo de professores deu as mãos ao fracasso, abandonaram a “luta”, acomodaram-se ao não-êxito e ao pacifismo inconsequente.

É sugestiva a alusão de A. Hargreaves (1998: 34) à etiologia do êxito e do fracasso dos professores com base na distinção entre o “Eu” não constrangido e inovador e o “Mim” dirigido para os outros e socialmente regulado, diferença que aproveita de Herbret Mead. De facto, partindo dessa distinção, Hargreaves considera que “alguns professores foram bem sucedidos na manutenção do seu Eu e alguns encontraram mesmo ambientes excepcionais nos quais se pôde florescer. Muitos tiveram de rever os seus objectivos de realização pessoal num sentido menos ambicioso, a fim de se adaptarem com realismo às oportunidades limitadas oferecidas pelas suas escolas”. E, acrescenta o Autor (*ibidem*), “por volta da fase intermédia ou final da sua carreira, muitos outros desistiram pura e simplesmente de obter a realização pessoal no local de trabalho

e tornaram-se cínicos e desencantados, resistindo à mudança na sala de professores e baixando os seus níveis de empenhamento e de desempenho na sala de aula". A contextualização fala por si, deixando o Autor bastante notório que o sentimento de fracasso acompanhará de perto a linha do desinvestimento profissional.

Em boa verdade, e na esteira do pensamento straussiano, o professor, que de si mesmo não terá um conhecimento total, move-se numa encruzilhada onde acontecem realidades, entre elas êxitos e fracassos. E esta encruzilhada é indesmentivelmente sentida.

Passaremos de imediato à segunda das vertentes teóricas, centrada nos relatos de vida.

2. Um pouco sobre as histórias ou relatos de vida

As memórias autobiográficas são as nossas recordações das circunstâncias e episódios das nossas próprias vidas.

Robert S. Feldman (2001: 240)

Na opinião de Clapier-Valladon (1983a: 120), a abordagem biográfica parece ser uma tentativa para se situar "na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a vida de todos os dias". Efectivamente, esclarece a A. (*ibidem*), as Ciências Humanas não parecem poder ocultar por mais tempo a vida quotidiana, essa vida familiar que vemos surgir sob todas as formas na proliferação do género autobiográfico, desde a literatura do testemunho à renovação do interesse concedido aos documentos pessoais. Na verdade, assistimos ao fenómeno de fazer falar "os silenciosos da história", assistimos a um regresso ao "vivido". Em suma, "a abordagem biográfica consistiria na reintegração do vivido e da praxis na quotidianidade (...) sustentada pela trajectória individual e pelo que se poderia chamar uma lógica social" (*ibidem*).

Já antes o relato biográfico fora visto como um "lugar da palavra", situando-se na aproximação ao Outro (Lapeyre, M., 1981: 44), ao mesmo tempo que meio viabilizador de uma expressão "em espelho". Na verdade, uma vez que a vida quotidiana é vivida diferentemente segundo as idades e as personalidades, o relato de vida é um verdadeiro *espelho do sujeito* enquanto actor, ser social e ser comunicativo (Clapier-Valladon, *idem*: 133).

Admitindo uma distinção conceptual entre *biografia* e *autobiografia*, poderemos sustentar que o indivíduo, através dos relatos (auto)biográficos redescobre o lado agradável de *falar de si* e *explorar*, sem apreensões, mais um *passado* reconstituído fielmente do que um futuro incerto. Pode mesmo dizer-se que o homem ocidental do séc. XX, que se pretende voltado para um futuro, o homem do computador, o *homo oeconomicus*

et politicus, está a fazer um delicioso regresso à introspecção e parte, com paixão, à descoberta das suas raízes (Clapier-Valladon, *idem*: 130).

Se procurarmos situar a *origem remoto-histórica* dos relatos ou histórias de vida, poderemos evocar, segundo a mesma Autora (1983: 103), o precedente mais ilustre do autotestemunho, o *De Bello Gallico* de Júlio César, fazendo igualmente menção das *Confissões* de S.to Agostinho e dos relatos de viagens de Marco Pólo. Porém, procurar os pais fundadores dos relatos de vida implicaria ter em conta a polivalência do género biográfico, que, a partir da obra *Vidas Paralelas* de Plutarco, se desenvolveu, no contexto histórico-literário europeu, segundo diferentes formas.

Numa época contemporânea, por sua vez, é possível detectar três grandes impulsos para a produção sistemática de relatos de vida, enquanto método de pesquisa, nomeadamente: a *Auto-análise de Freud*, a *Escola de Chicago* e a *Tradição Antropológica* (Clapier-Valladon, 1983: 105-109). M. Huberman (1989: 9-10) considera como *fontes* constitutivas da tela de fundo do estudo biográfico em geral e do estudo biográfico do ensino em particular:

- *A literatura psicodinâmica* (Freud, Murray, Allport, Erikson, White, Vaillant e Levinson);
- *a Literatura Sociológica* - Escola de Chicago (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer);
- *os Estudos da Série “Life-span Developmental Psychology”*, a partir dos anos 70.

Poder-se-ia sustentar que um dos elementos unificadores e presentes nas perspectivas impulsionadoras do uso do relato biográfico ou história de vida reside no facto de este constituir, antes de mais, uma “*linguagem*, ...um *dizer* e, como toda a linguagem, *pintura de uma realidade*. Por outras palavras, os relatos biográficos consistiriam numa *reconstrução* (Diamond, P., 1991: 93) que envolve uma consciente e reflexiva elaboração de grande parte da vida do autor, incluindo experiências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que fornece uma interpretação dos episódios vitais e da relação que o autor tem com eles.

Na esfera do ensino em especial, a biografia dos professores, para além da dimensão comunicativa e da conceptualização do seu mundo, revela significativamente o seu processo de *socialização*, isto é, aquilo que os influenciou e aquilo que eles foram capazes de influenciar (Musgrave, P., 1984: 207). Efectivamente, enquanto desenvolvem “*histórias de vida*”, os professores podem ser envolvidos num trabalho que iluminará e avaliará as condições e compreensão das suas vidas profissionais, dirá I. Goodson (1988: 114).

Nóvoa (1988: 14-15) crê que o “paradoxo epistemológico fundamental do método biográfico” consiste na *união do mais pessoal com o mais uni-*

versal, constructo que impulsionou “a utilização recente das *abordagens (auto)biográficas...*, no quadro da investigação na área das Ciências Sociais e Humanas, num esforço de produção de um outro conhecimento sobre o homem social e sobre o seu comportamento”. A este propósito, é significativa a referência que Nóvoa salienta de F. Ferrarotti:

O homem é o universal singular.

Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, então podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma praxis individual

(Ferrarotti, F., 1988, pp. 26-27, cit. por A. Nóvoa, 1988: 15)

Sendo assim, no pensamento de Tochon (1992: 100), a pesquisa narrativo-biográfica implica uma retroacção sobre a história do sujeito, convida ao feed-back, ela é fortemente uma “*história a dois*”, uma colaboração de pesquisa em pensamento sobre o vivido.

A abordagem biográfica em educação representa “uma escolha epistemológica, ao mesmo tempo que uma aposta metodológica” (Dominicé, P., 1984: 78), pois a intenção que preside à utilização da biografia educativa não reside nem no facto de ela constituir uma simples técnica de investigação, nem em ser considerada uma técnica de animação, mas reside sim na sua adequação, enquanto abordagem metodológica, ao objecto que nos propomos pesquisar. Realmente, “numa época que redescobre o valor do *quotidiano*, do *local*, do *singular*, não nos espanta que a história de vida exerça um *poder de fascinação* sobre todos aqueles que a utilizam”.

Dirá P. Diamond (1991: 91) que a característica essencial em cada uma das nossas histórias individuais é o *self* e ele é mais do que uma colecção aleatória de dados autobiográficos, na medida em que ele é o que nós próprios acreditamos ser, “a história de nós que a nós próprios nos contamos”, a “significação superordenada ou nuclear” que ligamos às nossas vidas.

Huberman (1992: 158; 1989: 35) faz ressaltar que os dados procedem das *proposições* dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si, que o objecto da sua análise se situa ao nível das *percepções* e *representações* dos professores sobre o ciclo de vida profissional. Todavia, acrescenta (*ibidem*), as investigações sobre a *fiabilidade* dos relatos biográficos fornecidos com intervalos de alguns meses, ou mesmo 2-3 anos, são bastante optimistas, e, se aceitamos a *importância* de um relato na primeira pessoa, devem igualmente assumir-se as *contingências* dele decorrentes. Ora uma dessas contingências situa-se a nível do *funcionamento da memória*, que, em vez de reprodutora, é mais criadora, mais uma reinterpretação do que um relato. Como ultrapassar tal dificuldade? Huberman (1992: 59)

propõe que “o que há de mais simples a fazer é estar consciente destes limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objectivamente possível com dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjectividade rica e complexa”.

Recorrer à abordagem biográfica supõe resolvida uma questão prévia: a que finalidade da investigação corresponde a recolha de uma (auto)biografia? Uma tal definição prévia da finalidade da abordagem biográfica, levanta o problema do seu *autêntico valor*, que, na visão de Ph. Malrieu (1981: 34), radica na *aptidão*, ignorada por outros métodos investigativos das Ciências Humanas, para se colocar ao nível da questão fundamental: “*não quem sou eu?, mas quem posso eu vir a ser?*”, isto é, o seu valor reside na prerrogativa de ser um método verdadeiramente *genético e histórico*.

L. Valli (1993: 117) conclui que as histórias de vida sobre professores principiantes são importantes para que os formadores de professores desenvolvam relevantes e auxiliares programas de estudos em ordem à preparação profissional daqueles, em domínios como: gestão da aula, planificação, relações com os alunos, estratégias instrutivas que conduzam ao êxito da aprendizagem.

Se nos detivermos, particularmente, sobre o mundo do *desenvolvimento* dos professores, as suas histórias de vida ganham especial importância, na medida em que o ingrediente principal que vem faltando para a compreensão daquele, na opinião de Goodson (1992: 69), é precisamente a *voz do professor*, quando se tem dado tanta ênfase ao professor enquanto “prático”.

Para rematar tais considerações sobre o importante que é, para a investigação e formação, *ouvir a voz dos professores*, não queremos deixar de evocar as palavras de F. Tochon (1992: 100), quando refere que a história de vida, na investigação biográfica, pode ser desenvolvida segundo uma orientação *pessoal* ou segundo uma orientação *social* crítica, mas, em qualquer dos casos, o fim é dar a palavra aos práticos, *dar voz ao seu pensamento*. A este propósito destaquem-se as palavras de A. Bolívar *et al.* (2001: 36), que explicitamente relevam a dimensão social, pois “se realmente os relatos de vida sempre fazem referência à singularidade de uma vida, não têm que ser individualistas. De facto, aparece como referente todo um grupo social e profissional que, ao longo do tempo, foi entretecendo e incidindo nessa vida”.

E, depois da abreviada contextualização teórica, deixemos que a Voz dos professores seja ouvida.

II. Pesquisa Empírica

O presente estudo insere-se numa linha de investigação qualitativa, socorrendo-se de dados obtidos a partir de *relatos de vida*, por sinal de natureza positiva e negativa, em conformidade com o por nós solicitado.

Impõe-se, por isso, que definamos os objectivos e metodologia do trabalho, para, de seguida, apresentarmos, analisarmos e interpretarmos os dados conseguidos:

1. Objectivos do estudo

Pretendemos, em síntese, com este breve trabalho de campo:

- a) escutar a voz dos professores;
- b) codificar os seus “desabafos” para melhor compreendermos os seus motivos de êxito e fracasso;
- c) comparar o êxito e o fracasso docente, cingindo-nos ao testemunho biográfico dos professores respondentes;
- d) testar, objectivamente, os pontos-chave dessas duas realidades dos professores em análise.

2. Os sujeitos do estudo

É interessante *ouvir* os professores aquando, por exemplo, de uma acção de formação, ou nos debates após uma conferência ou encontro. De facto, emergem aí vários indicadores, por vezes dissonantes, mas em que um ponto parece consensual: “a nós, professores, ninguém nos ouve”, “o ME não ouve os nossos pontos de vista”, “os teóricos nada sabem da nossa vida, pois não ouvem os práticos no terreno”, etc., etc., etc.

Contudo, tivemos neste trabalho uma excelente ocasião de proporcionar aos professores, que admiramos como colegas do mesmo ofício, um veículo de expressão dos seus problemas, angústias, mal-estar, bem como das suas alegrias, bem-estar e sonho! Resultado? Vejamos:

Contactámos, em Novembro de 2000, via Conselhos Executivos, as 5 grandes (≥ 80 professores) Escolas Secundárias+3B do distrito de Bragança: 3 da cidade de Bragança, 1 da cidade Macedo de Cavaleiros e 1 da cidade de Mirandela, todas, então, com um total de 596 professores. O *convite* dirigido aos professores ia no sentido de poderem, voluntariamente, escreverem dois relatos, breves, um sobre o seu maior sucesso e outro, sobre o seu maior fracasso profissionais. Quantos responderam, até 18.12.2000? Apenas 9!

Não é nosso intento justificar a ausência de uma percentagem elevada de respostas, pois seriam os destinatários os que melhor saberiam argumentar; todavia, fomos *ouvindo* dos Conselhos Executivos que os professores “não gostam de escrever coisas da sua esfera pessoal”, “mais gostam de questionários de cruzinha”, “estão pouco habituados ao estilo

biográfico”, “sentimos muito, mas eles esquecem-se”, “não há maneira de os professores colaborarem nestas coisas”, etc., etc.. Por estes ou outros motivos, o *grupo de respondentes*, ou amostra resultante de voluntariado, é limitado a 9 elementos. Daí, e também porque se trata de um estudo qualitativo que aposta na profundidade e não na extensão de dados, os resultados obtidos dirão, estritamente, respeito apenas a este grupo, sem quaisquer pretensões de generalização. Se alguma inferência mais vasta puder ser feita, será apenas viabilizada pela analogia de situações, ou pela homologia do particular universal de que fala Ferrarotti, mas nunca pela representatividade de um discurso de 9 docentes pertencentes a uma população de 596 professores.

Quem são tais voluntários? Como é impositivo um sigilo investigacional, no decurso do estudo serão tais professores identificados pelos códigos P1 ... até P9, seja para os dados relativos ao *Sucesso*, seja para os referentes ao *Fracasso*. Sob esse anonimato, fomos reunindo elementos que julgámos pertinentes para constituirmos a tipologia deste grupo de voluntários.

Assim, construímos a Tabela I, a partir da qual é possível verificar a sua, ainda que breve, caracterização pessoal e mesmo profissional.

Como é notório, responderam 6 pessoas do *sexo* feminino e 3 do sexo masculino, com *idades* distribuídas pelas classes de 21-30 a 51-60 anos, apresentando uma Amplitude de 34 *anos de serviço* (1 a 35), facto que aponta para uma relativa heterogeneidade de percursos, mas situando-se a média dos anos de carreira em 9.44, o que nos indicia tratar-se de um conjunto de professores bastante jovens.

A *situação profissional* também é representativa de posições distintas na ascensão pessoal na carreira, verificando-se que 5 professores são Professores do Quadro de Nomeação Definitiva, 1 professor se encontra colocado como Professor do Quadro de Nomeação Provisória, 2 professores são Professores Profissionalizados Contratados e outros 2, são ainda Professores Estagiários.

Quanto ao *Grupo disciplinar* a que pertencem, 1 professor não o indicou, e, dos restantes, 3 pertencem ao 11.º Grupo B, (Biologia e Geologia), e 5 distribuem-se individualmente pelos Grupos disciplinares: 5.º (Artes Visuais), 10.º A (História), 11.º A (Geografia), 9.º (Inglês/Alemão) e 4.º B (Química-Física).

Tabela I – Os professores respondentes e sua caracterização bio-profissional

Caracterização Professores	Sexo	Idade (Classe Etária)				Anos de Serviço Docente	Situação Profissional	Grupo Disciplinar
		21-30	31-40	41-50	51-60			
P1	M			X		14	P. Q. N. D.	5.º
P2	F				X	35	P. Q. N. D.	N/Referido
P3	F	X				6	P. P. C.	10.º A
P4	M		X			12	P. Q. N. D.	11.º A
P5	F	X				1	P. P. C.	9.º
P6	M	X				6	P. Q. N. P.	4.º B
P7	F	X				1 (3 m)	P. E.	11.º B
P8	F	X				1 (3 m)	P. E.	11.º B
P9	F		X			9	P. Q. N. D.	11.º B

P. Q. N. D. = Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

P. Q. N. P. = Professor do Quadro de Nomeação Provisória

P. P. C. = Professor Profissionalizado Contratado

P. E. = Professor(a) Estagiário(a)

3. Metodologia de Pesquisa

3.1. Instrumento de recolha de dados

Basicamente, procurámos obter dos professores “Relatos de Vida” sobre o *maior êxito* e o *maior fracasso* profissionais. Para facilitar o registo de tais depoimentos biográficos, construímos um *convite*, concretizado numa carta, em duas páginas, expondo as razões do valioso contributo de cada professor para o **“Projecto: A Voz dos Professores na Primeira Pessoa”**, *convite* que fizemos chegar aos professores pela solicitada e pronta colaboração dos Conselhos Executivos. E, através dos mesmos, pudemos receber as respostas emitidas pelos seus docentes.

Por outro lado, com a finalidade de obter alguns dados bio-profissionais dos respondentes, nessa mesma carta-convite foram pedidos alguns elementos de natureza pessoal, como: *Sexo, Idade, Anos de serviço docente, Situação profissional, Grupo disciplinar*.

3.2. Tratamento de dados

Foi nossa preocupação, após a obtenção dos dados, submeter os mesmos a um meticuloso tratamento informático, com base no programa AQUAD 3.0 (*Analisis Qualitative Data*) – adiante designado por AQD –, seguindo as orientações de Gunter L. Huber (1990, 1.^a ed), pelo qual pudéssemos reunir o maior número de indicadores para uma mais fácil interpretação do *pensamento* ou *voz* dos respondentes. Guiou-nos o propósito de seguir um modelo interativo para analisar os dados, em que à *recolha* se segue a *apresentação/condensação* dos mesmos para melhor podermos emitir algumas *conclusões*, como nos sugere o modelo proposto por Huberman et Miles (1991):

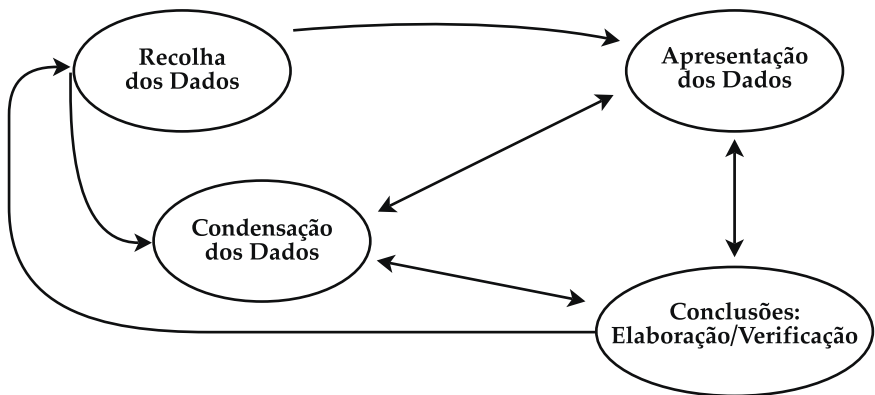


Figura 1– Componentes da Análise dos Dados: Modelo interativo

Fonte: Huberman et Miles, 1991: pág. 37

3.3. As hipóteses do estudo

Seremos conduzidos, neste sector do estudo, pelas *hipóteses de relacionamento dos diferentes códigos*, inferidos do discurso dos professores, pré-fixadas pelo Programa AQD 3.0, nomeadamente a *Hipótese 11* e a *Hipótese 12*, que, no próprio momento de aplicação, descreveremos mais detalhadamente. Por agora, lembraremos que a Hipótese 11 nos determinará a *situação de vizinhança de 1 código* com os *códigos vizinhos*, dada uma determinada extensão de discurso (n.º de linhas de distância); a Hipótese 12, determinará o coeficiente de Tanimoto, pelo qual saberemos o índice (entre 0 e 1) da razão entre a soma da frequência de 2 códigos (A+B) e essa soma (A+B) + a frequência de 1 código isolado (A) e de outro código isolado (B), obedecendo a uma distância determinada do discurso dos professores (n.º de linhas de distância).

4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

4.1. O Corpus dos Relatos dos professores

Os diferentes Relatos foram integrados num único Protocolo, que reuniu, ao longo de 5 páginas, as vertentes do “Maior Sucesso” e do “Maior Fracasso”, com um discurso distribuído pelos 9 professores respondentes. P8 nada relatou sobre o “Maior Fracasso”, facto que foi tido em conta para a codificação dessa vertente do estudo.

Esse *Corpus*, para efeito de tratamento com base no programa AQD, foi depurado dos elementos bio-profissionais e dividido, nas suas vertentes de *Êxito* e *Fracasso*, em dois ficheiros respectivos, os quais originarão dois Ficheiros específicos de AQD, como adiante mostraremos.

Será de registar a sobriedade com que os professores se expressaram, detalhe que originará uma codificação limitada e até, por vezes, sobreposta, pois numa ou duas linhas chegam a emitir duas ou mais ideias-chave.

4.2. Condições prévias para o trabalho em AQD

Depois de formatados os textos, em Word, para uma largura de página adequada, aproximadamente 7 cm, tivemos que gravar para AQD os ficheiros de *exit.001* e *fraca.001* segundo o tipo de “*Texto MS-DOS com Esquema*”, ficheiros que viriam, respectivamente, a ser transformados por AQD, de forma automática, em ficheiros *exit.NAM* e *fraca.NAM*.

A partir daí, começou o nosso trabalho de exploração do discurso dos respondentes através de AQD, seguindo passos interdependentes impostos pelo próprio programa. E, em primeiro lugar, tivemos que *numerar* os textos, como se poderá ilustrar pelos breves extractos que se seguem, quer para êxito, quer para fracasso:

Ficheiro exit001.NUM (o ficheiro original, depois de transformado em Ficheiro exit.NAM, passou a ser NUMerado por linhas)

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 1 O meu maior êxito na vivência | 11 foi, talvez, mesmo no ano em que |
| 2 profissional: | 12 exerci funções como professora e |
| 3 Registo dos bons resultados ao | 13 educadora de crianças cegas, num |
| 4 nível do 12.º ano, constatando, | 14 asilo feminino chamado António |
| 5 através do excelente aproveitamento | 15 Feliciano de Castilho, em Lisboa. |
| 6 dos alunos na Universidade, a | 16 Era a única professora que via e |
| 7 correcta prossecução dos objectivos | 17 também a mais nova. Receberam-me |
| 8 propostos, a par da relação pessoal | 18 com uma certa desconfiança, como, |
| 9 privilegiada com os alunos. | Etc.. |
| 10 O meu maior êxito profissional | |

Ficheiro fraca001.NUM (o ficheiro original, depois de transformado em Ficheiro fraca.NAM, passou a ser NUMerado por linhas)

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1 O meu maior fracasso na vivência | 9 meios e recursos materiais e |
| 2 profissional: | 10 pedagógicos disponíveis para o |
| 3 As enormes dificuldades | 11 funcionamento do sistema educativo |
| 4 registadas ao longo da carreira, no | 12 e que, no caso presente, são de tal |
| 5 que respeita ... “bandalheira” que | 13 forma inexistentes, que acabam por |
| 6 grassa no Ministério da Educação e | 14 gerar enormes assimetrias entre o |
| 7 seus diversos departamentos, | 15 interior do país e o litoral. |
| 8 principalmente no que respeita aos | Etc.. |

4.3. A codificação e operações consequentes

A numeração que AQD conferiu aos textos permitir-nos-ia anotar a *codificação*, que exige a indicação de linhas para a delimitação do discurso de cada código. Todavia, antes de registar a codificação, é importante que se analise o texto, ou directamente em AQD, ou sobre o texto previamente impresso. Seguimos este último processo para ser mais precisos, obtendo, por inferência do discurso dos professores respondentes, o seguinte leque de códigos, acompanhados da sua descrição:

Tabela II – Códigos e sua descrição

Códigos relacionados com Êxito Profissional	Descrição	Códigos relacionados com Fracasso Profissional	Descrição
A FE	Dimensão afectiva do aluno	ABD	Desejo de abandono
APD	Apoio ao Aluno	ADP	Apatia e desinteresse profissional, de prof. e escola
BRL	Bom relacionamento com o aluno	ASS	Atraso na educação no País
CNF	Conforto na vivência profissional	CAT	Cooperação da autoridade do local
DIF	Dificuldades profissionais	DFM	Falta de denúncia de factores em argum. e. educ.
DVA	Diversidade de actividades no ensino	DMT	Desmotivação dos alunos
EFT	Efectivação numa escola	ECA	1.ª Expa. da fixação em crianças e adolescentes
EPC	Ensin. particular e cooperativo	ENE	Especialização em necessidade educ. e. educ. e. educ.
ESP	Esperança no futuro profissional	FEK	Falta de expansão do ensino
EXP	Expectativa sobre o futuro profissional	GE O	Instabilidade e geográfica
INT	Integração do aluno na escola regular	IDI	Fracasso dependente da idiosincrasia pessoal
MUD	Desejo de mudança	IEP	Incerteza de emprego
REC	Reconhecimento social	IME	Interesse nas ginásias e educação à escola
NEE	Necessidade de educação especial	IND	Indisciplina dos alunos
NRE	Necessidade de recursos especiais	ING	Ingratificante receptividade do aluno
REF	Ser professor – professor antigo	ISO	Isolamento geográfico
SUC	Sucesso do aluno no reguideo	MDE	Mudança de nível de ensino
WDC	Reconhecimento da vocação para o ensino	NMT	Não permitidor dos alunos
		NRM	Necessidade de recursos materiais
		NRP	Necessidade de recursos pedagógicos
		NVL	Não é violência
		OEP	Deficiente organização do ensino particular
		OME	Deficiente organização do M. n. da Educação
		PUN	Sentimento de vontade de punição
		PSC	Falta de condições psicológicas para o ensino
		SOL	Sentimento de solidão
		SOP	Sem opinião

Todos os códigos foram obtidos, por inferência, a partir do discurso dos professores, e poderemos, desde já, constatar que os professores são mais contidos à hora da sua auto-percepção como sujeitos de êxito do que a propósito da sua auto-percepção como sujeitos de fracasso (18 vs 27 códigos).

Uma vez codificados os ficheiros numerados, tivemos que registar tais códigos em AQD, o que originou os ficheiros de código, que deixamos exemplificados por breves transcrições:

Ficheiro exit001.TCO (ficheiro de Texto Codificado)

1 O meu maior êxito na vivência	44 E assim começou a integração^NEE-
2 profissional:	-51^INT-51
3 Registo dos bons resultados ao^SUC-8	45 de crianças diferentes. Primeiro, e
4 nível do 12.º ano, constatando,	46 durante alguns anos, só com alunos
5 através do excelente aproveitamento	47 cegos, depois os deficientes
6 dos alunos na Universidade, a	48 auditivos, em salas de apoio que
7 correcta prossecução dos objectivos	49 funcionavam nas próprias escolas
...	do
34 oficializado. Foi uma aluna minha,^SUC-39	50 ensino regular, e os deficientes
35 que tinha feito a 4.ª classe e que	51 motores simultaneamente.
36 foi frequentar o Ciclo	52 O meu maior êxito considero^INT-
37 Preparatório, uma escola da zona	-58^NEE-58
38 onde se localizava a instituição..	53 mesmo que foi o ano da 1.ª
39 Foi um êxito. Só era preciso uma^NRE-43	54 integração dos cegos em Portugal;
40 máquina para escrever e livros	55 outros vieram posteriormente, mas
41 diferentes dos colegas, tendo o	56 são tantos, que não haveria folhas
42 Braille como escrita. O resto	57 que chegassem em 36 anos de
43 funcionava perfeitamente.	58 carreira.
	Etc..

E o mesmo se verifique para o fracasso profissional:

Ficheiro fraca001.TCO (ficheiro de Texto CODificado)

1 O meu maior fracasso na vivência	...
2 profissional:	119 e nefasta. O meu maior
3 As enormes dificuldades^OME-11	fracasso^ADP-128
4 registadas ao longo da carreira, no	120 está dentro da própria escola,
5 que respeita ... "bandalheira" que	121 provém de nós, professores,
6 grassa no Ministério da educação e	122 justificando muito a apatia e o
7 seus diversos departamentos,	123 desinteresse pelos maus salários e
8 principalmente no que respeita	124 pelo não reconhecimento social,
aos^NRM-13^NRP-13	125 quando, provavelmente, devíamos ser
9 meios e recursos materiais e	126 mais profissionais, com sentido
10 pedagógicos disponíveis para o	127 ético, e, naturalmente, o
11 funcionamento do sistema educativo	128 reconhecimento não faltaria.
12 e que, no caso presente, são de tal	...
13 forma inexistentes, que acabam por	155 Por enquanto, ainda não^FEX-
14 gerar enormes assimetrias entre	-158^SOP-158
o^ASS-15	156 disponho de dados suficientes para
15 interior do país e o litoral.	157 responder a esta questão [do
...	158 fracasso].
53 No verão, estando a passar^MDE-	159 Sempre que um aluno não
-61^ENE-61	atinge^NMT-162^PSC-161
54 umas férias em Lisboa, tive	160 os objectivos propostos, sinto que
55 conhecimento da abertura de Cursos	161 fracassei. Os professores devem
56 de especialização nas várias	162 conseguir motivar os alunos, certo?
57 deficiências. Só podia concorrer	163 Uma vez um aluno adormeceu
58 quem tivesse mais de 14 valores. Eu	na^DMT-164^PSC-164
59 reunia as condições e concorri.	164 minha aula! Senti-me mal!
60 Estava decidida a mudar a minha	165 ^Z
61 vida e dei o primeiro passo.	

Pudemos, a partir destes ficheiros de Códigos, estabelecer uma ordem alfabética de códigos, o que originou os ficheiros de códigos COA, como, a seguir, se pode verificar:

Ficheiro exit001.COA (Códigos Ordenados Alfabeticamente)

Fich.	lin	lin	Cód
k("001",	68	72	"AFE")
k("001",	90	93	"AFE")
k("001",	150	155	"AFE")
k("001",	115	118	"APO")
k("001",	8	9	"BRL")
k("001",	16	21	"BRL")
k("001",	68	72	"BRL")
k("001",	150	155	"BRL")
k("001",	73	80	"CNF")
k("001",	59	67	"DIF")
k("001",	142	146	"DIF")
k("001",	22	24	"DVA")
k("001",	119	125	"EFT")
k("001",	25	29	"EPC")
k("001",	65	67	"ESP")
k("001",	73	80	"ESP")
k("001",	81	86	"ESP")
k("001",	68	72	"EXP")
k("001",	73	80	"EXP")
k("001",	122	124	"EXP")
k("001",	129	133	"EXP")
k("001",	134	136	"EXP")
k("001",	30	34	"INT")
k("001",	44	51	"INT")
k("001",	52	58	"INT")
k("001",	94	100	"MUD")
k("001",	10	15	"NEE")
k("001",	44	51	"NEE")
k("001",	52	58	"NEE")
k("001",	39	43	"NRE")
k("001",	86	90	"REC")
k("001",	100	101	"REC")
k("001",	139	141	"REF")
k("001",	3	8	"SUC")
k("001",	34	39	"SUC")
k("001",	81	86	"SUC")
k("001",	105	118	"SUC")
k("001",	142	149	"SUC")
k("001",	126	129	"VOC")
k("001",	137	138	"VOC")

Ficheiro fraca001.COA (Códigos Ordenados Alfabeticamente)

Fich.	lin	lin	Cód
k("001",	32	36	"ABD")
k("001",	119	128	"ADP")
k("001",	14	15	"ASS")
k("001",	46	52	"CAT")
k("001",	114	119	"DFM")
k("001",	129	133	"DMT")
k("001",	163	164	"DMT")
k("001",	62	70	"ECA")
k("001",	53	61	"ENE")
k("001",	16	18	"FEX")
k("001",	21	25	"FEX")
k("001",	155	158	"FEX")
k("001",	71	72	"GEO")
k("001",	80	82	"IDI")
k("001",	72	73	"IEP")
k("001",	105	114	"IME")
k("001",	28	32	"IND")
k("001",	85	91	"IND")
k("001",	134	139	"IND")
k("001",	92	98	"ING")
k("001",	16	20	"ISO")
k("001",	32	36	"ISO")
k("001",	53	61	"MDE")
k("001",	159	162	"NMT")
k("001",	8	13	"NRM")
k("001",	25	28	"NRM")
k("001",	8	13	"NRP")
k("001",	20	21	"NRP")
k("001",	41	45	"NVL")
k("001",	140	149	"OEP")
k("001",	3	11	"OME")
k("001",	66	68	"OME")
k("001",	140	149	"OME")
k("001",	32	36	"PSC")
k("001",	74	79	"PSC")
k("001",	80	84	"PSC")
k("001",	92	98	"PSC")
k("001",	98	103	"PSC")
k("001",	104	105	"PSC")
k("001",	149	154	"PSC")
k("001",	159	161	"PSC")
k("001",	163	164	"PSC")
k(«001»,	38	41	«PUN»)
k(«001»,	32	36	«SOL»)
k(«001»,	155	158	«SOP»)

Nesta ordenação alfabética de códigos, é já notória a *frequência* de códigos, mais acentuada para uns que para outros, seja a nível da vertente do êxito, seja do fracasso dos professores. Tal detalhe, levou-nos, no intuito de precisar as frequências respectivas, a pedir a AQD uma contagem de códigos, a qual se traduziu no seguinte espectro de frequências, que registámos sob a designação de ficheiros apropriados:

Ficheiro exitctc.001 (Contagem de códigos)

** frequência ***** exit001.cod

AFE: 3	EFT: 1	REC: 2
APO: 1	EPC: 1	NEE: 3
BRL: 4	ESP: 3	NRE: 1
CNF: 1	EXP: 5	REF: 1
DIF: 2	INT: 3	SUC: 5
DVA: 1	MUD: 1	VOC: 2

Relativamente ao êxito profissional, com frequência igual ou superior a 3, contam-se os códigos AFE (Dimensão afectiva do aluno), BRL (Bom relacionamento com o aluno), ESP (Esperança no futuro profissional), EXP (Expectativas sobre êxito profissional), NEE (Necessidades educativas especiais) e SUC (Sucesso dos alunos conseguido).

Para o fracasso, por igual procedimento, resultou a seguinte contagem:

Ficheiro fraca.CTC (Contagem de códigos)

** frequência ***** fraca001.cod

ABD: 1	GEO: 1	NRM: 2
ADP: 1	IDI: 1	NRP: 2
ASS: 1	IEP: 1	NVL: 1
CAT: 1	IME: 1	OEP: 1
DFM: 1	IND: 3	OME: 3
DMT: 2	ING: 1	PUN: 1
ECA: 1	ISO: 2	PSC: 9
ENE: 1	MDE: 1	SOL: 1
FEX: 3	NMT: 1	SOP: 1

Numericamente falando, surgiram mais 9 códigos que na vertente do sucesso, mas as suas frequências, em regra, são mais baixas. Assim, com 3 ou mais frequências sobressaem os códigos FEX (Falta de experiência docente), IND (Indisciplina dos alunos), OME (Deficiente Organização do Ministério da Educação) e PSC (Falta de condições Psicológicas para o ensino).

E como verificar a relação dos diferentes códigos com os seus autores, ou seja, com os diferentes professores respondentes?

É curioso verificar essa atribuição, o que nos permitirá constatar as distintas incidências de expressão autobiográfica, ora mais, ora menos, nas temáticas codificadas. Vejamos, primeiro a nível de êxito profissional, depois a nível de fracasso:

Ficheiro exit001.COD (Ficheiro de Códigos, criado automaticamente a partir do ficheiro exit001.TCO, com os *códigos distribuídos pelos professores respondentes*)

Fich/Prof lin lin Cód

k("P1", " 3 ", " 8 ", "SUC")	k("P4", " 73 ", " 80 ", "EXP")
k("P1", " 8 ", " 9 ", "BRL")	k("P4", " 81 ", " 86 ", "SUC")
k("P2", " 10 ", " 15 ", "NEE")	k("P4", " 81 ", " 86 ", "ESP")
k("P2", " 16 ", " 21 ", "BRL")	k("P4", " 86 ", " 90 ", "REC")
k("P2", " 22 ", " 24 ", "DVA")	k("P4", " 90 ", " 93 ", "AFE")
k("P2", " 25 ", " 29 ", "EPC")	k("P4", " 94 ", " 100 ", "MUD")
k("P2", " 30 ", " 34 ", "INT")	k("P4", " 100 ", " 101 ", "REC")
k("P2", " 34 ", " 39 ", "SUC")	k("P5", " 105 ", " 118 ", "SUC")
k("P2", " 39 ", " 43 ", "NRE")	k("P5", " 115 ", " 118 ", "APO")
k("P2", " 44 ", " 51 ", "NEE")	k("P6", " 119 ", " 125 ", "EFT")
k("P2", " 44 ", " 51 ", "INT")	k("P6", " 122 ", " 124 ", "EXP")
k("P2", " 52 ", " 58 ", "INT")	k("P7", " 126 ", " 129 ", "VOC")
k("P2", " 52 ", " 58 ", "NEE")	k("P7", " 129 ", " 133 ", "EXP")
k("P3", " 59 ", " 67 ", "DIF")	k("P8", " 134 ", " 136 ", "EXP")
k("P3", " 65 ", " 67 ", "ESP")	k("P8", " 137 ", " 138 ", "VOC")
k("P3", " 68 ", " 72 ", "NRM")	k("P8", " 139 ", " 141 ", "REF")
k("P3", " 68 ", " 72 ", "AFE")	k("P9", " 142 ", " 149 ", "SUC")
k("P3", " 68 ", " 72 ", "EXP")	k("P9", " 142 ", " 146 ", "DIF")
k("P4", " 73 ", " 80 ", "CNF")	k("P9", " 150 ", " 155 ", "BRL")
k("P4", " 73 ", " 80 ", "ESP")	k("P9", " 150 ", " 155 ", "AFE")

Os Professores **P2** (11 frequências de códigos) e **P4** (9 frequências) apresentaram, incontestavelmente, uma abrangência de discurso superior à dos seus colegas, o que, no seu caso, nos alerta para a existência de uma ampla diversidade de temáticas abordadas nos seus relatos.

Ficheiro fraca001.COD (Ficheiro de Códigos, criado automaticamente a partir do ficheiro fraca001.TCO, com os *códigos distribuídos pelos professores respondentes*, não estando incluído o P8, por não resposta)

Fich/Prof lin lin Cód

k("P1", " 3 ", " 11 ", "OME")	k("P2", " 28 ", " 32 ", "IND")
k("P1", " 8 ", " 13 ", "NRM")	k("P2", " 32 ", " 36 ", "SOL")
k("P1", " 8 ", " 13 ", "NRP")	k("P2", " 32 ", " 36 ", "ISO")
k("P1", " 14 ", " 15 ", "ASS")	k("P2", " 32 ", " 36 ", "ABD")
k("P2", " 16 ", " 20 ", "ISO")	k("P2", " 32 ", " 36 ", "PSC")
k("P2", " 16 ", " 18 ", "FEX")	k("P2", " 38 ", " 41 ", "PUN")
k("P2", " 20 ", " 21 ", "NRP")	k("P2", " 41 ", " 45 ", "NVL")
k("P2", " 21 ", " 25 ", "FEX")	k("P2", " 46 ", " 52 ", "CAT")
k("P2", " 25 ", " 28 ", "NRM")	k("P2", " 53 ", " 61 ", "MDE")

k("P2"," 53 "," 61 ","ENE")
 k("P2"," 62 "," 70 ","ECA")
 k("P2"," 66 "," 68 ","OME")
 k("P3"," 71 "," 72 ","GEO")
 k("P3"," 72 "," 73 ","IEP")
 k("P3"," 74 "," 79 ","PSC")
 k("P4"," 80 "," 82 ","IDI")
 k("P4"," 80 "," 84 ","PSC")
 k("P4"," 85 "," 91 ","IND")
 k("P4"," 92 "," 98 ","ING")
 k("P4"," 92 "," 98 ","PSC")
 k("P4"," 98 "," 103 ","PSC")
 k("P4"," 104 "," 105 ","PSC")
 k("P4"," 105 "," 114 ","IME")

k("P4"," 114 "," 119 ","DFM")
 k("P4"," 119 "," 128 ","ADP")
 k("P5"," 129 "," 133 ","DMT")
 k("P5"," 134 "," 139 ","IND")
 k("P6"," 140 "," 149 ","OME")
 k("P6"," 140 "," 149 ","OEP")
 k("P6"," 149 "," 154 ","PSC")
 k("P7"," 155 "," 158 ","FEX")
 k("P7"," 155 "," 158 ","SOP")
 k("P9"," 159 "," 162 ","NMT")
 k("P9"," 159 "," 161 ","PSC")
 k("P9"," 163 "," 164 ","DMT")
 k("P9"," 163 "," 164 ","PSC")

As anteriores observações sobre a concentração de códigos nos Professores respondentes, relativamente ao maior sucesso, continuam no mesmo sentido, em relação ao maior fracasso, pois os professores **P2** e **P4** reúnem a maior frequência de códigos, respectivamente 17 e 10 frequências, confirmando-se que os seus relatos são mais prolixos que os dos restantes respondentes e mesmo mais amplos que os próprios relatos sobre o êxito profissional (17 e 10 freqs fracasso vs 11 e 9 freqs êxito).

4.4. A prova das hipóteses

Como acima (ponto 3.3. *As hipóteses do estudo*) referimos, as hipóteses desta pesquisa de natureza qualitativa são-nos fornecidas directamente pelo programa AQD, nomeadamente a Hipótese 11 e a Hipótese 12. Pela Hipótese 11 procuraremos determinar a vizinhança de um código com todos os códigos situados numa distância determinada. Com tal determinação, no dizer de Huber (1990: 104), "obtem-se a possibilidade de formar uma visão de conjunto sobre as unidades de sentido que se seguem, numa distância livremente definida, a uma determinada codificação". Com esta informação resulta muito mais fácil formular hipóteses com maior precisão, como é, por exemplo, a Hipótese 12.

Por esta última, pretendemos provar a aparição conjunta de dois códigos numa distância máxima definível e com que frequência aparecem. Em termos frequenciais, poderemos contar com três tipos de referências quantitativas, como poderá ver-se pelo esquema de obtenção do coeficiente de Tanimoto, que expressa, em valores entre 0 e 1, a proporção relativa da soma das codificações que aparecem juntas com a sua soma mais a frequência de cada um dos códigos enquanto isolados:

$$\frac{\{BRL + SU C\}}{\{BRL + SU C\} + BRL \{1\} + SU C \{2\}} = \frac{3}{6}, \text{ com resultado e coef. de Tanimoto} = 0.5.$$

Usamos, intencionalmente, este exemplo, pois aparecer-nos-á numa das comprovações da Hipótese 12, a propósito do êxito profissional. É

importante que o coeficiente de Tanimoto tenha sempre algum valor positivo no intervalo $[0; 1]$, pois um coeficiente nulo alerta para a inexistência da relação entre codificações. Essa relação poderá, então, sensivelmente, ser *fraca* no intervalo $[0; 0,33]$, *moderada* no intervalo $[0,33; 0,66]$ e *forte* no intervalo $[0,66; 1]$. O valor 1, como é evidente, apenas poderá surgir, quando os dois códigos em análise só aparecerem em conjunto na distância determinada e nunca aparecerem isolados nessa mesma distância.

