

ISSN: 1645-4774



**ipb**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação

# EduSer

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

# EduSer

**Directora:** Maria Isabel Baptista

**Director Adjunto:** António Ribeiro Alves

**Conselho Editorial:** Adorinda Maria Gonçalves, Ana Paula Sismeiro, Francisco Mário Rocha, Henrique da Costa Ferreira, João Gomes, Luís Canotilho, Manuel Meirinhos, Manuel Meirinhos, Maria Arminda Maia, Maria do Nascimento Mateus, Maria Isabel Castro, Maria Luísa Branco, Maria Luísa Pereira, Vítor Pires Lopes.

**Conselho de Redacção:** Carlos Morais, Carlos Teixeira, Cristina Mesquita, Delmina Pires, Dina Macias, Dominique Guillemin, Francisco Cordeiro Alves, Helena Canotilho, João Nascimento Quina, Maria Angelina Sanches, Pedro Couceiro, Ricardo Chéu Líbano, Rosa Novo, Vítor Barrigão Gonçalves.

**Equipa Editorial:** Francisco Cordeiro Alves, Maria Angelina Sanches, Maria do Nascimento Mateus, Maria do Céu Ribeiro, Henrique da Costa Ferreira, Maria Luísa Branco, Carlos Teixeira.

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

**Secretariado:** Maria do Céu Ribeiro

**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](mailto:eduser@ipb.pt)  
Depósito legal: 181303/02  
ISSN:1645-4774

**Edição electrónica:**

<http://bibliotecadigital.ipb.pt>  
<https://www.eduser.ipb.pt>



**ipb**

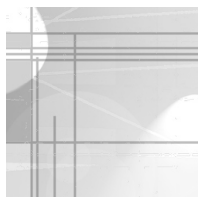
**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação

**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

<b>Editorial</b>	<b>7</b>
<b>O Formador de Professores: Identidade e Competências Profissionais</b>	<b>9</b>
Maria Manuela Martins Miranda	
Resumo, Palavras-Chave, Key Words	9
1. Introdução	9
2. Identidade profissional do formador	10
3. Área de actuação do formador	17
4. Competências do formador	25
Considerações Finais	34
Bibliografia	35
<b>Internet e Comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>39</b>
Maria do Céu Ribeiro Geraldès; Carlos Mesquita Morais	
Resumo, Palavras-Chave, Key Words	39
1. Introdução	39
2. Enquadramento teórico	42
2.1. internet – apresentação de um percurso	42
2.2. Evolução histórica da comunicação	45
3. Implementação do estudo	53
3.1. Contexto	53
3.2. Objectivos do estudo	54
3.3. Metodologia	55
3.4. População e amostra	55
4. Apresentação, análise e interpretação dos resultados	56

4.1. Resultados relativos aos professores _____	56
4.2. Resultados relativos aos alunos _____	58
5. Considerações finais _____	60
Bibliografia _____	62
<b>A Educação para a Cidadania na Formação de Professores.</b>	
<b>Que modelo(s) de formação? _____</b>	<b>65</b>
Ilda Freire-Ribeiro	
Resumo, Palavras-Chave, Key Words: _____	65
1. Introdução _____	65
2.- Modelos de formação de professores _____	66
2.1- Modelo tecnológico ou a metáfora do professor <i>instrutor</i> _____	67
2.2- Modelo reflexivo ou a metáfora do professor <i>moralizador</i> _____	69
2.3- Modelo das competências ou a chave para o professor <i>habilitador</i> _____	72
3- Considerações finais _____	76
Bibliografia _____	77
<b>A prática pedagógica hoje: orientações e tendências</b>	
<b>Um projecto de Prática Pedagógica _____</b>	<b>79</b>
Maria Isabel Alves Baptista	
Resumo, Palavras-Chave, Key Words _____	79
Introdução _____	79
1. A Formação inicial de Professores: pressupostos e princípios _____	84
2. Pensamento do professor e desenvolvimento profissional _____	85
3. O professor reflexivo/professor investigador _____	88
5. O projecto de Prática Pedagógica _____	95
Conclusão _____	105
Bibliografia _____	107
<b>Pedagogia, didáctica, metodologia, todas ou nenhuma?</b>	
<b>Um relato. _____</b>	<b>111</b>
Carlos Alberto Lopes	
Resumo, Palavras-Chave, Key Words _____	111
1 – Introdução _____	111

2 - Enquadramento teórico _____	112
3 - Processo interactivo de ensino-aprendizagem _____	116
4 - Um relato: _____	118
5. Considerações finais _____	120
Bibliografia _____	121
<b>O Conceito de Média em Futuros Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico _____</b>	<b>123</b>
Paula Maria Barros; José António Fernandes	
Resumo, Palavras-chave, Key Words _____	123
1. Introdução _____	123
2. Dificuldades envolvendo o conceito de média aritmética _____	124
3. Metodologia do estudo _____	128
4. Apresentação de resultados _____	129
4.1. Respostas e raciocínios no questionário _____	129
4.2. A prática lectiva de três alunas _____	134
5. Conclusões _____	139
Bibliografia _____	142
Anexo _____	144
<b>Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local _____</b>	<b>147</b>
Maria do Nascimento Esteves Mateus	
Resumo, Palavras-Chave, Key Words _____	147
1. Introdução _____	147
2. Enquadramento teórico _____	148
3. Metodologia _____	151
4. Instrumentos de recolha de dados _____	152
5. Apresentação e análise dos resultados _____	154
5.1. Condensação, apresentação e interpretação dos dados _____	154
5.2 Análise dos dados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados _____	156
5.3. Interpretação do tema tema <b>DEC – Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade</b> por categorias e subcategorias e pelas repostas obtidas pelos inquéritos por questionário _____	159
6. Conclusões finais _____	175

Bibliografia _____	178
Legislação _____	180
<b>Educação <i>online</i>: Uma ampliação da sala de aula _____</b>	<b>181</b>
Luísa Miranda; Carlos Morais	
Resumo, Palavras-chave, Key Words _____	181
Introdução _____	181
Percurso da educação com as tecnologias de informação e comunicação _____	182
Conceito de educação <i>online</i> _____	188
Ambientes de aprendizagem <i>online</i> como ampliação da sala de aula _____	189
Considerações finais _____	193
Bibliografia _____	194
<b>Os professores do ensino primário e a sua participação na escola _____</b>	<b>197</b>
Henrique Ferreira	
Resumo, Palavras-chave, Key Words: _____	197
1. O Objecto de estudo _____	197
2. A problematização do conceito de participação _____	198
2.1. Os significados da palavra participação _____	198
2.2. Participação e estruturação político-administrativa e organizacional _____	202
3. Participação e teoria política _____	205
4. A participação dos professores _____	217
4.1. O estatuto da escola face ao conjunto da Administração da Educação Primária _____	217
4.2. A escola primária, entre a burocracia mecânica e a burocracia profissional _____	221
4.3. A participação dos professores _____	222
Bibliografia _____	227
<b>Do sentimento mágico da escrita: Um olhar sobre a literatura contemporânea para crianças, em Portugal. _____</b>	<b>237</b>
Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro	
Resumo, Palavras-Chave, Keywords: _____	237
I - Existirá uma literatura para a infância propriamente dita? _____	237

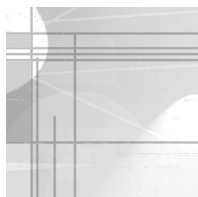
II- Diversidade Temática e Estilística na Escrita Contemporânea para Crianças _____	240
2.1- O Subgênero Conto: das formas tradicionais ao Conto Moderno _____	242
III- Conclusão _____	245
Bibliografia _____	246
<b>Estatuto Editorial _____</b>	<b>247</b>





# EduSer

Revista da Escola Superior de Educação  
Instituto Politécnico de Bragança



## Editorial

Apresentamos a público o n.º 3 da Revista *EduSer*, uma publicação científica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, em suporte electrónico, com acesso gratuito. Todos os artigos podem ser consultados no seguinte endereço: <https://www.eduser.ipb.pt>. Simultaneamente, a mesma é editada em suporte escrito, sob os cuidados de Maria Isabel Alves Baptista, directora da Revista e de Francisco Ribeiro Alves, sub-director adjunto.

Os artigos obedecem aos padrões mínimos exigidos e devidamente explicitados na revista 001, Outubro de 2003. São artigos padronizados com resumo e correspondente abstract, normas de publicação, de acordo com o projecto da presente revista, um espaço de rigor e de exercício responsável/opinião fundamentada sobre a educação e o ensino. São textos académicos inéditos, em Língua Portuguesa, que incidem fundamentalmente sobre formação de professores e supervisão pedagógica, metodologias de diversas áreas disciplinares e não disciplinares. Na linha das orientações da revista, estamos, assim, a divulgar a actividade de investigação realizada na Escola Superior de Educação de Bragança, tendo como objectivo fazer chegar à comunidade científica e ao cidadão comum, interessado nos assuntos da educação, a voz autorizada de quem faz, ensina e vive a educação.

Os autores são pesquisadores, docentes da Escola Superior de Educação e ex-alunos dos cursos de mestrado, realizados na instituição referida, em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Os artigos foram devidamente avaliados por um corpo de revisores, também investigadores das áreas científicas abordadas pelos seus autores, que, juntamente com o corpo editorial, contribuíram de modo pertinente para um refinamento sistemático dos mesmos.



# O Formador de Professores: Identidade e Competências Profissionais

**Maria Manuela Martins Miranda**

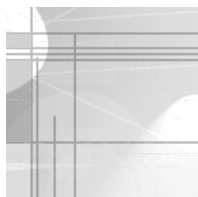
mmiranda4@mail.pt

Directora Técnica

ASCUdT-Associação Sócio-Cultural dos Deficientes de Trás-os-Montes

Av. Cantarias Ed. Kolping, Apt.252

5300-902 Bragança



## Resumo

Neste artigo são desenvolvidos os conceitos inerentes à identidade profissional do formador de professores, as áreas de actuação e as competências requeridas a este profissional.

Pretendemos, mais especificamente, saber quem são os formadores de professores, qual é a sua identidade, como concebem as suas tarefas, quais são os saberes e as competências que mobilizam para exercerem as suas funções. Recorremos para isso a referências de alguns autores e investigações realizadas que melhor fundamentem o desenvolvimento conceptual destes temas.

## Palavras-Chave

**Formação de professores; formador de professores; desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.**

## Key Words

**Teacher's formation; teacher former; personal and professional development through life.**

## 1. Introdução

No nosso entender, e de acordo com a revisão bibliográfica efectuada no âmbito da formação de professores, parece ser consensual, entre diversos autores e investigadores das Ciências da Educação, a importância fulcral do papel desempenhado pelo formador de professores no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos futuros-professores e dos professores em formação.

No entanto, actualmente, parece-nos que existe uma certa dificuldade na definição do conceito do termo formador. Esta dificuldade é por nós percebida, não só pelo conhecimento da existência de poucos estudos realizados no âmbito específico da definição do conceito de formador, como de alguns autores usarem o termo professor quando se querem referir ao formador de professores, como ainda de serem os

próprios formadores de professores a não usarem esse termo nem se reverem como formadores, mas sim no termo professor, quando falam das suas representações profissionais. O porquê disto acontecer é o que tentaremos saber através de alguns estudos que foram realizados neste âmbito.

A denominação de formador de professores nem sempre corresponde ao que está escrito nos documentos administrativos, podendo referir-se ao professor, metodologista, encarregado de curso, psicopedagogo, didacta, entre outros. Embora os professores em formação sejam adultos, os próprios formadores de professores não se revêem, nem são vistos como formadores de adultos (Altet, Paquay, Perrenoud e col., 2003).

Vamos assim, tentar saber quem são os formadores de professores, qual é a sua identidade, como concebem as suas tarefas, quais são os saberes e as competências que mobilizam para exercerem as suas funções.

## **2. Identidade profissional do formador**

Vários autores têm realizado alguns estudos sobre os diversos aspectos da profissão do professor, mas os estudos sobre a profissão do formador de professores são escassos. Quem são os formadores de professores? O que eles pensam? O que fazem? Como se tornaram formadores de professores? Que competências têm? Como as adquiriram? Onde trabalham? (Ducharme e Ducharme, 1996; Lanier e Little, 1986; Rodrigues, 2001). Estas são algumas das questões que deveriam ter mais atenção da parte dos investigadores educacionais, começando pela questão essencial do porquê dos formadores de professores não se identificarem como tal, nem se reverem nesse papel.

A partir das décadas 80 e 90, quer na Europa quer nos Estados Unidos, têm surgido algumas investigações de autores ou de associações de formadores de professores que abordam temas referentes à sua identidade, às suas características, às condições de acesso à profissão, às necessidades de formação, às competências, à sua prática e ao desenvolvimento profissional dos formadores de professores. Como exemplo disso são as Association of Teacher Educators – USA – ATE (1995) e, na Europa, a Association of Teacher Educators (1999) que desenvolveram um padrão de competências para o formador de professores e realizaram alguns estudos nessa área, embora haja unanimidade entre alguns autores de que estes estudos são insuficientes e há ainda muito por fazer (Ducharme e Ducharme, 1996; Lunenberg e Korthagen, 2003). No entanto, iremos fazer referência a algumas destas investigações que nos ajudem a entender melhor as características, a vida profissional e o conceito de formador de professores.

Uma das maiores fontes de informação sobre os formadores de professores foi recolhida durante oito anos num projecto de pesquisa

– Research About Teacher Education (RATE), realizado pela American Association of Colleges for Teacher Education (1987-1994; in Ducharme e Ducharme, 1996). Neste estudo participaram os formadores e alunos de cerca de 400 faculdades que anualmente respondiam a um questionário que pretendia recolher dados sobre as instituições do ensino superior de formação de professores. Estes dados permitiram analisar e compreender melhor as características, a vida profissional e as opiniões dos formadores de professores destas instituições que, a seguir, referimos de forma sucinta. Os dados demográficos dos formadores de professores deste estudo permitiram concluir que a etnia e a raça é maioritariamente branca; o género é predominantemente masculino, principalmente nas categorias profissionais mais altas; na supervisão e na orientação de estágios o género feminino é maioritário; a média de idade é de 49 anos; têm cerca de 8 a 9 anos de experiência de professores nas escolas primárias e secundárias, só depois é que vão para o ensino superior; a média de anos de experiência de formadores é superior a 15; a maioria trabalha a tempo inteiro. As vidas profissionais dos formadores de professores estão divididas em três áreas: leccionar, coordenar e outras actividades de serviço. Passam cerca de 45h a 55h (os supervisores) por semana nestas actividades - 60% do tempo a leccionar; menos de 20% a coordenar e mais de 20% do tempo em outras actividades. Os formadores referem que as instituições preferem que eles passem mais tempo a coordenar do que a leccionar e a pesquisar. Quanto à sua identidade, os formadores de professores são relutantes em se reconhecerem como tal. O estudo sugere que existem problemas de identidade: um é de fidelidade ou submissão às disciplinas de base (Psicologia, Sociologia, História e Filosofia da Educação); só depois vem o ensinar professores. Para eles o verdadeiro formador é quem ensina as metodologias, mas, por sua vez, tendem a identificar-se mais depressa como sujeitos peritos das escolas (*idem*).

Outro estudo, similar ao anteriormente descrito, foi realizado por Altet em 1997 (*in* Altet, Paquay, Perrenoud e col., 2003), em França, através de um questionário feito a 117 formadores, contendo cinco grandes áreas de análise: o perfil; a situação académica; os saberes e competências requeridas; a prática profissional; a representação da identidade profissional e a percepção dos desafios da formação contínua. Deste estudo conclui-se que a característica dominante destes formadores de professores é de que cerca de 89% são ou já foram professores. Outras características definem este grupo profissional: dois terços dos formadores de professores são do sexo masculino; a maioria tem entre 40 e 50 anos de idade; a média de anos de experiência profissional é de 20 anos; a maioria dos formadores tem entre 3 a 10 anos de experiência enquanto formadores de professores; 15,5% tem mais de 10 anos e, aproximadamente, os mesmos têm menos

de 3 anos de formadores de professores; apenas 11% são formadores de professores a tempo inteiro, os restantes assumem também a função de professores em escolas do 2º ciclo, do ensino médio e profissionalizante e 10% não ensinam mais; a média horária por semana é de 9h, mas 80% dos formadores ensinam entre 8h a 18h por semana. Destes formadores de professores há três grupos distintos: os formadores disciplinares que ensinam a disciplina e a sua didáctica, têm a categoria de adjuntos, são em maior número e ensinam no ensino médio; os formadores transversais, pedagógicos ou interdisciplinares, sendo a sua maioria feminina, com a categoria de titulares, e só 5% são adjuntos e ensinam no 2º ciclo; os formadores mistos asseguram simultaneamente os dois tipos de formações, são maioritariamente homens, têm acima de 10 anos de professores e entre 3 a 10 de formadores, são os que têm mais formação. Através do cruzamento dos dados dos questionários e da análise das entrevistas, são propostas três tipologias de formadores de professores: *os formadores disciplinares, os formadores acompanhantes e os formadores práticos-reflexivos, profissionais da formação*. Quanto à sua identidade profissional é proposto um perfil tripolar ou poliidentitário, ou seja, todos eles se sentem *professores-formadores*, mas os formadores disciplinares sentem-se professores acima de tudo, alguns acompanhantes e a maioria dos práticos-reflexivos-profissionais sentem-se mais formadores. Concluindo, este estudo traduz alguns pontos comuns nos formadores: reivindicam um duplo ofício de professor e de formador; um forte compromisso com a mudança; um grande envolvimento na formação; insistem na especificidade da prática docente para formar; na importância do modelo de formação centrado na análise das práticas e na actividade do professor em formação; a construção da sua profissionalidade de formador faz-se através da experiência, por autoformação e co-formação (Altet, Paquay, Perrenoud e col., 2003:55-73).

Após a descrição destes dois estudos, que nos deram uma visão das características mais comuns dos formadores de professores estudados, passamos o nosso foco de análise para outras investigações realizadas no âmbito dos formadores de professores.

Partindo de uma concepção geral sobre o formador de professores, para Vaillant e Marcelo (2001) poderá ser fácil definir o conceito de formador como uma pessoa que se dedica profissionalmente à formação nas suas diferentes modalidades e níveis educativos. O formador é um profissional da formação comprometido com a sua profissão; está acreditado para exercer a sua actividade; possui conhecimento teórico e prático; tem capacidades e iniciativa para aprender e inovar dentro do seu âmbito, pertence a um colectivo profissional que assume princípios e valores em relação aos clientes da formação. O formador é assim um profissional da aprendizagem, um mediador entre o conhecimento e as

pessoas que adquirem esse conhecimento.

Esta concepção de formador de professor parece-nos adequada, mas um pouco vaga, porque, se quisermos saber mais especificamente quem são os formadores de professores, de onde vêm, qual o seu campo de competências e o seu âmbito de actuação, torna-se uma tarefa mais complexa.

Assim, num estudo sobre quem ensina os professores, Lanier e Little (1986) referem que é problemático identificar os profissionais da formação inicial e contínua como um grupo. Mas assumem que os formadores de professores, de forma institucionalizada e sistematizada, são os responsáveis pela concepção e desenvolvimento de programas formais de preparação e certificação da profissão docente. Nesta conceptualização, o termo formador de professores poderá ter diversas aproximações ao profissional que forma os futuros professores, que tanto pode ser o professor da prática pedagógica, como o professor das áreas científicas específicas ou como o professor das Ciências da Educação. No entanto, quer os professores que ensinam nas áreas científicas (Ciências ou Artes), quer os professores das áreas educacionais, não se identificam como formadores de professores, mas sim como especialistas dessas disciplinas. Ambos consideram como formador de professores os seus colegas das práticas pedagógicas que orientam e supervisionam os estágios dos alunos futuros professores. Por sua vez, os profissionais da prática pedagógica ou da didáctica não valorizam o seu papel na preparação e supervisão do estágio do futuro professor e consideram que o formador de professores é aquele que está nos centros de estágios, ou escolas, e que, em parceria com o professor da instituição de formação, orienta e acompanha os alunos no seu estágio pedagógico. Estes parecem ser os únicos que são reconhecidos e se revêem como formadores de professores (*idem*).

No mesmo sentido, Lavoie e Héту (2002) referem que na formação de professores a maioria dos profissionais que formam os futuros professores provêm do universo dos professores, que já ensinaram ou ainda ensinam em escolas, colégios ou liceus. Uns, dedicam-se exclusivamente à formação inicial ou contínua, assegurando o ensino científico, didáctico, psicopedagógico e orientação de estágios; outros, acumulam a função de professor na sua escola e as práticas de formação de supervisão dos estágios dos futuros professores. Por sua vez, o formador de professores, que tenta fazer a ponte entre o mundo da pesquisa e o da prática, vê-se tanto como professor, como formador, como pesquisador. Esta actividade tripolar permite que o professor na sua acção como formador pesquisador faça a mediação dos saberes e saberes-fazer aos futuros professores, que ele próprio pesquisou, desenvolveu e aplicou. Assim, a especificidade do formador é difícil de delimitar e consequentemente a sua identidade é

frágil e constrói-se sobre uma diversidade de estatutos, papéis e funções que lhe são atribuídas.

Como referem Vaillant e Marcelo (2001), é precisamente este processo de mediação que provoca nos formadores dificuldades na definição das suas funções. O formador de professores como mediador da aprendizagem deve ser coerente entre o seu discurso e a sua prática, o que nem sempre acontece: *ensinar como fala* (Lunenberg e Korthagen, 2003:29), assumindo pessoalmente os valores que transmite, deve comprometer-se com a sua profissão da mesma maneira que pretende que os seus formandos assumam esse compromisso quando se tornarem professores. Por outro lado, a tarefa do formador de professores deve ser temporária de modo a promover a autonomia nas pessoas, grupos ou instituições de modo a estes prescindirem do formador como elemento dinamizador.

Evocando outras razões para a dificuldade na definição do conceito de formador de professores, Altet, Paquay, Perrenoud e col. (2003:11) referem que a função de formador de professores não está bem identificada, não é homogénea, nem está constituída como profissão, considerando o conceito de formador de professores ambíguo. Isto, entre outras razões, porque muitos dos formadores de professores consideram a instituição onde exercem as funções de formadores como uma *residência secundária* devido aos seguintes factores:

- a) alguns formadores são provenientes das universidades e dedicam apenas algumas horas à formação de professores para complementarem a sua profissão principal;
- b) outros formadores são professores nas escolas, colégios e liceus e participam parcialmente em acções de formação;
- c) alguns formadores vão à instituição de formação, esporadicamente, como convidados dos formadores permanentes;
- d) outros formadores, embora sejam formadores de professores na instituição de formação a tempo inteiro, vão buscar a sua identidade ao seu passado de professor de escola, colégio ou liceu.

Como também é referido no estudo de Gohier e all. (2002) sobre a identidade do professor, quando este se torna formador de professor, não há uma ruptura no plano identitário. As concepções sobre as suas funções, as suas responsabilidades, a afinidade aos seus alunos e colegas são substancialmente as mesmas. A transição para outro nível de ensino, se suscitou mudanças e adaptações nas suas práticas docentes, inscreve-se num registo de continuidade como uma parte do acto educativo tributário de uma concepção humanística da educação e, outra parte, num sentimento de congruência entre a sua identidade pessoal e a sua identidade profissional.

Estudos realizados na Bélgica, Suíça e França, sobre a profissionali-



zação dos formadores de professores, levaram os seus autores a concluir nesse mesmo sentido. A maioria dos formadores de professores foram antes professores e reconhecem para si uma profissionalidade de professores. Referem, ainda, que surgem duas identidades partilhadas tanto na formação inicial, como na contínua. Na formação inicial: a do formador de adultos, referente às actividades específicas da educação e do ensino; e a do professor especialista que é um conselheiro com capacidades de formalizar e transmitir saberes e saberes-fazer profissionais. Na formação contínua, os formadores parecem afastar-se mais das funções de professor e aproximar-se mais do formador de adultos. Ou seja, os formadores de professores, de acordo com o seu grupo de pertença, vêem-se como num *contínuum* organizado entre a imagem do professor especialista e a do formador pesquisador (Altet, Paquay, Perrenoud e col., 2003:239).

Em Portugal, investigadores na área da formação de professores salientam algumas dificuldades nos processos de identidade dos formadores de professores similares aos destes estudos internacionais. Rodrigues (2001), refere que nas três áreas que compõem a formação inicial de professores: a das Ciências da Especialidade, a das Ciências da Educação e a da Prática Pedagógica, os professores que leccionam as diferentes disciplinas das Ciências da especialidade raramente assumem a identidade de formadores de professores, vêem-se mais como investigadores e professores; os professores que leccionam as disciplinas das Ciências da Educação tendem a omitir o seu papel como formadores e identificam-se mais como os universitários da disciplina de base, mesmo quando supervisionam o estágio; os professores que trabalham nas escolas e orientam os estágios dos alunos futuros-professores são os únicos que se vêem e são reconhecidos como formadores de professores. Neste mesmo sentido, Formosinho (2001:45) fala de um processo de *universitarização/academicização* da formação de professores que tende a teorizar a formação inicial e afastá-la da prática. Assim, num processo *profissionalizante*, os professores de currículo, de didáctica específica e de prática pedagógica, vêem-se como formadores de professores *assumidos*; num processo *academicizante*, apenas uma minoria se reconhece como formador de professores. Assim, a variedade de percursos profissionais, de histórias de vida, de valores e de ideologias, de procedências e de estatutos, é se calhar a dimensão mais unificadora dos formadores de professores (Rodrigues, 2001).

No quadro educativo português a formação inicial de professores está adstrita ao ensino superior. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º46/86 de 14 de Outubro, o artigo 33º distingue claramente entre professores e coadjuutores (assistentes) e as qualificações necessárias para serem professores ou coadjuutores do ensino superior (universitário e politécnico). Para serem professores do ensino superior estão previstos

três tipos de qualificações:

- 1º- aqueles que estejam habilitados com os graus de doutor ou de mestre;
- 2º- os que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, incluindo provas de tipo de agregação ou outras;
- 3º- individualidades reconhecidamente qualificadas.

Para os coadjuutores ou assistentes é requerido o grau de licenciado ou equivalente, por exemplo, terem um diploma de estudos superiores especializados (Pires, 1987).

Embora as instituições do ensino superior, universidades ou institutos politécnicos, que ministram a formação de professores inicial ou contínua, implementem estes regulamentos para seleccionarem os seus formadores de professores nas áreas científicas, didácticas e pedagógicas, não especificam os pré-requisitos necessários para os formadores de professores que se dedicam à supervisão dos futuros professores nos centros de estágios ou escolas.

Rodrigues (2001:5), após ter analisado o Decreto-lei n.º95/97, de 23 de Abril que legisla em Portugal a formação especializada em supervisão pedagógica, refere que este apenas estabelece como objectivos *a aquisição de qualificação para o exercício de funções de orientação e supervisão da prática pedagógica de educadores e professores, traduzida na aquisição de competências e de conhecimento científico, pedagógico e técnico; desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação.*

No entanto, a Autora salienta o facto de o recrutamento destes formadores estar aliada à competência pedagógica reconhecida em sala de aula e aos anos de serviço enquanto professor, dos quais se deduz uma competência para formar futuros professores. Assim, os critérios administrativos sobrepõem-se à selecção baseada em competências formativas.

Esteves e Rodrigues (2003:38) referem que os resultados da pesquisa em Portugal sobre os formadores cooperantes apontam para uma falta de formação especializada que lhes possibilite desempenhar esta função a nível de orientação de estágios da formação inicial, tendo sido detectadas lacunas de formação em áreas fulcrais como:

*O diagnóstico de necessidades de formação; a observação e análise das práticas; a avaliação formativa e a estimulação positiva aos formandos; estratégias de supervisão promotoras da reflexividade dos estagiários e conhecimento das formas de aprendizagem e desenvolvimento do adulto.*

Após esta panorâmica geral de estudos e de reflexões de alguns au-

tores, concluímos este subcapítulo, recorrendo a Perrenoud (1998a:1-17) que sugere como um dos possíveis caminhos para a profissionalização da profissão de formador de professores a identificação de desafios colectivos que para o conjunto de formadores seria interessante reconhecerem. O Autor propõe, a título de reflexão sobre esta profissão emergente, alguns desafios a estes profissionais da formação inicial e contínua:

- 1) trabalhar sobre o sentido e as finalidades da escola sem fazer publicitação do facto;
- 2) trabalhar na identidade sem encarnar um modelo de excelência;
- 3) trabalhar nas dimensões não reflectidas da acção e sobre as rotinas sem as desqualificar;
- 4) trabalhar com a pessoa e na sua relação com os outros sem se tornar terapeuta;
- 5) trabalhar com os não ditos e as contradições da profissão e da escola sem desiludir o mundo;
- 6) partir da práticas e da experiência sem se fechar aí, comparar, explicar, teorizar;
- 7) ajudar a construir competências, exercer a mobilização dos saberes;
- 8) combater as resistências à mudança e à formação sem as desprezar;
- 9) trabalhar com as dinâmicas colectivas e as instituições sem esquecer as pessoas;
- 10) articular aproximações transversais e didácticas, guardar um olhar sistémico.

A análise destes dez desafios remete-nos para os dispositivos de formação e para as práticas que aí se fazem. Nenhum dos dez desafios poderá ser relevado ou ficar confinado a um campo de experiência especializada. Todos eles são comuns aos formadores de professores independentemente da sua especialização ou orientação (Perrenoud, 1998a). Eles conduzem-nos às competências a serem atribuídas e construídas pelo formador de professores, tema que será tratado mais à frente.

### **3. Área de actuação do formador**

Durante muitos séculos, em Portugal, o ensino superior era o ensino universitário, ministrado nas universidades. Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, o enquadramento jurídico da educação portuguesa compreende duas modalidades de ensino superior: o universitário e o politécnico. O ensino universitário

realiza-se em universidades e em escolas universitárias não integradas; o ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outras. No artigo 11.º da Lei, já referida, estão descritos o âmbito e objectivos dos dois tipos de ensino superior. Pires (1987:119-120) transcreve o seu conteúdo da seguinte forma:

- a) O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
- b) O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Parece-nos que os dois tipos de ensino superior não se distinguem muito nesta definição, excepto na palavra *aplicações* que está no ensino politécnico e não no ensino universitário. Há assim um modelo binário de organização do ensino superior. Não são dois sistemas isolados, pois, segundo o Autor (*idem*) podem ligar-se de várias maneiras, mais concretamente:

- a) a existência de escolas do ensino politécnico integradas em universidades;
- b) a articulação dos graus (Bacharel, Licenciado, Mestre, Doutor) e diplomas conferidos nos dois subsistemas, embora só as universidades possam conferir os graus de Mestre e Doutor;
- c) o reconhecimento mútuo do valor da formação e competências adquiridas;
- d) o estabelecimento de equivalências entre as diversas formações através de créditos;
- e) a possibilidade de convénios de cooperação entre universidades e politécnicos.

Partindo deste enquadramento, o contexto de actuação do formador de professores tanto poderá ser o ensino universitário como o ensino politécnico, privado ou público, pois em ambos se ministram cursos de formação de professores inicial ou contínua. O âmbito da sua actuação, enquanto formador de professores, é o seguinte:

- 1º- pode abranger os diferentes níveis da formação inicial ou contínua: Educação Infantil, Ensino Básico, Ensino Secundário; Formação Profissional; Educação de Adultos e Ensino Universitário;
- 2º- forma professores da Educação Infantil, Ensino Básico e Secundário nas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, nas Escolas Superior de Educação ou nos Institutos de Professores;
- 3º- pode participar na formação inicial dos professores como *tutores de práticas*, ou, como é designado em Portugal, como professores cooperantes ou orientadores das escolas onde os alunos realizam o estágio pedagógico (Rodrigues, 2001);
- 4º- pode assessorar e supervisionar os professores principiantes nos seus primeiros anos de integração profissional;
- 5º- pode exercer actividades de planificação, desenvolvimento e avaliação da formação inicial e contínua;
- 6º- pode ainda actuar no âmbito da educação não formal, denominada de Formação Ocupacional e Formação Contínua, onde os formadores com ampla experiência profissional organizam actividades e processos de formação com competências pedagógicas especializadas (Vaillant e Marcelo, 2001:33).

Sá-Chaves (1997) analisa o tipo de intervenção do formador de professores durante o exercício da sua função, relativamente ao seu estatuto e desempenho de determinados papéis. Esta análise é baseada no modelo de Lesne (1984) que refere três *Modos de Trabalho Pedagógico*:

- a) tipo de intervenção *transmissivo de orientação normativa* – o formador de professores é visto como um *especialista*, possuidor de saberes teóricos e profissionais *quase inquestionáveis*. Assume o *papel* de transmissor de modelos de pensamento; define *unilateralmente* as estruturas de acção; *exerce directamente* o poder pedagógico, podendo proceder dele *pequenas delegações nas pessoas em formação*; é detentor do *poder de sanção* no controlo quantitativo dos conhecimentos adquiridos na formação;
- b) tipo de intervenção *incitativo de orientação pessoal* – aqui o formador de professores *situa-se mais na dimensão da animação da formação*. O formador não se considera a *única fonte de saber nem de poder*, repartindo-os com as pessoas organizadas em grupos de formação. O poder do formador de professores é um *poder social*, na medida em que está ao *serviço das relações interpessoais* e das maneiras de aceder aos saberes, incluindo a *autoformação apoiada no grupo*. O papel do formador é de *activar situações motivadoras*, que permitam

que o grupo trace um percurso de formação entre uma situação problemática e a sua resolução desejada pelos actores da formação. Assim, o formador também *constrói um percurso de formação pessoal* que compreende um *trabalho pessoal* e às vezes *grupal*, de acordo com o *conhecimento de si próprio e das suas próprias atitudes*;

- c) tipo de intervenção *apropriativo centrado na inserção social do indivíduo* – o formador tem o poder de definir os *referenciais teóricos* que são progressivamente apresentados às pessoas em formação, sendo necessário ele possuir conhecimentos teóricos para que seja reconhecido. Durante o acto formativo ele deverá realizar a *reconstrução das suas representações* teóricas e práticas. O formador a partir da *interacção constante* pode *ajudar os formandos na apropriação* da realidade dos seus percursos, que são *complementares, colaborativos e comuns*, embora com diferentes papéis. O poder pedagógico do formador é reconhecido, mas é exercido de forma *democrática* nas tarefas e *avaliação dos efeitos da formação* ( in Sá-Chaves, 1997: 14-31).

Moreno (1997) realizou um trabalho onde descreve diversas funções que o formador desempenha, que a seguir expomos:

- a) o formador planifica e desenvolve acções de formação com o objectivo de aquisição de conhecimentos e competências profissionais dos seus destinatários, através de uma política de formação;
- b) programa a sua acção de forma flexível coordenando-a com as outras acções de formação e com os outros profissionais da formação;
- c) implementa as acções formativas, acompanha e proporciona orientações para a aprendizagem e qualificação dos formandos;
- d) avalia os processos e produtos das aprendizagens para melhorá-los e verifica o atingir dos objectivos pré-estabelecidos;
- e) analisa o desempenho dos programas desenvolvidos, incorporando as mudanças necessárias nos processos de formação contribuindo para a melhoria da qualidade da formação.

Assim, os formadores terão que aplicar métodos e técnicas pedagógicas que lhes permitam programar, implementar e avaliar as acções de formação, para além de proporem acções direccionadas para a sua própria actualização e melhoria da sua qualidade profissional.

A seguir, sintetizamos no Quadro N.º 1 os conteúdos das funções e práticas formativas que os formadores de professores têm que desenvolver e exercer, referidas pelo mesmo Autor:

*Quadro 1 – Conteúdos das funções dos formadores de professores*

Funções	Conteúdos Formativos	
	Práticas	Conteúdos Teóricos
Elaborar um plano de formação	Elaborar a planificação de uma acção formativa concretizando todas as suas fases: objectivos a curto e a médio prazo; prioridades da formação; inventário e previsão de recursos	As organizações: características tipos e estruturas; elementos que intervêm no processo de formação; níveis de intervenção na planificação da formação
Programar o processo de ensino aprendizagem	Analisar as diferentes características dos grupos de incidência; estabelecer as condições de partida do grupo de aprendizagem; elaborar a programação da didáctica.	O processo de ensino aprendizagem na formação de adultos; elementos da planificação: objectivos, conteúdos, estratégias didácticas, meios e recursos, avaliação; a relação formação-trabalho
Interacção didáctica	Realizar práticas sobre comunicação didáctica; realizar práticas sobre técnicas de dinâmica de grupos; elaborar material de suporte para uma sessão formativa	A teoria da comunicação e o processo de ensino aprendizagem; os activadores da aprendizagem: atenção, memória, motivação; estratégias metodológicas
Estratégias de aprendizagem autónomas	Simular situações de formação supervisionando a utilização dos meios didácticos; estabelecer o tempo para o seguimento de um plano de acção	A aprendizagem autónoma; o formador tutor; supervisão e seguimento de aprendizagem individualizado; recursos didácticos e suportes multimédia
Estratégias de orientação	Estabelecer directrizes de carácter laboral e profissional para integrá-las no desenho do processo de aprendizagem e implementá-las no desenvolvimento das acções	O mercado laboral e a evolução; mudanças na organização do trabalho; o impacto das novas tecnologias;
Desenhar provas de avaliação da aprendizagem	Elaborar diferentes provas de avaliação	Considerações gerais sobre a avaliação da aprendizagem; instrumentos e técnicas de avaliação
Inovação e actualização docente	Localizar fontes e meios de informação actualizados que o formador deve consultar para se manter actualizado nos seus conhecimentos pedagógicos; comentar artigos e documentos especializados sobre a formação: avaliação, planificação, metodologia, didáctica	Avaliação e tendência da formação no mercado laboral; as novas competências profissionais dos formadores; a formação profissional no contexto europeu

*Fonte: Adaptado de Moreno (1997)*



Os conteúdos e práticas das funções do formador de professores descritas no quadro anterior parecem muito vagas, porque não focam as actividades específicas dos profissionais que formam futuros professores. Para nos elucidar melhor apresentamos um estudo realizado por Paquay, em 1998-1999 (*in* Altet, Paquay, Perrenoud e col., 2003) na Bélgica, onde é analisado o que fazem exactamente os formadores de professores no desempenho da sua função. Mais especificamente, ir-nos-emos centrar na análise das funções dos psicopedagogos, como são designados, naquele país, os que leccionam os cursos, asseguram a supervisão de estágios e a orientação de exercícios didácticos. Os questionários da pesquisa continham actividades subdivididas em nove rubricas, sobre as quais incidiam questões relativas ao tempo médio consagrado a cada tarefa; a importância de cada tarefa e para cada uma qual a proporção de trabalho em colaboração com os colegas. Esta última questão teve uma alta taxa de abstenção, pelo que o Autor só a tratou analiticamente na interpretação dos resultados. A importância de cada actividade é apresentada no Quadro N.º 2, numa ordem decrescente, da mais importante à menos importante.

O que se detecta na análise deste quadro é a diversidade de actividades e tarefas desempenhadas pelos formadores de professores deste estudo. Para além das actividades de ensino e de supervisão de estágios, que lhes ocupa a maior parte do tempo, os formadores assumem diferentes tarefas: pedagógicas – ensino, didáctica, supervisão; institucionais – coordenação, estruturas participativas, horários, etc; sociais e psicológicas – ajudam os alunos que abandonam a escola, repetentes, etc, e de auto-formação formal e informal para actualização e aquisição de conhecimentos. Claro que nem todos desempenham as mesmas funções, nem investem o mesmo tempo para cada uma das actividades.

Como se processa e organiza a divisão do trabalho entre os formadores de professores é-nos apresentado por Perrenoud (1998b:1-26) que refere alguns traços comuns de divisão em quase todos os países. São eles:

- a) entre a formação inicial e contínua;
- b) entre formadores que nunca leccionaram nas escolas, colégios ou liceus; aqueles que já o fizeram, mas já não o fazem e aqueles que ainda ensinam nessas escolas;
- c) entre os formadores da instituição e os do terreno;
- d) entre os formadores cuja especialização é dos conteúdos de saberes e os formadores de adultos cuja especialização são os dispositivos;
- e) entre os formadores que fizeram pesquisa e aqueles que não fizeram, mas passam as suas aquisições e, aqueles que recorrem aos saberes profissionais da experiência;



*Quadro II – Importância relativa de cada actividade*

ACTIVIDADES	TAREFAS
Actividades de ensino (33%tempo)	Garantir cursos de metodologia geral; pedagogia; metodologia especial; psicologia; preparar os cursos; avaliação formativa dos estudantes; animar seminários de análise de práticas; preparar outras actividades de formação; avaliar para a certificação; contacto com outras escolas; coordenação pedagógica; reunião de coordenação; pesquisa.
Supervisão de exercícios didácticos e de estágios de campo (25%tempo)	Supervisionar os estágios práticos e a preparação das aulas; animar as entrevistas de avaliação; preparar e garantir o acompanhamento dos estágios de observação; observar as aulas-tipo e práticas; administrar os dossiers dos alunos; trabalho com os orientadores de estágio; exploração dos estágios.
Coordenação geral de estágios (8%tempo)	Organizar os estágios; animar os seminários de exploração de estágio; reunir os orientadores de estágio; animar reuniões com a escola de aplicação; encontrar locais de estágios em escolas.
Coordenação da equipa da secção (7%tempo)	Negociar com os outros; garantir o acompanhamento de projectos colectivos; animar as reuniões de coordenação da equipa; participar dos conselhos da instituição; elaborar os horários, reuniões de acerto.
Coordenação de grupos-classe (3%tempo)	Animar o conselho de classe; garantir as tarefas administrativas; organizar o calendário de actividades de classe; animar as saídas de classe; reunir os pais; inscrições; participar projectos de classe; acompanhamento de alunos; formação-supervisão para animação de conselhos de classe.
Supervisão de teses profissionais (10%tempo)	Garantir o acompanhamento individualizado dos alunos; ler e corrigir as teses; animar os seminários de acompanhamento; participar em grupos de produção de materiais de difusão; realizar pesquisas; participar em pesquisas noutros centros.
Actividades de compromissos sociais (2%tempo)	Participar em órgãos das escolas de altos estudos; participar em associações de ensino, pedagogos, sindicatos, comissões de programas ou de júri de estado; acompanhamento de alunos que abandonam a escola; formação de formadores em ambiente multimédia.
Coordenação de formação contínua (3%tempo)	Redigir manuais, animar jornadas pedagógicas; formar orientadores de estágios; animar reciclagem; colaborar em revistas; intervir como formador em institutos superiores de pedagogia; animar reuniões de antigos; unidades de especialistas; criação de softwares educativos; participação na elaboração do programa integrado.
Minha formação contínua (7%tempo)	Ler para preparar os cursos; ler revistas pedagógicas; participar de conferências, jornadas pedagógicas, reciclagens, grupos de desenvolvimento pessoal, colóquios; formação em antropologia, psicoterapia, multimédia; viagens ao exterior.
Diversos (2%tempo)	Ocupar-se de um estagiário universitário; organizar intercâmbios europeus; colaborar, intercâmbios com professores e alunos; gestão informática.

*Fonte: Adaptado de Paquay (in Altet, Paquay, Perrenoud e col., 2003 :124-126)*

- f) entre os formadores especialistas, seja qual for a área e aqueles que trabalham sobre os problemas da prática profissional;
- g) entre os diversos especialistas de acordo com a sua vinculação a cada um dos grupos profissionais: formadores disciplinares, didactas das disciplinas e os das práticas pedagógicas.

Para além destas divisões, existem outras ligadas à origem disciplinar; ao nível de formação académica; ao contexto nacional referente ao estatuto, à carreira, ao rendimento, aos vínculos institucionais, às denominações e nomeações.

Outra divisão inerente aos formadores de professores da formação inicial é entre os teóricos e os práticos. Ou seja, a formação teórica é dada por especialistas em cada área didáctica ou em Psicologia, Filosofia, Ética, História, Antropologia ou Sociologia da Educação; a formação prática é orientada pelos responsáveis dos estágios ou conselheiros pedagógicos e pelos supervisores de estágios que acolhem os alunos nas suas escolas. É neste sentido que Perrenoud (1999) distingue três categorias de formadores de professores:

- a) os formadores para os quais o terreno é uma galáxia longínqua, que exclui dos seus cursos a realidade profissional observada e vivida pelos seus alunos;
- b) os formadores próximos do terreno que dão os seus contributos, tanto quanto possível a partir da realidade aprovada ou antecipada sobre o terreno;
- c) os formadores do terreno propriamente dito, profissionais que acolhem, orientam, aconselham e avaliam os estagiários.

Os formadores da teoria transmitem saberes científicos, profissionais, metodológicos, técnicos, os formadores da prática desenvolvem competências. Os primeiros, os formadores da teoria têm a teoria, se se entende por isso saberes formalizados, transmitidos de maneira organizada e discursiva. Os segundos, os formadores próximos do terreno, acompanham os trabalhos da prática, os seminários de análise e as memórias profissionais. Os terceiros, os formadores do terreno, o seu papel principal não é formar, são formadores ocasionais que trabalham na escola que acolhe os estagiários.

Segundo Perrenoud (2003) existem querelas entre estas categorias de formadores devido a dotações de horas de uns e de outros e pelo comando da formação. Isto, porque os formadores teóricos e os disciplinares estão sempre a ampliar o seu âmbito de actuação, especializando-se mais, criando novos objectos de saberes e reivindicam mais horas de formação para eles. Por outro lado, estes mesmos teóricos não querem

controlar a formação prática, pois, em algumas instituições de formação de professores, o prestígio dos formadores é proporcional à proximidade dos estágios.

Em todas as instituições de formação se encontram formadores que têm como finalidade possuir conhecimentos; outros, ocupam lugares de destaque ou lugares marginais; tudo depende da divisão do trabalho e das concepções de formação em vigor (Perrenoud, 1999).

#### 4. Competências do formador

O conceito de competência tem a sua origem na teoria da *administração científica* de Taylor (1911), no *culto da eficiência* de Callahan (1962) e no caso dos docentes no *invariável uso da avaliação baseada em competências* (in Day, 2001:95).

Perrenoud (2000b:1) define competência como *a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*. Na nossa opinião, esta definição é abrangente e, no parecer do Autor, aplica-se a diversos contextos culturais, profissionais e condições sociais. O ser humano não vive as mesmas situações e tem que desenvolver competências adaptadas à sua realidade. O viver na cidade requer competências diferentes para aqueles que vivem na aldeia, os pobres têm problemas para resolver diferentes dos ricos. Algumas competências desenvolvem-se na escola, outras não.

Mais concretamente, no âmbito deste trabalho, o significado que nos interessa focar é o da competência educativa na sua acepção geral e, posteriormente, salientarmos as competências que são requeridas ao docente, mais especificamente ao formador de professores. Vamos, não de forma exaustiva, devido à dificuldade conceptual do termo e dadas as diversas acepções com que é utilizado, tentar clarificar este conceito, recorrendo para isso a alguns autores.

Como refere A. Estrela (1991:20), em educação o conceito de competência é rodeado de algumas ambiguidades, *dele se fazendo um uso (e um abuso) generalizado*. Para este Autor, o conceito de competência tem um sentido mais abrangente e diferente do treino de *skills*, é antes um conjunto de determinados conhecimentos, saberes-fazer e atitudes que são necessárias mobilizar em situações educativas, focando assim a competência de uma forma molar. No mesmo sentido, Sundberg e all. (1978) referem que a competência contempla características pessoais adquiridas de conhecimentos, capacidades e atitudes, que poderão levar a desempenhos adaptativos em determinada situação, não descurando a motivação da pessoa, nem os recursos do meio. É nesta sequência que Perrenoud (2000a:14-15) diz que para se descrever uma competência é necessário basearmo-nos em três elementos complementares:

- a) *os tipos de situações*;
- b) *os recursos mobilizados* – conhecimentos, saberes fazer, atitudes, esquemas motores, de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- c) *a natureza dos esquemas de pensamento* - que permitem mobilizar e coordenar os recursos necessários para dada situação em tempo real.

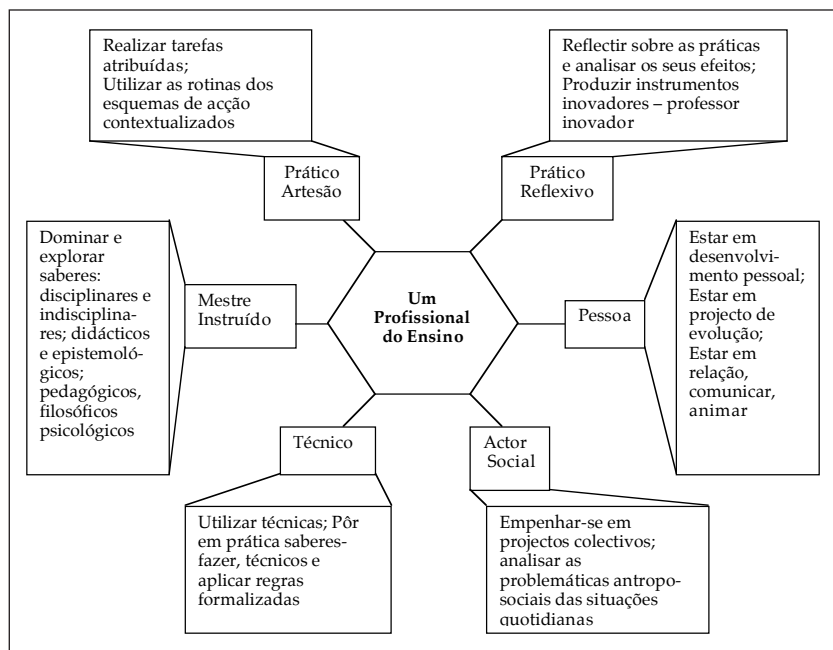
Para Gray e Wilcox (1995), as competências de ensino prescrevem um padrão mínimo a alcançar, para que os docentes sejam mais ou menos competentes em função de factores pessoais ou situacionais. Assim, as competências constituem um marco para o desenvolvimento futuro e têm algum valor, quando usadas como meios de referência para aspectos observáveis na prática docente, no desempenho de diversos papéis ou actividades, num certo momento.

De acordo com Day (2001), as competências de referência são tão importantes para os docentes como o são para outros profissionais, sendo necessário reconhecer a sua limitação nos diferentes contextos escolares e de salas de aulas. Neste mesmo sentido, Sá-Chaves (1997) refere que, em qualquer sistema de formação, as competências a ser desenvolvidas se ligam obviamente com as diferentes concepções formativas e com os objectivos e fins profissionais a serem atingidos.

É a partir deste enquadramento conceptual que propomos, na Figura 1, a seguir apresentada, um referencial de competências profissionais para um profissional do ensino, elaborado por Paquay (1994), que, no nosso entender, tanto se pode adequar ao professor, como ao formador de professores.

Da análise da Figura 1, podemos distinguir entre competências mais específicas e outras mais gerais, que incidem sobre as diferentes especialidades no âmbito das ciências exactas e das ciências sociais e humanas; e as outras competências mais básicas que têm a ver com desenvolvimento pessoal e interpessoal do docente compreendidas sob um ponto de vista inter e transdisciplinar, devido à sua natureza vertical e transversal. Assim, podemos aplicar a este referencial de competências de Paquay (1994) três grandes eixos ligados entre si, compostos pela competência científica, pedagógica e pessoal: *o saber, o saber-fazer e o saber ser e estar*, que o docente terá que desenvolver numa perspectiva ao longo de toda a sua vida pessoal, formativa e profissional (Sá-Chaves, 1997). Vamos então analisar cada uma destas competências descritas pela Autora:

- a) a competência científica requer o conhecimento e o domínio do conteúdo das matérias específicas de cada área curricular, incidindo



Fonte: Adaptado de Paquay (1994)

Figura 1 – Referencial de Competências Profissionais

sobre o *saber*, o conhecimento e relacionando-se com a investigação científica. Para o docente ser considerado competente terá necessariamente que possuir e desenvolver permanentemente esta competência, pois só assim poderá desempenhar adequadamente as funções inerentes à sua profissão;

- b) a competência pedagógica implica o *saber-fazer*, o de saber executar e transmitir os conhecimentos científicos de cada uma das áreas específicas, adaptando-os aos destinatários das aprendizagens. Esta competência requer dos docentes o domínio de conhecimentos científicos relativos a cada especialidade, das ciências da educação, dos processos didácticos, das tecnologias educativas da informação e comunicação. Requer, ainda, a atenção do docente relativamente às características de cada aluno, dos fins e objectivos, dos valores morais e éticos, dos contextos e de si próprio. Numa perspectiva holística e interactiva, a competência pedagógica integra os seguintes componentes: os sujeitos, os conteúdos temáticos, os processos, os conhecimentos, os meios e os contextos;
- c) a competência pessoal relaciona-se com o desenvolvimento intra e interpessoal do docente, sendo uma competência fundamental

pelo seu papel potencializador que tem no desempenho das outras competências científicas e pedagógicas e que lhes serve de suporte e de razão de ser.

Embora, nos estudos realizados no âmbito da competência pessoal, os investigadores não tivessem concluído que os docentes com elevado desenvolvimento pessoal fossem os melhores profissionais, parece haver unanimidade entre eles de que o docente com um desenvolvimento pessoal elevado tem mais sucesso na sua prática profissional. É ainda salientado que a competência profissional não poderá ser reduzida unicamente à competência científica, sendo necessário que o docente possua e desenvolva igualmente a competência pedagógica e pessoal (Sá-Chaves, 1997).

Assim, o docente, para além de ter competências técnicas deveria, ter a capacidade de identificar e valorizar as suas próprias competências profissionais e sociais e isso exige uma auto-reflexão sobre a sua relação com o saber. O principal recurso do docente é a reflexão sobre a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência (Perrenoud, 2000b). Neste mesmo sentido, A. Hargreaves (1995) refere a importância de não se enfatizar unicamente a competência técnica do docente, pois o seu desenvolvimento profissional poderá tornar-se redutor e não questionar os objectivos e parâmetros das actividades que realiza. Assim, deveriam ser incluídas diversas dimensões, como o papel dos fundamentos morais no ensino, a potencial tomada de consciência, a acuidade, o relacionamento entre colegas, as relações emocionais e o empenho na sua função, para além da competência técnica do ensino. Claro que o mais importante é a interacção e a integração entre todas estas dimensões.

Após as referências sobre as competências atribuídas ao docente, passamos agora a focar a especificidade das competências requeridas aos formadores de professores, usando como ponte um quadro onde estão expostas as diferenças entre os contextos, situações e modos de intervenção requeridos aos professores e aquelas que são requeridas aos formadores de professores.

No Quadro nº 3, a seguir apresentado, Perrenoud (1998a) não pretende opôr dois géneros diferentes de profissionais, mas é uma grelha que poderá ajudar cada um a situar-se e a clarificar o seu projecto profissional, porque sabemos que existem professores que, em certos aspectos, trabalham como formadores e encontramos formadores de adultos que trabalham às vezes como professores.

Quadro N.º 3 – Diferenças entre o Professor e o Formador

<b>PROFESSOR</b>	<b>FORMADOR</b>
Partir de um programa	Partir das necessidades, das práticas e dos problemas encontrados
Quadros e trâmites impostos	Quadros e trâmites negociáveis
Conteúdos standardizados	Conteúdos individualizados
Foco sobre os saberes a transmitir e a sua organização num texto coerente	Foco sobre os processos de aprendizagem e sua regulação
Avaliação sumativa	Avaliação formativa
Pessoas postas entre parêntesis	Pessoas no centro das atenções
Aprendizagem = assimilação de conhecimentos	Aprendizagem = transformação das pessoas
Prioridade dos conhecimentos	Prioridade das competências
Planificação forte	Navegação à vista
Grupo = obstáculo	Grupo = recurso
Fixação da homogeneidade à partida	Balanço de competências à partida
Dirigido a um aluno	Dirigido ao sujeito que se forma
Fluxo de trabalho impulsionado segundo um programa	Fluxo de trabalho com tendência em função do tempo que fica para atingir os objectivos
Postura de sábio partindo do seu saber	Postura de treinador aliada a uma forte auto-formação

Fonte: Adaptado de Perrenoud (1998a:16-17)

O Autor (*idem*) propõe aos professores que se tornarem formadores que se desloquem para a coluna direita do quadro e façam este percurso voluntariamente, que trabalhem em conjunto e reinventem colectivamente a formação a partir dos limites das suas práticas pessoais além de seguirem um modelo.

Perrenoud (1999) questiona se os formadores de professores experientes sabem melhor que os inexperientes quais as competências que devem possuir? Pode-se duvidar, pois, a maior parte das vezes, os saberes a ensinar escondem a importância das competências a ensinar.

Alguns formadores pensam que basta possuir e dominar competências de comunicação para transmitir eficazmente os saberes. As competências que eles manifestam na prática são por vezes despercebidas, banalizadas, desprovidas de nome. Uma formação profissional mais ligada à didáctica, à pedagogia e às ciências humanas, deverá demonstrar mais a realidade do trabalho do formador e as competências que são requeridas. Para os formadores que trabalham na transformação das pessoas, no registo da sua identidade, no seu próprio desenvolvimento, na postura reflexiva e na construção de competências, torna-se premente terem uma visão mais incisiva sobre as suas próprias competências.

É neste sentido, e como já foi referido anteriormente, que em 1995 nos EUA a Association of Teacher Educators (ATE, 2004:1-7) desenvolveu um padrão de competências de especialização para o formador de professores, representando concordância sobre o que estes profissionais pensam, sabem e estão habilitados a fazer. Os resultados deste trabalho traduzem-se num documento que permite aos formadores de professores reverem e adoptarem conhecimentos básicos que podem ser testados, modificados e revistos quando for necessário. O documento é composto por sete padrões de competências, cada um com os seus respectivos indicadores, recursos potenciais de evidência e modos de avaliação. Os padrões de competências referem o seguinte:

- 1- Modelo de formação de práticas que demonstrem conhecimentos, competências e atitudes de reflexão sobre a melhor forma de avaliar as práticas na formação de professores;
- 2- Investigar e contribuir sobre uma ou mais áreas das actividades escolares relacionadas com o ensino e aprendizagem e/ou com a formação de professores;
- 3- Investigar sistematicamente e reflectir sobre as suas próprias práticas e demonstrar compromisso com o desenvolvimento profissional ao longo da vida;
- 4- Proporcionar e liderar o desenvolvimento, a implementação e avaliação de programas de formação de professores que contemple a diversidade, que seja rigoroso, relevante, e fundamentado na teoria, na pesquisa e nas melhores práticas;
- 5- Colaborar regularmente e de forma significativa com os representantes das escolas, universidades, agências de educação, associações profissionais e comunidades para promover o ensino aprendizagem e a formação de professores;
- 6- Servir de informador, advogando críticas construtivas para a alta qualidade da educação para todos os estudantes, tornando públicas e compreensivas as questões educacionais, e defender a excelência



- e diversidade no ensinamento dos profissionais da educação;
- 7- Contribuir para promover a profissão de formador de professores.