Vejamos, seguidamente, as duas Hipóteses na sua aplicação à vertente do *êxito* profissional:

HIPÓTESE 11: Aplicada aos códigos **SUC (Sucesso dos alunos conseguido)**, **BRL (Bom relacionamento com o aluno)**, **EXP (Expectativas sobre êxito profissional)**, para determinar, numa distância dada –15 linhas– com que *Códigos Vizinhos* aqueles estão relacionados:

***** exit001.cod

```
001 3 8 SUC
  - 8 9 BRL
  - 10 15 NEE
  - 16 21 BRL
  - 22 24 DVA
001 34 39 SUC
  - 39 43 NRE
  - 44 51 NEE
  - 44 51 INT
  - 52 58 INT
  - 52 58 NEE
001 81 86 SUC
  - 81 86 ESP
  - 86 90 REC
  - 90 93 AFE
  - 94 100 MUD
  - 100 101 REC
001 105 118 SUC
  - 115 118 APO
  - 119 125 EFT
  - 122 124 EXP
  - 126 129 VOC
  - 129 133 EXP
001 142 149 SUC
  - 142 146 DIF
  - 150 155 BRL
  - 150 155 AFE
```

***** exit001.cod

```
001 8 9 BRL
  - 10 15 NEE
  - 22 24 DVA
001 16 21 BRL
  - 22 24 DVA
```

```
- 25 29 EPC
- 30 34 INT
- 34 39 SUC
001 68 72 BRL
  - 68 72 AFE
  - 68 72 EXP
  - 73 80 CNF
  - 73 80 ESP
  - 73 80 EXP
  - 81 86 SUC
  - 81 86 ESP
  - 86 90 REC
001 150 155 BRL
  - 150 155 AFE
```

***** exit001.cod

```
001 68 72 EXP
  - 68 72 BRL
  - 68 72 AFE
  - 73 80 CNF
  - 73 80 ESP
  - 81 86 SUC
  - 81 86 ESP
  - 86 90 REC
001 73 80 EXP
  - 73 80 CNF
  - 73 80 ESP
  - 81 86 SUC
  - 81 86 ESP
  - 86 90 REC
  - 90 93 AFE
  - 94 100 MUD
001 122 124 EXP
  - 126 129 VOC
```

- 137 138 VOC	001 134 136 EXP
- 139 141 REF	- 137 138 VOC
001 129 133 EXP	- 139 141 REF
- 137 138 VOC	- 142 149 SUC
- 139 141 REF	- 142 146 DIF
- 142 149 SUC	- 150 155 BRL
- 142 146 DIF	- 150 155 AFE

Verificamos que os três códigos (**SUC**, com 5 freqs; **BRL**, com 4 freqs; **EXP**, com 5 freqs) são mesmo fulcrais, pois conseguem agrupar à sua volta mais de metade dos códigos restantes do discurso. De facto, **SUC** polariza 14 códigos, alguns mais que uma vez, na distância de 15 linhas de discurso; **BRL** congrega 10 códigos, alguns repetidos; **EXP** apresenta-se relacionado com 9 códigos, todos eles surgidos mais que uma vez.

Digamos que a Hipótese 11, na comprovação da relação de vizinhança dos três códigos em questão com os restantes códigos do discurso, sugere que os professores do estudo, sobre o êxito profissional, apresentam relatos que, numa determinada extensão, intencionalmente baixa –15 linhas– para restringir a vizinhança, estão muito próximos das temáticas do **Sucesso** dos alunos (**SUC**), do **Bom relacionamento** com o aluno (**BRL**) e das **Expectativas** sobre êxito profissional (**EXP**).

É de salientar que na vizinhança de cada um destes três códigos estão *sempre* presentes, como vector comum, outros três códigos: **AFE** (**Dimensão afectiva do aluno**), **ESP** (**Esperança no futuro profissional**) e **REC** (**Reconhecimento social**). A associação fala por si.

Vejamos, seguidamente, pela aplicação da Hipótese 12, os valores do coeficiente de Tanimoto relativamente ao aparecimento conjunto (ou seja, consistência do discurso) de diferentes códigos respeitantes ao *êxito* profissional:

HIPÓTESE 12: Aplicada a 11 pares de Códigos, opcionais, para determinar o *coeficiente de Tanimoto*, admitindo, como critério de extensão, 25 linhas de texto, ou, seja, aproximadamente, 1/6 do discurso, critério bastante fino para uma sequência relativamente grande de pares de códigos:

***** exit001.cod	só SUC : 3
BRL + SUC : 3	coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333
só BRL : 1	***** exit001.cod
só SUC : 2	EPC + SUC : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.5	só EPC : 0
***** exit001.cod	só SUC : 4
NEE + NRE : 1	coef. de TANIMOTO (001): 0.2
só NEE : 2	***** exit001.cod
só NRE : 0	REC + AFE : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333	só REC : 1
***** exit001.cod	só AFE : 2
AFE + SUC : 2	coef. de TANIMOTO (001): 0.25
só AFE : 1	

```
***** exit001.cod
VOC + SUC : 2
só VOC : 0
só SUC : 3
coef. de TANIMOTO (001): 0.4
***** exit001.cod
SUC + APO : 1
só SUC : 4
só APO : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.2
***** exit001.cod
VOC + EXP : 2
só VOC : 0
só EXP : 3
coef. de TANIMOTO (001): 0.4
```

```
***** exit001.cod
SUC + DVA : 1
só SUC : 4
só DVA : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.2
***** exit001.cod
BRL + REC : 1
só BRL : 3
só REC : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.2
***** exit001.cod
INT + NRE : 1
só INT : 2
só NRE : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333
```

Pela comprovação da Hipótese 12 sobre 11 pares de códigos, verifica-se que nunca o coeficiente de Tanimoto se apresentou nulo; que há 5 valores fracos (0,2 a 0,3) desse coeficiente; que aparecem 6 valores moderados (0,333... a 0,5) desse coeficiente e que, nestes, se destacam 0,5 para o par BRL+SUC e 0,4 para VOC+SUC, bem como para VOC+EXP. Ou seja, o **bom relacionamento** com o aluno tem bastante a ver com o **sucesso** deste, e, por sua vez, o reconhecimento de **vocação** para o ensino está bastante ligado ao **sucesso** dos alunos e bem assim às **expectativas** sobre o êxito profissional.

Mas, curiosamente, quisemos verificar o coeficiente de Tanimoto para o par de códigos que nos tinha surgido em primeiro lugar naquela sequência, se afrouxássemos o critério de extensão, que, em vez de 25 linhas, passasse a determinar-se em 50 linhas, ou seja, praticamente equivalente a 1/3 do discurso em vez de 1/6. E o que sucedeu é curioso, pois, de moderado que era o valor do coeficiente (0,5), passou a forte (0,8). Ou seja, quanto mais finos são os critérios, mais o coeficiente de Tanimoto se torna exigente na consistência do discurso. Veja-se, pois, para esse par, o resultado para uma extensão de 50 linhas:

```
***** exit001.cod
BRL + SUC : 4
só BRL : 0
só SUC : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.8
```

Se a aplicação do critério de 50 linhas fosse generalizado, previsivelmente o sentido do coeficiente viria crescer, mas preferimos um critério mais fino para o apuramento mais rigoroso da consistência do discurso dos professores, atendendo, por sua vez, à relativamente pequena extensão do *corpus* dos relatos.

E que nos surge com a aplicação dessas mesmas duas hipóteses à vertente do *fracasso*? Em primeiro lugar, dado tratar-se de um campo tendencialmente expresso por expressões negativas, tornámos mais fino o critério de extensão de linhas para a comprovação das duas hipóteses. Determinámos, efectivamente, que a extensão ficasse concretizada em 15 linhas, quer para a Hipótese 11, quer para a Hipótese 12. E que veio resultar?

Vejamos:

HIPÓTESE 11: Aplicada aos códigos **DMT (Desmotivação dos alunos)**, **FEX (Falta de experiência docente)**, **PSC (Falta de condições psicológicas para o ensino)**, para determinar, numa distância dada, 15 linhas, com que Códigos Vizinhos aqueles estão relacionados:

***** fraca001.cod	- 32 36 SOL
001 129 133 DMT	- 32 36 ISO
- 134 139 IND	- 32 36 ABD
- 140 149 OME	- 38 41 PUN
- 140 149 OEP	- 41 45 NVL
001 163 164 DMT	- 46 52 CAT
- 163 164 PSC	001 74 79 PSC
***** fraca001.cod	- 80 82 IDI
001 16 18 FEX	- 85 91 IND
- 16 20 ISO	- 92 98 ING
- 20 21 NRP	001 80 84 PSC
- 25 28 NRM	- 80 82 IDI
- 28 32 IND	- 85 91 IND
- 32 36 SOL	- 92 98 ING
- 32 36 ISO	001 92 98 PSC
- 32 36 ABD	- 92 98 ING
- 32 36 PSC	- 105 114 IME
001 21 25 FEX	001 98 103 PSC
- 25 28 NRM	- 105 114 IME
- 28 32 IND	- 114 119 DFM
- 32 36 SOL	001 104 105 PSC
- 32 36 ISO	- 105 114 IME
- 32 36 ABD	- 114 119 DFM
- 32 36 PSC	- 119 128 ADP
- 38 41 PUN	001 149 154 PSC
001 155 158 FEX	- 155 158 FEX
- 155 158 SOP	- 155 158 SOP
- 159 162 NMT	- 159 162 NMT
- 159 161 PSC	- 163 164 DMT
- 163 164 DMT	001 159 161 PSC
- 163 164 PSC	- 159 162 NMT
***** fraca001.cod	- 163 164 DMT
001 32 36 PSC	001 163 164 PSC
	- 163 164 DMT

Constatamos que os três códigos intencionalmente seleccionados para a Hipótese 11 (**DMT**, com 2 freqs; **FEX**, com 3 freqs; **PSC**, com 5 freqs) são pólos atractivos bastante visíveis, uma vez que DMT tem 4 códigos

na sua vizinhança, sem repetição; FEX apresenta uma vizinhança com 10 códigos, com seis deles repetidos 2 ou mais vezes; e PSC, com toda a notoriedade, reúne 16 códigos à sua volta, sendo sete repetidos duas ou mais vezes.

Digamos que a Hipótese 11, pela óptica da vizinhança dos três códigos referidos com os restantes códigos do discurso, nos informa que os respondentes, num contexto de fracasso profissional, apresentam um discurso relativamente centrado nas dificuldades de: **desmotivação dos alunos** (DMT), **falta de experiência docente** (FEX) e **falta de condições psicológicas para o ensino** (PSC). Mas não deixa de ser relevante que todas estas dificuldades admitem como elemento presente em todas elas o problema da **indisciplina** (IND) dos alunos. Outro elemento comum entre DMT e FEX é a presença de PSC (**falta de condições psicológicas para o ensino**), enquanto PSC se liga explicitamente a DMT e FEX. São associações de codificação que manifestam consistência de discurso, uma vez que não se alheiam umas das outras, antes pelo contrário se entrecruzam.

HIPÓTESE 12: Aplicada a Códigos vários (12 pares), opcionais, para determinar o *coeficiente de Tanimoto*, que traduz, entre os valores 0 e 1, a **proporção** ou **razão** da soma da frequência de 2 códigos em conjunto com a soma dessa mesma frequência mais a frequência de cada um dos códigos isolados em análise, tendo em conta a distância criterial de 15 linhas:

```
***** fraca001.cod
DMT + PSC : 1
só DMT : 1
só PSC : 8
coef. de TANIMOTO (001): 0.1
***** fraca001.cod
NRM + NRP : 2
só NRM : 0
só NRP : 0
coef. de TANIMOTO (001): 1
***** fraca001.cod
OEP + OME : 1
só OEP : 0
só OME : 2
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333
***** fraca001.cod
PSC + IND : 2
só PSC : 7
só IND : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.2
***** fraca001.cod
IEP + IND : 1
só IEP : 0
só IND : 2
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333
```

```
***** fraca001.cod
IND + OME : 1
só IND : 2
só OME : 2
coef. de TANIMOTO (001): 0.2
***** fraca001.cod
ISO + PSC : 2
só ISO : 0
só PSC : 7
coef. de TANIMOTO (001): 0.2222222222
***** fraca001.cod
IND + ING : 1
só IND : 2
só ING : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333
***** fraca001.cod
IND + ABD : 1
só IND : 2
só ABD : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333
***** fraca001.cod
FEX + NMT : 1
só FEX : 2
só NMT : 0
coef. de TANIMOTO (001): 0.3333333333
```


***** fraca001.cod

OME + FEX : 3

só OME : 0

só FEX : 0

coef. de TANIMOTO (001): 1

***** fraca001.cod

ISO + PUN : 1

só ISO : 1

só PUN : 0

coef. de TANIMOTO (001): 0.5

À semelhança do procedimento havido, com a Hipótese 12, para o maior êxito, comprovamos que, para o maior fracasso, dos 12 pares de códigos, também nunca o coeficiente de Tanimoto se apresentou nulo; que há 4 valores fracos (0,1 a 0,3) desse coeficiente; que surgem 6 valores moderados (0,333... a 0,5) desse coeficiente e que, nestes, se impõe 0,5 para o par **ISO+PUN**; e se impõem dois pares de códigos com o coeficiente 1 (**NRM+NRP** e **OME+FEX**). Como valor mínimo de coeficiente, sobressai o par de códigos **DMT+PSC** (0.1).

Com base nesta constatação, poderemos aventar que, relativamente ao maior fracasso profissional, os professores em estudo não pondo grande incidência (0.1) de discurso na relação entre DMT e PSC (**desmotivação dos alunos e falta de condições psicológicas para o ensino**), admitem a sua associação, mas acham que é muito importante, na explicação do seu fracasso, a presença de NRM e NRP (**necessidade de recursos materiais e necessidade de recursos pedagógicos**), e bem assim a conjugação de OME e FEX (**deficiente organização do Min. da Educação e falta de experiência docente**). Também não será de minimizar a posição dos docentes tendente a expressar, com bastante consistência (0.5), a sua percepção de fracasso com base na relação entre ISO e PUN (**isolamento geográfico e sentimento/vontade de punição**). A este propósito, seria interessante estudar se as situações de colocação dos professores, longe da sua naturalidade ou residência, terão alguma relação, forte ou fraca, com o sentimento de punição relativamente aos alunos. No presente caso, este indicador, e trata-se apenas de um indicador, sugere-nos, hipoteticamente, a moderação na consistência dessa relação.

III. Considerações finais

Chegados à fase terminal do estudo, não iremos tecer uma série de conclusões apodícticas, mas, antes, oferecer um conjunto de considerações consentâneas com os indicadores que, ao longo do discurso, fomos apresentando, analisando e interpretando. Assim, de forma pontual, anotaremos:

1. Como não se trata da versão integral da investigação, mas de uma síntese adaptada para uma publicação periódica, é normal que muitos vectores contextualizantes não possam apresentar-se, nomeadamente, os Anexos, que nos permitiriam reconstituir mais detalhadamente o presente processo investigacional;
2. A apresentação de um quadro conceptual amplo e multifacetado

não se nos afigurou viável, quer pela imposição do espaço de discurso, quer pela incipiente investigação neste domínio, pelo que nos remetemos à literatura considerada sensibilizadora para o tema e minimamente enformante das opções metodológicas;

3. O que conseguimos averiguar, no referente à problemática do *maior êxito* e do *maior fracasso dos professores*, não poderá, por simplicidade ou pretensiosismo, generalizar-se a qualquer docente do Ensino Secundário+3B, mas confina-se apenas à esfera de vivências e profissionalidade dos docentes estudados. Qualquer efeito de generalizabilidade só poderá basear-se na analogia de situações profissionais, nunca por extrapolação amostral de resultados, porque, de facto, do conjunto dos nove professores respondentes não adviria tal legitimidade;
4. Quanto ao *maior êxito*, diremos que ele não é tipificado num fenómeno isolado, especificamente expresso, mas antes na simbiose de várias vertentes da vivência profissional. Desta forma, a partir dos depoimentos em primeira pessoa, com a análise informático-qualitativa viabilizada pelo programa AQD, poderemos referir:
 - a) O eixo fulcral do discurso dos professores em análise sobre o seu *maior êxito* abrange dimensões que, de uma ou de outra forma, estão subordinadas aos fenómenos educativos do sucesso dos alunos (SUC), do bom relacionamento com o aluno (BRL) e das expectativas sobre o êxito profissional (EXP). Complementarmente, estes três aspectos do *maior êxito* profissional trazem na sua vizinhança, com alguma notoriedade, a dimensão afectiva do aluno (AFE), a esperança no futuro profissional (ESP) e o reconhecimento social (REC). A este respeito, a hipótese 11 do programa AQD é deveras esclarecedora.
 - b) Por outro lado, e mais rigorosa, é a expressão deste *maior êxito* com base na quantificação da coerência do discurso dos professores do estudo. Na verdade, é moderadamente visível (coeficiente de Tanimoto entre 0.5 e 0.4) que, em função do *maior êxito* dos professores, o bom relacionamento com o aluno se conjuga com o sucesso escolar deste (BRL+SUC) e, por sua vez, o reconhecimento de vocação para o ensino está bastante ligado ao sucesso dos alunos e bem assim às expectativas sobre o êxito profissional (VOC+SUC e VOC+EXP). Tais vectores são abonados pelos resultados da hipótese 12 de AQD;
 - c) Tendo em conta a convergência das 2 hipóteses mencionadas, dir-se-á que as grandes fontes do *maior êxito* seriam balizadas pelos seguintes *cinco* marcos profissionais: o sucesso dos alunos, o bom relacionamento com o aluno, as expectativas sobre o êxito

profissional, o reconhecimento social e o reconhecimento de vocação para o ensino.

5. No respeitante ao *maior fracasso* profissional, similarmente à visão do maior êxito, aparece também como uma realidade, cujo conteúdo advém de várias dimensões da vida profissional e não da concretização de um único fenómeno educativo. Assim, numa base metodológica similar à do maior sucesso, conseguimos apurar:
 - i. na génese do *maior fracasso*, segundo os indicadores da associação de códigos, via hipótese 11 de AQD, estariam a desmotivação dos alunos, a falta de experiência docente e a falta de condições psicológicas para o ensino (PSC), estando a indisciplina dos alunos associada a todas estas vivências;
 - ii. Por sua vez, estes professores admitem a vinculação entre a desmotivação dos alunos e a falta de condições psicológicas para o ensino, mas acham, sobretudo, que é muito importante, na explicação do seu maior fracasso, a constatação da necessidade de recursos materiais e da necessidade de recursos pedagógicos, às quais equiparam a influência negativa de uma deficiente organização do Ministério da Educação e de uma falta de experiência docente. Por outro lado, ainda que mais moderadamente (coef. 0.5), a percepção de *maior fracasso* adviria da conjugação dos factores: isolamento geográfico e sentimento/vontade de punição. Os presentes vectores proviriam das ponderações do coeficiente de Tanimoto, fornecido pela hipótese 12 de AQD.
 - iii. De forma convergente, os resultados das duas hipóteses mencionadas, indicam que as fontes do *maior fracasso* residiriam nos seguintes marcos da actividade docente: a desmotivação dos alunos, a falta de experiência docente e a falta de condições psicológicas para o ensino, todas elas associadas à indisciplina do aluno; mas mais visíveis são as fontes situadas na necessidade de recursos materiais e de recursos pedagógicos, assim como na deficiente organização do Ministério da Educação e na falta de experiência docente; já de forma mais mitigada, na origem do *maior fracasso* também se poderá contar com o isolamento geográfico e o sentimento/vontade de punição.
6. Não deixaremos de constatar que para a determinação do *maior fracasso* concorrem, de forma notória, umas *dez* fontes, quando para o *maior êxito* encontrávamos umas *cinco* relevantes, o que, aliás, condiz com o processo inferencial de codificação. Por outro

lado, as fontes de *maior fracasso* apresentam características de pronunciada tendência exógena à actividade docente, enquanto as relacionadas com o maior êxito são mais adstritas a uma tendência endógena. Preponderância de um dos dois aspectos? A voz de P4 é significativa: - “*não havendo êxitos, há consciências tranquilas, porque nos preocupamos em melhorar todos os dias, pela investigação constante, pela reflexão crítica, pela consciência de impotência de uma profissão, a que ‘ninguém’ dá importância alguma*”.

7. Por fim, diremos que estas considerações poderão despoletar a curiosidade pelo tema, alertando para possíveis investigações futuras, e, modestamente, testemunhar que o investimento em estudos qualitativos, de natureza autobiográfica, pode ser válido e construtivo para um conhecimento da realidade profissional docente, esse mundo complexo de que sempre teremos algo a descobrir.

Bibliografia

- Alves, F. Cordeiro (1991). *A Satisfação / Insatisfação Docente. Contributos para um estudo da Satisfação / Insatisfação dos Professores Efectivos do 3-º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do distrito de Bragança* - Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Policopiado.
- Alves, F. Cordeiro (1997). A (In)satisfação dos Professores. Estudo de Opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança, In Maria Teresa Estrela (org), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 81-115
- Bolívar, Antonio et al (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, Editorial la Muralla.
- Carvalho, António J. A. T. (2000). *Eficácia docente, satisfação laboral e desgaste psíquico numa organização educativa*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, policopiado, 321 págs.
- Clapier-Valladon, Simone (1983). Le Récit de Vie comme Méthode de Recherche. in S.Clapier-Valladon et J. Poirier, eds., *L'Approche Biographique - Reflexions Epistémologiques sur une Méthode de Recherche*. Nice: Centre Universitaire Méditerranéen, 103-119.
- (1983a). Le Récit de Vie comme Narration du Quotidien. in S.Clapier-Valladon et J. Poirier (eds), *L'Approche Biographique - Reflexions Epistémologiques sur une Méthode de Recherche*. Nice: Centre Universitaire Méditerranéen, 120-137.
- Diamond, C. T. Patrick (1991). *Teacher Education as Transformation*. Philadelphia: Open University Press.
- Dominicé, Pierre (1984). La Biographie educative: un Itinéraire de Recherche. *Education Permanente*, 72-73, pp. 75-86.

- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda
- Formosinho, João (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação-Univ. do Minho, org., *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, Col. Cadernos de Análise Social da Educação, 41-50.
- Goodson, Ivor F. (1988). *The Making of Curriculum - Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. in A. Nóvoa (ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 63-78.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda
- Huber, Günter L. (1990). AQUAD: *Análisis de Datos cualitativos con Ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla: Editorial Carlos Marcelo, 1.^a ed.
- Huberman, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Neuchâtel – Paris: Delacheaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.
- Huberman, M. et Miles, Mathew B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles, De Boeck - Wesmael, S. A. (Traduit de l'Anglais par Catherine DE BACKER et Vivianne LAMONGIE de l'Association Erasme).
- Lapeyre, M. (1981). L'Enjeu de la Biographie: Destin, Drame, Histoire. *Psychologie et Education*, 1 (5), 37-54, com Anexo, 55-71.
- Lévi-Strauss, C. (1979). *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70
- Malrieu, Ph. (1981). Méthode Biographique et Analyse Psycho-sociale. *Psychologie et Education*, 1 (5), 17-35.
- Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1988). O Método (Auto)biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação dos Adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote - I.I.E.
- Seco, Graça M. S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento. Coimbra, Fac. De Psic. E de Ciências da Educação, policopiado, 494 págs
- Silva, Jerónimo J. C. (2001). *Satisfação no trabalho. Percepções dos gestores de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal*. Dissertação

- de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, policopiado, 184 págs.
- Tochon, F. V. (1992). À quoi pensent les Chercheurs quand ils pensent aux Enseignants?. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 89-113.
- Valli, Lynda (1993). Teaching before and after Professional Preparation: The Story of a High School Mathematics Teacher. *Journal of Teacher Education*, 2 (44), 107-118.

A formação de Professores para a Educação Básica

Henrique Ferreira ^{a)}

henrferr@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

A partir de alguns tópicos de uma comunicação ao último Congresso da ARIPESE¹, o autor reflecte sobre os obstáculos à constituição de uma escola básica de 12 anos², constituídos pelo parque escolar e pelo modelo organizacional curricular de cada ciclo de escolaridade, propondo modelos de interacção das culturas profissionais dos professores de cada ciclo e propondo ainda áreas de formação para os mesmos.

Résumé

En partant de certains thèmes d'une communication dans le dernier Congrès de l'ARIPESE, l'auteur réfléchit sur les contraintes à la construction d'une école basique de 12 ans, constitués par les bâtiments scolaires et par le modèle organisationnel curriculaire de chaque cycle de scolarité, proposant des modèles d'interaction des formations et des cultures professionnelles des professeurs de chaque cycle et proposant encore des domaines de formation pour les mêmes.

Palavras – Chave

Modelos de Professores para o Ensino Básico. Formação Inicial, Contínua e Especializada. Organização da Escola. Perfil de Desempenho Profissional.

Mots - clés

Modèles de Formation des Enseignants pour l'enseignement obligatoire. Formation Initiale, Continue et Spécialisée. Organisation de l'École. Profil d'Exécution des Rôles Professionnels.

1. Introdução

Aprofundando o conhecimento e a reflexão sobre o conteúdo de uma comunicação ao último Congresso da ARIPESE³, o autor reflecte sobre as dificuldades e sobre os obstáculos à constituição quer de uma escola básica de 12 anos⁴, quer dos modelos de formação de professores para essa escola básica, propondo estratégias de superação da situação actual.

Problematiza o quadro legislativo e regulamentar actuais nos domínios da formação de professores, da organização curricular da educação básica e da organização do parque escolar para o mesmo nível de ensino à luz dos conhecimentos disponíveis em cada um destes domínios, a fim de avaliar a coerência desejada entre objectivos, estruturas organizativas e processos utilizados.

Identifica como principais obstáculos (pontos 1 e 2) a tradição cultural,

a) Professor Coordenador na ESE de Bragança

Professor Adjunto de Nomeação Definitiva, na Área Científico-Pedagógica de Ciências da Educação, especialidade de Organização e Administração Escolar e Educacional

a organização departamental das Instituições de Formação de Educadores de Infância e de Professores, conectadas com tal cultura, a falta de apoio institucional e financeiro, por parte do Poder Administrativo-Educacional a um eficaz desenvolvimento da formação em Prática Pedagógica, a organização do parque escolar, os modelos organizaconais-curriculares de cada um dos ciclos da escolaridade básica e os diferentes modelos e sub-modelos actuais de formação de professores.

Em consequência, o autor propõe (pontos 3, 4 e 5), como estratégias de superação da situação actual a interacção das culturas profissionais dos professores de cada ciclo, assente na constituição de escolas básicas integradas ou, na sua impossibilidade, de centros aglutinadores territoriais da educação de infância e do 1º ciclo, por um lado, e dos 2º e 3º ciclos, por outro, mas com interacção das formações e do trabalho dos Educadores / Professores, devendo os conteúdos da formação ter em conta a reorganização curricular de Janeiro de 2001.

2. Modelos actuais de Professor quanto aos níveis de ensino leccionados

Integrado no processo de regulamentação da mais recente Lei de Bases⁵ do Sistema Educativo⁶, um Decreto-Lei de 12 de Outubro de 1989⁷, instituiu um referencial organizador dos modelos da formação de professores, dividindo-os em três modelos e em três sub-modelos de professor, conforme segue:

- 1) Educador de Infância;
- 2) Professor do Ensino Básico, com dois sub-modelos:
 - 2.1. Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico;
 - 2.2. Professor dos 2º e 1º ciclos do Ensino Básico;
- 3) Professor do Ensino Secundário, com um sub-modelo:
 - 3.1. Professor do Ensino Secundário e do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Para cumprir o objectivo de que

«A articulação entre os ciclos (do ensino básico) obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.»^{8 e 9}

e face à diversidade do parque escolar¹⁰, o Governo de então¹¹ apostou numa formação de professores polivalente, adoptando uma classificação que permitiria o agrupamento de ciclos e níveis de ensino, numa mesma escola, prevendo a complementaridade de recursos humanos.

Às desejadas polivalência da formação e unidade do ensino básico respondeu o Ministro da Educação com a criação, em 1990¹², e em regime experimental, do modelo das escolas básicas integradas¹³, que

viria a ser abandonado a partir de 1996.

Pretendia-se com este modelo reunir no mesmo edifício, ou em edifícios muito próximos, alunos dos quatro ciclos do ensino básico e gerir os recursos humanos, físicos e pedagógicos de uma forma integrada, fomentando ainda a articulação entre ciclos de escolaridade.

Porém, os quadros legislativos, sobretudo os referentes à mobilidade dos educadores e professores entre os diferentes ciclos não foram alterados e, nas escolas onde o espírito missionário dos professores não imperou, prevaleceu a realidade de três escolas separadas a funcionarem no mesmo edifício.

De qualquer modo, a ideia das escolas básicas integradas trouxe para a discussão o perfil de formação dos professores tendo-se debatido, ao longo da década de 90 do século XX, ideias como:

- se se deveria formar um só professor/educador para a educação de infância e para o 1º ciclo;
- se o professor do 2º ciclo deveria ficar também habilitado para o 1º ciclo como era prática nas Escolas Superiores de Educação, ideia aliás aprovada legalmente¹⁴ e que vigorou até 1997/1998, com efeitos até 2002;
- se afinal não seria melhor um professor habilitado só para o 1º ciclo e outro para os 2º e 3º;
- se, pelo contrário, se poderia falar de um professor para todo o ensino básico mas só nas áreas das expressões.

Nenhuma destas questões seria resolvida até hoje porque nem mesmo os detentores de cursos polivalentes, organizados nos termos do Decreto-Lei de 1989, podem leccionar, simultaneamente, no 1º ciclo e nos restantes ciclos, verificando-se, pelo contrário, que professores não formados para o 3º ciclo o leccionam dado trabalharem numa escola EB2 e 3.

Estas incoerências derivam de dois tipos de razões: 1) não se organizou o parque escolar de modo a que tal simultaneidade pudesse ocorrer; 2) não se modificou o sistema de concursos que continua a admitir somente: a) professores do 1º Ciclo; b) professores dos 2º e 3º ciclos; e c) professores do ensino secundário, podendo estes leccionar até ao 2º ciclo.

Assim, estamos, 13 anos depois, com a mesma discussão, sendo evidente ao nível das práticas organizativas do parque escolar – que não no discurso oficial – da segunda metade da década de 90 e até à actualidade, que se assiste a um movimento isolacionista dos 2º e 3º ciclos face ao primeiro ciclo, por um lado, e face ao ensino secundário, por outro. Tal movimento foi tacitamente legalizado pelo Decreto-Lei da nova administração da escola¹⁵, ao instituir a figura dos agrupamentos de escolas¹⁶ que se agrupam apenas para efeitos de administração e gestão e, designadamente, o projecto educativo de escola, mas mantém

as escolas no seu território e no seu isolamento.

Que quererá isto dizer? Que se põe fim à ideia de um professor para os três ciclos do ensino básico? Que se põe fim à ideia de um professor polivalente entre os 2º e 3º ciclos e para o 1º ciclo?

Parece evidente que a resposta à primeira questão é sim. Na prática, a polivalência ficou sempre limitada ao âmbito da segunda questão, nunca se acordando quer política quer socialmente o modo de a resolver.

O facto de no processo de regulamentação e implementação das alterações à Lei de Bases¹⁷, designadamente a transformação dos cursos de formação de Professores do 1º Ciclo e de Educadores de Infância em Licenciaturas, não se ter equacionado a situação em que ficariam os alunos das «Variantes», e o facto de ao se proceder à definição dos perfis de formação¹⁸ para o 1º Ciclo não se terem ali enquadrado as Licenciaturas conferidas por tais «Variantes» constituem indicadores de um recuo na polivalência da formação de professores para os 2º e 1º ciclos, o que significará o isolamento do 1º Ciclo, em conjunto com a educação de infância¹⁹.

De qualquer modo, as questões que estão na origem destes problemas são a natureza do modelo organizacional do ensino no 1º Ciclo, e a natureza do parque escolar do ensino não-superior, questões que procuraremos analisar de seguida.

3. Alternativas ao modelo organizacional do ensino no 1º Ciclo

Na tradição portuguesa do primeiro ciclo, o ensino é «globalizante, da responsabilidade de um professor único»²⁰. A Lei portuguesa²¹ abriu a possibilidade de o professor único ser coadjuvado em áreas especializadas.

Esta abertura da Lei portuguesa é um motivo mais para a integração das escolas dos diferentes ciclos e para a constituição de uma escola básica integrada.

Com efeito, o que está em causa é a melhoria dos serviços oferecidos aos alunos pela Escola do 1º ciclo em geral e pelos professores em particular, melhoria que, a nosso ver, só se perseguirá através de um dos seguintes conjuntos de estratégias:

1)

- a) concentração dos alunos do 1º CEB em unidades organizacionais com um mínimo de 250 alunos;
- b) instituição de um regime de docência de dois professores por grupo de alunos, sendo um dos professores para matérias básicas (Língua Materna, Matemática e Estudo do Meio) e outro para a área das expressões, num total mínimo de 36 horas semanais para os alunos.

2)

- a) integração dos alunos do 1º Ciclo em escolas EB2 e 3;
- b) instituição de um regime de docência de cinco professores por grupo de alunos, sendo um dos professores para matérias básicas (Língua Materna, Matemática e Estudo do Meio), com 15 horas mais cinco de estudo acompanhado ou de área de projecto, outro para a área de Educação Física, outro para a área de Educação Visual, outro para a área de Educação Musical e outro para a Expressão Dramática, estes quatro cada um com 3 horas lectivas mais uma de estudo acompanhado ou de área de projecto, num total mínimo de 36 horas semanais para os alunos.

Com as condições do parque escolar português em geral, sobretudo no interior do país, nenhum dos dois conjuntos de estratégias será de fácil execução pois, relativamente ao primeiro, não abundam escolas com pelo menos 14 espaços pedagógicos, incluindo 10 salas de aula. E não valerá a pena pensar em escolas mais pequenas porque é necessário equipar refeitório, sala de almoço, espaço de música, de educação visual, de educação física, de educação dramática, dormitório, enfermaria, etc..

Relativamente à segunda estratégia, ela não é menos difícil de executar porque implica a existência de escolas dos 2º e 3º ciclos em número suficiente para receber 728.000 alunos²², da Educação Infantil e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A dificuldade aumentaria ainda mais se pensarmos que cada uma destas escolas teria de obedecer aos requisitos anteriormente explicitados, acrescentando ainda que, em muitos municípios, as crianças sofreriam imenso com as distâncias percorridas em transportes escolares e talvez ainda mais com as respectivas condições de transporte²³.

Assim, resignar-nos-emos perante a impossibilidade de realização dos sonhos, aceitando a dura realidade de que, na maior parte do território português, os agrupamentos de escola serão a solução menor para um mal maior, que é o do isolamento das Escolas do 1º ciclo e Estabelecimentos de educação de infância.

No entanto, há muitas situações em que quer um quer o outro dos conjuntos de estratégias poderão ser implementados, sobretudo ao nível dos aglomerados urbanos. Valeria a pena por isso equacionar esta questão.

4.O modelo mais possível

A realidade do agrupamento dos 2º e 3º ciclos, impede-nos de conceber um professor ou só para o 2º ou só para o terceiro ciclos e obriga-nos a exigir uma formação para os dois ciclos. De resto, esta solução já foi tentada em 1995 por Manuela Ferreira Leite, Ministra da Educação, com o inconveniente de compartimentar demasiado a

formação, em disciplinas isoladas, o que levou o Conselho Nacional de Educação a «reprovar» a Portaria²⁴ e o Ministro Marçal Grilo a revogá-la, em 1996. De resto, na realidade, os alunos das «Variantes das ESE's leccionam no terceiro ciclo, realidade que deve «obrigar» à formação para leccionar no mesmo.

Assim, qualquer perspectiva de interacção entre os 2º e 3º e o 1º ciclos deverá passar pela participação de alguns dos professores dos 2º e 3º ciclos nas dinâmicas pedagógicas do 1º Ciclo.

Como vimos atrás, a Lei de Bases possibilita que o regime de monodocência do 1º Ciclo possa ser coadjuvado em áreas especializadas, o que remete para Línguas Estrangeiras, Educação Dramática, Educação Visual e Plástica, Educação Musical, Educação Física.

Assim, sempre que houvesse possibilidade de juntar, no mesmo edifício, ou em edifícios muito próximos, alunos dos três ciclos, professores destas cinco áreas dos 2º e 3º ciclos poderiam contribuir para uma formação mais completa dos alunos do 1º ciclo, sendo que o Professor de matérias básicas, com um total mínimo de 20 horas por semana com os alunos, seria o responsável pela integração de todas as áreas curriculares.

5. A formação dos professores para os três ciclos do ensino básico

5.1. O âmbito da Formação

A formação para os três ciclos do ensino básico exigiria conhecimento psico-sociológico, curricular e organizacional e formação metodológica e estágio pedagógico nos três ciclos, em períodos anuais sucessivos e integrados, onde seria desejável o contacto inicial com o 3º ciclo, seguido do 2º e depois do 1º, no sentido de que os aspectos específicos deste ciclo constituíssem o principal factor de amadurecimento dos futuros professores.

5.2. Orientações a considerar na formação de professores para o ensino básico

A reorganização curricular do ensino básico, instituída em 2001²⁵ (ver quadro I, no final deste trabalho), para ter início nos 1º, 5º e 7º anos em 2001/02, estabelece algumas áreas de serviços de educação a prestar aos alunos na escola e para as quais os professores devem ser formados. Tais áreas são

- quatro áreas transversais a todo o currículo, **a saber**,
 - Educação para a cidadania,
 - Valorização da Língua Portuguesa,
 - Dimensão Humana do Trabalho e
 - Tecnologias da Informação e da Comunicação;

- as áreas curriculares disciplinares **de docência, em cujos conteúdos e processamento da informação os professores devem ser verdadeiros especialistas;**
- uma área curricular não disciplinar – Formação Pessoal e Social, **comum a todos os ciclos, com as seguintes sub-áreas:**
 - Área Projecto,
 - Estudo acompanhado,
 - Formação cívica,
 - Opção escola,
 - Actividades de enriquecimento.

Por sua vez, o perfil geral de desempenho dos professores²⁶ institui quatro grandes áreas de competências:

- dimensão profissional, social e ética,
- dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,
- dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, e
- dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Já o perfil específico de desempenho profissional dos educadores e dos professores do 1º Ciclo²⁷ institui duas áreas de actuação profissional:

- concepção e desenvolvimento do currículo e
- integração do currículo.

Com base nas reflexões anteriores, nas orientações da reorganização curricular, nas orientações do perfil profissional dos Professores do Ensino Básico e Secundário e ainda do perfil específico dos Professores do 1º ciclo e de Educadores de Infância, entendemos serem grandes orientações da formação de professores as seguintes:

- as finalidades, objectivos e características das populações escolares e dos níveis de ensino e, dentro do ensino básico, nos diferentes ciclos de escolaridade,
- a organização curricular de cada nível de ensino e, no ensino básico, de cada ciclo de escolaridade,
- as componentes organizacionais curriculares de cada nível de ensino e, dentro do ensino básico, de cada nível de escolaridade,
- os processos de interacção entre os diferentes ciclos de escolaridade, no ensino básico,
- os aspectos que as Ciências da Educação demonstraram relevantes na compreensão, interpretação e explicação da escola, dos professores, dos alunos e seus pais e, sobretudo, do processo educativo,
- os conhecimentos científicos inerentes à estruturação e disponibi-

lização do conhecimento disciplinar e interdisciplinar em área ou áreas específicas,

- os conhecimentos e competências curriculares, pedagógicas e didáticas inerentes a um campo epistemológico específico,
- os saberes, competências e saberes-fazer profissionais em todos os domínios de acção do professor, na escola, designadamente,
 - competências científicas, tecnológicas e técnicas no domínio disciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar;
 - competências humanas, éticas, cívicas, pedagógicas e relacionais, relativamente à função docente e à relação com os demais elementos da escola e da comunidade;
 - competências de organização e participação na Sociedade da Informação (tecnologias da informação e da comunicação) e sua utilização em situações de ensino-aprendizagem e demais projectos de escola;
 - competências de estimulação do desenvolvimento e de orientação educacional dos alunos, dos pais ou encarregados de educação e dos funcionários;
 - competências de orientação dos alunos no estudo, em actividades de investigação e em actividades de realização;
 - competências de concepção, desenho, organização, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares disciplinares, pluridisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, a nível macro, meso e microorganizacional;
 - competências de concepção, desenho, organização, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares disciplinares, pluridisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, a nível macro, meso e micro, para alunos provenientes de diferentes etnias, estratos sociais e culturais ou necessitados de diferentes graus de atendimento específico;
 - competências de elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de investigação – acção e de intervenção social e comunitária;
 - competências de avaliação diagnóstica, prognóstica, formativa e sumativa, aplicada a diferentes projectos;
- conhecimentos, saberes e competências em domínios de acção comuns a todos os professores, tais como: aperfeiçoamento da literacia, do cálculo, da educação cívica, da educação para o ambiente, da educação sexual, da educação estética, da educação para a cidadania e para a democracia.

A formação dos professores corre o risco de ser uma tarefa ciclópica, onde o óptimo se revelará inimigo do bom. Com efeito, a acumulação de funções que é hoje exigida aos professores relativamente aos alunos, produzindo o efeito de «discurso normativo do superprofessor»²⁸ pode conduzir os professores a não serem bons em nenhuma área porque têm de fazer quase tudo na escola²⁹.

É neste contexto que o esforço que tem sido feito, sobretudo desde 1997³⁰, no sentido de incrementar a formação especializada de professores para dotar as escolas de especialistas em áreas críticas, tais como orientação educativa, supervisão educativa, supervisão curricular, organização de recursos, animação sócio-cultural, os quais possam orientar os outros professores na sua acção nos parece essencial.

Porém, não bastará a formação, nem, sobretudo, uma formação curta, como será o caso da ministrada em cursos de pós-licenciatura, com 250 horas³¹, ao abrigo do Decreto-Lei 95/97, de 23/4. É necessária a definição de cargos que tais professores possam ocupar para o exercício das suas funções e pôr em prática o que dispõe o próprio estatuto da carreira³² docente sobre o assunto.

De qualquer forma, sob proposta do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores e Educadores, em 1998, os Secretários de Estado da Educação e Inovação e da Administração Educativa definiram, em 1999, os perfis de formação³³ das nove áreas de formação especializada³⁴, perfis que definiram as respectivas competências em:

- competências de análise crítica,
- competências de intervenção,
- competências de formação, de supervisão e de avaliação, e
- competências de consultadoria.

Esta definição contribuiu para uma melhor avaliação da qualidade dos cursos de formação especializada, ao mesmo tempo que induziu a sua adequação aos parâmetros definidos.

O sistema educativo português pode assim dotar-se de profissionais habilitados com vista à especialização dos diferentes serviços educativos a ministrar pela escola aos alunos libertando assim os professores para o essencial da sua missão: a docente.

6. Conclusão

No final do nosso trabalho, entendemos ser absolutamente necessário reorganizar a formação de professores, de modo a conferir maior unidade educacional, científica e organizacional ao ensino básico de 12 anos.

Para isso, é necessário conceber a educação básica das crianças e alunos como decorrendo num território educativo onde, para um mesmo grupo de 250 crianças, no mínimo, não haja mais que dois centros

educativos, sendo preferencial que haja apenas um, a escola básica de 12 anos, havendo ali quatro tipos de professor: Educador de Infância, Professor de Matérias Básicas para o 1º CEB, Professor dos 1º, 2º e 3º CEB's em disciplinas da Área das Expressões e Professor dos 2º e 3º CEB's nas restantes disciplinas.

O Professor do 1º CEB continuaria o principal responsável pelo grupo de alunos mas seria coadjuvado na Área da Expressões pelos professores das disciplinas da Área nos 2º e 3º CEB's, desde que eles tivessem feito estágio no 1º CEB.

Porém, sem a concentração das crianças em Centros Educativos e sem o apetrechamento técnico-educacional destes não atingiríamos estes objectivos.

Bibliografia

- Alves, F. C. (2001). *O Encontro Com a Realidade Docente – Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Alves, J. M. (1991). *A Relação Pedagógica Como Espaço de Negociação*. In *Benquerença* (Revista do Instituto Politécnico de Bragança), nº 2 (1991), pp. 62 - 72
- Portugal – Ministério da Educação - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1998). *Contributos para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais*. Braga: Edição do Conselho.
- Portugal – Ministério da Educação - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2002). *Relatório de Actividades – 2001*. Braga: Edição do Conselho
- Ferreira, H. (1997). *Proposta de Perfil de Formação do Professor de Educação Básica*. Proposta de projecto de formação de professores e consequente revisão do plano de estudos dos cursos de formação de professores ministrados na ESE de Bragança, apresentada ao Conselho Científico desta Escola. Março de 1998. (Escola Superior de Educação de Bragança, policopiado)
- Ferreira, H. (2001). «*A formação de Professores para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, na Área das Expressões*», comunicação apresentada ao Encontro Nacional da Associação das Escolas Superiores de Educação (ARIPese) sobre «*Formação e Padrões de Qualidade no Ensino*», realizado na ESE de Bragança, nos dias 3 e 4 de Maio de 2001, comunicação integrada no Painel 1 – Desafio às Formações para a Docência na Educação Básica (3 de Maio) (Escola Superior de Educação de Bragança, policopiado)
- Ferreira, H. (2001). *El Sistema de Formación de Profesores en Portugal e y en la Escuela Superior de Educación de Bragança*. In Costas i Costa,

Componentes transversais ao currículo	Áreas curriculares pluridisciplinares e disciplinares	Áreas curriculares não disciplinares	Carga horária semanal x (90 minutos), em horas lectivas, respetando a totalidade da carga horária de cada ano					
			1º Ciclo		2º ciclo		3º Ciclo	
			1º- 4º	5º	6º	7º	8º	9º
	Líng. Portuguesa		c)			2	2	2
	Matemática		c)			2	2	2
	Estudo do Meio		c)					
	Expressões - Artísticas - Físico-motoras		c)					
- Educação para a cidadania		Form. Pes./Socia - Área Projecto - Est. Acomp. - Formação cívica	c)	3	2,5	2,5	2,5	2,5
- Valorização da Língua Portuguesa		- Opção escola - Educ. Moral/Relig. - Actividades de enriquecimento	c) b) c)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)
- Dimensão humana do trabalho	Línguas e Estudos Sociais - L. Portuguesa - L. Estrangeira - Hist./Geog. Port			5	5,5			
- Tecnologias Informação e Comunicação	Matem./Ciências - Matemática - Ciênc. Natureza			3,5	3,5			
	Educ. Artística e Tecnológica - Ed. Vis./Tecnol. - Ed. Musical			3	3			
	Educação Física			1,5	1,5			
	L. E. (LE I e LE II)					3	2,5	2,5
	Ciências Humanas e Sociais - História - Geografia					2	2,5	2,5
	Ciências Naturais - Ciências Naturais - Físico-Química					2	2	2,5
	Educ. Artística - Educ. Visual - Outras Disciplinas					1 e)	1 e)	1,5
	Ed. Tecnológica					1 e)	1 e)	
4 áreas T.T.C.	8 C. PL. e 5 D. Isc.	6 áreas C. N.D.	25 h c)	25,5 h	25,5 h	27 h	27 h	27 h

- A Formação de Professores para a Educação Básica

- M., Durieux, F., Guardia, S. G., Langer, W., Ojala, M., e Oomen – Welke, I. (Eds., 2001). *Student Teaching Practice in Europe*. Freiburg in Breisgau: Fillibach – Vert, pp. 247 – 254. Publicação co-financiada pelo Programa Sócrates/Erasmus da UE
- Formosinho, J. (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Texto-síntese da conferência apresentada ao Congresso «*Administração Educacional e Projecto Educativo*», realizado em Bragança, na Escola Superior de Educação, nos dias 2, 3 e 4 de Outubro de 1992. *Texto publicado em Revista Portuguesa de Educação*, Vol 5, nº 3, 1992, pp. 23-48. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Formosinho, João (1999). *O Ensino Primário - De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Cadernos PEPT nº 21. Lisboa: Ministério da Educação. Programa Educação Para Todos.
- Formosinho, J., Ferreira, H., e Niza, S. . *A Formação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Texto apresentado ao Seminário realizado pela Secção da Formação Especializada do mesmo Conselho no dia 23 de Abril de 2001, na Universidade de Aveiro. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (policopiado)
- Lima, L., Castro, R. V. de; MAGALHÃES, J. e PACHECO, J. A. (1995). *O Modelo Integrado, 20 anos Depois: Contributos para Uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho*, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 8, nº 2, 1995, pp.147-196. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Martins, Édio e DELGADO, J. M. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974 – 1999 – Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Legislação referenciada

Lei 46/86, de 14/10, in DR I: 3067- 3082, alterada no seus artigos 13º, referente à organização do ensino superior, 31º e 33º, referentes à formação de professores, pela Lei 115/97, de 18/9, in DR I-A: 5082-5083 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/97, de 10/8, DR.I.A, 1997: 670 – 673 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei 58/86, de 21/3, in DR I: 682-683: ordenamento Jurídico da Formação de Professores nas ESE's

Decreto-Lei nº 344/89, de 11/10, in DR I: 4426-4432 – Ordenamento Jurídico da Formação de Professores

Decreto-Lei 139-A/90, de 28/4, in DR 1990.I.A: 2040-(2) a 2040-(18), com a redacção dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2/1, In DR.1998, I-A: 1-28: Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Não-Superior

Decreto-Lei nº 172/91, de 10/5, in DR I-A: 2521 – 2530: Regime experimental do modelo de administração democrática da escola Infantil, Básica e Secundária

Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4, in DR.1997, I.-A:1831-1833: Ordenamento Jurídico da Formação Especializada de Professores

Decreto-Lei 115-A/98, de 4/5, in DR I-A, Suplemento: 1988 – (1) a 1988 – (14) – Regime de autonomia, administração e Gestão das Escolas Infantís, Básicas e Secundárias

Decreto-Lei nº 255/98, de 11/8, in DR.1998, I-A: 3907 – 3910: Ordenamento Jurídico e Organização dos Cursos de Complemento de Formação e dos Cursos de Formação Especializada para Professores Bacharéis

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18/1, DR I-A: 258 – 265: Organização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei nº 240, de 30/8/2001, In DR I-A: 5568 – 5575: Perfil Geral de Formação do Professor do Ensino Básico e do Professor do Ensino Secundário

Decreto-Lei nº 241, ambos de 30/8/2001, In DR I-A: 5571 – 5575: Perfil Específico de Formação do Professor do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29/8, in DR I-B: 4417 – 4420: Critérios para a organização de Agrupamentos de escolas

Portaria 352/86, de 8/7, in DR I: 1026 –1028: Regulamentação do Ordenamento Jurídico aprovado pelo Decreto-Lei nº 58/86

Portaria nº 1141 – D/ 95, de 15/9: Grupos de docência dos 2º e 3º ciclos do ensino básico

Portaria nº 2/96, de 3/1: Revogou a Portaria nº 1141 – D/95
Portaria nº 680/2000, de 29/8, in DR 2000, I-B: 4429-4430: Criação da Área
de Formação Especializada em Inspeção da Educação

Despacho Normativo nº 27/97, de 2/6: Territórios Educativos de Educação
Prioritária (TEIP's)

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março e Despacho
33/ME/91, de 8/3: criação, em regime experimental, da Escolas
Básicas Integradas

Despacho Conjunto SEEI/SEAE nº 198/99, de 15/2, in DR.1999, II: 2042 –
2045: Perfis de Formação para cada uma das Áreas de Formação
Especializada

Despacho 147/B/ME/96, de 1/8: Agrupamentos de Escolas

Despacho 73/SEAE/SEEI/96, de 3/9: Agrupamentos de Escolas

Notas

- 1) Comunicação *A formação de Professores para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, na Área das Expressões* apresentada ao Encontro Nacional da Associação das Escolas Superiores de Educação (ARIPese) sobre «*Formação e Padrões de Qualidade no Ensino*», realizado na ESE de Bragança, nos dias 3 e 4 de Maio de 2001, comunicação integrada no Painele 1 – *Desafio às Formações para a Docência na Educação Básica* (3 de Maio)
- 2) A partir da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10/8, DR.I.A, 1997: 670 – 673, «*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*» (Capítulo II, artº 2º).
- 3) Comunicação *A formação de Professores para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, na Área das Expressões* apresentada ao Encontro Nacional da Associação das Escolas Superiores de Educação (ARIPese) sobre «*Formação e Padrões de Qualidade no Ensino*», realizado na ESE de Bragança, nos dias 3 e 4 de Maio de 2001, comunicação integrada no Painele 1 – *Desafio às Formações para a Docência na Educação Básica* (3 de Maio)
- 4) A partir da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10/8, DR.I.A, 1997: 670 – 673, Capítulo II, artº 2º, «*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*» .
- 5) No século XX, houve em Portugal, quatro Leis de Bases do Sistema Educativo: 1911 (Decreto de 29/3, pp. 573 – 585), 1936 (Lei 1941, de 11/4, pp. 411 – 413), 1973 (Lei 5, de 25/7, pp. 1315 – 1321) e 1986 (Lei 46, de 14/10, pp. 3067 – 3082), alterada no seus artigos 13, 31 e 33 pela Lei 115/97, de 19/9, pp. 2420 – 2421.
- 6) Como vimos na nota anterior, trata-se da Lei 46/86, de 14/10, in DR I: 3067- 3082, alterada pela Lei 115/97, de 19/9, in DR I-A: 2420 – 2421
Pela Lei 115/97 os Institutos Politécnicos passaram a poder atribuir o grau de licenciado

e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os Educadores de Infância formados a partir do ano 2001/02, passaram a ter o estatuto académico de licenciados. Pela mesma Lei, e mediante regulamentação posterior do Governo, as Escolas Superiores de Educação poderiam também formar professores para o 3º Ciclo. Porém, tal regulamentação não foi ainda feita.

7) Decreto-Lei nº 344/89, de 11/10, in DR I: 4426-4432 (cf. Artº 4º)

8) A expressão entre parêntesis é nossa.

9) Lei 46/86, de 14/10, artº 8º, nº 2, , in DR I: 3067- 3082.

10) Cada sistema educativo tem a sua própria originalidade, produto da história singular de cada país, no campo político-educacional. A evolução do sistema português faz-se por um processo de acrescentos em que o Ciclo Preparatório (1967-1992), correspondente ao actual 2º ciclo foi ministrado numa escola diferente das já então existentes (primária, liceu e escola industrial e comercial) e à qual se chamou Escola Preparatória.

Assim, quando foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a educação e o ensino eram ministrados em quatro tipos de escolas: Estabelecimentos de educação de infância (4-6 anos, actualmente 3-5); Escolas Primárias (7-10, actualmente 6-9); Escolas Preparatórias (11-12, actualmente 10-11); e Escolas Secundárias, com três ciclos: Curso Geral Unificado (13-15 ANOS), Curso Complementar (16-17) e 12º ano (18). Todas as escolas tinham organização e gestão independente umas das outras .

A partir de 1986, o IX Governo Constitucional, na sequência da Lei de Bases, começou a implementar a política de subtrair o mais possível o 3º ciclo do ensino básico às Escolas Secundárias para o tornar mais homogéneo e consistente mas que, mesmo assim, permaneceria dividido em duas escolas (a do 1º ciclo e a dos 2º e 3º ciclos), até aos nossos dias, continuando a haver quatro escolas, mas antecipando-se um ano a entrada na educação infantil.

Porém, o «novo ensino secundário», constituído por um único ciclo de escolaridade, com os 10º, 11º e 12º anos, apenas se iniciará no ano lectivo de 95/96, ainda que o 12º ano se tenha iniciado em 1980/81, substituindo o Ano Propedêutico, iniciado em 1977/78, em substituição do Serviço Cívico, iniciado em 1975/76.

11) Tratava-se do XI Governo Constitucional, presidido pelo Professor Doutor Aníbal Cavaco Silva e sendo Ministro da Educação o Engenheiro Roberto Carneiro.

12) Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março e Despacho 33/ME/91, de 8/3.

13) Como acentua Eurico Lemos PIRES, 1993: 24-26, *Escolas Básicas Integradas como centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, o nome de Escola Básica Integrada deveria ficar reservado para um escola que integrasse os quatro ciclos de educação básica: educação de infância e os restantes três ciclos, e não para qualquer outra associação intermédia.

14) Decreto-Lei 58/86, de 21/3, in DR I: 682-683, e Portaria 352/86, de 8/7, in DR I: 1026 -1028

15) Decreto-Lei 115-A/98, de 4/5, in DR I-A, Suplemento: 1988 – (1) a 1988 – (14).

16) Pode dizer-se que a figura dos agrupamentos de escolas, ensaiada experimentalmente a partir de 1996/97 (Despachos 147/B/ME/96, de 1/8; Despacho 73/SEAE/SEEI/96, de 3/9, e Despacho Normativo nº 27/97, de 2/6) na forma dos Territórios Educativos de Educação Prioritária (TEIP), é um sucedâneo das Áreas Escolares criadas pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10/5, in DR I-A: 2521 – 2530, pelo qual o X Governo Constitucional aprovou o regime da Administração da Escola para ser experimentado e avaliado, entre os anos lectivos 1991/92 – 1995/96. Tais Áreas Escolares eram agrupamentos de escolas do 1º ciclo e jardins de infância, para efeitos de gestão e projecto educativo mas as escolas e professores continuavam isolados nas suas escolas e territórios destas, juntando-se apenas para as reuniões dos Órgãos de Administração e Gestão. E aqueles professores que não pertencessem a qualquer órgão nem isso.

Deste conceito de Área Escolar resultou directamente o de Agrupamento Horizontal (escolas do 1º ciclo mais escolas infantis), derivando o conceito de Agrupamento Vertical da associação de escolas de três ou de quatro ciclos. Estes novos conceitos são criados pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/5 e regulamentados pelo Decreto Regulamentar nº

- 12/2000, de 29/8, in DR I-B: 4417 – 4420.
 Ver: Édio MARTINS e João Manuel DELGADO (2002): *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974 – 1999 – Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- 17) Operadas pela já referida Lei 115/97, de 18/9, in DR I-A: 2420-2421
 - 18) Operada pelos Decretos-Lei nºs 240 e 241, ambos de 30/8/2001, In DR I-A: 5568 - 5575
 - 19) Entre os defensores de uma política realista e gradualista de associação de escolas, garantindo como primeira fase a integração da educação de infânciae do 1º ciclo está João FORMOSINHO (1999): *O Ensino Primário - De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*, Cadernos PEPT nº 21. Lisboa, Ministério da Educação. Programa Educação Para Todos
 - 20) Lei 46/86, de 14/10, artº 8º, nº 1, b), , in DR I: 3067- 3082.
 - 21) Lei 46/86, de 14/10, artº 8º, nº 1, b) , in DR I: 3067- 3082.
 - 22) Ou seja, os 278.000 da Educação de infânciamais os 450.000 do 1º Ciclo.
 - 23) Há municípios onde as crianças dos 2ºe e 3º ciclos viajam por dia 60 quilómetros, por estradas difíceis e em horários absolutamente inadmissíveis, do género de levantar a seis da manhã e chegar a casa às nove da noite.
 - 24) Para a história das políticas educativas, fica que Manuela Ferreira Leite tentou integrar os dois ciclos, integrando os grupos disciplinares dos mesmos, definindo que quem era professor de um ciclo também ficava com habilitações para o outro, através da Portaria nº 1141 – D/ 95, de 15/9, revogada por Marçal Gril, em 1996, através da Portaria nº 2/96, de 3/1.
 - 25) Aprovada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18/1, DR I-A: 258 – 265
 - 26) Decreto-Lei nº 240, de 30/8/2001, In DR I-A: 5568 - 5572
 - 27) Decreto-Lei nº 241, de 30/8/2001, In DR I-A: 5572 - 5575
 - 28) FORMOSINHO, João (1992): *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*, comunicação apresentada ao Congresso «Administração Educacional e Projecto Educativo, realizado em Bragança, na Escola Superior de Educação, nos dias 2, 3 e 4 de Outubro de 1992.
 - 29) Esta ideia também foi defendida pelo Ministro da Educação do XV Governo Constitucional, David Justino, na Assembleia da República, no dia 18 de Abril de 2002, às 10h45 da manhã, na apresentação do programa de Governo para a Educação.
 - 30) Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4, in DR.1997, I.-A:1831-1833; Decreto-Lei nº 255/98, de 11/8, in DR.1998, I-A: 3907 – 3910, e Portaria nº 680/2000, de 29/8, in DR 2000, I-B: 4429-4430.
 - 31) Com efeito, o Decreto-Lei 95/97, de 23/4, instituiu uma modalidade de cursos de formação especializada, para professores licenciados, com 250 horas de formação e cumprimento de três requisitos: 1) uma componente de Ciências da Educação, com não menos que 50 horas; 2) uma componente de formação na área de especialização, com não menos que 150 horas; e uma componente de concepção, desenvolvimento e avaliação de um projecto de formação, com não menos que 40 horas.
 Os cursos de especialização, para professores licenciados, têm-se desenvolvido nesta modalidade organizativa, com consequências nefastas no conteúdo da formação e nas competências adquiridas pelos professores.
 - 32) Decreto-Lei 139-A/90, de 28/4, in DR 1990.I.A: 2040-(2) a 2040-(18), com a redacção dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2/1, In DR.1998, I-A: 1-28
 - 33) Despacho Conjunto SEEI/SEAE nº 198/99, de 15/2, in DR.1999, II: 2042 - 2045
 - 34) São nove as áreas de formação especializada: Educação Especial, Administração Escolar e Educacional, Animação Sócio-cultural, Orientação Educativa, Organização e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Gestão e Animação da Formação, Comunicação Educacional e Gestão da Informação, estas estabelecidas no Decreto-Lei 95/97, de 23/4, a que a Portaria nº 680/2000, de 29/8, acrescentou a de Inspeção da Educação.

A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo

Uma aposta na formação do profissional

Maria Isabel Alves Baptista¹

mabel@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

Este artigo pretende apresentar uma análise crítica do Projecto de Prática Pedagógica que visa, na sua essência, formar o profissional, dentro de uma nova epistemologia da prática, onde a reflexão funciona como a pedra angular para tomada de consciência das funções e competências, enunciadas no Perfil de Desempenho Geral e Específico do Educador e do Professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo, recentemente publicitado pelo INAFOP. Procuramos, acima de tudo, apresentar e discutir critérios que guiam a nossa prática de formação, alicerçada no modelo reflexivo de formação profissional.

Palavras-chave

Prática pedagógica, profissional reflexivo, supervisão e acompanhamento, supervisor, professor-cooperante, aluno-professor.

Keywords

Pedagogical practice, reflex professional, supervision and assistance, teacher trainer, cooperative teacher, student teacher.

- 1) A autora, na elaboração do presente estudo, solicitou a colaboração da professora Adjunta Maria Angelina Sanches, que se prestou a ler e a fazer sugestões pertinentes ao documento, devidamente integradas no texto escrito.

Introdução

Os currículos dos cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, ministrados na Escola Superior de Educação de Bragança, visam formar o profissional sabedor, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano, capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo sensível à sua volta, capaz de gerar não só o saber mas o saber fazer, o saber ser e saber estar na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se um profissional que aposte a todo momento na formação permanente.

Às práticas educativas, enquanto componente básica do currículo, cabe uma boa parte da tarefa de promover a formação do profissional qualificado, com elevado grau de autonomia, que saiba, numa perspectiva de constante actualização, implicar-se na mobilização e procura de

conhecimentos e competências que lhe permitam fazer face às múltiplas situações educativas e contextos em que se integra ou poderá integrar-se.

Gimeno (1982) diz que os autênticos currículos de formação de professores são os que estabelecem a ligação entre teoria e prática, quer dizer, entre a vida e o currículo, entre as práticas e os cursos teóricos. Os programas devem, por isso, conter conteúdos que sejam passíveis de transferir e articular com a prática real (1982: 96).

A Prática Pedagógica, nas novas licenciaturas de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Bragança, visa integrar o futuro educador/professor no exercício da profissão. É, no nosso entender, um espaço e um tempo privilegiados para a construção da identidade profissional. Conforme o estipulado na Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio (D. R. - I Série. N.º 124) e Decreto-Lei N.º 344, de 11 de Outubro, a Prática Pedagógica concretiza-se ao longo do curso, através de actividades diferenciadas, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva: observação-análise, cooperação-intervenção e responsabilização pela docência. É um espaço e um tempo “racionalmente organizado e devidamente controlado”, como diz Moreno Garcia (1966).

Apresenta características de uma prática de terreno, em que o futuro professor, perante situações reais, aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, não dentro de uma perspectiva meramente aplicativa, mas dentro de uma perspectiva compreensiva, face à complexidade e singularidade do acto educativo. Pretende-se que facilite e estimule o desenvolvimento de uma atitude interventiva, inovadora e investigativa, consistente com o exercício da actividade profissional.

A lei, no que diz respeito ao enfoque teórico da Prática Pedagógica, é omissa, deixando às instituições formadoras, no uso da sua autonomia pedagógica, uma certa liberdade na escolha do modelo de formação/supervisão e no modo de operacionalizar todo o processo, se bem que da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor e respectivos perfis específicos, se possa inferir, numa primeira leitura, uma perspectiva de formação e de desenvolvimento do profissional prático reflexivo de matriz construtivista. Esta referência, ainda que implícita, é pertinente, pois como assinala Perrenoud, “na formação de professores, tendo em conta a complexidade da profissão e da articulação teórico-prática, parece-me inútil definir as competências sem determinar determinadas perspectivas de formação” (1993: 189).

O nosso projecto entende a formação como um processo dinâmico de desenvolvimento profissional, num ambiente real e pretende formar o professor para a sociedade dos nossos dias, onde a escola e o professor

têm papéis inéditos, que apontam para uma formação inicial e contínua renovada na sua teoria e na sua prática. Como diz Fernández Pérez, um professor com uma consciência profissional inacabada, capaz de imaginar algo mais para além do óbvio, do conseguido até então, uma característica do professor pedagogicamente inquieto, em aprendizagem constante (1988: 205). Visa, portanto, a preparação do profissional competente, autónomo, capaz de auto-regular a sua formação. Vai no 2.º ano de experiência e por isso não temos dele um feedback alargado, pelo que todo o nosso intento se centra essencialmente nas suas linhas conceptuais, modos e condições de concretização. Não deixamos, contudo, de apresentar uma avaliação parcelar, suportada pelas fichas de avaliação da primeira etapa de Prática Pedagógica, as narrativas e os diários dos alunos.

Vejam, então, o suporte teórico da Prática Pedagógica dos cursos em foco.

1. Enquadramento teórico

As tendências ou concepções actuais de formação de professores situam-se no âmbito dos paradigmas da educação e da investigação educativa, entendidos como um conjunto de referenciais gerais de reflexão e investigação que determinam o modo de aproximação a este campo de estudo, onde coexistem vários paradigmas, ou seja, núcleos de representações e crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar.

O modelo de formação dominante é o de ensino reflexivo, suportado pelos paradigmas de matriz construtivista e ecológica, que reconhecem o papel activo e dinâmico do sujeito na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. É, portanto, dentro do paradigma reflexivo que procuramos situar a programação geral e parcelar da Prática Pedagógica, no sentido de formar o profissional reflexivo e crítico, concepção desenvolvida em vários autores, nomeadamente Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983), Schon (1983, 1987) e, entre nós, divulgada por Alarcão (1991, 1996) e Alarcão e Sá Chaves (1994, 1996).

Ensinar a pensar sobre o próprio pensamento pressupõe ajudar a construir e a melhorar as habilidades básicas de raciocinar sobre o sentido das coisas, explorar alternativas e encontrar as razões das próprias crenças. Pois, como defendem Clark y Yinger (1979), o professor é um “sujeito reflexivo, racional que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional”. Logo, “os pensamentos do professor guiam e orientam a sua conduta”, em referência a um contexto psicológico (teorias implícitas) e a um contexto ecológico (recursos, circunstâncias externas, limitações administrativas, etc.) (García, 1987: 16-17). Podemos dizer como Zabalza que nos situamos

no âmbito de um modelo de formação que procura promover a “dupla competência”, ou seja, as competências de tipo técnico (saber desenvolver as actuações características do espaço profissional) e uma espécie de meta-competência (a capacidade de analisar e valorar o próprio trabalho e de introduzir posteriormente na acção os reajustes necessários).

Saliente-se, ainda, que este tipo de meta-competência possui, por sua vez, duas vertentes:

- a) Uma de nível operativo, centrada na aprendizagem da técnica em si: aprender a fazer diários, a trabalhar com a estimulação de recordações, a elaborar narrativas, escalas de auto-observação, etc.;
- b) Outra de nível mais cognitivo e atitudinal e que diz respeito ao cumprimento efectivo da função reflexiva: atitude reflexiva e crítica, superação do mero reconto do facto, rigor na recolha e tratamento de dados, capacidade de descentração para poder ver-se a si mesmo, etc. (1998: 13).

Trata-se de formar o profissional, capaz de auto-regular a sua acção e a sua própria aprendizagem por uma análise crítica das suas práticas e dos resultados das mesmas, “no interior de sistemas ecologicamente estruturados, dinâmicos e interactivos que constituem, tal como Bronfenbrenner (1979) sustenta, parte integrante e de forte poder determinante dos processos de desenvolvimento individual” (in Sá-Chaves, 2000: 20). Enfim, um profissional que nas suas actuações não se contenta em pôr à prova os conhecimentos de base, mas ensaia novas aproximações a fim de melhorar a qualidade da prática.

Pressupõe-se, assim, que através de uma reflexão sobre a prática e os seus efeitos, o futuro professor constitua um saber de experiência em evolução, pois como afirma Perrenoud “profissionalização é também a capacidade de capitalizar a experiência, de reflectir sobre a sua prática para a reorganizar (in Paquay et al., 1998: 158). Quer dizer, em função de um dado projecto explicitado, o formando vai ter oportunidade e necessidade de:

- a) Situar-se face à diversidade de elementos da situação de formação e articulá-los de maneira crítica, recorrendo, para o efeito, a teorias pessoais e colectivas;
- b) Encarar as diferentes possibilidades de acção e tomar decisões: escolher, resolver, projectar, planificar para de seguida passar à acção em situações concretas;
- c) Reflectir sobre a adequação da sua acção, reajustá-la e adaptá-la se necessário, procurando aceder a um saber fazer que conduza a uma progressiva autonomia pedagógica.

Em suma, o projecto de formação deve ajudar o futuro professor a tornar-se um analista de situações, que se caracterizam pela sua singula-

ridade, complexidade e incerteza, e um decisor reflexivo. Se a análise e a reflexão se apresentarem metódicas e aprofundadas, talvez a dimensão investigativa assuma um papel de relevo. Para tal, não basta ser capaz de pôr em acção os trâmites do processo reflexivo de análise e de resolução de problemas, deve também produzir metodicamente instrumentos para a intervenção, de explicitar os fundamentos e de avaliar sistematicamente os seus efeitos. Logo, não há ruptura, mas continuidade entre o “prático reflexivo” e o “prático investigador” (in Paquay et alii, 1998: 159).

O suporte conceptual do nosso projecto de formação enquadra-se no paradigma reflexivo, também designado por alguns autores de paradigma de pensamento dos professores e por outros de paradigma de reflexividade crítica, perspectivas que convergem para um entendimento da prática como o eixo central e globalizador do currículo, ou seja, apontam para uma nova epistemologia da prática, onde a reflexão é a cúpula de todo o processo formativo na aquisição de competências - “entendidas enquanto integração de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao desenvolvimento educativo - de que o professor necessita para o desempenho das suas funções docentes” (Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor. Projecto de proposta - 2.^a versão. Outubro de 2000), dentro de um quadro organizacional próprio, perspectivado em conformidade com os indicadores e as normas regulamentares emanadas do poder central. Tendo em conta os princípios gerais da formação de educadores e professores consagrados na LBSE (art.º 30), aponta-se para uma perspectiva de formação inicial integrada, quer no plano de formação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática, que proporcione os métodos e as técnicas adequadas ao exercício da função, favoreça e estimule o desenvolvimento de uma atitude crítica, interventiva, inovadora e investigativa e que conduza a uma prática reflectida e continuada, ou seja, uma formação contínua não dissociada da formação inicial por forma a complementá-la e a actualizá-la.

O Projecto de Prática Pedagógica, enquanto elemento orientador e organizador do processo formativo dos cursos em análise, assenta nos seguintes princípios gerais: análise reflexiva das práticas, articulação teoria-prática, cooperação, inovação e contextualização e avaliação/investigação.

Análise reflexiva das práticas

Em nosso parecer, e em conformidade com o pensamento de Erdman (1983), para que um plano de formação se apresente frutuoso, em termos formativos, deve contemplar a intervenção do futuro professor/educador, de tal modo que lhe seja possível não só agir como distanciar-se reflexivamente das práticas em que se encontra envolvido para poder apropriar-se dos significados a retirar dessas experiências. Assim, o processo formativo assenta, como dissemos, em práticas que favorecem

a reflexividade, no sentido de desenvolver um saber de experiência consciencializado e teorizado que permita ao futuro professor:

- a) Analisar situações escolares concretas em contextos educativos específicos;
- b) Reflectir sistematicamente (individual ou grupalmente) sobre a sua acção educativa observada e/ou vivenciada com uma atitude investigativa e interventiva, equacionando o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional;
- c) Implicar-se na organização e avaliação de projectos pessoais de formação, procurando construir a sua identidade profissional;
- d) Participar activamente nas actividades de organização, gestão e administração do centro escolar;
- e) Relacionar-se com todos os elementos que integram a comunidade educativa;
- f) Promover a interacção escola/família/comunidade.

Pretendemos que o projecto de formação se constitua como um processo autonomizante que envolve não só o desenvolvimento de um conjunto coerente de capacidades, atitudes e conhecimentos, como também os domínios de desenvolvimento afectivo, social e cognitivo. É conceptualizado como sendo um projecto flexível e aberto a potenciais ocorrências, encarando estas como elementos formativos e impulsionadores de dinâmicas de valorização, transformação e inovação pedagógicas.

Esta dimensão epistémica das práticas lança-nos para um outro modo de relacionar a teoria e a prática

Articulação Teoria-Prática

A relação teoria-prática privilegia uma lógica de confrontação (a da confrontação dialéctica), rejeitando a lógica de passagem ou de conversão (passagem recíproca de uma modalidade de conhecimento a uma outra). O processo de formação/supervisão, aberto e flexível, conduz necessariamente ao cruzamento das duas dimensões, utilizando conhecimentos de natureza teórica e prática na acção e elaboração de novos conhecimentos, a partir da acção.

Para analisar, interpretar e avaliar uma prática, é necessário mobilizar saberes e dispor de referenciais teóricos com os quais os dados observados e experienciados vão ser confrontados. Na verdade, a observação do real pedagógico provoca hipóteses, questionamento dos saberes adquiridos, multiplica os pontos de confrontação crítica, susceptíveis de pôr à prova conhecimentos prévios e de criar novos conhecimentos, oriundos da prática. Por isso, procuramos que o Projecto de Prática Pedagógica não seja uma ilha isolada, relativamente ao conjunto das várias disciplinas do currículo, de forma a integrar na acção e na reflexão diversos e múltiplos saberes, valorizando no processo formativo a

dimensão inter e transdisciplinar do acto educativo. Temos as mesmas preocupações em relação ao projecto educativo e curricular de base dos centros de práticas.

Deste modo, o processo formativo torna-se uma forma de investigação, através da qual os indivíduos adquirem (ou não) a arte da prática e faz com que os processos de acompanhamento e orientação sejam mais ou menos eficazes. Os futuros educadores/professores, os professores cooperantes, os supervisores (professores de Prática Pedagógica) e professores das diversas disciplinas do currículo são convidados a levar a cabo a tarefa de reflexão, por forma a transcender a prática educativa comum, assumindo no processo níveis diferenciados de responsabilidade (Schön, 1992: 284). E assim, tal como os estudantes de arquitectura com os quais Schön desenvolveu o seu *practicum reflexivo*, muitos hão-de aprender a estabelecer um diálogo com as suas experiências de aula e a compreender que podem utilizar este diálogo para orientar e controlar a sua própria aprendizagem, caracterizada por um diálogo de partilha e trocas recíprocas, orquestrado a muitas vozes, onde cada um aprende a escutar o outro com uma maior atenção e valoração crítica (1992: 294-295). Aprenderão, ainda, a questionar e a questionar-se, procurando resposta para as questões novas e a inventar novos saberes e novas técnicas nos próprios contextos e situações problemáticas com que se defrontam, aspectos nem sempre pacíficos e pouco facilitados pelas exigências burocráticas com que as instituições se defrontam. Procura-se, ainda, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento global, total, gerar entre os estudantes e formadores um clima de afectos, intimidade e coesão, onde a cooperação é a palavra de ordem.

Cooperação, Inovação e Contextualização

A reflexão, enquanto elemento estruturador dos programas de formação, encontra na cooperação o contexto ideal para atingir o nível de reflexão crítica, básica para a aquisição de competências para o ensino e ainda outras relacionadas com as condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula da escola democrática. Diz Zeichner:

“Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (1993: 21-22).

A reflexão, enquanto prática social, é o meio através do qual grupos

de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. A análise individual das práticas limita muito o crescimento dos professores, que acabam por ver os problemas como só seus, sem terem qualquer ligação com outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos (23). O intento é criar comunidades de aprendizagem nas quais os professores podem apoiar-se e desenvolverem-se mutuamente (316). Por sua vez, a reflexão e análise colectiva do grupo de professores sobre a sua própria prática docente, ao relacioná-la com os resultados obtidos pelos alunos, dão lugar à institucionalização lógica e espontânea, por imperativos elementares de racionalidade, da inovação e da mudança das práticas educativas (Fernández Pérez, 1988).

A exaltação da cooperação na construção do edifício formação/supervisão não quer dizer que se abdique de todo um trabalho individual; ele coexiste em paridade. Como dissemos, o sujeito em formação é o actor principal em todo o processo. Assim percebida, a Prática Pedagógica apresenta-se como um projecto de construção partilhada, enquadrado nos ambientes mais ou menos próximos, entendidos por Bronfenbrenner de sistemas: o micro-sistema (grupo turma e a instituição), o meso-sistema (comunidade e meio envolvente) e macro-sistema (contexto nacional, o contexto europeu e o mundial), caminhando sempre no sentido do local para o global (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Formosinho, 1997).

Estas características determinam, por sua vez, uma avaliação ampla, global, onde a investigação desempenha um papel chave na melhoria da qualidade das práticas educativas.

Avaliação e Investigação

A avaliação do projecto formativo situa-se dentro de uma perspectiva interpretativa ou iluminativa (Parlett e Hamilton, 1983), na medida em que a principal tarefa da avaliação consiste em proporcionar um ponto de vista compreensivo da complexa realidade que rodeia o seu desenvolvimento. A avaliação é interna, participativa, completa e envolve:

- a) Os alunos (participação, assiduidade, interesse, seminários, projectos educativos/curriculares, de investigação-acção, actuações práticas, diário...);
- b) A acção de apoio e acompanhamento prestados aos alunos em práticas pelos supervisores;
- c) O Projecto de Prática Pedagógica, tanto nos aspectos gerais como nos específicos nas suas diferentes etapas, tanto pelos alunos como pelos supervisores.

Dirigida pelos professores, como uma resposta às necessidades e interesses dos alunos, a avaliação tem uma maior capacidade para promover o desenvolvimento profissional, na medida em que alunos e supervisores tomam sobre si a responsabilidade de descobrir e investi-

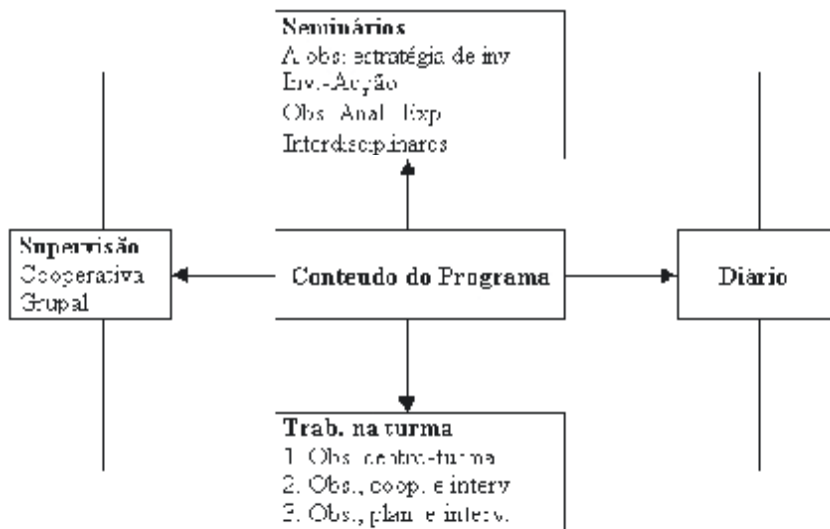
gar os problemas relacionados com a sua prática, de avaliar a oferta do contexto e de propor, implementar e avaliar possíveis soluções com os recursos disponíveis (McCormick & James, 1996). Logo, caracteriza-se por um processo sistemático de investigação, que utiliza sistemas de medida e promove a análise sistemática dos dados, na mira de determinar o valor (Parlett & Hamilton, 1983) do plano de formação, de modo a auxiliar as decisões que se devem tomar (Stufflebeam, 1971). Enfim, uma avaliação que implementa a mudança que se converte em parte integrante do crescimento profissional e pessoal do futuro educador/professor, aspectos bem salientes ao longo de todo o processo formativo, que se apresenta como um percurso faseado e inacabado, porque pugnamos pela diluição da fronteira entre formação inicial e contínua.

Os princípios atrás explanados sustentam o modo de organização e funcionamento da Prática Pedagógica, a seguir desenvolvido.

2. Modelo Organizativo da Prática Pedagógica

Partindo do pressuposto de que as práticas no final do percurso formativo não são as mais adequadas, propomos, como Gimeno & Fernández Pérez (1980) um esquema gradual que combina espaços teóricos e práticos, devendo entender-se esta sequência numa perspectiva progressiva e cumulativa, dotada de unidade e flexibilidade. Assim, o período de práticas apresenta-se como um processo que deve ser percebido globalmente e pressupõe uma formação integral, que relaciona a área cognitiva com a afectiva, o pensamento com o sentimento e a acção. Parte das peculiaridades cognitivas de quem aprende: conhecer a partir dos conceitos espontâneos e implícitos do sujeito para gerar as adequadas contradições e conflitos cognitivos capazes de obrigar cada estudante a substituir e a reconstruir as suas ideias para fazer frente a novos desafios em que se vê envolto (Torres, 1994: 469). Assim, o formando, na sua caminhada formativa, confere um sentido muito circunscrito a esta componente do curso, porque resulta interessante no âmbito intelectual e significativa no âmbito pessoal.

A figura que se segue apresenta o Projecto de Prática Pedagógica na sua globalidade:



Trata-se de uma adaptação do projecto dirigido por Zeichner na Universidade de Wisconsin e de outros similares em todo mundo, nomeadamente o de Rodriguez Lopez (1992: 341-346), que adaptamos.

Vejamos de modo pormenorizado cada uma das componentes:

1. Seminários. São espaços teórico-práticos, próprios para desenvolver destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação, descritas por Pollard e Tan como necessárias a um ensino reflexivo. Vejamo-los:
 - a) A observação enquanto estratégia de investigação. O seminário coloca-se como uma introdução ao conhecimento teórico-prático das técnicas e instrumentos de observação, ferramentas verdadeiramente indispensáveis para promover a investigação na sala de aula;
 - b) Investigação-acção: objectivos, características e fases. Os objectivos deste seminário visam desenvolver atitudes positivas face à problematização das situações educativas, levando os alunos a descobrir que não são necessários grandes recursos técnicos e metodológicos para investigar na aula;
 - c) Observação, análise e reflexão de experiências educativas em situação real ou simulada, sob o ponto de vista organizativo, clima sócio-relacional, mobilização e utilização de recursos e tratamento dos diferentes campos de aprendizagem. O comen-

tário dos aspectos mais significativos completa-se com a detecção de problemas e realização de propostas alternativas;

d) Interdisciplinares. São seminários que focam aspectos oriundos da prática dos alunos, considerados problemáticos, de forma a superar a tendência de dissociar a teoria da realidade e de captar a complexidade do real pedagógico.

2. Diário de Práticas. O diário é o instrumento privilegiado na recolha e sistematização da informação. Constitui um elemento básico para comunicar e partilhar ideias com os membros do grupo, tanto para a auto-reflexão como repertório das experiências educativas mais significativas, vividas e experienciadas, anotadas pelos alunos ao longo das diversas etapas. Embora realizado de forma aberta, recomenda-se-lhes que anotem sentimentos, emoções, preocupações, reflexões, etc., que os levem ao contacto com a realidade.

Dado que pretendemos fomentar a reflexão crítica, é importante estimular esta competência, muito bem conseguida através das narrativas apresentadas em diários reflexivos e/ou sessões de natureza oral, onde os alunos vão anotando episódios e incidentes significativos da vida diária do grupo/turma, problemas, sucessos, etc. Estes registos (narrativos e/ou descritivos) podem, também, incluir interpretações e impressões do êxito ou fracasso de tal ou tal estratégia.

3. Supervisão cooperativa e grupal. A supervisão tem como base o grupo, que, de forma cooperativa, assumindo o seu próprio protagonismo, reflecte os momentos de prática desenvolvida pelos seus membros, criticando e ajudando na elaboração de teorias pessoais sobre o ensino.

O supervisor (professor de Prática Pedagógica) integra-se no grupo, agindo mais como assessor e coordenador do que como director. Com cada um dos membros se vão produzindo ciclos sucessivos de supervisão: planificação-acção-observação-análise-proposta de melhoria, numa lógica individual e grupal.

4. Trabalho na sala de aula. Constitui o fio condutor do programa e leva-se a cabo em três fases:
 - a) Observação do contexto do centro educativo e da turma de crianças;
 - b) Observação e seguimento da actividade escolar, cooperando e intervindo com o professor da turma de crianças dos jardins ou escolas do 1º ciclo do ensino básico;
 - c) Observação, planificação e intervenção no ensino, assumindo a responsabilização plena.

Estamos perante um modelo de práticas que rejeita o paradigma

da racionalidade técnica, onde os profissionais da prática solucionam problemas instrumentais mediante a selecção dos meios técnicos mais eficazes para determinados propósitos. Aqui, a acção do professor assenta na análise crítica, onde a reflexão individual/grupal se apresenta extremamente necessária quando se opera sobre a prática: analisam-se os dados e interpretam-se os significados das acções em classe e fora da classe.

O período de Prática Pedagógica nos cursos em análise, numa leitura horizontal é, no nosso entender:

- a) O início da socialização profissional dos futuros professores;
- b) A introdução à elaboração e desenvolvimento de projectos curriculares concretos;
- c) Uma primeira aproximação à investigação na aula - a investigação-acção -, entendida como um caminho que faz do futuro professor um profissional que reflecte na acção e sobre a acção e que, por consequência, melhora a sua prática e elabora as suas teorias pedagógicas, quer dizer, trabalha cientificamente e é capaz de inovar (Baptista, 1999: 236).

Estes aspectos perpassam o projecto e estão presentes ao longo das suas etapas - os espaços formativos - que no currículo funcionam, paradoxalmente, como disciplinas, devidamente sequenciadas e articuladas, com uma manifesta continuidade não só na lógica temporal, mas também e, acima de tudo, na lógica compreensiva. São os pilares básicos em torno dos quais se desenvolve todo o processo formativo e correspondem nos currículos de formação dos referidos cursos a três disciplinas: a Prática Pedagógica I, a Prática Pedagógica II, a Prática Pedagógica III que visam, no seu conjunto, objectivos claros e definidos.

Reflectir os objectivos de Prática Pedagógica é, de certa forma, encontrar o seu sentido no plano global de formação; é responder à questão: o que oferece esta componente aos nossos alunos?