As competências dos formadores de professores podem ser demonstradas e avaliadas através de um portfólio composto por pesquisas, vídeos, disquetes ou cópias de materiais publicados; num exame escrito e simulações realizados no centro de avaliação e através de uma entrevista pessoal sobre áreas da formação de professores.

Igualmente na Europa, em 1999, a Association of Teacher Educators da Holanda liderou e publicou um outro padrão de competências dos formadores de professores, focando cinco tipos de competências: pessoais; didáticas e pedagógicas; organizacionais; comunicacionais e competências de desenvolvimento e crescimento. A descrição destas competências denota uma aproximação construtivista. Por exemplo, as competências didáticas e pedagógicas estão direccionadas para formar os alunos de acordo com os seus interesses pessoais; a escolha da pedagogia e da didáctica é discutida entre os formadores e os seus alunos futuros-professores, sendo promovida a reflexão e a auto-avaliação (Lunenberg e Korthagen, 2003).

Altet, Paquay, Perrenoud e col. (2003), nos estudos que realizaram no âmbito dos formadores de professores, referem que, quando se pergunta aos formadores quais as competências necessárias para o desempenho das suas funções na formação de professores, eles salientam que na formação inicial são as competências de ensinar, de aconselhar e orientar estágios; na formação contínua competências de formação de adultos: ajudar a transpor, a analisar a experiência, a construir saberes a partir das práticas, a facilitar uma evolução para a prática reflexiva. No entanto, os Autores especificam quais os pólos de competências necessárias aos formadores de professores: os saberes em ciências humanas; saberes em gestão de grupos; saberes sobre a relação de ajuda; saberes obtidos através da pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem; uma postura dos formadores centrada no estagiário em situação profissional e nas práticas de ensino; uma cultura de formação compartilhada; competências específicas para lidar com a complexidade das situações e, uma meta-competência para analisar reflexivamente as práticas de formação usadas e ao mesmo tempo, a capacidade de distanciamento da prática.

Nesta sequência, e especificando ainda mais quais as competências atribuídas aos formadores, Perrenoud (1999:4-5), ressaltando o facto de alguns formadores funcionarem por momentos como docentes, propõe que o formador disponha das seguintes competências:

- a) saber transpor os conteúdos em função da idade, do nível, dos interesses, da alusão aos saberes dos alunos;
- b) saber definir objectivos e servir-se deles para orientar e regular os progressos no programa e nas aprendizagens;
- c) saber avaliar de maneira formativa e regular a sua acção como consequência;
- d) saber avaliar de maneira equitativa e certificativa;
- e) saber identificar e compreender as dificuldades de aprendizagem;
- f) saber diferenciar o seu ensinamento;
- g) saber negociar e modelar o contrato didáctico;
- h) saber gerir a dinâmica dum grupo de alunos;
- i) saber construir e fazer evoluir uma relação pedagógica.

Embora estas competências sejam *clássicas*, não significa que todos os professores as detenham. Os formadores estão, por vezes, ainda menos munidos delas, quando têm que transmitir de maneira ordenada um corpo organizado de conhecimentos. No entanto, a estas *competências clássicas* é necessário acrescentar as competências ancoradas nas pedagogias activas ou na pesquisa contemporânea da educação, como o:

- a) saber dirigir o desenvolvimento do projecto;
- b) saber trabalhar sobre problemas abertos e situações problemáticas;
- c) saber criar situações de aprendizagem que desafiem os alunos, que os mobilizem na sua zona mais próxima de desenvolvimento e os impulsionem para construírem saberes;
- d) saber organizar a cooperação e o concertação num grupo;
- e) saber trabalhar sobre o sentido e a relação com o saber;
- f) saber instalar as práticas de auto-avaliação, de avaliação formativa e de meta cognição.

Aqui há uma aproximação de competências específicas de um formador de um dispositivo de alternância, porque este tipo de cursos já contempla as oportunidades ou as necessidades de:

- a) ensinar, fazendo-o, a fazer o que não se sabe fazer;
- b) construir activamente e interactivamente os seus saberes;
- c) ancorar os saberes nos contextos e nas situações;

- d) não desligar a aprendizagem da pertença a uma comunidade de trabalho e de cooperação;
- e) trabalhar sobre o relacionamento subjectivo dos saberes e a sua ligação a uma história pessoal e colectiva.

Estas competências, quer sejam clássicas ou modernas, deveriam apoiar-se em saberes incisivos:

- a) uns, relativos à matéria a ensinar, saberes sábios ou experientes: por um lado, o conteúdo; por outro lado os saberes didácticos e a sua transposição; a pesquisa em didáctica está em curso da institucionalização das disciplinas escolares; ele deverá desenvolver pesquisas equivalentes à didáctica das disciplinas profissionais, mais fragmentadas e numerosas;
- b) os outros, mais transversais, mais pedagógicos ou andragógicos, menos ligados aos conteúdos. Eles reportam-se aos processos de gestão de grupos, de planificação, de avaliação, de diferenciação, dos diversos propósitos da formação, das dimensões éticas, o trabalho sobre os sentidos, o contrato, o relativo ao saber, à identidade; ao desejo de aprender, o projecto, etc.

Estas competências e estes conhecimentos são necessários ao processo de ensino e aprendizagem para ajudar o aluno futuro-professor a construir competências (Perrenoud, 1999).

Para além deste referencial de competências, J. Alves (1997:150) refere a especificidade dos formadores de professores como derivando das características idiossincráticas dos seus formandos, sendo estes professores ou futuros professores detentores de graus de autonomização maior do que a generalidade dos outros alunos. Esta condição leva a que o formador de professores tenha uma postura ética baseada em quatro aspectos:

- a) tratar de forma exemplar o *implícito da formação* que, geralmente, *é mais formador do que o explícito num programa de formação*, pois existem *identificações inconscientes com o modelo do formador, umas boas e outras más*;
- b) o *educar* nunca deverá ser feito *baseado no autoritarismo*, mas na *base da autoridade, da competência e da transparência*, perante a *explicitação dos objectivos da formação*;
- c) conseguir conviver com o seu próprio *apagamento* em favor da *efectiva autonomização do formando*;

d) necessitar de uma *formação ética mais exigente para conseguir gerir o luto que é provocado pelo seu próprio apagamento, de maneira a não projectar, de formas veladas e inconscientes, o seu egocentrismo.*

Para Day (2001:98), *as concepções de competências são insuficientes para os objectivos de desenvolvimento profissional, se não forem vistas sobre a perspectiva focada no ser humano, nem só nas operações, técnicas, paradigmas intelectuais ou de competência disciplinar, mas sim através do universo total da experiência do ser humano (Barnett, 1994). Esta perspectiva é daqueles que promovem uma visão holística dos professores e que vêem o crescimento como enraizado num quadro de prestação moral e profissional de contas (idem).*

### **Considerações Finais**

O percurso formativo é indissociável de algumas conceptualizações sobre a formação e das competências a adquirir para se exercer determinada profissão. É este elo entre concepções de formação e competências que os indivíduos constroem e, produzem conhecimento científico e pedagógico para se tornarem bons profissionais através de actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal, social e profissional de si próprios (Tavares, 1997).

Para isso, as actividades de formação de professores têm que ser realizadas a todos os níveis, interconectar a formação inicial e a formação contínua de professores e não perspectivar a formação inicial como *um produto acabado*, mas sim como uma primeira fase de um processo de desenvolvimento profissional (García, 1992:55). Por isso é que o conceito de trajetória profissional está associado ao conceito de percurso formativo, entendido como um processo em que cada indivíduo e cada profissional se torna o sujeito da sua própria formação; fazendo deslocar o centro das atenções das actividades de ensino para as actividades de aprendizagem; permitindo acentuar um processo de educação permanente à vida profissional. No paradigma da educação permanente a formação de professores não pode estar circunscrita à formação inicial, anterior ao exercício da docência, mas sim vista como um processo inerente a todo o percurso profissional. Diluem-se as barreiras entre formação inicial e a formação contínua e ambas as vertentes deverão ser implementadas de forma integrada, pela mesma instituição (Canário, 2001).

No seguimento destas perspectivas, para Nóvoa (1992:24-25), a formação de professores tem negligenciado quer o desenvolvimento pessoal do indivíduo, quer o contexto organizacional da própria escola, não existindo uma articulação entre a formação, o acto educativo e os projectos da escola. A formação deve ser realizada numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, numa dupla dimensão – a

do professor individual e do colectivo docente. Isto, porque a formação, de acordo com a abordagem crítica e reflexiva, deve potencializar os docentes de *dinâmicas de autoformação participada*, que os leve autonomamente, através do seu próprio investimento, à construção de uma identidade pessoal que é também a sua identidade profissional. Assim, para A. Estrela (2000), terá que ser o próprio indivíduo a decidir qual a formação que é mais relevante para a sua prática educativa inserida no contexto específico do desenvolvimento do seu trabalho e do seu projecto pessoal e profissional.

Isto, porque, no século XXI, é um requisito básico a participação do indivíduo no seu próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira. Os docentes têm a responsabilidade de empreenderem a aprendizagem ao longo da vida, se quiserem agir como profissionais e as escolas têm o dever de proporcionar os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

## Bibliografia

- Altet, M.; Perrenoud, P.; Paquay, L.; et Col. (2003). *A Profissionalização dos Formadores de Professores*. (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre : Artmed Editora.
- Alves, J., M., R. (1997). Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico. In Idália Sá-Chaves (Org), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 139-160). Porto: Porto Editora.
- Association of Teacher Educators (ATE). Standards for Teacher Educator. (s/d). Recolha Fevereiro 23, 2004, de <http://www.siu.edu/departments/coe/ate/standards>
- Barnett, R. (1994). The limits of competence: knowledge, higher education and society. Society for Research, *Higher Education and Open University Press*.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B.C. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp.31-45). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trad.). Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado, 1999).
- Ducharme, M.; Ducharme, E.(1996). A study of teacher educators: research from the USA, *Journal of Education for Teaching*, 22 (1), pp.57-70.
- Esteves, M.; Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 2, pp.15-70. SPCE: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estrela, A. (1991). Dos modelos de formação por competências ao projecto foco. In A. Estrela, M. Pinto, I.L. Silva, A. Rodrigues, P.R. Pinto

- (Eds.), *Formação de Professores por Competências – Projecto Foco* (pp.11-31). Lisboa: Gulbenkian.
- Estrela, A. (2000). Fim da história, fim da educação. Recolha Novembro, 26, 2002, de <http://www.educare.pt>
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas, *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp.37-54.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord), *Os Professores e a Sua Formação* (pp.51-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote.
- Gohier, C. et all. (2002). De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateurs de maîtres : rupture ou continuité? In S. Baillauquès et all, *L'identité chez les formateurs d'enseignants*. Paris : PUF, pp. 195-215.
- Gray, J., Wilcox, B. (1995). *Good School, Bad School: Evaluating Performance and Encouraging Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: a postmodern perspective. In Guskey, T., Huberman, M. (Eds.), pp.9-34.
- Lanier, J.; Little, J. (1986). Studing those who teach teachers. In M. Witrock (Ed.), *Hanbook of Research on Teaching*, pp. 528-535.
- Lavoie, M.; Héту, J-C. (2002). Rupture, métissage ou affirmation d'identités premières? In S. Bailauquès et all, *L'identité chez les formateurs d'enseignants*, pp. 261-271. Paris : PUF.
- Lunenberg, M; Korthagen, F. (2003). Teacher educator and student-directe learning, *Teaching and Teacher Education* 19, pp. 29-44.
- Moreno, M., S. (1997). *El formador*. Recolha em Setembro 10, 2000, de <http://www.prometeo.cica.es/recursos>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord), *Os Professores e a Sua Formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, pp. 7-38.
- Perrenoud, Ph. (1998a). *Dix défis pour les formateurs d'enseignantes*. Recolha Julho 07, 2003, de <http://www.unige.ch/fapse/>
- Perrenoud, Ph. (1998b). La division du travail entre les formateurs d'enseignants : quelques enjeux émergents. Contribution au symposium *Quelle professionnalisation des formateurs d'enseignants ? du Réseau Education-Formation (REF)*, Toulouse, 26-27 octobre 1998.
- Perrenoud, Ph. (1999). De quelques compétences du formateur expert. *Reflective Practice*, 4 (1). Recolha Julho 07, 2003, de <http://www>.

- unige.ch/fapse/
- Perrenoud, Ph. (2000a). Novas competências profissionais para ensinar. *In Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 11-21.
- Perrenoud, Ph. (2000b). Em Foco/Construir Competências. *In a Nova Escola*. Recolha Julho 07, 2003, de <http://www.deb.min-edu.pt/revista>
- Pires, E., L.(1987). Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Recolha em Setembro 10, 2003, de <http://www.fc.ul.pt/recentes>
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora
- Sundberg, N., D.; Snowden, L., R.; Reynolds, W., M. (1978). Toward assessment of personal competence between conceptual and incompetence in life situations. *Annual Review of Psychology*, 29: 179-221.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. *In Idália Sá-Chaves (Org.), Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.59-73). Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Vaillant, D.; Marcelo, C. (2001). *Las Tareas Del Formador*. Colección Biblioteca De Educación. Granada: Ediciones Aljibe.





## Internet e Comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

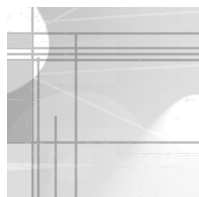
**Maria do Céu Ribeiro Gerales; Carlos Mesquita Morais**

ceug@ipb.pt; cmmm@ipb.pt

Escola Superior de Educação de Bragança

Instituto Politécnico de Bragança

Campus de Santa Apolónia, Apartado 1101 · 5301-856 Bragança · Portugal



### Resumo

Sendo a Internet um meio de comunicação por excelência apresentamos, para além de uma contextualização acerca da sua evolução e utilização, alguns indicadores obtidos através do desenvolvimento de um estudo empírico, baseado numa investigação sobre o seu impacto na educação em contexto escolar, tentando perceber a adaptação da sua utilização a novas pedagogias e qual o seu papel na construção de comunidades de conhecimento e aprendizagem. A recolha de dados realizou-se na cidade de Bragança, através de um questionário administrado a seis professores do 1.º Ciclo Ensino Básico e respectivos alunos. Dos seis professores, três são do ensino privado e três do ensino público que, no ano lectivo 2002/2003, leccionaram a alunos do 4.º ano de escolaridade. Este estudo teve como objectivo caracterizar a realidade das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, públicas e privadas, em relação ao uso das tecnologias no ensino, com especial destaque para o uso do computador e da Internet, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, procurando saber se os alunos têm computador e Internet, nas suas escolas e em casa, se estão a usar estes recursos e para que fins.

### Palavras-Chave

Computador, Ensino, Internet, Meio de Comunicação, Escola.

### Key Words

Computer, Training, Internet, Way of Communication, School.

## 1. Introdução

O desenvolvimento tecnológico, na sociedade actual, assume-se como um dos grandes agentes de transformação, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, levando-a a envolver-se na utilização de novas tecnologias que afectam a forma de viver e de pensar.

A crescente utilização das potencialidades do computador, nas mais variadas actividades, constitui um dos aspectos mais marcantes que ocorrem nos dias de hoje. Nota-se um peso crescente da informação e dos modos de interacção entre o homem e as fontes de conhecimento expressos de diversas formas e ao alcance de grande parte dos cidadãos. “Conscientes desta realidade, os professores não podem ficar alheios ao facto de que o computador e o acesso a redes de comunicação à distância estarem cada vez mais presentes” (Santos, *et. al.* 2004) no dia-a-dia dos seus alunos. Este facto deve estar bem presente aquando da

planificação das suas aulas, privilegiando meios e metodologias que promovam aprendizagens significativas, integradas, activas, diversificadas e socializadoras.

Desde sempre, um dos objectivos principais da escola foi proporcionar meios e condições favoráveis ao desenvolvimento dessas aprendizagens, preparando e formando cidadãos que tomem parte activa na sociedade. Para que esse objectivo prevaleça é necessário que a escola seja dinâmica e acompanhe o progresso científico e tecnológico, proporcionando ao aluno condições que garantam a sua plena integração na sociedade, fazendo com que se sinta parte activa do presente e preparado para ser parte integrante das inovações do futuro.

A escola, sendo uma pedra essencial da sociedade de informação e comunicação, é necessária, também, para que se estruturam formas de comportamento social. No entanto, esta não é, por si só, o único meio onde é veiculado o conhecimento, as aprendizagens e, em suma, a educação. Os agentes educativos têm consciência que as aprendizagens lhes são facultadas, também, em casa, em viagens com diferentes grupos sociais, com os mass-média. Estes últimos são agentes que permitem difundir rapidamente e, de uma forma globalizante, a informação. Paralelamente surgem as tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente a Internet que são recursos de trabalho voltados para o desenvolvimento das sociedades. Neste sentido os modelos de educação, os conteúdos ministrados e as aptidões desenvolvidas na escola têm de estar em consonância com o “modus vivendus” da sociedade. O ensino deve estar intimamente ligado à sociedade e às suas necessidades de desenvolvimento. A formação dos cidadãos deve fazer-se de forma contínua e compatível com as tendências indicadas, evitando a cristalização daquilo a que se poderia chamar competências curriculares fixas.

Mais do que em séculos passados, a sociedade actual tem que estar preparada para a mudança frenética, imposta por factores exteriores e por ela própria. É assim que se torna cada vez mais difícil “saber qual é o melhor meio, em cada contexto, para que cada sujeito possa partilhar o conhecimento dos outros e como é que cada um pode disponibilizar o seu próprio conhecimento” (Miranda, *et. al.*, 2001: 586).

Assim, os profissionais do ensino, tanto na prática docente como na reflexão teórica sobre a sua função, são hoje confrontados com a necessidade de reorientar e de redefinir a acção educativa, num processo de permanente reconstrução ou reforma que constitui uma afirmação da vitalidade da escola como ponto nevrálgico na transmissão e na construção da cultura. À missão de transmitir conhecimentos confiada à instituição escolar, opõe-se o desafio de construir conhecimento. Este novo desafio obriga o educador a analisar os postulados em que baseia a sua intervenção, a considerar o contexto sócio-cultural em que se ins-

creve e a gerar novas estratégias e recursos didácticos. Uma nova forma de educar para uma nova forma de aprender.

Estamos perante um momento em que a escola deve ter professores dinâmicos e inovadores. Neste início de século já é possível visionar tendências para o futuro da educação que passarão obrigatoriamente pelas telecomunicações e transmissões electrónicas, que serão o elo de ligação em todo o mundo, através das redes mundiais de informação e comunicação onde, ambientes enriquecidos com plataformas interactivas, nas quais a comunicação síncrona (chat, videoconferência, ...) e comunicação assíncrona (fóruns de discussão, correio electrónico, ...) entre outros, determinam a importância dos factores, a rapidez de acesso e de transferência de informação, assim como a capacidade para manipular todo o tipo de dados. É portanto inevitável a utilização de recursos tecnológicos, apoiados no computador, em sala de aula como uma ferramenta de grande utilidade didáctica pelos meios que, por inerência, traz ou deve trazer consigo.

Há fortes indicadores que o mundo de amanhã será profundamente tecnológico e que as tecnologias de informação e comunicação terão aí um lugar de destaque. A educação também terá que acompanhar todas estas mudanças para que seja capaz de formar cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na sociedade que integram.

O rápido desenvolvimento tecnológico, social, cultural e económico que se opera em todo o planeta, leva-nos a questionar algumas supostas verdades, adquiridas, relativamente aos métodos utilizados na prática pedagógica.

Novos desafios se impõem à escola, tornando-se imperioso afirmar que a escola actual, a escola de hoje, tem que inevitavelmente acompanhar toda esta evolução, procurando vencer obstáculos, tentando usar as tecnologias como um meio facilitador de construção de comunidades de aprendizagem e de conhecimento.

A Internet, a rede das redes informáticas, é hoje, para quem vive num mundo em contínua transformação, um dos meios mais poderosos da comunicação global. Engloba milhões de computadores, ligados uns aos outros, que partilham informações, recursos e serviços. Serve, no ensino, para pôr alunos e professores a pesquisar, contactar e colaborar com estudantes e professores de outras escolas espalhadas por todo o mundo.

Várias são as razões apontadas na literatura para considerar as tecnologias da comunicação, em especial a Internet, como uma importante fonte de aprendizagem e formação das comunidades de conhecimento

Reconhecendo essa importância, e pretendendo conhecer melhor a realidade das nossas escolas, recorreremos a um questionário, como

instrumento de recolha de dados, junto de alunos do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objectivo principal de querer saber se têm computador e Internet, nas suas escolas e em casa, se estão a usar estes recursos e para que fins.

Neste sentido, a temática escolhida para a elaboração deste trabalho tem como finalidades a divulgação dos meios de comunicação de que se pode dispor na Internet para sensibilizar os alunos e os professores à sua utilização, na perspectiva do enriquecimento pessoal, social e de facilitadores da criação de comunidades de conhecimento e aprendizagem.

Assim, começaremos por apresentar um breve historial da Internet, seguindo em moldes idênticos para a evolução da comunicação e, finalmente, associar estas conexões à Educação e esta ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1. internet – apresentação de um percurso**

Desde os princípios da Humanidade que a preocupação em desenvolver formas e mecanismos de comunicação entre indivíduos foi fundamental para o desenvolvimento da espécie. Muito cedo o Homem compreendeu que a sobrevivência em grupo o favorecia. Para comunicar desenvolveu mecanismos de comunicação, rudimentares no início, por serem essencialmente gestuais, e posteriormente mais elaborados, com o uso da oralidade. A comunicação a distância só foi verdadeiramente possível com o aparecimento e progresso da escrita.

No Séc. XIX, com o aparecimento do telégrafo, foi possível comunicar a distância de forma mais rápida, usando formas não escritas, o que foi conseguido, codificando os caracteres do alfabeto sob a forma de impulsos eléctricos. Depois veio o telefone, a rádio, a televisão, o telex, etc.

Mas a grande revolução nas comunicações aconteceu com o advento dos computadores. Com estes foi possível melhorar radicalmente os serviços já existentes, bem como criar novos meios de comunicação. O passo decisivo resultou da percepção de que os computadores, trabalhando em conjunto, eram mais úteis do que trabalhando isolados, algo, afinal, que o Homem descobriu, logo nos primeiros tempos, em relação a si, o que lhe permitiu a sua sobrevivência e progresso até aos nossos dias.

As tecnologias representam um importante papel na mudança social e cultural, tornando-se um foco central nesta nova sociedade, a sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento. Estas tecnologias facilitam a comunicação, o processamento, armazenamento e pesquisa de informação realizada através do computador (Ponte, 2002).

Mas este facilitismo vem alterar todo o processo de comunicação provocando atropelos e até angústias a quem com elas contacta, dada a

rapidez com que esta se verifica.

De facto, surgem hoje, mais do que nunca, as tecnologias a pressionar o futuro. Mas, estas não bastam para edificar o futuro, por detrás está sempre o elemento humano. Neste complexo mundo, as tecnologias de informação e comunicação surgem com uma dinâmica imparável, com um acelerado impulso no desenvolvimento profissional, o qual está intimamente ligado ao desenvolvimento psicológico e humano. Assim, a formação profissional exige-se que decorra ao longo da vida e implica um diálogo constante entre os saberes. Estes saberes não são de hoje, de ontem, são permanentes e estão em permanente evolução. Tal como os saberes tudo está em evolução, as tecnologias não são excepção, não se apresentando estáticas, mas muito dinâmicas. Neste campo, o que hoje é tecnologia de ponta, amanhã está desactualizado e obsoleto. Estas afirmações assumem impacto quando temos contacto com o historial relacionado com as tecnologias, concretamente com a Internet.

Segundo Coelho (2001), no final dos anos 60, o departamento de defesa norte-americano através da ARPA (Advanced Research Projects Agency) criou uma rede entre computadores, utilizando linhas telefónicas. No começo a rede era constituída por apenas quatro computadores que rapidamente se expandiu. Foi assim que nasceu a ARPANET, que permitiu a cientistas, investigadores, e não só, comunicar entre si, em tempo real e a partir de locais diferentes. O maior problema prendeu-se com as diferenças técnicas entre os computadores, algo que obrigou à criação, nos anos 70, de vários protocolos para facilitar a comunicação entre máquinas.

No início dos anos 80 juntaram-se à ARPANET a MILNET (rede militar), a MFSNET (rede científica) e as redes baseadas em BBS. Nasceu a Internet; a rede das redes.

Conforme as outras redes se foram juntando à Internet o papel da ARPA foi diminuindo, até que no início dos anos 90 já grande parte das universidades e institutos estavam ligados. Desde então, o crescimento da rede é elevado, algo que se deve ao aparecimento de vários fornecedores comerciais de acesso à Internet.

A Internet, além de descentralizada, tem a vantagem de ser anárquica no que diz respeito às burocracias. Cada computador tem um nome na rede que permite aceder a todos os recursos que esta possa disponibilizar. A partir de um endereço, o login e palavra-chave, cria-se um acesso à rede pública, telefónica ou outra, e desde que os protocolos estejam instalados estão garantidas as condições para navegar na Internet.

Quais são os serviços que a Internet disponibiliza?

Um das suas grandes potencialidades é a facilidade de acesso à informação e à comunicação.

Existem várias formas de comunicar. A comunicação pode ser feita,

entre outras formas, através de imagem, texto e voz. Entre elas surge o e-mail (correio electrónico), talvez a ferramenta mais vulgar e de fácil utilização da Internet. Inicialmente o e-mail tinha apenas como finalidade a transmissão de mensagens de texto. No entanto, hoje é possível enviar uma mensagem mais do que textual para qualquer parte do mundo, podendo conter ficheiros, entre outros, de imagens de vídeo ou de som anexados. Existem centenas de programas que permitem o envio de correio pela Internet.

Além do e-mail, existem outras formas de comunicar com outros utilizadores da Internet em tempo real.

A IRCNET (International Relay Chat Net) é uma rede de servidores, usando o protocolo IRC. Existem vários “canais” na rede em que tudo o que um utilizador escreve no canal é libertado em toda a rede. Assim, se estiver ligado num servidor IRC, todas as pessoas que estiverem ligadas a servidores IRCNET, em qualquer parte do mundo, e se encontrem nesse canal, poderão ler o que o utilizador IRC escreve. Como facilmente se deduz, os IRC são espaços de conversa sobre um tema que é escolhido, geralmente, pelos operadores do canal. Estes têm a possibilidade de expulsar quem, na sua opinião, desestabilize, seja inconveniente nas mensagens que envia ou, simplesmente, esteja a mais.

Um dos muitos serviços existentes são os Talkers (On Chat Host), uma espécie de “versão local” do IRC. Em vez de estar ligado em rede com o mundo, o seu alcance limita-se ao servidor; só quem estiver ligado ao mesmo servidor é que pode entrar na comunicação.

Os Newsgroups são canais temáticos onde é possível obter e trocar informação sobre temas específicos. Existem aos milhares, sobre os mais variados assuntos. Cada utilizador escolherá aquele que melhor se relaciona com as suas preferências temáticas e depois pode participar, como entender, activa ou passivamente.

Todas as formas de comunicação referidas, entre outras, são asseguradas pela World Wide Web (www ou web), a principal rede responsável pela expansão da Internet.

A World Wide Web é uma espécie de biblioteca dentro da Internet. Das várias estruturas suportadas pela Web, destacam-se os sites que, entre outras características, são constituídos por conjuntos de páginas Web convenientemente ligadas e estruturadas.

O navegador da Web, o *internauta*, começa a sua viagem pela Web através de um local específico, uma home page, ou seja pela página principal de um site, que podemos admitir que corresponde à capa ou índice de um livro que se pretende consultar. A partir desse momento entrou numa aldeia global que o pode levar aos mais variados destinos, dependendo do objectivo que pretende atingir com essa pesquisa. São muitas as virtualidades encontradas neste serviço, desde que devida-

mente utilizado.

Assim sendo, de que forma é que estes e outros serviços disponibilizados, pela Internet, estão a ser utilizados nas nossas escolas e em casa dos alunos e professores? Será que estão a ser utilizados como recursos de pesquisa, ou simplesmente como meios de comunicação?

Estas são duas questões, para as quais procuramos resposta e que orientam a pesquisa realizada.

## **2.2. Evolução histórica da comunicação**

O Homem, como ser social que é, sente necessidade de comunicar. Sempre o fez e vai continuar a fazê-lo das mais variadas formas. Comunicar implica transmitir e receber mensagens, que deixaram as suas marcas ao longo do tempo. Até porque:

*“Ao longo dos séculos, sempre que o Homem procurou novas e melhores formas de Comunicação, novos e mais eficazes meios de transmitir aos outros as suas ideias, deixou para a posteridade um legado que os tornaria imortais. Da escrita à pintura e à arquitectura, do teatro à música, da fotografia ao cinema, sempre o Homem foi motivado por essa busca constante de saber e de comunicar, lutando contra ideias vigentes e dogmas, ilusões de conhecimento e poderes instituídos”* (Camacho, 1996: 19).

Tal como no passado, ainda hoje a comunicação é um factor importante no relacionamento humano. Contudo, as formas de o fazer foram variando ao longo dos tempos, embora a sua essência tenha permanecido inalterável. Comunicar por sinais de fumo, por telex, pelos tambores, por fax, por telefone, por correio electrónico, representam diferentes modos de transmitir ou enviar uma mensagem, no entanto o objectivo permanece o mesmo, comunicar, mostrando e assimilando uma nova realidade porque:

*“A comunicação tornou-se cada vez mais eficaz, à medida que passamos do telefone à rádio, da televisão à informática, e, hoje em dia, aos denominados multimédia. De forma abrupta, a dimensão técnica da comunicação sobrepôs-se às dimensões humana e social, a ponto de muitos verem na sociedade de amanhã uma “sociedade da comunicação”* (Wolton, 2000: 7).

Segundo Wolton (1999: 13) “A comunicação foi um dos símbolos mais brilhantes do Séc.XX, o seu ideal foi aproximar os homens, os valores, as culturas (...)”. Comunicar já não significa o mesmo que a alguns anos atrás. Profundas transformações se verificaram através das denominadas



auto-estradas da informação. Nos dias de hoje o computador e tantos outros meios de comunicação modificaram completamente o conceito de comunicação.

Desde há vários séculos que os homens comunicam entre si. A comunicação está na base da vida em sociedade. Sem comunicação não há socialização.

Na perspectiva de Cloutier, (cit. Silva, 1991) a relação dos homens com os meios de comunicação pode dividir-se em quatro etapas que se sobrepõem. As etapas são: exteriorização, comunicação de elite, comunicação de massas e comunicação individual. Cada etapa é caracterizada pela utilização de meios de comunicação próprios.

#### 2.2.1. Etapas da comunicação

- A primeira etapa é a da exteriorização. Nesta etapa o homem é o único meio de comunicação, exprimindo-se pelo seu corpo, através dos gestos e das palavras. Este tipo de comunicação continua, ainda hoje, a ser a base das relações humanas, a que corresponde a educação familiar, da qual faz parte apenas a comunicação interpessoal.
- A segunda etapa é a chamada comunicação de elite, sendo caracterizada pelas linguagens de transformação, tais como o desenho, a música, o esquema e, principalmente, a escrita fonética. Aqui as mensagens podem ser confiadas a papiros e pergaminhos. A primeira biblioteca passa a ser o muro das cavernas. Nesta fase começa a estruturar-se uma verdadeira rede de informações, verificando-se desigualdades entre os comunicadores. Desse modo nasce a era da comunicação de elite, correspondendo à educação escolar em que de um lado temos os mestres (os que sabem) e do outro os alunos (os que devem aprender).
- A terceira etapa caracteriza-se pela comunicação de massas. Verifica-se a implantação da imprensa e o apogeu do satélite. Surgem os media, tais como o livro, o jornal, o cinema, a rádio e a televisão. Entra-se na era da comunicação de massas, em que se vai questionar o próprio papel da escola como único espaço de saber e o modo como este é transmitido. Com a explosão dos mass-média surge a expressão “escola paralela”.
- A quarta e última etapa, na perspectiva deste autor, começou durante o apogeu da era da comunicação de massas, abrindo a denominada comunicação individual, devido às técnicas modernas do registo de sons e de imagens (tais como a fotografia, a reprografia, videografia). Deste modo, a sociedade modifica-se, a população tem acesso a mensagens sempre disponíveis, podendo exprimir-se não



só através da palavra falada e escrita, mas também através da imagem e do som. Como consequência, a relação entre professor e aluno transforma-se. O professor deixa de ser o emissor privilegiado e único, aceitando pôr em questão, não só os seus objectivos, como os seus métodos pedagógicos, devido à “invasão” das tecnologias como meio de informação e comunicação, tornando mais fácil o acesso ao mundo da informação, do som e da imagem.

Segundo Silva (1991), a partir da década de 70, para dar corpo a estas novas solicitações, surgem as tecnologias educativas.

Contudo, alguns problemas advêm desta mudança, porque:

*“Na fase inicial de desenvolvimento, as novas tecnologias ou os seus produtos são, muitas vezes, apenas acessíveis a um número restrito de pessoas. Demora um certo tempo até que a sociedade, no seu conjunto, esteja em condições de tirar partido das novas possibilidades” (Ponte, 1997: 42).*

O desenvolvimento da tecnologia, o alargamento dos campos audiovisuais e a multiplicidade de aplicações e experiências leva-nos a afirmar que o campo conceptual da comunicação assume uma diversidade de componentes em que a convergência entre as diversas técnicas deve incrementar nos serviços uma visão global das mesmas com o objectivo de entender o seu alcance actual e as tendências do futuro. Só assim a inovação tecnológica, com a sua variedade de recursos, pode reforçar os tradicionais ou gerar outros totalmente novos.

Enquanto algumas pessoas acompanham e gostam do avanço tecnológico, outros há que têm uma atitude de “tecnofobia”. Esta atitude tem sido responsável, parcialmente, pela desadaptação da escola face aos novos meios de comunicação. Neste sentido Mac Luhan (cit Silva, 1991: 17) refere que “a pedagogia contemporânea não corresponde à idade da electricidade, ficou na idade da escrita.” Segundo o mesmo autor, grande parte da crise da instituição escolar, deve-se ao facto de os professores ficarem agarrados aos modelos antigos e não se adaptarem aos novos meios de informação e comunicação ao seu dispor.

Estamos na era dos meios de comunicação amplamente diversificados e embora o professor e os alunos sejam os elementos essenciais da aula, os recursos tais como os livros, o quadro negro e a presença da imagem, do audiovisual e da informática passam a ter, também, um papel fundamental na sala de aula. Este discurso conduz-nos a uma inevitável interacção recíproca entre comunicação e educação. Uma das características da sociedade actual é a presença dos meios de comunicação. A sua acção chega a quase todos os domínios, entre os quais se encontra a educação.

### 2.2.2. O impacto dos meios de comunicação na educação

A Educação permaneceu durante algum tempo imune ao contágio das novas formas de comunicar. Contudo, a comunicação foi sempre, em todas as épocas, uma necessidade, dependendo dela, muitas vezes, a sobrevivência do indivíduo e do próprio grupo em que se inseria.

Durante várias décadas, mais concretamente na segunda metade do Séc.XX, considerou-se que em educação as relações se estabeleciam num único sentido, isto é, do professor para o aluno. Segundo Marques (1998) o professor recorria a metodologias directivas e expositivas onde era fulcral a aquisição de conhecimento. O professor transmitia o saber e os alunos teriam que aceitar aquilo que lhes era transmitido, sem hesitações, não lhes sendo proporcionado qualquer contacto com outras fontes de conhecimento, o que lhes permitiria a análise, a pesquisa e a descoberta. Este modelo de educação considerava o aluno como um recipiente vazio, que teria que assimilar o que lhe era transmitido, independentemente dos seus interesses pessoais.

Com o passar dos anos e com os enormes progressos tecnológicos que foram surgindo, educar não é apenas sinónimo de transmitir conhecimentos, educar abrange, hoje, uma actuação mais vasta, que vai desde a simples transmissão do saber, ao desenvolvimento de competências, à aquisição de comportamentos pessoais e sociais que auxiliem a integração do indivíduo na sociedade (Camacho, 1996).

Com o desenvolvimento tecnológico a escola deve encontrar equilíbrio entre a valorização da experiência pessoal de cada um dos seus alunos e a experiência vivida por outras pessoas, noutros pontos do planeta. Para isso tem à sua disposição muitos meios de comunicação que são uma fonte de enriquecimento, de conhecimento e de abertura para o mundo.

Os meios de comunicação e a tecnologia têm-se incorporado de tal modo na vida social que passaram a fazer parte do modo de vida das sociedades actuais. Entre os vários meios de comunicação, os associados ao computador têm vindo a destacar-se em diversas áreas da actividade humana, tornando-se o computador um “instrumento” importante em todas as suas aplicações, na vida em sociedade. “Com a cada vez maior utilização dos computadores, dos media e dos audiovisuais, entrámos, provavelmente, numa nova fase” (Abrantes, 1992: 23).

Actualmente é difícil educar e incutir valores sem o especial contributo dos meios de comunicação, pela simples razão de que a proximidade entre os intervenientes no processo é tão diminuta que seria impossível não os contemplar. Mas, não nos podemos esquecer de respeitar as diferenças, os ritmos de aprendizagem de cada pessoa, pondo ao seu alcance meios que permitam construir o seu próprio saber. Para que tal aconteça é necessário introduzir algumas modificações na Prática Pedagógica e

permitir que esta disponha dos instrumentos adequados. Como refere Abrantes (1992: 16) “ (...) a escola precisa agarrar por todos os meios que puder a actualidade que determina a vida de hoje, que condiciona os sorrisos e os desesperos do futuro de todos”.

De acordo com Ponte (1997), embora as novas tecnologias tendam a ofuscar os meios de comunicação tradicionais, cada um deles tem as suas potencialidades, a sua história e acabam por se completar.

Os meios de comunicação implementaram-se na sociedade, como tal é condição premente a sua presença na escola contribuindo para a renovação da mesma.

A essência da escola é a comunicação. Para que isso aconteça é necessário que ofereça meios de acesso à informação, que os alunos assumam os valores de uma sociedade pluralista e democrática, que sejam receptores e emissores críticos, selectivos e activos perante as mensagens que recebem e emitem em diferentes meios de comunicação.

Com as tecnologias da informação e comunicação aboliram-se as distâncias, transformando-se a sociedade. As informações mais actualizadas podem ser postas ao dispor de qualquer pessoa, em qualquer momento e em qualquer parte do mundo. Tudo isto é possível nas regiões mais isoladas, por vezes em tempo real. A interactividade é facilitada, permitindo, ainda, não só emitir e receber informações, como dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos sem limite de tempo ou distância. É assim que:

*“Esta livre circulação de imagens e de palavras, que prefigura o mundo de amanhã, até no que possa ter de perturbador, transformou quer as relações internacionais, quer a compreensão do mundo pelas pessoas; isto é um dos grandes aceleradores da mundialização” (Delors, 1988: 35).*

A educação tem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento e a partir das redes de comunicação, pondo os homens a escutar-se uns aos outros, fazendo deles verdadeiros vizinhos.

O mundo da comunicação sofreu uma revolução profunda com a digitalização da informação, em especial com o aparecimento de dispositivos multimédia e pela ampliação de redes telemáticas. “A partir de 1988 a Internet duplica todos os anos o número de utilizadores e de redes, assim como o volume de tráfego” (Delors, 1988: 55).

Estamos a viver um período de profundas mudanças, não só nas actividades profissionais, como na esfera cultural. Verificam-se avanços nas áreas da ciência e da tecnologia, novas descobertas no campo da medicina, novas formas de organização do trabalho e até modificações no relacionamento humano. Daí que uma nova sociedade necessite de um

novo tipo de escola, para que os objectivos do ensino sejam cumpridos. Assim sendo, a sociedade actual levantou novos desafios à escola. Não se pretende que os alunos tenham um saber enciclopédico, mas sim que tenham a “capacidade de procurar informação onde ela exista, de saber seleccioná-la, de explorar hipóteses, de simular situações e investigá-las. Não é a obediência a padrões rígidos, mas a capacidade de inovar, de produzir coisas novas” (Ponte, 1992: 60).

A escola actual terá que acompanhar e adaptar-se às novas necessidades, pela sua importância no desenvolvimento dos indivíduos e consequentemente na sociedade. Como refere Ribeiro (1997: 18) “(...) a escola deve ter cada vez menos paredes e mais janelas abertas ao exterior”.

A inovação nem sempre tem sido bem aceite nas escolas. Uma das razões, entre outras, é que, no seu interior, os alunos e os professores não encontram a abertura e o dinamismo necessários para promoverem essa mudança. Como consequência surge uma desilusão generalizada em relação ao funcionamento da mesma. Contudo, não é esta a escola que todos desejamos. Como vivemos na era da comunicação e da informação “(...) a escola não se pode confinar aos limites físicos das suas fronteiras” (Afonso, 1993: 10).

*“As grandes linhas de evolução na escola têm de seguir as grandes linhas de evolução da sociedade” (Ponte, 1997: 55).*

Neste sentido, é importante que a escola funcione como um espaço aberto às influências do meio, tendo em conta, entre outras, a dimensão sociológica que tanto dignifica os intervenientes no processo.

### 2.2.3. O construtivismo e a utilização educativa da internet

Na última década impôs-se na Psicologia e na Educação uma perspectiva da aprendizagem designada por construtivista. Esta perspectiva combina uma génese do desenvolvimento em que “(...) o conhecimento é resultado da construção pessoal que envolve conflito epistémico, auto-reflexão e auto-regulação” (Forman, 1988: 23).

Com uma visão sobre a dialéctica entre empirismo e racionalismo o conhecimento assenta em convenções de base, que são o suporte de toda a observação e elaboração teórica. Recentemente argumenta-se que a perspectiva construtivista deve incluir uma outra dimensão, o contexto. A aprendizagem é sempre localizada num determinado contexto e é sempre evolutiva. Na valorização e enriquecimento desse contexto surgem as potencialidades educativas do computador e da Internet, hoje reconhecidas e determinadas. Mas para que tal se processe de forma eficaz, são necessários os contributos das ciências cognitivas que, no conceito de Vygotsky (1979), de zona próxima de desenvolvimento cognitivo, são

muito importantes.

Todo o conhecimento é como a linguagem, as partes que o constituem catalogam o mundo. Porque novos contextos, interações e actividades as reformulam, inevitavelmente, numa forma mais integrada e densa, os conceitos evoluem continuamente em cada momento em que são utilizados. Deste modo, todos os conceitos, mesmo os que são aparentemente definidos de modo claro, como conceitos técnicos, estão permanentemente a ser reconstruídos, nunca estão completamente definidos e desafiam o tipo de classificações que são utilizadas convencionalmente no ensino: parte do seu significado é sempre herdado dos contextos em que são utilizados (Brown *et. al.*, 1988).

Brown (idem) propõe uma visão da aprendizagem que corresponde a um processo de prática cognitiva. Generalizando esta visão podemos considerar a aprendizagem como algo que ocorre em comunidades de prática. A aprendizagem é, assim, conceptualizada como um processo de iniciação, de integração e de colaboração no interior de diferentes comunidades.

Numa visão construtivista não é à Internet, por si só, que deve ser atribuído qualquer *efeito* do ponto de vista cognitivo ou outro. O contexto, as interações entre alunos e entre estes e os professores, o tipo de situações a que os alunos são expostos ou criam, aquilo que pode caracterizar uma comunidade de prática, constituem aspectos determinantes no processo de aprendizagem. A utilização da Internet pode contribuir para recriar estas comunidades de prática, permitindo a abordagem a desafios intelectuais que dificilmente seriam susceptíveis de serem criados sem esta (ibidem).

#### 2.2.4. A internet como meio de comunicação no ensino

O uso da Internet no ensino é um tema que suscita diversas questões, tais como: Quais as vantagens do seu uso? De que forma deve ser utilizada? Quais os problemas inerentes à sua utilização? Qual o estado actual da sua implementação nas escolas?

Num mundo em que a Internet invade o meio em que vivemos e se afirma como uma ferramenta de grande valor, imprescindível na organização e desenvolvimento de todas as sociedades, é facilmente aceite como recurso de valor para o ensino e para a aprendizagem.

Estando a sociedade moderna “dependente” da Internet, pois esta invade em cada vez maior escala os nossos lares e locais de trabalho, é, só por si, uma razão válida para que em qualquer escola se recorra à Internet de modo que a formação decorra num ambiente que esteja de acordo com o meio extra-escolar. Além disso, a Internet permite um fácil acesso a uma vastíssima fonte de informação e a grandes eventos em termos de comunicação. Esta rede mundial de computadores que é um

meio de comunicação, de informação e de pesquisa à escala mundial, sem comparação com qualquer outro existente, será um dos meios que maior contribuição poderá dar para o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem no futuro.

O facto de se instalar a Internet nas salas de aula não é suficiente para o aproveitamento das suas potencialidades, em relação ao ensino. Só existirá feedback positivo, por parte dos alunos, se os professores estiverem sensibilizados e tecnologicamente informados.

Hoje em dia é frequente encontrar, nas escolas, um número razoável de professores com conhecimentos mínimos de informática, o que significa um bom indício de que um dos primeiros passos está dado. O reconhecimento do uso do computador no ensino, pelas diversas entidades, bem como a inclusão, nos planos de formação, de acções de formação nesta área, denuncia a sua sensibilidade para a temática e a importância que lhe é atribuída na progressão do processo de ensino e aprendizagem. Notam-se, assim, alguns indicadores em relação à necessidade que os docentes sentem para se adaptarem a estas tecnologias, e consequentemente, ao seu uso e implementação nas salas de aula.

Mas a introdução da Internet no ensino não pode ser considerada apenas uma mudança tecnológica. Não se pretende substituir o quadro preto ou o livro didáctico pelo computador, mas introduzir mudanças no modo como se aprende e se constrói conhecimento, a partir das formas de interacção aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, professor-professor, aluno-conteúdo, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo.

A principal função do professor deve residir no facilitar, promover e orientar o acesso ao conhecimento. Estas tecnologias não substituem os professores, embora possam alterar a sua relação pedagógica. O professor já não possui a “exclusividade” do saber que, por vezes, considerava possuir, precisa de orientar a sua acção para a motivação e para a coordenação do processo de recolha, organização e apresentação de informação. Compete-lhe estimular a pesquisa e o saber ou a curiosidade do aluno, sem esquecer os princípios ético-deontológicos pelos quais se deve pautar.

Apesar de toda esta tecnologia, o professor do futuro continuará a necessitar de competências aprofundadas no que pretende ensinar, da sua inteligência racional e emocional para se auto-motivar e motivar os seus alunos, para saber persistir e orientar as emoções para as situações de aprendizagem.

O professor, certamente, acompanhará as profundas transformações nas estruturas da sociedade. Estas transformações provocam desafios à escola. Perante esta evolução pensamos que o professor terá que colocar-se no papel de investigador permanente, gerador de novos conhecimentos e experiências, o que implica que se reconheça como

sujeito num processo de constante formação e formador. Como afirma Zeichner (1993: 90) “(...) a investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa”.

Depois destas reflexões, estamos conscientes que as tecnologias de informação e comunicação e particularmente a Internet não modificarão algumas das funções do professor estimulando, nos alunos, a curiosidade na procura de informações relevantes para o seu enriquecimento pessoal. O professor deve ser o agente primordial da nova escola.

No início do Séc. XXI, o uso da Internet no ensino continua a constituir polémica entre os que acreditam que a sua utilização não trará alterações significativas e aqueles que acreditam convictamente nas potencialidades deste recurso para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Apesar do reconhecimento da existência das duas perspectivas, a sensibilização deve continuar a impor-se, pois acreditamos, baseados no uso que é feito da Internet fora da escola, que esta acabará por ter um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, no contexto escolar.

Para tornar efectivo o nosso contributo nessa sensibilização, partimos para o terreno, procurando saber como estava a ser utilizado este meio de comunicação, e ao mesmo tempo sensibilizar os alunos e os professores para a importância do seu uso. Neste sentido, seleccionámos escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde administrámos um questionário, a alunos e professores, a partir do qual procurámos obter dados que permitam fornecer indicadores das escolas relativamente ao uso da mesma, contribuindo desta forma para dinamizar as comunidades de prática.

### **3. Implementação do estudo**

#### **3.1. Contexto**

A escola tem um importante papel a desempenhar, não só na aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas também no desenvolvimento de aptidões e atitudes susceptíveis de assegurar aos cidadãos a aplicação e avaliação desses conhecimentos.

O reconhecimento de tais exigências implica uma mudança de métodos e técnicas que procuram traduzir a preocupação de melhorar as condições em que se deve comunicar num contexto educativo, tornando o diálogo entre todos os membros do conjunto integrado, mais fácil e mais eficaz, diversificando as formas e os discursos, numa perspectiva do enriquecimento da informação, da forma como se deve pesquisar e simultaneamente um aumento da autonomia dos alunos.

As tecnologias de informação e comunicação no ensino devem ser vistas não como um mero paradigma tecnológico mas como um processo que recorre a sistemas tecnológicos no decurso da sua implementação e



que se preocupa com a evolução e o sucesso da comunidade educativa. Estas tecnologias têm ainda um longo caminho a percorrer, apesar dos indicadores favoráveis relativamente ao seu conhecimento e utilização. Neste sentido, Morais (2006) refere que:

*“A interacção, a colaboração, a comunicação, a formação ao longo da vida são termos do mundo actual, recheados de sentido, e que as crianças devem identificar, compreender, viver e utilizar. Mas, felizmente as tecnologias de informação e comunicação já chegaram às escolas e com elas a possibilidade de transformar o local físico da escola, bem como o seu horário de funcionamento, quase irrelevantes para que a aprendizagem aconteça, ou seja, o aluno pode aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser em qualquer local onde se encontre”.*

Conscientes desta realidade centramos a nossa acção nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos ensinos privado e público. A selecção deste sector de ensino deve-se ao facto dos investigadores desenvolverem grande parte da sua actividade profissional relacionada com este nível de ensino, razão porque lhe dedicam particular interesse.

### **3.2. Objectivos do estudo**

Como refere Reis *et. al.* (2001: 595) a escola deve acompanhar a era da globalização, deve assumir um “(...) perfil de competências que implicam novas atitudes de ensino/aprendizagem e um escalão crucial quanto à literacia nas novas tecnologias da comunicação e informação”.

No sentido de compreender esses aspectos, elegemos como principal objectivo deste trabalho, conhecer a realidade educativa das nossas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em relação ao uso do computador e da Internet ao serviço do ensino e aprendizagem, cujas linhas orientadoras pretenderam dar resposta aos seguintes objectivos:

- Caracterizar a situação das escolas, professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao uso do computador, em casa e na escola;
- Caracterizar a situação das escolas, professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação à utilização de Internet, em casa e na escola;
- Reconhecer as finalidades e a periodicidade do uso do computador e da Internet;
- Sensibilizar os professores e alunos para as potencialidades do computador e da Internet.



### 3.3. Metodologia

Ao falar de metodologia, falamos de procedimentos através dos quais pretendemos atingir determinados objectivos.

Desenvolvemos este estudo em duas partes fundamentais mas que se complementam entre si. Na primeira parte fizemos uma pesquisa bibliográfica que permitiu dar consistência e fundamentação teórica ao tema a ser desenvolvido, procurando consolidar com as opiniões dos vários autores os conceitos e as estratégias para se atingirem os objectivos definidos.

Na segunda parte e, tendo como objectivo principal caracterizar a situação das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao uso do computador e da Internet e às finalidades do seu uso, aplicámos um questionário, estruturado de modo a recolher o máximo de elementos que permitisse dar resposta aos objectivos referidos.

A aplicação deste questionário foi precedida da validação do mesmo, através de um pré-teste numa turma de dezoito alunos do 4.º Ano de escolaridade e respectiva professora, cuja selecção foi feita aleatoriamente de entre a população do estudo e da opinião de especialistas em Educação.

Este estudo exploratório, segundo Arnal *et. al.* (1992: 39), pelas características apontadas para os paradigmas de investigação, inscreve-se no “ (...) denominado paradigma quantitativo, empírico-analítico, racionalista, um paradigma dominante em algumas comunidades científicas (...). Este enfoque vincula-se às ideias positivistas e empiristas de grandes teóricos do Séc. XIX e princípios do Séc. XX, como Comte (1798-1857), Mill (1806-1873) Durkheim (1858-1917) e Popper (1902).”

Para as citações bibliográficas seguiremos as orientações da Associação de Psicologia Americana (APA).

### 3.4. População e amostra

A população é constituída por 295 alunos do 4.º ano de escolaridade do ensino público e os respectivos 11 professores e por 81 alunos do ensino privado e os seus três professores, ou seja, a totalidade dos alunos que, no ano lectivo 2002/2003, frequentavam o 4.º ano de escolaridade na cidade de Bragança e respectivos professores. Seleccionamos alunos dos dois sectores de ensino porque esse facto pode enriquecer o trabalho, fornecendo-nos dados que nos permite estabelecer comparações e ter um conhecimento mais profundo da realidade educativa, em relação ao uso do computador e da Internet como meio de comunicação e informação no ensino.

Assim, para implementar este estudo, foi feita uma selecção aleatória de três turmas do ensino público e três turmas do ensino privado que, no ensino privado, correspondem à totalidade das turmas deste

nível de ensino, em Bragança. Para facilitar o tratamento estatístico dos dados, uniformizou-se o número de alunos por turma, sendo os dados fornecidos por uma amostra de 60 alunos do ensino privado e 60 alunos do ensino público. Administrou-se, também, um questionário aos respectivos professores titulares das turmas, sendo três professores do ensino privado e três do ensino público.

#### **4. Apresentação, análise e interpretação dos resultados**

A informação obtida foi sujeita a tratamento quantitativo, através dos meios informáticos adequados para o efeito.

Quando estruturámos o trabalho, optámos por fazer um estudo empírico sobre a realidade das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentando caracterizar a realidade Educativa em relação ao uso do computador e da Internet como meio de comunicação. Fizemo-lo por considerarmos um desafio que se impõe à escola, em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação e às consequências que podem advir do alheamento à existência das mesmas.

Procuramos conhecer as escolas da cidade de Bragança, no contexto da problemática da utilização das tecnologias de informação e comunicação em relação ao computador e à Internet, no âmbito da acção pedagógica ao nível do 1.º ciclo do ensino Básico.

Assim, como refere Morais (2002):

*“A Internet pelas suas potencialidades e expectativas constitui um dos temas de maior interesse e actualidade na sociedade em que nos inserimos. Conhecer as suas características, como utilizá-las e acima de tudo como contextualizá-la no mundo das pessoas, de modo a que possa ser útil às suas vidas, torna-se um desafio pelo qual vale a pena lutar. Considerando que a Internet pode influenciar o modo de ver, compreender e actuar no mundo, aceitamos contribuir para que esta influência possa ser mais pensada e reflectida pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e respectivos professores”.*

##### **4.1. Resultados relativos aos professores**

A primeira questão do questionário pretende caracterizar os professores quanto ao sexo, idade e anos de serviço. Os três professores do ensino privado e os três professores do ensino público são todos do sexo feminino.

As idades dos professores do ensino privado, designados por A, B e C são, respectivamente, 33, 38 e 48 anos. As idades dos professores do ensino público, designados por D, E, F, são respectivamente, 48 anos, dois professores, e 53 anos, um professor. No que se refere à experiência profissional, os professores do ensino privado A, B e C têm respectiva-

mente, 13, 13 e 4 anos de serviço. Os professores do ensino público D, E, F têm, respectivamente, 29, 29 e 30 anos de serviço.

O estudo incide sob três turmas do ensino privado e três turmas do ensino público, de escolas diferentes. Uma das pretensões ao seleccionar os sectores de ensino será constatar se os recursos financeiros se reflectem na aquisição de material informático ou outro, como por exemplo a ligação à Internet, e na sua utilização ao serviço do processo ensino e aprendizagem. Comparando os dois sectores ficaremos mais elucidados, porque estes convivem lado a lado, fazendo parte da mesma comunidade educativa.

Começamos por analisar a questão, que identifica o número de computadores por sector de ensino. Este ponto referencia a existência de computadores nas escolas e as finalidades do seu uso.

Todos os inquiridos referiram ter computador na sua escola, sendo o número de computadores no ensino privado muito superior ao de ensino público. Para o mesmo número de alunos, o ensino privado tem 31 computadores e o ensino público tem apenas oito.

Este número poderá ser um reflexo das exigências referidas e do poder de compra que aqui está patente, mas o número por si reflecte somente o quantitativo, sem a possibilidade de saber de que modo influencia o processo ensino/aprendizagem.

Os professores do ensino privado têm computador em casa há, respectivamente, oito e dez anos e os do ensino público há oito anos, utilizando-o para escrever, jogar e pesquisar.

Um dos objectivos deste trabalho é a sensibilização dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação, ao serviço do ensino.

Mas para que esta sensibilização obtenha resultados favoráveis são necessários os meios para implementar estas tecnologias. “Felizmente, quase todas as escolas têm computadores operacionais e com acesso à Internet” (Morais, 2005). Após a identificação da existência de computador procuramos saber se têm ligação à Internet, em casa e na escola, considerando a casa do professor como um meio e uma continuidade da escola. A actividade docente exige muitas horas de trabalho extra lectivas, que se vão repercutir em trabalho de casa de investigação, e a Internet poderá ser um excelente meio para enriquecer esses trabalhos.

Assim dois dos professores do ensino privado e dois do ensino público têm ligação à Internet, em casa e na escola. Em cada sector de ensino um dos professores não respondeu. Habitualmente usam a Internet, em casa, para fazer pesquisa.

Acerca da utilização da Internet os professores disseram não sentir dificuldades em navegar na Internet, referindo que aprenderam a fazê-lo sozinhos ou com a ajuda de um técnico.

A Internet tornou-se, hoje, um meio de comunicação, com uma considerável utilização. De todos os serviços que esta permite, o e-mail (correio electrónico) é uma das ferramentas mais vulgares e de fácil utilização. Assim, quisemos saber se os professores que fazem parte do nosso estudo têm ou não e-mail.

Das respostas a esta questão destaca-se um em cada sector de ensino: um professor tem e-mail, um não tem e um não respondeu à questão.

Porque o tema central do nosso trabalho é a Internet como meio de comunicação no ensino e os professores são um suporte basilar na estruturação e organização do mesmo, quisemos saber com que frequência utilizavam a Internet e para que fins.

Os professores que inquirimos, que têm ligação à Internet, gostam de navegar na Internet, embora o façam raramente. Isto deve-se à falta de tempo, pois segundo a sua opinião os professores têm o tempo muito ocupado. A justificar surgem as exigências da sua profissão que requer muito trabalho em horas extra lectivas, o que os limita, em tempo, para se ocuparem de outras actividades, entre elas as de navegar na Internet.