Em boa parte, as práticas são um óptimo contributo para aquisição e desenvolvimento das competências do professor. É, no dizer de Perrenoud, a pedra de toque das competências, o lugar da sua integração e da sua avaliação formativa (1993: 190). Zabalza (1998) vai mais longe e diz que, não sendo fácil precisar o contributo da Prática Pedagógica para a preparação do futuro professor, ela apresenta-se com uma quota-parte semelhante às restantes componentes curriculares e que se projecta em três âmbitos ou campos do desenvolvimento profissional: os conhecimentos, as competências e as atitudes.

Assim, a Prática Pedagógica visa:

- a) Possibilitar o contacto com a realidade profissional;
- b) Organizar e reorganizar os referenciais teóricos apreendidos ao

longo do curso, atribuindo sentido e significado a conceitos e conteúdos estudados;

c) Compreender as situações educativas numa dialéctica de confrontação, criando conhecimentos novos a partir da acção;

d) Saber ser e saber estar em contextos educativos;

e) Valorizar a necessidade de uma formação actualizada e renovada.

Os objectivos funcionam, não como metas parcelares a atingir, numa concepção aditiva de conhecimentos, mas como uma auto-regulação da aprendizagem de cada formando, através de uma análise crítica das suas práticas e dos seus resultados. São finalidades a atingir ao longo das etapas.

Não concebemos, porém, a formação como um produto finalizado na vida do futuro professor. É, retomando a linha de metáforas de que vários autores se têm servido para caracterizar este período, o começo de um percurso, de uma viagem, de uma conquista que se realiza ao longo da vida do profissional. A continuidade da formação está subjacente a todas as estratégias formativas e supervisivas e reporta-se a todos os intervenientes implicados, nomeadamente a formandos, supervisores e colaboradores. Ou seja, procura-se que o processo de formação se constitua como potencial enriquecedor de todos os participantes, apresentando, no entanto, dimensões diferenciadas para cada um dos grupos implicados.

Assim, para os futuros educadores/professores, os seminários e as reflexões realizadas visam a continuidade da construção e reconstrução de conhecimentos, tendo em conta as características de um processo de formação inacabado e uma intervenção progressivamente mais consistente.

Para os educadores e professores cooperantes e outros elementos que integrem o processo de acompanhamento e supervisão, a partilha de experiências e saberes constitui-se também como um espaço e um tempo potencialmente rico e estimulante do ponto de vista formativo.

Não admira, por isso, que dediquemos especial atenção à organização destes espaços formativos – as disciplinas de Prática Pedagógica: Prática Pedagógica I (PPI), Prática Pedagógica II (PPII) e Prática Pedagógica III (PPIII).

3. As disciplinas: formas de organização e funcionamento

A organização curricular em disciplinas aparece, portanto, como consequência dos aspectos atrás enunciados (socialização, iniciação ao desenvolvimento de projectos educativos/curriculares e, ainda, de investigação na classe) e que, de certo modo, se colam ao previsto na Portaria n.º 336/88 de 28 de Maio (Diário da República, 124, art. 3.º, ponto 3), ao afirmar que a Prática Pedagógica se concretiza através de actividades

diferenciadas ao longo dos cursos em períodos (etapas) de duração crescente e de responsabilização progressiva, incidindo nos seguintes aspectos: observação-análise, cooperação e intervenção e responsabilização pela docência.

Assim, em ambos os cursos, a Prática Pedagógica surge organizada em três disciplinas anuais, integradas no 2.º, 3.º e 4.º anos, sendo-lhes atribuídos objectivos e tempos diferenciados, como se indica no quadro seguinte:

Curso	2.º ano	3.º ano	4.º ano		Total horas
	PP I	PP II	PP III	Sem. In t	
Ed. de Inf.	3	4	14	3	675
Prof. 1CEB	2	3	15	4	660

A prática dos Educadores de Infância apresenta-se com 26% do total da carga horária do curso, a dos Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo com 24,8%. É uma linha de proporção de tempo próxima do mínimo que propõe Landshere (1977), que opina que a componente prática devia ocupar entre 25% a 35% do tempo lectivo total, mas acima do nível mundial, que segundo Marin (1982) se situa em 15% das práticas formativas, com tendência a estas começarem o mais cedo possível, a fim de colocarem o futuro professor em contacto com a sua profissão (in Pérez, 1988: 53).

Note-se que todas as disciplinas são acompanhadas de um Seminário Interdisciplinar: na Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II contido no seio da própria disciplina, na Prática Pedagógica III o Seminário Interdisciplinar apresenta-se no segundo semestre, com 3 horas nos Educadores de Infância e 4 horas nos Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, destacado da própria disciplina, que é anual, o que não é muito compreensível. Este aspecto será motivo de reflexão no início do próximo ano lectivo, altura em que começa a funcionar esta disciplina, de modo a minimizar este desequilíbrio.

Os cortes temporais, principalmente na Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II apontam para uma duração crescente muito baixa, podendo com a atribuição de mais carga horária a esta componente colmatar-se esta lacuna. Grosso modo, a carga horária das sessões teóricas e práticas apresenta na Prática Pedagógica I a relação de 50% de sessões teóricas e 50% de sessões práticas, na Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III esta relação desequilibra-se em favor das sessões práticas, que passam a ocupar mais de 2/3 da carga total de cada uma das disciplinas referidas.

O ratio aluno/professor de Prática Pedagógica faz-se numa lógica disciplinar, ou seja, cada professor lecciona 12 horas lectivas de Prática Pedagógica, o que traz necessariamente horas acrescidas a este professor

que não se poupa a esforços para dar resposta às necessidades dos alunos.

O número de estagiários por cooperante na disciplina de Prática Pedagógica III é de 2 alunos no curso dos Educadores de Infância e de 3 alunos no curso de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo; na Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II é de 3 alunos no primeiro curso e de 3-4 alunos no segundo.

Na sua concretização, as três disciplinas são uma estrutura sequenciada de fases, com objectivos e características próprias e distintas, que integram de forma harmoniosa o trabalho desenvolvido na instituição de formação e nos centros de práticas. Assim, cada disciplina integra três momentos: o momento de preparação, o momento intensivo e o momento de avaliação. Não são compartimentos estanques, mas têm pertinência na estruturação do trabalho que envolve tanto os alunos como o supervisor da Escola Superior de Educação e o professor cooperante em espaços de acção, reflexão e fundamentação do acto educativo.

Tendo em conta o suporte teórico que sustenta o Projecto de Prática Pedagógica, privilegiamos o trabalho de grupo exercido num clima de liberdade, substituindo a competição pela cooperação. Distinguimos o coleguismo e a camaradagem, aspectos presentes nos princípios estruturantes desta componente de formação, pensados a partir de reflexões realizadas, em anos anteriores, com professores e alunos. Assim, na estruturação programática dos três momentos de Prática Pedagógica, consideramos os seguintes aspectos:

- a) A importância (in)formativa do encontro em grupo na partilha de saberes e estruturação de interações e relações;
- b) O poder formativo da experiência e integração em contextos diversificados de acção;
- c) A importância dos recursos didácticos no apoio e estímulo a práticas educativas que se querem cada vez mais de melhor qualidade.

Quanto à organização dos processos de observação e intervenção dos alunos valorizou-se a multiplicidade e diversidade de experiências e vivências, procurando que os formandos tenham possibilidades de contactar com:

- Contextos, instituições e realidades socieducativas diversas (meio urbano versus rural; rede pública versus privada);
- Grupos de alunos de níveis etários e desenvolvimentais diferentes;
- Diferentes formas de organização dos tempos educativos (regime normal versus regime duplo, no 1º Ciclo; pequenos períodos de tempo por semana-itinerância versus horários normais e extensos na Educação de Infância, com ou sem componentes socieducativas).

Vejam, agora, as características de cada disciplina e a sua incidência no processo formativo.

Prática Pedagógica I

Este espaço curricular funciona como uma etapa que visa proporcionar ao futuro professor a integração na realidade escolar por meio do contacto directo com a mesma.

Trata-se de um período de formação teórico-científica em conexão com outro prático de observação directa do real pedagógico, valorizando a diversificação de observação e análise de experiências. Não raro, recorremos a experiências gravadas em vídeo ou, ainda, simuladas.

Na formação teórico-prática incluem-se os Seminários sobre Técnicas e Instrumentos de Observação, o Seminário de Investigação-Acção: objetivos, características e fases e, ainda, outros de carácter interdisciplinar, temáticos, todos de grande importância para a aquisição de ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento de competências relacionadas com a capacidade reflexiva, crítica e investigativa do professor.

As sessões práticas de observação realizam-se em instituições várias: nos jardins/escolas, actividades de tempos livres e, sempre que possível, em outras instituições de natureza educativa. Num primeiro momento, os estudantes centram a sua atenção na escola e no meio envolvente, e num segundo momento, no grupo turma. Posteriormente, toda a informação, colhida através da observação, da inquirição e da análise de documentação, é interpretada e analisada de forma que cada um dos aspectos se converta em tema de reflexão sistemática.

É um momento de aquisição das técnicas de observação e de análise; é, na opinião de alguns autores, um período de sensibilização à prática de ensino.

Segue-se a Prática Pedagógica II.

A Prática Pedagógica II

Esta disciplina é o desenvolvimento subsequente da primeira e desenvolve-se em ambiente natural, nos jardins de infância e escolas do ensino básico - 1º ciclo. Comporta as vertentes de observação, cooperação e intervenção apoiada e reflexão na, sobre e para a acção, contribuindo, assim, para o crescimento pessoal e profissional dos futuros professores, dentro de um quadro teórico que engloba a discussão alargada de situações educativas observadas e vividas nas salas das crianças dos jardins e das escolas do 1.º ciclo. É tempo de iniciar o aluno na construção e realização de projectos curriculares e de investigação na aula.

Na difícil construção de uma prática reflectida, recorremos com frequência à autoscopia. O vídeo é, neste caso, um meio apreciável. É uma memória que estimula a reflexão e a análise individual e grupal e permite uma observação diferida, repetida. A imagem vídeo oferece ao grupo de estagiários a possibilidade de analisar em conjunto a mesma situação pedagógica e de ter um referente único para uma reflexão distanciada sobre os processos e sobre as competências a adquirir. É um

recurso formativo também muito utilizado na Prática Pedagógica III.

Prática Pedagógica III

Esta etapa constitui o núcleo fundamental da preparação prática. Situada no final do curso, permite que o aluno possua já todo um referencial teórico e prático alargado, dando relevo ao papel e à importância de todas e cada uma das situações educativas em que esteve e estará envolvido.

Consiste em introduzir plenamente o aluno na actividade educativa, em toda a sua complexidade, na vida do jardim/escola e da aula, participar em actividades de orientação escolar e alargar a prática do desenho e desenvolvimento de actividades de investigação na aula. Implica uma partilha de responsabilidade, assumindo progressivamente o desempenho de todos os papéis inerentes à condição de professor: conceber e desenvolver projectos educativos, organizar e animar uma reunião de pais, receber os pais, resolver conflitos de equipa, organizar uma visita de estudo, um passeio escolar, etc. É, portanto, um momento que assenta em experiências planeadas, directas, guiadas e inclusivamente clínicas, seguidas da participação activa na classe.

Nesta etapa, como nas restantes, é fundamental um bom processo supervisoivo.

4. Supervisão e Acompanhamento

As práticas podem ser úteis em quaisquer circunstâncias, mas só alcançarão o seu sentido pleno e desenvolverão todo o seu potencial formativo quando se verificar uma boa interiorização da sua importância a nível das estruturas do poder decisório central e local. Depois, há que referir toda a programação, acompanhamento e supervisão das práticas pelos supervisores e colaboradores, professores que sabem o que se pretende delas e põem ao alcance dos futuros professores os meios necessários para a sua realização. Daí a importância dos supervisores das instituições de formação e dos supervisores cooperantes das escolas que acolhem os alunos professores para tornar efectivo todo o potencial formativo das práticas.

Na sequência do pensamento que apresentamos, a nível do poder central, ainda que fora do campo da acção educativa, há a referir a filtragem efectuada ao plano de estudos dos cursos no momento da sua aprovação, sugerindo que em cada momento de Prática Pedagógica fosse inserido um Seminário Interdisciplinar, o que achamos pertinente.

Na implementação do projecto é fundamental a acção supervisoiva contextualizada das práticas, entendida como um processo colaborativo de acompanhamento e de ajuda a prestar aos futuros educadores/professores na organização, desenvolvimento e consciencialização da sua prática pedagógica, com vista a melhorá-la. Assim, os alunos professores/educadores são orientados e acompanhados por uma equipa:

supervisores do Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo, supervisores cooperantes dos jardins e escolas do ensino básico – 1º ciclo e, ainda que de modo informal, porque sem carga horária fixada, há a destacar um apoio interdisciplinar/interdepartamental no âmbito da formação em educação geral e específica das diversas disciplinas, prestado pelos vários professores que leccionam o curso.

De modo claro e efectivo, os supervisores institucionais e os dos jardins/escolas cooperantes são os pilares da tarefa de conduzir a bom termo as práticas dos alunos professores/educadores. Eles apoiam, orientam e estimulam o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor/educador, partindo do princípio que a ajuda e o assessoramento visam melhorar o processo formativo. Diz Hackley que “o supervisor é a chave do êxito da pessoa que aprende e o eixo para a melhoria da profissão docente” (in Pérez, 1988: 67). A sua função prioritária centra-se em ajudar a outra pessoa a descobrir o seu melhor modo de ensinar. Tem, essencialmente, o papel de guia e de conselheiro, de animador de troca de experiências.

Para alguns autores o supervisor deve ser um expert em currículo, um comunicador e organizador, um líder, um avaliador, um estimulador e um investigador; outros apoiam-se no enfoque pessoal da supervisão e opinam que ele deve possuir capacidades para estabelecer relações cálidas e amistosas com os futuros professores e uma clara compreensão do que estes necessitam para ser útil em ajudá-los a explorar e descobrir os melhores modos de ensinar. Neste caso é, acima de tudo, colocar a tónica na pessoa, nas suas percepções e nas suas crenças.

Vejamos o papel do supervisor da instituição formadora:

- a) Estabelecer elos de ligação com o coordenador da Prática Pedagógica para unificar critérios;
- b) Relacionar-se com os centros de práticas e conhecer os fins gerais dos seus projectos: Educativo e Curricular;
- c) Acordar com os interessados as características do trabalho a desenvolver nos vários momentos de práticas;
- d) Promover uma análise aprofundada e de teorização de situações observadas/vividas;
- e) Estabelecer um clima de franca colaboração e resolver os incidentes dentro das normas do protocolo em vigor;
- f) Apoiar os alunos ao longo das diferentes fases que integram a acção.

Não é menos importante o papel do supervisor cooperante. A ele cabe:

- a) Acolher o futuro professor e inseri-lo na dinâmica da escola e do grupo de alunos;

- b) Apoiar na elaboração, concretização e reflexão de projectos de intervenção;
- c) Participar em seminários e reuniões de preparação, análise e reflexão da acção educativa;
- d) Participar no processo de avaliação, conforme critérios previstos no regulamento de avaliação.

O formando tem também um papel de relevo no seu processo formativo e do grupo em que se insere, visto que na tarefa supervisiva se privilegiam estratégias de orientação vertical e estratégias de orientação horizontal (*critical friendship*). Esta última estratégia não é nova entre nós, mas ganhou consistência com os novos paradigmas centrados no desenvolvimento pessoal e social. Quanto a nós, é óptima para promover um clima de autenticidade no desenvolvimento pessoal e profissional do grupo e de cada um dos seus elementos. Deve, no entanto, ser acompanhada de uma boa estratégia supervisiva vertical para:

- a) Ajudar a interpretar as situações observadas/experimentadas à luz de referenciais teóricos;
- b) Orientar na construção de novos saberes;
- c) Resolver eventuais conflitos.

Para que o período formativo tenha sucesso, não basta ter um bom plano de práticas e bons supervisores; precisa, também, de uma preparação prévia.

5. Preparação das práticas

A preparação da Prática Pedagógica envolve, em primeiro lugar, os órgãos de gestão da instituição formadora e dos centros de práticas que, conforme Portaria n.º 336/88, devem celebrar entre si protocolos de colaboração. É, portanto, ao conselho directivo que cabe conduzir todo o processo de estabelecimento de parcerias com os centros de práticas, uma tarefa nem sempre fácil, nos nossos dias, devido ao:

- a) Crescente número de alunos a colocar em práticas;
- b) Existência muito próxima da Escola Superior de Educação de Bragança de outra entidade privada que oferece os mesmos cursos;
- c) Vontade do titular do lugar (escola/jardim) desejar ou não desejar a colaboração.

Clarificando esta última alínea, convém referir que a assunção do estatuto de professor cooperante, muitas vezes, não advém do estabelecimento do protocolo de colaboração com o centro de práticas. Uma percentagem mínima de professores não se opõe a que haja práticas, mas não assume nenhum compromisso a este respeito, pelo que, a maior parte das vezes, os contactos não se fazem a nível de escola, mas a ní-

vel pessoal, o que torna difícil um bom grau de integração do projecto educativo do centro de práticas no Projecto de Prática Pedagógica. Dado que o professor cooperante é um profissional com forte influência nos alunos em práticas, absorvendo o papel de professor do grupo/turma e supervisor dos educadores/professores estagiários, que intervêm na sua aula, seria desejável que para o exercício desta função pudesse contar-se com um professor experiente, competente, aberto e dialogante, com um profundo conhecimento da escola e com uma boa preparação para o seu trabalho de orientador, aspecto nem sempre fácil de ser concretizado.

Depois, a nível de estruturas institucionais intermédias, localiza-se a coordenadora da Prática Pedagógica que, coadjuvada pela sua equipa, procede à programação da Prática Pedagógica, respeitando princípios exarados em normativos oficiais: salvaguarda dos projectos educativos e de toda a articulação pedagógica e administrativa das instituições envolvidas na concretização das práticas formativas.

Na verdade, as instituições formadoras têm tendência a desrespeitar estes princípios, interpretando a realidade dos centros de práticas como espaços seus, esquecendo que eles têm vida e cultura profissionais próprias. A nossa presença ali deve ser encarada como uma herança que é preciso capitalizar numa lógica de integração, melhoria, renovação e mudança.

Para que a Prática Pedagógica resulte, temos o cuidado de promover atempadamente reuniões com directores de escolas e/ou cooperantes para:

- a) Integrar no Projecto de Prática Pedagógica o Projecto Educativo de escola, valorando o seu sentido formativo;
- b) Divulgar o projecto de Prática Pedagógica junto dos intervenientes e implicá-los na sua consecução;
- c) Estabelecer o calendário das sessões práticas, evitando riscos de incerteza;
- d) Reflectir o Projecto de Prática Pedagógica, no que diz respeito à sua concepção, desenvolvimento e avaliação;
- e) Identificar dificuldades, obstáculos e limites a uma boa prática, ultrapassando a exiguidade dos recursos existentes;
- f) Clarificar as funções e papéis de cada um, na concretização da Prática Pedagógica;
- g) Preparar a fase de acolhimento e de integração dos alunos, propiciando-lhes um clima afectivo e relacionalmente positivo;
- h) Acordar formas de comunicação com os centros de práticas para fazer chegar legislação, programas, calendário de práticas, etc.

Concluindo, no dizer de Zabalza (1998), a Prática Pedagógica fun-

ciona melhor se:

- a) Está vinculada a projectos de inovação nos centros de trabalho. Neste caso, os estudantes de práticas são uma mais valia para a reconversão e desenvolvimento de inovações nas escolas;
- b) Estão previamente definidos os conteúdos e as competências a desenvolver durante as práticas;
- c) Há responsabilidade de ambas as partes participarem na concretização do desenvolvimento do plano, claramente expressa nos protocolos de colaboração;
- d) Os supervisores estão preparados para prestar todo o apoio aos alunos;
- e) Existem formas de coordenação dos sistemas de supervisão;
- f) Existem estruturas responsáveis por manter e melhorar o plano de práticas no seu conjunto.

São condições ideais para que a Prática Pedagógica dê frutos sazonados, um patamar nem sempre atingido face a limitações e obstáculos de vária ordem, localizados a seguir numa breve conclusão.

Conclusão

Aceitar o desafio de falar do que fazemos implica, necessariamente ter de analisar e reflectir a nossa actividade, o que poderá trazer melhorias à prática pedagógica e, por conseguinte, aumentar a qualidade da formação que ministramos aos nossos futuros professores.

A intervenção do professor é, no dizer de Elliott (1990), um autêntico processo de investigação no meio natural: diagnóstica, a partir da sua perspectiva de interveniente, os diferentes estados e movimentos da vida da aula, elabora, experimenta, avalia e redefine os modos de intervenção em função dos referenciais teóricos que justificam e validam a prática e a própria evolução individual e colectiva dos alunos. Assim, é um professor competente porque sabe fazer uso da reflexão e do diálogo, progredindo no desenvolvimento de formas partilhadas de compreensão dos conceitos éticos e dos dilemas contraditórios da prática, realiza com autonomia actos intelectuais e, acima de tudo, regula a sua própria aprendizagem, através de uma análise crítica das práticas e dos seus resultados. É saber ser um profissional.

Sentimos que não é fácil ser e, ainda mais, formar este profissional. Resta-nos neste momento ser responsivos no cumprimento de tarefa tão delicada, dar o melhor de nós e fazer o possível por formar o profissional, dentro de uma nova epistemologia da prática, onde a reflexão funciona como a pedra angular para a tomada de consciência das funções e competências. Mas cuidado, é preciso estarmos atentos e não nos deixarmos embalar por modismos, porque “descrever paradigmas é muito mais

fácil do que medir bem a possibilidade deles, ou que subministrar receitas claras para a sua autêntica efectivação” (Sérgio, 1977: 172). Todos sabemos que a prática precisa de um modelo teórico de referência, mas também sabemos que esse modelo teórico limita a sua compreensão.

Toda a prática educativa se debate entre o que se defende como desejável, o que se acredita como possível, o que na realidade se faz e o que se reconhece como limitações e pressões. No caso da formação inicial e, até, contínua, porque se movem num nível de grande articulação política, o problemático vem acentuado por participar em processos mais complexos, que nem sempre se podem captar e controlar, mas que é impossível ignorar. Devemos, por isso, estar atentos a obstáculos e limitações, situados a nível da conceptualização, do desenvolvimento e da avaliação da Prática Pedagógica.

Antes de tudo, é preciso que o Projecto de Prática Pedagógica seja correctamente interpretado pelos seus executores, que todos se apercebam do seu sentido, porque as representações de quem o conceptualiza podem não ser as mesmas dos outros intervenientes. Ultrapassada esta questão, é preciso estarmos conscientes de que uma prática reflexiva não produz necessariamente professores reflexivos. Na verdade, nada nos garante que um dado aluno, quando entregue a si próprio, efectue ciclos reflexivos que conduzam a experiências inovadoras: imaginar situações de aprendizagem, criar material, formular e testar hipóteses subjacentes, ajustar o material de forma reflectida, etc. Também não podemos deixar de admitir que dentro deste paradigma podemos formar professores inseguros, conformados com práticas tradicionais, encostados a receitas e herméticos a toda e qualquer reflexão teorizante: transpor e adaptar esses saberes a novas situações. Muitas vezes, práticas de “pesquisa” não passam de uma simples reprodução para alguns alunos e não temos a certeza se eles inovam realmente, escondendo-se astuciosamente nas redes de ajuda que buscam junto de companheiros, de amigos, familiares e de professores de prática. Além disso, dentro de um dispositivo formativo centrado na aplicação de receitas didácticas, também é possível que os estudantes exercitem a reflexão e façam neste ambiente lições que podem ser muito reflectidas e muito teorizadas (Paquay, 1998).

Depois, será que o paradigma em questão responde à aquisição do vasto leque de competências enunciadas no Perfil de Desempenho Geral e Específico do Educador e do Professor, publicitado pelo INAFOP?

O perfil em si pressupõe um professor reflexivo que questiona constantemente as práticas observadas e vividas e produz saberes a partir das mesmas, mas não só. Outras concepções de professor afloram nesse imenso listado de competências: o mestre instruído, sabedor, o técnico, que adquire sistematicamente o saber fazer, automatizando rotinas, o prático-artista que adquire no terreno esquemas de acção contextualiza-

dos, o actor social, interventivo em projectos na escola e na comunidade, o professor pessoa em relação com o outro e em desenvolvimento de si próprio. São facetas da profissão, enquadradas noutras concepções da profissão professor que não são pontos de vista contraditórios, mas complementares e que devem, no nosso entender, constituir uma referência constante para todo aquele que concebe, estrutura, organiza e avalia os programas gerais ou os percursos individuais de formação; são dimensões que caracterizam a profissão e não podemos menosprezá-las, porque vivem dentro do profissional. Assim, a solução passará talvez por adoptarmos uma postura integradora da prática e sob o signo da reflexão promovermos projectos formativos direccionados para a aquisição e desenvolvimento de competências, que devem caracterizar o professor hoje. Para evitar incoerências, talvez possamos, na nossa perspectiva, tender para uma integração, que segundo De Peretti (1989) significa:

“reconhecer o interesse das competências e das estratégias privilegiadas segundo cada paradigma; pôr em evidência as suas complementaridades e as suas interações, reconhecer as tensões entre pólos, neutralizá-las no seu poder destrutivo e valorizá-las na sua potencialidade inovadora; reforçar as articulações, os laços entre as componentes do sistema e os dispositivos adoptados; visar a coerência dos percursos; procurar as sinergias dinamizadoras... Mas uma tal integração é viva; ela evolui; ela é construída continuamente por cada um e, em cada estabelecimento, ela pode reforçar as complementaridades criadoras.”

(in Paquay et al., 1998: 163)

Há ainda outros aspectos limitativos da Prática Pedagógica, radicados no âmbito dos recursos humanos e materiais.

Falamos nas pessoas. Estas são a mola real do sucesso da Prática Pedagógica. Por isso, devemos ter na sua concepção, desenvolvimento e avaliação experts em supervisão e, também, no nosso entender, em teoria e desenvolvimento curricular.

Penso que atravessamos um momento alto na formação de professores. Nunca a Prática Pedagógica nas instituições formadoras foi tão pensada, reflectida na sua concepção, desenvolvimento e avaliação. A supervisão conquistou nas Universidades e nas Escolas Superiores de Educação um espaço de investigação até hoje inigualável, através de cursos de formação especializada e pós-graduação, não só para os docentes destas instituições, mas para os docentes de outros níveis do sistema educativo: educação de infância, básica e secundária. Está por avaliar todo este potencial formativo em expansão no âmbito das práticas educativas, mas tudo indica que estamos perante um período rico na história da formação de professores, que pode não ser devidamente

capitalizado se nas Escolas Superiores de Educação e Universidades os conselhos de direcção e gestão não estiverem devidamente sensibilizados para a questão das práticas.

É preciso que esta componente seja olhada em paridade com as restantes e deixe de ser apenas um espaço subsidiário de mera aplicação dos saberes académicos; acima de tudo deve ser um espaço de (des) construção de novos saberes para os intervenientes da prática: futuros professores e supervisores.

Os professores supervisores devem ser em número suficiente para cobrir as necessidades de acompanhamento e orientação das práticas, um aspecto nem sempre colmatado pelo ratio a respeitar pelas instituições formadoras. Além disso há, ainda, muitos professores que não estão ainda sensibilizados para a problemática da supervisão, sentindo que a Prática Pedagógica é uma componente do curso a correr por conta e risco dos centros de práticas. Por sua vez, estes centros de práticas devem ser ajustados às necessidades do número de alunos a colocar em práticas, um aspecto francamente favorável no curso de Educadores, mas que vai causando algumas preocupações no curso do Ensino Básico – 1º Ciclo, pelo elevado número de alunos dos cursos das Variantes que todos os anos fazem práticas neste nível de ensino.

Na selecção dos cooperantes procuramos profissionais competentes, capazes de fazer um bom acompanhamento e orientação das práticas, professores que assumem o ensino como atitude de aprendizagem: cada classe é uma hipótese de trabalho a verificar, uma investigação na aula. Neste âmbito, a Prática Pedagógica constitui-se como uma motivação intrínseca no aperfeiçoamento da formação inicial dos futuros educadores/professores e continua dos professores cooperantes, de forma a criarem uma auto-consciência de inacabamento técnico-pedagógico, comunicação e abertura espontânea, colaboração com alunos e colegas, em suma uma formação confluyente que integra a dimensão afectiva e cognitiva (Fernández Pérez, 1988: 206-207). No fundo, interessa-nos formar profissionais que tenham iniciativa individual e colectiva, capazes de suplantarem as condições menos boas no seu local de trabalho, dotados de imaginação e capacidade inventiva.

Os centros de práticas, principalmente as escolas do Ensino Básico – 1º Ciclo, na sua grande parte, apresentam-se parcas de recursos a nível de instalações, mobiliário escolar e materiais didácticos. São edifícios pouco modernos que continuam a privilegiar a sala de aula para o decurso das actividades escolares e o recreio para a permanência dos alunos. Salvo raras excepções, não há espaços polivalentes para o decurso de actividades escolares, tais como: bibliotecas, ginásios, salas de informática, etc. Esta lacuna tem sido um desafio à criatividade dos nossos alunos que, através de projectos variados, têm conseguido mobilizar esforços

para transformar dependências em desuso, salas vazias ou pavilhões pré-fabricados em espaços de cultura e lazer: mini bibliotecas escolares, ateliers de leitura, de pintura, tempos livres, etc. Nisto como em tudo sempre fomos um povo de excepcional poder de adaptação, aprendendo a gerir a estreiteza de recursos e a sua abundância. O Centro de Recurso da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança, com uma forte componente virtual, é disso um exemplo. Explicitando, as práticas dos nossos alunos não mobilizam apenas os recursos desta instituição, actualmente em vias de catalogação numa dependência própria, mas os de outras instituições com as quais tem protocolos de colaboração: Câmara Municipal de Bragança, Juntas de Freguesia da Sé e de Santa Maria, Centro de Saúde, PSP, GNR, Académico, etc.

Resta-nos fazer uma breve referência à forma como os nossos alunos estão a sentir e a viver a Prática Pedagógica. Referimo-nos aos alunos que terminaram a Prática Pedagógica I. Consideram este período muito importante na sua vida académica, porque lhes proporciona o contacto com a profissão. Classificam-no de estimulante e gratificante, marcado pelo carácter afectivo e emocional de que nos pareceu investido este reencontro com a escola. A leitura da vida nos jardins e nas escolas do quotidiano do grupo turma conferiu outro significado aos referenciais teóricos adquiridos nas diversas disciplinas curriculares, mas quando se lhes perguntou abertamente o que aprenderam ao longo deste momento formativo não foram muito precisos no assinalar das aprendizagens conseguidas. São unânimes em dizer que aprenderam muitas coisas, mas não as especificam convenientemente. Precisamos de recolocar a questão de modo fechado, pedindo-lhes para assinalar essas coisas aprendidas. Os seus diários levam-nos a pensar que desenvolveram competências no âmbito da observação e do registo de dados da prática dos educadores/professores, da análise e pesquisa dessas mesmas práticas. Uma percentagem bastante elevada de alunos considera que este momento devia ter mais carga horária.

Quanto a nós resta-nos continuar a fazer deste momento um espaço e um tempo de formação inicial, sem fronteiras com o aperfeiçoamento em serviço, um espaço vivo e dinâmico, através da análise sistemática da prática e da investigação na aula.

Bragança, Abril de 2001

Bibliografia

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento Humano. Uma visão ecológica. In TAVARES, J. (Ed.) - *Para Intervir em Educação*. Aveiro: Cidine.

- Baptista, M. (1999). *A Prática Pedagógica nos planos de estudo do ensino normal primário. Uma perspectiva histórica*. Bragança: IPB/ESE (lição apresentada no âmbito das provas públicas para professora-coordenadora).
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Formosinho, J. O. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. In *Inovação*, 10, 89-109.
- Garcia, J. (1966). La formación de los maestros para la enseñanza primaria. In *Bordón*. N.º 138-139, Febrero-Marzo, 87-100.
- Pérez, M. (1988). *La Profesionalización del Docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Sacristan, J. & Fernandez, M. (1980). *La formación del profesorado de E. G. B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gimeno Sacristan, J. (1982). La Formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de formación de profesorado de E. G. B. In *Revista de Educación*, Madrid, año XXX, n.º 269, Enero- Abril.
- Mccormick, R. & James, M. (1996). *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Patrício, M. (1988). *A formação de professores à luz da lei de base do sistema educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez, M. (1988). *La Formación Práctica del Maestro (Análisis y Prospectiva)*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Landshere, G. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea, 1977.
- Marcelo, Carlos Garcia (1987). *El Pensamiento do Professor*, Barcelona: Ediciones Ceac.
- Paquay, L. & Wagner, M. (1998). Compétences professionnelles privilégiée dans les stages e en vidéo-formation. In Paquay, Léopold et al. - *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 2.ª édition. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1983). La evaluación como iluminación. In Gimeno, J. & Gómez, A. *La enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid: Akal.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégias de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos didácticos. Série Supervisão; 1).

- Sérgio, A. (1977). *Obras Completas. Ensaios*. Tomo II. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Stufflebeam, D. et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Tasca, Illinois: F.E. Peacock for Phi Delta kappa National Study Committe on Evaluation.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madri: Ediciones Morata, S. L.
- Zabalza, M. (1998). El Practicum en la formación de profesores: sentido y aportaciones a la formación. In Rodrigues Marcos, A.; Sans Lobo E. Sotomayor Sáez, M. V. (Coord) - *La formación de los maestros en los Paises de la Union Europea*. Madrid: Ed. Narcea.
- Zeichner, M. (1992). Formación reflexiva del professorado desde una perspectiva critica. In Estebaranz, A. & Sánchez, V.s (eds.). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zeichner, M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas

Maria Angelina Sanches

asanches@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

Este trabalho pretende discutir os processos e práticas de avaliação na educação pré-escolar. Procura-se, ao longo do texto, encontrar resposta para as seguintes questões: o que se entende por avaliar e com que finalidade se avalia; que dimensões avaliar; como avaliar e a que instrumentos podemos recorrer? Finalmente, apresenta-se um conjunto de dilemas com que os educadores de infância, frequentemente, se vêem confrontados.

Palavras-Chave

Avaliação, observação, dimensões da avaliação, técnicas e instrumentos, dilemas.

Keywords

Evaluation, observation, dimensions of the evaluation, techniques and instruments, dilemmas.

1. Introdução

Um conjunto diversificado de factores, internos e externos, tem vindo a exercer influência sobre os sistemas de ensino, no sentido de melhorarem a qualidade dos serviços que oferecem. Na educação pré-escolar, apesar do alargamento da rede ainda se constituir como motivo de preocupação, também a inquietação com a qualidade das práticas e serviços educativos tem vindo a fazer-se sentir.

A qualidade de um currículo (pré)escolar depende de múltiplos factores, entre os quais se integra, com grande pertinência, o processo de avaliação. Como tal, pretender elevar a qualidade da educação pré-escolar passa também, necessariamente, por uma melhor compreensão e inovação dos processos de avaliação.

É partindo deste ponto de vista, e porque a avaliação é, nesta etapa educativa, um processo não isento de dilemas e preocupações, que procuraremos, no âmbito deste trabalho, desocultar algumas dessas questões.

2. Conceito de avaliação

Um dos problemas com que frequentemente nos defrontamos, quando falamos e reflectimos sobre a avaliação, é a polissemia do termo, o que não deixa de traduzir a problematidade e a complexidade que o acto de avaliar apresenta. Considerando que as diferentes acepções se associam a práticas avaliativas diferenciadas, a primeira questão a esclarecer é o que se entende por avaliação.

Corroborando a perspectiva de Pacheco (1996:129), “a avaliação apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que adoptarmos (...)”.

Neste sentido, a avaliação implica juízos de valor sobre a informação considerada relevante para tomar decisões e sobre os critérios a utilizar para obter e valorar a informação. Assim, não poderá deixar-se de ter em consideração o que é valorado e com que finalidade e se o maior valor estará contido no que foi definido, como sendo importante observar e interpretar ou não poderia ter sido atribuído a outras vertentes.

Não sendo a avaliação utilizada, na educação pré-escolar, para fins de classificação ou promoção das crianças, leva a que por vezes seja colocada a questão: para que se avalia nesta etapa educativa?

Avalia-se, como referem Bassedas et al. (2000: 190), “para actuar, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança, para interrogar-se se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou actividades”.

O processo de avaliação é, de acordo com as finalidades desta etapa educativa, guiado pelo impulso de recolha de informação que permita compreender, orientar e melhorar os projectos e as práticas educativas e a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Para o efeito, deve adoptar um carácter processual e contínuo, numa perspectiva formativa de natureza qualitativa e contextualizada.

3. O que observar e avaliar no pré-escolar

Sendo garantido o acesso à frequência da escolaridade obrigatória, independentemente da frequência pré-escolar e dos saberes ou competências dominados pelas crianças, leva a que, por vezes, nesta etapa educativa, não seja atribuída à avaliação a importância e relevância que merece. Todavia, como é assinalado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e recolher informações sobre os contextos em que se integram, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e para adequar o processo educativo às suas necessidades e à sua evolução (Silva,1997).

De acordo com o anteriormente referido, a avaliação não incide ape-

nas sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças e do grupo, mas também sobre a intervenção do educador, o ambiente e os processos educativos adoptados.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, devem ser valorizados todos os domínios do desenvolvimento (cognitivo, afectivo, social, moral, psicomotor e expressivo), bem como todas as áreas e domínios curriculares (formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo). Todas estas dimensões devem ser tidas em conta nos processos de avaliação.

Pretendendo contribuir para a formação do cidadão, que se defende na LBSE (1986) como um ser livre, responsável, autónomo, consciente, solidário, possuidor de um espírito democrático e pluralista, respeitador, aberto ao diálogo, crítico e criativo, capaz de uma reflexão consciente e possuidor de capacidade de trabalho, torna-se essencial que estas competências sejam contempladas, pelo menos enquanto horizonte, nas práticas formativas e avaliativas pré-escolares. Aspectos a ser tidos tanto mais em consideração, se se lembrar quão determinantes são estas idades na formação da personalidade humana e a responsabilidade que cabe à educação pré-escolar em criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas e de cada uma das crianças que a frequentam.

Sendo a principal finalidade da avaliação contribuir para melhorar a qualidade das aprendizagens de cada criança e do grupo, então, esta não deverá incidir apenas sobre os resultados, mas sobretudo sobre os processos, permitindo ao educador conhecer: os ritmos de aprendizagem; os estilos cognitivos ou de trabalho; a configuração das relações; as atitudes; as habilidades e os conhecimentos, mas também as dificuldades e os problemas com que se defrontam. Só assim será possível ao educador dispor de dados que lhe permitam propor experiências e tarefas adequadas, no sentido de serem capazes de provocar, nas crianças, a ocorrência de conflitos cognitivos (Piaget, 1975) e, uma vez superados, aceder a níveis mais elevados de aprendizagem e de desenvolvimento.

A observação contínua de regulação interactiva é um processo bastante valorizado, nesta etapa educativa, pois permite ao educador recolher dados em situação de actividade, propor actividades e colocar questões que facilitem o conhecimento das crianças e a sua estimulação individual.

As práticas de auto-avaliação e de co-avaliação devem ser também incentivadas, pois, como afirma Silva (1997: 37), “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem”.

No que se refere à avaliação dos projectos e das práticas educativas constitui-se, igualmente, como uma tarefa complexa, porque intervêm, nesse processo, múltiplos factores e a valoração pode ser diferente, con-

forme a perspectiva teórica adoptada. Enveredando por perspectivas educativas, de matriz construtivista e ecológica, perspectivas que, em nosso entender, subsistem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, devem ser tidas em consideração as características pessoais dos diferentes intervenientes, os contextos físicos, sociais e culturais em que se integram, e os processos interaccionais que neles e entre eles ocorrem. Como assinala Bronfenbrenner (1979), os contextos educativos podem tornar-se facilitadores ou inibidores de desenvolvimento, conforme as oportunidades educativas que oferecem. Assim, e numa dimensão microcontextual, como a que assume a instituição pré-escolar, devem ser tidos em conta, entre outros, os seguintes aspectos:

- A forma como os espaços e materiais se apresentam, pressupondo que devem convidar à manipulação e exploração e inspirar satisfação e segurança;
- O tipo de actividades desenvolvidas e o nível de motivação e de complexidade com que se apresentam, pretendendo que sejam, progressivamente, mais complexas, variadas e potenciadoras de relações recíprocas;
- A natureza das relações interpessoais promovidas, sendo desejável que se apresentem, progressivamente, mais íntimas e duradoiras;
- A forma como a informação é comunicada, devendo ter em conta os seus destinatários, crianças, pais, professores ou outros profissionais, já que os seus efeitos podem influenciar e determinar o percurso escolar das crianças.

Torna-se, então, necessário recolher informação que seja útil para questionar e interpretar o processo educativo e os contextos em que se desenvolve.

A avaliação a desenvolver com as crianças deve realizar-se de forma contínua e integrada nas diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser-lhe atribuídas distintas finalidades, nomeadamente de diagnóstico, formativa e sumativa, que a seguir procuraremos desenvolver.

4. Dimensões da Avaliação

4.1. A avaliação numa dimensão diagnóstica

Uma das tarefas atribuídas à Educação Pré-escolar é a de prevenir as dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visando: “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades” e “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens diversas e significativas” (Lei n.º 5/97, de

10/02, art.º 10.º- LQEPPE).

Para favorecer e activar o desenvolvimento global das crianças é de primordial importância saber como cada uma se apresenta, quais as suas características, capacidades e dificuldades, pois, só assim poderá saber-se como intervir de um modo adequado, quer em situações normais quer em situações de carência. Todavia, trata-se de uma tarefa difícil de concretizar, pois os ritmos de desenvolvimento das crianças são diferentes e recolher informação para conhecer cada uma em particular, além de não ser fácil, leva algum tempo. E, ainda, porque, para promover a progressão e diferenciação de situações de aprendizagem que possibilitem a todas e cada uma progredir, pressupõe mobilizar saberes no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do desenvolvimento do currículo.

A avaliação numa dimensão diagnóstica é, normalmente, realizada quando se inicia uma nova etapa formativa ou determinadas actividades, permitindo obter informação sobre as competências e saberes dominados pelas crianças, em relação às propostas que se pretendem desenvolver. Neste sentido, pode ser implementada não apenas quando se inicia um ano escolar, mas ao longo deste, procurando, através dela, identificar os pré-requisitos necessários para a aquisição progressiva de novas e diferentes competências.

A avaliação diagnóstica ganha ainda pertinência, se considerarmos que, quanto mais cedo as dificuldades forem identificadas, mais probabilidades existem de serem superadas pelas crianças.

4.2. A avaliação numa dimensão formativa

A avaliação formativa tem, antes de mais, uma finalidade pedagógica. A sua principal característica é ser integrada no próprio acto de ensino de modo a “contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadj, 1994: 63-64). Como tal, é a dimensão da avaliação que apresenta maior importância e valor na educação pré-escolar.

Desenvolvendo-se a par da acção educativa, é uma boa base para ajustar o ensino às características, interesses e necessidades formativas que as crianças vão manifestando no decurso das diferentes actividades, nomeadamente enquanto se narra uma história, se realiza um jogo (...), e ainda, para proporcionar-lhes o apoio de que carecem, para realizar com sucesso determinadas tarefas. Nesta perspectiva, a avaliação não pode situar-se apenas no que as crianças sabem e são capazes de fazer sozinhas, mas no que podem fazer com ajuda ou em situação de interacção. Pretende-se, assim, ter em conta o que Vygotsky (1979) define

como *desenvolvimento potencial*.

A avaliação formativa envolve todo um conjunto de elementos informativos, que o educador e as crianças vão fornecendo uns aos outros e cuja influência é determinante no processo de aprendizagem. O *feedback* é um destes elementos e os seus efeitos tanto podem ser positivos, como negativos, conforme o conteúdo da informação e o significado que lhe é atribuído pelos diferentes intervenientes.