Dos seis professores da amostra, apenas um professor do ensino público afirma que navega todos os dias na Internet e um não respondeu. Quando o fazem, segundo a sua opinião, é porque gostam de estar actualizados e porque gostam de levar mais informação aos seus alunos.

#### **4.2. Resultados relativos aos alunos**

No sentido de conhecer melhor os alunos e a sua relação com o computador e Internet, administramos um questionário a 120 alunos, sendo 60 do ensino privado e 60 do ensino público.

A escolha de três turmas do ensino privado e de três turmas do ensino público fundamenta-se no facto de admitirmos que estas duas realidades, apesar de serem similares no nível de ensino, podem ser diferentes, em vários aspectos, entre os quais destacamos os recursos económicos. Não vamos analisar se esse aspecto se reflecte na qualidade de ensino, mas analisar a influência da quantidade de material informático existente no ensino público e no ensino privado. Não sabemos se o material que existe nestas escolas está a ser utilizado e quais os fins da sua utilização. Foi com o propósito de conhecer melhor essa realidade educativa que fizemos esta separação de estudos, porque podendo ser realidades diferentes, convergem nos objectivos de pretenderem melhorar o processo ensino e aprendizagem neste nível de ensino.

Estamos convictos de que todas as etapas são importantes para que o processo de desenvolvimento da criança se faça de forma equilibrada, mas o ensino básico merece-nos uma atenção especial, porque é aqui que o aluno de hoje, homem de amanhã, começa a edificar-se e a construir o conhecimento que lhe irá alicerçar o seu futuro.

A Internet passou a fazer parte do dia-a-dia da sociedade em geral e a escola, no seu todo, deve acompanhar essa evolução porque esta está integrada na sociedade assim como os membros que a compõem, entre eles os alunos.

Conscientes da necessidade de adaptação a esta nova realidade procuramos saber se a Internet está a ser utilizada pelos alunos, em casa e na escola e, se está, para que fins.

As questões, apresentadas aos alunos, foram idênticas às apresentadas aos professores. No entanto, a análise das respostas, permite inferir indicadores mais consistentes, dado o maior número de sujeitos envolvidos.

Começamos por fazer uma caracterização sócio-demográfica dos alunos, em relação ao sexo e à idade, em cada sector em estudo, ensino privado e ensino público. No ensino público existe o mesmo número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino. No ensino privado 40% dos alunos são do sexo masculino e 60% são do sexo feminino.

Em relação à idade, a grande maioria dos alunos, encontra-se dentro dos parâmetros normais, de acordo com o ano de escolaridade que frequenta (4º ano de escolaridade/9 anos). Apenas, no ensino público, surgem 10% que divergem deste nível etário.

Tal como para os professores quisemos saber se os alunos tinham computador em casa.

Apesar de todos os alunos terem computador na escola, existe um número muito maior de computadores, por aluno, nas escolas do ensino privado do que no ensino público. No ensino privado existem, no mesmo número de escolas, trinta e um computadores e no ensino público existem apenas oito computadores.

A escola não pode ser vista como um local isolado, como tal, quisemos saber se os alunos têm computador em casa e para que fins o utilizam.

Dos alunos do ensino privado, 81% têm computador em casa, enquanto que no ensino público apenas 51% têm computador em casa.

Do número de alunos que têm computador, verifica-se uma elevada frequência de utilização para escrever e para jogar, verificando-se situação idêntica no ensino privado e no ensino público. No entanto, o computador tem outras utilidades, entre elas permite navegar na Internet, desde que o seu utilizador esteja ligado à rede.

No ensino privado, o número de alunos, com ligação à Internet, em casa, é de 43%, enquanto que no ensino público é apenas de 23%. Em relação à ligação à Internet, nas escolas, a situação está muito equilibrada entre o ensino privado e o ensino público, sendo bastante elevada, de 61% e 73%, respectivamente.

Os alunos usam a Internet para fazer pesquisa e navegar, não havendo discrepância entre os alunos do ensino privado e os alunos do

ensino público.

Quisemos, ainda, saber se os alunos sentiam dificuldades ao navegar na Internet. Entre as possibilidades de resposta, (sim/ não/ outra), estas foram apresentadas quase equitativamente, nos dois sectores de ensino. Existe uma percentagem razoável de alunos que sentem dificuldade ao navegar na Internet, tendo respondido “sim” 28% no ensino privado e 23% no ensino público. A mesma situação para alunos que responderam “não”, 36% no ensino privado e 28% no ensino público. Uma percentagem elevada de alunos não respondeu à questão, enquadrando-se na situação “outra”, sendo 32% no ensino privado e 49% no ensino público.

Para resolverem as dificuldades sentidas no uso da Internet, alguns alunos, nos dois sectores de ensino, preferem a ajuda de um técnico, 28% e 26%, respectivamente, ensino privado e ensino público. Dos alunos que responderam não preferirem a ajuda de um técnico, a percentagem é de 40% no ensino privado e 36% no ensino público. Verifica-se uma percentagem bastante acentuada de alunos que não responderam à questão, relacionada com a forma de ultrapassar dificuldades, quer no ensino público, quer no ensino privado, sendo respectivamente de 26% e 37%.

Porque os alunos navegam na Internet e o e-mail é um meio de comunicação muito utilizado entre os *internautas*, quisemos saber se os inquiridos tinham e-mail. Assim, constatamos que o e-mail ainda não é um meio de comunicação muito utilizado entre os alunos questionados. No ensino privado apenas 33% dos alunos têm e-mail e no ensino público apenas 23%. Existe uma percentagem de 56% dos alunos do ensino privado que raramente navegam na Internet. No ensino público 40% dos alunos deram a mesma resposta. Os alunos que navegam na Internet afirmam que quando navegam gostam de o fazer, 60% no ensino privado e 40% no ensino público, respectivamente.

De referir que a pesquisa é a principal motivação dos alunos para navegar na Internet porque consideram ser uma tarefa divertida. Nos dois sectores de ensino verificou-se uma percentagem elevada de não respostas, relativa à motivação de navegar na Internet, 31% e 55%, respectivamente, no ensino privado e ensino público.

## **5. Considerações finais**

Durante a realização deste trabalho, pareceu-nos existir já um grande interesse por parte das Instituições, dos professores e dos alunos pela utilização do computador e da Internet no contexto educativo, no entanto percebemos que ainda há muito para fazer.

Perante a necessária generalização da Internet no contexto escolar, afigura-se a ponderação sobre o seu impacto no sistema educativo, uma vez que o papel das clássicas instituições de educação, Família, Escola,

estão a sofrer o embate da sociedade da informação e da comunicação. Este fenómeno está, inevitavelmente, a interferir na forma de estar em interacção com o mundo, porque a sociabilidade na era actual processa-se através de redes de comunicação que condicionam a criação de novos laços de comunidade, extrapolando as coordenadas espaciais e a própria presença física, caracterizadas por um novo estar em comum sem se viver realmente em comum.

Todos os dias os avanços vertiginosos da tecnologia nos trazem novos objectos de estudo e estimulam novas abordagens. Nesta perspectiva, o tema escolhido teve como principal objectivo caracterizar a situação das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Bragança, em relação ao uso do computador e da Internet, sensibilizar os docentes e os alunos para a utilização das tecnologias de informação e comunicação, tentando contribuir, assim, para a tão desejada renovação da prática pedagógica nas nossas escolas.

Quando se pretendem concretizar determinadas mudanças, convém conhecer os obstáculos que se podem encontrar, para melhor os contrariar. De acordo com Magalhães (1998) as principais resistências detectadas, quando se pensa em concretizar formas de ensino que usam as tecnologias mais recentes, situam-se ao nível das atitudes, existência, aplicação e partilha de conhecimentos.

É notório que “a escola sofre interiormente o agónico confronto da passagem de uma cultura de certeza para uma cultura de incerteza, que implica uma transformação tanto dos conhecimentos sedimentados como das pedagogias cristalizadas (...) e que promove desenvolvimento do espírito crítico, da formação autonomizadora a adaptativa” (Reis *et. al.*, 2001: 597).

Neste sentido, face aos dados recolhidos, podemos constatar que existem indicadores que indiciam que os professores e os alunos devem ser motivados para a utilização das tecnologias disponíveis, em prol do ensino e da aprendizagem, fazendo com que se transformem em verdadeiros agentes de mudança numa sociedade que queremos tecnologicamente desenvolvida.



## Bibliografia

- Abrantes, J. C. (1992). *Os Média e a Escola – Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Arnal, J.; Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: fundamentos y metodologías*. Editor Labor.
- Brown, J. S. et al. (1988). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.
- Camacho, L. (1996). *Memórias de um Tempo Futuro – Realidade Virtual e Educação*. Lisboa: Hugin Editores.
- Coelho, P. (2001). *FrontPage 2002*. Lisboa: FCA – Editora de Informática.
- Delors, J. (1988). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Forman, G. (1988). *Making Intuitive Knowledge Explicit Through Future Technology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Magalhães, J. (1998). *Roteiro Prático da Internet* (3.ª edição). Lisboa: Quetzal Editores.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Miranda, L., Morais, C., Dias, P., e Almeida, C. (2001). Ambientes de aprendizagem na Web: uma experiência com fóruns de discussão. In Paulo Dias e C. de Freitas, (Orgs.), *Actas do Challenges'01, II Conferência Internacional de tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, (435 -586). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Morais, C. (2002). Internet nas Escolas: Projecto de Acompanhamento do Uso Educativo da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Distrito de Bragança. *Mensageiro de Bragança*, de 8 de Novembro de 2002, p. 16.
- Morais, C. (2005). Educação, ciência e tecnologia: Utilização do computador no 1.º ciclo. *Mensageiro de Bragança*, de 25 de Novembro de 2005, p.10.
- Morais, C. (2006). Educação, ciência e tecnologia: Encerramento de escolas do 1º ciclo. *Mensageiro de Bragança*, de 24 de Fevereiro de 2006, p.8.
- Ponte, J. (1992). *O computador – Um instrumento da Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.



- Reis, C. Brigas J. (2001). A escola na hora da globalização. In Paulo Dias e C. de Freitas, (Orgs.), *Actas do Challenges'01, II Conferência Internacional de tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, (595 – 607). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Ribeiro, A.C. (1997). *Formar Professores* (5.ªed.). Lisboa: Texto Editora.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). Formação de professores para a integração das TIC no ensino de matemática: Um estudo na região autónoma da Madeira. In Juan Pérez, Juan Polido, Miguel Rodriguez, Baltazar Manjón, & José Rodriguez (Eds), *Avances en Informática Educativa*. (Resumo, p. 162; LIBRO CD “Informática Educativa: Nuevos retos”, 337. pdf). Cáceres: A.G.Batanero.
- Silva, B., Blanco E. (1991). *Comunicação Educativa: Natureza e Forma*. Braga: Universidade do Minho.
- Vygosty, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. (Trad. M. Resende). Lisboa: Antídoto.
- Wolton, D. (1999). *Pensar a Comunicação*. (Trad. Vanda Anastácio). Lisboa: Difel 82 – Difusão Editorial.
- Wolton, D. (2000). *E Depois da Internet*. Lisboa: Difel 82 – Difusão Editorial, S.A.
- Zeichner, K., M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.



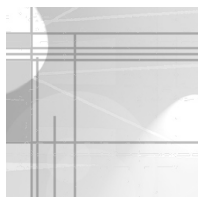
# A Educação para a Cidadania na Formação de Professores. Que modelo(s) de formação?

**Ilda Freire-Ribeiro**

ilda@ipb.pt

Assistente de 2.º Triénio

Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica · Escola Superior de Educação de Bragança



## Resumo

A educação para a cidadania tem vindo a revelar-se como uma das grandes prioridades da educação básica, devido em parte às diversas culturas, línguas, costumes e etnias que coexistem, quer na sociedade, quer na escola. Face a este novo panorama e sabendo que os professores são decisivos para “a construção da escola de cidadania que se deseja” (Barbosa, 2000:352), consideramos que a formação inicial terá de ser repensada, principalmente no que concerne aos modelos que lhe estão subjacentes, adaptando-se às exigências da nova prioridade. A conceptualização dos modelos de formação de professores é um processo permanentemente inacabado e sujeito a modificações, sendo pertinente investir no seu estudo, especialmente em tempos de mudança.

Neste sentido, convém rever e também perspectivar alguns dos modelos que mais saliência adquirem na formação de professores (ou que nela poderão ter lugar de destaque), equacionando se são ou não congruentes com as ideologias de uma educação para a cidadania.

## Palavras-Chave:

Formação de professores, competências, cidadania

## Key Words:

Teachers' formation, competences, citizenship

## 1. Introdução

Tem vindo a crescer a importância dada à formação inicial de professores, uma vez que os normativos educativos apontam que a sua plena concretização passa pela formação dos professores. Se estes não possuírem uma formação adequada, sólida e que vá ao encontro do que é pedido pelas reformas e reorganização curriculares, é certo que estas não serão implementadas da melhor forma.

De acordo com Perrenoud (2000<sup>a</sup>), as instituições escolares são, em grande parte, responsáveis pelo desenvolvimento de algumas competências e quando decidem dar prioridade à formação por competências, necessitam de mobilizar recursos e de instituir algumas mudanças.

As instituições de formação, por vezes, preocupadas com a mera transmissão de conhecimentos e com o cumprimento dos programas estabelecidos, não privilegiam a mobilização dos saberes que pretendem

promover. O treinamento de situações fictícias não é o que mais importa, mas sim compreender como utilizar e mobilizar o que se aprendeu para situações reais e para contextos diversificados, concedendo o tempo necessário para que a transferência aconteça.

Temos noção que há vários modelos de formação inicial de professores e que a cada modelo existente e colocado em prática lhe corresponde uma imagem. De acordo com Pérez Gómez (1992:96), cada imagem tem subjacente “uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção”.

Assim, tendo por base este conceito, propomo-nos reflectir sobre a formação de professores, repensando alguns dos seus modelos e visando desenhar uma tipologia possível (ao lado de tantas outras), de um modelo que se preocupe, entre diversos aspectos, em formar para uma cidadania democrática.

## **2.- Modelos de formação de professores**

A formação de professores é pautada, para além dos seus planos formativos, por modelos de formação que orientam todo o processo de ensino, tornando-o mais operacional e compreensível.

Rodrigues-Lopes (1991:44), define modelo como “um conjunto de elementos considerados essenciais, num processo de aprendizagem formativa, que definem organicamente a estrutura e função da actividade profissional dos professores”, acrescentando que qualquer modelo assume uma dupla forma, uma teórica e uma prática, sendo indispensável para aprofundar e desenvolver conhecimentos em todos os domínios científicos e que sob o ponto de vista funcional pode muito bem ser descritivo, explicativo, predito e experimental.

Marcelo Garcia (1999:30), afirma que são inúmeras e também por vezes contraditórias as imagens de docentes consoante diferentes abordagens ou orientações, sendo claro que as diferentes imagens de professor como: eficaz, técnico, pessoa, profissional, sujeito, investigador, reflexivo..., influenciam o modo de ensino, métodos e estratégias na formação de professores.

Sabendo que existem vários modelos de formação de professores, optámos neste estudo, por analisar apenas dois: o modelo tecnológico e o modelo reflexivo, associando-lhes determinadas imagens. Procuraremos ainda equacionar um outro, o modelo das competências, que consideramos ser pertinente para traçar uma formação baseada na educação para e na cidadania.

A fim de visualizar a trama da tipologia que nos propomos desenvolver, apresentamos o seguinte quadro síntese:

### *Quadro I- modelos de formação de professores*

<b>Modelos de Formação de Professores</b>	<b>Características</b>
Modelo Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subordinação da prática à teoria.</li><li>• Aplicação rigorosa das regras do conhecimento científico.</li><li>• Metáfora do professor instrutor.</li></ul>
Modelo Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflectir para participar criticamente.</li><li>• Compromisso com a eticidade do ensino.</li><li>• Metáfora do professor moralizador.</li></ul>
Modelo das Competências	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saber mobilizar conhecimentos e recursos.</li><li>• Desenvolvimento de competências.</li><li>• Metáfora do professor como habilitador.</li></ul>

#### **2.1- Modelo tecnológico ou a metáfora do professor *instrutor***

O modelo tecnológico é um dos modelos usados na formação de professores que mais se tem evidenciado ao longo do tempo, sendo considerado como uma referência base da educação.

É essencialmente caracterizado por uma epistemologia da prática que assenta num paradigma positivista de cariz normativo e que apresenta como objectivos fundamentais o rigor, a eficiência e a eficácia no desempenho profissional. Toda a sua sustentabilidade advém de racionalidades de natureza instrumental e de regulação técnica da produção de conhecimento.

Na produção do novo conhecimento existe uma relação de subordinação evidente entre quem produz e transmite o conhecimento, que se encontra num nível de abstracção e entre quem aplica o novo saber, que se posiciona num nível próximo da realidade e da prática. A separação entre a investigação e a prática educativa é notória, o que faz com que aqueles que aplicam o conhecimento adoptem uma perspectiva de fora para dentro ao aceitar e aplicar o que lhes é comunicado por agentes externos ao contexto. Deste modo, toda a prática profissional consiste numa mera aplicação do resultado de algumas investigações e no seu uso instrumental, regular e rígido por forma a conseguir os efeitos e resultados desejados. Reforça-se a hierarquia existente entre a prática e o conhecimento teórico, em que a primeira depende do segundo e de todas as suas directrizes.

Neste modelo, acrescentaríamos, o professor apresenta-se como um simples instrutor que se limita a instruir e a transmitir todo o seu saber, os seus conhecimentos científicos e académicos. O professor instrutor

assume um papel especificamente técnico e de especialista, de tal modo que aplica, com rigor, as regras derivadas do conhecimento científico. Transmite com eficiência os conhecimentos que possui, incidindo os processos de aprendizagem e formação na transmissão e recepção do conhecimento, desvalorizando funções críticas e criativas dos profissionais. O professor instrutor contribui fortemente para a reprodução de teorias e esquemas ao escolher e aplicar de entre o repertório disponível o procedimento que melhor se adaptará para solucionar o problema surgido.

A *instrução* torna-se então repetitiva e reprodutora, acentuando Pérez Gómez (1992:99), que na lógica deste modelo, ao não se procurar articular a prática exercida diariamente com o conhecimento teórico da investigação científica, encaminha-se para a “reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica”. Toda a eficácia da instrução e do desempenho do *instrutor* está assente na qualidade e quantidade da informação teórica que aquele possui e consegue manobrar e transmitir.

O professor *instrutor* deve conhecer os métodos e saber manejar muito bem os instrumentos de forma a concretizar os objectivos do processo de ensino e aprendizagem, que encara como certos e estáveis. A avaliação do sucesso do procedimento é efectuada mediante o domínio que aquele tem sobre as técnicas e instruções que executa de maneira rigorosa e eficiente.

A sua actividade profissional, bem como toda a sua acção e *instrução* encontram-se preestabelecidas e condicionadas, permanecendo imersas no que é instrumental. A procura de resposta para os dilemas e problemas concretos da sua prática está ao seu alcance e aqueles são facilmente ultrapassados através da aplicação exigente de teorias e conhecimentos científicos que derivam da investigação. De um modo geral pensa-se, que como as teorias, técnicas e modelos são considerados universais, deveriam poder servir para toda e qualquer realidade, como se fossem únicos e inquestionáveis.

No que diz respeito ao aluno, ao qual chamaremos *instruendo*, atribui-se-lhe um papel secundário e pouco relevante em todo o processo de formação, pois limita-se a receber passivamente todos os conhecimentos transmitidos, passando a ficar *instruído*, erudito e culto. Age como se não fosse portador de opinião e de nenhum saber. Não dialoga, ouve e não questiona, assimila e não põe em causa, aceita e não crítica, e adquire toda a sua teoria na recepção de informação acerca do conteúdo programático das disciplinas que enquadram o plano de estudos e que o *instrutor* procura transmitir, bem como na valorização que ele próprio faz da informação que ouviu e leu.

O conhecimento profissional do *instruendo* assenta principalmente

num saber-fazer baseado em regras, destrezas, planos de actuação e técnicas, que se pretendem especializadas, científicas e standardizadas. A articulação teoria / investigação é como se fosse nula, não possibilitando a inovação, antes perpetuando esquemas e vícios existentes. Valoriza-se nesta perspectiva uma dimensão *instrutiva* do ensino, onde o saber tende a reduzir-se a um conjunto de *instruções* que pretendem preparar o *instruendo* para a sua futura docência e a um conjunto de técnicas que deve adquirir, aplicar e transmitir no processo de ensino / aprendizagem.

À luz desta descrição, surgem dúvidas acerca da adequação deste modelo *tecnológico/instrutivo* e da imagem do professor como *instrutor* para educar para a cidadania. Reforçando um pouco a ideia que para promover uma educação integral e holística, que prepare os futuros professores para o exercício democrático, esta não deve reduzir-se a uma mera transmissão de conhecimentos, descurando contextos, experiências pessoais e interesses próprios. Nesta perspectiva pensamos que este modelo não se adequa totalmente às exigências e prioridades da educação e da sociedade actual.

## **2.2- Modelo reflexivo ou a metáfora do professor *moralizador***

O fracasso do paradigma de racionalidade técnica contribui para que um novo modelo de formação de professores seja equacionado e se apresente como um complemento ou mesmo uma alternativa.

Surge assim o modelo reflexivo que assenta numa racionalidade prática. Um dos autores que mais se debruçou sobre esta temática foi Schön (1983), que propõe como alternativa ao anterior modelo, uma epistemologia da prática, valorizando-a como fonte privilegiada de saber afastando-a, deste modo, do estatuto de menoridade a que durante muito tempo foi votada.

Subjacente ao modelo reflexivo, sugerimos a metáfora do professor *moralizador* que surge com a intenção de se considerar a imagem do professor comprometido com a dimensão ética e moral do seu ofício e da sua profissão enquanto educador.

Corroborando a opinião de Contreras (2002:76-77), assumimos que “o ensino supõe um compromisso de carácter moral para quem o realiza”, o que lhe confere um carácter que se situa acima de um qualquer compromisso contratual e que é um aspecto que “está muito ligado à dimensão emocional” presente por toda e qualquer relação educativa.

Pensamos que o próprio acto de ensinar é moralmente comprometido, já que se vincula a princípios e valores morais que lhe dão sentido e consistência, pelo menos se o perspectivarmos com humanidade e para humanos. O professor *moralizador* é, neste caso, aquele que procura vincular o seu ofício aos valores da educação – valores que são essencialmente

morais, como a liberdade, a autonomia, a igualdade, o respeito mútuo, a justiça, entre outros, procurando também ampliar e desenvolver aquilo que é “desejável educativamente” (Contreras, 2002:78). É um professor que se encontra comprometido com os seus alunos, com o seu desenvolvimento como pessoa, com as relações com os seus pares e com as famílias, obedecendo a um compromisso com a ética da profissão, consciente dos dilemas e tensões que esse compromisso possa causar futuramente.

A reflexão enquanto acto de apropriação consciente de valores, acaba por ser fundamental para os concretizar nas interacções pedagógicas. Ao reflectir sobre o mundo que o rodeia, sobre as suas origens, sobre os valores que o acompanham, sobre os actos e suas consequências, sobre os limites do processo de ensino e aprendizagem, sobre as restrições, estímulos ideológicos e materiais que ocorram nos mais diversos locais e contextos, sobre as tradições, identidades e experiências dos seus alunos, o professor, “incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” (Marcelo Garcia, 1999:44), e torna-se um ser preocupado e intimamente ligado à mudança, tanto a nível social e político, como a nível educativo.

O professor *moralizador* em contexto de trabalho, deve tentar fugir ao que já está determinado e preestabelecido. Deve procurar inovar e assumir um compromisso ético, moral e social, consigo, com a turma, com a comunidade educativa e com o sistema educativo. A atitude reflexiva, instrumento a utilizar, deve incluir “processos de questionamento de aspectos do ensino geralmente assumidos como válidos” (Marcelo Garcia, 1999:45), os quais transformará em situações diferentes, deixando cair a capa da validade absoluta e inquestionável de determinados saberes, ultrapassando desta maneira os pressupostos de uma razão puramente técnica, tão usual nos programas de formação de professores.

A reflexão crítica torna-se fundamental para o professor *moralizador* no sentido que só através dela se podem conhecer os conflitos, os preconceitos, as interacções, os valores e as ideologias que cada indivíduo transporta consigo e deixa transparecer para o exterior, e que, por uma ou outra razão, influenciam determinado modo de agir. É também muito importante que se reconstruam tradições emancipatórias implícitas nos valores da sociedade, que se tome partido perante as situações, que se participe activamente e que se explore a natureza social e histórica, tendo sempre em consideração o contexto social.

O professor *moralizador* deve comportar-se como um facilitador de aprendizagem, procurando ajudar o aluno a adquirir saberes que possam ser úteis posteriormente e na sua actividade deve “articular o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e ter sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (Alarcão, 1996:19). Pretende-se, neste sentido, que o professor ajude o aluno a tornar-se



capaz de tomar as suas próprias decisões, demonstrando possuir um sentido crítico e reflexivo, não ficando à mercê de directrizes e orientações exteriores ao contexto.

O aluno, ao qual chamaremos *moralizando*, deve reconhecer o carácter ético e moral do futuro ofício e deve iniciar o desenvolvimento de atitudes e capacidades críticas e reflexivas de modo a analisar e interpretar a sociedade onde vive e começar a construir o seu próprio saber, assumindo uma atitude activa, mostrando interesse em conhecer e descobrir, reflectindo conhecimentos culturais, éticos e políticos que se desenrolem à sua volta.

A prática deve ser considerada um ponto central do *currículum*, passando a ser valorizada e encarada como um processo de investigação onde a realidade está sempre presente e a experiência privilegiada como fonte de aprendizagem e saber. A componente prática deve aproximar o aluno da realidade e, é nela, que deve aplicar os seus conhecimentos teóricos e transferir os saberes que aprendeu, sempre com a intenção de os relacionar com novos conhecimentos por forma a enfrentar situações desconhecidas e a tomar em mãos a gestão das suas próprias aprendizagens.

As estratégias de formação devem facultar o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de indagação e devem facilitar o envolvimento do professor e do aluno “num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” integrando um “carácter formativo, isto é dinâmico e construtivo” (Alarcão, 1996<sup>b</sup>:181-182), assumindo a dimensão investigativa um papel de relevo, permitindo ao futuro professor compreender, explicar e equacionar as práticas onde se vê envolvido e implicar-se na inovação das mesmas.

Este modelo tem vindo a ganhar cada vez mais adeptos e tem sido, progressivamente, desenvolvido na formação de professores. Contudo, segundo Pacheco e Flores (1999:62), o modelo ainda apresenta um estatuto marginal na formação de professores, muito ficando a dever-se ao seu carácter reflexivo e pendor crítico. Liston e Zeichner (1993; cit. Braga :2001) consideram que, para que nas escolas se desenvolva uma prática reflexiva competente, é necessário mudar as condições em que se desenvolve a escolarização e a formação de professores, nomeadamente no que diz respeito à consciencialização dos docentes acerca das suas crenças e só desse modo lhes será possível analisar e reflectir a sua acção, considerar alternativas e apreciar os pontos de vista sociais, implícitos e explícitos, de outros profissionais, sendo imperioso descobrir e retocar as suas crenças pessoais.

Alarcão (1996<sup>b</sup>:186), diz que reflectir se torna uma actividade difícil, pois não há tradição nesse sentido, não há condições favoráveis para tal,

o processo é exigente e os profissionais não têm vontade ou necessidade de mudar. Porém, a autora acrescenta que não é um acto impossível, dependendo o seu sucesso da vontade de mudança e inovação a nível pessoal, institucional e social. Reflectir e reconstruir criticamente ideias e valores não é tarefa fácil, pelo que é muito difícil implementar processos que, de um momento para o outro, convertam o docente e o aluno em pessoas que reflectem, e por consequência, se comprometam com os valores que a educação possui, no quadro de uma educação para e na cidadania.

Por tudo isto, corroboramos a ideia de Perrenoud (2000<sup>b</sup>:5-12), quando depois de referir a importância de uma prática reflexiva, capaz de proporcionar ao professor uma participação activa e crítica onde exista “um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e [o] seu papel na sociedade”, revela que é preciso “ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais”.

Consideremos, então, um outro modelo de formação de professores.

### **2.3- Modelo das competências ou a chave para o professor *habilitador***

O termo competência é palavra de ordem de uma educação actual e pertinente. As directrizes legisladas para a educação nacional apontam para *curricula* onde as competências assumem um papel fundamental e prioritário.

Convém referir que ao falarmos de competência, estamos a querer significar “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 2000<sup>b</sup>:7), e não queremos de modo algum reportar-nos ao movimento tradicional atomístico, surgido na década de sessenta e setenta, que situava a competência apenas numa “perspectiva comportamentalista de mero treino de «skills»” (Estrela, 1986:450).

A abordagem por competências sob o ponto de vista da profissionalização, inscreve-se na via do desenvolvimento profissional, é mais abrangente, global e procura dar relevo às necessidades da escola enquanto instituição social.

Desenvolver competências, faz-nos aproximar de uma “formação profissionalizante”, como refere Altet e Toulouse (1995; cit. Altet, s.d:70). Tal formação, que está hoje patente nas agendas educativas visa uma “mestria profissional”, deixando facilmente perceber, por entre as suas características, que é essencialmente orientada por metas práticas, no sentido de “construir e desenvolver competências profissionais necessárias ao exercício da profissão docente” (Ibidem).

Nesta proposta está subjacente a ideia de formar os professores segundo os pressupostos de uma abordagem por competências. Considerando tratar-se de um modelo emergente e em conceptualização, parece-nos ser necessário clarificar alguns conceitos.

Ter competência é, essencialmente, saber activar determinados recursos (conhecimentos, atitudes, capacidades e estratégias) em determinadas situações que envolvam situações problemáticas complexas, nas quais seja necessário tomar decisões e resolver problemas. Os saberes ditos disciplinares e académicos são implicados automaticamente nas acções de mobilização de competências e, como refere Perrenoud (1999<sup>a</sup>:16), “mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências ela permite a apropriação de alguns conhecimentos”. No caso concreto das competências o importante é relacionar os conhecimentos ensinados e acumulados, com a sua operacionalização para situações concretas e reais. Porém, na grande maioria dos casos, esses conhecimentos permanecem na obscuridade e tornam-se inúteis na vida quotidiana, pois não são usados e mobilizados para solucionar problemas realmente vividos.

Importa que as instituições de formação se comecem a preocupar com a transferência de conhecimentos e com a sua adequação a diversos contextos. Segundo Perrenoud (1999<sup>a</sup>:17), essa “transferência” não se faz de forma automática, sendo necessário aliar-se à prática reflexiva o exercício, essencialmente “em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los”, inventando estratégias originais e diversificadas.

A mobilização dos conhecimentos e saberes teóricos é essencial. Para que esta mobilização se torne consistente tem que se recorrer a situações concretas onde deve ser prioritário “estabelecer o problema antes de resolvê-lo, determinar os conhecimentos pertinentes, reorganizá-lo em função da situação, extrapolar ou preencher as lacunas” (Perrenoud, 1999<sup>a</sup>:17), necessitando de tempo e espaço para treinar e trabalhar convenientemente a competência.

Em consonância com o modelo das competências, apresentamos a metáfora do professor *habilitador* que neste contexto, pretende tornar visível as competências e habilidades que este profissional deve possuir para gerir a sua prática e *habilitar* os alunos no desenvolvimento e conquista de determinadas competências, consideradas essenciais para a aprendizagem e para a cidadania.

O professor *habilitador* deve ser um agente de formação de competências, cujo trabalho deve consistir em habilitar e qualificar os futuros professores, ou *habilitandos*, com as competências necessárias para o desempenho da sua função educativa. Essas competências devem ser actuais e pertinentes. A sua escolha deve partir de uma análise e reflexão

da sociedade e ser baseada num conhecimento amplo e actualizado das práticas sociais. Deve ainda proporcionar um estudo de situações e de acções para, a partir daí, se gerar conhecimento.

Para que o sucesso do modelo seja possível, o próprio professor *habilitador* deve possuir competências para que as possa induzir ao *habilitando*. Como refere Perrenoud (2000<sup>a</sup>:25-26), o professor “deveria ser capaz de identificar e de valorizar [as] suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais”. Para tal deve assumir uma postura reflexiva, adoptar alguns dos principais recursos pessoais e ter capacidade de observação, de regulação, de inovação e de aprendizagem com os outros e através da experiência de forma a poder ajudar-se e ajudar os futuros professores a desenvolver competências. O autor acrescenta ainda que os professores “não desenvolverão competências se não se aperceberem como organizadores de situações didácticas e de actividades que têm sentido para os alunos”.

Sabemos à priori que as competências não são passíveis de serem somente ensinadas, elas terão de ser construídas, pelo que o simples ensino passivo das mesmas não é suficiente para que aquelas se desenvolvam. O professor *habilitador*, deve estar bem preparado e possuir as competências pedagógicas e didácticas adequadas, para auxiliar o *habilitando*, no percurso de desenvolvimento e aquisição de competências essenciais para a sua formação. A aprendizagem deve constituir um significado prático facilitando a mobilização e transferência de saberes.

As teorias e os saberes implícitos devem causar impacto e estimular o interesse e a reflexão do futuro professor, tendo como objectivo a transferência dos mesmos para situações reais, pois o que importa é habilitar e preparar o formando para a vida profissional, ou seja, mobilizar os saberes necessários para fazer frente a determinadas situações mais ou menos complexas.

Uma formação deste género deve centrar-se, essencialmente, numa aprendizagem profissional que tenha por base o desenvolvimento de competências, o que pode trazer consequências várias na organização curricular. Assim, segundo a opinião de Perrenoud (s.d:148), não basta uma formação que incida na simples exposição de conteúdos, bem pelo contrário “a determinação da ordem dos conteúdos é imposta pela competência e não pelo desenvolvimento expositivo das disciplinas”. Um *currículum* baseado em competências poderá “constituir um progresso enorme” segundo Perrenoud (2001:24), principalmente no que concerne às finalidades, uma vez que se estaria a dar relevância aos saberes mais úteis da vida, ao trabalho e aos saberes escolares, relacionados com o conhecimento e a acção, o que permite saber ligar os saberes às práticas sociais e ao registo didáctico pedagógico. O autor acrescenta ainda que para a elaboração deste tipo de *currículum* deve partir-se das práticas

sociais, das necessidades e da análise que se faz da instituição escolar e do grupo de alunos que a frequenta, não fazendo muito sentido os docentes estarem limitados “ao que os autores do currículo possam saber ou imaginar da vida das pessoas” (Perrenoud, 2001:25), podendo pôr em risco todo o processo de mobilização dos saberes como recursos.

Uma abordagem por competências irá exigir que os professores adotem novas formas de ver e encarar a educação. Perrenoud (1999<sup>b</sup>:67-68), salienta algumas posturas a adoptar pelos professores, referindo que por mais especialistas que fossem deveriam: sentir-se responsáveis pela formação global dos alunos; sair do seu campo de especialização, discutir e conversar com os restantes colegas; perceber e valorizar a transversalidade de algumas disciplinas; mobilizar a ajuda de várias disciplinas para a realização de projectos; trabalhar tanto os conhecimentos como as competências; aceitar funções mais centradas nos alunos do que nas disciplinas que leccionam; e tentar convencer os seus alunos a trabalhar e a aprender de uma outra maneira, que não a forma tradicional.

Consideramos que, com este modelo de formação, o futuro docente poderá ao longo de todo o percurso de formação adquirir e desenvolver competências em diversos domínios, ficando assim devidamente *habilitado* para enfrentar os desafios que, posteriormente e já no decorrer da sua actividade profissional, poderão surgir.

Consideramos, também, que este modelo de formação poderá *habilitar* devidamente o futuro professor para os desafios emergentes da educação para e na cidadania e poderá contribuir decisivamente para uma boa educação da população escolar, sobretudo numa altura de mudança onde se encontram públicos diferenciados, diversos e plurais.

Nesta perspectiva, é fundamental “identificar o conjunto de competências e recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial” (Perrenoud, 2002:19).

Concordamos com a sugestão de Barbosa (2001:91-92) no que se refere às competências que se querem de um profissional comprometido com uma educação cidadã e envolvido com uma formação social e pessoal. Elas pertencem, na sua essência, ao domínio cognitivo, estando ligadas a saberes jurídicos e políticos como regras de convivência, normas de conduta, direitos e deveres como cidadãos responsáveis; ao domínio ético, no sentido da cidadania ser uma prática de um compromisso moral exercendo a capacidade de deliberar em função de certos valores e princípios éticos como a liberdade, a igualdade, solidariedade, entre outros; e ao domínio social, já que é muito importante participar activamente na vida social e pública através do diálogo, da intervenção e cooperação, tomando decisões e assumindo responsabilidades.

### 3- Considerações finais

A formação de professores constitui-se como um vector decisivo para levar a bom porto as reformas e orientações normativas, mostrando-se condição necessária para que ocorra a mudança e exista inovação.

Face às mudanças ocorridas, quer na sociedade quer na escola, urge a necessidade de repensar os modelos de formação de professores e os contextos. Ou seja, importa saber que conhecimentos e competências, que modelos e em que contextos se devem formar os futuros docentes para que se tornem profissionais capazes de assumir uma dimensão educativa relevante na formação de cidadãos participativos e bem (in)formados.

Há que agir, procurar reestruturar mentalidades e repensar a formação inicial, para que novos caminhos sejam percorridos ao nível da educação para a cidadania. O modelo das competências poderá ser a chave para o futuro professor *habilitador*, construir, desenvolver e mobilizar competências profissionais actuais, úteis e necessárias ao exercício do ofício docente e que lhe permitam seguir uma linha de orientação cidadã e ética, privilegiando uma educação pelos “direitos do homem, a tolerância, o respeito mútuo, a democracia, os valores éticos” (Martins;1993:28).

Este modelo poderá, ainda, contribuir para os futuros docentes se adaptarem e adoptarem novas formas de encarar o ofício e a educação, ou seja, pensando: numa formação global e centrada nas necessidades do formando; numa transversalidade de temáticas pertinentes; numa mobilização prática de conhecimentos e conteúdos; numa valorização de experiências e aprendizagens fundamentais.

Todos estes aspectos poderão contribuir para termos um futuro professor empenhado em educar para e na cidadania democrática, para a diversidade e para a vida, preocupando-se com o fenómeno da inter/multiculturalidade e promovendo valores democráticos, que ajudem os alunos a serem bons cidadãos.

## Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel (1996<sup>a</sup>). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 7-39.
- ALARCÃO, Isabel (1996<sup>b</sup>). Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- ALTET, Marguerit (s.d). Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de “docente-profissional” e uma cultura profissional de actor? In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont (dir.). *Formação dos professores e contexto sociais*. Porto: Rés, 61-76.
- BARBOSA, Manuel (2000). A formação de professores face às novas prioridades da escola. Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*. Livro de Actas, n.4, vol.6, ano 4.º, 352-358.
- BARBOSA, Manuel (2001). Educar para a cidadania em ambiente escolar: Recontextualização e redefinição da missão do professor. In BARBOSA, Manuel (Ed.). *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM, 75-98.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CONTRERAS, José ( 2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.
- ESTRELA, Albano (1986). *Projecto FOCO - Uma experiência de formação de professores por competências*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 447-461.
- MARCELO GARCIA, Carlos (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARTINS, Guilherme d’Oliveira (1993). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1992). O pensamento prático do professor: A formação profissional do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 95-114.
- PERRENOUD, Philippe (1999<sup>a</sup>). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio, Revista Pedagógica*. Nov., n.º11, 15-19.
- PERRENOUD, Philippe (1999<sup>b</sup>). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000<sup>a</sup>). Construindo competências. In *Nova*



- Escola*. (entrevista a Philippe Perrenoud), 19-31.
- PERRENOUD, Philippe (2000<sup>b</sup>). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAPASA.
- PERRENOUD, Philippe (2002). A formação dos professores no século XXI. In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 11-33.
- PERRENOUD, Philippe (s.d). Da alternância à articulação entre teorias e práticas. In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. (dir.) *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 141-186.
- RODRIGUES-LOPES, A. (1991). Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: Perspectivas e problemática de uma mudança urgente. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, n.º2, 43-68.
- SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.



# A prática pedagógica hoje: orientações e tendências

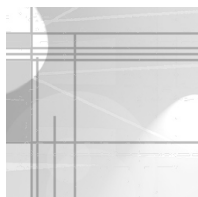
## Um projecto de Prática Pedagógica

**Maria Isabel Alves Baptista**

mabel @ipb.pt

Escola Superior de Educação · Instituto Politécnico de Bragança

Campus de Santa Apolónia, Apartado 1101 · 5301-856 Bragança · Portugal



### Resumo

O presente estudo examina os fundamentos epistemológicos que subjazem à formação do professor hoje. Apresenta ainda um projecto de Prática Pedagógica que, no quadro da reflexividade educativa, promove uma aliança entre o saber académico e profissional, no sentido de formar o profissional reflexivo/investigador, à altura dos desafios que as escolas de hoje colocam.

### Palavras-Chave

Prática pedagógica, profissional reflexivo/investigador, pensamento do professor/projecto de formação.

### Key Words

Pedagogical practice, reflective professional/research professional, teacher's thinking, professional project in training teachers

### Introdução

A escola, enquanto espaço educativo de qualidade, inclusivo, capaz de assumir as suas respostas sociais e educativas/instrutivas, coloca desafios ao estado, aos professores e à sociedade, nem sempre devidamente assumidos. O assunto é delicado e complexo e tem sido objecto de reflexão por parte de especialistas e profissionais da educação, que procuram encontrar as causas de um certo estado de crise em que actualmente mergulha a educação. Os motivos desta crise, de natureza diversa, situam-se, a montante, na formação inicial de professores. Pela sua pertinência, e porque muito tem a ver com o nosso trabalho de docente e investigadora, entendemos que se torna premente apostar na criação de condições que sustentem a qualidade da formação inicial dos futuros docentes, a qual deve proporcionar um adequado ingresso na

profissão e um apetrechamento técnico-científico que lhes permita responder eficazmente às amplas e diversificadas exigências profissionais. Depois, não menos importante, é a aposta na criação de condições que promovam a melhoria do exercício e valorização da profissão docente, designadamente através da revisão das carreiras de todos os professores e da aprovação de um regime de formação contínua desburocratizado e valorizador do profissional, da escola e do ensino, capaz de se constituir como uma mola propulsora de uma formação permanente deliberada e consentida.

O actual modelo de professor reflexivo e crítico é hoje considerado uma alternativa à inoperância do modelo behaviorista, valorizando o que se designa de “pensamentos do professor”, ou seja, o conjunto de processos básicos que passam pela mente do professor, quando organiza, dirige e desenvolve o seu comportamento pré-activo (programação) e interactivo (actuação) no ensino (Pérez Gómez, 1987: 205). Na verdade, o “expert” não expõe saberes de modo discursivo, trabalha os saberes de modo articulado e as situações concretas. Neste pressuposto deve assentar a formação do professor, suportada por planos curriculares em cuja estrutura devem estar presentes, de forma bem nítida e articulada, as seguintes componentes:

- a) Uma componente de formação cultural e científica no domínio da docência;
- b) Uma componente de formação pedagógica e didáctica;
- c) Uma componente de prática pedagógica;
- d) Uma componente de formação social e cultural.

Todas essenciais na formação do profissional, vamos, no presente estudo, dar especial destaque à componente de prática pedagógica, procurando equacionar os fundamentos teóricos que a suportam, devidamente instrumentalizados num projecto de prática pedagógica, o que vigora na instituição onde exercemos a nossa actividade docente.

A prática pedagógica, pela sua natureza, visa a mobilização do aluno em formação na observação/análise/intervenção de experiências de ensino, no sentido de, através da reflexão sobre as práticas, ser capaz de integrar a teoria na prática e adquirir e construir novos saberes. Tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências relativas às seguintes dimensões:

- a) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- b) Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;

- c) Dimensão social e ética;
- d) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

*(In Diário da República. I Série A. N.º 201, 30-08-2001).*

Esta componente formativa concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva, tendo em conta os aspectos seguintes: observação e análise, cooperação e intervenção e responsabilização pela docência. Pelo seu carácter transversal, apresenta-se como a espinha dorsal das componentes formativas, acima referidas, concebidas sob o signo da racionalidade lógica, pedagógica, didáctica. Por isso, na organização do curso deve verificar-se um certo equilíbrio entre as componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica e a de formação cultural e científica, não devendo as duas primeiras ultrapassar 60% da carga horária, conforme prescreve a Portaria N.º 336/88, de 28 de Maio. Recentemente, o grupo de missão “Acreditação da Formação de Professores - Perfil Curricular Geral e Outras Condições de Organização dos Cursos de Formação de Professores” estabeleceu para as componentes de formação cultural e científica / componentes pedagógico-didáctica e prática a relação de 50% / 50%. Da percentagem de 50% atribuída às componentes de formação didáctica e pedagógica e de prática pedagógica, a esta ficava pertencendo 40% e àquela 60%. Tomando como referência a carga mínima total de 2 400 horas, a prática pedagógica, assim perspectivada, ficaria com 480 horas, a distribuir pelas diferentes etapas de observação e experiência docente: observação-análise, cooperação-intervenção e responsabilização pela docência. Partindo do pressuposto de que são períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva e que o mesmo grupo opina que o último troço (responsabilização) não deve ser inferior a 75% da carga horária total consagrada à prática pedagógica, a distribuição poderia ser a seguinte:

- Observação-Análise / Cooperação-Intervenção - 120 horas;
- Responsabilização - 360 horas.

É apenas uma hipótese entre várias possibilidades, que se apresenta com uma carga horária baixa, incompatível com uma prática de qualidade, sob o signo da reflexividade educativa. Tenha-se presente que a prática pedagógica nas Escolas Superiores de Educação e Universidades se apresenta quase sempre com um estatuto de menoridade face às restantes componentes, não chegando, em alguns casos, a atingir a carga horária superiormente estipulada. Felizmente que a Direcção Geral do Ensino Superior, quando procede à aprovação dos cursos e consequente

publicação em *Diário da República*, é sensível à importância da componente de prática pedagógica, procedendo a reajustamentos, sempre que a sua posição no plano de estudos dos cursos não é consentânea com uma formação de qualidade. Estas orientações, uma nota dissonante na autonomia de que gozam as instituições de ensino superior, são, em certa medida, um mal necessário. Representam a necessidade de homogeneizar a prática pedagógica nas diversas instituições de formação de professores, que António Nóvoa (1986: 122) classificava de preocupante. Para além da inexistência de uma rede nacional de formação de professores, que assegurasse uma articulação e coerência efectiva entre as várias instituições, havia a assinalar uma pobreza das concepções dominantes, no essencial, produzidas nos princípios da década de 70 – o modelo da racionalidade técnica. Era, portanto, urgente uma renovação teórica e conceptual.

A situação era, portanto, de crise, na sua essência paradigmática. O modelo condutual, vigente até à década de 70 (e ainda hoje em alguns sectores científicos), era e continua sendo alvo de numerosas críticas, ao defender o modelo de professor eficiente, orientado para aquisições que, uma vez assimiladas e praticadas nas escolas de formação, garantem a autoridade profissional do professor e lhe dão segurança como profissional transmissor de conhecimento. Ao assentar na instrução e não na educação, o suporte de base do seu trabalho é a programação e o desenho dos objectivos operativos, que, uma vez programados, não lhe servem de quase nada. Na maioria dos casos não há uma clara continuidade entre o programado e o realizado e, em outros casos, verificamos uma absoluta e mecânica continuidade, assumindo o professor e o aluno uma clara passividade, face à realidade circundante. Na verdade, o trabalho prático, quando não existe reflexão, é dirigido em grande parte pelo hábito, pela rotina, pela tradição e, às vezes, por certa dose de coerção, principalmente se está sujeito aos livros de texto. Como contraponto a este paradigma surge o modelo de professor reflexivo e crítico, um professor capaz de responder às necessidades da sociedade dos nossos dias.

Verificamos a necessidade premente de formar um profissional capaz de dar resposta às actuais necessidades da educação, mudando teoria e prática de formação de professores, preparando-os, num processo contínuo e alargado de desenvolvimento do profissional e da pessoa, para serem profissionais autónomos, criativos e críticos. Nesta tarefa, o supervisor assume um papel de excepcional importância, ou seja, deve ajudar a criar condições para desenvolver capacidades e aptidões no futuro professor. Contudo, supervisor, professor em formação e aluno não formam uma tríade isolada que pensa e age num mundo fechado, a escola. Esta, hoje mais que nunca, mantém trocas recíprocas com a sociedade em que se insere e esta com a aldeia global a que pertencemos.

A formação, hoje, é algo que não pode ser analisada de modo simples e linear. Trata-se de um processo contínuo e alargado de desenvolvimento do profissional e da pessoa, que age e interage com outros parceiros no decurso de um longo e complicado processo: o supervisor, outros professores e os alunos.

Então, que modelo de professor formar? Optar por um, em detrimento de outro, corremos o risco de empobrecer a formação que se pretende assegurar. Também não será bom optarmos por um ecletismo sempre difícil de conseguir. O paradigma de formação de professores deve construir-se dentro das coordenadas que suportam a ciência em geral.

O modelo de professor competencial, que procura acima de tudo criar o professor competente eficiente e eficaz, dominado por uma visão disciplinar e aplicacionista, no dizer de Tardiff (2002: p.23), não responde aos desafios que a sociedade de hoje coloca à escola e é por muitos autores considerado a origem da actual crise das profissões. Não dá resposta aos problemas do quotidiano escolar, por definição incerto, imprevisível e conflituoso. Como contraponto a este modelo de professor, alguns teóricos, baseados nas teorias da aprendizagem significativa (Ausubel), da aprendizagem por descoberta (Brunner), do construtivismo (Piaget) e da aprendizagem mediada (Feuerstein), propõem-nos um modelo de professor reflexivo e crítico, suportado pela análise dos “pensamentos do professor” na reflexão-acção-reflexão, assim definidos por Pérez Gómez (1987, citado por Lopez e Lopez, 1992: p. 39): “Pensamentos do professor são o conjunto de processos básicos que passam pela mente do professor, quando organiza, dirige e desenvolve o seu comportamento pré-activo (programação) e interactivo (actuação) no ensino”. Esta perspectiva centra-se no professor, enquanto sujeito dotado de inteligência, criatividade, pensamento reflexivo e crítico. Afirma ainda Lopez e Lopez (idem, p. 40) que a conduta na aula e na vida é uma consequência da cognição, visto que as actividades desenvolvidas se centram em processos de pensamentos que facilitam a aquisição de conceitos, factos, princípios, procedimentos, técnicas, criando assim atitudes e valores que dirigem a conduta. Face a esta análise individual (própria do paradigma construtivista), autores como Vygotsky, Lortie, Feuerstein e Bronfenbrenner, tomando como suporte o paradigma ecológico contextual, que privilegia a interacção entre indivíduo e ambiente, potenciam no estudo do cenário da conduta escolar e social a investigação em contexto natural. O contexto, enquanto conduta vivenciada e significativa para o sujeito, deve ser incorporado na aula e favorecer uma aprendizagem não só pessoal e psico-social, mas também situacional potenciadora de aprendizagem significativa. O modelo de professor que está subjacente a este paradigma é, no dizer de López e López (1992: p. 4), o professor técnico – crítico. O professor é o gestor da aula que potencia interacções e gera um clima de

confiança centrado na aula e no contexto. A sua prática integra diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações: de exterioridade em relação aos saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), aos saberes disciplinares e aos saberes curriculares que conferem à prática o status de prática científica e ainda relações de interioridade, relativamente à sua própria prática, ou seja, na impossibilidade de os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional darem resposta a problemas derivados do quotidiano escolar, o professor produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina a sua própria prática. São os saberes práticos ou de experiência que constituem, por assim dizer, a cultura docente (Tardiff, 2002: 31-56). Hoje, mais que nunca, temos necessidade de professores que saibam tomar decisões em momentos de incerteza, de indeterminação e de complexidade. Esta competência é, acima de tudo, “um exercício de inteligência, uma espécie de saber, arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar” (Amaral, 1996: 96). Assim, o modelo de professor técnico-crítico, correntemente designado de professor reflexivo, é aquele que, de momento, potencia o desenvolvimento do professor que a sociedade dos nossos dias exige. Por sua vez, os programas de formação de professores tendem a dar resposta ao avanço da ciência e às políticas educativas.

No nosso País, com uma reorganização curricular em marcha, o assunto é pertinente. A escola de qualidade para todos exige ao professor uma dimensão crítica, criadora, contextualizada perante o currículo, o que naturalmente exige alterações que passam necessariamente pela transformação dos pensamentos, atitudes e comportamentos dos professores. Por sua vez, a supervisão, conjuntamente com o desenvolvimento curricular e a orientação educativa, constituíram-se, definitivamente, áreas de investigação e estudo, tanto na formação inicial como na formação contínua, dado que são áreas de interesse crescente na preparação do profissional reflexivo, ou seja, do professor que toma consciência da sua própria actuação e dos contextos em que se desenvolve, em suma, que investiga e (inter)actua.

### **1. A Formação inicial de Professores: pressupostos e princípios**

Seguindo de perto o pensamento de Flávia Vieira (1993: 25-26), os pressupostos de base em que deve assentar uma abordagem reflexiva de formação são, de modo resumido, os seguintes:

- a) A prática é geradora de teoria. Contrapõe-se, assim, ao modelo de formação que nega o valor epistemológico da prática e que perspectiva a competência profissional como resultado da aplicação da

teoria. Valoriza o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática;

- b) O bom professor é um ser reflexivo, dotado de capacidades para resolver problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas;
- c) O profissional autónomo forma seres autónomos, responsáveis e críticos.

Os pressupostos acima enunciados, respectivamente focalizados nas noções de prática, reflexão e autonomia, remetem para um modelo reflexivo de formação/desenvolvimento, assente nos seguintes princípios, característicos de um modelo reflexivo de formação:

- a) Centra-se no sujeito. As acções de formação devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, através de tarefas de descrição, interpretação, confronto e construção.
- b) A formação assenta em processos de natureza reflexiva, conducentes a uma problematização do saber (saber que e saber como), experimentado pelo sujeito ou a ele adscrito por outrem; é uma construção pessoal, em confronto com outros saberes e reconstruído em relação com eles;
- c) Verifica-se, assim, uma integração da teoria e da prática, contrária à subordinação desta àquela, consagrada de uma epistemologia da prática;
- d) Finalmente, há a destacar uma introspecção metacognitiva, segundo a qual a reflexão sobre processos de pensamento pode motivar alterações no seu conteúdo e, como tal, no sistema apreciativo do sujeito que reflecte.

Os pressupostos e os princípios apresentados caracterizam a abordagem reflexiva de formação/desenvolvimento profissional. Parte das teorias subjectivas (esquemas conceptuais ou constructos mentais) dos sujeitos implicados na formação, que incluem crenças, opiniões, atitudes e valores, ou seja, o seu sistema apreciativo, modelador das suas práticas educativas, reconstruídas pela interacção entre o saber teórico e experiencial e o ciclo prática ↔ reflexão. A reflexão neste processo é o instrumento-chave de teorização das práticas educativas.

## **2. Pensamento do professor e desenvolvimento profissional**

O actual conceito de professor como profissional ou prático reflexivo tem as suas raízes em Dewey (1882-1953), que já estabelecia uma dife-



rença entre acção reflexiva e acção rotineira.

A cultura profissional reflexiva do professorado pressupõe uma reconceptualização da prática educativa e, por conseguinte, da formação. Assim, a prática educativa concebe-se basicamente como um processo de reflexão, de análise, de indagação e de melhoria, através da auto-reflexão. A assunção desta cultura reflexiva, de carácter crítico e autocrítico, com um claro compromisso social, reconceptualiza o desenvolvimento profissional e conduz a uma forma distinta de relacionar a teoria e a prática. Assim, o professorado pode e deve participar na criação do conhecimento pedagógico, na política curricular e na tomada de decisões a respeito dos processos formativos e educativos (Imbernón, 1994: 94-96).

Torna-se, pois, necessária uma reconceptualização dos conteúdos na formação inicial e contínua de professores que deverá dirigir-se ao pensamento prático educativo, incluindo os processos cognitivos, emocionais e afectivos que incidem na prática individual e colectiva do professorado. O pensamento prático, que Francisco Imbernón designa de pensamento pedagógico prático-reflexivo, a desenvolver ao longo do processo formativo, não se ensina, vai-se assimilando ao longo do processo de formação. Neste processo, as práticas nas instituições de formação devem aparecer como elementos em destaque no projecto de formação, com vista a educar professores receptivos à mudança, abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar as suas actuações às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos, época e contextos. Assim, torna-se necessário introduzir na formação inicial uma metodologia orientada pela investigação-acção, que vincule constantemente teoria e prática, numa perspectiva de melhoria da acção. Não se trata de aprender um ofício no qual predominam estereótipos e técnicas predeterminadas; trata-se, acima de tudo, de aprender os fundamentos de uma cultura profissional, saber por que se faz o que se faz, quando e por que será necessário fazê-lo de modo diferente (pp. 52-55). A investigação-acção integra ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, investigação e reflexão filosófica numa concepção unificada de prática reflexiva educativa (Elliott, 1991: 73), aspectos que podem ser explicitados de forma diversa (verbal, gráfica, pictórica), aplicando diversas técnicas de reconstrução (recordação estimulada, biografias, narrações, reflexões, questionários, entrevistas ...).

O saber profissional dos professores é uma imbricação do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das Ciências da Educação e, simultaneamente, do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados, obtidos durante o longo processo de socialização profissional. Esse saber constitui a base cognitiva das decisões quotidianas dos professores, em todas as frentes



da sua actuação educativa (Sarmiento, 1994: 56-57). O conhecimento do professorado não é científico, nem exclusivamente pessoal, nem somente prático, é experiencial. Constitui-se de representações individuais, baseadas em experiências culturais e sociais, designadas, segundo Javier Marrero Acosta (1992: 12-13), de teorias implícitas. São elaborações construídas a partir de uma série de experiências de diversa natureza, que têm base social e cultural. Quer dizer, elaboram-se no magma de interacções culturais, condicionadas e determinadas, umas vezes mais directamente que outras, pelas características sociais do contexto em que actua e participa. Não podemos perder de vista que o conhecimento do professorado é uma componente mediadora na interpretação do currículo que é, essencialmente, um projecto cultural. Portanto, o tipo de problemas com que trabalha o professor e as experiências que realiza são culturais e deles se nutre o seu pensamento. As teorias implícitas não se transmitem, mas podem construir-se pessoalmente em determinados contextos de interacção social. A este processo se podia chamar sócio-construtivismo, porque as pessoas podem construir conhecimento e essa construção, ainda que seja pessoal, está directamente relacionada com o contexto em que se produz. Isto não significa aceitar um ecologismo radical na construção do pensamento. Ao postular a estreita relação entre cognição e contexto, não se pode dizer que o conhecimento situacional seja intransferível e ocasional. Se assim fosse, estaríamos permanentemente a reconstruir a realidade. As teorias implícitas articulam um conhecimento mais genérico, baseado em protótipos culturais, com outros mais específicos, baseados em protótipos personalizados. São modelos dinâmicos de conhecimento pedagógico, onde o professor é considerado um sujeito epistemológico capaz de gerar e examinar teorias (num sentido psicológico) acerca de si e da sua própria prática e por conseguinte regenerar-se sem cessar, como defende Morin (2002). Neste sentido, existe certa analogia entre o termo “teoria” e “prática reflexiva”, tal como o emprega Elliott (1991). Aprender a ser um prático reflexivo é aprender a reflectir de forma global sobre as próprias experiências em situações complexas. Sempre existe uma forma de aprender a partir da experiência. O resultado desta aprendizagem não é o conhecimento proposicional armazenado na memória, mas sim compreensões holísticas de situações particulares que se armazenam na memória como repertórios de casos, a história da situação, como diz Elliott (p. 73). Estas teorias são uma síntese de experiências e cognições diversas (conhecimentos, crenças, valores e princípios...) que podem guiar os processos de tomada de decisões e acções do professorado. Estas teorias têm, portanto, uma base experiencial. Conhecer significa sintetizar experiências. Deste modo, o professor é basicamente um sujeito possuidor de experiência, mas não de conhecimento formalizado sobre a sua própria prática. De qualquer

modo, é um conhecimento de suma utilidade, pois que sintetiza imagens que resumem a experiência, a reflexão sobre a mesma, em suma, crenças, opiniões, perspectivas e significados.

A metáfora do professor analista reflexivo na e sobre a sua prática, enquanto construtor de teorias, pressupõe, da parte do sujeito em formação, capacidades de reflexão e compreensão da complexidade do real pedagógico, favorecedoras de uma inteligência geral, de uma aptidão para problematizar, colocando em ligação os conhecimentos, ou seja, capaz de penetrar a “reforma do pensamento” necessário para gerar um pensamento do contexto e do complexo (Morin, 2002: 35). Nesta tarefa, a formação inicial desempenha um papel chave e o supervisor tem uma importante participação na formação deste modelo de professor.

### **3. O professor reflexivo/professor investigador**

Pugnar pela melhoria das práticas educativas implica reflectir sobre as práticas e, acima de tudo, reflectir a própria profissão professor. Os professores, enquanto grupo social, têm sentimentos contraditórios sobre o próprio sentido do trabalho que realizam. Sentem um mal-estar perante os objectivos de ensino, os conteúdos e métodos de trabalho, a remuneração pouco condigna e o escasso reconhecimento social do trabalho docente. Afirma Jesus (1997: 7) que só a reflexão e a imaginação podem tirar os nossos professores da contradição e do desconcerto.

A escolarização de massas implica escolarizar cem por cento dos mais torpes, dos mais agressivos, dos mais desfavorecidos e marginalizados, dos mais problemáticos. Por isso, não podemos estar numa escola de massas com os pés numa escola de elites. Manter todos na escola não é apenas uma questão de boa vontade ou filantropia, a avaliar o desabafo de uma certa professora, ao dizer que estava transformada numa verdadeira Madre Teresa de Calcutá. Sabemos que atender na sala de aula a todos os escolarizados é muito mais difícil do que estar perante um grupo depurado por diversos escalões selectivos. Por isso, na organização e manutenção das actividades escolares, os professores experientes e os alunos professores na formação inicial sentem um certo embaraço.

As necessidades educativas de hoje não são, de modo algum, as de há umas décadas atrás. O vasto movimento reformador dos últimos anos é disso um reflexo e o professor que o põe em marcha deve ter características próprias, ou seja: ser animador, educador e investigador. A Lei de Bases do Sistema Educativo, no que diz respeito à formação de professores, reconhece a necessidade de que esta deve orientar-se no sentido de uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem, num clima de inovação e investigação.

Precisamos, pois, de formar o professor que analisa e reflecte - investiga a sua própria actividade, capaz de mudar e inovar a escola,

reflectindo-a. A construção da teoria a partir da prática gera um discurso pedagógico mais rico, mais útil e garante um maior ajustamento às condições da prática, porque, sendo uma elaboração justificada a partir do estudo das mesmas práticas, é condicionada pela sua complexidade. Tenha-se presente que não existe uma só concepção de professor e, por conseguinte, um único modelo de formação; que o acto educativo é complexo e sujeito a múltiplas variáveis: diversidade de contextos, imprevisibilidade, diferenças de pensamento e história pessoal dos professores que actuam como filtro do labor escolar; e que uma forma de fazer concreta, específica, enfim, “uma receita”, como vulgarmente se diz, é empobrecedora e redutora. Trata-se de criar, portanto, espaços de reflexão para potenciar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 1991: 23-29), onde o supervisor desempenha papel de suma importância.

Qual é, então, o papel do supervisor perante situações, aparentemente de difícil resolução? Talvez, como fez Schon com a sua aluna de arquitectura, abordando o problema de outro modo, reformulando-o, tudo, dentro de um discurso formativo. O supervisor deixa ouvir falar o seu pensamento, dialoga com a situação, pondera prós e contras, realiza processos de pré-reflexão sobre a acção. É que inerente à prática dos bons profissionais está subjacente, segundo Schon (1992), uma competência artística, um saber-fazer muito próximo da sensibilidade artística. É um saber-fazer no indeterminado, um modo de agir nem sempre fácil de descrever, porque tem muito de natural, espontâneo, intuitivo, pertinente e capaz de complementar o conhecimento científico e técnico que domina (Alarcão, 1996: 15-16).

De um encontro pré-acção, na escola onde exercemos a nossa actividade profissional, podemos salientar que os alunos em estágio manifestavam um certo à-vontade na realização de actividades memorísticas, mas precisavam de ser orientados para a prática de actividades de nível superior: de compreensão e de solução de problemas. Era uma necessidade para o grupo de estágio e, por conseguinte, para o grupo de crianças do 1º Ciclo.

O movimento para o desenvolvimento curricular, surgido na década de 60 e nos primeiros anos da década de 70, coincidente com o de investigação-acção, preocupa-se com a transformação do ambiente memorístico e de solução de problemas de rotina na aprendizagem escolar, substituindo-o por outros ambientes em que predominem as tarefas de compreensão, ou seja, aprendizagem auto-dirigida, descoberta e investigação-acção, imprimindo ao processo de aprendizagem uma direcção mais pessoal e activa.

Mas este desiderato não estava a ser conseguido. Qual a razão? A resposta é difícil, complexa e tem muito a ver com o conservadorismo que

impera nas nossas práticas de ensino. Falamos em mudança, inovação, em novos métodos de ensinar e aprender, mas o velho com uma tintura de novo é o que prevalece.

Sentia-se, de modo claro, que era preciso mudar e inovar as práticas educativas, tornando-as interessantes e estimulantes, dando ao aluno a oportunidade de ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Antes de continuar, convém esclarecer que na auto-direcção da aprendizagem os resultados da aprendizagem são os mesmos que os da própria actividade autónoma do estudante e não do ensino, expressos na sua implicação em actividades, traduzidas em operações cognitivas, próprias de tarefas de compreensão. A descoberta refere-se à qualidade da experiência intelectual que resulta deste tipo de actividade, assinalando tanto os aspectos pessoais como os impessoais. O aspecto impessoal revela a realidade objectiva, que existe independentemente do pensamento do próprio estudante. O aspecto pessoal é uma realidade que apenas pode ser incorporada pelo estudante, quando aplica as suas próprias estruturas cognitivas aos problemas definidos pela tarefa. Esta forma de ensinar a aprender conceptualiza os problemas do ensino de modo distinto da investigação processo-produto. Em lugar de problemas técnicos de selecção de meios, casualmente eficientes para atingir determinados resultados pré-especificados, considera os problemas como tentativa de conseguir determinada qualidade de comunicação com os alunos acerca das questões colocadas pelas tarefas de aprendizagem. Na realidade, considera o ensino como uma forma de acção comunicativa, em vez de instrumental (Elliott, 1990: 197-198). Não é fácil para o aluno-professor inicial manter as tarefas de compreensão. Vejamos como a reflexão pode ser, dentro de uma linha de investigação-acção, o motor básico da mudança e inovação curricular.

A reflexão, num momento de pré-acção, é dirigida para a planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspectos a observar. Partindo do projecto de aula apresentado pelo formando e em diálogo inteligente e reflectido com a situação e com o aluno em formação, o(s) supervisor(es), como facilitador(es) e orientador(es) da aprendizagem, vai(ão) apontando hipóteses para a solução do problema. Situando o caso:

A formanda X, em Prática Pedagógica III (estágio) numa turma de 4.º ano de escolaridade de uma Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico desta cidade, estava preocupada com a aula de Língua Materna. Dado o objectivo - Construir frases de tipo imperativo -, precisava de encontrar um caminho adequado para uma aula com sucesso. Entre formadora e formanda trava-se, então, o seguinte diálogo:

Formadora - Já pensou em alguma estratégia?

Formanda - Com certeza.

Formadora - Diga então.

Formanda - Estou a pensar descobrir um texto rico em frases imperativas, explorá-lo para procurar identificar essas frases e depois a partir destas mandar escrever outras aos alunos.

Formadora - Está certo. É um caminho possível. Mas diga-me que tipo de tarefa vai obter com essa actividade?

Formanda - Hum, ummm, não sei, talvez de memória e também de compreensão.

Formadora - Não contesto. Há no seu projecto de aula tarefas de memória e tarefas de compreensão reconstrutivista, na terminologia de Kemmis (1993). Todavia, contextualize esta lição na turma onde está a fazer a sua prática. Não acha que está a fazer uma actividade já várias vezes repetida, que em vez de ser um desafio à aprendizagem dos alunos é um convite à mera recordação, à rotina e à passividade?

Formanda - Tem razão, mas não me surge nada de diferente.

Formadora - Então, vamos pensar tarefas que coloquem aos alunos exigências cognitivas de alto nível. Enfim, tarefas de compreensão construtivista, também no dizer de Kemmis. Primeiro vamos recordar o que se entende por tarefa de compreensão construtivista. A compreensão construtivista supõe a capacidade de elaborar novas questões sobre a informação dada e de construir novos e originais significados que a superem (p. 215).

A formadora continua e propõe o seguinte:

- Podíamos partir de uma história, de sabor infantil que começa como todas as outras: Era uma vez... num país distante ... tudo corria mal: a agricultura, a indústria... estavam em crise. O Rei reúne os seus ministros e dá ordens para remediar este estado de penúria. Seria um começo. Acha bem?

Formanda - Com certeza. E daí?

Formadora - Isto poderá ser apenas o isco para pôr as crianças a criar frases de tipo imperativo. Assim, em trabalho de grupo, convida as crianças a imaginarem o discurso do Rei aos seus ministros, onde necessariamente devem entrar muitas frases de tipo imperativo. Concorda?

Formanda - É interessante.

Formadora - Então, e depois o que sugere?

Formanda - Talvez uma correcção dos trabalhos e leitura dos melhores e sua afixação nos placares, implicando os alunos na avaliação da sua aprendizagem.

Formadora - Muito bem. É uma solução possível. Mas outras podem existir, desencadeando tarefas de nível superior.

Primeiro, e sem retirar a ideia de correcção grupo a grupo, porque é fundamental, a mera leitura dos trabalhos, uma actividade algo fastidiosa, pode ser transformada numa actividade interessante, de carácter reflexivo e crítico, se, a par desta, criar outra, ou seja, pode convidar os alunos a estabelecer uma analogia entre o tipo de governo praticado em terras de Sua Majestade e o governo que, actualmente, se pratica no nosso País. Assim, está a educar para a cidadania, numa lógica de interdisciplinaridade.

Depois, trata-se de uma história, de princípio sem sentido, porque inacabada. Os grupos deram corpo e alma a esta história. Foi um trabalho gostoso e ao qual eles ficaram tendo algum carinho, porque para eles tem sentido e significado. Dado que eles gostam de dramatizar histórias, eu sugeria que cada grupo fizesse a dramatização da história que criou. Repare que com esta actividade pode explorar de forma adequada as marcas de oralidade do discurso imperativo. E, depois, repare ainda que está praticando a interdisciplinaridade, interligando duas áreas de saberes: a Língua e a Expressão Dramática.

Formanda - Gostei das sugestões, mas trata-se de cumprir o plano do dia e assim não sei se terei tempo ...

Era um desafio à professora da turma de crianças, também ela supervisora, que havia seguido atentamente esta conversa, apoiando-a tacitamente, mas sem que nela interferisse.

Formadora - A professora da classe está presente, ouviu a nossa conversa, tem também algo a dizer. São apenas ideias que podem ser ou não tomadas em linha de conta na estratégia da aula em questão.

Não houve, de facto, qualquer renitência da parte da professora da turma de crianças do 1.º Ciclo. Concordou e procurou ajudar, clarificando com a estagiária os modos de procedimento que se apresentavam na sua mente um pouco vagos.

Nós seguimos em direcção a outro grupo de estágio, mas tivemos a

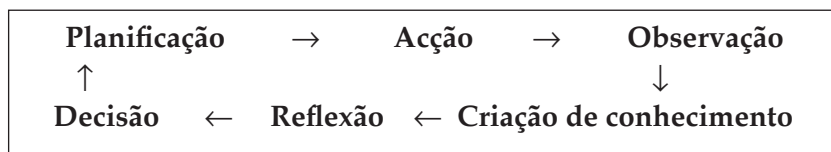
preocupação de observar esta aula para, depois, num outro momento de reflexão (pós-acção), sermos um elemento activo na análise crítica das situações educativas que ajudamos a construir.

O mesmo modo de proceder foi usado com outros grupos de estágio, tentando, sempre que podíamos, mudar a estratégia de algumas aulas, de modo que os alunos professores optassem por estratégias de compreensão construtivista.

No final desta actividade, convidámos o grupo a estruturar os instrumentos de observação para a série de aulas que se iam concretizar, focalizando a observação na prática de aprendizagens auto-dirigidas, por descoberta e investigação.

O processo formativo privilegia o conhecimento em situação, através da reflexão sobre a acção e na acção. Estes dois momentos revestem-se de um valor epistémico muito mais vigoroso quando sobre eles exercermos uma outra actividade de nível mais complexo: reflexão sobre a reflexão na acção. Reflexão para a acção lhe chamou Killion e Todnem. Quer dizer, enquanto analisamos as nossas acções passadas e presentes, geramos um conhecimento que informa as nossas acções futuras (Rodriguez Lopez, 1992, pp. 343-344).

Apresentamos, esquematicamente, a articulação dos elementos de reflexão, na figura a seguir apresentada:



*Fig. 2 - Elementos de reflexão profissional, segundo Killion e Todnem (Cit. In Rodriguez Lopez, 1992)*

Compreende-se, assim, que na análise da actividade profissional está patente o valor epistemológico da prática, revalorizando o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida, que desafia o aluno professor à aplicação correcta da teoria e dá resposta a questões e problemáticas novas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e agora que caracterizam uma determinada situação educativa. É um conhecimento prático, contextualizado, a posicionar-se lado a lado com um conhecimento científico e técnico. Não se menospreza o lado artístico do educador. Os bons profissionais, além do conhecimento e da técnica, utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição e sensibilidade artística. Baseada no pensamento de Schon (1992), Isabel Alarcão (1996: 15-17) propõe que se olhe para eles não exactamente para os considerar-



mos a seguir, mas para os examinarmos no que fazem e no que são, para neles colhermos lições para os nossos programas de formação.

Actualmente, a tónica coloca-se numa formação profissional de cariz reflexivo, baseada na consciencialização, no confronto, na experimentação e na avaliação. Estaremos a assistir a uma moda, ideologicamente atractiva, mas inoperante a nível da prática por esvaziamento de sentido do conceito de reflexão?

A maior parte das vezes, verificamos uma certa ilusão da prática desta reflexão, não concorrendo para o verdadeiro desenvolvimento do professor. Quais os motivos?

- a) Incentivam-se os professores a utilizar as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados, tanto nas suas práticas, como nas de outros professores. Um exemplo desta tendência é a avaliação dos professores, feita segundo perspectivas externas, alegadamente baseadas na investigação;
- b) O processo reflexivo limita-se à consideração das capacidades e estratégias do ensino (meios de instrução). Nega-se aos professores a oportunidade de fazer mais do que sintonizar e ajustar os meios de alcançar objectivos traçados por outros, tornando-se o ensino apenas uma actividade técnica. O que ensinar, a quem e porquê são questões decididas por terceiros;
- c) O movimento reflexivo no ensino e na formação centra-se principalmente à volta das práticas e dos alunos, desprezando-se quaisquer considerações em torno das condições sociais do ensino;
- d) Insiste-se na reflexão individual dos professores, que devem pensar sozinhos o seu trabalho e fala-se pouco da reflexão como prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar mutuamente o seu crescimento. Na verdade, as abordagens individualistas não ajudam os professores a melhorar colectivamente as suas condições de trabalho (Zeichener, 1993: 23-24).

Por tudo isso, precisamos, na concretização do projecto de formação, um supervisor inteligente, co-construtivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, com uma visão superior abrangente e ao mesmo tempo capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como uma figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande. A interacção pessoal, concebida como ambiente de acolhimento construtivo e negociação exigente, é fundamental para permitir que cada professor, como indivíduo, seja con-



duzido na dinâmica do seu projecto pessoal, em dialéctica com o projecto que a sociedade lhe confia, assente na construção de sentido, latente nos acontecimentos e no seu projecto de vida. Daí resultarão indivíduos bem formados, construtores do seu desenvolvimento e transformadores do seu ambiente de trabalho (Alarcão, 1985: 7-8).

A formação significativa ocorre, quando, a partir da observação na acção e da consciencialização do vivido, através da reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-autores da transformação das práticas e construtores de novas significações pessoais. Deste modo, os vectores observação, reflexão e relação interpessoal conjugam-se no sentido da consciencialização do desenvolvimento pessoal e profissional, assente numa formação significativa e construtivista, baseada na análise e compreensão das práticas educativas e na partilha e negociação de sentidos, conducente à autonomia profissional e ao desempenho actualizado e inovador (pp. 7-8).

Pensar supervisão e praticar supervisão não implica olhar de cima para baixo o sujeito em formação, para, trespassando-o com este mesmo olhar, o pressionar a reproduzir acriticamente as práticas dos seus mentores. Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmo estabelecem relações ecológicas interactivas. Em suma, preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera também o papel que, no seu conjunto, eles desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma supervisão (p. 5).

Vejam os como no projecto de prática pedagógica, em vigor na Licenciatura de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Escola Superior de Educação de Bragança, se enquadram as diferentes componentes para formar o professor reflexivo.

## **5. O projecto de Prática Pedagógica**

Tendo como suporte de base o modelo de professor reflexivo, os objectivos dos planos de formação de professores giram à volta de três grandes eixos:

1. Formar o profissional competente;
2. Interligar a teoria e a prática;
3. Compreender que ensinar é investigar.

Na consecução destes objectivos, a formação do futuro profissional faz-se a partir de uma linha de desenvolvimento da reflexão na e sobre acção, de preferência em situação real, a via mais adequada para que um profissional seja capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida real, tomar decisões, enfim, mudar, inovar.

O paradigma ecológico-contextual, como alternativa ao paradigma da racionalidade técnica, assenta numa epistemologia da prática que tem como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. O seu modelo de ensino, situado na vida e no contexto, aponta para uma actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma actividade que Schon designa de “artistry”.

*“É um saber-fazer sólido, teórico, prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (back talk)” (Alarcão, 1986: 13).*

Perrenoud, citado por Tardiff (2002: 190) define assim o profissional competente para os nossos dias:

*“Um profissional deveria ser capaz de analisar situações complexas referentes a várias formas de interpretação; de escolher de maneira rápida e reflectida, estratégias adaptadas aos objectivos e às exigências éticas; de extrair, de um vasto repertório de saberes, técnicas e ferramentas, aqueles que são mais adequados e estruturá-los em forma de dispositivo; de adaptar rapidamente seus projectos por ocasião das interacções formativas; enfim, de analisar de maneira crítica suas acções e os resultados delas e, por meio dessa avaliação, de aprender ao longo de toda a sua carreira”.*

As fases de prática pedagógica, em situação real, oficial ou simulada são concebidas como uma espécie de prisma rotativo que possibilitam ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas. Através de uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduzem à construção activa do conhecimento na acção, situado e contextualizado, na base de uma metodologia de aprender a aprender fazendo, sempre com vista a preparar os futuros professores para lidarem com situações novas, confusas, aquelas para as quais as teorias, as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares,

quer dizer, onde a simples aplicação da teoria aos problemas práticos falha (Alarcão, 1986: 13). Assenta nas novas perspectivas de formação defendidas, onde a prática é fonte de conhecimento.

Assim, a prática pedagógica, no plano de estudo do curso em foco, deve constituir-se como um instrumento de socialização profissional, de introdução à elaboração e desenvolvimento de projectos curriculares concretos; num ambiente de investigação-acção, no sentido de formar professores reflexivos, capazes de abordar situações educativas (proble-máticas ou não) concretas..

A socialização do futuro professor é o primeiro grande objectivo, entendendo-se por socialização um processo subjectivo, mediante o qual as pessoas internalizam a subcultura, própria de um grupo profissional (idem, pp. 17-18). Em primeiro lugar, a prática pedagógica, ao pôr o aspirante à docência em contacto directo com o mundo do trabalho, é um factor de socialização, uma forma de o familiarizar com as crenças, tradições, costumes e valores veiculados pelas instituições educativas, informando-o precocemente sobre as particularidades de “ser professor”, num dado momento histórico e num certo contexto geográfico e social. Este processo ajuda-o, de certo modo, a interiorizar o modelo educativo vigente, tomando a instituição onde decorre a prática pedagógica como um modelo de referência. Outro modelo é o professor cooperante, onde decorre a observação, a cooperação/intervenção e a responsabilização plena - o estágio propriamente dito. Esta figura, contrariamente ao que se verifica com o professor supervisor da instituição de formação, tem grande impacto sobre o futuro educador, infelizmente nem sempre positivo, porque, em alguns casos, é um incentivo ao conservadorismo e ao dogmatismo. Este papel meramente adaptativo, que convida o futuro professor a interiorizar esquemas velhos e convencionais, faz, não haja dúvidas, com que a socialização se faça, às vezes, com padrões rígidos e imobilistas. Apesar de não ser factor de polémica a importância e a necessidade de expor o futuro professor a situações de prática profissional, certos autores (Thies-Sprinthall & Sprinthall, Zeichener) não excluem que possa ser, em certos casos, um processo deseducativo. Mesmo correndo riscos, este contacto prévio, com o que vai ser a situação profissional do aluno-professor, deve ser considerado factor de desenvolvimento profissional do mesmo. Deve, portanto, rodear-se de condições para ser uma experiência benéfica (Simões: pp. 88-92).

Para eliminar os aspectos menos positivos e para que a prática pedagógica seja um factor de desenvolvimento do indivíduo em formação, torna-se necessário “incentivar a reflexão sobre a acção, não só para atribuir significados, como também para evitar a atribuição de significados equívocos que podem conduzi-lo a convicções deseducativas”. A reflexão sobre a acção ajuda o neófito à aquisição das primeiras imagens de si

próprio como professor, importantes para a elaboração da sua identidade profissional. Acrescente-se, ainda, um outro tipo de apreciação do realizado, de ordem mais complexa, metacognitiva (a reflexão sobre a própria reflexão na acção), um processo que conduz o indivíduo a progredir, em termos de desenvolvimento, e a construir uma forma pessoal de saber e de agir. A epistemologia da prática valoriza o conhecimento construído a partir de uma prática profissional inteligente e reflectida, porque o professor vai além da mera aplicação de certas regras a processos já conhecidos e similares, centrando-se na busca de respostas a questões novas, inventando novos saberes e novas técnicas no próprio contexto da situação problemática que se lhe coloca. Esta abordagem científica da prática implica uma outra relação entre teoria e prática, instaurando entre as duas uma relação dialéctica, de tal modo que a teoria informa a prática, impossível de dissociar dos quadros teóricos, mas a teoria é (re)construída a partir da prática (92).

Privilegiamos, portanto, na formação do futuro professor, a construção de um conhecimento pessoal e criativo, centrado na acção, em que a competência deste se traduzirá, essencialmente, na capacidade de avaliar o valor das suas próprias decisões e das consequências que daí advirão. Em suma, trata-se de um modelo de formação concebido como mudança pessoal, em função de tomadas de consciência, pelo desenvolvimento da capacidade de análise e que constitui uma frente de luta contra os processos tradicionais ou de imitação artesanal dentro da formação de professores, incentivando, acima de tudo modos próprios de acção, avaliando-os à medida que se põem à prova, para uma adaptação às condições de uma situação vivida. Não esqueçamos, contudo, que se trata de “um desenvolvimento em situação”, onde o sujeito, como ser activo e dinâmico, está em constante interacção, directa ou indirecta com os contextos em que se vai situando, também eles dinâmicos e interactivos, duplamente interactivos, pois, para além de reciprocamente estabelecerem relações com os indivíduos, estabelecem-nas também entre si (Postic; De Ketele, 1988: 245). Estamos, portanto, perante uma “ecologia na sala de aula”, onde as modalidades de aprendizagem por observação podem ser explicadas pela teoria de aprendizagem social e pela psicologia cognitiva.

Na aprendizagem de uma profissão, o profissional orientador, que Schon designa de “coach”, tem papel de relevo. Coach (orientador) é aquele que organiza situações em que o aluno pode praticar e confrontar-se com problemas reais, cuja resolução implica reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no auto-conhecimento operativo. Esta situação de prática pedagógica orientada, que tem como principal

objectivo uma iniciação à profissão docente, não se pretende que seja uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação. Para Schon, a imitação é também um processo construtivo, visto que a actuação do formador pode ser interpretada ou conceptualizada pelo formando que a interioriza como sua, dependendo a qualidade do produto da capacidade de “trabalhar intelectualmente” o que vê fazer. Esta imitação envolve uma estratégia pessoal, heurística, em que a experimentação e a reflexão como elementos auto-formativos desempenham um papel de primordial importância e assentam na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não souber educar-se a si próprio. O formando tem de assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomização, tem de descobrir em si as suas potencialidades, construir o presente e o futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. E isto só conseguirá fazer se reflectir sobre o que faz e vê fazer (Alarcão, 1985: 18).

Numa perspectiva deweyana, rogeriana, schoniana, o supervisor não ensina, ajuda a adquirir o conhecimento. Acima de tudo, é um facilitador, um ajudante, aconselhando, demonstrando, questionando, desencadeando o sentido crítico. Estas verdades são válidas para qualquer contexto de aprendizagem, simplesmente adquirem aqui mais verdade, porque a competência profissional implica um conhecimento situado na acção, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das decisões tomadas e as consequências que delas decorrem. Contudo, devemos esclarecer que o papel do formador não se limita pura e simplesmente ao de facilitador. Ele continua, necessariamente, envolvido num tipo de ensino mais tradicional ao ter de comunicar informação, descrever teorias, exemplificar, etc. É que, embora a aprendizagem do fazer através do fazer e do desenvolvimento de um espírito criativo sejam dois elementos fundamentais na educação profissional, não se pode afastar desta formação a aprendizagem de regras, factos e conceitos fundamentais, mais de acordo com um ensino de tipo expositivo. “A actividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (18). O supervisor desempenha, portanto, um trabalho de facilitador da aprendizagem do futuro professor, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação e ao assumir, em conjunto com ele, a responsabilidade das decisões tomadas. É, portanto, um elemento chave em todo o processo de qualquer modelo de supervisão, destacadamente no de “supervisão clínica” que, segundo Goldhammer (1969), se estrutura em cinco fases: o encontro pré-observação (planificação, antecipação de problemas e determinação

dos aspectos a observar), a observação da aula, a análise da mesma e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós-observação (discussão, congruência entre intenções e realizações, focalização no processo ensino-aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes) e análise do ciclo de supervisão (Amaral, 1996: 97).

Partilhamos com Zeichner (1993) a ideia de que os supervisores de estágio são os obreiros principais da formação inicial, entendendo esta como um prolongamento permanente do processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, o formador deve, através de estratégias adequadas, promover nos futuros professores o desejo de reflectirem e através dessa reflexão serem capazes de um desenvolvimento contínuo. A supervisão, para Flávia Vieira (1993: 28), “no contexto de formação de professores, é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. Segundo Alarcão e Tavares (1987: 18), é o “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

O conceito de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade, que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua de professores e que pressupõe um enfoque no qual se valoriza de forma destacada o carácter contextual, organizativo e orientado para a mudança. Deste modo, a formação inicial é o ponto de partida, a base sobre a qual se há-de ir edificando a vida profissional do professor, em permanente actualização.

A prática pedagógica na formação inicial, como componente básica no processo de desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes que integram o ofício professor, deve ser entendida como um bloco uno que se concretiza através de espaços diferenciados ao longo do curso, os “praticuns” no dizer de Zeichner (1993), ou seja, períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva, tendo como referência os seguintes aspectos: observação e análise, cooperação e intervenção e responsabilização pela docência, sendo este último momento designado de estágio, como nos cursos de formação dos professores do ensino secundário. O plano do Curso da Licenciatura em Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo, em vigor na Escola Superior de Educação de Bragança, denomina estes momentos de Prática Pedagógica I, Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III, a concretizar ao longo do 2.º, 3.º e 4.º anos do curso. Estes momentos de prática pedagógica, devidamente sequenciados e articulados, com características próprias, apresentam espaços práticos, de contacto indirecto e directo do aluno mestre com contextos educativos simulados e reais, e, ainda, espaços teóricos, muitas vezes designados de

Seminários, direccionados para a aquisição da prática da reflexividade em classe e fora dela, pois consideramos importante toda uma plataforma teórica, explícita ou tácita, a partir da qual os professores interpretam o ensino. As disciplinas referidas são como que sub-projectos do projecto global de prática pedagógica, apresentado e devidamente explicitado por Baptista, na revista *Eduser* (N.º 1, 2002: 83-190). O mesmo foi revisto e actualizado no ano lectivo de 2003-2004, sendo o Diário de Práticas substituído pelo Portfólio Reflexivo, visto que a sua construção e organização parece oferecer vantagens na estruturação e estimulação dos processos reflexivos dos alunos. Para o supervisor constitui-se uma ferramenta privilegiada de acompanhamento personalizado do aluno, onde este pode evidenciar a progressão das possibilidades de conceptualização e conscientização do nível reflexivo, o que implica uma consequente evolução do processamento da informação e, por conseguinte, uma habilidade crescente no registo das suas observações e reflexões, ou seja: como organiza e estrutura o seu conhecimento, como comunica como os elementos do grupo, partilhando ideias e reflexões, como constrói as suas propostas curriculares, explicitando ideias, causas e explicações do que acontece, bem como hipóteses alternativas de solução. Constitui-se, portanto, como um elemento de metodologia de trabalho e de avaliação parcial do aluno em práticas.

A figura 3, a seguir apresentada, explicita as componentes básicas do projecto de Prática Pedagógica, em torno das quais se organiza o processo formativo: Seminários, Trabalho na turma, Supervisão e Portfólio Reflexivo.

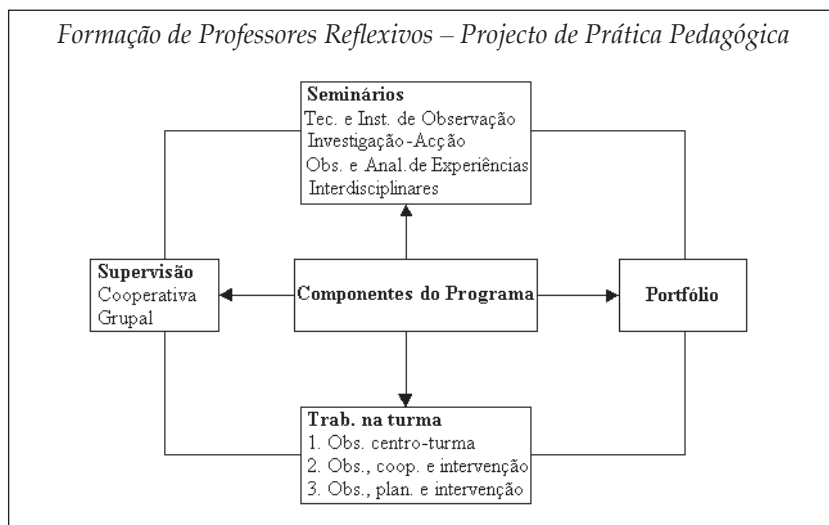


Fig. 3 - Articulação das componentes do Projecto de Prática Pedagógica



É um projecto institucional, ancorado no conceito de docência-investigação e na perspectiva teórica que considera a prática educativa não como uma realidade objectiva, mas como um objecto de reflexão contextualizada, aberta a contínuas reinterpretações e recriações. É um projecto similar a tantos outros, em prática em várias instituições de formação de professores. No caso presente, tomámos como referência José Maria Rodriguez Lopez (1992: 345).

Explicitemos agora as componentes do projecto.

**1. Seminários.** São espaços teórico-práticos, próprios para desenvolver destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação, descritas por Pollard e Tann como necessárias a um ensino reflexivo. Vejamo-los:

- a) Técnicas e instrumentos de observação. O seminário coloca-se como uma introdução ao conhecimento teórico-prático destas ferramentas verdadeiramente indispensáveis para todo o investigador;
- b) Investigação-acção: objectivos, características e fases. Os objectivos deste seminário visam desenvolver nos alunos professores atitudes positivas face à problematização das situações educativas, levando-os a descobrir que não são necessários grandes recursos técnicos e metodológicos para investigar na aula;
- c) Observação e análise de experiências educativas em situação real ou em vídeo: revisão e análise grupal de experiências educativas sob o ponto de vista organizativo, clima relacional, utilização de recursos e tratamento dos diferentes campos de aprendizagem. O comentário dos aspectos mais significativos completa-se com a detecção de problemas e realização de propostas alternativas;
- d) Interdisciplinares. São seminários que focam aspectos oriundos das práticas, considerados problemáticos, de forma a superar a tendência de dissociar a teoria da realidade e de captar a complexidade do real pedagógico.

**2. Portfólio Reflexivo de Práticas.** O portfólio constitui-se como um instrumento básico de formação, investigação e avaliação. É uma alternativa ao Diário/Relatório de Práticas, decorrente das mudanças conceptuais na formação de professores, sustentadas por processos de construção de conhecimento, através de uma relação supervisiva (Sá-Chaves: 2000). Neste cenário o formando é autor e actor do seu desenvolvimento pessoal e profissional.



**3. Supervisão cooperativa e grupal.** A supervisão tem como base o grupo que, de forma cooperativa, assumindo o seu próprio protagonismo, reflecte sobre a prática desenvolvida pelos seus membros, criticando e ajudando na elaboração de teorias pessoais sobre o ensino, de forma que com cada um se vão produzindo ciclos sucessivos de supervisão: planificação-acção-observação-análise-proposta de melhoria, realizados de forma grupal. O supervisor integra-se no grupo, agindo como assessor e coordenador, de forma que, progressivamente, o formando seja capaz de estruturar, construir e (des)construir hipóteses de trabalho, reflectindo crítica e conscientemente sobre os factos, as teorias e os valores que elas veiculam (Sá-Chaves, 2000: 20).

**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 (Prática Pedagógica I);
- b) Observação e seguimento da actividade escolar, cooperando e intervindo com o professor da turma de crianças do Ensino Básico - 1.º Ciclo (Prática Pedagógica II);
- c) Observação, planificação e intervenção no ensino (Prática Pedagógica III).

Estamos perante um modelo de práticas baseado na análise crítica, onde a reflexão individual/grupal se apresenta extremamente necessária, quando se opera sobre a prática: analisam-se os dados e interpreta-se o significado das acções em classe e fora da classe. A reflexão é um poderoso instrumento de profissionalização que potencia a inovação curricular. Torna-se, portanto, extremamente necessário fornecer ao futuro professor as ferramentas necessárias a uma boa reflexão, ou seja, toda a problemática da observação, enquanto estratégia de investigação na sala de aula.

O projecto, no seu todo harmonioso, coloca o aluno-professor em contacto com a realidade educativa. Decorre sob a égide da reflexão, enquanto elemento configurador da evolução profissional, rejeitando o paradigma da racionalidade técnica, em que o fundamento essencial da prática do educador assenta na aplicação da ciência aos problemas concretos que ocorrem no microcosmo escolar e aposta na prática como fonte de conhecimento. Esta mudança conceptual, apoiada pelas teorias deweyanas, schonianas e rogerianas, insere-se dentro do movimento de investigação na sala de aula, iniciado em Inglaterra por Stenhouse (1987) e continuado por Elliott (1992), que conceptualiza os problemas do ensino

de forma radicalmente distinta da investigação processo-produto. Em lugar de problemas técnicos de selecção de meios, casualmente eficazes para alcançar resultados previamente traçados, considera os problemas como tentativa de conseguir determinada qualidade de comunicação com os alunos acerca das questões colocadas pelas tarefas de aprendizagem. O ensino é visto como uma forma de acção comunicativa e não instrumental. Ao contemplar o ensino deste modo, os investigadores de aula adoptam a mesma perspectiva que os planificadores do currículo, adoptando, muitos deles, o duplo papel de investigador e planificador. Esta forma de investigação tem-se denominado investigação-acção. Esta modalidade de investigação, gerada pelo movimento de desenvolvimento do currículo, conceptualiza os problemas docentes a partir da mesma perspectiva de acção que se coloca no desenvolvimento e implantação dos novos currículos e encerra uma nova perspectiva educativa sobre o ensino e a aprendizagem. Pode resumir-se, segundo Elliott (1992: pp. 197-201), no seguinte:

- a) A sua atenção prende-se à qualidade do discurso do professor com os alunos sobre as tarefas de aprendizagem;
- b) A construção da aprendizagem é uma actividade dirigida pelo próprio aluno, em vez de ser dirigida pelo professor;
- c) A docência constrói-se como uma forma de exercer a influência racional, em vez de causal, sobre a aprendizagem do aluno.

Logo, a investigação-acção estimula a reflexão do professor, tornando-o apto a compreender-se a si mesmo como professor e o seu trabalho na sala de aula.

O projecto tem, como se vê, muitas semelhanças com o praticado por Zeichner, mas também inegáveis diferenças, principalmente no que diz respeito às componentes de observação e cooperação, que nós valorizamos bastante e que constituem as duas primeiras fases do “practicum”, vulgarmente designadas de iniciação à prática pedagógica. A terceira fase constitui o estágio. É, portanto, uma experiência formativa tendente a formar professores reflexivos/professores investigadores, no qual a ênfase é posta na ajuda aos alunos professores para desenvolverem disposições e capacidades para reflectirem sobre o ensino e aperfeiçoamento da concepção das práticas de ensino. É, digamos, um modo de reagir perante a visão do ensino como uma ciência aplicada. Envolve o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira, responsabilizando os alunos-professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional. No entanto, pensamos como Zeichner (1993: 54) ao afirmar que, apesar de todas essas mudanças, temos um longo caminho a percorrer antes que o “practicum” se aproxime de

todo o seu potencial para nos ajudar a compreender os desígnios da educação numa sociedade democrática. Em suma, o “*practicum*”, para uma melhor aprendizagem dos futuros professores, deve ser uma experiência que os prepare para entrarem em comunidades de aprendizagem e não tanto em salas de aula isoladas, para a variedade de responsabilidades que competem a um professor; para ensinarem todas as crianças e não só crianças como eles.

## **Conclusão**

Não foi nossa intenção dizer a última palavra sobre prática pedagógica. Também não acreditamos que tal possa ser feito em breves páginas. As práticas educativas na formação inicial e contínua apresentam um campo de intervenção demasiado rico, complexo e dinâmico, que provocam a discussão e o debate entre posturas às vezes coincidentes, às vezes discrepantes. São somente ideias, uma tentativa de ensaio de uma experiência de formação de professores reflexivos que, através de uma prática tão reflexiva e coerente, quanto o permita o momento e o contexto em que se desenvolve, pretende introduzir o sujeito em formação na compreensão de modos de ensinar, aprender e entender a realidade.

A melhoria da actividade docente passa pela análise do que fazemos, da nossa prática e do contraste com outras práticas, dentro de marcos interpretativos, por vezes difíceis de encontrar para racionalizar essa mesma prática. Na realidade, as variáveis que intervêm nos processos educativos, tanto em número, como em grau de inter-relações que se estabelecem entre elas, são extremamente complexas e dificultam o controle da prática de forma consciente. É, por isso, urgente aprender a olhar a educação de modo relacional, a considerar que ela é um produto de conflitos económicos, políticos e culturais de um dado momento histórico, a analisar as questões educativas de forma dinâmica, em interacção com as relações de poder, autoridade, classe, género e raça que conferem à educação um significado social.

De qualquer modo, também não podemos esquecer que o acto de ensinar realizado em contextos diversificados, dependente de variáveis múltiplas e diversas externas, é uma actividade intelectual, cuja consecução efectiva depende da interpretação, resolução de problemas e reflexão, mais do que do domínio de um repertório de capacidades de ensino. O conhecimento pedagógico é não só prático e contextualizado, influenciado pelos saberes disciplinares, pela organização das matérias e pelo que o currículo representa para os alunos, mas também determinado pela necessidade de uma dimensão de pessoalidade que, embora assente na identificação das circunstâncias práticas do professor, transcende esta restrição contextual e assume modos de compreensão metacognitiva ao nível das diversas esferas da competência. Este modo de conceber o

conhecimento pedagógico tem claras implicações no processo de aprender a ensinar, como qualquer coisa de biográfico e desenvolvimentista. Dentro de um processo investigativo, pessoalista, o futuro professor é um agente activo ao nível do seu próprio processo de formação inicial. Quanto maior for a sua consciência das origens e das consequências das suas acções e do que as condiciona, melhor poderá controlar esta situação e, eventualmente, modificá-la, se necessário for (Simões, 1996: 26).

Elliott (Cit. por Zabala, 1998: 14-15) distingue duas formas distintas de desenvolver a prática educativa:

- a) O professor empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto da sua prática de ensino. Neste caso o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.
- b) O professor muda algum aspecto da sua prática docente como resposta a um problema, depois de comprovar a sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do problema sobre o problema transforma-se. Logo, a decisão de adoptar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A acção inicia a realidade.

No primeiro caso, o professor representa uma projecção das perspectivas académicas sobre o estudo do pensamento dos professores, que supõem existir uma actuação racional na selecção das acções sobre a base de uma observação desvinculada e objectiva da situação. Actua dentro de um marco teórico em que se separa a investigação da prática. O segundo tipo de professor representa com mais exactidão a lógica natural do pensamento prático. É o professor que analisa, reflecte e investiga.

Reflectir a prática tornou-se um slogan entre os professores que aderem à inovação e à mudança, a partir da detecção das dificuldades ou carências do que queremos mudar. Corre-se, no entanto, o risco de ser uma expressão sem sentido na formação inicial e contínua de professores. Antes de mais, é preciso fornecer aos professores as ferramentas para ser reflexivo e, depois, tenha-se sempre presente que, nós professores, como qualquer outro grupo profissional, só avançamos na medida em que compreendemos e fundamentamos o que fazemos. A análise da prática é inseparável de referenciais, de marcos teóricos que nos permitam fazer essas análises e superar o nível do puramente descritivo, mas há que avaliar a sua pertinência e adequação. Declarada uma actividade complexa, também não é estranho que os instrumentos conceptuais ou referenciais, que tornam possível essa análise, sejam também eles complexos e pouco imediatos numa primeira abordagem. São, no entanto, indispensáveis para tornar a tarefa de como ensinar menos intuitiva e mais reflectida e fundamentada. Além do mais, embora a própria análise

da prática tenha uma dimensão indubitavelmente individual, vincula-se à acção conjunta, ao trabalho em equipa de uma escola colaborativa, que a partir da análise da prática postule linhas de pesquisa para novas reformulações curriculares, no sentido de resgatar e redescobrir o currículo e as práticas educativas como conteúdos essenciais ao aperfeiçoamento da aprendizagem e do ensino e, por conseguinte, do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, um grupo de profissionais que, tal como as auto-estradas, precisam de estar sempre em obras (Hargreaves, 1998).

## Bibliografia

- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (Ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1995). Prefácio. *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- \_\_\_\_\_. (1995). Ser Reflexivo. In *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- \_\_\_\_\_. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J. et. al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, M. I. (2003). A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional. In *EduSer*. N.1, Outubro de 2003.
- Circular do Director do Departamento do Ensino Superior ao Director da Escola Superior de Educação de Bragança, 15 de Janeiro de 1998.*
- Diário da República. I Série A. N.º 201, 30-08-2001*
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ed. Morata.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (1978). *A Técnica dos Incidentes críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura do Professor na Idade Pós-Moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal, L.d: Alfragide - Portugal
- Imbernón, Francisco (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In Estebaranz García, Araceli/Sánchez García, Victoria(eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Imprenta Kronos, S. A.

- Imbernón, Francisco (1994). *La Formación y el desarrollo del professorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jesus, Saul Neves de (1997). *Bem-Estar dos Professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor.
- Kemmis (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2.<sup>a</sup> ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Nóvoa, António (1991). *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores*. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro,
- Nóvoa, António (1986). Os Professores : Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In Stephen R. Stoer (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Pérez Gómez (1987). *Reforma curricular y formación del profesorado*. In *Psicología y educación*. Madrid: Visor.
- Postic, M. ; Deketelle (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Rodríguez López, J. M. (1992). La formación de profesores reflexivos: un programa de prácticas de enseñanza. In Estebaranz García, Araceli/ Sánchez García Victoria(eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Imprenta Kronos, S. A.
- Roman López, M ; Díez López, E. (1992). *Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma*. 4.<sup>a</sup> ed. Navarra: Dirección Provincial del MEC.
- Sarmento, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Schon, Donald A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Simões, Carlos M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, Helena (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardiff, Maurice (2002). *Saberes docentes e Formação de Professores*. 2.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vieira, Flávia (1993). *Uma Prática Reflexiva de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Zabala, Antoni (1998). *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Zeichener, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.



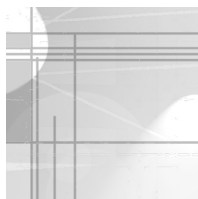


# Pedagogia, didáctica, metodologia, todas ou nenhuma? Um relato.

**Carlos Alberto Lopes**

cal@ipb.pt

Escola Superior de Educação · Instituto Politécnico de Bragança  
Campus de S. Apolónia, Apartado 1101 · 5301-856 Bragança · Portugal



## Resumo

Na docência, em todo o trabalho desenvolvido com os alunos, na sala de aula, há uma sequência de acontecimentos, uns programados outros emergentes do decurso do acto educativo, que o professor tem de gerir de forma a que a informação se transforme em conhecimento significativo, coroados, assim, de êxito a sua missão. A permanente análise do feedback dado, na interacção, pelos discentes exigem ao docente readaptações instantâneas. Sofrem alterações, em relação ao pré-programado, a comunicação, que só a há se houver descodificação, a forma de estar, as tarefas (exercícios, resolução de problemas, explorações e investigações) e a sua exploração, assim como, até, a própria natureza das tarefas previstas. Estas modificações/adaptações, por vezes, imperceptíveis para o aluno, enquadram-se em diferentes campos, mas que se completam, sendo por vezes difícil saber em qual, a nossa atitude, dum determinado momento, se insere: na pedagogia, na didáctica ou na metodologia. Este artigo visa reflectir e clarificar estes conceitos e os seus objectos apoiando-se, também, num relato.

## Palavras-Chave

Pedagogia; Didáctica; Metodologia; Comunicação; Conhecimento; Técnicas; Estratégias.

## Key Words

Pedagogy; Didactics; Methodology; Communication; Knowledge; Technics; Strategies.

## 1 – Introdução

Na estrutura curricular de cursos encontramos frequentemente denominações de cadeiras como prática pedagógica, didáctica da..., metodologia do..., palavras sonantes sobre as quais recai esta minha reflexão. O que têm de comum os seus significados? Mais do que isso: que implicações acarretam na prática cada uma delas para a forma como os nossos estagiários concretizam o ensino? Questiono-me também se aquilo que tenho feito chegar aos meus discentes, será a verdadeira aceção destes significantes.

Então, o que é a pedagogia? O que é a didáctica? O que é a metodologia? O que une e separa estes três campos? Ser bom pedagogo é sinónimo de ser bom didacta? E o recíproco, verifica-se? Ser bom pedagogo e bom didacta implica sucesso educativo? Ao bom pedagogo e bom didacta estão associadas metodologias adequadas?

Embora tendo o mesmo grande objectivo, os professores, não são todos iguais como refere Herrerias (1989: 120) afirmando que “a diferença ... não estará tanto na capacidade para transmitir conhecimentos, mas na capacidade para promover nos alunos o desejo de os adquirir”. E, a motivação dos alunos não é só intrínseca, aliás, a maior parte é extrínseca e aí surge o papel da pedagogia, do didactismo e da metodologia.

Para exercer a actividade docente não basta ter cultura académica sem formação pedagógica ou formação pedagógica sem nenhum nível de formação académica. A formação pedagógica como refere Damião (1997:105) “durante ou após a frequência de um curso específico, deve desenvolver competências que conduzem, especificamente, ao exercício da docência ...”.

Qualquer professor, na sala de aula, tem de ser simultaneamente pedagogo e didacta, bem como usar uma metodologia adequada às condicionantes detectadas nos discentes. Mas, em que altura, é uma coisa ou outra?

## **2 - Enquadramento teórico**

Na formação inicial dos docentes, a componente pedagógica, há alguns anos a esta parte, passou a ocupar um lugar de destaque. Realce-se aqui o peso dado a essa componente na estrutura curricular dos cursos de formação docente ministrados nas escolas superiores de educação. Em consequência, foram acusadas de que pouco valia a formação pedagógica para quem não tinha conhecimentos científicos. Não é menos verdade que ter muito conhecimento científico e não ser capaz de o tornar acessível aos outros, neste caso os discentes, tem o mesmo valor. No entanto, não basta frequentar cadeiras da área da pedagogia para se ser um pedagogo. Também não basta ter conhecimento científico para o saber ensinar. Ensinar é algo complexo que obedece a muitas variáveis.

Segundo Ferry (citado por Altet, 2000: 13-14) “ensinar é, antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma, que esta seja recebida pelos alunos em condições em que eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la”. As informações previstas são regularmente modificadas a partir da reacção dos alunos e da evolução da situação pedagógica. Assim, “o ensino pode ser concebido como um processo de tratamento da informação e de decisão na sala de aula em que o papel da dimensão relacional e da situação vivida permanece essencial; é esta vivência interactiva, em situação de ensino aprendizagem, que constitui o campo da pedagogia” (Altet, 2000:14).

O ensino cobre dois campos de práticas: 1- O da gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e o da sua apropriação pelo aluno, que é do domínio da didáctica; 2- O do tratamento e da transformação

da informação em saber pela prática relacional e pela acção do professor, que é do domínio da pedagogia.

De acordo com Altet (2000) a transformação referida no segundo campo mobiliza aspectos cognitivos e sócio-afectivos (provenientes de teorias), postos em prática pelo professor durante a intervenção, pelas interações, retroacções, ajustamentos, adaptações interpessoais e decisões na aula.

Salvagarde-se que tanto a pedagogia como a didáctica têm como objecto de investigação o processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia debruça-se sobre o seu objecto a nível das teorias que sustentam a relação e a acção; a didáctica incide sobre a articulação do processo ensino-aprendizagem ao nível da estruturação do saber com materialização ou não, dependendo dos backgrounds afectivos, sociais, educativos e psicocognitivos do aprendente – condições internas necessárias à aprendizagem - e da sua apropriação dinâmica e interactiva, pelo discente, de forma a dar-lhe significância.

**2.1 - Pedagogia** – *Do grego paidagogía, Ciência/teoria e arte da educação* (Enciclopédia luso-brasileira de cultura, vol XIV:1538-1539). Etimologicamente, o termo encaminha-nos para uma acção sobre as crianças contribuindo para a transformação da informação em saber. *Deve ainda proporcionar um melhor conhecimento do próprio educando como ser concreto e do meio material e humano em que vive* (Enciclopédia luso-brasileira de cultura, vol XIV:1538-1539). “A pedagogia implica a configuração assumida de um ideal de homem, de sociedade e de educação, bem como a sua preponderância no estabelecimento dos seus métodos, das suas estratégias e das suas técnicas” (Carvalho, 1995:564). Ainda de acordo com este autor de entre os vários tipos de pedagogia, destacam-se os seguintes: 1- Pedagogia activa, cujos fins estão estabelecidos, mas os meios a mobilizar para os atingir permanecem por encontrar; 2 - Pedagogia não directiva, em que os meios são dados, mas os fins devem ser procurados. Esta é uma forma de actividade motivante em que as determinações e a disponibilidade dos meios são um convite a uma elaboração pessoal dos fins não dados a priori. As actividades inerentes destes dois tipos de pedagogia, dado o seu carácter dialéctico, que em ambas regula as variações, confere-lhe o estatuto de melhor posicionamento para suportar uma educação para a criatividade. Para Figueirinhas (1927) a pedagogia é uma ciência que nos indica as regras e os preceitos que devemos seguir na educação das crianças, parecendo, assim, ter um carácter prescritivo. Enquadra-a, ainda, nas ciências filosóficas com forte base na psicologia, na lógica e na moral.

No prefácio da obra de Marguerite Altet, *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*, página 9, G. Mialaret afirma que “a

pedagogia estuda a articulação do processo de ensino-aprendizagem ao nível da relação funcional professor-alunos e da acção do professor em situação”. Para Altet (2000: 14) a pedagogia enquadra-se na “transformação da informação em saber pela mediação do professor, através da comunicação, da acção interactiva numa situação e das tomadas de decisão na acção. Pedagogo é aquele que facilita a transformação da informação em saber e do saber em conhecimento pelo esforço pessoal de quem aprende”.

**2.2 - Didáctica** – *Do grego didaktiké [tékhne], arte de ensino, gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e da sua apropriação pelo aluno. Arte de ensinar. Ciência e arte da aprendizagem que visa o ensino no seu duplo aspecto, material ou informativo e formal ou educativo. Especialmente relacionada com a pedagogia, cujas teorias utiliza, como, por exemplo, as das aprendizagens. Visa orientar o ensino em geral, bem como criar nos alunos hábitos de trabalho intelectual (...) e alcançar o máximo proveito na aprendizagem das diferentes matérias* (Enciclopédia luso-brasileira de cultura, vol VI: 1318). Na didáctica, as metas são definidas por aquilo que o educando deve conseguir saber no final de uma fase de ensino, mais ou menos alargada. (Carvalho, 1995:27).

Nérici (1983: 47) coloca a ênfase da didáctica e da sua função no conhecimento dos meios e na preparação do professor no uso de metodologias activas afirmando que “é o estudo do conjunto dos recursos técnicos ou procedimentos que têm como finalidade facilitar a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade de maneira consciente, eficiente e responsável, para nela actuar como um cidadão participante e responsável”.

(...) “A função didáctica consiste em o professor estar melhor preparado para orientar a aprendizagem do educando, utilizando métodos e técnicas activas que exijam a participação do mesmo na aquisição e elaboração dos conhecimentos, habilidades, atitudes e ideais” (idem, 1983: 54).

Refere ainda que “os planos de acção didáctica referem-se às estratégias instrucionais ou a métodos e técnicas de ensino. Métodos e técnicas representam os recursos metodológicos de que se dispõe e as estratégias instrucionais ou planos de acção didáctica representam a maneira de disposição e utilização daqueles, para que os resultados sejam o mais eficientes possível, ou seja, plano de acção didáctica é a maneira de colocar os métodos e técnicas em acção” (idem: 93-94).

Em suma a didáctica “estuda a articulação do processo de ensino-aprendizagem ao nível da estruturação do saber e da sua apropriação pelo aprendente” (Altet, 2000: 9). Por material didáctico entende-se o

conjunto de recursos que facilitam ao aluno a apropriação e a estruturação do saber.

**2.3 - Metodologia** - do grego *méthodo* + *logia* ( *processo* + *estudo*)(...), conjunto de “maneiras de proceder” de uma ou mais ciências, ou do latim, *methodus* que significa caminho para .... Garantir a utilidade e eficácia das técnicas de que essa disciplina dispõe (...). (Enciclopédia luso-brasileira de cultura, vol XIII: 525-526)

“A metodologia de ensino é fundamental no processo de aprendizagem e deve estar o mais próximo possível da maneira de aprender dos educandos. Deve propiciar actividade aos educandos, pois a psicologia da aprendizagem mostra a superioridade dos métodos e técnicas activos sobre os passivos. O aluno estará orientado para participar activamente, vivendo o tema em estudo, percebendo, comparando, seleccionando, classificando, definindo e criticando em vez de só ouvir, anotar e repetir. Os métodos e técnicas são as estratégias instrucionais aplicadas, os instrumentos de efectivação do ensino e da acção didáctica na persecução dos objectivos e competências do ensino” (Nérici, 1983: 66).

Numa palavra, “metodologia é a maneira de se conduzir o pensamento e as acções, de forma eficiente, para a realização de uma meta preestabelecida. É ainda um conjunto de procedimentos didácticos representados pelos seus métodos e técnicas de ensino” (idem: 284).

Alguns autores, como por exemplo G. Avanzini (1991) e Marguerite Altet (2000), dão a entender que o termo didáctica, talvez em jeito de modernismo, está a ser cada vez mais utilizado em detrimento do de pedagogia. Parece-nos, no entanto, que não são a mesma coisa pois têm campos e objectos diferentes. A pedagogia serve-se das práticas para a elaboração de teorias. O pedagogo, é assim, um prático-teórico da acção. Em suma a pedagogia “constrói-se” da interacção e articulação entre o acto de ensino e o de aprendizagem. É esta articulação dialéctica e por vezes “tensa” que dá origem às teorias. São estas teorias, decorrentes da análise e reflexão sobre factos e actos educativos, no que concerne aos fins e valores a prescrever, que abrem a porta ao surgimento da didáctica.

É de realçar, que qualquer ciência e a pedagogia é-o, constitui-se pelas suas teorias e pelos processos de que se serve para a sua elaboração/ reformulação (Sáenz, 1988).