Integrando o *feedback* apreciações sobre as competências, os comportamentos e as atitudes das crianças, geralmente fornecidas pelo educador através de elogios, encorajamentos ou culpabilizações e castigos, transmite-lhes mensagens, acerca da sua eficiência e valor, com repercussões na auto-estima e auto-conceito académicos e, conseqüentemente, nas suas atitudes face à escola, às aprendizagens escolares e a si-mesmas.

Deste modo, é importante prestar atenção às apreciações que se fazem das crianças e criar oportunidades para viver experiências de êxito, para que sintam confiança e vontade de aprender e crescer através da interacção com o educador e com os colegas. Quanto mais positivo, adequado e sistemático for o *feedback*, mais contribuirá para que as crianças criem gosto e vontade de esforçar-se para aprender e mais se responsabilizarão por consegui-lo.

Ao pretender-se que a avaliação seja formativa deve procurar-se que ela assuma também uma função reguladora e orientadora do processo de ensino e aprendizagem. As informações que vão sendo recolhidas, de forma mais ou menos continuada, formais e informais, vão permitir ao educador ajustar o projecto de intervenção às necessidades formativas das crianças e a estas regularem a sua acção em função das tarefas e exigências propostas. Para tal, é vantajoso que a criança conheça os objectivos propostos pelo educador e, tanto quanto possível, os partilhe. Não será fácil concretizar, com crianças tão pequenas, uma acção deste género, mas ela não será de todo impossível, desde que simplificados e ajustados os objectivos ao seu nível de compreensão.

4.3. A avaliação numa dimensão sumativa

Entende-se, nesta etapa educativa, por avaliação sumativa a que se realiza no final de um determinado período formativo, com a finalidade de sistematizar e interpretar a informação obtida, ao longo do processo, e ponderar sobre os progressos realizados. Ou seja, tem o carácter de síntese e apreciação da situação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tem um carácter informativo global, permitindo alertar para a importância de certos aspectos a serem tidos em consideração em futuras intervenções.

Integra, também, uma função reguladora, uma vez que pode contri-

buir para reformular e planificar a prática educativa.

5. O envolvimento da família na avaliação

A família assume particular importância nos processos de intervenção e de avaliação das aprendizagens e competências das crianças. Não podemos esquecer que muitos dos conteúdos explorados na educação pré-escolar fazem parte das experiências proporcionadas pela família, naturalmente com níveis diferentes de planificação e sistematização, nomeadamente: no domínio da linguagem oral e emergência da escrita; na aquisição de hábitos de autonomia; na orientação no espaço e no tempo, etc.. Assim, os canais de comunicação a estabelecer com as famílias devem ser bidireccionais, promovendo o intercâmbio de informação sobre a criança. A informação a partilhar será de natureza qualitativa, recorrendo a contactos orais e escritos diversificados.

As apreciações que o educador faz sobre as crianças despertam expectativas nos pais, sobre o desempenho e êxito posterior dos seus filhos, pelo que a forma como estas são efectuadas é um aspecto a merecer particular atenção e a dever apresentar-se como positivo. É fundamental que as visões que o educador e a família têm da criança possam ser comentadas e relativizadas, sempre com a ideia de que a situação pode modificar-se e também de pretender não influir negativamente na formação da identidade e do auto-conceito da criança.

Para conseguir esse objectivo, temos que evitar construir representações demasiado rígidas e estáticas das crianças e reflectir sobre o que podemos fazer para tentar modificar e melhorar as suas atitudes, comportamentos ou saberes.

6. Procedimentos e instrumentos de recolha de informação

Pretendendo desenvolver uma avaliação que dê resposta a grupos heterogéneos, como geralmente são os que frequentam a educação pré-escolar, torna-se fundamental diversificar os procedimentos e instrumentos de recolha de informação. Poder-se-á recorrer a técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, de modo a permitirem obter informações consideradas úteis e necessárias para um conhecimento progressivo e multidimensional das crianças e dos contextos em que se integram. Encarar e analisar essas informações segundo diferentes pontos de vista e, se possível, contrastá-las com informações recolhidas por outros intervenientes, poderá conferir-lhes maior consistência e ser-lhes-á reconhecida maior fidelidade. Neste sentido, iremos abordar algumas dessas técnicas e instrumentos.

6.1. A observação

A observação é a técnica utilizada com mais frequência pelos educadores de infância, ainda que muitas vezes usada intuitivamente. Consiste num processo de atenção constante e voluntária, que se dirige a seleccionar determinadas informações consideradas relevantes (Sánchez, 1994). Não só permite recolher dados em relação a saberes, atitudes e comportamentos manifestados, enquanto decorre o processo de ensino e aprendizagem, como permite que o educador vá orientando e apoiando as crianças sempre que o necessitem.

Quando a observação se torna uma actividade regular, mais possibilidades o educador tem de descobrir o que motiva as crianças a aprender e onde se situam as suas dificuldades e, consequentemente, mais fácil se tornará planificar uma acção ajustada à realidade.

Procurando recolher informação útil e facilitar a tarefa de registo, é aconselhável que, antes de iniciar uma observação, se pondere e decida sobre o que se pretende observar, quem observar, durante quanto tempo e como observar. Como assinalam Pais e Monteiro (1996: 56), “definir alvos práticos, realistas e realizáveis deve ser o princípio básico a ter em conta”. Há, ainda, que diversificar as formas de registo da informação obtida através de observação, sendo utilizadas pelo educador, entre outras, aquelas que a seguir se indicam.

6.1.1. Registos de incidentes críticos

Os registos de incidentes críticos permitem obter informações de comportamentos, positivos ou negativos, manifestados espontaneamente pelas crianças e que se consideram significativos para aumentar o conhecimento que delas se tem.

O incidente deve ser descrito com o máximo rigor e detalhe, quer seja previsível ou ocorra de forma imprevista. É preciso dispor de um certo número de registos para que possa inferir-se algo sobre o comportamento típico de uma criança.

6.1.2. Listas de verificação

As listas de verificação são usadas para registar comportamentos ou resultados de aprendizagem. São de fácil utilização, consistindo, normalmente, numa tabela onde se assinala a presença ou ausência de comportamentos ou de acções e não a frequência com que ocorrem. Podem ser utilizadas para registar comportamentos individuais e de grupos, podendo ser utilizadas de modo ocasional ou sistemático. Permitem avaliar desempenhos complexos devido ao número de elementos que podem integrar, porém não possibilitam a recolha de informações acerca da qualidade dos mesmos. Os dados podem ser encarados numa perspectiva formativa incentivando crianças e educador a investir na

mudança de certos comportamentos.

6.1.3. Escalas de classificação

As escalas integram um conjunto de características ou qualidades que vão ser avaliadas segundo uma escala graduada, onde se indica o grau de apresentação de cada atributo. Permitem uma opção múltipla de resposta, de natureza qualitativa ou quantitativa.

Existem vários tipos de escalas: numéricas, gráficas e gráficas descritivas, sendo estas últimas as mais indicadas em educação, porque os vários níveis são explicitados através de frases simples e concisas.

Permitem observar os progressos das crianças a partir de diferentes registos, bem como a frequência com que ocorrem os comportamentos ou acontecimentos.

6.1.4. Grelhas de observação

As grelhas permitem registar a frequência com que ocorrem os comportamentos e observar a sua progressão. O seu preenchimento é feito em simultâneo com o decurso da acção, pelo que nem sempre se torna fácil a sua utilização.

6.2. Entrevistas

As entrevistas permitem “obter dados referentes aos processos de pensamento dos alunos, ao seu desempenho e/ou às atitudes e convicções. Podem também contribuir para identificar problemas que os alunos eventualmente tenham ao nível da compreensão, permitindo caracterizar o seu nível de desenvolvimento” (Fernandes, 1991: 284).

É frequente, no pré-escolar, as entrevistas serem dirigidas aos pais para a recolha de informações que as crianças, devido à sua pouca idade, são incapazes de fornecer.

As entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas, devendo, em todos os casos, ser planificadas.

6.3. Portfólios

Os portfólios documentam evidências de aprendizagem de natureza diversa. É através da recolha e selecção de trabalhos diversificados que o portfólio de cada criança vai sendo constituído, devendo proporcionar uma visão alargada e pormenorizada das diferentes componentes do seu desenvolvimento e ilustrar o percurso de aprendizagem percorrido, os progressos e as dificuldades manifestadas.

Os portfólios podem incluir registos gravados, em áudio, vídeo, fotográficos, escritos e trabalhos artísticos, realizados individualmente ou em grupo. A organização de portfólios deve, por sua vez, ser uma tarefa partilhada por crianças e educador.

O uso de portfólios pode ser um excelente meio de sistematizar informações, contribuindo desta forma, para educadores, pais e crianças reflectirem acerca da aprendizagem destas últimas. Pode, ainda, ajudar os educadores no planeamento e desenvolvimento do currículo.

Em quase todos os estabelecimentos de educação pré-escolar se organizam dossiers com os trabalhos de expressão plástica, elaborados pelas crianças, mas raramente estes trabalhos são seleccionados para, juntamente com outros elementos, serem organizados em portfólios e constituírem elementos de avaliação formativa.

7. Dilemas na avaliação pré-escolar

No desenvolvimento do processo de observação e de avaliação, o educador vê-se confrontado com formas alternativas de agir que suscitam dilemas, pondo em causa aquilo que na prática, por vezes, faz e o que poderia fazer. Assim, entendemos como dilemas os conflitos com que os educadores se defrontam nas práticas avaliativas, em relação às quais equacionam duas ou mais alternativas de intervenção ou de valoração. Em seguida, procuraremos descrever alguns desses dilemas.

Dilema 1: Avaliar como uma actividade intuitiva ou avaliar de forma planificada e sistemática

Não raro acontece assistirmos a práticas avaliativas em que o educador recolhe informações várias e, em muitos casos, com recurso a diferentes técnicas. Mas não raro, também, acontece que as informações são registadas de forma esporádica, sem continuidade e sistematicidade, impedindo uma análise coerente das mesmas, e, conseqüentemente, inibindo um conhecimento mais aprofundado das crianças e situações de ensino e aprendizagem.

Como tal, torna-se fundamental desenvolver uma avaliação multidimensional e planificada, com base em critérios contextualizados e determinados pelo educador ou equipa pedagógica. Trata-se de um plano flexível e articulado com o projecto de intervenção. Por sua vez, a informação recolhida deve ser organizada, estruturada e interpretada, de modo a que os resultados se constituam como elementos facilitadores de sucesso e de qualidade na aprendizagem.

Dilema 2: Avaliar capacidades ou avaliar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e capacidades

Tradicionalmente a educação pré-escolar esteve direccionada para diagnosticar e desenvolver capacidades e colmatar dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento. Foi nesta dimensão que os testes de avaliação de capacidades intelectuais tiveram grande implementação na educação pré-escolar, entre os quais os de Binet e Simon e de Wechsler.

A avaliação de capacidades foi, também, uma das primeiras preocupações de Gardner (1992: 20), como pode ver-se na afirmação. “Quando

começámos a levar a cabo o projecto Spectrum, estávamos interessados em saber se os perfis cognitivos das crianças com 3 ou 4 anos de idade podiam ser distinguidos uns dos outros(...). Depressa se tornou claro, no entanto, que muito mais de 7 capacidades intelectuais requeriam examinação, mas foi também claro, pelo menos para esse grupo etário, que é importante examinar estilos cognitivos ou de trabalho (tais como a atenção, engenho, capacidade de reflectir sobre uma tarefa), bem como forças cognitivas perpendiculares”.

Como assinala Gardner, é preciso, para além de capacidades, ter em conta os processos de pensamento utilizados pelas crianças, bem como as atitudes e os saberes manifestados durante a realização das tarefas. É preciso ainda ter em conta que, sendo as crianças tão jovens, os perfis de capacidades e de incapacidades podem mudar com facilidade. É indiscutível também que os saberes, os interesses e as competências dos alunos são indissociáveis.

Dilema 3: Avaliação dos resultados ou avaliação do processo

Uma avaliação focalizada nos resultados diz respeito à progressão das crianças, efectuada entre o momento do *pré-teste* e o *pós-teste* ou seja, verificar os níveis de aprendizagem conseguidos num certo período de tempo ou na exploração de determinados conteúdos curriculares. Uma avaliação focalizada no processo deve incidir, para além dos resultados de aprendizagem, nas estratégias e materiais de intervenção utilizados, nos interesses das crianças e na adequação dos conteúdos ao seu nível de evolução.

Dilema 4: Avaliação focada nas competências não possuídas ou avaliação focada nas competências manifestadas

É frequente os educadores fazerem incidir a sua avaliação sobre o que as crianças não sabem ou habilidades e atitudes que ainda não dominam, sobretudo quando esta é feita através de *feedback*. Tendo geralmente em vista, através dessa actuação, estimular e responsabilizar as crianças pela sua conduta e aprendizagem, acabam por contribuir para a criação de um maior desinteresse e um menor empenhamento. É fundamental que o educador valorize as realizações conseguidas pelas crianças, ainda que com ajuda, e forneça o incentivo e o apoio necessários para que continuem a progredir e reforçar a sua auto-estima.

Dilema 5: A avaliação a comunicar à família deve ser oral ou deve ser escrita e oral

Um problema com que pais e educadores se confrontam é a partilha de informações a respeito das crianças e a forma como fazê-lo. Apesar dos tempos de atendimento reservados no horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar (não em todos), são utilizadas com frequência as horas de entrada e saída para recolha de informações. Estas acabam

por ser superficiais e, geralmente, reportarem-se mais a dados sobre os comportamentos das crianças do que sobre as suas aprendizagens (conteúdos curriculares). Por outro lado, é pouco frequente a comunicação de informações escritas dos educadores para os pais, o que não deixa de contribuir para o desconhecimento do currículo e, consequentemente, para a fraca credibilidade na avaliação que aí se realiza.

A informação que se facilita aos pais deve ter um carácter qualitativo e deve relevar os progressos realizados.

Dilema 6: Avaliar com referência aos perfis etários de carácter normativo ou avaliar com base em critérios de desenvolvimento

Para avaliar a aprendizagem das crianças é hoje um dado indiscutível que o mais importante é ter em conta o percurso de desenvolvimento de cada uma e não a faixa etária em que se encontra, uma vez que múltiplos factores contribuem para a existência de níveis de aprendizagens diferenciadas. Com base neste pressuposto, o educador procurará definir critérios de observação e intervenção, em que as actividades incluam diferentes níveis de dificuldades, de modo a proporcionar uma estimulação e avaliação individualizadas.

Dilema 7: Avaliação feita apenas pelo educador ou avaliação participada

Torna-se difícil ao educador supervisionar e proporcionar um apoio individualizado de qualidade, bem como avaliar grupos, por vezes numerosos (25 crianças). Em situações pontuais, pode solicitar-se ajuda ao pessoal auxiliar para o registo de informações. No entanto, nem sempre este processo é fácil, tendo em conta a sua possível falta de (in)formação no âmbito da observação. As crianças são outro elemento a integrar no processo de recolha de dados, passando por implicá-las na criação de regras de funcionamento, listas de comportamento a exibir ou a proibir e permitir que a elas recorram para auto e hetero-avaliação.

As famílias são um elemento de extrema importância e que deve ser rentabilizado como fonte de informação, até porque, como anteriormente referimos, muitos conteúdos são apreendidos pelas crianças de forma paralela.

Dilema 8: Avaliar através da observação *informal* ou avaliar recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos

Relativamente às estratégias de avaliação, entendemos que, intervindo com grupos que se caracterizam pela diversidade, nomeadamente ao nível da idade, experiências e origens socioculturais, há que fazer a diversificação dos instrumentos e das técnicas de avaliação. Diversificando os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, aumentam as possibilidades de aceder a diferentes tipos de informação, e, consequentemente, poder obter uma visão mais aproximada da realidade.

Dilema 9: Usar os instrumentos formais disponíveis ou adaptar e criar

os instrumentos

Com frequência, os educadores recorrem a determinados instrumentos, como escalas e grelhas, que alguns manuais de psicologia e metodologia apresentam. Esses instrumentos são, na maior parte das vezes, produzidos para serem utilizados noutros contextos e por pessoas de diferentes formações. Assim, se não forem adaptados, dificilmente poderão dar a resposta que deles se espera. Concebê-los ou usar em seu lugar técnicas alternativas, carece de uma informação específica para a qual nem a formação inicial, nem a contínua têm sabido dar resposta.

8. Conclusão

Procurámos, ao longo deste trabalho, fazer um esboço da avaliação no processo de ensino e aprendizagem pré-escolar, conteúdo que raramente consta da bibliografia existente entre nós, acerca desta etapa educativa. Muitos dos dilemas apresentados estão longe de serem ultrapassados, pelo que, parece-nos, se torna pertinente investir na pesquisa e na reflexão desta problemática. A avaliação constitui, no pré-escolar e também nos outros níveis de ensino, uma componente a merecer atenção para a procura de novas e sempre cada vez melhores respostas educativas, desencadeadoras de estímulo e de prazer em aprender.

Bibliografia

- Abrech, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2000). *Aprender y enseñar en educación*. Barcelona: GRAO
- Barreira, J. (1993). Nova Avaliação: Novas exigências. *Inovação*, 6, pp. 97-105.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino* (2ª Ed). Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, D. (1991). Resolução de problemas e avaliação. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, D. (1992). O tempo da avaliação. *Noesis*, 23, pp.18-21.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1992). Assesment in context: the alternative to standardized testing. In B. Gifford & M.C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing-towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Ortega, J. (1994). *Educación infantil*. Archidona: Aljib.

- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Études d'Épistémologie Génétique*. Vol. XXXIII. Paris: Puf.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ArTmed.
- Sánchez, J. (1994). La evaluación en el marco de la educación infantil e primária. In Garcia & Palomo, *Contenidos educativos generales en educación infantil e primária* (pp. 205-223). Archidona: Aljib.
- Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wechsler, D. (1967). *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. New York: Psychological Corporation.

Legislação referenciada

- Lei nº 5/97, Lei Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República nº34, I série, de 10 de Fevereiro.
- Despacho n 5220/97, Orientações para a Educação Pré-escolar. Diário da República nº178, II série, de 4 de Agosto.

A inspecção nas primeiras etapas do ensino básico: da nova concepção à melhoria da qualidade nos contextos

Aníbal Augusto Jerónimo Rodrigues

Assistente do Departamento da Supervisão da Prática Pedagógica

Escola Superior de Educação de Bragança (Março de 2002)

Telefones: 273 327 961 / 962 617 264

Endereço: R. Madre Isabel Larrañaga, Lote 22 - 4º Esq.



Palavras-chave

Qualidade, Avaliação, Inspeção, Assistência técnica, Desenvolvimento

KeyWords

Quality, Evaluation, Inspection, Technical assistance, Development

Introdução

Nos nossos dias, a qualidade e a eficácia que se exige nos sistemas educativos é uma preocupação de toda a sociedade. Cada vez mais, é necessário rentabilizar os recursos para melhorar os sistemas de ensino, porque a sociedade exige que a escola preste um serviço que responda aos seus interesses, preocupações e necessidades.

Com este artigo pretende-se dar uma visão geral aos educadores, e de certa forma extensivo aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Inspeção Geral da Educação (IGE) enquanto organismo de avaliação e monitorização da qualidade nos contextos.

No decurso deste artigo utilizou-se uma metodologia descritiva para apresentar a evolução da IGE e a forma como a sua filosofia de acção se tem aproximado mais da necessidade de inovar as práticas nos estabe-

lecimentos de ensino a nível pedagógico e administrativo.

Para melhor funcionamento dos estabelecimentos do ensino público ou privado, sob tutela do Estado, o Ministério da Educação foi, ao longo dos últimos anos, produzindo normas que ajudam a compreender o funcionamento desejável das instituições, regulando e responsabilizando cada escola ou agrupamento pelo seu eficaz funcionamento, tendo em vista a qualidade na acção que se desenvolve em cada contexto.

Como a acção dos profissionais de diferentes sectores de actividade não é homogénea, existindo diferenças significativas no seu desempenho, o Estado tem sentido a necessidade de uma actuação permanente ao nível da formação, da observação do desempenho e implementação de alguns projectos que contribuem para a melhoria de condições no desenvolvimento da acção que se vai desenvolvendo em cada estabelecimento de ensino.

Desta forma, a administração central foi regulamentando a avaliação interna e externa da escola.

Relativamente à avaliação externa, e para melhorar o Projecto Educativo de cada Jardim de Infância ou Escola, a IGE tem implementado processos de auditoria que constituem uma modalidade de avaliação externa formativa onde existe discussão e reflexão sobre as informações.

Neste artigo será dado relevo à acção dos inspectores ou auditores cuja missão não se deve confundir com a mera conotação de fiscalização, mas sim com a real missão que deve desempenhar na implementação de processos de avaliação interna e externa, tendo em vista a qualidade da educação.

1. A avaliação externa e sua evolução

A Inspeção Geral da Educação (IGE) é o instrumento último da tutela do Estado que tem por missão controlar a qualidade e verificar se os actores educativos cumprem eficazmente as suas funções, tendo em vista o bom funcionamento das instituições.

A qualidade da educação a nível do ensino básico, e nomeadamente na sua primeira etapa, é uma das preocupações dos pais, professores, escola, administração central e, de uma forma geral, de toda a sociedade portuguesa.

Apesar desta preocupação generalizada, a avaliação da escola só recentemente foi alvo de produção legislativa; contudo, a avaliação dos docentes a nível externo tem sido uma das preocupações dos sucessivos governos desde a implementação da 1ª República aos nossos dias.

No Estado Novo, em 1927, o Governo criou “um corpo especial de inspectores para fiscalizar a conduta dos professores primários...” (Tripa, 1994:24). É claro que esta medida não teve uma inspiração fundamentalmente pedagógica, pois o que estava em causa era “a destruição de todo o espírito de renovação que se gerava, então” (Tripa, 1994:23).

1.1. Origem e finalidades da IGE após os anos 70

A IGE foi institucionalizada em 31 de Dezembro de 1979.

A função de controlo da acção educativa era função das Direcções Gerais de Ensino, mas autonomizar esta função já tinha sido preocupação de governos anteriores.

O corpo de inspecção de então foi criado como “serviço de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar” (**Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro**). A sua missão era controlar e avaliar o sistema educativo a nível da qualidade de ensino e da eficiência administrativa.

Avaliar e melhorar a escola é uma intenção evidenciada no Decreto-Lei n.º 540/79, mas é de salientar que a escola ainda não era vista como unidade organizacional. Apenas era avaliado o que os professores faziam e se a sua conduta se enquadrava no perfil profissional aceite na época.

1.2. Evolução normativa da avaliação externa através da IGE nos anos 90

Como afirma Rocha (1999:127), “à escola é atribuída a capacidade de avaliar o que é normal mas não o que se revela excepcional”. Esta afirmação justifica-se pela diversa legislação que foi publicada em 1989 no âmbito da avaliação interna; contudo, o que é considerado excepcional é tarefa de observadores externos, onde se enquadra a avaliação externa e a acção dos inspectores.

De 1992 a 1995, publicam-se alguns diplomas no que concerne à avaliação da escola. Relativamente à avaliação externa e à acção da IGE, apresenta-se de seguida a referência da principal legislação:

- O **Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril** – Lei Orgânica do ME.
- O **Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de Abril** – Orgânica da Inspecção-Geral da Educação.
- A **Portaria n.º 572/93, de 2 de Junho** – define os objectivos, a estrutura e a composição dos núcleos de coordenação da Inspecção Geral da Educação.
- O **Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro** – reestruturação operada na Orgânica da Inspecção-Geral da Educação.
- Em **Maio de 1996** é apresentado na Assembleia da República o **Pacto Educação para o Futuro**. Consegue-se um acordo estratégico, interpartidário e social sobre a orientação da política educativa nacional.

Um dos compromissos desta acção é melhorar a qualidade do processo educativo.

2. A avaliação externa na educação pré-escolar

A avaliação das escolas, apesar de complexa e conflituosa, é uma tarefa necessária, tendo em vista o controlo da qualidade.

2.1. O papel do estado no controlo da qualidade

No Parecer de 1994 do CNE¹, recomenda-se que o Estado deve “apoiar, tutelar e controlar todos os serviços de educação pré-escolar” (Formosinho, 1994:75).

A tutela do Estado concretiza-se de vários modos sendo um deles a inspecção. “A inspecção é um instrumento organizacional que garante que todos os outros mecanismos de tutela estão a ter, na prática concreta de cada centro educativo pré-escolar, os efeitos previstos e que não há desvios ou abusos de poder” (Formosinho, 1996:15).

Para regular a qualidade na escola, o Estado, através da inspecção, faz uma avaliação constante para verificação dos resultados do serviço público que promove.

Na Lei Quadro, o Estado surge também como a única entidade que deve definir os critérios de avaliação da qualidade, cabendo à inspecção o papel regulador e coordenador de todo o sistema implementado (Artigos 20º e 21º).

No Parecer de 1994 do CNE sugeria-se a responsabilidade única do Ministério da Educação pelo “apoio técnico e inspecção de todas as unidades de atendimento à criança” (Formosinho, 1994:77). Esta sugestão tornava-se essencial, nomeadamente em instituições como as Instituições Particulares de Solidariedade Social e entidades particulares cooperativas que o Estado financiava mas não controlava.

Para ultrapassar esta ambiguidade, a Lei Quadro, quanto à tutela pedagógica única pelo Ministério da Educação, faz um enquadramento normativo unificador para todos os contextos de Educação Pré-escolar, incidindo sobre aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e financeiros.

Mais tarde, o relatório da OCDE, publicado recentemente, menciona o seguinte: “cabe ao Ministério da Educação a supervisão e a inspecção do funcionamento do sistema, para os estabelecimentos que recebem crianças dos 3 aos 6 anos de idade”.

2.2. Objectivos da IGE e atribuições da Segurança Social

A IGE pretende ajudar a regular e coordenar as escolas, sendo o instrumento último da tutela do Estado.

1) CNE - Conselho Nacional de Educação.

Segundo o relatório da OCDE, já mencionado, são objectivos da IGE verificar e fiscalizar os seguintes aspectos do funcionamento dos serviços e instituições:

- Cumprimento das leis e dos regulamentos e o bom funcionamento dos serviços e instituições;
- Eficácia da gestão e administração, legalidade dos processos e decisões e regularidade das operações financeiras;
- Adequação das normas em vigor e eventual necessidade de novas estratégias.

Relativamente às creches tuteladas pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, são fiscalizadas e inspeccionadas pela Inspeção-Geral daquele Ministério, pelos Centros Regionais de Segurança Social e Serviços Sub-Regionais.

Os Centros Regionais de Segurança Social têm as seguintes atribuições:

- Desenvolver a cooperação com as instituições particulares de solidariedade;
- Exercer, em colaboração com a Inspeção Geral da Acção Social, a acção fiscalizadora das instituições particulares e de solidariedade social e outras entidades privadas;
- Promover o licenciamento dos estabelecimentos de apoio social;
- Colaborar com as instituições, garantindo o apoio técnico necessário à promoção da qualidade;
- Colaborar na preparação e actualização de regulamentos técnico-jurídicos;
- Promover a formação técnica do pessoal.

2.3. A avaliação externa e os critérios subjacentes

Até aos nossos dias, o Estado, tendo em vista o controlo da qualidade, tem regulamentado quer a avaliação que a própria escola faz – avaliação interna – quer a avaliação tutelada pelo próprio Estado – avaliação externa, inspecção ou auditoria.

Esta tarefa, a nível dos estabelecimentos de educação pré-escolar, segundo o relatório da OCDE, contempla os seguintes aspectos:

- A eficácia das respostas educativas e socio-educativas de apoio ao desenvolvimento equilibrado da criança;
- A qualidade pedagógica do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, designadamente no domínio do desenvolvimento das orientações curriculares.

3. Novas orientações na actividade inspectiva

A partir do ano lectivo de 1997/98 e depois do Pacto Educação para o Futuro, apresentado em Maio de 1996, como foi mencionado no ponto 1.2., há uma reformulação da política educativa.

3.1. O papel da IGE no contexto actual

A IGE tem como competência “o desenvolvimento de dispositivos de avaliação do desempenho das organizações escolares, numa perspectiva que contemple a diversidade dos contextos, dos problemas e das soluções encontradas em cada escola” (IGE,1997:5).

Esta avaliação tem por finalidade alterar a imagem e a prática da IGE no terreno, conseguindo:

- Alimentar um observatório permanente do desempenho das escolas;
- Diagnosticar a qualidade do serviço de educação prestado pelo sistema;
- Desenvolver uma cultura de auto-avaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

As finalidades mencionadas fazem com que o novo Projecto de Auditoria Pedagógica da IGE dê resposta à missão de controlo e apoio ao desenvolvimento da qualidade educativa.

Nas recentes alterações da gestão e administração das escolas pelo desenvolvimento da autonomia, “a IGE deverá assumir-se como instância de avaliação da qualidade do serviço de educação e de avaliação do desempenho das organizações: serviço e escola” (IGE,1997:11).

É claro que, perante a mudança de atitude da IGE, há “um novo conceito de qualidade técnica”. Assim, a mesma é equacionada agindo a IGE em dois contextos de acção:

- O Plano do Sistema – tendo como base os normativos vigentes, analisa os padrões de desempenho.
- O Plano Local – onde, mediante a compreensão de cada contexto social, cultural e político, se explicará a acção própria de cada escola.

Definir objectivos de observação e monitorização nas escolas tornou-se mais difícil, porque, antes de mais, é preciso fazer uma gestão estratégica da informação sobre cada escola para depois avaliar cada contexto específico.

A avaliação assume uma forma estratégica, apontando para uma acção reflexiva dos procedimentos e da necessidade ou não de corrigir, adaptar e/ou alterar a forma de agir e de estar em cada centro educativo sem pôr em causa a boa vontade e as limitações a nível de formação da comunidade educativa.

O trabalho inspectivo, aplicando a política implícita no Pacto Educativo para o Futuro, colocando a escola no centro das preocupações, desenvolvendo níveis de autonomia e participação na política de informação, desenvolve uma acção que tenta alterar a imagem pública da escola.

A acção inspectiva está, desta forma, preocupada com o sucesso educativo da comunidade, procurando que a qualidade do processo educativo atinja altos níveis de eficácia e eficiência. Intenta, desta forma, conciliar na sua acção a auditoria e consultoria, a avaliação externa e a monitorização, de forma a consolidar a autonomia das escolas.

Há quatro princípios que orientam a intervenção inspectiva:

- 1- **Princípio da intervenção selectiva** – selecciona intervenções que contribuam para melhorar a acção educativa e as aprendizagens dos alunos. (IGE,1997).
- 2- **Princípio da intervenção estratégica** – quando utiliza critérios de intervenção selectiva, “a IGE procura identificar áreas estratégicas de intervenção” (IGE,1997:13).
- 3- **Princípio da finalidade intencional** – não se pretende saber tudo o que é importante, mas apenas “o que é relevante no quadro de uma estratégia de apoio à melhoria progressiva do serviço educativo” (IGE,1997:14).
- 4- **Princípio de convergência de interesses** – “os processos de auditoria ganham valor de dinâmica pedagógica, se se articularem com a avaliação interna das escolas e os seus projectos de reestruturação” (IGE,1997:14).

3.2. A auditoria pedagógica: Nova forma de avaliação

O termo *auditoria* surgiu, pela primeira vez, na contabilidade como actividade de verificação de contas. Nos anos 80 aparece “como prática de diagnóstico de problemas levantados pela função *peçoal na empresa*” (Figari, 1994, citado pela IGE, 1997:21).

A auditoria pedagógica é “uma estratégia de diagnóstico de resolução de problemas com capacidade mobilizadora das comunidades escolares” (IGE,1997:24).

Esta estratégia de diagnóstico pretende efectuar uma avaliação contextualizada e reflectida apontando para soluções em áreas que exijam uma melhoria.

A informação que se deseja obter é a que merece crédito pela validade e fiabilidade dos dados, dando directrizes de acção para pedagogos e administradores.

Na área pedagógica, a auditoria começa a ser menos inspectiva e mais explicativa e avaliativa, existindo uma “avaliação do desempenho das organizações escolares, numa perspectiva que contempla a diversidade

dos contextos...” (OCDE, 2000:78).

O Relatório Preparatório da OCDE menciona ainda que “as auditorias constituem modalidades de avaliação externa formativa, razão pela qual o educador é envolvido na discussão da informação recolhida...” (*idem*:79).

Este projecto de auditoria, e de acordo com o mesmo relatório da OCDE, pode sintetizar-se no seguinte:

- É um processo diagnóstico permanente exercido por licenciados que efectuaram um estágio de 1 ano a nível teórico e prático;
- A qualidade tem em conta a diversidade de contextos;
- Implementa uma cultura de auto-avaliação e de auditoria em que as escolas são previamente informadas, quando integram a amostra.
- A avaliação diagnóstica tenta melhorar o projecto educativo a nível da gestão e das práticas educativas.
- É implementada uma discussão da informação cruzando dados da avaliação interna e externa, reflectindo, avaliando e reforçando a autonomia de cada Jardim de Infância.
- A acção disciplinar é muito reduzida nos Jardins de Infância e, quando há necessidade de aplicação de sanções, os inspectores propõem superiormente as mesmas ao Inspector-Geral de Educação.

Esta nova filosofia a nível inspectivo faz transparecer um processo mais democrático com a participação dos intervenientes que actuam na escola e dos participantes externos, diminuindo a subjectividade na avaliação.

A inovação do actual sistema e “o grande passo em frente no desenvolvimento dos mecanismos de controlo da qualidade educativa foi quando se combinaram, no sentido de se articularem, a avaliação interna com a avaliação externa” (IGE, 1997:30).

3.3. Os procedimentos da auditoria

As quatro áreas de monitorização e inspecção das escolas seleccionadas pelo novo projecto de auditoria são: O Projecto Educativo, a Organização Escolar, os Contextos Educativos Internos, o Projecto Curricular.

A nível do Pré-escolar e do 1º Ciclo, tendo em vista a monodocência, estas quatro áreas são analisadas através de três campos coincidentes com as três primeiras áreas.

Estes campos constituem objectos de uma auditoria única, no âmbito da monodocência.

Os procedimentos a seguir mencionados são iguais, independentemente do nível de ensino, desenvolvendo-se ao longo de duas fases:

Na 1ª fase acontecem os seguintes passos:

- Selecção da amostra;

- O inspector visitará as escolas para apresentação do projecto (finalidades, faseamento, detalhes dos procedimentos, instrumentos, repartição das tarefas e seus significados);
- Mencionar o tipo de informação que deve ser recolhida;
- A recolha tem a duração de 15 dias.

Na 2ª fase (auditoria propriamente dita) acontecem os seguintes passos:

- Um elemento da escola procederá à apresentação da mesma;
- Através da informação recolhida, os inspectores efectuarão o 1º diagnóstico, verificando na perspectiva interna as áreas de sucesso e de dificuldade da escola.

O presente processo mostra uma faceta mais aberta e formativa da auditoria, pois, “se a auditoria não constitui em si mesma um dispositivo de formação, o seu valor fica reduzido a um sistema de verificação de procedimentos. Nesse caso estaríamos numa actividade inspectiva de fiscalização simples, mas não estaríamos a cumprir funções de apoio à promoção da qualidade educativa” (IGE, 1997:34).

Tendo em vista a promoção da qualidade educativa, as principais questões da auditoria prendem-se com aspectos dos contextos educativos e com questões relacionadas com o currículo, abrangendo 6 campos a estrutura da informação recolhida: planeamento estratégico de acção educativa; organização administrativa; organização do ambiente educativo; áreas de conteúdo; registos de observação das crianças; observação do educador/relação pedagógica.

Nesta conformidade, “o sucesso do Projecto de Auditoria Pedagógica depende: a) do modo como decorre a 1ª visita; b) do apoio que o inspector der à escola auditada; c) da energia que lhe for transmitida; d) do modo como na escola se ler esta iniciativa e como se interajudarem” (IGE, 1997:37).

Conclusão

As normas que regulam o sistema educativo, incluindo a IGE, devem ser do conhecimento de todos os educadores e professores. Estas, no entender de Formosinho (1996:16), “deverão ser breves, claras, flexíveis, não burocratizadas. Não podemos esquecer que somos um país pobre em recursos materiais e que há instituições que, apesar de grandes limitações quanto a instalações, equipamentos e materiais, etc., demonstram um trabalho de superior qualidade em virtude de práticas excelentes dos seus profissionais”.

Como foi mencionado anteriormente nos Princípios Orientadores para a Educação Pré-Escolar, apesar das limitações, a nível de recursos, há profissionais que têm um desempenho de grande qualidade e, se

existirem normas simples, mais facilmente serão cumpridas.

Relativamente à inspecção como avaliação externa e controlo de alguns desvios, que podem pôr em risco a qualidade de educação a que todas as crianças têm direito, em qualquer nível de ensino, desde o Pré-escolar, existiram mudanças significativas a nível da legislação.

Mesmo assim, no estudo temático da OCDE mencionavam-se algumas recomendações pertinentes, tais como:

- A necessidade de melhorar a inspecção e a responsabilização dos estabelecimentos;
- A importância de um sistema aberto de monitorização e avaliação, contribuindo os relatórios dos inspectores para a formação e para ajudarem a corrigir os pontos fracos de cada escola;
- A necessidade de introduzir um modelo rigoroso de auto-avaliação que ajude os educadores a reflectirem melhor sobre o seu trabalho.

É evidente uma mudança na actuação a nível do controlo. Esta mudança é fundamental, pois “as organizações também não podem dispensar a avaliação para aprenderem, ou seja, para evoluírem” (Miranda, 1998:20).

A inspecção nem sempre teve esta concepção. Ao longo da sua história, existiram momentos em que os profissionais que a exerciam se limitavam a verificar o cumprimento das leis e à interpretação da acção pedagógica do educador/professor, de forma subjectiva, variando conforme o observador externo/inspector.

As questões que se levantam, ainda hoje, são as seguintes:

- Será que todos os inspectores já interiorizaram esta nova concepção?
- Será que a Escola, que se pensa democrática, já está preparada para fazer uma auto-avaliação de forma a investir mais energias nos seus pontos fracos?
- Será que os educadores/professores conseguem encarar o inspector como um parceiro cuja missão é trabalhar colaborativamente, tendo em vista a qualidade da educação?

Estas são algumas das questões que traduzem a preocupação desta temática e que poderiam ser utilizadas em trabalhos de investigação doutra natureza e amplitude. No presente artigo fica o desafio de que não chega mudar a filosofia de acção apenas com Decretos-Lei inovadores. A eficácia das instituições não se altera só através de uma inovação imposta por Decretos, mas pela integração do verdadeiro espírito da letra dos Decretos nas organizações aprendentes.

Quando se consegue a integração do espírito das normas, quando existe vontade e motivação para mudar, acompanhada de maturidade psicológica dos seus agentes, quando todos ajudam a melhorar as con-

dições nas organizações e quando a inspecção implica os recursos humanos e os contextos de forma construtiva, então é possível promover o desenvolvimento profissional dos educadores/professores e ajudar a criar condições para implementar um projecto de desenvolvimento da Escola e da Comunidade.

Bibliografia

- Conselho Nacional de Educação (1994). *Pareceres e recomendações*, I Volume: *A educação pré-escolar em Portugal* – Parecer nº1/94, Relator Prof. Doutor João Formosinho. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2000). *Colectânea de Textos sobre Educação Pré-escolar* (publicados em revistas e congressos em 1996 e 1997). Braga: IEC, Universidade do Minho.
- IGE (1997). *Auditoria Pedagógica: Justificação de um projecto* (Caderno1). Lisboa: M.E.-IGE.
- Lei Quadro da Educação Pré-escolar: Lei nº 5/97 (1997, Fevereiro 10). D.R., I Série A, nº 34.
- Miranda, M. P. (1998). *Uma escola responsável*. Porto: Edições Asa.
- OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: M.E.-DEB.
- Rocha, A.P. (1999). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Tripa, M.R.P. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Porto: Edições Asa.

A mulher e o lugar

Apontamento sobre *Vale Abraão* de Agustina Bessa-Luís

Helena Maria Lopes Pires Genésio¹

hgenesio@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

Agustina Bessa-Luís em *Vale Abraão*, atribui um valor particular à heroína do romance e aos espaços que ela habita, estabelecendo entre as duas categorias (personagem e espaço), um ligação íntima que determina todo o percurso da personagem.

O lugar onde Ema passa a sua infância e adolescência, o Romesal, é o lugar que lhe garante a unidade e a estabilidade, funciona como único pólo de influência no seu percurso, e surge como um microcosmos onde se pressente um equilíbrio reinante. Ema, quando atravessa momentos de dispersão que põem em causa o seu próprio ser, recupera imagens dessa casa maternal. Surge assim a imagem da casa primordial como metáfora da confiança que liga todas as coisas, por isso sempre procurada por Ema depois dos seus devaneios / das suas errâncias em busca dela própria. Do Romesal Ema avista todo o *Vale Abraão* que se assume desde o primeiro momento como um espaço mítico que ela quer conquistar. Na percepção que Ema tem do vale há uma mitificação do mundo que, quando o habitar, perceberá que não existe. Finalmente o Vesúvio surge a Ema como um refúgio ao qual se liga com a força de quem precisa de apoio. No Vesúvio reencontra-se consigo própria na solidão; aí se sente reconciliada com a sua verdadeira imagem porque se sente integrada no espírito desse lugar mitificado. Também no Vesúvio, o rio, exerce sobre Ema uma forte atracção, transformado aqui em substância de morte. Nele naufragara a Senhora.

O percurso inconstante de Ema, num mundo em que não se reconhece, encontra eco nas águas que correm sem destino e sem repouso. Por isso Ema sente nelas um sentido de pertença que sempre lhe faltou. A morte adquire assim o sentido de uma reintegração no todo – Ema funde-se nas águas que a acolhem no seu ventre.

Há neste romance uma vontade de dispersão, um ímpeto errante e ao mesmo tempo um movimento de concentração que conduz ao lugar inicial, a tudo aquilo que a casa poderá significar. Em *Vale Abraão*, a fidelidade à casa é tão necessária como o seu abandono. A errância pressupõe uma falha na existência, daí o sentido de falta que lança Ema numa busca desordenada e sem finalidade. Ema é, em *Vale Abraão*, um ser abandonado e só, com uma ânsia de consolo impossível de satisfazer. Por isso a sua morte tem o sentido de uma reconciliação e de um reencontro.

Palavras Chave

Errância, espírito do lugar, casa, feminino, intimidade, água.

Mots - Clés

Errance, génie du lieu, maison, féminin, intimité, l'eau.

1. Ema: a mulher e o lugar

Vale Abraão de Agustina Bessa-Luís conta a vida de uma mulher, Ema, e passa-se no Douro. Trata-se de uma interpretação de uma espécie de Bovary dos tempos modernos. Ema é a heroína de *Vale Abraão*. Mulher portuguesa que vive numa determinada zona - o Douro, e convive com

um determinado tipo de sensibilidade - a província. Não passa a vida no mesmo lugar; irradia pelo mundo da cidade e do estrangeiro com uma enorme vontade de poder, que acaba por dominar toda a sua vida. Há uma dimensão trágica na vida de Ema, decorrente do seu estar no mundo. Ema, ser amaldiçoado pela sociedade, busca uma espécie de levitação que lhe permita reunir energias para enfrentar o mundo. Encontra esse estado na livre errância pelo mundo. A unidade do seu ser e do seu desejo, está totalmente dependente duma unidade do lugar. Faltando essa unidade, Ema sente-se desprotegida sem saber como e onde se fixar. Opta por constantes viagens e percursos que a levam sistematicamente para longe do seu lugar.

Ema não é por acaso o único ser em *Vale Abraão* dotado de memória. O drama do seu desenraizamento impõe-lhe uma evocação constante de quem foi e donde veio. Para se situar no mundo, tem de evocar constantemente uma antiga ligação ao lugar, que é o universo da casa paterna. Recorda, por isso, objectos, cheiros, ruídos, lugares, pessoas.