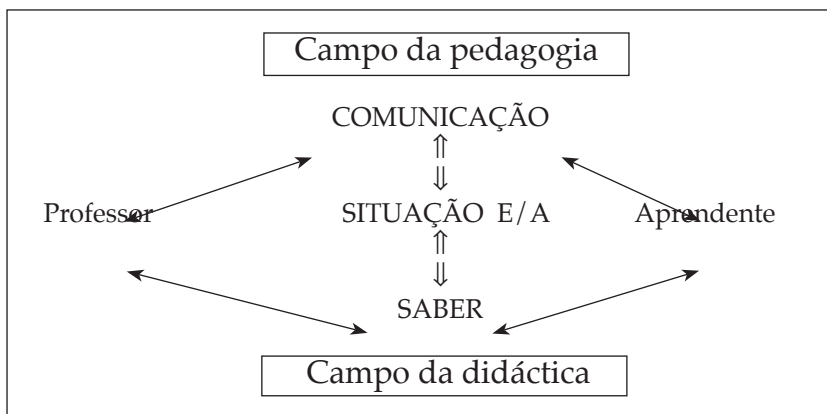
Seguindo as prescrições da pedagogia, a didáctica, tenta encontrar meios, métodos, estratégias, técnicas e processos para que os fins e valores preconizados pelas teorias pedagógicas se concretizem, abrindo caminho a uma verdadeira aprendizagem, significativa e duradoura. A adaptação destes meios, métodos, estratégias, técnicas e processos às características específicas dos alunos, como a idade, estádios de

desenvolvimento, backgrounds culturais, (...) insere-se no campo das metodologias. Convém salientar que pedagogia, didáctica e metodologia se influenciam reciprocamente, provocando um equilíbrio dinâmico-evolutivo permanente.

### 3 - Processo interactivo de ensino-aprendizagem

Leccionar vai muito mais além do que aquilo que se aprende ao longo de um curso de formação de professores. Não há uma única e boa maneira de o fazer; as circunstâncias em que ocorre são relevantes; é necessário decidir e estar atento aos valores implícitos que a orientam; tem características pessoais e, não se resume à sala de aula. Indo de encontro à ideia de Ferry (1983), ao longo da carreira prossegue-se um trabalho sobre si mesmo, em função da singularidade das situações. Existe a imprevisibilidade e o não dominado. E como tal é imprescindível analisar, relacionar componentes, interações e arranjos de todo o sistema que envolve o acto pedagógico do processo ensino aprendizagem. O aluno quando descodifica a mensagem contida no discurso do professor, transforma-a em saber e integra-a nas suas estruturas. Para tal, em qualquer situação de ensino-aprendizagem terá de haver uma interacção recíproca entre as variáveis envolvidas. (Esquema 1)

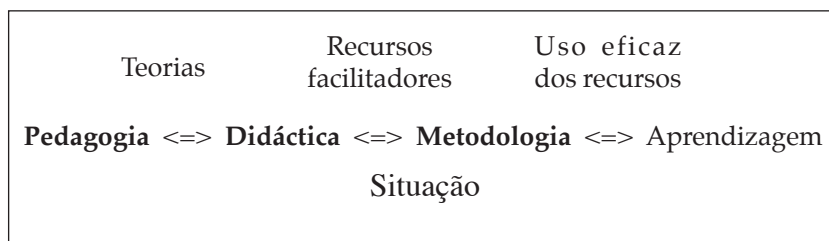
*Esquema 1 – Processo interactivo de ensino-aprendizagem*



*Fonte: Altet, 2000:16*

Assim, as teorias são a charneira entre a pedagogia e a didáctica, o elo de ligação que prevê a adequação dos conteúdos, no seu grau de complexidade, ao grau maturacional do aprendente. Os recursos assumem, no campo didáctico, o papel de facilitadores e mediadores, da transformação da informação em conhecimento, se usados de forma eficaz. A informação transforma-se, então, em conhecimento significativo. (Esquema 2)

*Esquema 2 – Fluxo de interação nos três campos, no processo E/A*



*Fonte: Adaptado de Altet, 2000:17*

A definição destes termos, pedagogia, didáctica e metodologia, ainda é ambígua, polissémica, plurívoca e até controversa, carecendo de algum rigor, como afirma Meirieu (1988), mas sobretudo de uniformidade. Curiosamente, De Landsheere (citado por Altet, 2000: 18), a propósito da pedagogia afirma que “é ainda uma mistura de ciência, de arte e ...de folclore”.

Em síntese, pedagogia, didáctica e metodologia são elos de uma mesma cadeia que sem qualquer um deles o processo de ensino-aprendizagem perderia eficácia, senão mesmo tornar-se-ia obsoleto. A pedagogia, na sala de aula, pela comunicação, facilita a transformação da informação em saber; gere a interação de fluxos de informação e acontecimentos nesse mesmo ambiente; está na base das tomadas de decisão interactivas e das negociações devidas às adaptações, em tempo real, entre os intervenientes no acto educativo da sala de aula e, dá suporte teórico à selecção didáctica dos meios, métodos, estratégias, técnicas e processos a usar. A didáctica, em função dos objectivos e competências a desenvolver, selecciona os processos e técnicas adequados. A adaptação desses processos e técnicas, as formas de agrupamento dos alunos, a profundidade do conteúdo, as mediações, (...) dão corpo ao campo da metodologia. Numa sala de aula, qualquer docente tem momentos de pedagogo, didacta e metodólogo. O relato que se segue é um exemplo disso. O docente, o João, em função do quadro negro que lhe foi apresentado e após profunda reflexão foi obrigado a avaliar, negociar, tomar decisões, variar processos, escolher estratégias e métodos, reformular metodologias, todo um conjunto de atitudes pedagógicas, didactas e metodólogas que o colocaram, assim como aos alunos, no rumo do sucesso. Como afirma Perrenoud (1993: 36) “ a prática não é uma concretização de receitas”.



#### 4 - Um relato:

Era o sexto ano de trabalho docente do João. Tinha sido colocado numa pequena escola dum distrito predominantemente rural. Após ter feito a apresentação, num dos primeiros dias de Setembro, fez-se a reunião geral de professores, na qual foi feita a distribuição de horários. Uma colega, a vice-presidente da escola, que, tal como o João, residia na capital de distrito, pediu-lhe para ver o seu horário. Pensando o João que procurava possíveis compatibilidades com o horário dela para uma possível parceria de transportes, afirmou, com um tom que o deixou algo apreensivo: tens o 6º C a matemática! - Pois tenho. E qual a razão do teu espanto? Perguntou o João, vislumbrando algo de desagradável. - Foram meus alunos o ano passado a Português e, sabes, não querem saber nada disto, passaram de ano quase todos, mas poucos mereciam; mas, como a maioria já eram repetentes no 5º ano (...), são muito preguiçosos, nunca fazem os trabalhos de casa, na sala por vezes recusam-se a fazer as tarefas e muitos são mal educados. Ah, até falta de higiene há naquela turma.

Ficou apavorado. Apesar de não ser um estreante, nunca qualquer turma lhe tinha sido apresentada desta forma. Foi consultar o livro de ponto, mas, quando bateu com os olhos na fotocópia das fotografias dos alunos da turma, deu um passo para trás, e não exagero se disser que lhe pareciam fotos dos fugitivos de Alcatraz. Analisou as idades e verificou que a grande maioria tinha 14 anos, havendo alguns com 13, outros com 15 e dois alunos com 16 anos. Foi para casa e na viagem, que demorava cerca de uma hora, não conseguiu deixar de pensar na sua pouca sorte. Como vou enfrentar isto? – pensou.

Primeiro dia de aulas. Chegou o segundo tempo, hora em que o João ia conhecer e apresentar-se ao 6º C. À medida que ia subindo as escadas, vários alunos o abordavam, perguntando-lhe: é o professor de matemática? Para que sala vai? É professor do 6º C? Perante as respostas que dava, ouvia sussurrar: “é o nosso, é este o nosso stor”. E o nervosismo cada vez se apoderava mais dele. Com um magote de alunos à sua volta, abriu a porta da sala, entrou, nervoso e apreensivo, e dirigiu-se à secretária. Passou um olhar varrente por toda a sala, tentando, numa panorâmica rápida e geral, colher dados sem dar a entender o seu estado de espírito. Sentados, ávidos de informação, todos aqueles olhares o fitavam como que estando a tirar-lhe as medidas. Apresentou-se, falou do programa, das regras dentro e fora da sala de aula, da avaliação, dos métodos de trabalho que preconizava e de outros factores que considerava essenciais para dar um bom rumo à disciplina de matemática. Nenhum aluno abriu o “bico”. Para os desinibir e também para deles recolher informações que para ele eram essenciais, sem que eles se apercebessem da sua verdadeira intenção, perguntou a cada um o nome, a idade, a terra de origem, o que faziam nos tempos livres, que profissão gostariam de desempenhar no



futuro e a nota final de matemática no ano anterior. Para que os alunos não se esquecessem de responder a algum, escreveu estes tópicos no quadro. Depois de os ouvir individualmente, e de os olhar nos olhos, a imagem de fugitivos de Alcatraz desvaneceu-se um pouco e atribuiu-a ao facto das fotos serem fotocópias a preto e branco. Alarmou-se ao saber que mais de 80% tinham transitado com nota negativa a matemática e ninguém tinha obtido nível quatro ou cinco. A maioria era da aldeia e tinham fracas expectativas sociais, pois queriam ser pastores, trolhas, pedreiros, polícias e as meninas actrizes ou cantoras. Verificou, posteriormente, que os rapazes escolhiam as profissões dos pais.

Ocupavam os tempos livres a ajudar as mães em casa (meninas) e os rapazes iam com os animais para o pasto, regar as hortas, ajudar nas obras, lavrar os campos e um ou outro dizia que estudava. À noite viam televisão (telenovelas) e iam para o café beber umas cervejas. Pensou: “que bela surpresa me espera”!

As aulas sucederam-se. Construiu e usou material *didáctico* que, no seu ponto de vista, era interessante e adequado aos conteúdos na mira de cativar os seus alunos. Passado algum tempo, apercebeu-se de que as aprendizagens eram mínimas e pouco significativas. Reflectiu primeiro sozinho e depois em conjunto com os alunos para tentar descobrir a razão das aulas não estarem a dar o resultado esperado. “Perdeu” uma aula a escutá-los, a falarem dos seus problemas, das suas dificuldades, dos seus anseios, das suas expectativas em relação à escola e àquilo que nela se privilegia. Após esta sessão, que, em vez de perda, foi aquela que deu origem a uma grande produtividade, fizeram alguns acordos: quem fizesse os trabalhos de casa, independentemente de estarem certos ou errados, teria uma menção positiva na caderneta do aluno, mas se os não fizesse não teria qualquer punição; quando na sala fosse colocada uma situação problemática considerada difícil, o primeiro aluno a resolvê-la correctamente receberia 10 e o segundo, 5 pontos, os quais seriam somados à classificação dos testes, aumentando as hipóteses de esta se tornar positiva. Mudaram-se as *metodologias* e tornou-se o ensino mais prático, em vez das fichas de trabalho, iriam resolver e tratar os conteúdos em situações concretas. Assim, quando se estudou “o círculo e o cilindro de revolução,” foram para o recinto escolar, recorrendo a materiais que aí estivessem à sua disposição: medindo o diâmetro de um pneu, determinavam o seu perímetro, o qual posteriormente confirmavam; mediram perímetros de troncos para determinar o seu diâmetro; mediram o perímetro da roda de uma bicicleta e determinaram o seu raio; determinaram a superfície lateral do cilindro eléctrico da cozinha, etc. Nas outras unidades, as aulas também assumiram um cariz essencialmente prático. Para trabalhar as áreas recorreram à planta da escola, a canteiros do recinto escolar (...); para os volumes até as painéis e cilindro

da cozinha se utilizaram; na estatística, após a elaboração de um questionário, fizeram um trabalho de campo e, posteriormente, trataram os dados; fizeram a construção de triângulos e quadriláteros em madeira, usando as instalações e materiais de EVT; para as simetrias usaram espelhos, reflexos na água, as simetrias do corpo humano, etc.

Na área projecto, foi necessário aplicar muitos dos conteúdos trabalhados até então nas aulas, tornando-se um excelente teste à significância da aprendizagem. Foi uma agradável surpresa ver os alunos aplicar empenhadamente, e com bastante segurança, os conteúdos que se tornaram imprescindíveis para a elaboração do projecto de um lago artificial a implementar no recinto escolar.

Claro que nunca abandonaram o material escolar convencional, antes pelo contrário, que os ajudou sempre a consolidar os conceitos.

Considerou muito gratificante trabalhar com esta turma e conseguir com eles resultados impensáveis à partida. Quase todos os alunos atingiram um nível positivo a matemática e mais importante que isso foi conseguir implementar-lhes regras e métodos de trabalho que vieram a revelar-se cruciais nos desempenhos destes alunos noutras disciplinas.

## **5. Considerações finais**

Afinal o que é pedagogia? Quando se pode dizer que um professor tem/ aplica uma verdadeira pedagogia? Que é um bom didacta? Parece-me haver apenas uma resposta possível. O professor é um verdadeiro pedagogo quando, com base em teorias de ensino e no conhecimento psicossocial e afectivo dos discentes recorre didacticamente a um conjunto de métodos, técnicas, estratégias e actividades adequados àqueles e que do seu uso resulta uma inter-relação pedagógica e humana, harmoniosa e perfeita, desenvolvendo no aluno uma aprendizagem significativa e uma formação científica, moral e cívica pautadas pela qualidade e pelo equilíbrio.

Abandonar, no ensino, um formalismo convencionalista em prol de um pragmatismo funcional mas científico, dotaria a sociedade de indivíduos interventivamente competentes.

## Bibliografia

- Altet, M. (2000). *Análise da Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Avanzini, G. (1991). *L'école d'hier à demain*. Toulouse : Erès.
- Carvalho, A.(Org) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto editora.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a Professor*. Coimbra: Minerva editora.
- Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura Vol VI; XIII e XIV.
- Ferry, G.(1983). *Le Traject de la Formation – les Enseignants entre la Theorie et la Pratique*. Paris : Dunod.
- Figueirinhas, A. (trad) (1927). *Lições de Pedagogia*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- Herrerias, J. A. L.(1989). *El Professor Educador: Persona y Tecnólogo*. Madrid: Ed. Cincel
- Merieu, P. (1988). *Apprendre Oui Mais Comment?* Paris: ESF.
- Nérici, I. (1983). *Didáctica Geral Dinâmica*. S. Paulo: Atlas, 9ª Edição.
- Perrenoud, P.(1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Sáenz, O. (Dir). (1988). *Didactica General*. Madrid: Ediciones Anaya.



# O Conceito de Média em Futuros Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

**Paula Maria Barros**

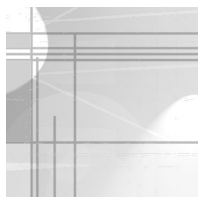
pbarros@ipb.pt

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança  
Campus de Santa Apolónia · Apartado 1101 · 5301-856 Bragança

**José António Fernandes**

jfernandes@iep.uminho.pt

Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia  
Campus de Gualtar · 4710-057 Braga



## Resumo

Neste texto caracteriza-se o conceito de média aritmética de alunos do 4.º ano do curso de Professores do Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza, de uma Escola Superior de Educação, futuros professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

O estudo desenvolveu-se em duas fases distintas: na primeira, todos os alunos responderam a um questionário envolvendo conceitos elementares de estatística e probabilidades e, na segunda, seguiu-se a prática lectiva (Estágio) de três destes alunos que leccionaram a unidade didáctica de Estatística de 6.º ano através da observação das aulas, de entrevistas individuais e de breves conversas informais. Os resultados obtidos revelam que os alunos conhecem o algoritmo da média aritmética mas têm várias dificuldades na sua aplicação a situações não rotineiras e na sua interpretação e atribuição de significados, ou seja, possuem um conceito de média desenvolvido nos seus aspectos algorítmico e técnico e muito limitado nos seus aspectos de compreensão. Na segunda fase do estudo, este conceito de média reflectiu-se na prática lectiva das três alunas que foram acompanhadas, induzindo-as a seleccionar tarefas em que não tinham dificuldades, explorando-as de forma pouco flexível e depositando pouca confiança nas capacidades dos alunos para resolverem tarefas mais elaboradas.

## Palavras-chave

Conceito de média aritmética; Dificuldades; Formação inicial; 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

## Key Words

Arithmetic mean concept; Difficulties; Pre-service teacher education; Elementary level.

## 1. Introdução

A vida dos cidadãos é cada vez mais regulada por indicadores numéricos, muitos dos quais gerados por processos que têm por base conhecimentos estocásticos. Os meios de comunicação social usam a linguagem, as técnicas e os processos estatísticos para sustentar afirmações nos mais diversos domínios. Os “jogos de azar” estão cada vez mais presentes no dia-a-dia, podendo dar uma falsa imagem de lucro fácil a indivíduos menos informados. Torna-se, assim, imprescindível que qualquer pessoa adquira competências na área de estatística e probabilidades de forma a ser capaz de gerir e utilizar a informação que lhe chega para tomar as suas decisões conscientemente. Nesta perspectiva, a estocástica “desempenha um papel fundamental na formação para a cidadania” (Ponte & Fonseca, 2000, p.179). Consequentemente, “desenvolver o pensamento estatístico e probabilístico ao longo da escolaridade constitui um aspecto

importante da formação que a escola deve proporcionar” (Abrantes, Serazina & Oliveira, 1999, p.94) para o exercício de uma cidadania crítica, reflexiva e participativa.

Deste modo, considerando a necessidade de formar estudantes habilitados a raciocinar estocasticamente, coloca-se a questão de saber se os futuros professores, que têm de ensinar os temas de estatística e probabilidades, os compreendem de forma adequada e possuem os conhecimentos necessários para levar os alunos a raciocinarem correctamente sobre os vários assuntos a eles ligados.

Tendo por base esta preocupação, realizou-se um estudo com alunos do 4.º ano de uma Escola Superior de Educação, futuros professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, com o intuito de: (a) Identificar dificuldades e processos de raciocínio de futuros professores em aspectos elementares ligados aos conteúdos de estatística e probabilidades; (b) Identificar dificuldades de futuros professores no planeamento e execução de aulas sobre o tema; (c) Descobrir os factores subjacentes às opções que os futuros professores adoptam na sua prática lectiva; (d) Compreender de que forma as dificuldades sentidas influenciam a sua prática lectiva; (e) Averiguar se a prática lectiva induz uma reflexão sobre as dificuldades e provoca mudanças de raciocínio.

Neste texto apresentam-se apenas resultados relativos ao conceito de média aritmética, visando-se, mais directamente, os objectivos (a) e (d).

## **2. Dificuldades envolvendo o conceito de média aritmética**

Embora a noção de média aritmética seja aparentemente simples, há, no entanto, investigações que patenteiam dificuldades conceptuais e procedimentais relacionadas com este conceito em alunos de diferentes idades.

Pollatsek, Lima e Well (1981) verificaram, em várias situações, que muitos estudantes universitários sentiram dificuldades no cálculo de uma média global a partir do conhecimento de duas médias parciais. Nestas situações, a maior parte das respostas incorrectas resultou de determinar a média simples dos valores das duas médias dadas, não afectando os seus valores com os pesos adequados. Boaventura (2003) observou dificuldades do mesmo tipo em alunos do 12.º ano e Li e Shen (1994) também verificaram a não ponderação no cálculo da média quando os dados eram apresentados através de uma tabela de frequências.

Mevarech (1983) ampliou a investigação de Pollatsek *et al.* (1981), verificando que a maioria dos estudantes universitários usaram a lei do fecho no cálculo da média total de dois grupos (o que corresponde a calcular a média simples dos valores das duas médias dadas), aplicaram a propriedade associativa no cálculo da média total de três grupos, não

compreenderam a não existência de elemento inverso no cálculo de uma média aritmética e, em menor percentagem, consideraram o valor 0 (zero) como elemento neutro, isto é, o valor da média não se altera quando se acrescenta o valor zero ao conjunto de dados. Embora os estudantes reconhecessem as fórmulas de cálculo da média simples e ponderada, para o autor apenas poucos deles possuíam o conjunto de estruturas conceptuais necessárias para a resolução dos problemas propostos.

Com o objectivo de estudar como é que as estratégias dos estudantes para resolver problemas de média ponderada mudam ao longo da escolarização, Gattuso e Mary (1998) realizaram um estudo com estudantes do 8.º ao 10.º ano (de 13 a 15 anos), tendo verificado haver uma melhoria com a instrução, sem que tal melhoria persistisse no tempo. De entre os alunos que participaram no estudo, os do 10.º ano tiveram a mais baixa percentagem de respostas correctas em 7 das 10 questões e os do 9.º ano, que tinham recebido instrução recente sobre o tema, tiveram melhor desempenho do que os do 8.º ano e do 10.º ano na generalidade dos casos. Além disso, os resultados do 8.º ano revelaram que alguns destes alunos foram capazes de determinar uma média ponderada mesmo sem ter sido dada qualquer instrução específica.

No estudo de Gattuso e Mary, os alunos cometeram, entre outros, os seguintes erros: calcular o quociente da soma dos valores que toma a variável pela soma das frequências (resposta observada particularmente entre os alunos do 10.º ano); usar a média aritmética simples ignorando o peso dos dados (resposta mais observada entre os alunos do 10.º ano, quando o problema era apresentado sob a forma de tabela); e utilizar o número de linhas ou de dados diferentes como denominador, com numeradores variados. Estes erros traduzem uma certa incompreensão do cálculo da média ponderada, já que os alunos não ponderaram adequadamente os valores da variável ou inventaram fórmulas não adequadas.

Relativamente à média aritmética, Strauss e Bichler (1988) estudaram, em alunos dos 8 aos 14 anos, o desenvolvimento da compreensão de algumas das suas propriedades: (a) a média é um valor compreendido entre os extremos da distribuição; (b) a soma dos desvios dos dados relativamente à média é zero; (c) a média é influenciada pelo valor de cada um dos dados; (d) a média não tem que ser igual a um dos valores dos dados; (e) para a variável considerada, a média pode ser uma fracção que não tenha sentido na realidade; (f) tem que se ter em conta os valores nulos no cálculo da média; e (g) o valor da média é um “representante” dos dados a partir dos quais foi calculada.

Nas tarefas relativas à propriedade (b), poucos alunos deram respostas correctas. No caso da propriedade (f), aproximadamente 25% dos alunos de 8 anos, 20% dos de 10 anos, 45% dos de 12 anos e 60% dos de 14 anos resolveram correctamente as tarefas. A afirmação incorrecta de

que a 'adição do zero não altera a média', isto é, considerar zero como elemento neutro (concepção errada identificada por Mevarech, 1983), foi dada por 5%, 21%, 31% e 15% dos alunos de 8, 10, 12 e 14 anos, respectivamente.

No caso das tarefas relativas à propriedade (g), apenas alguns alunos de 8 anos, 25% de 10 anos e 60-65% dos de 12 e 14 anos as resolveram correctamente. Segundo os autores, o grande número de respostas não justificadas, mesmo dos que responderam correctamente, traduz que os alunos tiveram dificuldades em compreender as tarefas. As justificações que foram dadas para as respostas incorrectas foram variadas, sendo por vezes uma reafirmação da resposta dada. Uma das respostas incorrectas mais referida foi escolher o dado com maior valor numérico como o mais representativo da distribuição, dizendo que esse número descreve melhor o grupo. Verificou-se também que algumas das crianças mais novas basearam-se em razões sociais para justificarem a sua resposta.

Os resultados que Strauss e Bichler (1988) obtiveram sugerem uma melhoria da compreensão das propriedades com a idade e indicam diferenças na sua compreensão, tendo observado um melhor desempenho nas tarefas respeitantes às propriedades (a), (c) e (d) do que nas respeitantes às propriedades (b), (f) e (g). Além disso, para cada uma destas propriedades, os autores utilizaram diversas tarefas variando o tipo de dados (contínuos e discretos) e os meios de apresentação (verbal, numérico e concreto), não tendo encontrado efeitos significativos relativamente ao tipo de dados ou aos meios de apresentação utilizados.

As propriedades (a), (b), (f) e (g) foram posteriormente investigadas por Leon e Zawojewski (1991) num estudo com estudantes do 4.º e 8.º anos e do ensino superior. As suas conclusões corroboram as de Strauss e Bichler (1988), já que os sujeitos tiveram cerca do dobro das dificuldades na compreensão das propriedades (f) e (g) relativamente às propriedades (a) e (b). Leon e Zawojewski (1991) observaram também que a idade tem uma influência importante no aumento da compreensão destas propriedades e que a contextualização das tarefas facilita muito a sua resolução.

No nosso país, Boaventura (2003) estudou, em alunos do 12.º ano, as afirmações: (a) a média de um conjunto de dados nunca é igual a um dos dados; (b) a média de um conjunto de dados é sempre um valor compreendido entre o menor e o maior dos dados; (c) se acrescentarmos o valor 0 (zero) ao conjunto de dados, o valor da média não se altera; (d) se acrescentarmos o valor da média ao conjunto de dados, o valor da média não se altera; e (e) dois conjuntos de dados diferentes podem ter a mesma média.

Em termos de resultados, a autora obteve percentagens de respostas correctas de 85% a 94% nas tarefas relativas às afirmações (a), (b) e (e),



62% na afirmação (c) e 48% na afirmação (d).

Por vezes, o algoritmo da média é também aplicado de forma mecânica, não revelando os alunos capacidades da sua utilização flexível em situações-problema. Num estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade, em que a maioria evidenciou conhecer o algoritmo de cálculo da média, Cai (1995) observou que apenas cerca de metade dos alunos foram capazes de determinar um valor desconhecido num pequeno conjunto de dados, apresentado sob a forma de pictograma, para se obter um dado valor da média. Este resultado agravou-se ainda mais quando se analisaram os raciocínios usados, pois, dos alunos que encontraram o valor desconhecido, apenas aproximadamente metade o determinou através de uma utilização compreensiva do algoritmo (multiplicar o valor da média pelo número total de dados e subtrair a soma dos valores dados), tendo a maioria dos restantes recorrido a uma estratégia de tentativa e erro.

Quanto às respostas erradas, para além de erros não compreensíveis, Cai (1995) identificou quatro tipos de erros, que classificou como: erro menor, em que os alunos apresentaram processos de resolução correctos mas cometeram erros de cálculo ou deram como resposta o número total de efectivos (11%); violação da regra de paragem, em que os alunos usaram estratégias de tentativa e erro mas pararam quando o quociente não era a média dada, quando o resto não era zero ou quando o quociente não era a média dada e o resto não era zero (10%); uso incorrecto do algoritmo, em que os alunos aplicaram directamente o algoritmo mas de forma incorrecta (34%); manipulação simbólica injustificada, em que os alunos tomaram alguns números da tarefa e trabalharam com eles num caminho irrelevante para o contexto do problema (24%).

Sobre o conceito de média, Carvalho (1996) analisou as realizações de dois grupos de alunos do 7.º ano, cada um numa tarefa distinta. Num dos grupos, foi dado um conjunto de dados que os alunos deviam organizar numa tabela de frequências; no outro, os dados foram apresentados através de um gráfico de barras. Foi na tarefa estabelecida através do gráfico que os alunos revelaram mais dificuldades.

No que diz respeito às dificuldades dos alunos, Carvalho (1996) salienta que, no caso da tarefa em que se partiu do gráfico, os alunos não consideraram as frequências absolutas dos diferentes valores no cálculo da média, isto é, calcularam o quociente da soma dos diferentes valores da variável pela dimensão da amostra.

Em relação à interpretação da média num dado contexto, Eisenbach (1994, citado em Batanero, 2000) questionou estudantes universitários de um curso introdutório de estatística sobre o significado da afirmação: 'Que quer dizer que o salário médio de um empregado é de 3600 dólares?' As respostas obtidas, do tipo 'a maioria dos empregados ganha cerca de 3600 dólares', 'é o salário central' e 'os outros trabalhadores ganham

mais ou menos 3600 dólares', denotam uma confusão terminológica entre as palavras 'média', 'mediana' e 'moda'. Também no estudo já referido, Boaventura (2003) verificou que os alunos interpretaram a média como a descrição do seu algoritmo.

Dreyfus e Levy (1996), num estudo com alunos de 11 e 12 anos, observaram que os alunos consideraram a média como o valor central, o que denota uma confusão da média com a mediana. Estes autores detectaram ainda concepções erradas sobre as relações entre a média e a distribuição, pois um número substancial de alunos afirmou que numa distribuição variada é impossível calcular a média e que não é possível em duas turmas com a mesma média os alunos falharem mais numa turma do que noutra. Para estes alunos, se mais alunos falham, então a média da turma devia ser mais baixa.

No que se refere a alunos do ensino superior, alguns dos quais futuros professores do ensino primário espanhol, Batanero, Godino e Navas (1997) detectaram a existência de erros conceptuais e dificuldades de aplicação prática dos conhecimentos sobre a média aritmética, por exemplo no tratamento dos valores atípicos. Assim, num item em que se pedia para estimar o peso real de um objecto, dado um conjunto de dados em que se introduziu um valor atípico muito extremo, 34% dos estudantes utilizaram-no no cálculo da média, embora fosse óbvio que se devia tratar de um erro de medição. Já noutro item, em que se pretendia calcular o número típico de perguntas feitas num dia por oito estudantes de uma turma, em que era dado um registo do número de perguntas feitas por cada estudante e onde se incluiu um valor atípico, 30% calculou a média desprezando o valor atípico. No entanto, neste caso, devido à variabilidade dos dados e ao efeito do valor atípico sobre a média, este devia incluir-se na análise, já que a sua supressão afectaria consideravelmente o valor "representativo" do conjunto de dados.

Batanero *et al.* (1997) pensam que as dificuldades evidenciadas se podem explicar pelo facto do ensino das medidas de tendência central, e portanto também da média, se centrar habitualmente na apresentação das fórmulas aplicadas a casos estereotipados, o que não permite que os alunos compreendam o significado integral dos conceitos.

### **3. Metodologia do estudo**

O estudo realizado desenvolveu-se em duas fases, cada uma com uma metodologia diferenciada. Na primeira fase, em que se seguiu uma metodologia essencialmente quantitativa, uma turma de 37 alunos do 4.º ano do curso de Professores de Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza, futuros professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, respondeu a um questionário cujas questões se reportavam a conceitos elementares de estatística e probabilidades (nove questões

sobre as medidas de tendência central e quatro sobre acontecimentos e comparação de probabilidades). Estes alunos, à excepção de três, tinham frequentado com sucesso a disciplina semestral de Probabilidades e Estatística, no ensino superior.

Na segunda fase, em que se seguiu uma metodologia de estudo de caso, seleccionaram-se três dos participantes da primeira fase (Maria, Joana e Teresa), usando-se como critério fundamental para a sua escolha o facto de leccionarem a unidade didáctica de Estatística de 6.º ano, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica II (Estágio). Através de entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, observação de aulas e recolha de documentos escritos acompanhou-se o seu percurso durante a leccionação da unidade de Estatística. Estas três participantes, após terem leccionado a unidade, analisaram, ainda, as respostas dadas ao questionário administrado na primeira fase e indicaram as alterações que fariam em termos de respostas e de raciocínios.

Para a análise dos dados do questionário (primeira fase) classificaram-se as respostas em correctas e erradas e definiram-se categorias com base nos raciocínios utilizados. Em ambos os casos, foram fundamentalmente determinadas frequências relativas em percentagem, separadamente para as respostas e para os raciocínios em cada questão.

No que concerne aos dados da segunda fase, a sua análise foi feita caso a caso tendo em conta os resultados obtidos e seguindo as orientações que guiaram o estudo.

#### **4. Apresentação de resultados**

Nesta secção apresentam-se os resultados provenientes dos dois contextos de estudo: o questionário e a prática lectiva. De relembrar, que este artigo versa apenas sobre as questões e situações que envolvem exclusivamente o conceito de média aritmética.

##### **4.1. Respostas e raciocínios no questionário**

Neste ponto apresentam-se as respostas e os raciocínios elaborados pelos alunos na resolução das tarefas do questionário (ver Anexo), envolvendo o conceito de média aritmética.

###### **Questão 1**

Relativamente às preferências de clube desportivo dos 200 alunos de uma escola, cuja distribuição era apresentada sob a forma de um gráfico circular, pretendia-se averiguar da possibilidade de calcular a média.

Apenas 38% dos alunos afirmaram correctamente que não era possível calcular a média, tendo uma percentagem considerável (57%) determinado a média das frequências absolutas ou relativas.

A análise dos raciocínios permite concluir que as dificuldades são

mais acentuadas do que poderia parecer apenas pelas respostas, já que somente 14% dos alunos justificaram a sua resposta de forma correcta, referindo explicitamente que se tratava de uma variável qualitativa ou afirmaram esse facto de forma menos directa ao alegarem que “estamos em presença de nomes e não de números” ou que “não é possível atingir um valor numérico que expresse a média”. Tendo havido respostas correctas que tiveram como base argumentos não matemáticos, os alunos apresentaram razões que tinham a ver com o clube ou com a falta de dados: “estão vários clubes envolvidos”, “foram os alunos a escolher o clube” e “não estão especificados os clubes representados por outros”, referindo-se, neste último caso, à categoria “Outros” do gráfico dado.

De notar que 19% dos alunos não apresentaram qualquer justificação, tendo 86% deles dado uma resposta correcta. Fica-se assim na dúvida se o raciocínio que utilizaram para responder à questão se baseou ou não em argumentos válidos.

### Questão 2

Relativamente às classificações finais a Matemática de duas turmas A e B, colocaram-se as seguintes afirmações: “as classificações mais altas foram obtidas na turma A”; “na turma A não existe qualquer aluno com a classificação de 14 valores”; “o João, da turma B, obteve a classificação de 16 valores”; “50% dos alunos da turma B obtiveram classificação inferior ou igual a 13 valores”. Seguidamente, questiona-se se as médias das classificações das turmas A e B podem ser ambas de 14 valores.

A maior parte dos alunos (70%) respondeu correctamente, afirmando que ambas as médias podem assumir os valores calculados, tendo 62% baseado a sua resposta em argumentos válidos. Para tal, 30% consideraram a *heterogeneidade dos dados*, usando alguns deles argumentos relacionados com a possível *compensação das classificações*, como por exemplo: “podem existir valores altos que vão compensar os mais baixos” e “pelo facto de uma turma ser heterogénea há variação de valores”; 11% fizeram apelo ao *algoritmo da média*, invocando que a média resulta da “soma feita a todas as classificações a dividir pelo número total de alunos” ou aplicando o algoritmo a valores que escolheram, tendo ainda 11% dos alunos combinado estes dois raciocínios. Houve também alunos (11%) que remeteram a sua justificação para o enunciado dizendo que “nenhuma das informações dadas impede que as médias estejam correctas”.

Quanto às respostas incorrectas (22%), elas resultaram, essencialmente, de uma *interpretação incorrecta* dos dados fornecidos no enunciado, verificando-se que a percentagem de respostas erradas foi maior para a turma B (22%) do que para a turma A (11%). Assim, houve alunos (8%) que induzidos pela afirmação do enunciado: “as classificações mais altas foram obtidas na turma A”, acharam-na relevante para o caso e

concluíram que, devido a esse facto, a média não podia ser igual para as duas turmas e outros (11%) afirmaram que, considerando a afirmação do enunciado: “50% dos alunos da turma B obtiveram classificação inferior ou igual a 13 valores”, a média da turma B não podia ser 14 valores.

### Questão 3

Nesta questão, sabendo que a média dos pesos de nove pessoas é 78 quilogramas e que uma delas pesa 70 quilogramas, questiona-se sobre um peso possível para cada uma das restantes oito pessoas.

A maioria dos alunos (60%) respondeu correctamente a esta questão e não responderam 16% dos alunos. As respostas correctas foram variadas, sendo as mais frequentes a apresentação de vários pesos, entre 57 e 90 quilogramas (35%), e “cada uma pesa 79 quilogramas” (22%). Nestes casos, os alunos ou basearam-se na aplicação do *algoritmo da média* ou limitaram-se a apresentar uma série de valores possíveis para o peso das restantes oito pessoas sem dar outro tipo de justificação, o que pode ter implícito o recurso a *estratégias de compensação* ou de *tentativa e erro*.

O *algoritmo da média*, como nem sempre foi usado de forma adequada à situação, nem sempre conduziu à resposta correcta. Ou seja, houve alunos que fizeram uma interpretação incorrecta do enunciado – aplicaram o algoritmo a uma situação diferente da enunciada, outros manifestaram uma compreensão incorrecta do significado dos termos do algoritmo e, por vezes, indicaram bem a equação mas não a resolveram. Este abandono antecipado do raciocínio desenvolvido também ocorreu quando foram usados raciocínios de tentativa e erro ou de compensação, levando os alunos a respostas incorrectas ou inconclusivas.

### Questão 4

Nesta questão determina-se a média do número de irmãos dos alunos de uma escola, cuja distribuição é apresentada sob a forma de gráfico de barras.

Embora a maioria dos alunos (54%) tivesse respondido correctamente a esta questão (a média é 1,9), a percentagem de respostas incorrectas (46%) é também considerável. As respostas correctas basearam-se na aplicação do *algoritmo da média ponderada*.

Quanto às dificuldades sentidas pelos alunos, algumas centraram-se na *interpretação do gráfico*, ou seja, o que significam e como estão relacionados os eixos no contexto do problema. Verificou-se, então, que os alunos cometeram os erros de não relacionar o sistema de eixos (14%), ou seja, determinaram o quociente da soma das frequências absolutas (eixo das ordenadas), com excepção do valor correspondente a zero irmãos, pela soma dos valores da variável (eixo das abcissas); calcularam a média das frequências (11%), isto é, determinaram o quociente

da soma das frequências absolutas pelo número de valores que toma a variável; consideraram um denominador incorrecto na aplicação do algoritmo (8%) – os alunos ponderaram adequadamente os valores para calcular a média, mas consideraram como denominador o valor máximo que aparece no eixo das ordenadas ou o número de valores que toma a variável; construíram uma tabela de frequências mas não souberam calcular a média (5%); calcularam a média dos valores da variável (3%), isto é, determinaram o quociente da soma dos valores que toma a variável pelo número desses valores; e confundiram (3%) a moda com a média, dando como resposta o valor mais frequente.

Fica-se, assim, com a ideia que alguns alunos manipulam os dados do gráfico sem os interpretarem no respectivo contexto, com o propósito de obterem um valor numérico que lhes pareça dar resposta ao problema. A componente de cálculo na maioria dos raciocínios consiste na utilização do algoritmo da média de forma não significativa e, por vezes, recorrendo a “falsas fórmulas”. Frequentemente, os alunos demonstram conhecer a fórmula sem lhe atribuir, no entanto, o significado adequado. Assim, embora muitos alunos conhecessem o algoritmo da média, revelaram, todavia, uma compreensão muito limitada da sua aplicação.

#### Questão 5

Nesta questão calcula-se a média do número de ramos de rosas vendidos durante cinco dias de uma semana, sabendo que nos quatro primeiros dias a média do número de ramos vendidos foi de 13,5 e que no quinto dia não se vendeu nenhum ramo.

Esta questão gerou bastantes dificuldades, já que apenas 49% dos alunos respondeu correctamente. As respostas correctas tiveram sempre como raciocínio de base a aplicação do *algoritmo da média*.

As respostas erradas (49%) resultaram, essencialmente, de não considerar no cálculo da nova média a ponderação da média dada pela respectiva frequência absoluta (30%), aplicar a *lei do fecho* (8%), isto é, calcular a média simples da média dada com o novo dado introduzido; e considerar zero como *elemento neutro* (5%), ou seja, basear-se na concepção de que a introdução do zero como novo dado não altera a média.

#### Questão 6

Nesta questão determina-se a idade de um amigo que se juntou a um grupo de três amigos com média de idades de 15 anos, sabendo-se que a média passou a ser de 16 anos para o grupo dos quatro amigos.

A maioria dos alunos (65%) respondeu correctamente (o amigo tinha de ter 19 anos) e apenas um aluno não respondeu.

As respostas correctas tiveram essencialmente por base o recurso ao *algoritmo da média* (33%). O raciocínio *tentativa e erro* (30%), em que os

alunos escolheram um valor para a idade desconhecida e verificaram, a partir do algoritmo, se a média correspondia ao valor pretendido, embora tendo sido bastante utilizado, nem sempre conduziu à resposta correcta pois houve alunos que terminaram as tentativas antes de se obter o valor exacto da média ou que interpretaram erradamente os cálculos e deram como resposta a média obtida na verificação. Além disso, este raciocínio também pode ser visto como mais elementar e menos eficiente face aos conhecimentos que os alunos deste nível de ensino devem possuir.

Da mesma forma que na questão anterior, houve respostas erradas que resultaram da aplicação da *lei do fecho* (8%), em que os alunos determinaram o valor da idade desconhecida recorrendo à média simples da média dada com o valor desconhecido, e de não afectar a média referente aos três amigos do respectivo factor (5%). Neste último caso, os alunos deram a resposta “a idade do amigo era 49 anos”, o que mostra também alguma falta de reflexão sobre a razoabilidade das respostas obtidas.

#### Questão 7

Nesta questão calcula-se a média dos pesos de 10 pessoas, 6 mulheres e 4 homens, sabendo-se que a média dos pesos das 6 mulheres é 60 quilogramas e a média dos pesos dos 4 homens é 80 quilogramas.

Mais de metade dos alunos (60%) respondeu correctamente que a média era 68 quilogramas, observando-se ainda uma percentagem considerável de alunos (35%) que apresentaram uma resposta errada.

De entre os raciocínios, o *algoritmo da média* foi o mais utilizado (60%) e conduziu sempre à resposta correcta.

As respostas erradas decorreram da utilização da *lei do fecho* (30%), ou seja, calcularam a média das duas médias dadas (tendo concluído que a média era 70 quilogramas) e da *adição das médias* (5%), em que a média final pretendida foi obtida adicionando as médias dadas (concluindo que a média era 140 quilogramas). Ora, esta resposta revela uma compreensão relacional do conceito de média muito limitada, pois os alunos atribuíram-lhe um valor superior à maior das médias dadas.

#### Questão 8

Nesta questão, sabendo-se que a média, a moda e a mediana dos vencimentos dos 50 empregados de uma empresa são, respectivamente, 120 mil escudos, 80 mil escudos e 90 mil escudos, pretendia-se interpretar o significado da média neste contexto.

As respostas foram variadas, sendo a resposta mais frequente (41%) “Salário de todos os trabalhadores dividido pelo número de trabalhadores”, que é simplesmente a *descrição do algoritmo da média*. Na segunda resposta mais referida (27%) – “Representa o valor médio dos salários” – não se acrescenta nada de significativo relativamente ao enunciado.



Verificou-se ainda que 19% dos alunos aludiram à possível *heterogeneidade dos dados*, ou seja, deram respostas do tipo: “Valor médio, pode mascarar os extremos que, se forem muito altos ou muito baixos não aparecerão”, “...não reflecte o salário de cada empregado (pode haver valores muito diferentes)” e “Os vencimentos variam, no entanto, sejam eles mais altos ou mais baixos, o valor entre todos os funcionários ronda os 120 mil escudos”, e 5% calcularam a quantia que o patrão despende, por mês, no pagamento dos ordenados.

Os restantes alunos (8%) ou deram respostas sem sentido, no contexto em causa, ou não responderam à questão.

#### **4.2. A prática lectiva de três alunas**

Os dados do questionário permitiram verificar a existência de dificuldades relativamente ao conceito de média aritmética. Perante tais dificuldades, na segunda fase do estudo, pretendeu-se verificar se elas emergem também na própria prática lectiva, reconhecer as suas influências para a prática e aprofundar a sua origem.

Conforme já foi referido, nesta segunda fase do estudo seguiu-se o percurso de três alunas: Teresa, Maria e Joana, seleccionadas de entre os estudantes que tinham respondido ao questionário, durante a leccionação da unidade de Estatística do 6.º ano no contexto da disciplina de Prática Pedagógica II (Estágio).

Faz-se, seguidamente, referência às situações relativas ao conceito de média aritmética que foram exploradas nas aulas leccionadas pelas referidas alunas, salientando-se as dificuldades por elas sentidas e as implicações para a respectiva prática lectiva.

##### **Média envolvendo variáveis qualitativas**

Teresa propôs um trabalho de grupo à turma, que consistia na recolha de dados através de um inquérito e do seu posterior tratamento e análise. Nesse trabalho, era pedido o cálculo da média. Porém, as questões que foram propostas envolviam apenas variáveis qualitativas, pelo que não fazia sentido determinar a média. Contudo, Teresa não se apercebeu desse facto, nem quando os alunos tiraram dúvidas relativamente às dificuldades na elaboração do trabalho, nem quando cada grupo apresentou o trabalho à turma.

Na apresentação dos trabalhos pelos alunos passaram-se várias situações. Um dos grupos não determinou a média porque se esqueceu, outros grupos arranjaram dados alusivos a uma nova variável, também qualitativa, mas que não correspondia à que lhes foi atribuída para calcularem a média. Outro grupo apresentou dados alusivos à situação “número de vezes que cada aluno lança o dado” e calculou a média do número de lançamentos por aluno, contexto em que já faria sentido o



seu cálculo. O comentário de Teresa a estas últimas situações foi idêntico: “não calculou a média que era precisa para o trabalho, apresentou um exemplo”.

Houve também grupos que calcularam a média alusiva aos dados que tinham recolhido efectivamente. Assim, por exemplo, aquele que estudou a questão “Um dia mais tarde gostaria muito de ser...” escreveu no cartaz em que apresentou o trabalho à turma: “2,2, é a média da tabela de frequências”, sem qualquer outra justificação. Então, Teresa pediu aos alunos para explicarem o que tinham feito e gerou-se o seguinte diálogo:

*(A<sub>1</sub>) Somámos as frequências e dividimos pelo número de profissões que havia. Fiz  $1 + 3 + 4 + 1 + 6 + 5 = 20$ ;  $20:9 = 2,2$ , a média da tabela de frequências.*

*(T) Foste ver a média, mas não foi da tabela.*

*(A<sub>1</sub>) Foi do número...*

*(A<sub>2</sub>) Acho que ele contou o número de pessoas que escolheram...*

*(T) Ou seja, era a média do número de pessoas que escolheram essas profissões. É a média da preferência dos alunos.*

O grupo que estudou o que gostavam de fazer nos tempos livres calculou também a média das frequências absolutas, concluindo que a média era 3,5. Da mesma forma, o grupo que recolheu dados sobre a cor preferida dos alunos calculou a média das frequências absolutas, concluindo que “A média das cores que os alunos do 6.º B escolheram foi de 3,5”.

Nesta altura, um aluno da turma comentou: “Dá a mesma média que no grupo [anterior] ...”. Esta observação poderia ter alertado Teresa para verificar que algo não estaria correcto. Porém, esta respondeu: “Lembra-te que foram avaliados os mesmos alunos e pode dar a mesma média”.

Mais tarde, Teresa, em conversa com a investigadora, afirmou que os alunos não tiveram dúvidas nessa parte e que ela também não reflectiu muito sobre o assunto. Contudo, confessou que não estava muito segura da situação, pois não houve nada que a alertasse para esse facto.

*Fiquei na dúvida, mas como estavam todos a ter o mesmo seguimento não disse nada. (...)*

*Como não lhes tinha falado que havia dados que podiam se... que se podia trabalhar com a média e outros que não se podia fazer a média devidamente, talvez foi mais nesse aspecto que eu deixei ir. É que nem o programa diz nada a esse respeito, e o manual não falava sequer.*

Maria não abordou a impossibilidade de cálculo da média nestes casos. Também não considera viável os alunos averiguarem esse facto, afirmando que, “para isso, tínhamos que dar antes conceitos como variáveis qualitativas e quantitativas e isso não faz parte do programa”. Todavia, perante a hipótese, levantada pela investigadora, de poder aludir a esses conceitos na sala de aula, embora de uma forma informal e a propósito de problemas abordadas na aula, ainda fica na dúvida se deverá ser uma questão a explorar com os alunos. De realçar que Maria, da primeira vez que respondeu ao questionário, não respondeu à questão que se reportava a esta situação (questão 1) e, após uma segunda análise do questionário, embora tivesse chegado a uma resposta correcta, teve dificuldades em explicar o seu raciocínio usando termos estatísticos adequados. Ela própria acabou por afirmar: “justificação correcta e científica não sei”.

Joana também não explorou com os alunos esse tipo de tarefas, confessando que quando preparou as aulas não reflectiu sobre esse assunto, embora tenha encontrado num manual de 6.º ano uma referência que alertava para esse facto. De notar que quando respondeu ao questionário pela primeira vez, na questão que se referia a esta situação (questão 1) calculou a média das frequências absolutas e quando analisou, pela segunda vez a resposta dada (após ter leccionado a unidade Estatística), continuou a concordar com o seu raciocínio. Só quando questionada pela investigadora sobre a variável em causa é que se apercebeu da situação, dizendo que não interiorizou concretamente o significado da média para estes casos.

Pode-se, assim, constatar que no caso de Maria e de Joana as dificuldades em termos conceptuais podem ter levado a evitar explorar tarefas desse tipo com os seus alunos.

### Cálculo da média para dados agrupados

Joana propôs na aula uma tarefa sobre o cálculo da média, sendo pedido aos alunos para lançarem um dado 10 vezes e construírem a tabela de frequências dos resultados obtidos, que não tendo sido terminada na aula ficou para os alunos acabarem em casa. Este adiamento para a aula seguinte apresentou-se benéfico para Joana reflectir sobre a resolução da tarefa, já que esta confessou, espontaneamente, que teve algumas dificuldades no cálculo da média no caso da situação citada, pois quando o tentou fazer, calculou a média das frequências – “No início, tive dificuldades ao calcular a média, pois somei as frequências e dividi por seis.”

Apercebendo-se de que algo não estaria correcto, recorreu a tabelas de frequências diferentes, alusivas a outras pontuações, e verificou que o valor da média calculado pelo seu processo era sempre o mesmo, o que

achou estranho. Seguidamente, reflectindo sobre este facto e pedindo a ajuda de colegas, com quem discutiu o assunto, chegou à conclusão correcta. Para tal, começaram por determinar a média simples, partindo de dados não agrupados.

*Estivemos a pensar [Joana e mais três colegas estagiários] e depois lá chegámos à conclusão. (...) Somámos na parte dos lançamentos e dividimos por 10. Então, por outro processo, tinha que dar a mesma média, e lá descobrimos que tínhamos que multiplicar. Há alturas em que parece que não raciocinamos muito bem, que são coisas simples e parece que quanto mais simples...*

Finalmente, comentou que, neste caso, se tivesse de resolver imediatamente o exercício na aula, teria sido um pouco complicado.

*Se calhar era capaz de ser complicado e eu ia ficar um pouco baralhada. Foi engraçado, eu tinha na minha mente a ideia: bem, é assim que se resolve e depois vou pegar naquilo para resolver... Mas então, isto não é assim?! E fiquei um pouco baralhada.*

Teresa e Maria, embora tivessem construído tabelas de frequências com os alunos nunca as utilizaram directamente para determinar a média, recorrendo sempre aos dados originais não agrupados. As suas opções neste sentido foram justificadas, no caso de Teresa, pela influência da professora da turma que lhe transmitiu a ideia de que seria mais complicado para os alunos e a Maria não lhe pareceu relevante os alunos explorarem situações deste tipo.

Determinação de um dado sabendo a média inicial (sem esse dado) e a média final

Maria propôs para trabalho de casa um exercício do manual dos alunos: – Quatro amigos tinham, em média, 11 anos. Juntou-se ao grupo dos quatro um outro amigo. Qual é a idade desse amigo se a média passou a ser 12 anos? (semelhante à questão 6 do questionário).

Durante a correcção, um aluno registou no quadro  $11+11+11+11+16 = 60$ ,  $60:5 = 12$ , o que traduz um raciocínio correcto, mas por tentativas. Prosseguindo na sua explicação, o aluno afirmou: “Somei 12 mais 12...”, onde poderá estar implícito a verificação do cálculo. Esta resposta foi de imediato contestada por Maria, dizendo: “mas a média dos quatro números é 11”. Donde, não fez qualquer menção de aproveitar o raciocínio por tentativa erro para chegar a outro método mais formal.

Outro aluno não ponderou as frequências absolutas no cálculo da média:  $11+12 = 23$ ,  $23:4 = \dots$ , não chegando a acabar a sua resolução

porque Maria afirmou estar errada. Finalmente, uma aluna da turma apresentou uma resposta correcta:  $4 \times 11 = 44$  anos,  $5 \times 12 = 60$  anos,  $60 - 44 = 16$  anos, que foi perfeitamente aceite pela Maria.

Muito embora o exercício tenha sido corrigido correctamente na aula, não foram aproveitados os erros dos alunos para os questionar sobre a situação, nem foi aceite um raciocínio que tinha por base uma estratégia de tentativa e erro. Estas falhas na exploração da tarefa, além de poderem resultar da existência de algumas dificuldades em “traduzir” os conhecimentos numa linguagem matemática acessível aos alunos, parecem também ter origem numa compreensão limitada do conceito de média, traduzindo-se na sobrevalorização de um processo de resolução – provavelmente aquele que foi pensado antes – e sem considerar outros processos igualmente válidos.

Conversando com a investigadora sobre este assunto, Maria afirmou que não teve dificuldades e que tentou pensar numa forma de abordar o exercício na sala de aula: “Fiz com uma incógnita  $X$  e estive a pensar numa maneira de eles resolverem, pois vi que não podiam perceber desta forma.”

De realçar que da primeira vez que respondeu ao questionário Maria respondeu incorrectamente a uma questão deste tipo (questão 6), não tendo em conta a frequência respeitante à média dada. Contudo, da segunda vez que analisou a questão (após ter leccionado a unidade) considerou que se tinha enganado e chegou a uma conclusão correcta aplicando o algoritmo da média.

Joana, embora utilizasse o mesmo manual que Maria, não propôs aos alunos este exercício por falta de tempo – “Foi daquelas aulas que eu não sabia se ia sobrar tempo ou não”. No entanto, afirma que é um tipo de questão à qual estava menos habituada e que envolve um raciocínio mais elaborado. A este propósito, é de referir que ela respondeu de forma incorrecta à questão 6 do questionário, revelando algumas dificuldades ao não ter em conta a frequência absoluta na aplicação do algoritmo. Segundo a aluna, este problema “Era bem diferente. Sei que tive alguma dificuldade em resolvê-lo. Ainda estive um bocadinho ali às voltas para o resolver.”

Pode-se por isso pensar que, por vezes, o contacto com questões que aparecem, por exemplo, nos manuais ou noutros documentos podem provocar uma reflexão sobre a sua resolução e levar a ultrapassar determinadas dificuldades.

Já Teresa, embora quando respondeu ao questionário tivesse dado uma resposta correcta à questão 6, considera que não é um tipo de exercício que se deva explorar com os alunos do 2.º ciclo, pois se ela também tem dificuldades, os alunos teriam muitas mais.

Relativamente a situações análogas, como a questão 3, em que é

dada a média e um dos dados e se pede para indicar os outros dados da distribuição, Joana considera não ser viável a sua exploração por alunos do 6.º ano porque estes não têm conhecimentos para as resolver da forma que acha possível, ou seja, através da resolução de uma equação. Teresa partilha a mesma opinião, afirmando que “era complicado para os alunos do 2.º ciclo”, já que teria dificuldades em abordar a resolução de tais situações ao nível dos alunos.

Pode-se assim constatar, por estes e outros exemplos já citados, que, por vezes, as dificuldades em adaptar os conhecimentos ao nível dos alunos condicionam a selecção de tarefas a explorar na sala de aula. Este condicionamento foi explicitamente assumido por Joana e por Teresa, e também se verificou no caso da Maria. Por exemplo, Joana afirmou que o facto de pensar que não conseguia explicar bem um exercício era razão para não o escolher e seleccionar outro para explicar a mesma coisa. No mesmo sentido, Teresa declarou que um dos critérios de selecção das tarefas foi a facilidade que tinha em as explicar: “ser mais fácil de eu lhes explicar”, admitindo que se encontrasse algo um pouco mais complicado colocava praticamente de lado. E Maria também manifestou alguma relutância em aceitar como adequadas para propor aos alunos algumas tarefas do questionário, nas quais teve algumas dúvidas ou dificuldades ao resolvê-las.

O facto de as estagiárias estarem a ser avaliadas pode ter contribuído para que algumas dificuldades não tenham sido evidenciadas, já que elas tentaram evitar propor tarefas em que tivessem a percepção de não as conseguirem explorar do ponto de vista dos alunos.

## **5. Conclusões**

No que diz respeito ao conceito de média aritmética, da primeira fase do estudo, pode concluir-se que os alunos conhecem o seu algoritmo, mas nem sempre utilizam esse conhecimento de forma significativa.

Por exemplo, a aplicabilidade do conceito de média, quando estão em causa variáveis qualitativas, ainda origina muitas dificuldades, pois apenas 38% dos alunos consideraram que, nesse caso, não é possível calcular a média e muito menos alunos (14%) usaram raciocínios considerados válidos. Em geral, os alunos tentaram encontrar um valor numérico que representasse a média, manipulando os dados sem ter em conta o contexto. Neste caso, o cálculo da média das frequências foi o erro mais frequente.

O cálculo da média a partir de um gráfico de barras também gerou bastantes dificuldades, tendo-se obtido apenas 54% de respostas correctas, fundamentalmente obtidas por aplicação do algoritmo da média. Muitos dos erros cometidos deveram-se ao facto de os alunos não interpretarem correctamente cada um dos eixos e a relação entre eles.

Carvalho (1996), também em relação à média, verificou que alunos de 7.º ano se centravam no aspecto visual do gráfico de barras e ignoravam as relações nele existentes.

Para vencerem as suas dificuldades, os alunos devem trabalhar desde cedo com gráficos (Curcio, 1989) que surjam em contexto real, no âmbito de trabalhos de projecto (Ainley, 1994). O contexto real constitui um bom meio para desenvolver intuições, as quais terão um grande potencial na compreensão futura de aspectos mais complexos.

A dificuldade dos alunos em resolver problemas envolvendo o cálculo de uma média ponderada, já observada nos estudos de Gattuso e Mary (1998), Li e Shen (1994), Mevarech (1983) e Pollatsek *et al.* (1981), foi igualmente proeminente em várias das questões estudadas na presente investigação.

Neste estudo detectaram-se, ainda, concepções erradas sobre as relações entre a média e a distribuição. Alguns alunos (11%) referiram que a média não podia ser superior ao valor máximo possível de 50% dos dados e outros (8%) consideraram que o facto de uma turma ter classificações mais altas que outra era impeditivo da média ser igual nas duas turmas. Concepção semelhante a esta última foi igualmente identificada por Dreyfus e Levy (1996) com alunos de 11 e 12 anos.

Finalmente, em relação ao significado da média num contexto de vencimentos dos empregados de uma empresa, os alunos não foram além da descrição do algoritmo da média, tal como aconteceu no estudo de Boaventura (2003). Uma possível explicação para as dificuldades dos alunos residirá certamente na não abordagem nas aulas de Estatística deste aspecto, o que também acontece com outras estatísticas (Fernandes & Barros, 2005).