Vale Abraão é determinante para as existências que nele habitam, sobretudo Ema, ser marcado por uma relação ambígua com o vale, dividida entre a sedução de um destino nómada e a necessidade de reafirmar a força atractiva das suas raízes.

O homem faz parte do mundo. Pertencer a um lugar significa ter um apoio existencial. Quando Deus diz a Adão que ele será errante e fugitivo sobre a terra, ele coloca ao homem o problema essencial: vaguear sobre a terra para poder ganhar de novo o lugar perdido: Eis o percurso de Ema sobre a terra.

Na Bíblia, livro de Agustina Bessa-Luís desde a sua infância, é apon-tada a oposição permanente entre o nómada e o sedentário. Satisfeito com os frutos que colhe, o homem sedentário corre o risco de se perder para Deus pelo seu imobilismo. Por isso, alimenta o sonho do deserto, onde Deus fala ao coração dos homens. O nómada, pelo contrário, vive no desejo de ter uma terra própria, vive com a nostalgia da terra prometida. Este contraste sedentário/errante, atravessa os romances de Agustina Bessa-Luís. A errância não pressupõe uma orientação definida. Move-a o desejo, o desconhecido, a aventura. O sedentarismo opõe-se à errância. Sedentário no sentido de se opôr a nómada ou seja, o que se fixou num determinado lugar, ligado à terra e às raízes, ligado à casa.

A casa é "o próprio sentimento da permanência (...). Como espaço temporal, a casa eterniza-se (...). É o regresso ao ponto de partida, onde tudo tivera a sua origem e onde tudo irá recomeçar."² A casa é metáfora do lugar de confiança. Nela se encontra o estado pacífico da própria natureza feliz do homem. A outro nível, relaciona-se com a paz das origens, com o regresso às fontes e a recuperação do paraíso perdido.

A errância pressupõe uma falha indefinida que lança o homem numa

busca desordenada e sem finalidade. Só a errância diz o que não somos. Só a miragem de uma terra prometida dá raízes ao desejo, transformando o errante desorientado em peregrino, em homo viator. Paralelamente à profunda ligação à terra, ao apelo constante da casa, há uma vontade errante, uma demanda contínua.

Em Ema, heroína de *Vale Abraão*, há um impulso de partida constante. Por isso, ela parte, está sempre a partir, lembrando Álvaro de Campos: “Ah! seja como for, seja por onde for, partir”³.

A errância é o percurso de alguém que é, que se sente deslocado. A errância de Ema, sem objectivo aparente, sem rumo certo, persegue, no entanto, um fio invisível; representa uma chave de acesso ao mistério do ser. Assim o seu errar se transforma em peregrinação, em viagem interior.

2. Poética do espaço

Pode parecer paradoxal falar de espaço a propósito da literatura: aparentemente, o modo de existência duma obra literária é essencialmente temporal. Contudo, pode e deve encarar-se a literatura nas suas relações com o espaço, porque, como diz Genette, “la littérature entre autres ‘sujets’ parle aussi de l’espace, décrit des lieux, des demeures, des paysages, nous transporte, (...) en imagination dans des contrées encon- nues qu’elle nous donne un instant l’illusion de parcourir et d’habiter.”⁴

É a linguagem da natureza, o rumor das águas, os sussurros da terra que, misteriosamente, se faz linguagem de amor e de revelação. Assim, há lugares que exercem sobre o espírito um forte poder, uma grande força. Entendemos chamar a esse poder, a essa força, o espírito do lugar. Há espaços que nos envolvem. A sensibilidade ao espaço, o fascínio pelo lugar, criam em nós o que Valéry chama *état poétique*. O homem sabe, desde o início dos tempos, que a natureza é feita de elementos ligados entre si que exprimem aspectos fundamentais do ser.

O espaço é sempre imbuído de carácter entendendo este como o conjunto das particularidades que tornam único, onde prevalece a presença de um espírito guardião, o *genius loci*. A este se liga toda a presença real. Assim, a acções diferentes correspondem lugares com caracteres diferentes; por exemplo, a casa deve ser protectora, os seres que a habitam devem sentir-se lá bem; o salão de baile deve ser festivo para permitir às pessoas alegria e bem estar. Também as paisagens têm um estilo natural particular. Falamos de paisagem duriense, de paisagem marítima, de paisagem urbana; falamos de paisagens férteis, estéreis, acolhedoras, ameaçadoras. A paisagem exprime, no universo Agustiniano, uma ligação íntima com a memória dos povos, das gentes que a habitam.

Em geral, todos os lugares têm um carácter, definido pela constituição material e formal do lugar. É preciso perguntar: como é o terreno que pisamos, como é o rio, como é a paisagem, o horizonte, para podermos

entender a poética ou o carácter desse lugar. Os lugares encontram-se atrás de nomes e por isso nos remetem para coisas concretas, da vida quotidiana. Lugares nomeados e como tal existentes, reais na irrerealidade que lhe conferimos. Assim falamos do Romesal, de *Vale Abraão*, do Vesúvio, das Jacas, etc.

Para Agustina Bessa-Luís, a paisagem de eleição, a partir da qual vão evoluir as personagens e as paixões, é a paisagem do norte. A província mítica torna-se também elemento vital do imaginário. O rio Douro é evocado constantemente como elemento cósmico. Esse Douro que “não teve cantores(...) e, no entanto, Dante tê-lo-ia amado e preferido(...)”⁵.

Na relação homem/espço, é fundamental a noção de *habitar*. Logo que o homem habita, ele está simultaneamente situado num espaço e exposto a um determinado meio. As duas funções psicológicas inerentes ao habitar podem chamar-se de *orientação* e *identificação*: para adquirir um elo com a vida, o homem deve ser capaz de se orientar: deve saber onde está; mas também deve ser capaz de se identificar com o meio, saber como é certo lugar, conhecê-lo: “une bonne image du milieu donne à son détenteur un sens de profonde sécurité émotive”⁶. Sendo a orientação e a identificação dois aspectos duma relação concreta do homem com o espaço, possuem contudo em relação ao todo que constituem um certo grau de independência: é possível orientarmo-nos sem uma verdadeira identificação; procedemos sem nos sentirmos em casa. É o caso de Ema que, ao entrar no mundo com que sempre sonhou, se sente uma princesa sem reino, não se reconhecendo na sociedade provinciana, onde, por casamento, entra. Pelo contrário, podemos muito bem sentirmo-nos em casa sem ter plena consciência da estrutura espacial do local. É contudo necessário salientar que o *habitar* pressupõe antes de mais a identificação com o meio. E identificação significa, no nosso contexto, tornar-se amigo de determinado meio. Ema Paiva entra no Vesúvio e sente-se em casa. Sente-se cúmplice da Senhora, da casa, do rio, da atmosfera que nesse lugar paira. Identificação e orientação, são aspectos primários do ser no mundo. A identificação é a base do sentimento humano de pertença a um lugar: Ema passa toda a sua infância e adolescência no Romesal. Pertence a esse lugar ainda que a sua meta seja outra. É lá que se sente bem, e é lá que regressa, em devaneios, quando se sente mais infeliz e deprimida. Mais tarde, quando descobre o Vesúvio, sente o mesmo. É o seu reencontro com o espaço terra. A orientação faz do homem um ser em viagem - busca do lugar mítico onde se sente bem. Como Adão, errante sobre a terra na tentativa de encontrar o paraíso perdido. É esta a motivação de Ema: procura constante de algo que nunca teve mas que sonhou; procura de uma felicidade, do absoluto. Vontade de se encontrar, de encontrar a sua verdadeira essência, o seu verdadeiro ser, o seu espaço. *Homo Viator*; porque o homem sai, sonha, viaja, para se

encontrar, para se conhecer. A verdadeira liberdade passa pela pertença a um lugar, pela ligação, pelo elo a um espaço concreto. Ulisses regressou a casa no fim da sua odisseica viagem. Ema regressa a um espaço concreto, ao seu Romesal da infância, único e verdadeiro lugar a que de facto pertenceu um dia.

Pertencer a um lugar significa ter um apoio existencial, uma base existencial. Quando Deus diz a Adão no livro do Genesis - errante e fugitivo tu serás sobre a terra - colocou ao homem o problema existencial: percorrer caminhos múltiplos para ganhar de novo o lugar perdido. Assim fluuiu a vida de Ema: errante sobre a terra, regressou no final da sua longa viagem ao lugar de origem, ao Romesal.

3. A Casa

Todo o espaço habitado tem a essência da noção de casa. A casa permite evocações e evocando as lembranças da casa, adivinhamos valores de sonho. A casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, lembranças e sonhos do homem.

A arte de Agustina é exemplar na captação da íntima ligação da casa com os seus habitantes. A casa é um espaço profundíssimo onde o imaginário se concentra em absoluto desde a infância, e se concentra a nível de símbolos, arquétipos, imagens obsessivas. A vida começa no terraço da casa e esta assume-se como algo de feminino, de maternal. À casa ligam-se imagens de bem estar, de confronto, de acolhimento e por isso a ela regressamos constantemente. Desse modo as lembranças e as memórias de um tempo vivido ou sonhado se mantêm vivas. Todo o passado vem viver, pelo sonho, numa casa nova. É no Vesúvio, local onde Ema se sente bem, se sente como se estivesse em casa, que recorda o Romesal e a sua família. Por essa infância permanente, preservamos a poesia do passado. Habitar oniricamente a casa natal é mais do que habitá-la pela lembrança, é viver na casa desaparecida tal como ali a sonhámos um dia. Para além das lembranças, a casa natal está fisicamente inserida em nós. Ela é um grupo de hábitos orgânicos gravados em nós. Ema, nos momentos em que regressa a casa, depois das suas viagens, sente-se bem a desempenhar tarefas e trabalhos domésticos, reconhecendo cheiros e ruídos como fazendo parte dum universo a que ela pertence e que, tem necessidade de visitar de vez em quando. A casa transforma-se assim num corpo de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de estabilidade, porque é o seu canto do mundo, o seu primeiro universo. Para quem sabe escutá-la, a casa do passado é um conjunto de ecos, de vozes, de sons, de ruídos familiares, íntimos, nossos. No equilíbrio íntimo da casa, tomamos consciência do espaço feminino. Os homens só sabem construir casas; habitá-las, cabe às mulheres. Nesta perspectiva é a mulher que habita, que constrói o espaço de intimidade

e, ao fazê-lo está a colocar nesse fazer, a sua forma de estar. A mulher faz a decoração da casa e nela se espelha. Sempre que a mulher tem necessidade de mudar, é na disposição dos móveis, nos arranjos que faz, nas alterações que provoca dentro de casa, que a mudança se manifesta.

Habitar a casa é preenchê-la. Nessa perspectiva a casa, mais do que a paisagem, é um estado de espírito. A casa, os compartimentos, recolhem e representam muita da nossa intimidade e dos nossos segredos: "... um quarto onde ressoavam sons, palavras; onde tudo se movia e possuía uma elasticidade confortável." (V.A. pág. 14) Paralelamente há objectos que desempenham a mesma função. Têm, como nós, por nós e para nós, uma intimidade - "(...) o oratório, que parecia à criança de seis anos mal cumpridos um salão dourado cheio de fadas e amores com asas, como as das aves. Tudo brilhava e despedia fulgores, o presépio era forrado de brocado e as suas pobres palhas escondidas. Tudo podia de repente ter vida; o menino mexia-se com doce pestanejar e as mãozinhas agitavam-se para uma carícia." (V.A. pág. 267)

O espaço casa é um espaço íntimo, feminino, onde a mulher preserva a sua unidade. A casa é um pólo centralizador; é o lugar de onde se sai e o lugar onde se entra. As casas são espaços sociais, são espaços fantásticos, são espaços imaginários. Para Ema o espaço casa nunca deixou de ser visto como um espaço *biblot*. Ema repudiava todos os trabalhos domésticos, o papel de dona de casa não era o seu forte, "... tinha hora marcada no massagista, passavam-se os modelos de primavera num hotel... Chegava a casa desfeita... Nem sequer estava a par do serviço da casa, as criadas pareciam-lhe iguais, só as batas lhe assentavam melhor ou pior. Já não se lembrava de ter despedido uma criada; elas é que saíam, nervosas, fartas, cheias de exigências com que superavam as suas necessidades de mudança e as catástrofes de insedução de tudo" (V.A. pág. 74).

É também no espaço casa que Ema materializa a sua inconstância e os seus devaneios. Ema tem necessidade de alterar constantemente a decoração da casa, procurando assim um escape para as suas frequentes alterações de espírito, para a sua insatisfação. Ema sentia-se às vezes uma inútil. E sentia-se inútil na sua casa cada vez mais cheia de objectos discordantes. Ao mesmo tempo, sentia-se tentada a construir um universo de rituais estáveis. Às vezes arrependia-se do seu desregramento, do seu abandono, da sua vadiagem e regressava então à realidade do seu casamento. Voltava a ser a esposa de Carlos, e dedicava-se a tarefas simples, de casa.

3.1 As Casas de Vale Abraão

3.1.1 O Romesal

O Romesal, na margem direita do Douro, foi o local onde Ema passou a sua infância e juventude. Ema criou neste espaço fechado o seu mundo, mantendo contudo com o espaço circundante uma relação de intimidade. O Romesal é acima de tudo um espaço intenso, profundo; universo mítico que povoará sempre a memória de Ema. Das janelas do Romesal avistava-se o *Vale Abraão* - espaço mítico: terra de Paivas e Semblanos. Não era um mero lugar, mas um lugar de raiz, um prolongamento da vida de cada um, terra conhecida pelo nome das famílias que, desde tempos imemoriais, a habitavam; “Em *Vale Abraão* não havia, como no Romesal, o povo...” (V.A. pág. 41)

Agustina deixa transparecer esta ligação profunda, umbilical que liga o ser à terra e da qual ele não se pode nem deve emancipar, quando apresenta as *Paivoas*. Se o vale é terra de Paivas, marcado pela sua presença também essas filhas da terra pertencem ao vale, apesar de viverem em Lisboa: “As Paivoas, as quatro, entre viúvas e divorciadas, mantinham a memória da província esgotando as palavras de homenagem, esquecendo a rudeza que o imaginário converte em glória.” (V.A. pág. 296)

O Romesal, é-nos apresentado como um verdadeiro microcosmos onde se pressente um equilíbrio reinante, a influência duma ordem antiga e estável. É ainda um reduto protegido de influências externas e perturbadoras, que evoca o próprio espaço paradisíaco, para usarmos uma linguagem bíblica que o próprio romance autoriza, com as suas alusões a personagens bíblicas. É um espaço solar, luminoso, onde tudo parece obedecer a rituais que convocam uma antiga ordem e favorecem uma intimidade com a natureza. Rituais reveladores de uma dinâmica natural e lógica que preside à vida da casa, que obedece a um ritmo que acompanha a sucessão cíclica das estações, evoluindo em uníssono com o ritmo da própria natureza. É deste ritmo que Ema não se chega nunca a desligar mesmo depois de ter abandonado esse espaço que é a casa paterna, Ema entrega-se por vezes, especialmente, quando se sente infeliz e deprimida, a simples actos caseiros que a ajudam a reencontrar esse sentido de ligação à terra: “À luz dessa recordação, Ema ia varrer o pátio da entrada, vestida com uma bata desbotada e às vezes descalça. Gostava do calor das pedras nos pés nus e da brisa que arrefecia o suor no corpo sem roupa de baixo.” (V. A. pág. 102). Recorda ao mesmo tempo os ruídos e os cheiros da casa da infância, coisas aparentemente sem importância mas que reveladoras duma profunda relação com essa casa - verdadeiro e único lugar a que de facto pertenceu e onde regressa, morta: “- No Romesal, está bem. É justo que fique ao pé dos pais” (V.A. pág. 303) O Romesal garantira-lhe unidade. E para a sua formação mui-

to esta casa contribuiu. Aí se fechou depois de abandonar o colégio. O Romesal é uma espécie de corte fechada de sabor quase medieval donde Ema não gostava de sair: “Ema não gostava de sair. Até aos quinze anos, excepto para comungar podia dizer-se que não pôs o pé fora de casa” (V.A. pág. 17)

Ema passava o seu tempo em casa ganhando assim o gosto por tudo o que lhe pertencia, gostava do espaço doméstico que de resto dominava bem como se sentia bem com toda a corte de criadas que a idolatrava: “Estava, como se dizia, uma senhora, e reinava no meio das criadas como uma infanta típica. Nem faltavam os bobos à sua volta, o Cândido e o Cândidinho, que eram gente de algo decaída.” (V.A. pág. 257). E para completar este quadro de gosto medieval, estava Nelson o filho de Mabília: “Ele era o seu pajem e o seu trovador. Sabia versos e lendas, falava até latim.” (V.A. pág. 36 / 37) Eis o ambiente em que cresce Ema e que cria nela a sensação de domínio dos outros. Marcante a ligação de Ema ao lugar onde nasceu e que a envolveu de tal forma que para ela agir é sempre sinónimo de intervir. Tem uma meta a atingir - *Vale Abraão*. E das janelas do Romesal todos os dias olhava o grande e fresco vale: “Era um mundo que a chamava e desde a infância a enchia de desejos, como os de uma bailarina que não pisou o palco e ainda espera a sua noite de estreia. *Vale Abraão* era a sua meta, o lado do espelho em que a realidade se desarticula para deixar só a candura das novas esperanças...” (V.A. pág. 303) Este vale é a sua meta, o seu objectivo, o seu desejo. É objecto de observação durante muito tempo o que também denota a atenção que Ema dava ao espaço circundante. Atenção revelada através do seu hábito de espreitar o mundo através dos seus binóculos. Curiosidade pelo vale - sedutor espaço de acolhimento e universo mítico.

O começo da sua desilusão dá-se no momento em que abandona o Romesal e se torna uma princesa sem reino. Se houve em Ema o desejo que a levou a abandonar o seu território e a conquistar outro - *Vale Abraão* - este espaço revelou-se inibidor.

3.1.2 *Vale Abraão*

Vale Abraão é um lugar carregado com o peso da história, da cultura. Como de resto o sugere a descrição inicial. O título é determinante para as existências que nele habitam, sobretudo Ema, ser marcado por uma relação ambígua com o vale, dividida entre a sedução de um destino nómada e a necessidade de reafirmar a força atractiva das suas raízes. O vale é a meta de Ema. Há pois na sua percepção enquanto espaço mítico, uma certa poetização do lugar, uma mitificação dum mundo que quando chegar o momento de o habitar, perceberá que não existe: “Como quando da janela do Romesal ela via a grande fachada das Jacas, e ela se transformava, mercê da fraqueza de Ema, numa imagem do seu

próprio espírito, pronto a entrar de súbito no círculo de uma elite. Teve mais tarde a decepção de ver essa casa em ruínas...” (V.A. pág. 296)

Ema aspira a ascender socialmente, queria reinar num mundo vasto que havia de a consagrar. O que realmente move Ema, é a busca de ligação a uma terra que quer tornar sua. É o que torna Carlos Paiva fascinante - a possibilidade de a levar para aquele lugar por ela mitificado, para aquele mundo: “Ema deixou-se deslumbrar pela grandeza secreta dos lugares, esse *Vale Abraão*, derrotado, mas soberbo, com o seu padrão de demarcação ao canto do caminho solitário. Achou que não era tolice amar todo esse adereço de riqueza, que lhe dava esperança para ela própria ser candidata a qualquer forma de glória.” (V.A. pág. 76) Pretensão ambiciosa que lhe será negada, mesmo quando, ainda adolescente, se vai apresentar à sociedade no dia da sua comunhão submetendo-se aos olhares reprovadores das senhoras Mellos. Chegara o momento em que Ema percebeu a rejeição que a acompanharia sempre - é o primeiro passo de Ema que a levará a perder a inocência. A má impressão que provoca nas senhoras Mello é um indício da difícil tarefa a que Ema se vai submeter para adquirir o tal poder sobre o mundo, sobre a sociedade. Ao abandonar o Romesal, Ema abandonará simbolicamente o paraíso e perderá a inocência. É neste momento que é forçada a amadurecer, num ambiente que lhe é adverso.

Ema liga o espaço do Vale ao espaço perfeito. Para a mitificação desse Vale muito contribuiu a figura símbolo do lugar e da aristocracia que o povoa - Maria do Loreto Semblano. Mulher distante, tem à sua volta uma corte de admiradoras; contudo, não está muito distante de Ema quando, encerrada no Romesal, era também princesa reinante de uma pequena corte que lhe era inferior. Distantes sim porque a beleza de Ema, a profunda sensualidade do seu corpo e do seu gesto, longe estavam da mulher casta e recolhida que era Maria Semblano. Ema era sensual e perigosa, tinha uma presença física ameaçadora, como o prova o célebre episódio dos acidentes que provoca nos automobilistas que se deixavam envolver pela sua arrebatadora presença na varanda. Ema chega ao Vale pela mão de Carlos Paiva. Onde pensa reinar, reconhece-se princesa sem reino. Sob o olhar dum colectivo que a rejeita Ema toma consciência de que o Vale mais não é do que ilusões perdidas. Ema sente-se lograda pela mediocridade que começa a descobrir e o primeiro sinal é-lhe dado pela casa que vai habitar. A casa de Carlos Paiva é muito pior do que a casa de seu pai, o Romesal - “A casa que Ema encontrou em *Vale Abraão* não se comparava com o Romesal. Era mais acanhada, mais escura, com móveis baratos, louçeiros de alçado onde se viam muitas xícaras rachadas e pires soltos. As cortinas pingavam dos varões e não se tinham substituído desde que a última Paivoa se casara e fora viver para Lisboa.” (V.A. pág. 52) É esta a casa que Ema habita depois do casamento com Carlos

Paiva. Desiludida mas não vencida, procura ser aceite no novo mundo em que agora vive. O seu primeiro confronto real com essa sociedade que no fundo desconhece, é nas Jacas - propriedade de Pedro Lumiares.

As Jacas pareceram a Ema um castelo cujas portas se abriam magicamente. Contudo, ao entrar na casa de Pedro Lumiares, Ema vacila, sente que está só no confronto com o mundo que lhe é adverso. Consciencializa-se da sua insignificância: “Ema, que provinha duma casa soberana e onde não tinha que justificar os impulsos, e em que bater em Ritinha era ainda tão natural como sentá-la à mesa e servi-la ela própria, sentiu-se desadaptada. E, no entanto, o baile fez nela uma impressão fulminante. Mediu, de repente, a sua situação de jovem esposa de um homem medíocre” (V.A. pág.49)

Ema naquela baile percebe perfeitamente o que a define. A sua beleza e exuberância é criticada por todas essas mulheres ricas e sem vida própria que lhe não reconhecem valor nenhum. Ema surge pois como ameaça. “Achavam-na extravagante, o que estava perto de a acharem mal comportada.” (V.A. pág. 294) É olhada com desconfiança e posta à margem. Forma-se à sua volta um campo de forças adversas. A sociedade de província “viscosa de astúcias e confabulações”⁷ opõe-se em peso à nossa heroína. Apenas Pedro Lumiares parecia dar-lhe um pouco de atenção. Os outros homens evitavam-na. Só um deles, primo de Pedro Lumiares, a foi buscar para dançar.

O baile causou em Ema uma sensação fulminante; nunca mais se repetiu e no entanto, Ema não mais o esqueceu - é o início de uma invejosa luta pelo prestígio e pelo poder que não tem, numa sociedade mesquinha e provinciana. Via-se a dançar nos braços de Fernando Osório e dele construiu uma imagem ideal que cultivou.

O seu percurso futuro será orientado no sentido de se tentar elevar acima dessa imagem de mediocridade que nesse baile em si reconhece e de que perversamente os outros retiram prazer em lhe fazer notar.

O grupo social ignora-a recusando-se a pronunciar-lhe o nome era apenas e só a mulher do doutor. Mais tarde é este mesmo grupo que a baptiza perversamente com o nome de *bovarinha*.

O vale, se por um lado é “lugar de delícias” tem também “algo de tenebroso”. É também apresentado como um espaço tendente ao caos, perturbado por mudanças e em pleno processo de degradação a nível de valores evocados por uma ordem antiga em vias de desaparecimento. “Vale Abraão mudara radicalmente. Havia tentativas para manter as propriedades na mão privada, mas a ruína ameaçava as melhores; e a pequena lavoura afundava-se com aquela insensata fantasia de se morrer patrão de si mesmo” (V.A. pág. 276) Ema habita um espaço perturbado pelo efeito devastador de uma revolução que provoca uma crise de valores tal, que quase todos os indivíduos que nele habitam, são tocados

pela leveza do desenraizamento e pela perturbação dos costumes, antes profundamente significativos e agora quase sem sentido. “*Vale Abraão* estava em completa decadência, e já ninguém vivia nas casas que iam recebendo golpes dos Invernos e deixando ver os seus tabiques como esqueletos revelados por radiografias.” (V. A. pág. 304/305). É uma época de morte de instituições, de valores, de consumismo. Imagem de um mundo degradado e alienado, onde apenas e só se destacam alguns resistentes heróicos às mudanças do mundo, por exemplo, Maria Semblano e Pedro Lumiares.

Ema animada das suas febres de ambição pessoal, é também tocada pelos efeitos de corrupção que atinge o vale. Assim, trai os seus próprios ideais de apego à terra quando se alia a um homem que simboliza o desapego total ao lugar: Fernando Osório, neto da Senhora. Ema, liga-se a ele por ser “rico, comprometido na política” e por ter “alianças apreciáveis” (V.A. pág. 74)

Ema é alguém que desde a infância, e toda a sua vida, se define pela consciência de uma perda vital de lugares ou suportes de identificação: faltou-lhe a figura materna; faltou-lhe a terra mãe que lhe recusou o lugar que precisava de ocupar. O drama de Ema é um drama de desenraizamento. Ema sente-se desprotegida sem saber onde e como se há-de fixar. Vê-se pois levada a embarcar no ritmo que ordena o mundo dos seus semelhantes, mas ao mesmo tempo excluída dele. Assim opta por viagens, multiplicando percursos que a levam sempre para longe do seu lugar. Mas algo dentro dela a impele sempre a voltar, a permanecer junto de Carlos e a não desistir do seu projecto. Subjacente à deambulação de Ema pelo mundo está a necessidade de se ausentar, de se desligar do seu espaço. É como se tivesse necessidade de se pôr à prova. Distanciava-se do objecto do desejo para experimentar o efeito da saudade. É preciso ter raízes bem fundas num lugar para adquirir sentimentos de pertença a ele. Volta sempre por isso e cheia de energia. Tudo nela aponta simultaneamente para a vontade de partir e para a vontade de permanecer.

3.1.3 O Vesúvio

É um lugar de sonho, um espaço fantástico. É pela mão de Fernando Osório que Ema entra neste espaço. No Vesúvio vive um idílio amoroso mas mais do que isso, é no Vesúvio que Ema se reencontra com ela própria. Ema comunga no Vesúvio, do espírito do lugar: “A quinta era bastante importante, situada já nos limites do cachão. Um ermo. Um pequeno comboio de desvio passava-lhe em frente, e o jardim da estação, florido de crista de galo, punha na paisagem um sorriso carnal. Ema não punha o pé fora de casa que não recebesse a impressão duma cratera esfriada dum vulcão.” (V.A. pág. 80)

O Vesúvio - espaço de intimidade - surge a Ema com uma consis-

tência mítica. É lugar de suspensão de angústias que lhe transmite uma sensação de conforto e de acolhimento. No Vesúvio, Ema reconcilia-se consigo e com o lugar. No Vesúvio recebe um poder regenerador que lhe renova as forças e o ânimo. Se no início frequentava o Vesúvio para se encontrar com Fernando, deixa de o fazer por esse motivo. “O ponto de referência mais importante para Ema era o Vesúvio. Chegava e partia de lá sem que Osório lhe pusesse a vista em cima, o que ele achava algo de propositado da parte dela...” (V.A. pág. 129) Regressa unicamente para se encontrar consigo na solidão que só esse lugar lhe permite e onde se reconhece: “Quando chegava ao Vesúvio(...) era para se integrar num território fantástico, que continuava a ser o seu principal património. O Romesal, com o seu eixo de imprecações e alegrias, parecia precipitar-se naquele abismo do Vesúvio, não para se perder, mas para fazer parte do misterioso fundo da memória.” (V.A. pág. 142) Aí se sente reconciliada com a sua verdadeira imagem, porque se sente integrada no espírito desse lugar mítico, participando da lenda da sua antiga proprietária. Ema cria com ela uma relação íntima e directa; dela recebe mensagens através do olhar quando contempla o seu retrato no Vesúvio: “Ema convenceu-se de que a Senhora tinha algo a confiar-lhe e que a olhava com particular insistência” (V.A. pág. 288). Ema absorveu o forte espírito da Senhora que elege para seu modelo: “Subitamente agarrou no ar a sombra da Senhora(...) e encarnou nessa imagem típica de proprietária que levantara toda a região ao nível dum condado. Falava como ela, com a pronúncia local que nunca remediou, fiel aos ritmos da infância, sem ortografia, embalados nas velhas tonalidades populares(...)” (V.A. pág. 143) É extremamente significativo que Ema encontre a morte na propriedade da Senhora - o Vesúvio - espaço que para ela se rodeia, a partir de certa altura, de um valor simbólico e afectivo muito particular ao qual ela se começa a apegar com a força de alma de quem precisa de um ponto de apoio. Há um certo culto de uma nostalgia de um paraíso perdido na constância dessas visitas rituais ao Vesúvio, o único destino certo nas deambulações que Ema faz. É um lugar que tem para ela o sabor de um refúgio, constituindo um ponto de referência importante. A própria procura que Ema faz do reino lendário da Senhora, significa essa procura vital ditada por uma vontade de paz interior. Existe no Vesúvio outro elemento que exerce particular atenção sobre Ema: o rio, massa escura que no lugar do Vesúvio atingia uma “profundidade tumular”. “Quando chegava ao Vesúvio, não era para se reunir com Fernando Osório; mas para navegar a sós naquele rio escuro, sabendo que o barco podia voltar-se pelo risco que lhe impunha de uma velocidade exagerada.” (V.A. pág. 232) O rio, neste lugar, tinha de facto um passado de morte. Nele naufragara a Senhora. Ema, como a Senhora, era atraída por essas águas marcadas pela morte: “O Vesúvio atraía-a, como

atraia a Senhora e lhe propusera a morte, voltando o barco e deixando-a debater-se com o seu frio ânimo de negociante que com tudo faz um pacto e com tudo assina uma demarcação (...)” (V.A. pág. 208). Também Ema, como a Senhora, desafiava a morte, enfrentando o perigo de pisar as tábuas podres do pontão para se meter no barco e percorrer o rio numa corrida desenfreada. Há uma pulsão de morte no desafio que Ema dirige ao rio - prenúncio de um desenlace fatal. Neste sentido e apelando a Bachelard, a água convida a uma morte especial que permite penetrar num dos refúgios materiais elementares. A água é o elemento da morte jovem e bela, da morte fluída, da morte feminina. Ema reencontra, ao entrar nas águas do rio, um sentido de pertença que sempre lhe faltou como se o seu destino só pudesse ser o mesmo do fluir das águas. Aí se sente resguardada e protegida; aí se encontra com o seu todo. Solitária, procura o silêncio do rio para se retirar e entra em paz nas águas - pátria de ninfas. Resta-nos a imagem de um corpo flutuante, leve, e que se deixa calmamente envolver pelas águas e afundar no seu regaço.

Bibliografia geral

Bachelard, Gaston; *A poética do espaço*; Martins Fontes Editora; 1989. A Água e os Sonhos; Martins Fontes Editora; 1989
Genette, Gérard; *Figures II*; Éditions du Seuil; Paris, 1969
Coelho, Eduardo Prado; *A Noite do Mundo*; I.N.C.M. 1987
Norbert-Schulz, Christian; *Genius Loci, Paysage, Ambiance, Architecture*; Pierre Mardaga Éditeur, 2ª edição, 1981
Tison-Braun, Micheline; *Poétique du Paysage*; A.G. Niget, Paris, 1980

Bibliografia passiva

Bulger, Laura Fernanda; *A Sibila, Uma Superação Inconclusa*; Guimarães Editores, Lisboa, 1990
Viegas, Francisco José; *Agustina Bessa-Luís A bondade e a Maldade*; entrevista in: Revista Ler; Outono 1990
Machado, Álvaro Manuel; *Agustina Bessa-Luís, O imaginário Total*; Publicações D. Quixote; Lisboa, 1993.

Bibliografia activa

Bessa-Luís, Agustina; *Vale Abraão*; Guimarães Editores; 2ª edição; 1993.
Fanny Owen; Guimarães Editores; 1988. *O Mosteiro*; Guimarães Editores; 4ª edição; 1995

Notas

- 1) Professora Adjunta
- 2) Bulger, Laura Fernanda; *A Sibila, Uma Superação Inconclusa*; Guimarães Editores; Lisboa, 1990
- 3) Obras Completas de Fernando Pessoa - *Poesias de Álvaro de Campos* - Edições Ática,

- Lisboa, 1986
- 4) Genette, Gérard; *Figures II*, Éditions du Seuil, Paris, 1969
 - 5) Bessa-Luís, Agustina; *Fanny Owen*; Guimarães Editores; Lisboa, 1988
 - 6) Norbert-Schulz, Christian; *Genius Loci, paysage, Ambiance, Architecture*; Mardaga Éditeur; 1981
 - 7) Bessa-Luís; *O Mosteiro*; Guimarães Editores; 4ª edição; Lisboa, 1995

Efeitos das aulas de educação física na mudança na aptidão física, capacidade de coordenação corporal e habilidades motoras em grupos extremos. Um estudo em crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Vítor Pires Lopes¹

vplopes@ipb.pt

Escola Superior de Educação de Bragança

1) Prof. Coordenador



Palavras chave

Aulas de educação física, mudança diferencial, aptidão física, capacidade de coordenação corporal, habilidades motoras

Keywords

Physical education classes, differential change, physical fitness, co-ordination, motor skills

1. Introdução

A disciplina de Educação Física (EF) é, sem dúvida, o espaço mais apropriado para influenciar a prática desportivo-motora das crianças e jovens. No entanto, factores de vária ordem condicionam a realização dos diferentes objectivos atribuídos à disciplina, nomeadamente a existência de diferenças inter-individuais acentuadas: (1) no tocante ao desenvolvimento e maturação dos alunos; (2) relativamente ao domínio ou grau de mestria das habilidades e nível de expressão das aptidões; (3) relativas aos interesses e motivações para a prática desportivo-motora.

A grande maioria dos estudos nesta área tem-se debruçado essencialmente sobre os efeitos das aulas de EF em alunos de níveis de ensino que não do 1º ciclo do ensino básico. Isto deve-se, talvez, ao facto de, na grande maioria dos países, a EF na escola primária não ser uma disciplina curricular leccionada de forma regular e sistemática. Parece, no entanto, que existe na actualidade a preocupação de alargar a obrigatoriedade da

EF àquele nível de ensino. Este facto tem contribuído para a execução e publicação recente de alguns estudos com preocupações ao nível dos efeitos da EF em crianças da escola primária. A quantidade de estudos é, no entanto, ainda muito reduzida, o que dificulta a análise e o entendimento dos diferentes factores que condicionam os efeitos das aulas de EF naquele nível de ensino.

Num estudo já clássico, Cumming, Goulding & Baggley (1969) chamavam a atenção para o facto de os programas de EF não estarem delineados para induzirem melhorias na aptidão de resistência. Nos resultados do seu estudo verificaram a inexistência de efeitos das aulas de EF ao longo de um ano escolar na melhoria da capacidade de resistência aeróbia (PWC_{170} e $VO_{2\text{máx}}$), independentemente do número de horas semanais de aulas de EF.

Vários autores analisaram a qualidade das aulas de EF, procurando verificar se as cargas atingem mínimos adequados para produzirem efeitos positivos nos níveis de expressão da aptidão física (AF), sobretudo na aptidão de resistência. A generalidade dos estudos usa como indicador da intensidade de esforço a frequência cardíaca (FC). Parece consensual, entre os autores, que o valor mínimo de FC para produzir efeitos positivos na aptidão de resistência se situa entre 140 e 160 bpm durante períodos de 5 a 6 minutos (Goode *et al.*, 1976; Seliger *et al.*, 1980; Gilliam *et al.*, 1981).

A literatura a este respeito é quase unânime ao referir uma insuficiência na quantidade e qualidade dos estímulos que permitam melhorar a prestação na aptidão de resistência. Os resultados do estudo de Rychtecky *et al.* (1990) confirmam a existência de associação positiva entre a actividade física intensa e a prestação em provas de AF e no $VO_{2\text{máx}}$. Verificaram também que a actividade física espontânea das crianças é mais intensa do que a fornecida nas aulas de EF, constituindo aquela a componente mais importante da actividade física do seu dia a dia.

Klausen, Rasmussen & Schibye (1986) verificaram que a FC era mais elevada na actividade de Futebol do que na actividade de atletismo. Soares & Mota (1987) registaram valores de FC relativamente elevados (170/180 bpm) durante a fase principal da aula que consistiu em corrida contínua. Dinis (1988) refere que existem possibilidades de, através de actividade motora complexa e variada (ginástica e basquetebol), se obterem cargas com intensidade suficiente para o desenvolvimento da resistência aeróbia. Os resultados destes estudos sugerem que a intensidade da aula depende, sobretudo do tipo de exercícios propostos (conteúdo) e do grau de domínio das tarefas e habilidades por parte dos alunos, para além da organização e gestão do tempo de aula.

A análise em grupos extremos tem que ver com as questões da treinabilidade e da prontidão, isto é, com a resposta distinta dos sujeitos à

mesma carga de treino / instrução. O tempo e o local didáctico-metodológico, as aulas de EF, devem oferecer a cada sujeito a possibilidade de actualizar o seu rendimento, projectando-o a níveis superiores - para o seu nível de rendimento próximo. Os programas têm que contemplar todos os alunos, isto é, têm que corresponder ao nível de prontidão de cada um para que todos possam beneficiar deles. Espera-se, pois, que os programas de aulas tenham uma intensidade, duração e volume de exercitação suficientes para responder ao diferencial de sensibilidade de resposta de cada aluno.

De acordo com aquilo que é consensual na literatura, os alunos situados acima do percentil 75% e abaixo do percentil 25% na expressão das suas aptidões e habilidades são considerados grupos de rendimento extremo. São grupos que à partida têm um estado de prontidão distinto. O que significa que a sua capacidade de resposta a um determinado estímulo vai ser “condicionada” pelo seu estado de rendimento actual.

É de esperar que as aulas sejam capazes de providenciarem a todos os sujeitos estímulos suficientes para que todos aumentem o seu nível de prestação, ou que pelo menos não regridam. Deverá, portanto, cumprir-se um postulado essencial da educação: a escola deve oferecer a mesma oportunidade de desenvolvimento a todos os alunos, considerando inabalavelmente a ideia da diferença de aptidões e habilidades motoras. A igualdade de oportunidade no respeito das diferenças é, pois, a trave mestra de toda a estrutura didáctico-metodológica das aulas de EF.

Esta investigação pretende esclarecer se os programas de aulas de EF são suficientemente eficazes para produzirem desenvolvimento nos grupos extremos. Dado que estes grupos possuem níveis de prontidão desportivo-motora distinto, interessa, pois, esclarecer se a carga de treino / instrução foi adequada a cada um. Faz-se, portanto, o estudo da individualidade e da variação. Isto implica analisar aquilo que se designa na literatura por *tracking* dos extremos.

2. Material e Métodos

2.1. Amostra

A amostra foi constituída por 4 turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) de duas escolas primárias da cidade de Bragança, num total de 80 crianças. A idade média da totalidade da amostra era de $9,02 \pm 0,87$ anos.

2.2. Delineamento Experimental

O estudo consistiu na leccionação de aulas de Educação Física ao longo de um ano lectivo a alunos dos 3º e 4º anos do 1ºCEB. Duas turmas tiveram aulas duas vezes por semana e as outras duas três vezes por semana.

A AF e a capacidade de coordenação corporal (COORD) foram avaliadas em três momentos: no início, a meio e no final do ano lectivo. As habilidades motoras foram avaliadas duas vezes, no início e no final de cada unidade didáctica.

2.3. Avaliação da aptidão física

Para a avaliação da AF foi usada a bateria de testes AAHPERD *Physical Best* (AAHPERD, 1989) que é composta por 5 itens (quadro I).

Quadro I - Itens da bateria AAHPERD Physical Best (AAHPERD, 1989) e componente de AF que pretende medir

Item	Componente
9 ^o de marcha / corrida em distância (9M C)	capacidade de resistência
Flexibilidade (sit and reach) (FLE)	flexibilidade
Elevações do tronco (sit-ups) (AB D)	resistência de força dos músculos abdominais
Soma de duas pregas de adiposidade subcutânea (geminal e tricipital) (S PA)	gordura corporal
Elevações na barra (pull-ups) (ELV)	resistência de força dos músculos da cintura escapular

2.4. Avaliação da capacidade de coordenação corporal

Para a avaliação da COORD foi usada a bateria KTK (*Körperkoordinations test für Kinder* - KTK) (Schilling e Kiphard, 1974). A bateria é constituída por 4 itens que no global pretendem marcar e avaliar o construto da COORD: (1) equilíbrio à retaguarda (ER); (2) saltos monopodais (SM); (3) saltos laterais (SL); (4) transposição lateral (TL).

2.5. Avaliação das habilidades motoras

Foram avaliadas habilidades do futebol (passe com ressalto na parede, remate à baliza, drible e toques de sustentação), do basquetebol (lançamento, passe, drible e movimento defensivo), do andebol (passe com ressalto na parede, drible, remate em precisão à baliza), do atletismo (velocidade de corrida numa prova de 40 m, a distância no salto em comprimento, a distância de lançamento da bola de ténis e a altura no salto em altura) e da ginástica (rolamento à frente engrupado, rolamento atrás engrupado, apoio invertido de cabeça, roda, salto em extensão no *bock*).

2.6. Procedimentos estatísticos

No contexto da presente investigação, a mudança diferencial refere-se à mudança em grupos extremos. De acordo com a literatura os grupos extremos são aqueles cujo rendimento se situa abaixo do percentil 25% e acima do percentil 75%.

O procedimento seguiu os seguintes passos:

1. Os quatro grupos experimentais foram agrupados apenas em dois de acordo com a frequência semanal de aulas (2 e 3 aulas por semana);
2. Os diferentes grupos de variáveis, quando não possuíam a mesma métrica (AF, COORD, habilidades do andebol, habilidades do atletismo e habilidades do futebol) foram estandardizados (valores Z), para posteriormente serem reduzidos a um único valor através da soma dos valores de cada variável;
3. Em cada um dos dois grupos referidos (2 aulas por semana e 3 aulas por semana) foram encontrados os dois grupos extremos, de acordo com o seu rendimento inicial: nível inferior (P25%), rendimento inferior ao percentil 25% e, nível superior (P75%), rendimento superior ao percentil 75%.
4. Em cada grupo foi realizada a análise de tendências através da ANOVA de medidas repetidas com contraste polinomial para a AF e COORD, analisando-se a tendência linear e quadrática. No caso das habilidades motoras foi realizada apenas a análise de tendência linear, uma vez que existiam apenas dois momentos de avaliação.

Para todos os testes estatísticos foi considerada uma probabilidade de erro de $p \leq 0,05$.

3. Apresentação dos Resultados

Na AF os resultados da ANOVA não indicam qualquer mudança ou tendência (linear ou quadrática) significativa em nenhum dos grupos extremos com 3 aulas semanais. O que sugere que a prestação dos grupos se mantém, ao longo do ano lectivo, ao nível da prestação da 1ª avaliação (Figura 1). Verifica-se, portanto, que a diferença de prestação existente entre os grupos extremos na 1ª avaliação se mantém ao longo do ano lectivo.

Nos grupos com 2 aulas semanais os resultados da ANOVA indicam apenas mudança linear significativa no grupo P75% ($F(1, 9) = 16,114$, $p = 0,003$). Esta mudança foi no sentido negativo, isto é, verificou-se uma diminuição do rendimento ao longo do ano lectivo (Figura 1). Não se verificou qualquer mudança curvilínea (quadrática) significativa em qualquer destes grupos.