Na segunda fase do estudo, centrada no ensino da unidade de Estatística por três alunas que participaram na primeira fase, confirma-se em todas elas um conhecimento instrumental da média aritmética, centrado no nível computacional, em contraste com um conhecimento relacional, em que o conceito é mobilizado para a resolução de situações da vida real (Skemp, 1987). A ausência de um conhecimento relacional suficientemente desenvolvido, o que, segundo Batanero (2000), também pode ser visto como uma exploração insuficiente do campo de problemas de onde emerge o conceito, assume-se como um aspecto crítico, pois é este tipo de conhecimento que revela a importância da Estatística para os cidadãos.

A prevalência da faceta mais algorítmica do conceito de média aritmética nas três alunas repercutiu-se no seu ensino de três formas distintas, embora interligadas: pouca diversidade das tarefas a serem exploradas, pouca flexibilidade na sua exploração e baixa confiança nas capacidades dos alunos para explorarem certo tipo de tarefas.

Particularmente nas tarefas menos rotineiras, em que as alunas revelavam maiores dificuldades, observou-se uma tendência para as omitir na sala de aula, justificando-se, por vezes, a sua não inclusão pelo facto de não estarem ao alcance dos alunos. A este propósito, segundo Teresa, as dificuldades que admitiu sentir na questão 6 seriam mais agravadas para os alunos. Em consequência, não achou adequado explorar com eles tarefas desse tipo.

Na questão 3, em que é dada a média e um dos dados e se pede para indicar os outros dados da distribuição, Joana pensou na resolução da questão através de uma equação. Ora, não possuindo os alunos essa ferramenta matemática, o caminho a seguir era não apresentar tais tarefas aos alunos, ignorando outros caminhos ao alcance destes para enfrentar tais situações. Esta perspectiva limitada e rígida do conceito de média influenciou todas as alunas na selecção das tarefas a serem propostas aos alunos, avançando mesmo Teresa como critério dessa selecção a facilidade que tinha em as explicar e deixando de parte aquelas em que sentia alguma dificuldade.

Em geral, ao longo das duas fases do estudo, perante as dificuldades evidenciadas pelos alunos, que se salientaram mais nas actividades não rotineiras, pode-se concluir que estas se devem a uma compreensão superficial dos conceitos, corroborando, de certa forma, a opinião de Tormo (1995, p. 30):

*Os estudantes têm uma grande predisposição para se centrarem na aprendizagem de fórmulas e regras para resolver um problema-tipo. Tentam mecanizar os problemas, o que os impede de resolver problemas de contexto em que têm que transladar para a situação descrita a fórmula aprendida. Esta forma de 'aprender' impede-os de chegar à conclusão real do conceito.*

Esta situação torna-se um pouco mais problemática quando tem uma interferência mais directa na própria prática pedagógica e, por consequência, na abordagem das tarefas que se realizam com os alunos. Pode-se, pois, em certa medida, argumentar que as dificuldades provenientes da aplicação não rotineira dos conceitos e da capacidade de exploração das tarefas ao nível dos alunos, capacidade centrada no raciocínio pedagógico do professor (Brown & Borko, 1992), são factores que têm uma influência decisiva no tipo de opções que os futuros professores fazem relativamente ao que e como explorar na sala de aula.

Visto que os participantes do presente estudo serão futuramente professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e que fazem parte destes níveis de ensino alguns conceitos elementares de estatística e probabilidades, inclusive questões semelhantes às estudadas poderão ser



exploradas e que, mesmo estando no último ano da sua formação inicial, há dificuldades que se mantêm, torna-se imprescindível confrontar os estudantes com estes e outros tipos de problemas, discutindo as suas respostas e fazendo-os reflectir sobre elas. Esta atitude de reflexão, para além de esclarecer dúvidas e promover um debate sobre as dificuldades sentidas, abre horizontes para um conhecimento mais amplo da diversidade de problemas estocásticos que se podem debater na sala de aula, permitindo-lhes sair da rotina dos problemas típicos de aplicação directa de fórmulas e orientar os seus alunos na superação de dificuldades que parecem persistir ao longo de toda uma escolaridade.

## Bibliografia

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ainley, J. M. (1994). Building on children's intuitions about graphs. In J. P. Ponte & J. F. Matos (Eds.), *Proceedings of the Eighteenth International Conference for the Psychology of Mathematics Educational* (Vol. 2, pp. 1-8). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Barros, P. M. (2003). *Os futuros professores do 2.º ciclo e a estocástica: Dificuldades sentidas e o ensino do tema*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Batanero, C. (2000). Dificultades de los estudiantes en los conceptos estadísticos elementares: el caso de las medidas de posición central. In C. Loureiro, O. Oliveira & L. Brunheira (Orgs.), *Ensino e aprendizagem da estatística* (pp. 31-48). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estatística, Associação de Professores de Matemática e Departamentos de Educação e de Estatística e Investigação Operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Batanero, C., Godino, J. D. & Navas, F. (1997). Concepciones de maestros de primaria en formación sobre los promedios. Versão ampliada do trabalho publicado In H. Salmerón (Ed.), *VII Jornadas LOGSE: Evaluación educativa* (pp. 310-304). Universidade de Granada. Recuperado em 15 de Dezembro, 2000, de <http://www.ugr.es/~batanero>
- Boaventura, M. G. (2003). *Dificuldades de alunos do ensino secundário em conceitos estatísticos*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Brown, C. & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York, NY: Macmillan.
- Cai, J. (1995). Beyond the computational algorithm: student's understanding of the arithmetic average concept. In L. Meira & D. Carraher (Eds.), *Proceedings of the 19th PME Conference* (Vol. 3, pp. 144-151).



Universidade Federal de Pernambuco.

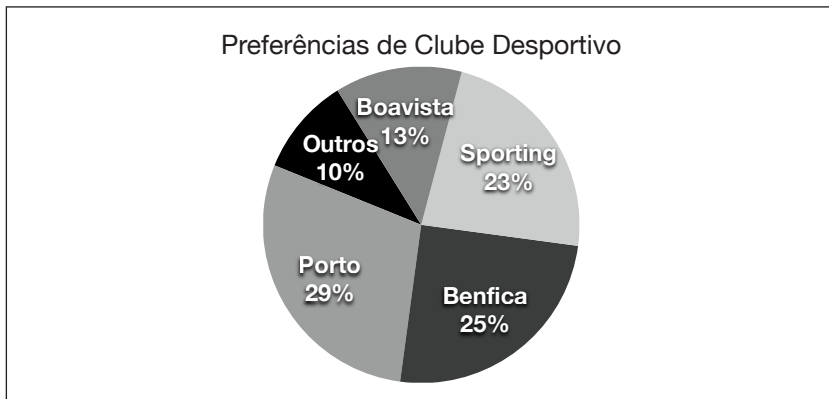
- Carvalho, C. (1996). Algumas questões em torno de tarefas estatísticas com alunos do 7.º ano. In A. Roque & M. J. Lagarto (Orgs.), *Actas do ProfMat 96* (pp. 165-171). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Curcio, F. R. (1989). *Developing Graph Comprehension: Elementary and Middle School Activities*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dreyfus, A. & Levy, O. (1996). Are the notion of mean and related concepts too difficult for 6th and 7th grade biology students? *European Journal of Teacher Education*, 19(2), 137-152.
- Fernandes, J. A. & Barros, P. M. (2005). Dificuldades em estocástica de uma futura professora do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 117-150.
- Gattuso, L. & Mary, C. (1998). Development of the concept of weighted average among high-school children. In L. Pereira-Mendoza, L. S. Kea & W. Wong (Eds.), *Proceedings of the fifth international conference on teaching statistics* (pp. 685-691). Singapura: International Association for Statistical Education.
- Leon, M.R. & Zawojewski, J.S. (1991). Use of the arithmetic mean: an investigation of four properties issues and preliminary results. In D. Vere-Jones (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference on Teaching Statistics* (Vol. 1, pp. 302-306). International Statistical Institute.
- Li, K. & Shen, S. M. (1994). Students' weaknesses in statistical projects. In D. Green (Ed.), *Teaching statistics at its best* (pp. 42-48). Sheffield, UK: Teaching Statistics Trust.
- Mevarech, Z. R. (1983). A deep structure model of students' statistical misconceptions. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 415-429.
- Pollatsek, A., Lima, S. & Well, A. D. (1981). Concept or computation: Students' understanding of the mean. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 191-204.
- Ponte, J. P. & Fonseca, H. (2000). A estatística no currículo do ensino básico e secundário. In C. Loureiro, O. Oliveira & L. Brunheira (Orgs.), *Ensino e aprendizagem da estatística* (pp. 179-194). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estatística, Associação de Professores de Matemática e Departamentos de Educação e de Estatística e Investigação Operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Skemp, R. R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strauss, S. & Bichler, E. (1988). The development of children's concepts of the arithmetic average. *Journal for Research in Mathematics*

*Education*, 19 (1), 64-80.

Tormo, C. (1995). Dificultades del alumnado respecto a la media aritmética. *UNO*, 5, 29-36.

## Anexo

1. As preferências de clube desportivo dos 200 alunos, do 2º ciclo, de uma escola são dadas pelo seguinte gráfico:



Observando o gráfico, determine, caso seja possível, a média das preferências de clube. Justifique a sua resposta.

2. Relativamente às classificações finais em Matemática de duas turmas, A e B, sabe-se que:

- as classificações mais altas foram obtidas na turma A;
- na turma A não existe qualquer aluno com classificação de 14 valores;
- o João, da turma B, obteve a classificação de 16 valores;
- 50% dos alunos da turma B obtiveram classificação inferior ou igual a 13 valores.

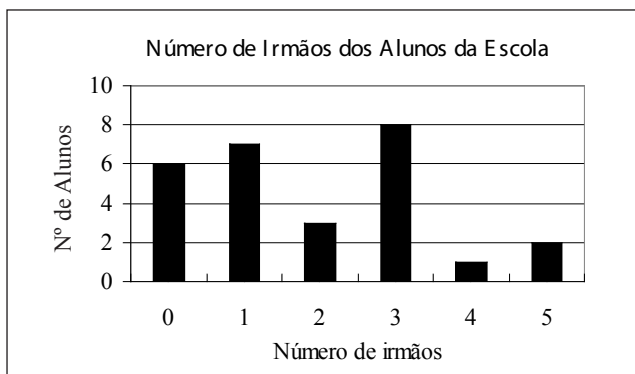
O João determinou a média das classificações de ambas as turmas e obteve os seguintes resultados:

Turma	Média
A	14 valores
B	14 valores

Face aos dados fornecidos, averigüe, justificando, se as médias das classificações de cada turma podem assumir os valores calculados pelo João.

3. A média do peso de nove pessoas é 78 quilos. Admitindo que uma delas pesa 70 quilos, indique um peso possível para cada uma das restantes oito pessoas.

4. Perguntou-se aos alunos de uma escola, do 1º ciclo, quantos irmãos tinham. A partir das respostas obtidas, construiu-se o seguinte gráfico:



Observando o gráfico, determine a média do número de irmãos dos alunos da escola.

5. A D. Alice esteve no mercado a vender ramos de rosas durante 5 dias de uma semana. Nos 4 primeiros dias, a média de ramos vendidos por dia foi de 13,5. No quinto dia não vendeu nenhum ramo. Determine a média do número de ramos de rosas vendidos durante os cinco dias dessa semana.

6. A média das idades de um grupo de três amigos é 15 anos. Juntou-se ao grupo um outro amigo. Sabendo que a média das idades dos quatro amigos passou a ser 16 anos, determine a idade do amigo que se juntou ao grupo.

7. Há 10 pessoas num elevador, 6 mulheres e 4 homens. A média do peso das mulheres é 60 quilos, e a média do peso dos homens é 80 quilos. Determine a média do peso das 10 pessoas que se encontram no elevador.

8. Numa empresa trabalham, ao todo, 50 empregados. Acerca dos seus vencimentos sabe-se que a média é 120 mil escudos, a moda é 80 mil escudos e a mediana é 90 mil escudos. No contexto da situação apresentada, interprete o significado da média.



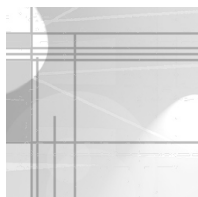
# Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local

**Maria do Nascimento Esteves Mateus**

mmateus@ipb.pt

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Bragança



## Resumo

A fim de estudar as Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local foi feito um trabalho, no âmbito do Estudo do Meio Social, com base em inquéritos por questionário e entrevistas que tiveram como objectivo compreender como a escola envolveu os diferentes protagonistas sociais, levando-os a uma participação educativa activa, quer no apoio quer na resolução dos problemas sociais locais.

## Palavras-Chave

Desenvolvimento Local, Dinâmicas na Escola, Comunidade Local, problemas sociais concretos, projecto educativo, agentes sociais.

## Key Words

Local Development, School Dynamics, Local Community, locals socials problems, educative project, socials protagonists.

## 1. Introdução

Este trabalho, inserido numa investigação sobre a problemática de Estudo do Meio Social, teve como objectivo compreender as dinâmicas que a Escola estabelece com a Comunidade Local, no sentido de envolver os diferentes protagonistas sociais para a resolução de problemas sociais locais.

O problema, – Poder-se-á através do Estudo do Meio Social valorizar a intervenção sócio-educativa que possibilite a abertura de espaços e crie sinergias entre os diferentes actores sociais e educativos, no sentido de valorizar os recurso endógenos e dinamizar as relações Escola - Comunidade Local? –, coloca algumas questões. Será possível desenvolver a sensibilidade nos actores educativos e sociais da abertura da escola à realidade social envolvente? Conseguir-se-á a ligação dos contributos dados pelos recursos locais, pela família e pela educação formal e informal?

Poderá a intervenção sócio-educativa valorizar uma actuação integrada dos diferentes protagonistas? Será possível a abertura de espaços que permitam discutir o quotidiano social?

Para obter respostas concretas às questões formuladas *á priori* partiu-se da escolha intencional de um grupo de vinte e três alunos-professores, subdivididos em oito subgrupos (quatro pertencentes à Escola do 1º Ciclo do Bairro da Mãe de Água, dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo da Estacada e outros dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo das Beatas), a frequentar o 3º e 4º anos do Curso de Licenciatura de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo da Escola Superior de Educação de Bragança e a realizar as suas práticas pedagógicas nas escolas cooperantes anteriormente referidas.

Foi utilizada uma metodologia de multiestudo de caso com base na análise de uma situação.

Como procedimentos de recolha e análise de dados foram usada técnicas diversificadas, tendo sido elaborados e aplicados inquéritos por questionário e entrevistas.

Os inquéritos por questionário foram elaborados e aplicados, durante o 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, a um grupo de vinte e três alunos-professores, subdividido em oito Subgrupos (quatro pertencentes à Escola do 1º Ciclo do Bairro da Mãe de Água, dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo da Estacada e outros dois pertencentes à Escola do 1º Ciclo das Beatas), a frequentar o 3º ano do Curso de Licenciatura de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo da Escola Superior de Educação de Bragança.

As entrevistas foram realizadas aos Professores Cooperantes, em cada uma das escolas atrás referidas, no final do 1º semestre do ano lectivo de 1998/1999, à Responsável de Área da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1999/2000 e no ano lectivo de 1999/2000, à Docente da disciplina de Prática Pedagógica, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **2. Enquadramento teórico**

Todo o acto educativo é gerador de sinergias entre diferentes níveis e parceiros, estimulando mecanismos de aprendizagem permanente e potenciando a inovação educacional. A abordagem do Estudo do Meio Social encarada numa dimensão de ligação da escola ao meio, à região e à comunidade local, reforçará as dinâmicas sociais, na medida em que os valores sociais, ao serem tratados como conteúdos curriculares, promovem novas aprendizagens. O Estudo do Meio local e regional é importante, porque no dizer de Trigo (1993) ao ser considerado como um recurso, promove aprendizagens através dos meios e das competências existentes no meio e ao ser considerado como conteúdo curricular

promove aprendizagens sobre o meio e a partir do meio.

Mas, a perspectiva social desta abordagem segundo Gouveia e outros (2003, p 67) deve “(...) continuar a ser repensada, tanto mais que, presentemente, nos confrontamos com um processo de globalização que está a abalar fortemente as territorialidades dos indivíduos e das comunidades”. E “(...) o ser humano e as respectivas comunidades necessitam de referências territoriais para se compreenderem e organizarem.

Ao promover a articulação da escola ao meio sensibilizam-se os alunos para os problemas da realidade em que a escola se insere, ganha-se consciência sobre os próprios recursos, quer individuais quer da comunidade local, há uma aproximação à comunidade extra-escolar, possibilitando o seu conhecimento através de uma participação activa na realidade social.

O meio permite no dizer de Roldão (1995, pp. 31-33) desenvolver princípios de “(...) *exploração activa* da realidade (...)” que desencadeia “(...) *processos mentais activos* (...)”, que envolvem aspectos cognitivos e afectivos na construção dos saberes.

Segundo Campar de Almeida e Gama (2003, p. 89) o meio poderá ser considerado “Um espaço de dupla face, que é antes de mais meio social e que emerge de um enunciado de questões. Em primeiro lugar, espaço-natureza, como campo das questões ambientais e da problemática dos riscos naturais. Em segundo lugar, espaço social, que aparece como arena de conflitos onde actuam os poderes sociais e políticos, através da apropriação, da dominação e da regulação do espaço. Neles se afirmam as identidades individuais e colectivas, traduzidas por termos como ambiente, paisagem, espaço vivido, território, cujo significado balança entre ambiguidade e potencialidade”. Mas estas questões são atravessadas pelo problema de escala em que Moreira e outros (2003, p. 81) referem que “A dimensão das várias escalas de entender e ler o espaço vai permitir perceber o que é a singularidade do lugar e a universalidade dos fenómenos –físicos e humanos” e só “O olhar atento sobre o território, a preocupação constante com um futuro que todos sabemos existir mas que desconhecemos o rosto, possibilita que trace, sempre de um modo reflectido e crítico, as tendências que se evidenciam nas inter-relações, cada vez mais complexas entre o Ser Humano e as “velhas” territorialidades”.

Caetano e outros (2003, p. 77) referem que “Entender as *nuances* da apropriação da superfície terrestre pelas sociedades humanas implica um jogo complexo interpretativo, num já longínquo casamento entre o espaço e o tempo.”

Tudo isto se direcciona no sentido de múltiplas dificuldades, em maior ou menor grau, conforme os actores sociais ou as instituições envolvidas, em gerar dinâmicas de participação da comunidade local.

Esta dinâmica depende da existência ou do défice de informação inerente à complexidade e diversidade dos actores sociais e das instituições. A heterogeneidade é tal que há, por vezes, tendência para considerar justaposições e uma amálgama de prestações. Importa considerar as várias perspectivas físicas, económicas, sociais e políticas que embora interligadas não criam, necessariamente, precedências. Daí a necessidade de uma sólida formação cultural associada a uma formação operativa adequada.

Para Nóvoa (1992, p. 25) as dificuldades estão em “(...) mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (...), de aceitar que por detrás de uma – *logia* (uma razão) há sempre uma – *filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (...) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”.

Será necessário contar com as características de cada instituição, na falta de competência, a nível de decisão, para resolver os problemas locais, do fosso entre o que se faz e o que se deve fazer e nas dificuldades de investigar no terreno. A subjectividade inerente a processos de natureza social local, como a alteração de comportamentos dos diferentes actores intervenientes, as limitações previstas na planificação de todas as actividades que possam surgir durante a implementação das mesmas e o hábito das diferentes instituições não trabalharem em cooperação concertada serão também e ainda dificuldades a ter em conta. Cada instituição tem uma realidade social específica, dado serem diferentes os seus protagonistas. Entre os diferentes protagonistas contam-se os agentes sociais e os professores e a carga de subjectividade a eles inerente dependerá da sua história de vida e tal como Nóvoa refere (1992, p. 15) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. E também e nesta mesma perspectiva, a autora do estudo considera que os agentes sociais são pessoas e uma parte importante das pessoas são agentes sociais.

Segundo Azevedo (1994, p.21) “O desenvolvimento de uma comunidade não é um produto, que se compra e se vende, é um processo social em que se envolvem actores e grupos, com conflitos e relações de força variáveis, tendo em vista melhorar a qualidade de vida geral da comunidade (..) deve ser endógeno, auto-centrado e aberto sobre o exterior”. Para Barroso (1992) a necessidade de preparar o futuro leva a que a escola, de uma forma global, integrada, flexível e dinâmica faça o diagnóstico da situação, quer a nível interno quer a nível externo, detecte os constrangimentos e as sinergias, encontrando vias para o desenvolvimento.

Segundo André (2005, pp. 141-145) “A força do passado no presente faz-se sentir com intensidade no domínio das reacções sociais” e “Os



baixos níveis de escolarização e de literacia são um dos obstáculos em termos de desenvolvimento pessoal (...) o que se torna bem evidente, por exemplo, no âmbito (...) das práticas culturais (...) ou da participação cívica (ausência de educação para a cidadania”.

### 3. Metodologia

O trabalho foi desenvolvido, durante os anos lectivos de 1998/99 e de 1999/2000, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Mãe de Água, da Estacada e das Beatas, todas localizadas na cidade de Bragança e conforme protocolo estabelecido entre a Escola Superior de Educação de Bragança e a Direcção Regional de Educação do Norte, tal como estipula a Portaria 336/88 de 28 de Maio, que no seu artigo 10º define:

*Competência para assinatura dos protocolos*

1. Serão competentes para firmar os protocolos os órgãos de gestão da instituição de formação e da escola.
2. Os protocolos celebrados (...) e com as escolas do 1º ciclo do ensino básico dependentes ou tutelados pelo Ministério da Educação carecem de homologação do director escolar respectivo.

A população e a amostra do estudo foram delimitadas, a recolha de dados, qualitativa e quantitativa, usou uma metodologia de investigação não participante, com técnicas de pesquisa que incluíram a elaboração e aplicação de oito inquéritos por questionário e de cinco entrevistas formais e algumas informais.

Segundo o ponto de vista metodológico e de acordo com Huberman e Miles (1991) o estudo identifica-se com um estudo de caso único, *intra-site*, porque fará a análise de fenómenos circunscritos a um pequeno grupo (vinte e três alunos–professores) e com um estudo de caso múltiplo, *inter-site*, porque cada um dos oito subgrupos em que o grupo de alunos–professores se divide poderá ser considerado como um caso que poderá reforçar a generalização da análise.

A dimensão temporal do estudo abrangerá dois anos lectivos, 1998/99 e 1999/2000, perspectivando-se o trabalho segundo uma técnica evolutivo-longitudinal, com análises qualitativo-comparativas e sempre que possível serão utilizados, se relevantes, dados quantitativos, pois para Pacheco (1995, p. 212) “ A investigação longitudinal caracteriza-se pelo estudo das mesmas situações em pessoas ou pessoas em distintos momentos (...)” sendo este um estudo feito numa perspectiva sincrónica comparativa com casos contextuais e numa perspectiva diacrónica em anos consecutivos.

#### 4. Instrumentos de recolha de dados

O inquérito por questionário para Lima (1981, p. 28) “supõe uma formulação e ordenação rígida de perguntas, respostas de conteúdos relativamente limitado, pouca liberdade dos intervenientes(...) e uma polarização na resposta (...) mas o nível de profundidade da informação é relativamente limitado (...)”. É total ou predominantemente integrado por perguntas rigidamente ordenadas. Uniformizar ou normalizar a informação torna esta técnica adequada ao estudo extensivo e implica limitações quanto ao grau de profundidade. O questionário com questões abertas minora essas limitações, mas levanta problemas de classificação e codificação das respostas.

Partindo deste pressuposto e tendo como finalidade a resposta ao objectivo deste trabalho, definido no ponto 1., aos Inquéritos por questionário, também já referenciados no referido ponto, foram atribuídos os códigos ISAM1, ISAM2, ISAM3, para o Subgrupo de Alunos da Escola do Bairro da Mãe de Água, ISAM4, ISAE5, ISAE6, para o Subgrupo de Alunos da Escola da Estacada e ISAB7, ISAB8 para o Subgrupo de Alunos da Escola das Beatas.

Foram respondidos em grupo, constituídos de acordo com afinidades e interesses dos integrantes, após a aplicação do pré-teste a 26% dos alunos-professores dos cursos das variantes. Foram elaborados tendo em conta a possibilidade de uma análise quantitativa, onde foi utilizada a escala de Likert, e qualitativa, permitindo, assim, uma abordagem multifacetada.

Para Detry e Cardoso (1996) a entrevista é uma técnica não documental de observação não participante, podendo-se distinguir vários tipos que vão desde as mais rígidas e estruturadas até às entrevistas em profundidade. O carácter estruturado das entrevistas utilizadas neste estudo obedeceu a uma estrutura com guião que permitiu construir um leque de questões contextualizadas, facilitando o acto de entrevistar, uniformizar e normalizar a informação recolhida. Pretendeu-se uma análise intensiva, em que mais do que quantificar importa o compreender, daí perguntas abertas e de natureza qualitativa. Embora orientadas por uma listagem inicial de questões estruturantes foi dada ao entrevistado uma certa flexibilidade na sequência e no léxico utilizado, o que no dizer de Gomes (1993, p. 125) “(...) permitiu-nos a articulação da problemática com a mundividência de cada entrevistado (...)”.

As entrevistas realizadas e já referidas no ponto 1. foram:

- Uma Entrevista formal e em grupo, que segundo Lima (1981, p. 49) é “(...) uma técnica híbrida, que utiliza a comunicação verbal dos inquiridos, mas em que a relação colectiva é dominante, o que permite examinar os problemas ao nível colectivo”, aos Professores Cooperantes, previamente planeada, estruturada, com tópicos

considerados pertinentes para obtenção de respostas ao objectivo em causa e cuja codificação foi EPCM1, EPCE2, EPCB3;

- Uma Entrevista individual e formal à **Responsável de Área de Prática Pedagógica** da Escola Superior de Educação de Bragança, que define, com outros docentes, as linhas estratégicas da Prática Pedagógica e a sua articulação com a realidade social envolvente e cujo código atribuído foi ERPP1;
- Uma Entrevista individual e formal, à **Docente** da disciplina de **Prática Pedagógica**, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico em regime de requisição, que orienta os alunos e que estabelece a ligação entre os conteúdos curriculares, a sua teoria e a sua prática com a realidade sócio-cultural das escolas cooperantes, cujo código atribuído foi EDPP1.

Todas as entrevistas foram analisadas da mesma forma, as respostas às questões formuladas, após uma conversação oral, foram apresentadas por escrito, de forma pessoal, em colaboração com a autora do estudo.

Foi elaborado um protocolo de procedimentos, que constituiu o *corpus*, discutido com os entrevistados, em que tal como Pacheco (1995, p. 81) refere foram tidos em conta os seguintes aspectos: “**Independência**” em que nenhum dos entrevistados terá acesso privilegiado ou poderá alterar à posteriori aos dados; “**Negociação**” em que os entrevistados poderão pedir informações e discutir questões oportunas; “**Confidencialidade**” em que será mantido o anonimato de cada participante através de um código com siglas e; “**Responsabilidade**” em que os participantes serão activos, poderão rectificar dados e não formularão juízos de valor sobre o trabalho dos outros.

A metodologia seguida para o tratamento do *corpus* das entrevistas foi a de análise de conteúdo e teve por objectivo chegar a um sistema de categorização, o mais fiel possível, dos dizeres transmitidos pelos entrevistados. Para tal, procedeu-se a uma leitura global da totalidade das entrevistas com a finalidade de trabalhar o tema Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade que será especificado através de categorias mais ou menos relevantes, conforme a frequência de ocorrência dos seus indicadores.

Dada a natureza qualitativa do estudo, onde o número não é suficiente, mas em que conta também a repetição do discurso, foram registadas as frequências absolutas presentes nas palavras dos entrevistados.

Segundo Garcia (1992) uma investigação qualitativa com um número elevado de páginas de texto requer um mecanismo de redução e interpretação dos resultados, em que a codificação é o método reconhecido como válido.

A importância de cada uma das categorias, subcategorias e indicado-

res, concretizados no número de ocorrências, facilitará a apresentação e interpretação dos dados.

A codificação construída a partir da categorização foi formada por um código principal que indica o tema, **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**, seguida por um subcódigo que indica uma categoria, **DEC-DEE –Dinâmicas no Exterior da Escola**, seguida de um subcódigo que indica uma subcategoria, como por exemplo **DEC-DEE-DPL – Dinâmicas com o Poder Local**. Cada indicador será identificado pelas três letras finais do subcódigo da subcategoria, seguidas do número de ordem de cada entrevistado, seguido de um ponto e do número de frequências ocorridas, como por exemplo **PEE1.1**.

De seguida procedeu-se à testagem para validação das categorias, tendo dois colegas servido de juízes para uma análise das categorias e subcategorias. O método dos juízes, apresentou uma concordância de 85%, considerada adequada, pois segundo Huberman e Miles (1991) ela deverá ficar compreendida entre 70 a 90% para uma codificação múltipla.

As cinco entrevistas encontram-se condensadas nos quadros 2, 3 e 4, a seguir apresentados, seguido cada um da clarificação sobre o sistema de códigos atribuídos.

## **5. Apresentação e análise dos resultados**

### **5.1. Condensação, apresentação e interpretação dos dados**

No dizer de Pérez (1988, pp. 172-173) a codificação para análise de dados, dado o seu carácter qualitativo, requer “(...) grandes dosis de racionalidad y organización lógica (...)”. Tem uma estreita relação com a fiabilidade e validade de investigar e com a decisão sobre as unidades de análise, pois adverte “(...) que “ningún análisis es inocente” (...)”.

Numa investigação de natureza qualitativa a variedade de instrumentos de recolha de dados coloca alguns problemas pela quantidade de elementos fornecidos. Daí a necessidade de síntese que torne viável uma apresentação e análise dos mesmos.

Segundo Garcia (1992, p. 6) “Dar sentido (...)” aos dados qualitativos significa reduzir as notas de campo: descrições, explicações, justificações até chegar a uma quantidade manejável de unidades significativas, ou seja estruturar e representar estes *ítems* a fim de chegar a conclusões que sejam compreensivas”. Dependendo das necessidades do processo de investigação, a redução de dados, estruturação e extracção de conclusões interrelacionam-se e influem uns nos outros, formando “(...) un proceso interactivo y cíclico”.

Huberman e Miles (1991) refere que neste modelo interactivo, criado

pelos três fluxos acima referidos – redução, estruturação e extracção de conclusões -, o investigador acompanha esses fluxos.

A apresentação dos dados terá como objectivo organizar a informação de forma a torná-la compreensível, utilizando gráficos e quadros, a que Huberman e Miles (*ibidem*) chamam de formas selectivas simplificadas.

Em termos metodológico-operativos a análise de dados qualitativa é um processo contínuo em que todas as fases se interligam e se completam de forma cíclica.

A interpretação dos resultados será feita com base na triangulação técnica, de forma holística, encontrando linhas de convergência que confirmem os resultados.

Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados com uma certa similitude conceptual e estrutural, a fim de poder analisar as várias situações, quer a nível dos inquéritos por questionário quer a nível das entrevistas.

## 5.2 Análise dos dados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados

### 5.2.1. Análise de conteúdo da entrevista aos professores cooperantes

Na entrevista realizada aos professores cooperantes (EPCM1, EPCE2 e EPCB3) foi considerado o tema - **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**, formado por duas categorias, DEC- **DIE - Dinâmicas no Interior da Escola** e DEC-**DEE - Dinâmicas no Exterior da Escola**, com, respectivamente, três e cinco subcategorias, evidenciadas no Quadro 1.

*Quadro 1 – EPCM1, EPCE2, EPCB3, com condensação da análise de conteúdo*

Tema	Categorias	$\Sigma$ Frequências positivas	Subcategorias	Indicadores *	Frequência positiva
DEC	DEC-DIE	6	DEC-DIE-CAP	CAP1.1; CAP2.1; CAP3.1	3
			DEC-DIE-IAP	IAP1.1; IAP2.1	2
			DEC-DIE-IEP	IEP2.1	1
	DEC-DEE	8	DEC-DEE-DPL	DPL1.1; DPL2.1; DPL3.1	3
			DEC-DEE-DAC	DAC1.1; DAC2.1	2
			DEC-DEE-DOI	DOI1.1	1
			DEC-DEE-DAP	DAP1.1	1
			DEC-DEE-CBD	CBD2.1	1

\* Indicadores: formados pelas três letras do código da subcategoria seguido do número de ordem do entrevistado, seguido do respectivo número de frequências.

Definição dos códigos por temas, categorias e subcategorias

– **DEC - Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade**

. DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola

DEC-DIE-CAP – As Crianças estão Activas na procura de soluções para os Problemas

DEC-DIE-IAP – Aceitam a Iniciativa dos Alunos para superar os Problemas

DEC-DIE-IEP – Não Impõem Estratégias para a resolução dos Problemas

. DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola

DEC-DEE-DPL - Dinâmicas com o Poder Local

DEC-DEE-DAC - Dinâmicas com Associações Culturais

DEC-DEE-DOI – Dinâmicas com Órgãos de Informação

DEC-DEE-DAP – Dinâmicas com Associação de Pais

DEC-DEE-CBD – Constrangimentos Bloqueadores das Dinâmicas

### 5.2.2. Análise de conteúdo da entrevista à docente da disciplina da prática pedagógica

Dado que a docente da disciplina da Prática Pedagógica na instituição de formação planifica, acompanha e reflecte com os alunos sobre a concretização prática dos ensinamentos teóricos, impõe-se a apresentação da perspectiva da mesma sobre alguns aspectos fulcrais, pelo que foi elaborada uma entrevista formal e individual, previamente estruturada.

O tema em análise, **DEC- Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade** é constituído por duas categorias, **DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola** com três subcategorias e **DEC-DEE - Dinâmicas no Exterior da Escola** com cinco subcategorias, como mostra o Quadro 2.

*Quadro 2 - EDPP1, com condensação da análise de conteúdo*

Tema	Categorias	$\Sigma$ Frequências positivas	Subcategorias	Indicadores *	Frequência positiva
DEC	DEC-DIE	3	DEC-DIE-CAP	CAP1.1	1
			DEC-DIE-IAP	IAP1.1	1
			DEC-DIE-IEP	IEP1.1	1
	DEC-DEE	5	DEC-DEE-DPL	DPL1.1	1
			DEC-DEE-DAC	DAC1.1	1
			DEC-DEE-DOI	DOI1.1	1
			DEC-DEE-DAP	DAP1.1	1
			DEC-DEE-CBD	CBD1.1	1

\* Indicadores: formados pelas três letras do código da subcategoria seguido do número de ordem do entrevistado, seguido do número de frequências.

### 5.2.3. Análise de conteúdo da entrevista à responsável de área da prática pedagógica

Dado que a professora Responsável da Área da Prática Pedagógica na instituição de formação desempenha, pela inerência do cargo, um papel fundamental na gestão, a nível interno e externo, de todas as sinergias e de todos os constrangimentos científicos, pedagógico-didáticos, administrativos, inter e intrapessoais, tornou-se fundamental obter a sua visão sobre a temática em estudo.

Para tal, foi elaborada uma entrevista formal e individual que, concordante com o tema em estudo, teve um cariz mais abrangente dada a especificidade da função desta entrevistada. A entrevista, previamente estruturada, abordou o tema **DEC - Dinâmicas** entre a **Escola** e a **Comunidade**, formado por uma categoria, **DEC-DEE - Dinâmicas no Exterior** da **Escola** com cinco subcategorias, como evidencia o Quadro 3.

*Quadro 3 - ERPP1, com condensação da análise de conteúdo*

Temas	Categorias	$\Sigma$ Frequências positivas	Subcategorias	Indicadores *	Frequência positiva
DEC	DEC-DEE	5	DEC-DEE-DPL	DPL1.1	1
			DEC-DEE-DAC	DAC1.1	1
			DEC-DEE-DOI	DOI1.1	1
			DEC-DEE-DAP	DAP1.1	1
			DEC-DEE-CBD	CBD1.1	1

\* Indicadores: formados pelas três letras do código da subcategoria, seguido do número de ordem do entrevistado, seguido do respectivo número de frequências.



### 5.3. Interpretação do tema tema **DEC** – Dinâmicas entre a **Escola** e a **Comunidade** por categorias e subcategorias e pelas repostas obtidas pelos inquéritos por questionário

O tema, com as respectivas categorias e subcategorias, será analisado *per si* com base na condensação dos dados dos quadros 1, 2 e 3 e com base nos comentários emitidos pelos entrevistados, tentando, sempre que possível, respeitar a sua espontaneidade e autenticidade e pelas respostas dadas às questões formuladas pelos inquéritos por questionários.

Para cada uma das subcategorias que constituem cada categoria, apresentar-se-ão os pontos de vista dos entrevistados e a análise de cada uma delas permitirá obter dados que completarão a informação acima analisada.

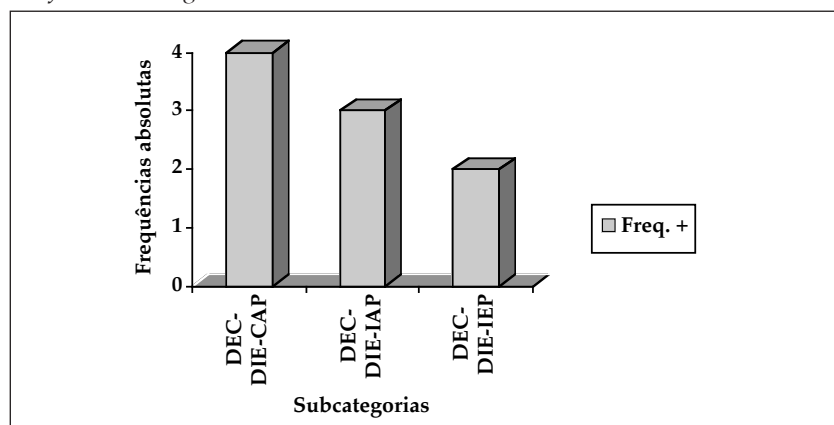
#### 5.3.1. Tema **DEC** – Dinâmicas entre a **Escola** e a **Comunidade**

O tema em análise apresentou duas categorias com oito subcategorias e com vinte e sete ocorrências favoráveis, tendo sido a sua distribuição explicada nos pontos anteriores.

##### 5.3.1.1. Categoria DEC-DIE - Dinâmicas no Interior da Escola

A categoria em análise apresentou três subcategorias com um total de nove ocorrências positivas, como se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Categoria DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola



- **Subcategoria DEC-DIE- CAP** – As Crianças estão Activas na procura de soluções para os Problemas

Manifestaram-se quatro frequências positivas sobre o esforço por levar as crianças a participarem de forma activa na procura de soluções para resolver os problemas sociais específicos da sala de aula, sendo de salientar a resposta de EPCE2,

*Dado o número reduzido de aulas de estágio que este grupo integra, tenta em colaboração com o professor orientador dar resposta às exigências da turma.*

Ou seja, foi possível inferir-se que há interesse que os alunos acompanhem e se envolvam nos problemas da Comunidade e que possam até contribuir para a sua resolução, desenvolvendo neles o espírito de participação activa.

- **Subcategoria DEC-DIE-IAP – Aceitam a Iniciativa dos Alunos para superar os Problemas**

Apesar de EPCB3 não ter respondido, os outros grupos manifestaram-se positivamente. EDPP1 comentou que,

*Na fase inicial da prática pedagógica, no horário do Seminário de Apoio (fase pré-activa) os professores estagiários discutem pormenorizadamente com a coordenadora as temáticas a desenvolver ao longo das intervenções, as áreas e os materiais a utilizar, desenham em conjunto o projecto curricular a implementar. Nesta fase, acrescentou, (...) são consideradas principalmente as pistas e sugestões da professora orientadora pelo conhecimento profundo que tem do contexto da sala de aula. Mas quando se trata de metodologias específicas, (...) os professores estagiários contactam os respectivos professores (...), no sentido de clarificarem ideias e enriquecerem e fundamentarem teoricamente as suas opções.*

Em suma, *As iniciativas positivas são reforçadas, apelando sempre à criatividade e à inovação.*

- **Subcategoria DEC-DIE-IEP – Não Impõem Estratégias para a resolução de Problemas**

Conquistou duas frequências positivas, em que EDPP1 utilizando a mesma argumentação que usou para a subcategoria anterior respondeu que *Não há imposição sobre estratégias para a resolução de problemas, pois (...) sem imposição, mas questionando sem melindrar ou inibir (...), é discutida e clarificada a situação. Mais ou menos a meio do processo, (...) dispõem de autonomia plena (...).*

Nem EPCM1 nem EPCB3 se manifestaram sobre a imposição de estratégias, apesar da sua experiência no terreno.

Ficou clara a ideia de respeito pelas iniciativas individuais ou de grupo de alunos, sendo estes orientados em prol de um trabalho adequado às características de cada turma onde estão a exercer a sua actividade.

### Em síntese:

Mais importante nesta categoria de Dinâmicas no Interior da Escola é que as crianças estão activas na procura de soluções para os problemas, no dizer de 44,4% dos entrevistados e que são aceites as iniciativas dos alunos para superar esses mesmos problemas, na opinião de 33,3%. Não importa a imposição de estratégias para a resolução dos mesmos, mas importa que os alunos vão absorvendo a filosofia subjacente à adopção de medidas conducentes a valorizarem o seu próprio trabalho, pois é a opinião de 22,2% de todos os inquiridos, como se pode constatar no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria DEC-DIE – Dinâmicas no Interior da Escola

Subcategorias de DEC-DIE	Frequências absolutas	Frequências relativas %
DEC-DIE-CAP	4	44,4
DEC-DIE-IAP	3	33,3
DEC-DIE-IEP	2	22,2
	$\Sigma = 9$	$\Sigma = 99,9\%$

#### 5.3.1.2. Análise das questões formuladas nos inquéritos por questionário

As Dinâmicas no Interior da Escola foram também analisadas pelos inquéritos aplicados aos subgrupos de alunos-professores em que as repostas à questão, *Que estratégias usaste para envolver os diferentes protagonistas sociais na resolução dos problemas sociais locais?*, foram variadas, pois,

ISAM1 diz ter levado *Elementos (diferentes protagonistas) à escola*; ISAE5 refere ter feito *Visitas de estudo (projecto desenvolvido ao longo do ano) e inter-relação entre as turmas da escola*; ISAE6 tentou *Envolver a comunidade na escola e vice-versa, incentivando peças dramáticas, visitas de estudo-investigação, projecto de Natal para dar às crianças carenciadas um Natal mais feliz* e ISAB8 diz ter tentado *Minorar as diferenças entre as crianças, falando com elas, apoiando-as afinadamente aquando da realização de algum trabalho, sempre com a preocupação de as integrar totalmente na turma*.

As dificuldades de intervenção estão presentes na resposta de ISAM3 que comenta que, *O grupo de estágio, na escola do 1º Ciclo da Mãe-de-Água, nem podia participar nos conselhos escolares, muito menos na resolução deste tipo de problemas sociais*.

Só perante situações contextualizadas é possível a concretização de estratégias e actividades que sejam aliciantes e adequadas ao envolvimento de todos os actores sociais, dando ênfase ao meio local. O envolvimento com a Comunidade Local passa pelo desenvolvimento de projectos educativos concretos, inovadores, com a definição de parcerias que se transformam em projectos de acção.

O desenvolvimento de uma Comunidade é no dizer de Azevedo (1994, p. 201) “(...) um processo social em que se envolvem actores e grupos (...) tendo em vista melhorar a qualidade de vida geral da comunidade (...) deve ser endógeno, auto-centrado e aberto sobre o exterior (...)” e a construção desse desenvolvimento só é possível com estratégias concertadas por todos os actores sociais.

Para as perguntas, *Que grau de participação atribuis ao empenhamento dos alunos na descoberta de soluções para a resolução desses problemas?* e *Fundamenta o grau de participação assinalado,*

ISAM1, ISAM3, ISAB7 e ISA82, 50% do total de inquiridos, atribuíram o grau de participação mais elevado; ISAE6, 12,5% dos grupos inquiridos, atribuiu o grau médio; ISAM4 e ISAE5, 25% do total, atribuíram o grau baixo e ISAM2, 12,5%, não respondeu à questão.

Das respostas que explicaram a fundamentação do grau de participação assinalado salienta-se a de ISAM1 que refere *A necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive prepara-a para compreender e intervir nessa realidade. Os alunos sentindo-se activos na resolução de problemas tornam-se mais participativos* e a de ISAB8 que diz terem *Um grau máximo, uma vez que eles são o centro, o ponto fundamental da educação e são eles também um grupo que deve colocar empenho, dedicação e reivindicação nos e pelos seus direitos e deveres.*

A resolução de problemas usada como estratégia valoriza a descoberta e problematiza a realidade, tornando uma determinada actividade significativa para o aluno. É importante para o estudo do meio circundante, pois assim desenvolvem-se projectos interdisciplinares centrados em problemas da vida real. Devem-se promover aprendizagens significativas no âmbito dos programas curriculares e desenvolver competências com eles relacionados.

Quanto à questão, *Que grau de importância atribuis à participação dos protagonistas abaixo designados na participação em actividades de resolução de problemas sociais locais?* **1. Família, 2. Órgãos do Poder Local, 3. Associação de Pais, 4. Outras escolas,**

À Família foi atribuído o grau de importância mais elevado por 37,5%; médio por igualmente 37,5% e mais baixo por 12,5% do total dos inquiridos;

**Aos Órgãos do Poder Local foi atribuído o grau de importância mais elevado por 50% e médio por 37,5% do total dos inquiridos e nenhum subgrupo considerou o grau mais baixo de importância;**

**À Associação de Pais foi atribuído o grau de importância de parti-**

**cipação mais elevado por 37,5%; médio por 25% e mais baixo por 25% do total de inquiridos;**

**A Outras escolas foi atribuído o grau de importância mais elevado por 25%; médio por 50% e mais baixo por 12,5% do total de inquiridos.**

Para responder às perguntas, *Enumera os motivos que te levaram à escolha dos diferentes graus de importância atribuídos às questões acima formuladas e Em que medida as soluções encontradas permitiram uma melhor integração social*, foram apresentados os seguintes motivos, com as seguintes justificações dadas pelos diferentes subgrupos:

- ISAM1 *Se houver o envolvimento directo dos diferentes protagonistas podem-se minimizar os problemas sociais locais no sentido de possibilitar o bom desenvolvimento do aluno, pois Assim, a escola não está sozinha, não tem a dura batalha de estar só, com a participação das diferentes entidades as soluções encontradas terão mais consistência e como tal melhores resultados;*
- ISAM3 *A participação da família é muito importante na resolução de problemas sociais, mas é nela que, muitas vezes, começam esses problemas;*
- ISAM4 *Muitas vezes os protagonistas acima designados não têm grandes hipóteses de dar a sua opinião, daí que não participem tão activamente como seria de esperar, pois a integração social é sempre difícil, por muitos esforços que se façam. Mas, permitir aos alunos o conhecimento de outras realidades, abre-lhes novos caminhos para a sua integração na sociedade;*
- ISAE5 *Dadas as situações familiares com que trabalhamos (Patronato) verificámos que a participação da família é nula, bem como a associação de pais. Relativamente aos órgãos do poder local e outras escolas existe alguma participação, mas não tanto como a desejada. Contudo, Em relação aos órgãos do poder local constatou-se tentar promover e estreitar o convívio e as relações entre os alunos e a comunidade local;*
- ISAE6 *As crianças sentem falta de apoio por não terem família, como tal cabe à sociedade/órgãos do poder local ajudá-los e não marginalizá-los nem reprimi-los. Os alunos teriam acesso ao mundo social mais facilitado, seriam seres mais iguais aos outros, pois afinal, somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades;*
- ISAB7 *Os motivos que nos levaram a esta escolha é pelo facto do poder económico, político e cultural, ou seja, pensamos que os órgãos de poder local são pessoas indicadas para ajudarem a combater determinados problemas, bem como as escolas através de um espírito crítico e aberto. As soluções encontradas até podem ser algumas, mas o que nós observámos é que é difícil concretizá-las na realidade, embora, por exemplo, as escolas*

*já sirvam como um veículo para resolução de alguns problemas sociais, por exemplo o racismo, a violência...;*

- ISAB8 *Todos devem empenhar-se num melhor desenvolvimento da comunidade escolar a todos os níveis e exercer força com a intenção de avançarem para algo positivo e real. Mas, não temos conhecimento de nenhuma solução que permitisse uma melhor integração social, além de alguns intercâmbios escolares e esporádicas visitas de estudo.*

Em suma:

**O grau de participação da Família, da Associação de Pais e de Outras escolas para a resolução de problemas sociais locais foi, no dizer dos inquiridos, médio.**

Mais elevado foi o grau de participação do Poder Local. Os alunos envolvidos eram alunos com graves problemas familiares. Uns, sem família, viviam no Patronato que os recebeu e que tenta inseri-los socialmente, mas nem sempre consegue este objectivo. Outros, vivem em ambientes familiares profundamente carenciados e degradados que no dizer de André (2005, p. 141) dão corpo à “(...) existência de largas parcelas da população com rendimentos insuficientes para assegurar níveis mínimos de qualidade de vida”.

**O Poder Local tem um papel mais proeminente na participação da resolução dos problemas sociais locais, no dizer de 50% dos inquiridos, ao tentar colmatar alguns aspectos económicos e culturais. Restam, contudo, as carências afectivas que cavam raízes mais profundas.**

Os relatos da questão, *Descreve o grau de preocupação da tua Escola na valorização das: 1. Experiências escolares dos alunos, 2. Experiências não escolares dos alunos*, foram, no primeiro caso, pouco claros, mencionando que essa preocupação existe, embora de forma limitada. ISAE6 valorizou o papel de *Alguns professores que têm este aspecto em conta, independentemente do estrato social dos alunos*; ISAB7 referiu que a preocupação *Não é muita, por vezes esquecem-se de dar atenção às diferentes experiências da vida dos alunos para que estes possam ficar com um leque de vivências mais alargado, aproveitando os seus conhecimentos* e ISAB8 atribuiu essa preocupação de valorização à *Ligação íntima com os professores e com os conteúdos programáticos*.

No segundo caso, os relatos foram no sentido de considerar as vivências dos alunos, pois no dizer de ISAM1 *São o ponto de partida para novas aprendizagens*; para SAM4 *Os alunos gostam de falar das suas vidas, do seu dia a dia. Este facto é importantíssimo pois permite uma boa comunicação dentro da sala de aula* e para ISAB8 *Não são valorizadas como deviam, uma vez que os professores ainda não conseguem ouvir muito os alunos*.

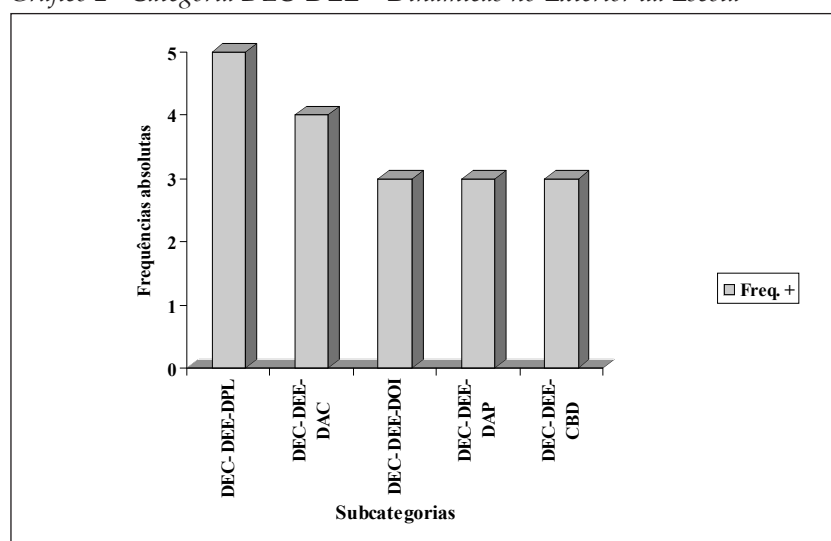
Destes relatos poder-se-á inferir que nem sempre as experiências escolares e não escolares são devidamente valorizadas, mas para que o sucesso escolar se torne significativo a Escola mostra uma certa preocupação, embora nem sempre respeite as histórias de vida dos alunos.

Tal contraria Roldão (1995) que diz ser importante o reconhecimento de experiências e saberes anteriores dos alunos que, embora baseados no senso comum e na afectividade, a Escola deve valorizar e ampliar confrontando-as com o rigor científico.

### 5.3.1.3. Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola

Esta categoria apresentou cinco subcategorias, com um total de dezoito frequências positivas, como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola



- **Subcategoria DEC-DEE- DPL – Dinâmicas com o Poder Local**

Obteve a aprovação de cinco ocorrências positivas, em que EDPP1 referiu a sua preocupação com a participação do poder local exprimindo que *O poder local é solicitado a colaborar comparticipando financeiramente nos projectos. As instituições mais solicitadas são o Governo Civil, a Câmara Municipal de Bragança, as Juntas de Freguesia da Sé e de Santa Maria.*

- **Subcategoria DEC-DEE- DAC – Dinâmicas com Associações Culturais**

Obteve a aprovação de quatro dos grupos entrevistados tendo

sido referido o Apoio do teatro, da Região de Turismo, Parque Natural de Montesinho, **Quercus**, Clube de Caça e Pesca, Centro Cultural, APADI, Arquivo Distrital, Centro de Saúde Desportivo de Bragança.

- **Subcategoria DEC-DEE- DOI – Dinâmicas com Órgãos de Informação**

Obteve a aprovação de EPCM1 que comentou fazerem *Visitas de estudo à rádio, jornais, televisão*, de EDPP1 que comentou que *Nos mini projectos curriculares desenhados e implementados pelos professores estagiários acontecem frequentemente visitas às rádios locais, às estações televisivas, às topografias e jornais da cidade.*

- **Subcategoria DEC-DEE- DAP – Dinâmicas com Associação de Pais**

Foi apenas mencionada por EPCM1 que referiu que *A Associação de Pais apoiou com muita pouca frequência (...) e por EDPP1 que assinala que O grupo de professores estagiários promove reuniões com a comissão de pais sempre que é organizado o passeio escolar e ou visitas de estudo e sempre que é necessário resolver ou colmatar carências sobretudo a nível de recursos materiais.*

Foi visível que as dinâmicas da Escola são com um número reduzido de instituições, onde a Autarquia teve um papel preponderante.

- **Subcategoria DEC-DEE-CBD – Constrangimentos Bloqueadores das Dinâmicas**

Foi referenciado por EPCE2 que *O bloqueio fundamental é a falta de verbas para o desenvolvimento dos projectos.*

EDPP1 considerou que os maiores bloqueios são de natureza interna e têm pouco a ver com as dinâmicas conseguidas com o exterior. Referiu que esses constrangimentos têm como base *O reduzido número de horas de prática pedagógica, (...) a preocupação por parte dos professores orientadores em “cumprir o programa” e a pouca autonomia concedida aos professores estagiários em termos de gestão curricular (...).* Também salientou que *(...) o estatuto pouco reconhecido dos professores estagiários, que na maior parte dos casos são meros executores das ordens dos professores orientadores e a quase ausência de suportes didáticos que caracteriza as escolas do 1º ciclo (...) são constrangimentos reais, como reais são as dificuldades que acarretam (...) a mudança de grupos/turma no 2º semestre, que impede na maior parte das vezes a concretização dos projectos (...).* Propõe *(...) a formação em supervisão dos professores orientadores.*

ERPP1 destacou que esses *(...) constrangimentos têm a ver com falta*



*de diálogo, falta de apoio financeiro, desconhecimento do meio.*

#### **Em síntese:**

Pelas frequências obtidas e sintetizadas no Quadro 5, deduz-se que os maiores constrangimentos bloqueadores das dinâmicas estão associados ao estabelecimento de dinâmicas com os Órgãos de Informação e com a Associação de Pais, que obtiveram a opinião favorável de 16,6% dos entrevistados. Menos difíceis foram as dinâmicas com as Associações culturais, pois obtiveram uma aprovação de 22,2% e ainda mais fáceis foram com o Poder Local no dizer de 27,7% dos inquiridos.

*Quadro 5 – Categoria DEC-DEE – Dinâmicas no Exterior da Escola*

<b>Subcategorias de DEC-DEE</b>	<b>Frequências absolutas</b>	<b>Frequências relativas %</b>
DEC-DEE-DPL	5	27,7
DEC-DEE-DAC	4	22,2
DEC-DEE-DOI	3	16,6
DEC-DEE-DAP	3	16,6
DEC-DEE-CBD	3	16,6
	<b>Σ = 18</b>	<b>Σ = 99,7%</b>

#### **5.3.1.4. Análise das questões formuladas nos inquéritos por questionário**

Os inquéritos aos subgrupos de alunos-professores permitiram cruzar informação e explicitar esta categoria, tendo sido analisadas as questões abaixo indicadas.

À questão, *Indica se a Escola onde realizaste a tua Prática Pedagógica de Estudo do Meio Social tinha um Projecto Educativo*, responderam afirmativamente 87,5% dos inquiridos e 12,5% do total das respostas dadas foram negativas.

Mas na resposta à questão, *Indica se esse Projecto Educativo estava inserido no quadro de um projecto de Desenvolvimento Local*, dizem ter conhecimento dessa inserção 62,5% dos inquiridos; dizem desconhecer tal facto 25% do total dos inquiridos e 12,5% do total dos inquiridos não responderam à questão.

Se o Projecto Educativo de Escola deve ser considerado no dizer de Alves (1992, p. 62) que cita Abalat (1989) como “(...) documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar, baseada na participação, possível, realista, motivador (...)”, que orienta a acção educativa e que “(...) esclarece o **porquê e para quê** das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa (...)” de todos ou quase todos os protagonistas da comunidade escolar, levando-os a empenharem-se na consecução dos objectivos definidos pela escola;

Se o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio de 1998, artigo 3º, 2-a, se refere ao Projecto Educativo como “(...) o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”;

Se o espírito inerente à filosofia de Projecto Educativo se inicia com o Despacho nº 113/ME/93 de 23 de Junho, que apela à participação de toda a comunidade educativa dizendo que “O Projecto Educativo de escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa (...) pensa a educação enquanto processo nacional e local (...) assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar”;

Se a Portaria nº 336/88 de 28 de Maio consagra no seu artigo 18º, b), que “(...) As instituições de formação: (...); b) Apoiarão os projectos educativos das escolas com os quais celebrem protocolos”;

Parece óbvio que os alunos – professores deverão cooperar na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo da Escola cooperante e dos seus projectos curriculares, promovendo ou cooperando em projectos de intervenção integrados na Escola e respectivos contextos.

No dizer de Zabalza (1992, p. 33) quando o currículo é centrado na Escola “A escola actua como o eixo vertebrador da programação, de adequação das prescrições do Programa às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação”.

*As respostas à questão, Escreve o tipo de actividades circum-escolares que a Escola definiu como complemento curricular, foram identificadas pelos inquiridos, salientando-se a resposta de ISAM4 que diz haver Interação escolar: escola/família/meio através da participação dos pais nas actividades da escola, a saber: reuniões com encarregados de educação e com a comissão de pais; festas como Magusto, Natal, Dia da árvore, Dia Mundial da Criança; encontros desportivos; exposições de trabalhos realizados pela própria escola; passeios escolares, visitas de estudo em ligação com o plano pedagógico para melhor conhecimento do meio; realização do jornal escolar (jornal de parede); sensibilização para a informática através do computador; Mini Assembleia aos Mais Novos, que foi um projecto da Câmara Municipal em colaboração com a paróquia do Santo Condestável. ISAM3 refere o total desconhecimento dessas actividades.*

Se segundo Barroso (1992, p. 31) a definição de um Projecto Educativo de Escola “(...) se faz num vaivém permanente entre um processo (um trajeto) e um produto (um objecto), conciliando deste modo os seus aspectos simbólicos e operacionais” as actividades circum-escolares acima

referidas mais não são que a execução do projecto através de planos de acção anuais. São estas actividades que definem o relacionamento da Escola com a Comunidade e que nos revelam as especificidades inerentes a cada escola e que Barroso (*ibidem*, p. 30) comenta como “A cada escola a sua ambição, o seu projecto!”.

Na resposta à questão, *Assinala se a Escola estabeleceu relações com Outras escolas que tenham definido as mesmas actividades circum-escolares*, responderam afirmativamente 50% dos inquiridos e negativamente 37,5% e ISAB7, 12,5% não respondeu à questão.

**Parece claro para 50% dos inquiridos que o valor das parcerias e outras formas de colaboração que envolveram as diversas instituições que participam no processo formativo não são reconhecidas nem valorizadas, dado o pouco envolvimento activo dos docentes e discentes em projectos de âmbito interinstitucional.**

À pergunta, *Consideras que essas relações foram estabelecidas de: Forma formal, Forma informal*, 50% não responderam à questão; 25% do total dos inquiridos responderam de Forma formal e 25% do total responderam de Forma informal.

Relativamente a, *Que grau de estímulo atribuis ao papel da Escola no incentivo de trocas de experiências e saberes com vista à socialização?*, 50% do total de inquiridos acharam que esse estímulo é de grau elevado.

Como justificação a *Comenta a resposta dada*, a atribuição desse grau de intensidade foi no caso de:

**ISAM1 *É com base na troca de experiências e saberes que a aprendizagem se torna mais enriquecedora em crianças do 1º Ciclo. O professor tem um papel fundamental na formação da criança, no sentido de a preparar para a cidadania;***

**ISAM3 *É muito importante existir este tipo de troca de experiências e saberes com vista à socialização, pois a escola deve não só instruir como educar, estimular e socializar, pois só desta forma é possível formar verdadeiras pessoas;***

**ISAM4 *A escola aberta permite um melhor conhecimento das famílias, do meio, dos problemas que afectam a comunidade local, permitindo assim uma maior dinamização e envolvimento das famílias no processo do sucesso educativo e;***

**ISAB8 *A troca de novas experiências, contactando com outras reali-***

*dades é sempre muito frutífera. Desta forma faz com que os alunos fiquem a conhecer um pouco mais além da sua realidade.*

ISAM2, ISAE5 e ISAB7, 37,5% dos inquiridos, atribuíram o grau de intensidade média que justificaram, respectivamente, *Ser na escola que se vai educar através de regras e normas para a socialização, estabelecendo a relação meio/escola e escola/aluno; Pelo facto dos alunos estabelecerem entre si relações afectivas e ser na escola que se começa a estabelecer normas/regras que vão ajudar o aluno a inserir-se na sociedade e Pela verificação de que não existe um estímulo muito grande com vista à socialização.*

ISAE6, 12,5% dos inquiridos, atribuiu o grau de intensidade mais baixo que justificou dizendo que *A escola, nem dentro tem uma função socializadora, apenas contribui para a exclusão social.*

É importante que se perspetive e organize o ensino mobilizando a investigação para contextos culturais e sociais dos alunos e das escolas, em que a sala de aula, a Escola e a Comunidade devem ser os espaços de intervenção social e de formação para a cidadania. O estímulo dado no sentido de criar interacções sociais positivas, de construção participada de regras de convivência entre os grupos na gestão de problemas intra e interpessoais é o caminho certo para valorizar a função social das instituições na promoção de aprendizagens socializadoras.

André (2005, pp. 141-144) diz que os fracos níveis de participação cívica estão “(...) relacionados não só com o défice educativo mas também com a prevalência de uma cultura individualista e muito marcada pela falta de confiança”. “O problema do défice educativo não se limita apenas aos escassos conhecimentos escolares – técnicos e científicos – da maior parte da população portuguesa (...). Trata-se de um problema mais vasto e mais complexo, que se liga à ausência ou à fraca expressão de uma cultura escolar”. E esta cultura escolar, com práticas “(...) responsáveis pelo imobilismo ou por uma certa apatia que caracteriza largas franjas da sociedade portuguesa (...) tem como corolário o fatalismo”.

No dizer de Zabalza (1992, p. 43) a função homeostática da Escola é entendida como se a Escola e o meio gerassem forças opostas, mas em “(...) que a educação escolar joga sempre um papel de compensação, de contra-argumentação relativamente às pressões homogeneizantes exercidas pelo meio social e pelos outros agentes de socialização”.

Os dados obtidos pela resposta à questão, *Refere se a Educação Escolar tem efeitos no Desenvolvimento Local*, foram afirmativos para o equivalente a 87,5% do total dos inquiridos, não tendo respondido apenas 12,5%.

Na resposta à questão, *Se respondeste afirmativamente, indica o grau de importância que atribuis à/ao: 1. Educação formal, 2. Educação informal, 3. Educação constante (contínua), 4. Sistema educativo ligado ao sistema social*, houve diferentes graus de importância atribuídos pelos diferentes subgrupos.

O grau de importância mais elevado foi atribuído à *Educação contínua* por ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5, ISAB7 e ISAB8, com 87,5% do total, seguido do *Sistema educativo ligado ao sistema social*, atribuído por ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE5 e ISAB8, com 75% do total. Surge depois a atribuição à *Educação informal* por ISAM3 e ISAB8, ou seja 25% do total dos inquiridos e finalmente a *Educação formal* com 12,5% dos inquiridos.

O grau médio de importância foi atribuído por ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAB7 e ISAB8, num total de 62,5% à *Educação formal*; o mesmo valor foi atribuído por ISAM1, ISAM2, ISAM4, ISAE5 e ISAB7, à *Educação informal* e ISAB7, 12,5% do total dos inquiridos, referiu o *Sistema educativo ligado ao sistema social*. Não foi atribuído grau de importância médio à *Educação contínua*.

O grau mais baixo de importância foi atribuído à *Educação formal* e referido por ISAE5, ou seja apenas por 12,5% do total de inquiridos. Não foi atribuído o grau de importância baixo à *Educação informal*; à *Educação contínua* e ao *Sistema educativo ligado ao sistema social*. Apenas ISAE6, igual a 12,5% dos inquiridos, não respondeu a nenhum dos itens formulados.

Para a questão, *Como explicas os graus de importância atribuídos?*, ISAM1 referiu que *A formação tem de ser ao longo da vida, com vista a tornar o indivíduo mais sociável. A escola prepara o indivíduo com os seus valores, não esquecendo o que o aluno traz para a escola, ou seja as suas vivências, enquanto que ISAM2 justificou com a forma importante como A escola contribui para a formação do indivíduo, para a cidadania e, assim, é positivo a atribuição de tais graus por forma a que essa formação resulte.*

Mas ISAM3 diz que *A maior importância cabe à educação informal, à educação contínua e ao sistema educativo ligado ao sistema social, pois quando a educação é informal, realizada em constante interligação com o meio, traz maiores probabilidades do ensino-aprendizagem (educação) ser bem sucedido (a), pois é como que levada a efeito de modo natural.*

ISAM4 para explicar o grau médio atribuído à *Educação formal* e *informal* referiu que *A escola tem de ser um espaço criativo, de auto-estima, que promova a investigação, a descoberta, a aquisição de competências, o que não pode ser feito com um simples programa. Para explicar o grau elevado atribuído à Educação contínua e ao sistema educativo ligado ao sistema social diz não ser Novidade que a educação deve ser contínua e constante, tendo sempre em vista uma abordagem individualizada e socializante.*

Mas, enquanto ISAB7 menciona que *A escola é uma instituição que vai ajudar a formar o indivíduo e como tal ele vai formar opiniões e juízos que posteriormente vai defender e ajuda a que a formação tenha valor ao longo da sua vida*, ISAB8 está convicto que *A educação formal aparece-nos cada vez mais como uma educação “menos necessária” perdendo para uma educação informal, mais contactável com o meio, com a realidade. Quanto à educação contínua é extremamente importante e ligada ao sistema social, uma vez que todos vivemos em sociedade e a própria escola é um sistema criado pela sociedade*.

À pergunta, *Qual o grau de adequação de recursos que a Escola possui, nomeadamente: 1. Recursos materiais, 2. Recursos financeiros, 3. Recursos humanos*, foi dito que o grau de adequação dos recursos materiais era mais elevado para ISAM4, 12,5% do total dos inquiridos; médio para ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAB7 e ISAB8, 75% dos inquiridos e mais baixo para ISAE6, 12,5% do total.

Quanto ao *grau de adequação dos recursos financeiros* foi dito que era médio por todos os subgrupos à excepção de ISAM1 que mencionou ser baixo, ou seja um total de 87,5% e de 12,5%, respectivamente, na totalidade dos inquiridos.

Todos os subgrupos mencionaram que o *grau de adequação dos recursos humanos* era médio, à excepção de ISAM3 que referiu ser baixo, o que significa um valor percentual de 87,5% contra 12,5%, respectivamente.

Para a questão, *Como explicas os graus de adequação assinalados?*, foi dito por ISAM1 que *A escola possui poucos recursos materiais, tem de se trabalhar com os existentes. Recursos financeiros são quase inexistentes. No que se refere aos recursos humanos, deveriam ser mais personalizados, só assim o processo ensino-aprendizagem se tornaria mais rentável*.

ISAM2 não encontrou *Nada de relevante de modo a possibilitar a classificação elevada do grau de adequação dos recursos que a escola possui e ISAM3 diz não ter Conhecimento se as escolas têm poucos recursos financeiros e poucos recursos materiais*.

Para ISAM4 *A Escola da Mãe de Água é relativamente recente apresentando uma estrutura moderna, estando bem equipada a nível material que é também do mais moderno. A nível financeiro, assim como em todas as escolas, o panorama já não é tão animador, pois depende bastante dos apoios camarários e de outras entidades para a realização da maioria das actividades. A nível dos recursos humanos há professores suficientes para assegurar um bom processo educativo e para ISAE6 A escola tem e recebe dinheiro mas não investe nos seus alunos, nem nos materiais. Quanto aos professores apenas dispõem dos seus recursos, quer monetários, quer materiais*.

A opinião de ISAB8 é de que *Se na escola os recursos financeiros não são os melhores é óbvio que se reflecte nos recursos materiais e humanos*.



É de salientar que, apesar de nenhum dos inquiridos o ter referido, a instituição de formação, neste caso a Escola Superior de Educação, pode prestar apoio disponibilizando recursos materiais, pois a Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, no seu artigo 16º refere:

“Recursos Materiais

1. No quadro da prestação das actividades da prática pedagógica, as instituições de formação poderão fornecer às escolas materiais de consumo corrente para fins didácticos.

2. No quadro da prática pedagógica, as instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, facultarão aos alunos o uso dos equipamentos e os materiais consumíveis necessários à realização das actividades programadas”.

Mas Zabalza (1992, p. 33) frisa que quando se relaciona o currículo da Escola com os recursos do meio ambiente “A escola deixa de constituir uma estrutura institucional posta em qualquer lugar, sempre igual e fechada. (...) utiliza todos os recursos (...) da sua zona, estando, por isso, muito interessada em que cada dia sejam melhores e pressionando socialmente para que isso aconteça. E, simultaneamente, é utilizada como um recurso cultural e formativo pelos vizinhos e organizações dessa localidade, bairro ou lugar. Produz-se, assim, um cruzamento de influências (de vez em quando, também, de conflitos) mas, sobretudo, vai-se gerando uma dinâmica social e cultural em que a escola não é vista como um edifício no meio do território, mas sim como uma agência cultural à disposição desse território”.

*Qual o grau de responsabilidade que consideras que os agentes da Comunidade Local adoptaram perante o Meio Social, nomeadamente: 1. Família, 2. Associação de Pais, 3. Autarquia Local, 4. Outras instituições culturais”,*

Para a questão *Família*, ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4, ISAE6, ISAB7 e ISAB8, ou seja 87,5% do total, responderam ser de grau médio de responsabilidade e apenas ISAE5, 12,5%, mencionou que o grau de responsabilidade era o mais baixo. Nenhum subgrupo fez referência ao grau de responsabilidade mais elevado.

Para a questão *Associação de Pais*, ISAM1, ISAM2, ISAM3 e ISAB8, num total de 50% responderam ser de grau médio a responsabilidade perante o meio social e igual valor percentual foi considerado por ISAM4, ISAE5, ISAE6 e ISAB7 como sendo de grau baixo. Nenhum subgrupo referiu o nível mais elevado de responsabilidade.

Para a questão *Autarquia Local*, ISAM1, ISAM3, ISAM4 e ISAB7, 50% do total responderam ser de grau médio; ISAM2 e ISAB8, 25%, dizem ser de grau elevado e o mesmo valor percentual foi considerado de grau baixo por ISAE5 e ISAE6.

Para a questão *Outras instituições culturais*, responderam ISAM1, ISAM2, ISAM3, ISAM4 e ISAE6, 62,5% do total, ser de grau médio; ISAE5 e ISAB8, 25% do total, ser de grau mais elevado, não tendo respondido ISAB7, 12,5% do total de inquiridos. Nenhum grupo considerou o grau de responsabilidade mais baixo.

Todos os inquiridos atribuíram apenas um grau de responsabilidade médio, embora com valores relativos diferentes, 87,5% à Família, 50% à Associação de Pais e à Autarquia e 62,5% a Outras instituições culturais. Contudo, referem que a Autarquia será a que tem uma maior responsabilidade na resolução de problemas considerados mais graves.

A Escola é uma estrutura cada vez mais caracterizada pelas relações existentes entre os seus membros e o exterior, pois no dizer de Calvi (1995, p. 87) “(...) deve permitir a todas as estruturas que se interpenetrem (...)” de forma a construir “(...) redes conscientes ou inconscientes: a escola, as famílias, as associações locais (...)”, e a “(...) viverem numa espécie de osmose evolutiva e formarem um tecido social sólido e activo”.

*Que grau de importância atribuis à participação dos actores locais no processo de dar visibilidade aos recursos locais?* obteve 37,5% do total dos inquiridos, atribuído por ISAM1, ISAB7 e ISAB8, como sendo de grau elevado; o mesmo valor foi dado por ISAM2; ISAM4 e ISAE5, como sendo de grau médio e ISAE6, 12,5%, como sendo de grau baixo, não tendo ISAM3, 12,5% respondido a esta questão.

**Os actores locais não se mostraram demasiado empenhados, mas também não fogem à responsabilidade de tornarem visíveis os recursos, dando o seu contributo, embora este não seja tanto quanto o necessário.**

Para Zabalza (1992, p. 42) a abertura da Escola passa por “(...) circuitos de interacção mútua entre escola – família – contexto sociocultural, escola – comunidade local” deixando de ser “(...) entendida como um microcosmos singular, asséptico (...) que não se mostra conveniente a introdução dos vírus (pragmatistas, ideologizados, laicais (...)).”

A escola enquanto agente social requer uma interacção formativa com as famílias e uma interacção cultural com a Comunidade na qual se insere, pois por si só, não consegue o desenvolvimento de funções educativas subjacentes à formação integral dos alunos. Enquanto agente formativo e cultural “(...) é sempre uma unidade social inquieta, divergente, dinamizadora (...)” da realidade local em que se insere.



## 6. Conclusões finais

O quadro conceptual que permitiu organizar e estruturar a planificação deste trabalho teve por base um enquadramento teórico que permitiu o enfoque na problemática de como as Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade poderão valorizar uma intervenção sócio-educativa que favoreça a participação e crie sinergias entre os diferentes actores educativos, através da utilização e valorização dos recursos endógenos.

A análise dos diferentes dados evidenciou que:

- Os recursos materiais disponíveis foram poucos e obstaculizaram o trabalho de alguns protagonistas do estudo. Além da subjectividade inerente a cada ser, que se traduz na relação entre eles e na atitude pessoal frente à resolução de problemas, as ajudas dos Órgãos do Poder Local, das Instituições, da Família, da Associação de Pais e de Outras escolas não foram suficientes. Contudo, destacou-se ligeiramente o apoio material dado pelos Órgãos do Poder Local e o apoio, mas de natureza mais afectiva e emocional, dado pela Família.
- Os alunos-professores tentaram que as escolas cooperantes envolvessem a Comunidade Local com o seu Projecto Educativo. Os apoios para a consecução do Projecto Educativo de Escola foram apenas de natureza logística e neles estiveram empenhados, sobretudo, a Autarquia.
- As actividades circum-escolares que a Escola priorizou como complemento curricular, a fim de executar planos de acção anuais que desenharam o Projecto Educativo, foram levadas a cabo por parcerias estabelecidas apenas com algumas escolas (poucas) que tinham as mesmas actividades circum-escolares.

Apesar das parcerias estabelecidas, na prática, o intercâmbio entre escolas não foi totalmente conseguido. Quando existente, o seu envolvimento foi conseguido por via formal e por via informal, mas a maioria desconheceu a forma como tal se processou, pois nem sempre foram estabelecidos de forma clara e óbvia.

- Houve uma valorização dos recursos locais e algumas experiências e alguns saberes dos alunos foram aproveitados para construir uma identidade cultural, utilizando uma informação que faz sentido e não uma informação descontextualizada das vivências próprias.

Os alunos deverão ter oportunidade de expressarem as suas realidades e a prática pedagógica vai de encontro à realidade social e os seus objectivos são a conciliação entre Projecto Educativo de Escola e projectos de Desenvolvimento Local. Será essencial interiorizar que é no local que as práticas sociais concretas se apoiam e crescem para formar projectos de vida locais que projectarão a sua acção no exterior. O papel da Escola

é importante porque o Desenvolvimento Local de uma Comunidade é um processo social em que se envolvem actores, grupos, por vezes com posturas contraditórias, mas que visam melhorar a qualidade de vida da Comunidade, procurando sinergias de vontades e abrangendo diferentes agentes sociais de forma global, formalizada e reflexiva.

O professor deverá criar outras dinâmicas com outros espaços e saberes e as actividades da Escola deverão galgar as suas margens apertadas e inundar a Comunidade envolvente.

Contudo, será importante não esquecer as necessidades e os conhecimentos dos alunos, que de acordo com as suas capacidades e esforços conseguirão alcançar a meta desejada, inserir-se socialmente na Comunidade. Dever-se-á aproveitar e preservar o recurso à cultura local como ponto de partida da aprendizagem, mas nunca descurar o aproveitamento de oportunidades que podem ser de natureza exógena e que beneficiarão a Comunidade Local.

- O papel da Escola no incentivo a trocas de experiências e saberes com vista à socialização foi considerado importante, pois a Escola deverá ser um espaço de interacção social, de vivência democrática e de educação para a cidadania, promovendo a partilha, a gestão de conflitos e estimulando sinergias sociais positivas.
- Os protagonistas sociais foram envolvidos na resolução de problemas locais de forma ténue, pois a Escola não estabeleceu com a Comunidade parcerias com estratégias concertadas, que visassem projectos activos conducentes ao envolvimento de todos os actores sociais. A sua participação foi considerada elevada e média apenas por uma pequena parte dos intervenientes, o que mostra o fraco empenhamento e envolvimento dos mesmos. Contudo, sentiu-se que os não se desresponsabilizam da sua atitude e, teoricamente, dizem contribuir quando necessário.
- A Escola aproveitou os recursos que existem na Comunidade Local a fim de os utilizar como meio e como recurso. Valorizou, embora nem sempre respeitasse, as experiências escolares e não escolares dos alunos, considerou-as significativas, reconheceu-as e reconstruiu-as com concepções alternativas, dando-lhe rigor científico.
- A responsabilidade da Autarquia Local perante o Meio Social foi considerada elevada pelos inquiridos. A responsabilidade da Família e das Instituições culturais foi considerada média e da Associação de Pais foi considerada média por metade dos inquiridos e baixa por outra metade.

Cada vez mais será necessária a interacção entre todos os interessados, de forma a criar uma rede sólida de interajuda e de assunção das responsabilidades pelos erros e pela glórias.

- As dinâmicas no Interior da Escola, a fim de tornar os alunos mais activos, repercutiram-se na sua atitude perante a resolução dos problemas da Comunidade. Foram aceites as iniciativas dos alunos-professores, sendo posta à prova a sua criatividade e imaginação, após a fase de discussão das temáticas a abordar e do apoio dado, quer pela professora orientadora, quer pelos professores das metodologias específicas das diferentes disciplinas, no sentido de clarificar, orientar sem inibir, com o objectivo de que os alunos construam pouco a pouco a sua autonomia. Não foram impostas estratégias para a resolução de problemas, havendo respeito pelas iniciativas individuais ou de grupo, canalizadas para um trabalho ajustado a cada turma.
- As dinâmicas com o exterior, nomeadamente com o Poder Local foram conseguidas, mas mais sob o ponto de vista financeiro, bem como com as Associações Culturais, embora de forma ténue. Nas dinâmicas com os Órgãos de Informação foram referidas a importância da rádio, televisão, tipografias e jornais locais. Nas dinâmicas com a Associação de Pais apenas foram desenvolvidas algumas acções pontuais, circunstanciais e de pouca visibilidade na Comunidade.

Os constrangimentos bloqueadores dessas dinâmicas foram de várias ordens. O não cumprimento do programa evitou que certos temas fossem tratados atempadamente, mas dever-se-á fazer uma gestão flexível dos currículos, adaptando-os às problemáticas de natureza local. A pouca autonomia e o estatuto pouco reconhecido dos alunos-professores, o reduzido número de horas atribuído à prática pedagógica, a falta de diálogo, de apoios financeiros e um profundo desconhecimento do meio em que os actores se movem foram também considerados factores de bloqueio das dinâmicas que a Escola poderá implementar.

- O estudo sobre os problemas sociais concretos da Comunidade Local foi importante para que se criassem dinâmicas geradoras de sinergias, que foram aproveitadas pela Escola. Aproveitadas pela Escola no seu interior, ao utilizar os problemas sociais como meio e como recurso no processo de ensino-aprendizagem e aproveitadas pela Escola no seu exterior, ao envolver os diferentes agentes da Comunidade na resolução e na tomada de decisões para ultrapassar as situações mais prementes da realidade social presente.

Contudo, será necessário um maior envolvimento dos diferentes protagonistas sociais de forma a criar ou recriar projectos educativos com a definição de parcerias que levem a uma acção, de forma endógena e auto-centrada, apostada na melhoria da qualidade de vida da Comunidade.

## Bibliografia

- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *a investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- André, I. M. (2005). Desenvolvimento Humano e Coesão Social. Em Medeiros C. A. (direcção) *Geografia de Portugal. Sociedade, Paisagens e Cidades*. Casais de Mem Martins, Rio de Mouro: Printer Portuguesa, Indústria Gráfica, Lda.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões Sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. Em Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Caetano, L.; Fernandes, J. L. e Gomes dos Santos, J. (2003). Geografia e outras ciências. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragmentos de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Calvi, J-M. (1995). França: A Escola, uma Estrutura em Osmose com o seu Meio Ambiente. Em Canário, R. (org.) *Escola Rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE nº 2, pp. 85-94.
- Campar de Almeida, A. e Gama, A. (2003). Geografia, conhecimento do espaço e cidadania. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragmentos de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Detry, B. e Cardoso, A. (1996). *Construção Do Futuro E Construção Do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erasmie, T. e Lima, L. C. (1988). *Investigação e projecto de desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- Ferreira, V. (1987). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. Em Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Garcia, C. M. (1992). *La Investigacion Sobre La Formacion Del Profesorado. Metodos De Investigación Y Analisis De Datos*. Argentina: Editorial Cincel.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goode, W. J. e Hatt, P. K. (1979). *Métodos Em Pesquisa Social*. S. Paulo:

Companhia Editora Nacional

- Gouveia, L.; Coelho J.; Santos, M. e Choupina, F. (2003). Ensino e difusão da Geografia. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragmentos de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. Em Sacristán e G. E Gómez, P. (eds). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- Huberman, M. e Miles, M. B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, S. A..
- Lima, M. P. (1981). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Porto: Editorial Presença.
- Ludke, M. e André; M. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*: S. Paulo: EPU.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. S. Francisco, Ca, Jossey-Bass.
- Moreira, C. O.; Cravidão, F. D. e Pinto dos Santos, N. (2003). Geografia e Sociedade. Em Campar de Almeida, A.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L. e Jacinto, R. (coord.) *Fragmentos de um retrato inacabado. A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as Histórias da Sua Vida. Em Nóvoa, *A Vida dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Robert, A. D. e Bouillaguet, A. (1997). *L'Analyse De Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo Do Meio No 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Trigo, M. M. (1993). Componentes Locais e Regionais dos Currículos ou o Meio Como Conteúdo Curricular. Em *A Escola é para Todos*, Caderno Nº 2. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, p. 2.
- Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. Em Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. A. (1992). Do Currículo Ao Projecto De Escola. Em Canário, R. (org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.

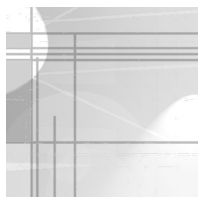
**Legislação**

- Despacho nº 113/ME/93 de 23 de Junho de 1993.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio de 1998.
- Portaria nº 336/88 de 28 de Maio de 1988.

## Educação *online*: Uma ampliação da sala de aula

**Luísa Miranda; Carlos Morais**

lmiranda@ipb.pt; cmmm@ipb.pt  
Instituto Politécnico de Bragança



### Resumo

A sala de aula convencional, na qual interagem face-a-face alunos e professor, constituiu durante anos a principal fonte de acesso ao conhecimento, à educação e à formação. Com o acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nasceram outras necessidades e outras potencialidades que permitiram não só enriquecer a sala de aula convencional, como ampliar as suas características e raio de acção. Dos conceitos associados às TIC salientamos o conceito de educação *online* e os de ambientes de aprendizagem *online*, enfatizando, nestes ambientes, para além da sua evolução e potencialidades os recursos que lhe estão associados, nomeadamente o correio electrónico, os fóruns de discussão e o *chat*.

Defendemos que a educação *online* contextualizada nos ambientes de aprendizagem *online* pode constituir uma meta fundamental para que cada pessoa desenvolva uma cultura de colaboração e de actualização permanente, independentemente do tempo e do espaço, ao longo de toda a sua vida.

### Palavras-chave

Educação *online*, ambientes de aprendizagem *online*, sala de aula convencional

### Key Words

*Online education, online learning environments, face-to-face classroom*

### Introdução

A sala de aula convencional constituiu durante as últimas décadas o espaço físico assumido para o desenvolvimento do conhecimento científico e aquisição de competências das pessoas que frequentam a escola. Com o crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) o papel da sala de aula está a perder cada vez mais o sentido de um lugar físico, ocupado por alunos durante intervalos de tempo bem demarcados, a partir de uma calendarização previamente definida. Hoje, está a tornar-se num referencial de aceitação obrigatória como ponto de partida para um espaço e um tempo ilimitados, nos quais a aprendizagem pode ocorrer em condições de complementaridade e co-operação cada vez mais adequadas às pessoas que desejem aprender.

Nesta reflexão assumimos que a sala de aula convencional não perdeu interesse no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas apenas

se alterou o seu paradigma de utilização.

Não adianta afirmarmos que os alunos podem aprender de forma colaborativa ou independente, em qualquer tempo ou em qualquer lugar, para que eles aprendam. É necessário que cada aluno esteja vinculado a uma instituição credível, que persiga objectivos de aprendizagem claros e bem definidos. A sala de aula continua a poder ser um forte contributo para que os alunos atinjam os objectivos considerados essenciais por cada sistema de ensino para a sua educação e formação. Assim, o problema que se põe não é reduzir a importância da sala de aula convencional, mas poder ampliá-la a partir das potencialidades dos recursos tecnológicos associadas às TIC, que fazem parte integrante da cultura dos principais intervenientes no processo educativo.

### **Percursos da educação com as tecnologias de informação e comunicação**

O carácter fixo da sala de aula em escolas localizadas em sítios geográficos bem determinados reduz a sua flexibilidade relativamente à possibilidade de dar resposta a necessidades de educação e formação de alunos que residam em pontos afastados da escola. Assim, entre outras razões, surgiu como uma forma de minimizar essa lacuna a educação a distância.

A educação a distância não é um fenómeno de hoje. Nem sempre se aprendeu a distância com os meios que hoje existem. A sua evolução mostra uma longa tradição sustentada nos estudos por correspondência, nas comunicações electrónicas, na telemática e na comunicação educativa via *Internet*, ou seja, nas tecnologias usadas como meio de mediação entre formandos e formadores.

A análise da história da educação a distância sugere que esta tenha evoluído através de vários estádios associados às tecnologias de suporte, designados por vários autores por gerações de educação a distância (Moore & Kearsley, 1996; Aretio, 2001). Embora nem todos os investigadores desta área concordem, relativamente ao número e à designação de cada geração, parece haver uma opinião concordante quanto à definição e caracterização da primeira geração de educação a distância, como a geração dos cursos por correspondência.

A educação e a formação a distância tiveram forte impulso a partir do desenvolvimento das tecnologias associadas à revolução industrial que ocorreu na América do Norte e na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Não foi por acidente que o ensino a distância tenha começado com o desenvolvimento das tecnologias industriais, especialmente as comunicações postais e de transporte; os primeiros cursos por correspondência surgiram após o aparecimento dos primeiros comboios (Keegan, 2000). Os cursos por correspondência, produto dos



desenvolvimentos referidos, caracterizaram-se, essencialmente, pela troca de documentos em papel entre o aluno e o professor, enviados através do correio postal. Só mais tarde, quase no final desta geração, aparecem os primeiros cursos a distância emitidos pela rádio em 1930 e pela televisão em 1954.

Apesar das potencialidades do ensino por correspondência, como uma modalidade de ensino capaz de proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos que, por razões geográficas, questões temporais ou outros motivos de ordem pessoal, não pudessem frequentar o ensino convencional, a geração deste tipo de ensino foi vista com uma certa marginalidade no contexto educacional. Para a criação desta imagem são apontadas várias razões, entre outras, referem-se motivos de ordem pedagógica, tais como ser um modelo predominantemente de interação unidireccional, com a comunicação entre o professor e os alunos quase inexistente e mediada, quase exclusivamente, por documentos impressos.

Para Dondi (2001), a educação a distância surgiu como um sistema que proporcionava uma segunda oportunidade de acesso à educação. Por esse motivo converteu-se, quase inevitavelmente, numa solução de “segunda classe”, não totalmente respeitada aos olhos da maioria dos alunos e dos professores, aceite somente quando não havia outras modalidades disponíveis.

Nos finais da década de 60 e início da década de 70, do século passado, foi o tempo da mudança na educação a distância. Surge uma nova geração de educação a distância com a experimentação de novos meios e técnicas de ensino que conduzem a uma nova teorização educacional (Moore & Kearsley, 1996). É, neste período de tempo, que se inicia o reconhecimento desta modalidade de ensino, tendo contribuído para tal facto, não só o conjunto de meios utilizados como mediadores da comunicação, tais como, áudio cassetes, teleconferências, programas de rádio e televisão, manuais de estudo, como também a criação das universidades abertas.

Entre as universidades abertas que surgiram nessa época, salienta-se a universidade aberta do Reino Unido (*British Open University*), que estabeleceu o primeiro modelo pedagógico válido de ensino superior a distância, integrando os meios técnicos com equipas de especialistas capazes de apoiar os alunos e garantir conteúdos actualizados. O papel desta instituição trouxe prestígio à educação a distância e estimulou o estabelecimento de instituições semelhantes noutros países, como na Alemanha, Japão, Canadá, Espanha e Portugal.

As universidades abertas representam a revolução educacional mais importante dos últimos anos (Daniel, 2002). Este autor fundamenta a sua afirmação em quatro pontos. Primeiro, os métodos de aprendizagem nas

universidades abertas mostraram ser eficazes, facto que contribuiu para uma maior credibilidade nos outros níveis da educação e correspondente transformação da imagem da educação a distância. Em segundo lugar, a chave do sucesso está nas economias de escala, resultantes da dimensão das universidades abertas que têm mostrado que “mais” pode significar “melhor”, quer em termos de acesso, de custo e de qualidade. Em terceiro lugar, as universidades abertas são um modelo representante do desenvolvimento com liberdade, pois o próprio conceito de abertura (às pessoas, aos lugares, aos métodos e às ideias) tem ligações intrínsecas com a liberdade. Por último, as universidades abertas são instrumentos de desenvolvimento através da valorização dos seus alunos tornando-os elementos mais intervenientes na comunidade.

Outro aspecto que abriu caminho ao reconhecimento da educação a distância e da sua equivalência com a educação convencional foi a concessão de graus académicos pelas universidades abertas, como instituições de ensino superior autónomo. Neste sentido, Dondi refere:

*“De facto, a homologação dos títulos adquiridos através da aprendizagem aberta e a distância teve um papel importante no momento de demonstrar aos utilizadores que há um apoio político às universidades abertas. Também, o reconhecimento de cursos de formação de professores a distância (como é o caso dos que oferece a Universidade Aberta em Portugal) certamente convencerá muitos professores a tomarem uma atitude de mais respeito pela aprendizagem aberta e a distância” (Dondi, 2001: 2).*

Exemplos particulares do sucesso da aprendizagem aberta e a distância são as instituições de educação a distância, em grande escala, designadas por mega-universidades (Daniel & Macintosh, 2003). O termo mega-universidade foi usado pela primeira vez por John Daniel quando no desenvolvimento de um trabalho de investigação, em 1995, procurava descrever um conjunto restrito de universidades. Assim, nesse contexto, o termo foi usado para designar universidades cuja principal missão era ensinar a distância e que tivessem mais de 100 000 alunos simultaneamente envolvidos na obtenção de graus académicos. É de registar que, no momento da realização do referido trabalho, e de acordo com o critério referido, o autor do estudo considerou que existiam 11 universidades de ensino a distância que poderiam ser designadas como mega-universidades.

O sucesso operacional das mega-universidades deve ser interpretado numa perspectiva da relação entre tecnologia e educação a distância (Daniel & Macintosh, 2003). Para estes autores, estas instituições compreenderam que a qualidade da pedagogia não é, necessariamente,

determinada pelas escolhas tecnológicas, mas antes é uma função do desenho pedagógico que a tecnologia implementa.

Para a aceitação da educação a distância como um sistema legítimo de formação, as políticas educativas dos vários países têm tido um papel relevante, quer através de financiamentos às instituições educativas, quer promovendo programas de parcerias entre universidades e entre estas e as empresas.

Destacam-se as iniciativas da União Europeia, nomeadamente o seu plano de acção *e-learning* que tem contribuído para a constituição de uma plataforma europeia de cooperação, visando a intensificação dos esforços dos Estados Membros neste domínio. Com este plano de acção, a União Europeia mobiliza programas de financiamento e fomenta a criação de redes de instituições de educação e formação para, através da interacção entre os agentes educativos, sociais e económicos, melhorar a articulação de acções e iniciativas, quer a nível local, regional, nacional ou europeu.

Dondi (2001) dá extrema importância a essa iniciativa, considerando-a até como um marco histórico, porque tanto o *e-learning* como a educação em geral transformaram-se numa das prioridades de acção da União Europeia. Para o mesmo autor, este plano de acção, ao retirar o *e-learning* da área dos projectos piloto e das instituições especializadas e ao colocá-lo explicitamente na agenda da política de inovação em educação e formação, estabelece uma ligação directa quer em tempo, quer em conteúdo entre o *e-learning* e o sistema educativo tradicional.

Como resultado das novas gerações de tecnologias, tais como áudio e teleconferência, *Internet* e *Web*, que proporcionam uma interacção quase em tempo real entre professores e alunos, a imagem do aluno independente e solitário começou a mudar. As redes tecnológicas permitem a interacção não só entre o professor e os alunos, mas também entre estes e as fontes de informação, bem como contacto facilitado com especialistas, tendo em vista a construção de conhecimento. As pessoas começaram a compreender que a educação pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer tempo, com qualidade semelhante à educação que acontece nos modelos convencionais e, embora esta compreensão tenha ocorrido lentamente, o crescimento súbito também aconteceu.

Neste contexto, os desenvolvimentos tecnológicos associados a factores sociais e económicos geram um novo impulso na oferta de novos cursos a distância e correspondente procura por parte de alunos interessados em frequentarem os cursos *online*. As novas oportunidades que caracterizam as redes, com o seu efeito “modernizador” fazem com que as universidades tradicionais a distância façam um importante esforço para incorporarem a utilização intensiva das tecnologias da informação e comunicação na sua oferta educativa e nos seus métodos de ensino e

de gestão (Sangrà, 2002).

O reconhecimento da educação a distância começa também a surgir no mundo das empresas. Um elevado número de empresas dedicadas à formação vêm no *e-learning* uma solução viável para as necessidades de formação ao longo da vida suscitadas pelos desenvolvimentos das tecnologias como meios de informação e comunicação.

As tecnologias de comunicação síncrona e assíncrona são também introduzidas no sistema de ensino convencional. Algumas universidades começam a mudar a sua estrutura clássica e as suas abordagens de ensino, integrando módulos de aprendizagem a distância, enquanto outras, para além dos cursos presenciais, passaram a oferecer também cursos *online*.

Para Dondi (2001), essa tendência para a integração de módulos de aprendizagem a distância na educação e formação convencionais parece implicar o envolvimento dos professores e dos alunos que até agora apresentavam uma atitude mais passiva face à educação a distância e, consequentemente, o desenvolvimento de uma imagem de maior respeitabilidade perante essa modalidade de ensino.

Confrontamo-nos com instituições dedicadas unicamente ao chamado ensino presencial, outras dedicadas apenas a cursos de educação a distância e outras que funcionam num sistema misto oferecendo os dois tipos de ensino, representando uma linha contínua entre os dois extremos, exclusivamente presencial ou exclusivamente a distância.

O sistema misto designado por *blended learning*, ou *semipresencial*, na sua forma mais simples, surge como uma combinação do modelo presencial com os métodos e recursos da educação a distância que podem melhorar os resultados dos alunos ou reduzir os custos (Marsh II et al., 2003). Contudo, o termo evoluiu e envolve um conjunto muito mais rico de estratégias de aprendizagem. Um modelo misto pode conter várias dimensões de “mistura”, das quais Singh (2003) sugere as seguintes combinações: aprendizagem *online* com *offline*, aprendizagem ao próprio ritmo do aluno com aprendizagem colaborativa, aprendizagem estruturada com aprendizagem não estruturada e conteúdos genéricos com conteúdos seleccionados pelo utilizador. Salienta, ainda, que a forma mais especial de *blending learning* é complementar a aprendizagem com prática e ferramentas de apoio ao desempenho no momento oportuno.

Os cursos mistos mostram uma enorme variedade de possíveis combinações entre o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem face-a-face e o tempo dedicado ao trabalho *online*. Confrontados com as questões, “que parte do curso deverá ser *online*?” e “que parte do curso deverá ser presencial?”, Aycock et al. (2002) referem que não há respostas oportunas a essas questões, pois não há uma abordagem padrão para os cursos mistos.

Num mundo híbrido em que vivemos, em que professores e alunos convivem num mundo presencial e num mundo *online*, a mistura da aprendizagem presencial com o trabalho *online* faz enorme sentido; os cursos híbridos são definitivamente o caminho do futuro (Twigg et al., 2004). No entanto, para os mesmos autores, não se deve pensar que há uma combinação perfeita, uma ligação do tipo 50/50. Em alguns cursos a ligação mais adequada poderá ser 90/10, enquanto para outros a ligação 60/40 poderá ser a combinação certa de presencial e *online*. Assim, a combinação poderá variar de assunto para assunto e, particularmente, de aluno para aluno, de acordo com as diferentes necessidades e aspirações de cada um.

A investigação tem mostrado, através de estudos comparativos, que não existem diferenças relevantes nos resultados de aprendizagem obtidos em ambientes de sala de aula e em ambientes *online*. Tendo em conta que um modelo de *blended learning* é uma combinação de recursos e de métodos usados face-a-face e *online*, com a qual se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos sistemas de aprendizagem, surge a questão: poderão os cursos mistos ser caracterizados por cursos de maior qualidade do que os realizados em modelos exclusivamente a distância ou em modelo presencial?

Voos (2003) sugere que não é a “mistura” que vai fazer a diferença, mas antes, que é fundamental um novo estudo sobre os conteúdos à luz dos novos métodos e meios de ensino. A reformulação surge como a chave para os cursos mistos integrarem com sucesso a aprendizagem face-a-face e a aprendizagem *online*.

O poder dos cursos mistos, como referem Aycok et al. (2002), está na sua flexibilidade e na sua eficiência pedagógica, porque salientam a importância das técnicas de aprendizagem activa e aumentam a interacção de cada aluno, com os outros alunos e com o professor.

Este modelo misto, para Trindade (2001), é o modelo de funcionamento de sistemas de ensino a distância que apresenta, simultaneamente, maior taxa de expansão e maiores potencialidades futuras, porque:

*“(...) permite a expansão da capacidade das instituições de ensino convencional, criando ao mesmo tempo a possibilidade de servir estudantes situados fora do seu raio de acção. Como mais valia adicional, acreditamos que a combinação das duas metodologias contribuirá para a renovação dos métodos e práticas pedagógicas, tornando-os mais ajustados à evolução tecnológica do nosso tempo” (Trindade, 2001: 62).*

O essencial não consiste em fazer prevalecer um modelo de ensino e aprendizagem sobre o outro, mas aproveitar o que houver de melhor em ambos, constituindo uma integração que possa dar resposta às ne-

cessidades e aspirações de cada pessoa, em termos de educação e de formação, ao longo de toda a sua vida.

### **Conceito de educação *online***

As potencialidades da *Internet* e o seu impacto na sociedade provocaram o aparecimento de novos termos e novas expressões, quer na “sociedade em rede”, quer no domínio particular da educação.

Várias terminologias têm sido usadas para designar o ensino e a aprendizagem em rede, tais como: educação *online*, ensino *online*, aprendizagem *online*, *e-learning*, aprendizagem baseada na *Internet*, aprendizagem baseada na *Web*, formação baseada na *Web*, aprendizagem distribuída, *tele-learning*, aprendizagem virtual, aprendizagem a distância. Perante tal diversidade decidiu-se adoptar o termo educação *online*.

Definir um termo não é tarefa fácil. Assim, também não é fácil definir educação *online*, tendo em conta a diversidade de abordagens que é comum observar na literatura sobre o tema.

O termo *online* é um dos termos que começou a fazer parte do dia-a-dia das pessoas. Contudo, o seu uso generalizado e, muitas vezes, de uma forma imprecisa tem trazido alguma confusão na delimitação do conceito de educação *online*, pelo que é importante delimitar as suas fronteiras. Se fizermos uma pesquisa na *Internet* acerca de cursos *online*, encontramos uma variedade de modelos que vão desde cursos que fazem apenas uma utilização reduzida e complementar da *Web*, focados no uso de correio electrónico ou de páginas *Web*, a cursos que usam a *Web* como meio de informação, mas também aplicam todas as potencialidades da comunicação mediada por computador. Como refere Morgado (2003), devido à sobrevalorização da tecnologia e à interacção que esta possibilita, vemos o termo aplicado num espectro de *virtualização*, que vai desde um complemento ao ensino presencial, até ao ministrar de um curso totalmente *online*.

A rede global de computadores permitida pela *Internet* e o desenvolvimento da *Web* têm proporcionado uma dinâmica que está a reformular o cenário da educação.

Após um período de tempo em que foi colocada maior ênfase nas questões tecnológicas do que nas questões pedagógicas e metodológicas, o futuro da educação *online* parece promissor. A conjugação de uma metodologia centrada no aluno, baseada em orientações construtivistas, com as potencialidades da *Internet* e das tecnologias baseadas na *Web* potencia a criação de ambientes virtuais de aprendizagem propícios à distribuição de conteúdos, à comunicação e à colaboração entre professores e alunos.

A educação *online* assenta na conjugação de dois elementos chave: o elemento tecnológico – as tecnologias da comunicação mediadas por

computador baseadas na *Web*, e o elemento pedagógico – a aprendizagem sustentada na interação e na colaboração. Nesta perspectiva, os computadores em rede deixam de ser uma tecnologia passiva e passam a fazer parte de um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde conteúdos e contextos se interligam, através da comunicação entre alunos, professores e instituição. A educação *online* envolve mais do que a apresentação e distribuição de recursos através da *Web*, centra-se no aluno e no processo de aprendizagem, durante o qual tem especial relevância o desenvolvimento de actividades colaborativas facilitadas pelo professor e sustentadas através da interacção entre pares.

Entre as várias definições de educação *online*, destacamos a preconizada por Paulsen (2003), que a caracteriza do seguinte modo:

- Separação do professor e do aluno, que a distingue da educação face-a-face;
- Influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo autónomo e das tutorias individuais;
- Uso de uma rede de computadores para apresentar ou distribuir conteúdos educacionais;
- Estabelecimento de uma comunicação bidireccional via redes de computadores, para que os alunos possam beneficiar da comunicação com os outros colegas, com os professores e com os serviços de apoio no contexto da instituição de ensino.

Neste sentido, a educação *online* pressupõe: a existência de uma instituição de ensino responsável pela organização e distribuição dos conteúdos do curso e pelos serviços de apoio ao estudante; o uso de redes de computadores para unir professor e alunos; a comunicação através de redes de computadores centrada na interacção entre alunos, professores e instituição.

Ao conceito de educação *online* está subjacente um ambiente em rede, que integra colaboração, comunicação e envolvimento nos conteúdos, através de actividades assentes no trabalho individual e no trabalho de grupo.

### **Ambientes de aprendizagem *online* como ampliação da sala de aula**

As tecnologias de informação e comunicação vieram reformular o conceito de ambiente de aprendizagem do aluno, uma vez que, quando falamos neste conceito, ainda o associamos muito a um local geograficamente definido, quer em termos de fronteiras físicas, quer em termos de cultura.

O ambiente da sala de aula convencional é preenchido pela dinâmica do processo de comunicação face-a-face entre professores e alunos,



enriquecido com a proximidade da comunicação humana.

Miranda *et al.* (2006: 4) referem que “os ambientes *online* podem, assim, ser considerados como contextos de ensino e de aprendizagem interactivos e flexíveis, com diversos graus de sofisticação tecnológica que permitem construir conhecimento, sem que o aluno e o professor necessitem de estar juntos num mesmo local físico ou com um horário previamente acordado, podendo de forma flexível participar na construção de comunidades de aprendizagem, baseadas na partilha de objectivos e interesses”.

Os ambientes de aprendizagem *online*, associados à educação e à formação ao longo da vida, suportam complexos processos de interacção através das redes que constituem a sala de aula virtual, ampliando, deste modo, o conceito de aula convencional.

A ampliação da aula convencional, administrada num espaço e num tempo limitados, para a aula virtual, segundo Barberà (2004: 27), desenvolve-se em função de quatro direcções principais: temporalmente, aumento do tempo educativo; geograficamente, aumento do espaço físico da acção educativa; cognitivamente, aumento de competências que os alunos e os professores podem desenvolver na realização de tarefas suportadas pelas tecnologias; e, melhoria dos recursos, aumentou a quantidade e a qualidade de fontes de informação e comunicação que alunos e professores podem utilizar.

Como adaptação da visão de Barberà (2004), e de um esquema apresentado pela mesma autora, apresentamos o seguinte esquema que pode ilustrar a ideia de ampliação, da sala de aula convencional, no sentido da construção dos ambientes *online* que admitem combinações entre o ensino presencial e o não presencial.

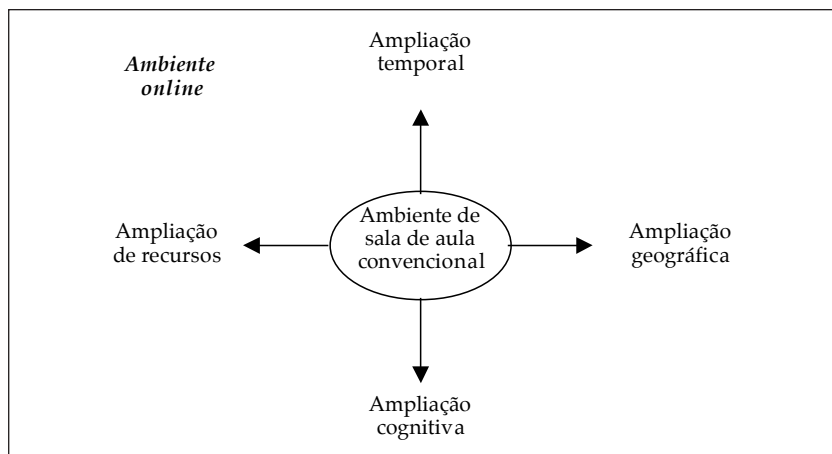


Figura 1: Ampliação da sala de aula convencional (adaptado de Barberà, 2004: 28)



Deste modo, os ambientes *online* constituem espaços educativos flexíveis, que são ao mesmo tempo fontes de informação e fontes de comunicação, proporcionando a professores e alunos condições para interagirem em diferido ou de imediato, de uma forma ilimitada e multidireccional.

Como exemplos mais comuns da ampliação da sala de aula convencional, em termos de recursos, apresenta-se uma breve referência aos recursos dos ambientes *online*, vulgarmente utilizados na comunicação entre os intervenientes no contexto educativo: correio electrónico, fóruns de discussão e *chat*.

O correio electrónico é uma ferramenta com a qual as pessoas, e de um modo particular os alunos e os professores, podem receber e enviar mensagens entre os membros da comunidade académica e entre investigadores e amigos que se encontrem geograficamente distantes e, assim, partilhar problemas, soluções e assuntos de interesse comum. Pelo facto de ser uma ferramenta de comunicação assíncrona de um-para-um ou de um-para-muitos é agora um lugar-comum dentro das instituições, como um recurso rápido, eficiente e económico para comunicar. É de referir que, hoje, grande parte da comunicação entre as instituições e os seus alunos, nomeadamente envio de avisos, de materiais de estudo, de trabalhos dos alunos, de resultados de avaliação e de outras informações úteis, é concretizada através de correio electrónico. Do mesmo modo, procedem os vários departamentos de uma instituição quando têm de comunicar entre eles questões administrativas, científicas e pedagógicas.

O correio electrónico pode ser uma ferramenta de grande importância para os alunos porque facilmente, a qualquer hora e em qualquer lugar, podem colocar dúvidas, questões e comentários e para os professores porque podem proporcionar *feedback* quer a um aluno em particular, quer a um grupo de alunos ou aos seus colegas. As oportunidades proporcionadas por esta ferramenta para trocar mensagens entre pessoas de qualquer lugar do mundo, de um modo simples e quase instantâneo, criando novos lugares de encontro, tornou o seu uso tão generalizado que, de acordo com Rodríguez (2002), está a substituir o correio postal e o telefone.

Os fóruns de discussão, pelo facto de serem ferramentas de comunicação assíncrona, proporcionam aos alunos flexibilidade de espaço e de tempo para contribuírem para a discussão no momento e no local que lhes for mais conveniente, isto é, de acordo com as suas disponibilidades e ritmo de trabalho. Esta ferramenta proporciona aos alunos tempo para pensar, permitindo-lhes ter o tempo que necessitam para reflectir nas suas contribuições, antes de as tornarem públicas (Zafeiriou, 2000). O tempo para reflexão, conforme Meyer (2003), é um elemento chave para a aprendizagem dos alunos. Na sua opinião, o período de tempo de uma

aula convencional pode não ser suficiente para reflectir e pensar acerca de um assunto, enquanto que nos fóruns de discussão os assuntos que requerem uma reflexão adicional poderão ser alvo de ampla discussão e aprofundamento.

Enquanto que no ensino convencional a discussão em grandes grupos é orientada por um professor e a maioria dos alunos assume o papel de mero espectador, nos fóruns a discussão é partilhada por todos os participantes. A cada um dos intervenientes são dadas idênticas oportunidades para apresentar a sua opinião, ver as contribuições dos outros participantes, visualizar e até imprimir o produto das discussões. A informação disponibilizada como material de estudo e a produzida pelos participantes nos fóruns de discussão poderão ser visitadas e comentadas sempre que os intervenientes o desejem.

As ferramentas de comunicação assíncrona possuem a característica da permanência, ou seja, tudo o que é escrito permanece no sistema do computador, por isso é possível visualizá-lo novamente, reutilizá-lo e reflectir de novo acerca dessa informação. Esta característica torna os fóruns de discussão uma fonte de recursos constituída pelos materiais de apoio disponibilizados, pelas contribuições dos alunos e do professor e também, se for considerado adequado, pelas contribuições de especialistas ou outros intervenientes da comunidade.

As interações desenvolvidas nos fóruns, construídas nas múltiplas perspectivas dos vários participantes, constituem uma fonte de recursos que se amplia e enriquece na medida do envolvimento dos participantes nos assuntos em discussão

O *chat*, como ferramenta de comunicação síncrona permite a conversação em tempo real. Esta ferramenta elimina as barreiras geográficas, pois permite que pessoas localizadas em várias regiões do mundo possam comunicar em simultâneo, desde que estejam ligadas à *Internet*. Bender (2003) sugere que as conversações *online*, através de ferramentas de comunicação síncrona, podem ajudar os alunos a trabalhar em grupo quando têm dificuldade em se encontrarem face-a-face. Pelo facto de permitirem a obtenção de respostas e esclarecimentos de forma imediata podem ser extremamente úteis no atendimento virtual aos alunos, quer de uma forma individualizada, quer em pequenos grupos, especialmente em períodos de avaliação.

De um modo geral os ambientes *online* são suportados por tecnologias contextualizadas em plataformas com as quais, e a partir delas, é possível utilizar uma enorme quantidade de recursos e de formas de ensinar e de aprender, com condições propícias à reflexão, contribuindo para a ampliação cognitiva relativamente às possibilidades da sala de aula convencional. É fundamental ajudar os alunos a construírem as suas próprias redes conceptuais, estratégias e teorias tendo como principal

meta a construção criativa do conhecimento.

Essas plataformas de ensino e aprendizagem uniformizam o acesso a todos os serviços disponíveis, criando no utilizador a visão de um sistema de informação universal (Goméz, 2002). Como referem Duart & Sangrà (2000: 17), “a *Web* converte-se na porta de acesso através da qual se acede a espaços importantes e extensos”. Com o desenvolvimento de plataformas de gestão de aprendizagem como, por exemplo, o Moodle ou o *WebCT*, que permitem a gestão, a localização e o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a *Web* tornou-se um meta-ambiente universal de aprendizagem (Sugrue, 2000).

As redes telemáticas, introduzindo mudanças nas coordenadas espaço-temporais, potenciam a criação de novos cenários para a comunicação didáctica e supõem, neste sentido, um desafio para a educação (Hueros & Franco, 2002). Para Duart & Sangrà (2000), estas tecnologias dão-nos a oportunidade de desafiar a nossa imaginação, mas também de a desfrutar e de a reconstruir. Além da ampla variedade de recursos que disponibilizam, as tecnologias baseadas na *Web* têm potencialidades para a construção de espaços de comunicação e relação, independentes do tempo e do espaço, que configuram verdadeiras comunidades virtuais de aprendizagem e formação. Neste sentido, salientam que a virtualidade subjacente a estes ambientes não é nada mais que um amplo espaço de criação, um espaço para partilhar e no qual todos os indivíduos podem aprender.

A importância dos ambientes *online* não reside apenas nas potencialidades das tecnologias. Assenta, sobretudo, no desenho de práticas de flexibilização do processo de ensino e aprendizagem que sejam conducentes ao desenvolvimento da interacção e da colaboração entre os intervenientes no processo educativo.

Assim, tendo em conta as potencialidades da *Web*, designadamente as opções de navegação por páginas de informação, de utilização do correio electrónico, de integração de conferências *Web*, de utilização de fóruns de discussão ou *chat*, poderemos admitir que a *Web* constitui uma plataforma que enriquece o contexto de ensino e de aprendizagem dos alunos e amplia de uma forma consistente a sala de aula convencional.

### **Considerações finais**

A educação e a formação são os vectores de desenvolvimento que orientam qualquer sociedade. O carácter dinâmico da evolução dos conceitos faz com que cada educador aceite o desafio de estar em permanente formação ao longo da vida. As TIC vieram para ficar, quer na sociedade em geral quer no contexto escolar em particular. Hoje o problema já não está em saber se as TIC devem ser utilizadas no contexto educativo, mas na procura de soluções para as utilizar de forma eficaz

e eficiente, no sentido de promoverem cada vez mais competências nas pessoas que as utilizam.

Os ambientes de aprendizagem *online* podem melhorar e desenvolver-se a partir das instituições formais de ensino e aprendizagem, com uma utilização cada vez mais acentuada das TIC, não só na resolução dos problemas existentes, mas também na condução da inovação que se deseja para que a evolução da sociedade ocorra em perfeita coerência com a educação e formação que a escola promove.

A mudança de sentido de alguns conceitos associados às TIC, tais como educação *online*, educação a distância, ambiente de aprendizagem *online* e *chat* é admitida, atendendo à sua recente criação, pois muitos deles têm menos de uma década de existência. No entanto, é importante que se consolidem e se construa uma linguagem cada vez mais universal, associada ao mundo das tecnologias da informação e comunicação, dos recursos que lhe estão associados e das suas aplicações.