Verifica-se, portanto, que a diferença de rendimento entre os grupos

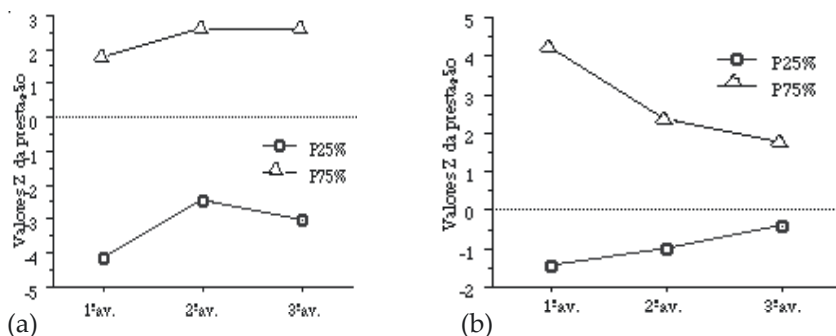


Figura 1 - Perfil da mudança ocorrida nos grupos extremos, com 3 aulas(a) e duas aulas semanais (b), ao longo do ano lectivo, na aptidão física.

extremos existente na 1ª avaliação diminuiu ao longo do ano lectivo, devido, sobretudo, à diminuição significativa ocorrida no grupo P75%, embora o grupo P25% tenha aumentado ligeiramente (mudança não significativa) o seu rendimento (Figura 1).

Na COORD não foi possível analisar a tendência quadrática dada a dependência linear dos resultados da 3ª avaliação relativamente aos resultados das duas avaliações anteriores, o que originou uma matriz singular. Dado o facto, procedeu-se apenas à análise da tendência linear entre a 1ª e a 3ª avaliação.

Os resultados da ANOVA indicam mudança linear significativa nos dois grupos extremos com 3 aulas semanais (P25%: $F(1, 10) = 327,334$, $p < 0,0001$; P75%: $F(1, 9) = 1938,178$, $p < 0,0001$). A mudança mais acentuada verificou-se no grupo de rendimento inicial mais elevado (P75%). Este facto levou a que as diferenças entre os grupos extremos existentes na 1ª avaliação se acentuassem ao longo do ano lectivo (Figura 2).

Relativamente aos grupos com 2 aulas semanais, os resultados da

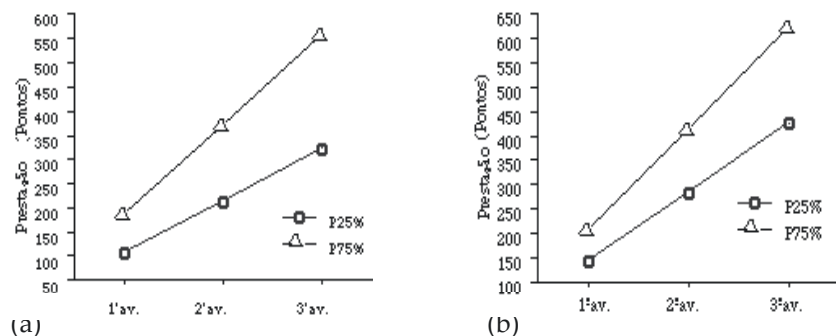


Figura 2 - Perfil da mudança ocorrida nos grupos extremos, com 3 aulas(a) e duas aulas semanais (b), ao longo do ano lectivo, na capacidade de coordenação corporal.

ANOVA indicam mudança linear significativa nos dois grupos extremos (P25%: $F(1, 9) = 1348,513$, $p < 0,0001$ e P75%: $F(1, 10) = 3140,745$, $p < 0,0001$). Tal como nos grupos com 3 aulas semanais, a mudança mais acentuada verificou-se no grupo de rendimento inicial mais elevado (P75%), acentuando-se, portanto, ao longo do ano lectivo as diferenças existentes entre os dois grupos extremos na 1ª avaliação (Figura 2).

Nas habilidades do andebol os resultados da ANOVA, relativamente aos grupos com 3 aulas semanais, indicam mudança significativa apenas no grupo P75% ($F(1, 9) = 8,888$, $p = 0,0154$), que diminuiu a sua prestação do pré para o pós-teste. O grupo P25% aumentou ligeiramente a sua prestação. Verificou-se, portanto, no pós-teste, uma ligeira diminuição das diferenças existentes no pré-teste entre os dois grupos extremos (Figura 3).

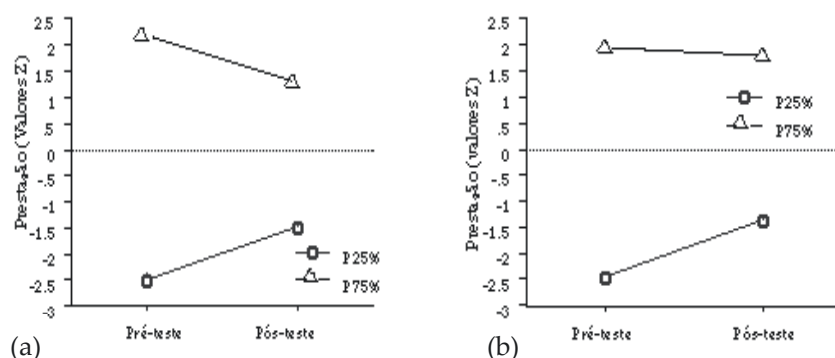


Figura 3 - Perfil da mudança ocorrida nos grupos extremos, com 3 aulas (a) e duas aulas semanais (b), ao longo do ano lectivo, na prestação das habilidades do andebol.

Em relação aos grupos com 2 aulas semanais, os resultados da ANOVA não indicam mudança significativa em qualquer dos grupos. No grupo P25% verificou-se um ligeiro aumento da prestação, enquanto o grupo P75% manteve a sua prestação, o que ocasionou uma ligeira aproximação do rendimento dos dois grupos extremos (Figura 3).

Nas habilidades do atletismo os resultados da ANOVA não indicam mudança significativa em qualquer dos grupos com 3 aulas semanais. Verifica-se, portanto, que as diferenças existentes entre os dois grupos extremos no pré-teste se mantêm no pós-teste (Figura 4).

Os resultados da ANOVA também não indicam mudança significativa em qualquer dos grupos com 2 aulas semanais. Verifica-se, portanto, que as diferenças entre os grupos extremos existentes no pré-teste se mantêm no pós-teste, embora ligeiramente menores, devido a uma ligeira melhoria da prestação do grupo P25% e a um ligeiro decréscimo

da prestação do grupo P75% (Figura 4).

Nas habilidades do basquetebol os resultados da ANOVA não indi-

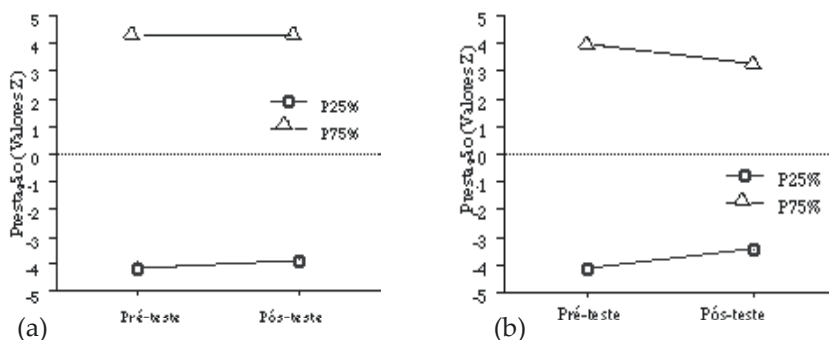


Figura 4 - Perfil da mudança ocorrida nos grupos extremos, com 3 aulas (a) e duas aulas semanais (b), ao longo do ano lectivo, na prestação das habilidades do atletismo.

cam mudança significativa em qualquer dos grupos com 3 aulas semanais. Embora não se tivesse verificado mudança significativa, verifica-se que do pré para o pós-teste o grupo P75% diminuiu ligeiramente a sua prestação e o grupo P25% manteve a sua prestação (Figura 5). Este facto ocasionou que no pós-teste se verificasse uma ligeira diminuição das diferenças existentes no pré-teste entre os dois grupos extremos.

No que diz respeito aos grupos com 2 aulas semanais, os resultados da ANOVA também não indicam mudança significativa em qualquer dos grupos extremos. O grupo P25% aumentou ligeiramente a sua prestação, enquanto o grupo P75% diminuiu ligeiramente. Verifica-se, assim, no pós-teste uma muito leve diminuição das diferenças existentes entre os grupos extremos no pré-teste (Figura 5).

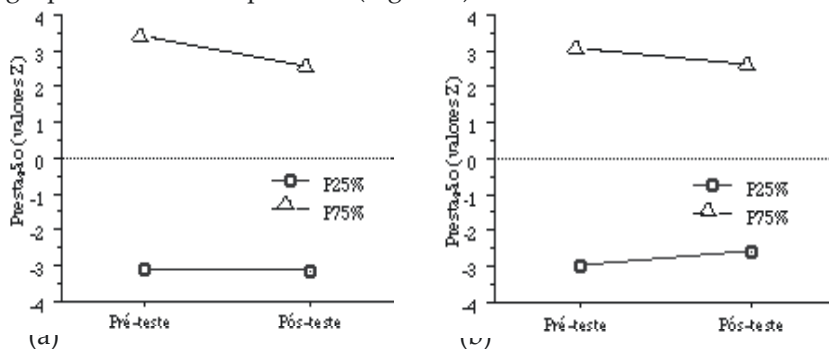


Figura 5 - Perfil da mudança ocorrida nos grupos extremos, com 3 aulas (a) e duas aulas semanais (b), do pré para o pós-teste, na prestação das habilidades do basquetebol.

Nas habilidades do futebol os resultados da ANOVA não indicam mudança significativa em qualquer dos grupos com 3 aulas semanais. Verifica-se, no entanto, um ligeiro aumento de prestação do grupo P25%, pelo que as diferenças entre este grupo e o grupo P75%, existentes no pré-teste, diminuem ligeiramente no pós-teste (Figura 6).

Relativamente aos grupos com 2 aulas semanais os resultados da ANOVA indicam mudança significativa apenas no grupo P25% ($F(1, 8)$

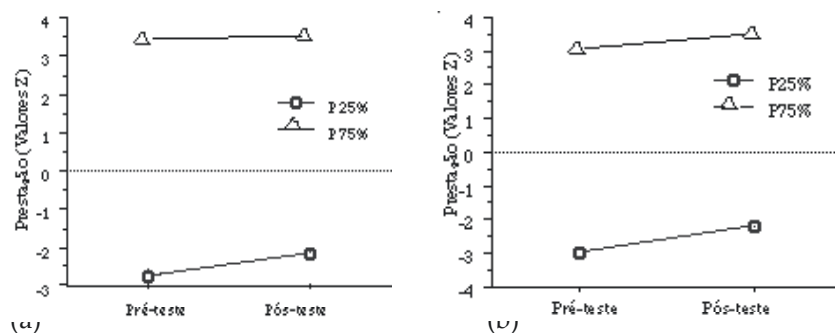


Figura 6 - Perfil da mudança ocorrida nos grupos extremos, com 3 aulas (a) e duas aulas semanais (b), ao longo do ano lectivo, na prestação das habilidades do futebol.

= 7,198, $p = 0,027$), que melhorou a sua prestação do pré para o pós-teste. Dado que o grupo P75% teve uma melhoria de prestação (embora não significativa) cuja ordem de grandeza é próxima da do grupo P25%, as diferenças existentes no pré-teste entre os dois grupos mantêm-se no pós-teste (Figura 6).

Nas habilidades da ginástica os resultados da ANOVA indicam mudança significativa nos dois grupos extremos com 3 aulas semanais (P75%: $F(1, 9) = 138,54$, $p = 0,000$; P25%: $F(1, 10) = 50,05$, $p = 0,000$). Os dois grupos extremos tiveram um aumento de prestação semelhante, apresentando um perfil de mudança paralelo, mantendo-se assim as diferenças existentes no pré-teste (Figura 7).

Em relação aos grupos com 2 aulas semanais, os resultados da ANOVA indicam mudança significativa em todos eles (P75%: $F(1, 9) = 18,06$, $p = 0,002$; P25%: $F(1, 9) = 63,3$, $p = 0,000$). O grupo P25% teve um aumento de prestação mais acentuado do que o grupo P75%, diminuindo assim, no pós-teste, as diferenças existentes no pré-teste (Figura 7).

4. Discussão

Esta investigação pretendeu esclarecer os efeitos das aulas de EF no desenvolvimento da AF, COORD e habilidades motoras em grupos extremos. Procedeu-se à análise da mudança naqueles constructos ao longo

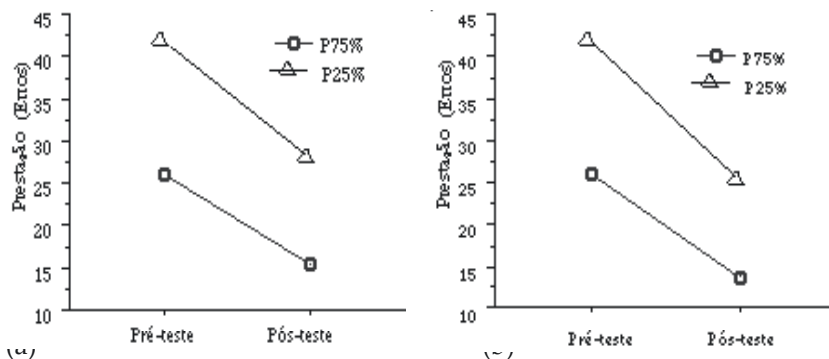


Figura 7 - Perfil da mudança ocorrida nos grupos extremos, com 3 aulas (a) e duas aulas semanais (b), do pré para o pós-teste, na prestação das habilidades da ginástica.

do ano lectivo em grupos de rendimento inicial distinto, isto é, fez-se a análise do *tracking* dos extremos. Esta análise tem como pressuposto que as aulas de EF devem oferecer a cada sujeito a possibilidade de actualizar o seu rendimento, projectando-o a níveis superiores. De facto, os programas e as aulas têm que contemplar todos os alunos, esperando-se que tenham uma intensidade, duração e volume de exercitação suficientes para responder ao diferencial de sensibilidade de resposta de cada um.

Em termos globais não ocorreu melhoria significativa nos níveis de expressão da AF dos grupos extremos. Nos dois grupos extremos com 3 aulas semanais não ocorreu mudança significativa ao longo do ano lectivo. Nos dois grupos extremos com 2 aulas semanais verificou-se uma diminuição linear significativa do rendimento no grupo extremo P75%. No grupo extremo P25% não se observou mudança significativa da prestação. Esta situação indica que as aulas de EF, tal como foram programadas, não possuem carga suficiente para a melhoria dos níveis de expressão da AF. Ou então, neste nível etário apresenta-se difícil melhorar o nível de expressão da AF com programas desta natureza. Na realidade, verifica-se que os programas são muito abrangentes. Talvez seja apenas possível melhorar a AF com programas especificamente delineados para tal.

Cumming, Goulding & Baggle (1969) foram os primeiros a alertar para o facto de as aulas de EF não estarem delineadas para induzirem melhorias na AF, ou mais especificamente na aptidão de resistência. Os autores não encontraram melhorias significativas ao longo do ano escolar na aptidão de resistência em alunos de 12 a 16 anos de idade. Klausen, Rasmussen & Schibye (1989) estudaram o desenvolvimento do VO_2 máx, da força isométrica (músculos abdominais, lombares, extensores da

anca e do joelho, preensão da mão) e dos 2000 metros de corrida em 85 crianças de ambos os sexos com 10 e 12 anos de idade repartidas em dois grupos - um com 5 aulas de EF por semana, outro com 2 aulas EF por semana - durante um período de 3 anos. Não se observaram modificações sistemáticas no $\text{VO}_2\text{máx}$. Não houve modificações significativas no tempo de corrida. Houve um aumento significativo na força em todos os grupos musculares do 4º ao 6º grau e do 6º ao 8º grau, este aumento não foi contínuo. Porém, quando as aulas são planeadas tendo como preocupação fundamental o desenvolvimento da AF, verifica-se que os níveis de expressão desta melhoram. Marques (1988) realizou um estudo com o objectivo de analisar do estado de desenvolvimento da capacidade de prestação de resistência, após trabalho específico para o seu desenvolvimento, na aula de EF comparativamente à aula “normal” de EF. Um grupo (n = 100) experimental foi sujeito a 22 aulas de EF com treino específico de resistência, enquanto que o grupo de controlo (n = 1240) continuava com as aulas “normais” de EF. A amostra era constituída por crianças do 5º e do 6º anos de escolaridade. A capacidade de resistência foi avaliada (pré e pós-teste) com dois testes de campo: corrida de 800 metros e 15 minutos de corrida, e com testes laboratoriais: PWC_{170} absoluta e relativa. Na prova de 15 minutos de corrida os rapazes e as raparigas do grupo experimental do 5º ano apresentaram valores de prestação superiores aos do grupo de controlo. No 7º ano não houve diferenças entre os dois grupos. Na prova de 800 metros de corrida os rapazes e as raparigas do 5º ano do grupo experimental obtiveram resultados superiores aos do grupo de controlo. No 7º ano não se verificaram diferenças entre os dois grupos. Na PWC_{170} não houve alterações significativas quer no grupo de controlo quer no grupo experimental. Ignico & Mahon (1995) estudaram o efeito de um programa específico (10 semanas com 3 aulas por semana) no desenvolvimento da AF em crianças com baixo nível de expressão da AF (crianças com valores abaixo das medida critério em pelo menos 3 dos 4 testes do *Physical Best*). Observaram que o grupo experimental obteve melhorias significativamente superiores nos níveis de expressão de AF ao grupo de controlo que continuou com as aulas “normais” de EF.

Os programas de aulas foram delineados sem ter em consideração o nível de rendimento inicial dos alunos. As propostas de exercitação, isto é, a intensidade, duração e frequência da carga foram as mesmas para todos os alunos, independentemente do seu nível de rendimento. Este facto pode ter condicionado a mudança nos grupos extremos. A planificação para “o aluno médio” não tem em consideração o diferencial de prontidão e rendimento dos alunos, o que leva a que a carga de treino / instrução para uns seja demasiado elevada (nível de rendimento inicial baixo) e para outros seja demasiado baixa (nível de rendimento inicial alto).

Na COORD verifica-se que, tanto nos grupos extremos com 3 aulas semanais como nos grupos extremos com 2 aulas semanais, a prestação aumentou ao longo do ano escolar e que a diferença inicial entre grupos extremos se acentuou no final do ano lectivo. Observa-se, portanto, um padrão linear de crescimento com uma maior variação no final do ano lectivo. Esta maior variação do rendimento no final do ano lectivo pode, em parte, dever-se ao efeito de aprendizagem das medidas repetidas de avaliação. Contudo, não é de declinar a hipótese de que a maior variação no final do ano lectivo se tenha também ficado a dever ao efeito cumulativo da carga de treino / instrução e à eficiência dos programas. Fica, portanto, patente que a estrutura didático-metodológica das aulas de EF foi suficientemente eficaz para que todos os alunos, independentemente do seu nível de rendimento inicial, realizassem de forma distinta o seu potencial de desenvolvimento relativamente à COORD.

Na generalidade, as aulas eram e variadas nas suas propostas de exercitação, para além de que a planificação anual continha unidades didáticas também muito distintas, com conteúdos de aprendizagem muito diversificados. A variedade de exercitação é, de facto, um dos princípios fundamentais do treino da coordenação (Hirtz & Schielke, 1986; Hirtz & Holtz, 1987).

Willimczik (1980), num estudo longitudinal em crianças ($n=399$) de idade escolar (6,7 a 10,7 anos de idade), também verificou que todos os grupos de rendimento inicial distinto melhoraram a sua prestação na bateria de testes KTK. O autor agrupou as crianças em 3 grupos de rendimento distinto de acordo com os resultados do KTK na 1ª avaliação (6,7 anos de idade) (resultados inferiores a $x-dp$, resultados entre $x\pm dp$ e resultados acima de $x+dp$). As avaliações foram realizadas ano a ano até aos 10,7 anos de idade. Neste período constatou que todos os grupos melhoraram a sua prestação ao longo do período de observações, verificando-se, no entanto, no final do estudo uma maior variabilidade no rendimento dos grupos, devido ao aumento das diferenças iniciais.

O padrão de eficácia da estrutura didático-metodológica das aulas na mudança no nível de expressão das habilidades motoras nos grupos extremos não foi uniforme, isto é, variou conforme o grupo de habilidades considerado. Analisemos as diferentes situações verificadas.

Nas habilidades do atletismo e do basquetebol não se observaram mudanças significativas do pré para o pós-teste, tanto nos grupos extremos com 3 aulas semanais como nos grupos extremos com 2 aulas semanais. Não se encontrou mudança significativa nos grupos extremos com 2 aulas semanais.

Nas habilidades do andebol e do futebol a situação é ligeiramente diferente da anterior. Os grupos de rendimento inicial inferior melhoraram a sua prestação, tendo os grupos de rendimento inicial superior mantido

o seu nível de rendimento. É provável que estes resultados se devam ao facto da programação da estrutura didáctico-metodológica das aulas ter sido feita para um aluno médio e não ter tido em consideração o nível de prestação inicial dos diferentes alunos. É, portanto, plausível que esta circunstância não tenha permitido que os alunos com níveis de prontidão mais elevados actualizassem o seu potencial de desenvolvimento. A carga de treino / instrução não atingiu o nível (intensidade, frequência, duração) suficiente para induzir ganhos de prestação nos alunos com nível inicial elevado. De facto, as aulas foram planeadas tendo em consideração que todos os alunos possuíam o mesmo nível de domínio das habilidades. Ou, mais precisamente, tomou-se em consideração que o nível de prestação dos alunos nas habilidades estava nivelado por baixo. Este pressuposto baseou-se fundamentalmente em dois factos: (1) nos anos de escolaridade anteriores os alunos não tiveram aulas de EF e (2) na sua maior parte não praticavam qualquer actividade desportiva com carácter regular.

É também admissível que os resultados obtidos nestas habilidades tenham sido influenciados por outros factores, nomeadamente a actividade física habitual das crianças. A actividade física habitual das crianças está fortemente associada com o seu nível de proficiência em habilidades como a corrida, o salto, pontapear e lançar (Butcher & Eaton, 1989). A actividade física da criança no seu tempo livre deve, pois, ser considerada como um espaço informal de treino / instrução. Segundo Brito (1988) e Gomes (1991), as actividades de jogos com bola, dentro das quais se destaca nos rapazes o futebol, são as actividades mais praticadas pelas crianças desta faixa etária no seu tempo livre. É, portanto, verosímil que a actividade física diária seja também um dos factores explicativos destes resultados. As crianças de nível inicial superior, isto é, com nível de prontidão mais elevado, provavelmente aquelas que mais praticam estas actividades no seu tempo livre, não beneficiaram das aulas de EF, em virtude de estas não terem carga suficiente para o seu nível de prontidão. Esta justificação levanta um problema pedagógico e metodológico fundamental, já referido, que é o facto de as aulas, na generalidade, serem preparadas para um aluno abstracto, o aluno médio, não se tendo a preocupação de atingir também os alunos com níveis de rendimento extremo (baixo e alto).

Nas habilidades da ginástica verificaram-se mudanças significativas tanto nos grupos extremos com 3 aulas semanais como nos grupos extremos com 2 aulas semanais, apresentando em ambos os casos um perfil idêntico ou paralelo, indicador de que a variação de prestação se manteve constante. Pensamos que esta mudança só pode imputar-se à estrutura didáctico-metodológica das aulas. De facto, é no desenvolvi-

mento das habilidades da ginástica que a eficácia das aulas de EF pode ser analisada com mais rigor e substância, em virtude da ocorrência em simultâneo dos seguintes factores:

- 1) o nível de prestação dos alunos estava nivelado por baixo, apresentando uma baixa variabilidade inter-individual (coeficiente de variação = 0,18);
- 2) a ginástica é uma actividade desportiva que não é não passível de ser praticada durante as actividades recreio e tempo livre devido à inexistência de condições materiais na escola para a sua prática;
- 3) nenhum aluno era praticante de ginástica (na totalidade da amostra havia apenas dois alunos que praticavam desporto de forma regular e sistemática – um praticava hóquei em patins e o outro praticava futebol).

A ocorrência destes factores implica que o desenvolvimento verificado no nível de expressão das habilidades da ginástica se deva atribuir exclusivamente à estrutura didáctico-metodológica das aulas. Com efeito, o planeamento contemplava uma unidade didáctica de ginástica com tarefas exclusivamente destinadas à aprendizagem e desenvolvimento das habilidades objecto de avaliação. A exercitação decorreu principalmente sob a forma de “actividade de grupos alternada e paralela” que oferece a possibilidade de organizar diferenciadamente o processo de exercitação e aprendizagem, isto é, a constituição de grupos com rendimento variável. De facto, os alunos foram divididos por nível de prestação, o que respeita o princípio da individualização do ensino e aumenta o efeito da exercitação. O professor teve uma actuação dirigida para cada grupo, prestando a ajuda necessária e adequada a cada grupo de alunos e a cada aluno.

5. Conclusões

Em termos globais pode concluir-se que a estrutura didáctico-metodológica das aulas dos dois programas não foi suficientemente eficaz para elevar os níveis de expressão da AF, das habilidades do atletismo, das habilidades do basquetebol nos grupos extremos. Teve uma eficácia razoável no desenvolvimento dos níveis de expressão das habilidades do andebol e do futebol. Foi eficaz no desenvolvimento dos níveis de expressão da COORD e das habilidades da ginástica.

6. Bibliografia

- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance. (1989). *Physical Best. The AAHPERD guide to physical fitness education and assessment*. Reston: AAHPERD.
- Brito, A. P. (1988). Do jogo ao desporto. *Horizonte*, 5 (28), 127-131.
- Cumming, G. R., Goulding, D., & Baggle, G. (1969). Failure of school

- physical education to improve cardiorespiratory fitness. *Canadian Medical Association Journal*, 101 (26), 69-73.
- Dinis, J. A. (1988). *Desenvolvimento da resistência de longa duração através de actividade muscular complexa e variada. Estudo aplicado a uma população escolar dos 10 aos 13 anos*. Provas de Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica. Lisboa: ISEF-UTL.
- Gomes, M. P. B. B. (1991). Os espaços e os materiais. In: FCDEF (ed.). *Educação Física na Escola Primária*. Porto: FCDEF.
- Hirtz, P., & Holtz, D. (1987). Como aperfeiçoar as capacidades coordenativas: exemplos concretos. *Horizonte*, 3 (17), 166-171.
- Hirtz, P., & Schielke, E. (1986). O desenvolvimento das capacidades coordenativas nas crianças nos jovens e nos adultos. *Horizonte*, 3 (15), 83-88.
- Ignico, A. A., & Mahon, A. D. (1995). The effects of a physical fitness program on a low-fit children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1), 85-90.
- Klausen, K., Rasmussen, B., & Schibye, B. (1986). Evaluation of the physical activity of school children during a physical-education lesson. In: J. Rutenfranz; P. Mocelin, F. Klimt (eds.). *Children and Exercise XII*. Champaign: Human Kinetics.
- Marques, A. T. (1988a). *Desenvolvimento da capacidade de prestação de resistência. Estudo aplicado em crianças e jovens do 5º ao 9º ano de escolaridade da região do grande Porto*. Tese de Doutoramento. ISEF. Porto: Universidade do Porto.
- Rychtecky, A., Pauer, M., Janouch, V., Sykora, B., & Stejskal, F. (1990). Influence of different physical activities on the physical performance of pupils between the ages 11 and 14. In R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, V. Vihko. *Physical Education and Life-Long Physical Activity*. Jyväskylä.
- Schilling, F., & Kiphard, E. J. (1974). *Körperkoordinationstest für kinder*, KTK. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Seliger, V., Heller, J., Zelenka, V., Sobolová, V., Pauer, M., Bartunek, Z., Bartunková, S., et.al. (1980). Functional demands of physical education lessons. In: K. Berg; B. O. Ericksson; R. C. Nelson; C. A. Morehouse (eds.). *Children and exercise IX*. Baltimore: University Park Press.
- Soares, J. M. C., & Mota, J. A. P. S. (1987). *Estudo do comportamento da frequência cardíaca durante aulas de Educação Física em alunos de 9-13 anos do ciclo-preparatório*. Comunicação apresentada no seminário: Para Uma Formação Desportivo-Corporal na Escola. Porto.
- Willimczik, K. (1980). Development of motor control capability (body coordination) of 6-to 10-year-old children : Results of a Longitudinal Study. In M. Ostyn; G. Beunen; J. Simons (eds.).

Kinanthropometry II. Baltimore: University Park Press.

A habilidade motora aquática básica “propulsão”: proposta de abordagem durante a adaptação ao meio aquático

Tiago Manuel Cabral dos Santos Barbosa¹

barbosa@ipb.pt

Telma Queirós²

telma@ipb.pt

Escola Superior de Educação de Bragança – Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

O processo de adaptação ao meio aquático visa dar a conhecer ao aluno as especificidades do meio aquático, permitir a aquisição dos comportamentos mais adequados quando se encontra neste meio e, concomitantemente, adquirir a “prontidão aquática”. Neste sentido, a adaptação ao meio aquático consiste na aquisição e no desenvolvimento de diversas habilidades motoras aquáticas básicas. Assim, é objectivo deste trabalho apresentar os pressupostos essenciais à abordagem de uma dessas habilidades, a “propulsão”, bem como da sub-habilidade “saltos” durante este processo.

Palavras-chave

Propulsão, adaptação, meio aquático

Key words

Propulsion, adaptation, aquatic environment

1. Introdução

O conceito de “prontidão aquática” remete para a capacidade de um sujeito adquirir todas as habilidades motoras aquáticas básicas, atitudes e compreensões que precedem a aquisição de técnicas mais formais e codificadas (Langendorfer & Bruya, 1995; Silva & Campaniço, 1998). Ou seja, só será possível a aquisição das habilidades motoras aquáticas específicas das diversas actividades aquáticas quando cada sujeito apresentar uma “prontidão motora”.

Com o intuito de se atingir tal prontidão, tradicionalmente os alunos submetem-se a um processo denominado por adaptação ao meio aquático (AMA). Este processo visa, como o próprio nome indica, dar a conhecer ao aluno as especificidades do meio aquático, permitir a aquisição dos

1) Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física

2) Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica

comportamentos mais adequados quando se encontra neste meio e, concomitantemente, adquirir a “prontidão aquática”.

Neste sentido, a AMA consiste na aquisição e no desenvolvimento de diversas habilidades motoras aquáticas básicas. De acordo com Barbosa (2000; 2001), no decurso dos programas de AMA, deverão ser abordadas as seguintes habilidades motoras aquáticas básicas: (i) o equilíbrio, incluindo a flutuação e as rotações; (ii) a propulsão, onde se integram os saltos; (iii) a respiração e; (iv) as manipulações, que também abrangem os lançamentos e as recepções.

Assim sendo, é objectivo deste trabalho apresentar os pressupostos essenciais à abordagem da habilidade motora aquática básica “propulsão”, bem como da sua sub-habilidade “saltos”.

2. Determinantes mecânicas

O deslocamento de um sujeito no meio aquático decorre essencialmente da actuação e da interacção de duas forças externas: a propulsão e o arrasto.

Actualmente, considera-se a existência de três teorias que explicam o processo de propulsão de um sujeito no meio líquido (Costill et al., 1992; Maglisho, 1993; Rushall et al., 1994): a Teoria do Arrasto Propulsivo, a Teoria Ascensional Propulsiva e a Teoria dos Vórtices.

A Teoria do Arrasto Propulsivo baseia-se na terceira Lei de Newton: *“a cada acção opõe-se uma força de igual direcção, de sentido oposto e de igual intensidade”*. Quer isto dizer que no caso de um nadador, ao realizar uma braçada da frente para trás, este vai-se deslocar para a frente. A força que produz esse deslocamento denomina-se de Força de Arrasto Propulsivo (Counsilman, 1968).

A Teoria Ascensional baseia-se no Teorema de Bernoulli: *“a relação entre a velocidade e a pressão de escoamento dos fluidos é inversa.”* Isto é, quanto maior a pressão, menor a velocidade de escoamento e vice-versa. Por outro lado, sabe-se que quando existe um gradiente de pressões, os fluidos tendem a deslocar-se das altas para as baixas pressões. Para duas partículas de água partirem ao mesmo tempo da extremidade anterior de um hidrofoil (como por exemplo, uma mão) e chegarem ao mesmo tempo à extremidade posterior, terão de ser animadas de diferentes velocidades. Aplicando o Teorema de Bernoulli, quer isso dizer que na superfície superior do hidrofoil existe um campo de baixas pressões e na superfície inferior um campo de altas pressões. É criada imediatamente uma força devido à tendência para o fluido procurar deslocar-se das altas para as baixas pressões: a Força Ascensional (Counsilman, 1971).

Após observar-se os padrões dos fluxos de água em torno do nadador, concluiu-se que a propulsão também é derivada da projecção para a frente do corpo ou do segmento corporal submetido a uma massa de

água organizada, animada de um movimento de rotação dirigido das altas para as baixas pressões, ou seja, de um vórtice. Por outras palavras, a Teoria dos Vórtices resultou da análise das possibilidades de produção de força propulsiva em condições de escoamento instável (Colwin, 1984; 1985a; 1985b; 1992; Ungerechts, 1985; 1988). Por outro lado, a Teoria do Arrasto Propulsivo e a Teoria Ascensional Propulsiva decorrem da análise do corpo quando submetido a condições de escoamento estável do fluido. Verifica-se a existência de três tipos de vórtices: os vórtices de extremidade, os vórtices separados em forma de “U” e os vórtices separados em anel.

A Força de arrasto é uma força que tem um sentido oposto ao sentido do deslocamento. Logo, a sua intenção não é necessariamente a de promover o deslocamento mas antes, de o frenar. Tradicionalmente considera-se que esta força tem três componentes: o arrasto de fricção, o arrasto de pressão e o arrasto de onda (Costill et al., 1992; Maglisho, 1993; Rushall et al., 1994).

O Arrasto de Fricção, ou de superfície, é causado pelo contacto entre sucessivas camadas de fluido com a superfície do corpo em movimento. A camada que se encontra em contacto directo com a superfície do corpo é frenada devido à pressão tangencial que esse corpo exerce sobre ela. Por sua vez, essa camada irá diminuir a velocidade da camada seguinte e assim sucessivamente. Será criada uma força de reacção a este fenómeno, exercida pelo fluido, tangencialmente ao corpo e de sentido oposto ao deslocamento, que é denominada de Arrasto de Fricção.

Quando um corpo se desloca no seio de um líquido real, ocorre na sua extremidade anterior uma estagnação de fluido, que se traduz no estabelecimento de uma zona de altas pressões. Já na parte posterior do corpo, é criado um campo de baixas pressões, causado pelo descolamento das camadas de água do corpo. Devido a essas diferenças de pressões é criada uma força que actua sobre o corpo, perpendicularmente ao plano de separação dos dois campos de pressão e que se dirige das altas para as baixas pressões - o Arrasto de Pressão.

Um sujeito ao nadar “apanha” e comprime água, transmitindo desta forma energia cinética e energia potencial à água. Na realidade, diversas partes do corpo humano são pontos de pressão e, portanto, de criação de ondas. Em consequência verifica-se que existe uma transmissão de energia, que deveria ser utilizada pelo nadador para se deslocar, para a água. Ou seja, a energia que deveria ser utilizada para a propulsão, serve para a produção de ondas. Este processo de transferência de energia designa-se de Arrasto de Produção de Onda. Para mais, as velocidades suplementares do fluido induzidas pelo movimento ondulatório têm influência sobre a repartição de pressões à superfície do corpo, daí resultando que sobre ele começam a actuar forças e momentos hidrodinâmicos.

nâmicos suplementares. Estes designam-se por Forças e Momentos de Natureza Ondulatória.

3. Alterações comportamentais

Diversos autores consideram a propulsão como sendo o problema mais complexo de resolver durante a AMA (Catteau & Garoff, 1974; Mota, 1990; Navarro, 1995). Todavia, nesta etapa não é objectivo adquirir as habilidades motoras aquáticas específicas, ou seja, as técnicas padronizadas (Carvalho, 1994; Mota, 1990; Barbosa & Queirós, 2000). O propósito da abordagem das habilidades relacionadas com a propulsão é, isso sim, o de permitir um deslocamento no meio aquático, mesmo que muito rudimentar (cf. 5.). Assim, é objectivo nesta fase a consciencialização da propulsão e a percepção do deslize.

Com tal intuito sugere-se a abordagem das técnicas de nado alternadas (de Crol e de Costas) na medida em que os seus movimentos são em tudo próximos dos verificados no meio terrestre aquando da marcha (Carvalho, 1982; 1994). Ou seja, existe uma transferência motora positiva entre a marcha que o aluno efectua no meio terrestre e a propulsão que se pretende no meio aquático. Todavia será de frisar que nem todos os autores postulam esta possibilidade. A título ilustrativo, Catteau e Garrof (1974) são da opinião que os movimentos simultâneos de Bruços e de Mariposa serão mais propícios para a introdução da propulsão no meio aquático. Isto porque facilitaria a acção dos quatro segmentos propulsivos dada a sua simultaneidade. Aliado a isto, o acto inspiratório é facilitado visto que decorre unicamente de um movimento de extensão cervical, o qual acrescesse-se, ocorre durante o apoio dos membros superiores. Finalmente, a sincronização entre a acção dos membros superiores e dos inferiores também é mais fácil. Isto porque caracteriza-se por se realizar uma acção dos membros inferiores por ciclo gestual.

Todavia, os autores que defendem a introdução das técnicas de nado simultâneas na AMA não tomam em consideração as elevadas variações intracíclicas da velocidade horizontal de deslocamento do centro de massa verificado nestas técnicas, as quais parecem estar relacionadas com um maior custo energético das mesmas em comparação com as técnicas alternadas (Holmér, 1974; Vilas-Boas, 1993; Barbosa et al., 2002).

Com efeito, a principal questão é consciencializar os alunos de que os segmentos dominantemente propulsores no meio aquático são os superiores, com excepção da técnica de Bruços. Não quer isto dizer que os membros inferiores têm uma função exclusivamente de equilibrar o movimento. Quer tão somente dizer que apesar de promoverem a propulsão, estes segmentos têm uma maior importância enquanto elementos equilibradores (Hollander et al., 1988).

Ao abordar esta habilidade, o professor deve pautar-se por apresentar

os gestos na sua perspectiva global (Navarro, 1995). Ou seja, o ensino de um gesto técnico deve ser abordado de forma a que o movimento constitua uma acção propulsiva total. Assim, a título ilustrativo, em vez de se ensinar unicamente o trajecto motor subaquático dos membros superiores, dever-se-á ensinar o movimento total, incluindo também a recuperação do membro. A desvantagem de uma abordagem excessivamente analítica é que o aluno poderá ter dificuldades em compreender *a posteriori* o movimento completo. Ou então, o ritmo de execução do movimento global poderá ser substancialmente deturpado.

Mota (1990) sistematizou as principais dificuldades encontradas no comportamento de um sujeito ao passar do meio terrestre para o meio aquático para as diversas habilidades motoras aquáticas básicas. O Quadro I apresenta essas dificuldades de passagem do comportamento do meio terrestre para o meio aquático, em termos de propulsão.

A passagem do comportamento verificado no início da AMA ao observado no fim dessa adaptação passa por uma sequência de com-

Quadro I - Comparação das alterações de comportamentos no meio terrestre e no meio aquático, em termos de propulsão (adaptado de Mota, 1990).

Meio Terrestre		Meio Aquático
Domina ntemente equili bradores	Membros superiores	Domina ntemente propulsores
Domina ntemente propulsores	Membros inferiores	Domina ntemente equili bradores

portamentos previsíveis, descritos por Langendorfer e Bruya, (1995). Os referidos autores consideram como componentes básicas da “prontidão motora” a entrada na água, a flutuação e a posição corporal, o controlo respiratório, as acções propulsivas e de recuperação dos membros superiores, as acções propulsivas dos inferiores e as acções segmentares combinadas. Destas componentes, aquelas que terão um papel determinante para a propulsão do sujeito, são as acções dos membros superiores e dos membros inferiores, bem como as acções segmentares combinadas. O Quadro II apresenta a sequência de comportamentos tendo em vista o domínio das componentes associadas à habilidade “propulsão”.

4. Sub-habilidade

Diversos autores afirmam que os saltos são parte integrante da habilidade “equilíbrio” (Vasconcelos Raposo, 1978; Catteau & Garoff, 1988; Carvalho, 1982; 1994). Ou seja, para estes autores, os saltos devem ser considerados como uma sub-habilidade da habilidade motora aquática básica “equilíbrio”.

Contudo, efectuando uma análise dos saltos nas actividades aquáticas, eles mais não são do que um processo de deslocamento do indivíduo

Quadro II - Sequência de comportamentos tendo em vista o domínio das componentes associadas à habilidade “propulsão” (adaptado de Langendorfer & Bruya, 1995).

Nível/Etapa	Ação membro superior (propulsão)	Componentes críticas
1. Não existe ação		1. Não se verifica qualquer movimento propulsivo
2. Trajetória do subaquático redutível		2. Mãos empurram rapidamente a água para baixo, sem qualquer movimento para trás
3. Longa ação redutível dos membros superiores		3. Ação inicial com as mãos para baixo e depois para trás com extensão completa do membro
4. Propulsão com base na sustentação hidrodinâmica		4. Características da braçada tridimensional sinuoidal
Nível/Etapa	Ação membro superior (recup.)	Componentes críticas
1. Não existe ação		1. Não se verifica qualquer movimento
2. Não existe recuperação		2. Recuperação com o membro imerso
3. Recuperação rudimentar		3. Recuperação emergente só numa parte, muito reduzida do trajeto
4. Recuperação com membro estendido		4. Recuperação emergente com cotovelo flexido mais de 150°
5. Recuperação com o cotovelo alto		5. Recuperação e trisp para a frente, próximo eixo de deslocamento e com o cotovelo alto
Nível/Etapa	Ação membros inferiores	Componentes críticas
1. Não existe ação		1. Não existe movimento
2. Ação de pedalagem		2. Flexão-extensão alternada de coxa-femoral e joelho com pés em flexão plantar
3. Ação rudimentar dos membros		3. Flexão-extensão alternada com pés em flexão plantar. Flexão do joelho exceda os 90°
4. Ação com flexão do joelho		4. Flexão-extensão alternada com pés em flexão plantar. Flexão do joelho inferior a 90°
5. Ação com eixo		5. Flexão-extensão alternada com pés em flexão plantar. Flexão do joelho inferior a 90°
Nível/Etapa	Ações combinadas	Componentes críticas
1. Não existe comportamento		1. Incapaz de se movimentar independentemente na água
2. Nado “diador”		2. Pernada rudimentar em posição indiana
3. Início da braçada armal		3. Pernada com forte flexão, braçada redutível a posição indiana. Rotação do corpo para inspirar
4. Ciclo rudimentar		4. Movimento alternado rudimentar de braços com pernas alternadas. Variação do padrão respiratório
5. Técnica formal		5. Descrição do modelo técnico

do meio terrestre para o meio aquático. Veja-se o caso da Natação Pura Desportiva, onde os saltos ocorrem no momento da partida das provas. A partida é efectuada por meio de um salto do meio terrestre (do bloco de partida) para o meio aquático (para a cuba).

Nesta perspectiva, os deslocamentos nas actividades aquáticas não são efectuados necessariamente sempre em contacto com a água (Moreno & Sanmartín, 1995). Podem existir situações em que os saltos servem como o meio de transição do meio terrestre para o meio aquático. São os casos da Natação Pura Desportiva, dos Saltos para a Água e da Natação Sincronizada. Daí a sua inclusão neste grupo de habilidades, embora alguns autores refiram que os saltos deverão fazer parte do equilíbrio.

Neste sentido, a inclusão dos saltos nesta fase da formação assume particular importância para a posterior abordagem, por exemplo, das partidas na Natação Pura Desportiva, dos Saltos para a Água ou, para dar início aos esquemas coreográficos na Natação Sincronizada.

5. Sequência metodológica

Carvalho (1982; 1994) sugere uma sequência metodológica para abordar esta habilidade motora aquática básica. Nessa sequência o autor propõe que inicialmente se abordem as questões relacionadas com a propulsão através dos membros inferiores com e sem apoio. Depois será apresentada a propulsão por meio dos membros superiores, mais uma vez com e sem apoio. De seguida promove-se a exploração de forma rudimentar das capacidades propulsivas e finalmente, uma breve apresentação das técnicas de nado alternadas.

Assim sendo, de seguida apresenta-se a sequência metodológica sugerida por Carvalho (1982; 1994) para a abordagem da habilidade motora aquática básica “propulsão”:

a) apoiado, movimento alternado dos membros inferiores

A opção pela abordagem dos movimentos do tipo alternado em detrimento dos simultâneos justifica-se porque, em primeiro lugar, existe uma maior similitude e, portanto, uma transferência motora positiva entre essas habilidades e a marcha (cf. 3.). Em segundo lugar, porque são habilidades essenciais para posteriormente aprender as técnicas de Crol e de Costas, que constituem a maioria das provas da Natação Pura Desportiva.

Esta fase caracteriza-se pela apresentação de exercícios nos decúbitos ventral e dorsal onde se realiza a acção alternada dos membros inferiores com apoio num determinado material auxiliar.

b) sem apoio, movimento alternado dos membros inferiores

Quando o aluno demonstre em primeiro lugar confiança ao realizar

a habilidade com apoio e, cumulativamente, já a tenha consolidado, pode-se promover a execução de batimento alternado dos MI mas sem o uso desses materiais auxiliares.

c) com apoio, movimento alternado dos membros superiores

Por exemplo, exercitar o movimento alternado dos MS, na posição vertical com ou sem placa, parado ou em deslocamento. Também será aconselhável, posteriormente, promover a execução desta habilidade na posição horizontal, quer em decúbito ventral, quer em decúbito dorsal.

d) exploração das capacidades propulsivas

Por forma a promover a exploração das diversas capacidades propulsivas no meio aquático, pode-se realizar, em poucos metros, uma técnica de nado – formal ou não – de forma rudimentar. Caso paradigmático serão exercícios ou jogos que incluam deslocamentos em que se utilize o nado “à cão”.

e) as técnicas de nado

Dado que a transição da AMA para a aquisição de habilidades motoras aquáticas específicas não deve ser entendida de forma estanque mas sim, num contínuo, onde serão apresentadas algumas técnicas de nado. Neste sentido, pode-se promover a aquisição das técnicas de nado alternadas (Crol e Costas) de forma rudimentar e com indicações básicas que levem ao progressivo aperfeiçoamento do gesto técnico.

Os saltos serão integrados na habilidade “propulsão” (cf. 4.). A introdução desta sub-habilidade vai depender do grau de confiança e de motivação dos alunos para a realizar. Já no caso dos saltos a sequência metodológica proposta por Carvalho (1982; 1994) é:

- a) entrada de pés da berma;
- b) sentado, entrada de cabeça;
- c) com o joelho de um dos membros inferiores e a planta do pé do outro membro inferior apoiados no solo, entrada de cabeça;
- d) de cócoras, entrada de cabeça;
- e) de pé, entrada de cabeça;
- f) entrada de pés de um plano elevado (1 a 3 metros);
- g) entrada de cabeça de um plano elevado (1 a 3 metros).

Bibliografia

- Barbosa, T. (2000). As habilidades motoras aquáticas básicas e a adaptação ao meio aquático. *XXIII Congresso Técnico-Científico da Associação Portuguesa de Técnicos de Natação*. Vila Real.
- Barbosa, T., & Queirós, T. (2000). *Manual prático de Actividades Aquáticas e Hidroginástica*. Lisboa: Ed. Xistarca.
- Barbosa, T. (2001). As habilidades motoras aquáticas básicas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (33). (www.efdeportes.com)
- Barbosa, T.; Santos Silva, J.V.; Sousa, F. & Vilas-Boas, J.P. (2002). Estimation of butterfly average resultant impulse per phase. In: K. Gianikellis (ed.). *XXth International Symposium of Biomechanics of Sports*. pp. 35-38. Universidad de Extremadura. Cáceres.
- Carvalho, C. (1982). Organização e planeamento das componentes equilíbrio, respiração e propulsão na 1ª fase de formação dum nadador. In: P. Sarmento, C. Carvalho, I. Florindo e A. Vasconcelos Raposo (eds.). *Aprendizagem Motora e Natação*. pp. 33-46. Lisboa: Edições do Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa.
- Carvalho, C. (1994). *Natação. Contributo para o sucesso do ensino-aprendizagem*. Edição do autor.
- Catteau, R., & Garoff, G. (1988). *O ensino da Natação*. São Paulo: Editora Manole.
- Colwin, C. (1984). Fluid dynamics: vortex circulation in swimming propulsion. *World Clinic Year Book*. pp. 38-46. American Swimming Coaches Association
- Colwin, C. (1985a). Essencial fluid dynamics of swimming propulsion. *ASCA Newsletter*, (Jul-Aug), 22-28.
- Colwin, C. (1985b). Practical application of flow analysis as a coaching tool. *ASCA Newsletter*, (Set-Oct), 5-8.
- Colwin, C. (1992). *Swimming into the 21th century*. Champaign: Illinois, Leisure Press.
- Costill, D., Maglischo, E., & Richardson, A. (1992). *Swimming*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Counsilman, J. (1968). *The Science of Swimming*. New York: Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Counsilman, J. (1971). The application of Bernoulli's principle to human propulsion in water. In: L. Lewillie e J.P. Clarys (eds.). *First International Symposium on "Biomechanics in Swimming, Waterpolo and Diving"*. pp. 59-71. Université Libre de Bruxelles, Laboratoire de L'effort. Bruxelles
- Hollander, A., de Groot, G., Schenau, G., Kahman, R. & Toussaint, H. (1988). Contribution of the legs to propulsion in front crawl swimming. In: B. Ungerechts, K. Wilke e K. Reischle

- (eds.). *Swimming Science V*. pp. 39-43. Human Kinetics Books. Champaign: Illinois.
- Holmér, I. (1974). Physiology of swimming man. *Acta Phys. Scand*, (407), Supl.
- Langendorfer, S., & Bruya, L. (1995). *Aquatic readiness. Developing water competence in young children*. Champaign: Illinois, Human Kinetics.
- Maglischo, E. (1993). *Swimming even faster*. Mountainview, California: Mayfield Publishing Company.
- Moreno, J., & Sanmartín, M. (1998). *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Mota, J. (1990). *Aspectos metodológicos do ensino da natação*. Porto: Edição da Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Navarro, F. (1995). *Hacias el dominio de la Natación*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Rushall, B., Holt, L., Sprigings, E., & Cappaert, J. (1994). A re-evaluation of forces in swimming. *J. Swimming Research*, 10, 6-39.
- Silva, A., & Campaniço, J. (1998). Prontidão aquática. O desenvolvimento da competência aquática como ponto de partida para a mestria técnica. In: A. Silva e J. Campaniço (eds.). *I Seminário de Natação*. pp. 111-130. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Ungerechts, B. (1985). Considerations of the butterfly kick based on hydrodynamical experiments. In: S. Perren e E. Snneider (eds.). *Biomechanics: Current interdisciplinary research*. pp. 705-710. Nijhoff Publishers. Dondrecht, NL.
- Ungerechts, B. (1988). The relation of peak body acceleration to phase of movements in swimming. In B. Ungerechts, K. Wilke e K. Reischle (eds.). *Swimming Science V*. pp. 61-66. Human Kinetics Books. Champaign: Illinois.
- Vasconcelos Raposo, A. (1978). *O ensino da Natação*. Lisboa: Edições do Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa.
- Vilas-Boas, J.P. (1993). *Caracterização Biofísica de três variantes da técnica de Bruços*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto: Medisa.

A competição desportiva para crianças e jovens

João do Nascimento Quina¹

Escola Superior de Educação de Bragança

1) Professor Adjunto na ESE de Bragança



Resumo:

Partindo dos pressupostos que o desporto é simultaneamente satisfação, prazer e divertimento, é desenvolvimento de qualidades corporais, morais, sociais e éticas, é medida, comparação e avaliação dessas mesmas qualidades e que a competição é uma componente determinante do desporto e da formação desportiva, definem-se alguns princípios orientadores da construção dos quadros competitivos para crianças e jovens e apresentam-se modelos de competição coerentes com aqueles princípios.

Palavras-Chave

Competição para crianças: actividade, divertimento, avaliação e desenvolvimento; princípios e modelo.

Key Words

Child competition: activity, fun, evaluation, development ; principles and model.

1 - Introdução

Ao desporto atribuem-se-lhe potencialidades formativas e educativas excepcionais: promove (Mesquita, 1997) a aquisição de valores essenciais do “saber ser” e do “saber estar” (auto-estima, auto-controlo, pontualidade, perseverança, espírito de sacrifício, vontade, civismo, camaradagem, respeito pelas regras e pelos outros, etc.); desenvolve um conjunto vasto de capacidades e habilidades motoras indispensáveis ao “saber fazer” (capacidades coordenativas, velocidade, força, resistência, flexibilidade, habilidades táctico-técnicas).

No entanto, os dados da observação da componente mais mediática da prática desportiva – a competição – têm vindo a revelar um extenso e diversificado conjunto de sinais negativos, nomeadamente:

- Praticantes (jovens praticantes! e também dirigentes e treinadores) que intimidam verbal e fisicamente os adversários, que assumem

comportamentos exaltados e coléricos contra companheiros, adversários, árbitros e público, que contestam as decisões dos árbitros, que exteriorizam sinais de grande ansiedade e de grande descontrolo emocional (Coelho, 1988).

- Praticantes que evidenciam níveis de participação deploráveis nas provas em que intervêm (18-0 em futebol, 72-5 em basquetebol, por exemplo).
- Praticantes (muitos praticantes!) que abandonam diariamente a prática desportiva regular.

Estes dados, se não legitimam, por enquanto, pôr em causa o potencial formativo e educativo atribuído ao desporto, são indicadores do insucesso desportivo de muitos praticantes (atestam que há uma percentagem, maior do que a desejável, de jovens que evoluem pouco em termos tático-técnicos e/ou não interiorizam, ou interiorizam de forma deficiente, os valores desportivos) e sugerem a necessidade de repensar o processo de formação desportiva, nomeadamente a sua componente que mais dúvidas e críticas tem suscitado – a competição.

Tendo como referência a experiência que possuímos e a análise da literatura, pretendemos, neste artigo, definir alguns princípios orientadores da competição para crianças e jovens e propor um modelo de competição coerente com aqueles princípios.

2 - A competição para crianças e jovens: algumas características relevantes

“O desporto é a manifestação de uma actividade física exercida pelo homem a fim de fruir as qualidades do corpo, desenvolvê-las, medi-las ou compará-las com as de outros homens segundo regras geralmente aceites”

(Dumazedier)

De acordo com este entendimento, a satisfação, o prazer e o divertimento, o desenvolvimento das qualidades corporais, morais, sociais e éticas e a medida, a comparação e a avaliação dessas mesmas qualidades são as três grandes finalidades do desporto.

A medição, a comparação, a avaliação faz-se nas sessões de competição. A melhoria das qualidades corporais, morais, sociais e éticas promove-se nas sessões de aprendizagem/treino e nas sessões de competição, devendo retirar-se satisfação e prazer quer dos treinos, quer das competições.

A competição deve ser, assim, entendida como a componente da formação desportiva que permite, simultaneamente, duas coisas: desenvolver e comparar, medir, avaliar as capacidades, as habilidades e os esforços de uns praticantes com os de outros.

Nesta perspectiva, as referências fundamentais em que deve assentar a construção de um qualquer modelo de competição adequado ao desporto infanto-juvenil têm de ser, necessariamente, os gostos, as motivações, os interesses e as necessidades formativas e educativas das crianças e dos jovens praticantes.

Sabe-se que o que as crianças mais valorizam nos jogos que espontaneamente praticam são (Lima, 2000):

- A alegria, o divertimento, o gozo e a satisfação proporcionados quer pela acção e participação intensas, quer pelas elevadas pontuações conseguidas.

Para retirarem dos jogos a máxima acção e satisfação, as crianças suprimem as regras que condicionam ou dificultam as acções que podem proporcionar pontos com frequência, não tomam preocupações defensivas especiais (não há especialização por funções – todos jogam onde querem e como querem e podem), procuram reduzir ao estritamente necessário o número e a duração das interrupções.

- O envolvimento pessoal. A grande aspiração de qualquer criança é jogar. Fazer parte de uma equipa só tem sentido se essa condição lhe der o direito e a oportunidade de entrar e estar em campo, se possível, o tempo todo.

O envolvimento pleno dos participantes é garantido através da aplicação dos três princípios seguintes: todos têm lugar independentemente da sua qualidade (metade para cada lado); todos jogam o tempo todo (não há suplentes); todos jogam em todos os lugares (não há especialização por posições ou funções).

- A incerteza do resultado. Um bom jogo para as crianças é aquele cujo resultado se mantém indefinido até à última jogada. Ganhar para as crianças é naturalmente importante, mas mais importante é que o jogo seja renhido, seja equilibrado.

Conhecem-se, também, as necessidades formativas e educativas das crianças em cada fase do seu desenvolvimento. Todos os modelos de formação desportiva que conhecemos têm por finalidade o desenvolvimento dos pré-requisitos do rendimento desportivo (capacidades coordenativas, condicionais e volitivas) e a aquisição, aperfeiçoamento e automatização dos elementos táctico-técnicos da modalidade desportiva praticada. A persecução sistemática desta finalidade assenta no tratamento diferenciado dado, em cada etapa, aos diferentes conteúdos de formação e no aumento gradual do volume, da intensidade e da complexidade dos treinos e das competições (quadro 1).

Tendo como referência os aspectos referidos (divertimento, envolvimento pessoal e equilíbrio, por um lado, e os objectivos e conteúdos formativos, por outro), definiríamos como características mais expres-

Quadro 1 – As etapas, os objectivos e os conteúdos do processo de formação desportiva (adaptado de vários autores).

Idade	Objectivos	Etapas
6 7 8	Formação psicomotora de base: - Desenvolvimento das capacidades coordenativas - A perfeccionamento das habilidades motoras fundamentais - Através de situações lúdicas, divertidas e variadas (treino multilateral)	1ª TREINO GERAL
9 10 11	Início do treino específico da modalidade escolhida: - Aprendizagem das técnicas de base da modalidade escolhida - Desenvolvimento das capacidades coordenativas e da capacidade de velocidade - Através de exercícios específicos diversificados (treino ainda multilateral e início da actividade competitiva)	2ª TREINO FUNDAMENTAL
12 13 14 15 16	Desenvolvimento do treino específico da modalidade escolhida: - A perfeccionamento e estabilização das técnicas da modalidade escolhida - Continuação do desenvolvimento das capacidades coordenativas e da velocidade e início do desenvolvimento específico da força e da resistência - Através de exercícios específicos e da actividade competitiva regular	3ª TREINO DE CONSTRUÇÃO
17 18 19	Especialização com vista à obtenção do mais alto rendimento - Treino já orientado para a estrutura do rendimento da modalidade escolhida através de exercícios específicos de aplicação competitiva e da actividade competitiva regular	4ª TREINO DE LIGAÇÃO

sivas das competições infantis as seguintes:

- 1) O clima informal, agradável, tolerante, livre de pressões e condicionalismos. A satisfação das necessidades de acção e de afirmação pessoal, o gosto pela actividade e pelo jogo, a criatividade e a expressividade, a capacidade para tomar decisões e a confiança são factores determinantes do sucesso desportivo. Todos eles terão muitas mais possibilidades de se desenvolverem em ambientes de aprendizagem (treino e competição) informais, descontraídos, agradáveis e livres de pressões ou condicionalismos desnecessários. É, pois, imperioso encontrar formas de competição onde seja possível: minimizar o medo do fracasso e da avaliação social; apoiar os praticantes quando cometem erros; valorizar mais a forma como os resultados são alcançados (esforço, empenhamento, jogar bem, jogar “limpo”) do que os resultados em si; proporcionar alegria e divertimento; eliminar o “temos que ganhar! corre! remate! passa!

não dribla! defende! se voltas a fazer isso vais para a rua! não deixa passar! agarra! não brinca! não dribla! não arrisca! concentra-te! etc.”; reduzir, em síntese, a importância atribuída ao resultado.

- 2) O equilíbrio entre os participantes. A competição dificilmente será indutora de motivação e aprendizagem se houver desequilíbrios notórios entre os competidores. O acumular frequente de derrotas “humilhantes” provoca níveis de tensão e ansiedade desconfortantes, sentimentos de incompetência e frustração que não facilitam nada a aprendizagem. O acumular de vitórias “esmagadoras” também não é benéfico para o desenvolvimento óptimo dos participantes porque, além de poder criar expectativas falsas relativamente às possibilidades e capacidades individuais, não coloca desafios adequados e estimulantes à maior parte dos “predestinados”.

É, pois, um imperativo pedagógico procurar organizar quadros competitivos onde o equilíbrio entre os participantes seja assegurado.

- 3) A igualdade de oportunidades para todos os praticantes. Participar nas competições desportivas equivale a mais tempo de prática, equivale a mais tempo potencial de aprendizagem. Em princípio, quem mais pratica mais aprende, mais evolui. Por isso, privar crianças de competir só porque cometem muitos erros ou porque são pouco eficazes é um erro com repercussões desfavoráveis no seu desenvolvimento.

É, assim, da mais elementar justiça planejar as competições de forma a que todos os participantes tenham o direito e a oportunidade de jogar por períodos idênticos de tempo.

“Primeiro os praticantes - depois a vitória!”

(Martens, 2000).

- 4) O número e a frequência das competições. A competição constitui uma carga psico-fisiológica apreciável e é um importante factor de motivação. Por isso, o número global de competições por época deve ser reduzido na 1ª etapa (10/12) e ir aumentando progressivamente até chegar às 30/40 nas últimas etapas de formação (quadro 2) e a frequência deve ser programada de forma a cobrir toda a época desportiva, pelo que deverá ser bastante espaçada nos escalões mais baixos (uma por mês na 1ª etapa) e ir aumentando progressivamente até se aproximar da média de uma por semana nas últimas etapas.
- 5) Os conteúdos e exigências das competições. Ambos devem estar de acordo com os objectivos e os conteúdos de formação específicos da etapa de formação dos praticantes. Assim e de acordo com Rost

(2000), diríamos:

- Nas duas primeiras etapas de formação, cujos objectivos apontam para o desenvolvimento preferencial da multilateralidade desportiva, as competições devem revestir a forma de “provas múltiplas”, realizadas sob a forma de competições colectivas (exemplo do atletismo: estafeta de ida e volta, salto em comprimento, lançamento da bola).
- Na segunda e terceira etapas, em que os objectivos apontam para o desenvolvimento preferencial das técnicas desportivas e da velocidade, as competições devem integrar, para além das provas tradicionais, provas de execução técnica e provas que solicitem de forma específica um rápido tratamento da informação e uma elevada velocidade de execução e de deslocamento: jogos em espaços reduzidos, jogos com um número de participantes superior ao formal, distâncias de deslocamento curtas, etc. (exemplo dos conteúdos de uma competição em futebol: jogo 5x5 ou 7x7, estafetas integrando percursos de habilidades técnico-táticas, jogo dos 10 passes).

Em síntese, diríamos que, nas três primeiras etapas de formação, os conteúdos e as exigências das competições devem contribuir para desenvolver programas de acção coerentes com as exigências da prática futura. Tendo em vista a persecução deste objectivo, os sistemas competitivos devem contemplar, para além das provas formais, actividades competitivas não formais (estafetas, jogos tradicionais, actividades sob a forma “mini”, etc.) que, pela maior frequência com que nelas ocorrem as acções, proporcionam múltiplas e diversificadas oportunidades para se desenvolver a generalidade das capacidades motoras, as diferentes acções táctico-técnicas, a capacidade para reconhecer situações e para encontrar soluções adequadas, a velocidade de decisão e de execução, acautelando-se, em consequência, a formação multilateral dos praticantes.

3 – A competição para crianças e jovens: um modelo adequado e possí-

Quadro 2 - Sistema de competição para as três primeiras etapas de formação

Etapas de formação	Formas de competição	Competições/época
1ª - Treino geral (6/9 anos)	- Co nvív ios despo rtivos	10/ 12
2ª - T reino fundame ntal (9/12 anos)	- Co nvív ios despo rtivos	15/ 20
3ª - T reino deco nstrução (12/ 16 anos)	- Co nvív ios despo rtivos - Ca mpeonatos distritais - Ca mpeonatos regionais	30/ 40

vel

Procurando passar para a prática os princípios referidos, apresentamos as linhas gerais dum sistema de competição para as três primeiras etapas de formação referenciado aos desportos colectivos (quadro 2).

- 1) Nas duas primeiras etapas de formação (6-12 anos), a competição deve ser tão informal quanto possível, pelo que pensamos serem os convívios desportivos a forma de competição mais adequada para estas etapas.

Estes convívios devem ser organizados de acordo com os princípios seguintes (Pacheco, 2001):

- As equipas devem ser agrupadas em séries de quatro ou seis equipas, por zonas de proximidade geográfica.
 - Em cada série, os convívios devem ser realizados em regime de jornadas concentradas – isto é, todos os jogos realizados no mesmo local e no mesmo dia.
 - Cada convívio deve constar da realização de três ou mais provas: uma formal e as restantes não formais (exemplo: jogo 5x5, estafetas de perícia, jogos pré-desportivos).
 - Os convívios devem realizar-se em regime de todos contra todos em todas as provas.
 - A equipa organizadora deve planear as actividades de forma a que as equipas estejam sempre em actividade.
 - O regulamento deve contemplar a obrigatoriedade de utilizar todos os jogadores por períodos idênticos de tempo em todas as provas.
 - Os formalismos devem ser mínimos, não havendo boletins de jogo, nem registo de resultados, nem classificações.
 - As provas devem ser dirigidas por jovens atletas do clube organizador.
 - Os convívios devem terminar com uma confraternização onde todas as equipas ou todos os participantes recebam recordações do mesmo tipo.
- 2) Na 3ª etapa de formação (12-16 anos), a competição formal deve assumir-se progressivamente como a forma de competição mais importante, pelo que convívios desportivos e campeonatos distritais e regionais podem perfeitamente coabitar.

A organização destes campeonatos deve nortear-se pelas seguintes normas (Pacheco, 2001):

- As equipas devem ser agrupadas em séries de quatro, seis equipas.

- Consoante o número de equipas inscritas, o campeonato deve ser realizado, a uma volta, em 2, 3, 4 ou 5 fases, em regime de jornadas concentradas (em cada série – todos os jogos no mesmo local e no mesmo dia).
- Na 1ª fase, os critérios de constituição das séries devem ser a proximidade geográfica. Nas restantes, devem ser os níveis de competência desportiva das equipas.
- As séries para a 2ª fase devem ser organizadas com base nos resultados da 1ª fase: os primeiros classificados formam a série designada por 1ª divisão, os segundos constituem a série designada por 2ª divisão e assim sucessivamente.
- A partir da 2ª fase, os primeiros classificados de cada série sobem de divisão e os últimos descem.
- Vence o campeonato a equipa que, no final da última fase, se classificar em 1º lugar na série da 1ª divisão.
- Entre as fases, deve haver paragens na competição formal que devem ser aproveitadas para todas as equipas participarem em convívios desportivos organizados em regime de “provas múltiplas”.

4- Considerações finais

O desporto é como uma faca de dois gumes, capaz de cortar em direcções opostas – isto é, capaz de provocar efeitos positivos ou perversos. Acreditamos que o sentido do “corte” é determinado pelas interacções dos praticantes com os treinadores, com os companheiros e com os pais, pela forma como as situações de aprendizagem são vividas nos treinos e nas competições, pela forma como é encarada a relação participação/resultado – isto é, pela forma como a prática desportiva é enquadrada e conduzida (Coelho, 1988 e Martens, 2000).

Se quisermos desempenhar uma função verdadeiramente formativa e educativa, teremos que procurar, em todos os momentos, orientar o pensamento e a acção pelos seguintes princípios (Mesquita, 1997):

- 1) Considerar a prática desportiva como um meio importante, mas não único, para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.

A prática desportiva é portadora de potencialidades formativas e educativas fortes, mas não é desejável que as crianças se dediquem em demasia à prática desportiva. Esta deve ser encarada como um precioso complemento da actividade escolar e não como o centro de interesse mais importante ou exclusivo (Coelho, 1988).

- 2) Considerar que os objectivos de formação e educação (aquisição de comportamentos correctos, válidos e consistentes) se sobrepõem aos objectivos de rendimento (resultados competitivos).

O desporto implica confronto do qual todos (praticantes, dirigentes, treinadores e pais) querem, legitimamente, sair vitoriosos. No entanto, a obtenção da vitória não pode constituir a preocupação dominante de ninguém. A competição é uma das componentes do processo de treino – a componente onde são promovidas, aplicadas e avaliadas as aprendizagens alcançadas. As crianças devem encará-la com alegria e motivação, mas sem pressão ou ansiedade exageradas. Ganhar não é tudo, nem perder constitui, necessariamente, um fracasso. Para além da vitória, há muitas outras coisas boas a retirar da prática desportiva, como, por exemplo, a satisfação por pertencer a um grupo, por se relacionar com companheiros, por fazer amizades, por melhorar a auto-imagem, por elevar os níveis das capacidades e habilidades, por participar e dar o seu contributo esforçado e empenhado (Coelho, 1988). No desporto infanto-juvenil, mais importante que a vitória, são as aquisições consistentes progressivamente alcançadas pelos praticantes nos domínios psicomotor, sócio-afectivo e cognitivo. Os resultados competitivos devem ser considerados como uma consequência daquelas aquisições e nunca como a finalidade condicionante do processo de formação.

3) Ser-se apologista de atitudes correctas (sentido de justiça, compreensão, serenidade, tolerância, etc.).

As aprendizagens têm mais possibilidades de ocorrer em climas relacionais afectivos, tolerantes, calorosos e positivos do que em climas punitivos. A criação de climas favoráveis à ocorrência das aprendizagens requer dos responsáveis pela organização e condução da prática desportiva o respeito sistemático de um conjunto vasto de procedimentos pedagógicos, do qual destacamos os seguintes: acentuar o carácter agradável, lúdico, de satisfação e prazer que a prática desportiva naturalmente proporciona; manter a pressão e a ansiedade dos praticantes na zona do confortável; valorizar e elogiar mais a motivação, o esforço e os progressos do que os resultados competitivos; ser paciente e tolerante face a ocorrência dos erros e das dificuldades de aprendizagem; demonstrar confiança nos praticantes; distribuir a atenção por todos os praticantes de forma que todos se sintam apreciados e estimados; proporcionar a todos os praticantes as mesmas oportunidades de prática tanto nos treinos como nas competições.

Bibliografia

- Coelho, O. (1988). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
Lima, T. (2000). Competições para Jovens, *In O Melhor da Revista Treino Desportivo*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- Martens, R., Chistina, R. Harvey, J., & Sharkey, B. (2000). Os Objectivos do Treinador de Jovens, *In O Melhor da Revista Treino Desportivo*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, R. (2001). *O Ensino do Futebol: futebol de 7 um jogo de iniciação ao futebol de 11*, S. Mamede Infesta: edição do autor.
- Rost, K. (2000). As Competições no Desporto Juvenil, *In O Melhor da Revista Treino Desportivo*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Nota Editorial

O presente artigo foi enviado, no início de 2002, para análise e possível publicação, à Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto.

Não obtendo qualquer resposta, o autor enviou, no final de 2002, o mesmo artigo à Revista EDUSER que o aceitou para publicação.

Em Agosto de 2003, o artigo surge publicado na revista Horizonte (Vol. XVIII, nº107). Dado o adiantado estado de edição do presente número da revista EDUSER (já na tipografia), a Direcção desta revista e o autor decidiram manter a sua publicação.

EduSer

Revista da Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança



Estatuto Editorial

1. EduSer é uma Revista da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), do Instituto Politécnico de Bragança, com uma periodicidade semestral, de carácter científico e pedagógico, cujo conteúdo informativo e reflexivo se centra essencialmente em temas de Educação, Formação de Professores e outra Formação Profissional.
2. EduSer propõe-se publicar trabalhos pertinentes no âmbito das suas orientações editoriais, podendo basear-se em pareceres de consultores especialistas, constituídos para o efeito.
3. A EduSer tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento da comunidade científica e profissional relacionada com a Educação e a Formação Profissional.
4. Os principais objectivos da revista EduSer são:
 - a) divulgar a actividade científica e áreas de interesse investigacional do corpo docente da ESEB e de outros colaboradores, através da publicação, entre outros, de artigos, notas de investigação e recensões críticas, bem como da publicitação de dissertações, projectos de investigação, reuniões científicas e relatórios de avaliação;
 - b) incentivar a dinamização e a produção científica dos diversos agentes da escola (docentes e discentes) e de outros colaboradores;
 - c) constituir um espaço de partilha entre os diferentes colaboradores;
 - d) contribuir para dinamizar uma autêntica comunidade científica de investigação, ao nível da ESEB e do Instituto Politécnico de Bragança, garantindo-se ainda a memória do seu património científico;
 - e) contribuir para o estabelecimento de pontes entre áreas científicas

diversas, que, operando em dimensões do real muito relacionadas, se encontram mutuamente ignoradas;

- f) encorajar uma ampla participação de modo a facilitar a comunicação entre investigadores e profissionais de diversas orientações teóricas, epistemológicas e práticas.
- 5. A responsabilidade pelas afirmações apresentadas em artigos assinados e em entrevistas é dos respectivos autores.
- 6. Os principais critérios de edição da EduSer são pautados pela inovação e criatividade editoriais, pluralismo de pontos de vista, pertinência e amplitude informativas.
- 7. A EduSer prevê, para cada número, o desenvolvimento das secções editoriais necessárias e pertinentes à consecução das suas finalidades.
- 8. A EduSer compreende a publicação de edições regulares e de edições temáticas, de acordo com as necessidades e a pertinência editoriais de títulos em carteira.
- 9. A EduSer acolhe e valoriza a intervenção de colaboradores nacionais e estrangeiros, para lá do corpo docente e discente da Escola.
- 10. A EduSer destina-se a investigadores, docentes, discentes e profissionais que se interessem e apresentem produtos para publicação de temas sobre Educação, Formação de Professores e Formação Profissional.

Aprovado em Conselho Científico de 25/02/02.



Regulamento

A EduSer é uma Revista da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), do Instituto Politécnico de Bragança, com uma periodicidade semestral, de carácter científico e pedagógico, cujo conteúdo informativo e reflexivo se centra, essencialmente, em temas de Educação, Formação de Professores e outra Formação Profissional.

A EduSer rege-se pelas seguintes normas regulamentares:

1 – Os órgãos da EduSer são:

- a) A Direcção;
- b) O Conselho Editorial;
- c) O Conselho de Redacção;
- d) A Equipa Editorial;
- e) A Equipa Gráfica;
- f) O Secretariado.

2 – O Director da EduSer é nomeado pelo Conselho Científico da ESEB, mediante proposta do Conselho Directivo, para cada período de 3 anos.

3 – Os membros do Conselho de Redacção são nomeados pelo Conselho Científico, mediante indicação dos respectivos departamentos.

4 – O Conselho Científico ratifica a constituição do Conselho Editorial que integrará um docente/investigador indicado por cada um dos departamentos da Escola, caso estes o entendam.

5 – Ouvido o Conselho Editorial, cumpre à Direcção da EduSer formular os convites aos investigadores nacionais ou estrangeiros, cuja participação nesse mesmo órgão se revele pertinente.

6 – A Direcção da EduSer é constituída pelo Director e por um Director-Adjunto.

- 7 – O Director-Adjunto é nomeado pelo Director da EduSer.
- 8 – As atribuições da Direcção são as seguintes:
- a) Garantir o respeito pelas orientações e princípios definidos para a Revista;
 - b) Tomar decisões sobre o conteúdo e a organização dos números da Revista;
 - c) Promover a constituição e a actualização dos diferentes órgãos, equipas técnicas e grupos de trabalho da Revista;
 - d) Assegurar a coordenação entre os diferentes órgãos da Revista.
- 9 – O Conselho Editorial é constituído por um docente/investigador de cada um dos departamentos/áreas da Escola Superior de Educação da Bragança e por outros investigadores nacionais ou estrangeiros de reconhecido mérito no âmbito das temáticas desenvolvidas pela EduSer.
- 10 – As atribuições do Conselho Editorial são:
- a) Colaborar na avaliação periódica da Revista;
 - b) Sugerir alterações à linha editorial da Revista;
 - c) Formular pareceres de avaliação científica de textos propostos para publicação.
- 11 – O Conselho de Redacção da EduSer é constituído por um docente/investigador, indicado por cada um dos departamentos/áreas da ESEB e que não faça parte do Conselho Editorial.
- 12 – As atribuições do Conselho de Redacção são:
- a) Emitir sugestões e formular propostas de estruturação acerca dos conteúdos da Revista;
 - b) Dinamizar a edição de números especiais da Revista, nomeadamente quando relativos a temáticas relacionadas com a especificidade de cada um dos departamentos;
 - c) Contribuir com conteúdos para secções específicas da Revista, entre os quais, recensões críticas, apresentação de dissertações, notícias de encontros científicos e publicações recebidas.
 - d) Responder a pedidos de apoio específicos a formular pela Direcção da Revista.
- 13 – A Equipa Editorial é nomeada pela Direcção da EduSer, integrando entre 3 a 6 docentes/investigadores da Escola.
- 14 – As atribuições da Equipa Editorial são as seguintes:
- a) Colaborar na planificação de cada número da Revista;
 - b) Apoiar a Direcção relativamente à orientação editorial da Revista;

- c) Dinamizar o preenchimento de secções específicas da Revista.
- 15– A Equipa Gráfica é nomeada pela Direcção.
- 16– As atribuições da Equipa Gráfica são:
 - a) Concepção da imagem gráfica da revista;
 - b) Estruturação e organização gráfica;
 - c) Acompanhamento da maquetagem e supervisão do processo de impressão.
- 17– O Secretariado é nomeado pelo Conselho Directivo da Escola, mediante proposta da Direcção da Revista EduSer.

Aprovado em Conselho Científico de 25/02/02.



Normas de publicação de artigos

A EduSer é uma Revista de carácter científico e pedagógico, cujo conteúdo informativo e reflexivo se centra essencialmente em temas de Educação, Processo de Ensino e Aprendizagem, Formação de Professores e outra Formação Profissional, encontrando-se aberta a todos os docentes, educadores e outros investigadores nacionais ou estrangeiros. A submissão de cada artigo à publicação na EduSer deverá ter em consideração os requisitos a seguir apresentados.

1. Estrutura do artigo

Os artigos a desenvolver, sem prejuízo dos interesses, preocupações e sensibilidade dos respectivos autores, podem situar-se no âmbito de um dos seguintes tipos:

1.1. Ensaios teóricos. Este tipo de artigos deverá incluir, preferencialmente, os seguintes itens, que deverão ser numerados desde a Introdução à Conclusão:

- Título (adequado ao estudo desenvolvido).
- Resumo que não deverá exceder 200 palavras, seguido de palavras-chave, que não deverão exceder 5, sendo estas apresentadas em duas línguas (português e outra).
- Introdução, que poderá incluir os seguintes tópicos: principal ou principais objectivos do artigo, descrição sucinta do tema específico ou do problema tratado, indicação da metodologia utilizada e a síntese da estrutura do artigo.
- Indicação do enquadramento teórico dentro do qual se desenvolve o tema ou problema em análise.
- Descrição de maneira clara e articulada da posição do autor sobre o tema ou problema tratados.
- Implicações da investigação realizada no âmbito da Formação

de Professores, outra formação profissional ou outro contexto educativo.

- Referências da bibliografia relacionada com o tema abordado.

1.2. Estudos empíricos (experimental, semi-experimental, estudo de caso, entre outros). Este tipo de artigos deverá incluir, preferencialmente, os seguintes itens:

- Título (adequado ao estudo desenvolvido).
- Resumo que não deverá exceder 200 palavras, seguido de palavras-chave, que não deverão exceder 5, sendo estas apresentadas em duas línguas (português e outra).
- Introdução, que deverá incluir os seguintes tópicos: principal ou principais objectivos do estudo, indicação do tema específico e do problema tratado, indicação da metodologia utilizada e a síntese da estrutura do trabalho.
- Enquadramento teórico e revisão bibliográfica.
- Descrição do problema específico tratado.
- Indicação e justificação da metodologia utilizada.
- Selecção, organização e discussão dos dados considerados relevantes.
- Conclusões e implicações da investigação realizada no âmbito da Formação de Professores, outra formação profissional ou outro contexto educativo.
- Referências da bibliografia relacionada com o tema abordado.

2. Normas de publicação

Os artigos propostos para publicação, deverão respeitar as seguintes condições e sugestões:

- 2.1. Serem originais, apresentados em suporte informático e impressos em papel, com um tamanho não superior a 10 000 palavras.
- 2.2. Deve ser indicada, imediatamente a seguir ao título e em linhas separadas, a categoria profissional ou estatuto de estudante, a instituição onde o ou os autores exercem funções, endereço electrónico de cada autor, um número telefónico para contacto urgente e um endereço para remessa de correio normal.
- 2.3. O texto deverá ser enviado em qualquer versão de Word para PC ou Mac sem qualquer preocupação com alinhamentos ou tabulações. As notas, se existirem, devem ser numeradas e remetidas para o fim do texto.

- 2.4. No caso de usar subtítulos, indique, claramente, a sua ordem de grandeza, usando a notação 1., 2., etc., para os de primeira grandeza; 1.1., 1.2., etc para os de segunda grandeza; 1.1.1., 1.1.2., ... ,1.2.1., ..., etc, para os de terceira grandeza. Não é aconselhável utilizar para além da terceira grandeza nos subtítulos.
- 2.5. Os títulos dos quadros devem ser numerados com numeração romana e colocada por cima do quadro. Os títulos das figuras e dos esquemas devem ser numerados com numeração árabe por baixo da respectiva figura ou esquema. Os títulos dos quadros, figuras e esquemas devem ser com letra minúscula e logo a seguir ao número correspondente.
- 2.6. Quando não integrados no texto, as tabelas, os gráficos, os esquemas, as fotografias e as figuras deverão ter um título, ser numerados por ordem de inclusão no texto e enviados em suporte papel (impressão de qualidade) e caso seja possível, suporte informático. As tabelas devem ser elaboradas em Excel.
- 2.7. Deverá referir, de forma parcimoniosa, apenas a bibliografia fundamental e ser estruturado, segundo as normas APA (<http://www.lib.usm.edu/~instruct/guides/apa.html>, acedido em 26-06-02) de que se destacam os seguintes exemplos:
- 2.7.1. Aranda, V. (2001). *Creación de páginas web online: Guía práctica para usuarios*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.
- 2.7.2. Palloff, R. & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- 2.7.3. Morais, C., Miranda, L., Almeida, C., & Dias, P. (2001). A web como fonte de expectativas na construção de ambientes de aprendizagem. In B., Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (vol 1)*, (pp. 333–342). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- 2.7.4. Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação* 24, pp. 63-90.
- 2.8. O conteúdo dos artigos é da exclusiva responsabilidade do ou dos respectivos autores.
- 2.9. Os artigos propostos serão apreciados por uma comissão redatorial, sendo o ou os autores informados, num prazo aproximadamente de 3 meses, acerca da aceitação e da data provável de publicação. Caso haja a necessidade de possíveis alterações, no sentido de uma melhor adequação do artigo à linha editorial da

revista, o ou os autores serão igualmente informados dentro do mesmo prazo.

- 2.10. Logo que um artigo seja aceite pela redacção da EduSer, o ou os autores devem retirá-lo de outras publicações a que anteriormente o hajam submetido.

Após publicação, o artigo passa a ser propriedade da revista.

- 2.11. Aos autores dos artigos publicados serão oferecidos 3 exemplares do respectivo número da revista.

- 2.12. O Conselho Editorial, o Conselho Redactorial e a Comissão Editorial, tendo em conta a qualidade científica e a originalidade dos artigos publicados em cada ano, poderão seleccionar alguns deles para organizar uma publicação temática (com uma periodicidade nunca inferior a 2 anos), de que serão oferecidos 5 exemplares a cada um dos autores nela envolvidos.

Os artigos a submeter devem ser enviados para:

EduSer – Revista da Escola Superior de Educação de Bragança
Campus de Santa Apolónia
Apartado 1101
5301-856 BRAGANÇA
Portugal

Endereço electrónico: eduser@ipb.pt
Telefone: (+351) 273 330 609

EduSer

Revista da Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança



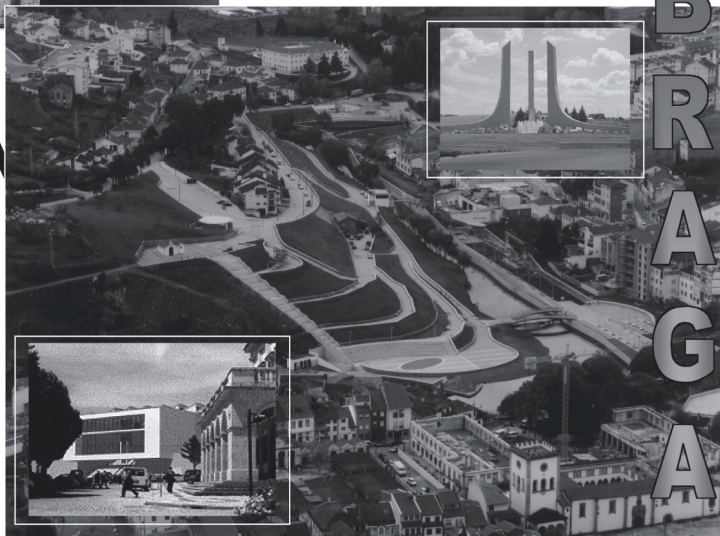
Patrocínios

A impressão do presente número obteve os patrocínios do Governo Civil do Distrito de Bragança, da Câmara Municipal de Bragança e da Caixa Geral de Depósitos, a quem muito agradecemos, salientando a forma amável, empenhada e entusiasta dos responsáveis por estas instituições no acolhimento deste projecto.



Governo Civil de Bragança

O Governo Civil
de Bragança
apoia a educação e o
desenvolvimento regionais



B
R
A
G
A
N
Ç
A



Uma aposta
para o teu futuro



www.cgd.pt

Muito mais do que um banco.

Mais do que um banco. Porque a nossa experiência é uma partilha permanente de ideias, de conselhos, de emoções, de amizade e de resultados, que são de todos. Há mais de 125 anos, sempre ao seu lado.

E sempre assim foi. Com a Caixa Geral de Depósitos. Que tem um conhecimento profundo da realidade, nos principais momentos da vida dos portugueses. Quando nascem, vão para a escola, casam, têm filhos... compram a primeira casa, o primeiro carro, lançam o primeiro negócio... pouparam e investem. Dia a dia, todos os dias, sempre ao seu lado, aqui e em qualquer parte do Mundo.

 **Caixa Geral de Depósitos**

EduSer

é uma Revista da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, de carácter científico e pedagógico, cujo conteúdo informativo e reflexivo se centra, essencialmente, em temas de educação, formação de professores e outra formação profissional.

Os principais objectivos da revista são: dinamizar e divulgar a produção científica da comunidade educativa, constituir um espaço de partilha e reflexão entre os colaboradores e os leitores; estabelecer pontes entre áreas científicas distintas, promovendo o trabalho e a reflexão interdisciplinar e fomentando a emergência de uma dinâmica comunidade científica e de investigação.