### **Bibliografia**

- Aretio, L. G. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Aycock, A., Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the Hybrid Course Project. *Teaching with Technology Today*, 8 (6). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm> (acedido em 01.02.04)
- Barberà, E. (2004). *La educación en la red: Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Bender, T. (2003). *Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Daniel, J. & Mackintosh, W. (2003). Leading ODL futures in the eternal triangle: The mega-university response to the greatest moral challenge of our age. In Michael G. Moore & William G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 811-828). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Daniel, J. (2002). *Open learning: Transforming education for development*. Comunicação apresentada no Pan-Commonwealth Forum on Open Learning, Durban, South Africa, 29 de Julho a 2 Agosto de 2002. [http://www.unesco.org/education/html/speeches/adg\\_openlearning.shtml](http://www.unesco.org/education/html/speeches/adg_openlearning.shtml) (acedido em 25.07.04)
- Dondi, C. (2001). Políticas europeas de apoyo a la "Open and Distance Learning" (ODL) y el caso específico de la integración de ODL en los entornos universitarios convencionales. *Cuadernos IRC*, 1, 1-10.
- Duart, J. & Sangrà, A. (2000). Aprendizaje y virtualidad: un nuevo para-

- digma formativo?. In Josep Duart & Albert Sangrà (Eds.), *Aprender en la Virtualidad* (pp. 13-20). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gómez, C. (2002). Internet por dentro: Su tecnología. In José I. Gómez & Julio C. Almenara (Eds.), *Educación en red: Internet como recurso para la educación* (pp. 33-56). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hueros, A. & Franco, M. (2002). Elaboración de páginas Web. Propuestas didácticas para su diseño y evaluación. In José I. Gómez & Julio C. Almenara (Eds.), *Educación en red: Internet como recurso para la educación* (pp. 101-112). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Keegan, D. (2000). *Distance training: Taking stock at a time of change (Routledge studies in distance education)*. London: Routledge-Falmer.
- Marsh II, G., MacFadden, A. & Price, B. (2003). Blended instruction: Adapting conventional instruction for large classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6, (4). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/> (accedido em 01.02.04)
- Meyer, K. (2003). Face-to-Face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 7, (3), 55-65.
- Miranda, L., Morais, C., & Dias, P. (2006). Online environments: collaboration in learning activities. Actas do IX Congrès Edutec 2006 - L educac o en entorns virtuales: qualitat i efectivit t en l'e-learning, ISBN: 84-690-0126-4. Tarragona, Facultat de Ci ncies de l'Educac o i Psicologia, Universitat Rovira I Virgili.
- Moore, M. G. & Kearsley G. (1996). *Distance education. A systems view*. Washington: Wadsworth Publishing Company.
- Morgado, L. (2003). *Ensino online: Contextos e interacções*. Tese de Doutoramento n o publicada, Universidade Aberta.
- Paulsen, M. F. (2003). *Online education and learning management systems - Global elearning in a Scandinavian perspective*. Oslo: NKI Forlaget.
- Rodríguez, M. A. (2002). La utilización de Internet en el área de lengua y literatura. In José I. Gómez & Julio C. Almenara (Eds.), *Educación en red: Internet como recurso para la educación* (pp. 273-288). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sangrà, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *Revista EDUTEC*, 15. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf> (accedido em 02.01.04)
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43 (6), 51-54.
- Sugrue, B. (2000). Cognitive approaches to Web-Based instruction. In Susanne Lajoie (Ed.), *Computers as cognitive tools: No more walls* (pp. 133-162). Englewood, New Jersey: Educational Technology

Publications.

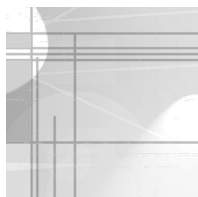
- Trindade, A. (2001). Educação e formação a distância. In Paulo Dias & Cândido Varela de Freitas (Orgs.), *Actas do Challenges 2001, II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 55-63). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Twigg, C., Veronikas, S. & Shaughnessy, M. (2004). Teaching & learning in a hybrid world. An interview with Carol Twigg. *EDUCAUSE Review*, 39 (4), 50-62. <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0443.asp> (acedido em 01.08.04)
- Voos, R. (2003). Blended Learning - What is it and where might it take us?. *Sloan-C View: Perspectives in Quality Online Education*, 2 (1). <http://www.aln.org/publications/view/v2n1/blended1.htm> (acedido em 10.07.04)
- Zafeiriou, G. (2000). Contextual conditions and implications of group member expression in text-based computer conferencing. In Francisco Restivo e Lígia Ribeiro (Eds.), *WBLE 2000 Web-Based Learning Environments*, (pp. 61-63). Porto: FEUP.

# Os professores do ensino primário e a sua participação na escola

**Henrique Ferreira**

henrique.ferreira@ipb.pt

Escola Superior de Educação de Bragança · Instituto Politécnico de Bragança  
Campus de Santa Apolónia, Apartado 1101 · 5301-856 Bragança · Portugal



## Resumo

Neste artigo, o autor ensaia uma síntese da sua tese de doutoramento (2005), sobre o tema A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?. A síntese acompanha o percurso da tese, nas suas quatro partes essenciais: 1) o significado educacional actual da participação; 2) a sua relação com a teoria organizacional; 3) a emergência da teoria da participação na teoria política, nos últimos quinhentos anos; e, 4) a participação dos professores do ensino primário/ 1º Ciclo na organização da escola e do processo Educativo.

## Palavras-chave:

Participação, teoria organizacional, teoria política, modelos políticos, modelos organizacionais, formas de participação, participação dos professores

## Key Words:

## 1. O Objecto de estudo

O estudo teve por objecto a estruturação e evolução do Estado, da Administração Pública e, em particular, da Administração da Educação Primária, em Portugal, entre 1926 e 1995, e ainda as formas da participação que, nos dois subperíodos político-administrativos (1926-1974 e 1974-1995) daquele horizonte temporal, os professores do ensino primário, 1º ciclo do ensino básico a partir de Fevereiro de 1988<sup>1</sup>, realizaram na organização da escola e do processo educativo.

Para a realização deste desiderato foi construído um esquema teórico da participação a partir da teoria educacional, da teoria política e da teoria organizacional.

A partir do concurso da teoria educacional, reconstituímos os diferen-

1 Decreto-Lei nº 35/88, de 18/2.



tes significados da participação tanto enquanto processo de envolvimento na actividade educativa, como enquanto processo de reconstrução e de desenvolvimento pessoal e social, como ainda de tomada de consciência cívica e social e de cidadania.

Mobilizando a teoria política, reconstruímos historicamente a emergência dos diferentes sistemas políticos, contextualizando-a histórica, social e culturalmente face a três itens essenciais: as relações entre Estado e Sociedade Civil, a igualdade e as oportunidades de participação. Iniciámos o nosso estudo em Nicoló Machiavelli (1512) e em Jean Bodin (1576) e na afirmação do Estado Soberano, operando assim a transição da poliarquia medieval (C. Amaral, 1998) para o Estado Absoluto e para o Estado Autoritário. E destes para o Estado Liberal e para o Estado Democrático. Em todos os sistemas, analisámos as variantes essenciais, ao longo do período estudado, e ainda as suas concretizações no Século XX.

Pela mobilização da teoria organizacional, relacionámos modelos de sistemas políticos (T. Bush, 1994, N. Afonso, 1994; L. Lima, 2006); e modelos e configurações organizacionais (J. March, 1991, 1991<sup>a</sup>, 1991b, 1991c, J. March e P. Olsen, 1991 e 1991a; M. T. González, 1993 e 2003; Mintzberg, 1993; J. Costa, 1996, L. Lima, 2003; e analisámos estes à luz das suas possibilidades de participação formal, não-formal, informal e clandestina (L. Lima, 1998 e 2003). No Quadro nº 2, procuramos estabelecer a síntese das relações entre modelos políticos e modelos organizacionais.

A análise da participação fez-se por descrição e comparação entre participação decretada e participação praticada (L. Lima, 1998, 2003 e 2006), inquirindo, através de entrevista, dois grupos de 12 professores que tenham trabalhado em cada um dos subperíodos considerados.

## **2. A problematidade do conceito de participação**

### **2.1. Os significados da palavra participação**

O termo participação é de uso abundante nas formulações teóricas de vários sistemas sociais mas tem significações próprias no interior de cada sistema. É um termo de significação poliédrica, epistemologicamente equívoco e de uso multifacetado (P. Hermel, 1988:2).

Verificámos ser a participação um conceito fértil de significações, no plano conceptual, e fértil de limitações no plano da sua utilização, intencionalidade e objectividade. Além disso, verificou-se ser um termo de fácil apropriação pelo neo-liberalismo e pela *Nova Direita*, desde o início dos Anos 70, no Século XX, para fins de manipulação e de subordinação das relações sociais e laborais (D. Held, 1997; A. Arblaster, 2004). E ainda de fácil apropriação pelos novos movimentos gestionários ou do *New Management*, enfatizando a eficiência, e enfatizando a participação como



técologia social para essa eficiência e para a paz empresarial (A. Girard e Claude Neuschwander, 1997; J. Godfrain, 1999; J-P Le Goff, 1999; L. Lima, 2003); .

Assim, a objectivização do uso do termo participação, no nosso estudo, implicou sempre o recurso a mais que um, a vários ou mesmo a todos os seguintes dez elementos ou categorias, contribuintes para uma taxonomia da participação <sup>2</sup>:

- um complemento de lugar ou tópico organizacional (*participação na decisão, participação na consulta, participação na execução*),
- um adjectivo funcionando como complemento de modo (*participação formal, participação não formal, participação informal, participação clandestina*),
- uma graduação de autonomia na sua formulação (*participação hetero-instituída, participação auto-instituída, participação hetero e auto-instituída*),
- uma graduação de autonomia na sua estruturação e organização (*participação autónoma, participação heterónoma, participação heterónoma e autónoma*),
- uma graduação na capacidade de orientação estratégica da organização (*participação na formulação político-estratégica, participação na gestão, participação na execução*),
- uma definição da situação do participante face à sua presença no processo da participação (*participação directa, participação indirecta ou representada, participação directa e representada*),
- uma graduação do envolvimento do participante no decurso da acção (*participação activa, participação passiva, participação forçada*),
- uma classificação da atitude do participante face aos objectivos da organização formal (*participação convergente, participação divergente e participação neutra*),
- uma classificação da participação em função do estatuto legal-social dos participantes (*participação com estatuto legal-social definido e autónomo, participação com estatuto indefinido e participação com estatuto legal-social definido e dependente*), e
- uma quantificação do nº de participantes (*participação individual, participação grupal, participação colectiva*).

---

2 Esta taxonomia resulta da consideração da teoria organizacional e da teoria política. As principais fontes para a sua estruturação são as seguintes: J-J. Rousseau, 1762; B. Constant, 1814- 2001; B. Machado, 1982; J. Formosinho, 1989; G. Boismenu; Pierre Hamel e Georges Labica (1992); R. Coll, 1994 ; J. Barroso, 1995 ; D. Held, 1997; L. Lima, 1992, 1998 e 2003; H. Ferreira, 1996; J. G. Canotilho, 1999; Victor Sampedro Blanco, 2000, Arend Lijphart, 2000; S. Eisenstadt; C. Macpherson, 2003; A. Arblaster, 2004.

Em todas as suas limitações e potencialidades, a participação revelou-se um conceito limitado e relativamente pobre no propiciamento de um poder efectivo de formulação política e de controlo da execução desta, ao contrário do optimismo com que, sobretudo as teorias democráticas participativas clássicas<sup>3</sup> e a teoria democrático-participativa contemporânea (D. Held, 1997; J.G. Canotilho, 1999, a enfatizaram. No Quadro nº 1, procuramos uma síntese das relações entre democracia, participação e educação.

Com efeito, e a menos que o participante possa participar em todos os momentos do processo organizacional, desde a formulação política à execução, o que é manifestamente impossível, tanto em compreensão como em extensão, e mesmo que ele participe directamente nas decisões e as possa influenciar por voto, deterá apenas uma pequena parcela de poder que poderá ser anulada, reorientada ou distorcida se o participante não puder determinar a organização das diferentes fases do ciclo organizacional, isto é, formulação estratégica, planeamento, organização, supervisão e controlo<sup>4</sup>.

Em termos organizacionais, isto implica a dificuldade de uma sobredeterminação efectiva de todas as fases do ciclo e a dificuldade da garantia de uma gestão e de uma execução em conformidade com a formulação político-estratégica ou de uma execução em conformidade com os planeamentos e programações da gestão. O que nos permite afirmar que quem formula políticas raramente formula a organização do respectivo plano de acção e que quem organiza a gestão das orientações políticas raramente tem a noção real do processo da sua execução. Mesmo assim, está muito mais próxima a gestão das orientações políticas e da formulação dos programas de acção do processo da execução. E, na medida em que compete à gestão a formulação dos planos de acção, fica evidente a grande possibilidade de, através destes planos, se modificar as

3 Uma vez que não podemos desenvolver a variedade destas democracias, elencamos as suas classificações em função da variedade dos suportes teóricos antes enunciados: democracia ateniense; republicanismo medieval e pré-moderno; democracia rousseauiana; socialismo utópico; anarquismo; revolução proletária. Todas estas formas de democracia e de participação defenderam, em maior ou menor grau, a democracia directa, universal, individual e presencial. A contestação a estas formas de democracia começou 120 anos antes do amadurecimento da sua revisão teórica com Max Weber (1916) e com Joseph Shumpeter (1947). A experiência da revolução francesa conduziu Emmanuel Seyès (1891) e Benjamin Constant (1814 e 1819) e, mais tarde, Alexis de Tocqueville, 1836 e 1840 e John Stuart Mill (1859) a uma poderosa defesa da democracia representativa, consolidada por Joseph Shumpeter.

4 Ganha particular relevo nesta análise a Teoria da Burocracia em função do estudo das disfunções organizacionais e das teorias da racionalidade limitada (M. Crozier e E. Friedberg, 1977; D. Beetham, 1988; James March, 1991, Grandguillaume, 1996; H. Mintzberg, 1994.

formulações políticas iniciais. Como fica evidente que, por um processo de interpretação e adaptação, ao longo da execução, se possa alterar as orientações da gestão (Barroso, 2005).

Verifica-se assim ter a teoria da burocracia, nas suas diferentes reformulações, grandes potencialidades interpretativas do fenómeno organizacional e das suas incongruências.

No processo educativo, em que é defendido pelos autores das teorias do contrato pedagógico e do desenvolvimento pessoal e social que a participação pode conduzir à conscientização e autonomia dos participantes (P. Freire, 1975; L. Not, 1991; L. Lima, 2000), orientação que também defendemos, não deixa de haver evidências da equivocidade do conceito de participação, ao considerar-se participados pelos alunos processos pedagógicos e curriculares em relação aos quais nada decidiram e a que são solicitados a aderir através do empenho e do envolvimento nas tarefas e nos rituais pedagógicos, confundindo-se a energética da acção e do envolvimento do aluno com um processo de participação efectiva. Quando muito, tratar-se-ia de uma participação na execução, sem qualquer intervenção nem na orientação política nem na estruturação do plano de acção das tarefas. O mesmo ocorrerá quando se solicita ao aluno que se pronuncie sobre a sua auto-avaliação sem ter participado na definição dos critérios da mesma.

Ocorre assim frequentemente que se considera participação fenómenos que o não são de todo mas que surgem associados, nos planos político e educacional, a participação efectiva.

Porém, destas dificuldades não derivará a impossibilidade de **ensaiar uma definição de participação** mas antes o desafio de o fazer. No nosso trabalho, operacionalizámos tal definição em dois domínios: o domínio da formulação política ou político-organizacional e de gestão, e o domínio da execução de programas de acção.

A nível da formulação política ou político-organizacional, considerámos um processo de participação efectiva aquele em que um indivíduo, um cidadão ou um funcionário, dotados de um estatuto específico e reconhecido legal e socialmente, por presença própria ou através de representantes, intervém num processo de organização de uma decisão e na tomada da decisão respectiva, afirmando o poder de expressar a sua posição ou a do grupo que representa e votando em conformidade com tal posição. Esta participação pode dar-se tanto a nível político-organizacional como a nível da gestão como ainda a nível da execução de programas.

A nível da execução dos programas e das acções organizacionais, consideramos ainda participação efectiva aquela em que um actor, qualquer que ele seja, detém um poder específico de interpretar, adaptar e executar formulações políticas e planos de gestão, seus ou de outrem,

podendo reorientá-los, formal, não formal, informal ou clandestinamente para finalidades diferentes das inicialmente previstas.

Estas duas concepções de participação implicam a consideração do estatuto e habilitação profissional do participante e ainda a cultura de participação ou a sua ausência.

O participante é dotado de um estatuto social e legal específico que lhe confere direitos e prerrogativas em troca de deveres cívicos, legais e funcionais. Esse estatuto pode implicar requisitos de vária ordem, desde o reconhecimento cívico, legal e social, ao reconhecimento académico. O que importa para aqui é que ninguém pode participar sem o reconhecimento legal e funcional de um poder específico que lhe foi outorgado para o efeito. De aí que os requisitos da participação possam ser diferenciados conforme as áreas e os domínios de participação <sup>5</sup>

Porém, a participação é mais facilitada numa cultura organizacional colaborativa e democrático-participativa, de interacção grupal (F. Chorão, 1992; L. Torres, 2004), ou ainda quando a estrutura da tomada de decisões obriga à articulação e/ou negociação das opções em confronto.

No caso dos professores do ensino não-superior, a standardização das formações, subjacente à configuração das burocracias profissionais, e o estatuto oferecido pelo contrato de trabalho com a entidade empregadora estatal são considerados os requisitos essenciais à participação, diferenciando-se agora, a partir da aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente (Novembro de 2006), a extensão e a profundidade da participação em função da categoria do professor. A formação académica e profissional inicial do professor, associada ao cumprimento de um ano de indução profissional é reconhecida, pela entidade empregadora, como o conjunto de competências cívicas, éticas e profissionais requeridas pelo exercício da profissão de professor, o que se tem revelado polémico, em todos os planos, sobretudo através do confronto entre competências formalmente pressupostas e competências efectivamente realizadas na acção.

## **2.2. Participação e estruturação político-administrativa e organizacional**

A análise da participação nas organizações exige também a consideração do grau de autonomia política destas, isto é, da capacidade de formulação dos seus próprios objectivos estratégicos e da possibilidade de derivar os objectivos intermédios e de acção daqueles.

---

5 O que não quer dizer que os domínios que exigem maiores requisitos académicos e profissionais sejam os mais exigentes do ponto de vista da participação. De qualquer forma, vista como processo de exercício da cidadania e da aprendizagem da democracia e da responsabilidade a participação em eleições, através do voto, de um ponto de vista da democracia participativa não pode exigir quaisquer requisitos académicos.

Nas organizações do projecto de sociedade, isto é, as organizações da Administração Pública, tanto as do Estado como as não-estatais, ditas vulgarmente privadas, com as quais o Estado contratualizou um ou mais serviços do projecto de sociedade, esta autonomia na capacidade de formulação estratégica é, com excepção das autarquias locais e das regiões autónomas, limitada, mesmo nas instituições da Administração Indirecta do Estado.

No entanto, usando o processo da desconcentração funcional, os sucessivos governos têm vindo, sobretudo nos últimos 20 anos, a equiparar alguns serviços da Administração Directa, no todo ou em parte, a instituições de Administração Indirecta e, no caso das escolas/agrupamentos, a instituições da Administração Indirecta, nos domínios curricular e pedagógico, isto é, com capacidade total para a sua gestão, e a autarquias locais, nos domínios do projecto educativo, da área de projecto e da educação para a cidadania, isto é, com capacidade de formulação política e de gestão.

Assim, a participação, concebida como possibilidade ideal de intervenção e de decisão nos três *locus* ou níveis da estrutura decisória organizacional (participação político-estratégica; participação em todo o processo da gestão ou numa das suas fases; participação na execução), e, menos idealmente, como possibilidade de intervenção e decisão em um ou dois destes *locus* é, no plano formal, uma participação limitada a determinadas áreas organizacionais e, no caso das escolas, à gestão, nos domínios curricula e pedagógico, e à execução, nos domínios financeiro, patrimonial, burocrático e de recursos humanos

Porém, como vimos, a análise da participação dos actores pressupõe também a consideração das teorias organizacionais, obrigando ao confronto entre as possibilidades de participação formal e a participação auto-instituída por eles, seja como participação não formal <sup>6</sup>, seja como participação informal <sup>7</sup>, seja ainda como participação clandestina <sup>8</sup>, constituindo o conjunto das quatro formas de participação possibilidades de observação da participação real.

A análise organizacional da participação auto-instituída pelos actores

---

6 Será aquela que se institui em domínios não regulamentados ou aproveitando ambiguidades e contradições na interpretação das normas e regras (Licínio Lima, 1992, 1998 e 2003).

7 Em contrapartida, a participação informal ocorre paralelamente às normas de participação formal, adequando-as ao perfil, valores e interesses dos actores, constituindo-se numa forma natural e espontânea de participação.

8 Já a participação clandestina resulta da adopção pelos actores de formas e práticas de participação contra as regras instituídas, constituindo-se em *infidelidades normativas* (L. Lima, 1992, 1998 e 2003) que, nos termos regulamentares, não podem ser formalizadas.

pode «dar-nos» então uma realidade organizacional diferente, ou mesmo em contravenção com a organização formalmente proposta (ou imposta), tendo os actores formulado novos objectivos ou, menos ambiciosamente, novas regras de gestão e de organização, de acordo com critérios variáveis, desde valores e crenças partilhados a interesses e lutas por poder e vantagens, ou, então, tendo deixado cair a organização numa anarquia organizacional, no sentido referencial do termo, a fim de que cada actor institua a prossecução seja das suas concepções e valores seja dos seus interesses.

Teremos, neste caso, o conflito entre o poder real dos actores e a regra formal (M. Crozier e E. Friedberg, 1977; E. Friedberg, 1995), proposta ou imposta, confirmando-nos que, com excepção das configurações estruturais simples, de relação homem a homem (superior hierárquico-subordinado), não existem sistemas nem verdadeiramente centralizados nem completamente controlados na execução das práticas pelo que a «arte» da boa administração consistirá em usar estratégias de busca da identificação dos actores com os objectivos formais da administração, usando uma participação como tecnologia social.

Nestes termos, apesar de as organizações de gestão democrática pressuporem e proporem a participação dos actores na sua administração, no suposto de que haverá identificação com os objectivos formalmente propostos, em interpretação do Projecto de Sociedade, tal não constitui requisito suficiente para uma verificação empírica nem de uma participação empenhada nem de uma participação conforme aos objectivos formais ou em consonância com tal projecto. Ao lado, ou no interior desta organização, pode ou podem existir uma ou várias outras formas de organização, partilhadas ou conflituadas pelos actores ou por diferentes grupos de actores, os quais, numa organização democrática e profissional, encontram solo fértil para a instituição de modelos organizacionais diversos, desde os formais, aos políticos, aos micropolíticos, aos culturais, aos simbólicos e aos da ambiguidade.

Mesmo no âmbito da burocracia e como foi abundantemente demonstrado por J. March (1991), Michel Crozier e Ehrard Friedberg (1977), por este último (1995), e ainda por Licínio Lima (1998), a análise revela-se fecunda ao nível das possibilidades de constatação de que, mesmo em sistemas centralizados e autoritários, o poder de manipulação das regras, por parte dos actores, lhes pode conferir a capacidade de reorientação estratégica e de obstaculização / modificação das normas, ou, mesmo, de infidelidades normativas, dotando-os de um poder efectivo de realização que os supervisores não podem contornar e que se revela, muitas vezes, de difícil cooptação.

### 3. Participação e teoria política

O percurso da teoria política, desde a civilização grega, até aos nossos dias, decorre sob a luta entre escravidão e liberdade (S. De Latour, 2003), com períodos de predomínio da primeira ou da segunda mas com os vestígios da dimensão postergada a germinarem e a medrarem de tempos a tempos. E, se os relatos da história nos trazem a ideia de que há muitos séculos atrás, esses períodos eram longos, o Século XX e a sua civilização, fizeram-nos conviver com mudanças radicais em poucas décadas. Só na segunda metade deste Século assistimos à ascensão e queda do Estado Social (1950-1975) ao apogeu (Década de 70) e relativização (década de 90) das políticas de participação, à emergência dos movimentos da Nova Esquerda (1960-1984) e da Nova Direita (1956-1980), desembocando esta no neoliberalismo actual.

Neste contexto, valores iniciados com a Nova Esquerda, em 1960, como a Democracia Participativa e Social (J.G. Canotilho, 1996: Licínio Lima, 1998) parecem temporariamente em causa, que não arredados como ambição e vontade de libertação popular.

Enquanto estratégia de afirmação ou luta pela liberdade e pela igualdade, a participação é, desde o início da civilização ocidental, entendido este início como localizado na civilização grega, um tema longitudinal a toda a história da humanidade, procurando sempre os mais pobres e os oprimidos formas de dignificação do seu estatuto político e social, enquanto poder de diálogo e afirmação perante outros poderes. E procurando os detentores ou em aliança com os detentores de poder e de riqueza diminuir as possibilidades de igualdade, de liberdade e de acesso ao poder por parte dos que estão distantes deste na estrutura social, exercendo assim controlo sobre as possibilidades de mobilidade social e política.

Os temas da aspiração à igualdade, à liberdade e ao acesso ao poder encontram-se já abundantemente documentados na filosofia política grega<sup>9</sup>, pelo lado dos defensores da democracia, assim como os temas da

9 O debate entre igualdade e igualitarismo vem desde os primeiros teóricos do liberalismo, os sofistas radicais gregos (séc. IV antes de Cristo). Entre esses Sofistas, e insurgindo-se contra a igualdade, Tirassímaco e Calicles defendem que a cidade, longe de ser um dom dos deuses, conforme à natureza dos homens, é uma invenção artificial, destinada a permitir aos mais fracos o direito de comandar os fortes e os que têm uma superioridade natural. Confirmando esta ideia, Tirassímaco, citado por Platão em «A República» dirá ainda que cada Governo deve estabelecer as leis conforme o seu interesse a as vantagens do mais forte, não havendo Bem nem Justiça em si mesmos. Calicles, por sua vez, citado por Platão no *Górgias*, defenderá o direito natural dos mais fortes a exprimirem as suas paixões e a dominarem os mais fracos, do mesmo modo que afirmará que as convenções são contrárias à natureza humana e só defendidas pelos mais fracos para se protegerem e dominarem os mais fortes. Mas já os Sofistas moderados Antífon e Alcidas perfilam um pensamento contratualista, pré-percursando Tohommas Hobbes: «a cidade e as leis não têm outro fim senão a garantia mútua dos direitos por uma es-



inveja, da mediocridade e da aristocracia como governo dos melhores, por parte dos representantes e arautos da oligarquia. O processo do julgamento e da condenação à morte de Sócrates são ilustrativos deste debate.

Estes temas fundadores do debate entre democracia e liberalismo, reemergentes, de uma forma explícita, nos debates da Universidade de Chartres, logo em meados do Século XII, e nas lutas de poder entre realeza e nobreza territorialmente que conduziram à assinatura da *Magna Carta*, em 1215, por João Sem –Terra, assinatura que, presumivelmente, terá constituído o momento fundador da democracia aristocrática, mais tarde teorizada por John Locke no seu *Ensaio sobre o Governo Civil* (1690), atravessaram toda a história ocidental e são particularmente acutilantes nos conflitos das repúblicas, comunidades e ligas medievais, onde se ancoram os movimentos republicanistas e autonomistas das corporações, comunidades, burgos, condados e ducados da Alta Idade Média e das repúblicas italianas, servindo «de suporte à teorização do Republicanismo como condição para a liberdade e para a igualdade entre os homens, para a sua autonomia e para a participação activa dos cidadãos na vida das cidades-estado, para a eleição de governos e para a constituição da Soberania Popular» (H. Ferreira, 2005: 257).

A teorização explícita e pioneira do republicanismo como forma da democracia clássica deve-se, segundo David Held (1997), a Marcilio de Pádua (1275 -1342), com o seu *Defensor Pacis* (1324). Ali desenvolve este autor algumas teses da democracia participativa (H. Ferreira, 2005: 258):

- «- a participação política é uma condição essencial da liberdade pessoal; se os cidadãos não se governarem a si mesmos, serão dominados por outros;
- liberdade de expressão e de associação;
- mecanismos variados de participação: eleições de representantes e conselhos de republicanos;
- pluralismo económico e social;
- competição entre grupos;
- igualdade de oportunidades face ao bem comum, instituído como interesse geral;
- distinção entre Poder Legislativo e Poder Executivo;
- pequenas comunidades governantes;
- Mulheres excluídas da participação política (a primeira reivindicação de participação das mulheres é a de Mary Woll-

---

pécie de contrato destinado a garantir a segurança das pessoas». Cf H. Ferreira, 2005: 2006, citando Michel TERESTCHENKO, 1996 : 2-3.



tonecraft (1792);

- República como Poder Popular e como oposto a Monarquia.».

Como vemos, esta teorização é bem anterior à sistematização dos sistemas políticos modernos, tanto dos absolutistas, a partir de Nicoló Machiavelli e o seu *Il Príncipe* (1512) e de Jean Bodin e o seu *Les Six Livres de la Republique* (1576) como dos liberais corporativos, a partir de João Altússio, com o seu *Politica Methodice Digesta* (1603), e revela ideais que haveriam de emergir mais tarde, sobre as ruínas do absolutismo, a partir do início do Século XVIII, oriundas, sobretudo do utilitarismo francês e inglês, do comunitarismo alemão e da moral «kantiana».

O Século XVI e a primeira metade do Século XVII consolidam a ruptura entre estas duas visões do Estado e da Sociedade e cada uma delas associa-se preferentemente a uma religião: o liberalismo preferentemente ao protestantismo e o absolutismo preferentemente ao catolicismo. E, enquanto estas lutas decorrem, prepara-se, sob o novo poder da burguesia comercial e industrial emergente, a consolidação do liberalismo, a partir do início do Século XVIII e, conseqüentemente, o fim do absolutismo.

O Século XVI e a primeira metade do Século XVII são um período de grandes conflitualidades políticas, sociais e culturais, as quais levam a guerra a toda a Europa Central e só terminam com o reconhecimento de que Estado e Religião têm de estar separados. Esse momento fundador do futuro estado laico é conhecido por Tratado de Westfalia (1648) mas, mesmo assim, não evitou teorizações absolutistas várias, as quais são vistas como a referência a evitar.

Todas as grandes construções teóricas emergentes no sentido de resolver este «estado de guerra de todos contra todos» (Thomas Hobbes, 1650) se baseiam no princípio da participação e do contrato social. Michel Therestchenko (1994) chama-lhes teorias contratualistas. As mais conhecidas são as formulações autoritárias do *Leviathan*, de Thomas Hobbes (1650), as formulações da negociação continuada e evolutiva entre representantes da aristocracia, dos dois *Essay on the Civil Government*, de John Locke (1690) e as formulações do princípio da maioria do *Du Contract Social*, de Jean-Jacques Rousseau (1762).

Thomas Hobbes socorreu-se do princípio da lei do mais forte, de Hugo Grócio e de Samuel Pufendorf para declarar que o problema da «guerra civil» tinha de ser resolvido pela transferência voluntária da liberdade de acção e de iniciativa dos cidadãos para o Estado, em troca dos «sagrados direitos» liberais da garantia do direito à vida, à propriedade e à liberdade de iniciativa e de circulação. Esta transferência seria um acto de liberdade e transformava-se num contrato.

Num sentido diferente, John Locke (1690), argumentou que não se podia confiar num único poder que logo se transformaria em poder arbitrário e que o que era necessário era organizar o poder de forma a

que o seu exercício fosse contrabalançado por outros poderes. E que, por isso, era necessária uma assembleia representativa dos poderes sociais instituídos e reconhecidos (o que excluía os pobres e os escravos) onde, por voto ponderado, se tomassem deliberações políticas que, depois, seria executadas por um governo sob o controlo da assembleia.

John Locke usava já algumas formulações teóricas sobre a necessidade de dividir o exercício do poder, formuladas em Inglaterra por Oliver Cromwell (1653) e Anthony Shuftesbury (1688) e que continuariam com Henry Bolingbroke (1715), até à aquisição definitiva da partilha do poder como forma de limitação do exercício do poder (*«pour que le pouvoir arrête le pouvoir»*), por Charles de Secondat, Barão de Montesquieu, no *Espírito das Leis*, em 1742.

Negociação, contrato e partilha do poder surgem pois na tradição inglesa do Séculos XVII e XVIII como formas de harmonização social e de constituição de um poder socialmente reconhecido e com capacidade legítima de exercício.

Numa perspectiva mais racionalista e voluntarista, Jean-Jacques Rousseau (1762), vai querer dar um passo em frente na defesa da igualdade entre todos os cidadãos, instituindo o voto universal e o princípio da maioria. A passagem do indivíduo do liberalismo, ao cidadão da democracia, operar-se-ia justamente pela aceitação individual das regras sociais, participando nas votações e obedecendo, sem limites, às decisões da maioria.

Rousseau não reconheceu o direito de apelo das minorias. Pelo contrário, no seu racionalismo absolutista, defendeu mesmo que o cidadão perdedor deveria ser defensor e prosélito da decisão vencedora. Os seus vindouros, da primeira metade do Século XIX, sobretudo Benjamin Constant, Emmanuel Seyès e Alexis de Tocqueville chamarão a atenção para estas contradições e encarregar-se-ão de promover o regresso das liberdades liberais, mesmo contra os absolutismos esclarecidos napoleónicos.

Num plano também racionalista mas já com outro fundamento, Immanuel Kant, nas últimas duas décadas do Século XVIII, propôs os princípios para a construção de uma paz perpétua e reconciliação dos Homens. Tais princípios, escritos em *A Paz Perpétua*, em *Crítica da Razão Prática* e em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* remetem-nos para uma visão do Estado e da Sociedade organizados a partir de Deus e sob o princípio evangélico de que *todo o homem é meu irmão*. Por isso, em tudo o que fizermos, fá-lo-emos na medida em que, na nossa acção representaremos também a utilidade dela para todos os outros, segundo a máxima *«age de tal maneira que os fundamentos da tua acção possam constituir-se numa máxima universal»*.

Kant operou assim uma solução metafísica para o problema da

adopção da Lei e da regulação das ordens social e política, instituindo o princípio da participação segundo o dever moral, princípio que acabou por ser caro ao utilitarismo mais elaborado de John Stuart Mill, nas décadas de 50 a 70 do Século XIX e também a formulações contratualistas de fundamentação da democracia já no Século XX, tais como as de Jürgen Habermas (1987) em *Théorie de l'Agir Communicationnel*, como as de John Rawls (1973), em *Uma Teoria da Justiça*, e de Carlos Estêvão (2001 e 2004), em *Justiça e Educação* e em *Educação, Justiça e Autonomia*.

Mas o Século XVIII não produziu apenas soluções racionalistas. Sobretudo na Grã-Bretanha e na Alemanha, desabrocharam soluções mais pragmáticas para o problema da definição do bem comum e para a salvaguarda da autonomia dos cidadãos e das comunidades. Essas soluções enquadram-se no processo de construção teórica do liberalismo e são visíveis também em França.

Em vez de soluções metafísicas, só possíveis na medida em que os envolvidos partilhem delas, o empirismo, o utilitarismo e o liberalismo clássico em geral fornecem-nos soluções «terra-a-terra», a partir da harmonização dos interesses individuais e da defesa radical dos espaços de liberdade individuais e comunitários. A partir da segunda década do Século XVIII, o conflito entre submissão dos sujeitos a uma ordem estruturada fora dos sujeitos e vivência numa ordem estruturada pelos sujeitos agudiza-se, até como forma de a segunda perspectiva garantir a afirmação do liberalismo e a consequente anulação do absolutismo.

O contributo inglês para a construção de uma ordem política e social baseada na participação e na democracia representativa inicia-se de facto com o liberalismo aristocrático de John Locke (1690). Este liberalismo aristocrático evolui, ao longo do Século XVIII, para utilitarismo clássico. A evolução inicia-se com a teoria da associação natural entre seres humanos conforme as suas inclinações naturais, por Anthony Shaftesbury (1711), e com a fábula das abelhas de Bernard de Mandeville (1714) defendendo que são o egoísmo e os interesses materiais do homem que promovem as associações humanas, tese que irá ser adoptada na *Teoria dos Sentimentos Morais* (1759) e em *A Riqueza das Nações* (1775) por Adam Smith. David Hume (1751 e 1758) deu um contributo decisivo à afirmação desta perspectiva pela procura de «uma solução humana, terrestre, baseada na sua concepção de «virtudes artificiais» impostas pela necessidade de cooperação mútua, e de «identificação artificial de interesses», imposta pela necessidade de viver com os outros em sociedade, e em conflito de interesses. Neste sentido, David Hume será o criador da teoria da harmonização dos interesses como fundamento da participação» (H. Ferreira, 2005: 177).

Em França, este liberalismo aristocrático e liberalismo clássicos tiveram também os seus representantes: Stephan Condillac (1715-1780),

com a teoria de que são as emoções e a respectiva simpatia e partilha a fonte das associações humanas; Robert Turgot (1727-1781), António Caritat, Marquês de Condorcet (1743-1794) e Claude-Adrian Helvetius (1715-1771).

Porém, ao longo do Século XIX, o utilitarismo inglês romperá com o liberalismo radical e aristocrático procurando conciliar um princípio geral do bem e da felicidade, o «*sumum bonnum*», incorporando princípios «kantianos» com os pressupostos anteriores. Esta tarefa coube a Jeremy Bentham (1748-1832) e a John Stuart Mill (1806-1873) e foi concretizada no «*greatest happiness principle*» ou «princípio da maior felicidade para o maior número, cada um valendo por um» (H. Ferreira, 2005: 179).

Vemos assim que, enquanto na França se procurava, essencialmente através de Rousseau, soluções metafísicas para o problema da harmonia social, na Grã-Bretanha se procurava salvaguardar, pela via da associação e articulação de interesses, a liberdade individual e a liberdade comunitária. O problema central de John Stuart Mill, sobretudo em *On Liberty* (1859), será responder a Rousseau, a Kant, a Constant e a Tocqueville, procurando conciliar a ordem social com a salvaguarda da liberdade individual e da iniciativa individual ou grupal na transformação pacífica da ordem social.

O Século XVIII concretizou múltiplas perspectivas na resolução do debate entre liberdade individual e ordem social que, como vimos no início desta secção, é longitudinal a toda a história da humanidade. A originalidade do Século XVIII está em que começou com a defesa do liberalismo radical com Bernard de Maindeville, Cesare Beccaria e Thomas Paine e terminou com o socialismo utópico de Saint-Simon e de Charles Fourier. Na génese da sua oposição está o conflito entre liberdade associada a conquista e reserva do poder *versus* igualdade associada a partilha do poder e fruição da propriedade.

O liberalismo radical defendeu que tudo o que viesse do ou que fosse Estado seria mau porque a liberdade natural do mais forte era coartada <sup>10</sup>.

Em contrapartida, o socialismo utópico dos finais do Século XVIII e princípios do Século XIX, radicalizando o liberalismo dos direitos humanos, de Turgot e de Condorcet, que defenderam a discriminação positiva, contrapunha uma sociedade de iguais e a eliminação das causas

10 As representações mais radicais deste princípio são as da Fábula das Abelhas, de Bernard de Maindeville (1714); as de Thomas Paine (1776), citado por H. Ferreira, 2005: 203, a partir de Norberto Bobbio, 1989, 22, de que «*La sociedad es producto de nuestras necesidades y el gobierno de nuestra maldad; (...). La sociedad es, bajo cualquier condición, una bendición; el gobierno, aún bajo su mejor forma, no es más que un mal necesario, y, en la peor, es insuportable.*», e as do anti-kantiano Wilhelm von Humboldt (1792) para quem o furor de governar seria a mais terrível enfermidade dos governos modernos (Cf Norberto Bobbio, idem: 25).

das desigualdades, a propriedade privada.

No final do Século XVIII, o problema central do Século XIX estava lançado, ou seja, como fazer da propriedade privada a razão de ser dos direitos fundamentais de cidadania e de participação (liberalismo) e como resgatar a cidadania para aqueles que, desprovidos de propriedade e desumanizados pela Revolução Industrial, haviam perdido todos os direitos de cidadania.

O debate do Século XIX reposiciona assim o debate entre liberdade e igualdade, acrescentando-o: 1) da discussão sobre as formas da participação (directa *versus* representativa); 2) da discussão sobre o mérito para participar e governar; 3) da discussão sobre as possibilidades de governar com igualdade e proporcionalidade a partir da estrutura de poder da burguesia, a burocracia; 4) da discussão sobre a liberdade (mandato livre) ou vinculação aos eleitores (mandato imperativo) dos representantes. Os principais pólos de discussão destas questões foram Emanuel Seyès (1791), Benjamin Constant (1813-1835) e John Stuart Mill (1859-1870).

Para os liberais, o direito de voto será sempre um direito de voto restrito aos detentores da propriedade vindo as habilitações literárias a ser assimiladas, no final do Século, a propriedade privada, em virtude da força da escola como contribuinte eficaz na selecção social, ao longo do Século. Por outro lado, a democracia ou qualquer outra forma de extensão universal dos direitos de cidadania seria a promoção da mediocridade e da perversão da base de selecção das elites governativas (N. Bobbio, 1989).

Os democratas ou aquilo que os representava enquanto aspiração a democracia (basicamente os movimentos anarquistas, desde o início do Século e, desde 1835, os Sindicatos e os partidos políticos) tratavam de lutar pelo reconhecimento dos direitos cívicos, políticos económicos e sociais aos indivíduos vítimas da Revolução Industrial e, portanto, da substituição da propriedade pelos direitos de participação, de negociação e de inclusão política e social.

O que é mais notável para a história da participação na primeira metade do Século XIX é que estes movimentos tenham trazido para a discussão pública a forma da participação directa como estratégia de mudança da economia, da sociedade e do Estado, por via revolucionária, através do sindicalismo anarquista e marxista.

De repente, parece que o centro da discussão se transferiu, na primeira metade deste Século, de Inglaterra para França e para a Alemanha, onde o capitalismo triunfante e o estado unificado como seu símbolo pela burocracia, eram exaltados por Hegel, em 1818, na sua *Introdução à Filosofia do Direito* e anatemizados por Ludwig Feuerbach e Karl Marx, tanto em a *Ideologia Alemã* (1843) como em *Os manuscritos Económico-*

*Filosóficos* (1844).

A solução para resolver os problemas da economia, da sociedade e do Estado era, então, a revolução, violenta e universal, fruto da participação directa de todos os trabalhadores no movimento sindical <sup>11</sup> pois não haveria outra forma de derrubar a burguesia, segundo Marx.

A verdade é que, com excepção da fugaz experiência da Comuna de Paris, em 1870, e da experiência da revolução bolchevique, em 1917, na União soviética, nenhum outro país da Europa ensaiou esta via revolucionária. Em 1863, foi lançado na Alemanha o Partido Socialista e, em 1869, o Partido Social-Democrata, este de carácter reformista e contratualizador de interesses entre proletariado e classe burguesa. Como que adivinhando o que se iria passar na União Soviética, este movimento preferiu transformar muitos pobres em classe média a transformar ricos e pobres em pobres, dentro do movimento comunista. A estratégia foi a participação como negociação e a concertação da extensão universal dos direitos humanos e do Estado Social (M. Grawitz e Jean Lecca, 1985).

O período que decorreu entre 1870 e 1945 é um período marcado por cinco tendências: 1) expansão e internacionalização do liberalismo económico e consolidação do liberalismo político; 2) crescimento e afir-

---

11 Eis a síntese operada por H. Ferreira (2005: 244) acerca deste movimento: Compulsando Robert A. DAHL (2000: 104), Donald SASSOON (2001: 32-39) e Karl MARX e Friederick ENGELS (1848 – 1968: 15-23), concluímos que, segundo DAHL, o primeiro Partido a ser criado foi o Democrata, nos EUA, por Thomas Jefferson e James Madison, ao longo da primeira década do Século XIX, que se começou a chamar de Republicano, depois de Republicano Democrático e, a partir da década de 30, de democrático. A razão de tal criação teve a ver com a necessidade de fazer oposição organizada aos Federalistas de John Adams e Alexander Hamilton. Na Europa, pelo contrário, os Partidos serão muito mais tardios, da década de 40, ao contrário dos Sindicatos, que terão sido legalizados, como vimos, em 1825, na Grã-Bretanha. Foi na clandestinidade que a «*Liga dos Comunistas*» mandou redigir, em 1847 o Manifesto do Partido Comunista, o qual foi publicado em Londres, em 1848 (Cf. K. Marx e F. Engels, 1848-1968: Os autores falam ainda da existência do Partido Comunista Polaco e das suas movimentações, em Carcóvia, em 1846. Mas, no Prefácio de 1890, já só escrito por F. Engels, este afirma que foi em 1864 que a Internacional Comunista se fundou (p. 18), voltando a repeti-lo na pag. 19: «*Entretanto, a 28 de Setembro de 1864, os proletários da maior parte dos países da Europa Ocidental reuniram-se na Associação Internacional de Trabalhadores (...)*». e, nas páginas 19-20, deduz-se que tal aconteceu como reacção à criação do Partidos Socialista Alemão (1863), por Ferdinand Lassale, através da Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, de influência marxista, mas sem revolução, e Social-Democrata Alemão, por Liebknecht e Bebel: «*O socialismo significava em 1847 um movimento burguês e o comunismo era exactamente o contrário. O socialismo era admitido nos salões da alta sociedade no continente pelo menos; o comunismo era exactamente o contrário.*». E, mais adiante escreve que «*as suas forças, mobilizadas pela primeira vez num só exército, sob uma só bandeira e por um mesmo fim imediato: a fixação lega da jornada normal de oito horas, proclamada já em 1866 pelo Congresso Internacional, reunido em Genebra (...)*».



mação do movimento sindical <sup>12</sup>; 3) transformação dos partidos políticos em movimentos de integração e socialização política; 4) adopção de eleições como método para a constituição de governos mas com colégios eleitorais restritos, com voto censitário e ponderado; 5) progressiva concessão do direito de voto a homens e mulheres <sup>13</sup>; 6) expansão lenta do Estado Providência; 7) revisão das teorias clássicas da democracia e incremento da teoria das elites, com algumas experiências de carácter autoritário (Itália, Espanha e Portugal) e absolutista (Alemanha Nazi e Socialismo Soviético).

Para a história da concepção revisionista da democracia e consolidação do liberalismo democrático é particularmente relevante a consideração do percurso da teoria das elites, desde Frédéric Bastiat (1849) e Herbert Spencer (1879), a Friederich Nietzsche (1900), a Mosei Ostrogorski (1908),

12 Segundo A. Carmo REIS (1976: 111), o movimento operário já estava legalizado, em Inglaterra, em 1825, mas em França, só o foi em 1884. Organizado em *trade-unions* (uniões de trabalho, os sindicalistas conseguiriam dinamizar as Internacionais Socialistas. Em França, só em 1895, se formaria a Confederação Geral do Trabalho. Em 1886, o operariado conseguiria o 1º de Maio e, em 1890, a legalização de apenas oito horas de trabalho. A resistência da Comuna de Paris, contra a opressão da «burguesia» e do exército alemão é um símbolo da força sindical, celebrado por Marx no seu célebre escrito «*A Comuna de Paris*», exemplo a seguir, segundo ele, da acção revolucionária. Em Portugal, foi em 1872 que se formou a Federação Portuguesa da Associação Internacional do Trabalho, sob a iniciativa das mesmas pessoas que fundaram o Partido Operário Socialista: José Fontana e Antero de Quental, Azedo Gneco, Sousa Brandão, Nobre França e Batalha Reis,

Face aos contributos do Socialismo Utópico, do Anarquismo e do Sindicalismo, o Marxismo tinha todos os pressupostos teóricos para a acção Revolucionária e, pelo Manifesto do Partido Comunista é possível concluir que, pelo menos em 1844, a Liga dos Comunistas já existia, sucedendo-lhe o Partido Socialista Alemão (1863) e o Partido Social-Democrata-Alemão (1869), com a particularidade de ambos eles serem marxistas mas não preconizarem a revolução mas sim o reformismo. A evolução económica da Alemanha já havia constituído uma classe média razoável, que obrigava ao diálogo entre «a Direita» e a «Esquerda» (Cf. H Ferreira, 2005: 241)..

13 Diz H. Ferreira (2005: 245) «Há que sublinhar que os próprios partidos e sindicatos tinham ainda, na segunda metade do Século XIX, uma concepção restrita de direito ao sufrágio universal. Donald SASSOON (2001: 37), na sua importantíssima obra *Cem Anos de Socialismo – A Esquerda Europeia Ocidental no Século XX*, evidencia-nos que a extensão do direito de sufrágio ocorreu, para os homens, entre 1871, na Alemanha e 1919 na Itália, estando Portugal e Espanha excluídos deste estudo e deste processo. No entanto, Guy MERMET, 1997 31-32, afirma que, em França, a extensão do direito de voto aos homens se deu em 1848). E, no que respeita à extensão do direito de voto às mulheres, ela só ocorreu a partir de 1893, ano em que a Nova Zelândia o adoptou, seguindo-se a Austrália, em 1902. Em Inglaterra, ao longo do Século XIX, os eleitores com direito de voto subiram de 8,8% dos homens, em 1831, para 57% em 1886 e 60% em 1914. As mulheres só puderam votar em 1921 mas precisavam de ser cabeça de casal, proprietárias e instruídas. O eleitorado inglês, mesmo em 1931, excluía os homens e as mulheres analfabetas. (Cf para diferentes dados, Robert A. DAHL, 2000: 32 e 105; G. LAVAU e O. DUHAMEL, 1985: 30; Arend LIJPHART, 2000: 62; Alain TOURAINE, 1994: 118).».

a Max Weber (1916), a Caetano Mosca (1916), a Vildfredo Pareto (1929), e a Joseph Shumpeter (1947). Segundo as perspectivas destes autores, a democracia transformar-se-ia em método de eleição de dirigentes e em sistema de competição entre elites pelo que a participação do povo seria uma participação meramente circunstancial no voto e em eleições gerais, além de que o sistema governativo prescindiria do seu contributo porque a resolução dos problemas políticos, administrativos, económicos e sociais exigiria uma tecnoburocracia competente e disciplinada.

A par deste ataque da teoria das elites, os movimentos a favor da democracia participativa, arredados de uma maior participação política e social pela conjuntura de 70 anos de guerras e de recomposições da ordem mundial (1870 – 1945) viram o capitalismo e o liberalismo económico e político prosperarem no pós II Guerra Mundial e viram a legitimidade da sua participação contestada pelo fortalecimento do Estado Social (1945-1980), baseado no crescimento das economias.

Este relativo estado de graça permitiu ao liberalismo democrático consolidar-se teoricamente, tanto na forma de teoria pluralista ou poliárquica da democracia (Arthur Bentley, 1908; B. R. Berelson, 1954; Robert Dahl, 1956, 1971, 1982); Seymour Lipset, 1960; Giovanni Sartori, 1962), com exaltação das autonomias associativas e comunitárias em contraponto ao poder do Estado, como na forma de democracia liberal-social, e começar a preparar o neoliberalismo de a partir dos anos 75 do Século XX, quando o Estado Social começou a entrar em crise, fruto da contenção de fronteiras do capitalismo e fruto das primeiras crises energéticas, não deixando grande margem de manobra aos movimentos da democracia participativa que, entretanto, haveriam de surgir a partir do início dos anos 60 do Século XX.

Esta preparação teórica de que foram arautos, entre outros, Frederik von Hayek (1946 e 1972), Robert Nozick (1973) e Milton Friedman (1960 e 1976) pretendeu limitar a participação dos cidadãos aos seus grupos, associações e comunidades primárias na medida em que o Estado deveria voltar a ser o estado mínimo dos liberais clássicos e dismantelar a sua estrutura produtiva e administrativa, em favor da iniciativa privada.

Neste contexto, o espaço de manobra dos arautos da democracia participativa <sup>14</sup> não era nem foi grande, apesar das suas virtualidades e fundamentos mas a sua influência perdura conceptualmente como ideal de democracia e de participação a alcançar e como modelo de educação para a cidadania a realizar. Iniciado nos EUA, em 1962, e homenageado por Carole Pateman (1970), depressa assimilou as ideias de Paulo Freire, da Escola de Summerhill, da Escola de Frankfurt, inspirou o movimento «Maio de 68», em França, e a mudança cultural por todo o mundo oci-

14 Para uma caracterização mais profunda deste modelo e democracia, ver H. Ferreira, 2005: 296-307.



dental. Uma obra de síntese, ao longo dos anos 70, por Jurgen Habermas, consolidou-lhe o edifício teórico em *Teoria do Agir Comunicacional* e sugere que é possível o melhoramento substantivo da democracia e da participação pelo envolvimento dos cidadãos, até porque, com as novas tecnologias de informação e de comunicação, essa participação será muito mais possível.

Do mesmo modo, e como J. G. Canotilho (1996) e Licínio Lima (1998 e 2004) acentuaram, o movimento da democracia participativa permanece como ideal de democratização da sociedade e não apenas da componente política do Estado.

Acompanhando o texto de H. Ferreira (2005: 297-298), caracterizaremos a democracia participativa pelos seguintes valores:

- a) a experiência da cidadania, ligada ao exercício da vivência social e política, e ao confronto e conciliação do interesse individual com o bem comum, ideias com origem em J-J- ROUSSEAU e em John Stuart MILL, e reforçadas, em 1971, por John RAWLS, com o seu *Theory of Justice*;
- b) o contributo da participação e da democracia para a formação da pessoa, na esteira de Karl Marx (1844), de John Stuart Mill (1859) e das teorias educacionais valorizadoras da experiência e da interacção entre o sujeito, os outros sujeitos e o respectivo meio, entre as quais será justo destacar os contributos da vivência democrática em situação escolar, estudados por John Dewey (1916), o estudo do comportamento dos alunos sob a orientação de diferentes tipos de liderança (R. WHITE e R. LIPPIT, 1939), o método natural, de Célestin FREINET (1965), a dialéctica da acção e do conhecimento e do processo de socialização, de PIAGET, o método indutivo, de Hilda TABA (1960) e a interacção sócio-pedagógica como processo de conscientização e de libertação, de Paulo FREIRE (1965) <sup>15</sup>;
- c) a valorização da integração comunitária dos indivíduos, através de processos de deliberação e de realização conjunta, tanto como factores de socialização como factores de formação e desenvolvimento pessoal como ainda factores de afirmação de identidade sócio-comunitária face aos Poderes externos, aspectos realçados por De Tocqueville no seu estudo sobre a *Democracia na América* (1835e 1840);
- d) a associação ao conceito de democracia política de dimensões até então consideradas não políticas tais como democracia económica, democracia social, democracia cultural, discriminação positiva, mecanismos de diferenciação do acesso e da realização conforme

---

15 Para uma sistematização da relação entre educação e participação, deverão citar-se ainda: George KNELLER (1970), Louis NOT (1991); Yves BERTRAND (1991).

as necessidades pessoais, igualdade formal e real, descentralização, autonomia, participação, comunitarismo, deliberação, as quais passarão a fazer parte do próprio conceito de democracia participativa e, por isso mesmo, deliberativa e social (Licínio LIMA, 1998, 96-104; J.G. CANOTILHO, 1993: 409-411; A. ARBLASTER, 2004: 102 - 105);

- e) o contributo da participação para a tomada de decisões, fosse a que nível político e organizacional fosse, que tivessem em conta as necessidades e interesses e o interesse geral da comunidade, o qual seria sempre estabelecido pela maior participação possível dos cidadãos;
- f) o contributo da participação para a correcta implementação das políticas adoptadas o que conduziu à reivindicação e realização de processos de cooperativismo, de auto-gestão e de co-gestão;
- g) o contributo da participação para o controlo dos objectivos formulados, através do desenvolvimento de esquemas de avaliação da realização e dos resultados alcançados;
- h) a crença no contributo da participação para o activismo cívico, para a desburocratização, para a eficiência e qualidade e para a descentralização do Estado e da Administração em geral (Jane MANSBRIDGE, 1983: 21; Philippe HERMEL, 1988).

Após este percurso, a democracia participativa, suporte fundamental da participação não está adquirida. Não só pelas dificuldades, ameaças e aprisionamentos que R. Dahl (2000), L. Bóia (2002) e T. Todorov (2002) lhe identificam como pelas contingências da natureza humana que Raymond Aron (1965) e H. Arendt (1965, 1971, 1972) tão bem caracterizaram, como ainda pelos paradoxos que J. Santos (1998) e P. Otero lhe evidenciam.

Por outro lado, o neoliberalismo tenta fazer ruir as bases das condições necessárias à participação e ao estatuto legal e social compatível com ela. Com efeito, a precarização do emprego, a relativização dos direitos humanos e o «embrulho» da participação em adesão à própria filosofia neoliberal como tecnologia social (F. Vergara, 2002).

Vivemos no momento actual – 2005 – um enorme desequilíbrio de poderes sociais, iniciado com a crise petrolífera de 1973 e consumado a partir de finais de 1989 (queda do Muro de Berlim), com a globalização da economia e das tecnologias de informação e de comunicação. Nesse desequilíbrio de poderes, o capitalismo está, transitoriamente, vencedor mas em crise quase implosiva como documenta George SOROS (2001) e, tal como sempre o fez, ao longo da história, põe em risco a liberdade de quase todos em nome da defesa da de poucos, arrastando-nos para um «totalitarismo tranquilo» (ANDRÉ-BELLON e Anne Cécile ROBERT (2001), onde a democracia nos foi «confiscada» porque o liberalismo só pode

ser inimigo da democracia (Alain GIRARD e Claude NEUSCHWANDER, 1997). Põe em causa a igualdade política, económica e social, em nome do privilégio da de poucos, colocando o Estado Social também em questão (Hartley DEAN, 1996; Robert D. KAPLAN, 2000). Põe em causa a participação enquanto processo de formação e emancipação dos cidadãos utilizando a dulcificação da participação para a manipulação e submissão daqueles (Luciano CANFORA, 2002; Noam CHOMSKY e Ignacio RAMONET, 1999; Jean-Pierre LE GOFF, 1999). Põe em causa a participação, enquanto processo de decisão política e de construção de uma opinião pública deliberativa porque os seus arautos querem ser os únicos participantes das deliberações. Põe em causa a Justiça desviando-a da protecção dos direitos humanos fundamentais. Põe em causa a autonomia do Político, isto é, do Estado Nação porque o horizonte do capitalismo já é o planeta Terra, exigindo uma nova reconceptualização e recomposição da própria acção política, a nível continental ou, até mesmo, global.

Por que vicissitudes vai passar a democracia para se reorganizar neste processo de recomposição política, económica e social à escala continental e planetária? (Francis FUKUYAMA, 1999, René PASSET, 2000). A esperança é que a interdependência entre os Homens os obrigue a pensarem na *Casa Comum*. Bem necessário se torna face às disparidades bem evidenciadas pelo Relatório do PNUD para o Desenvolvimento Humano (ONU, 2005).

Mas a ameaça galopante do terrorismo e da corrupção (Fareed ZAKARIA, 2003) - o primeiro a requerer mais securitismo com ameaça aos direitos humanos, e a segunda a impor maior controlo e secretismo na Administração do Espaço Público -, a juntarem-se às tradicionais dificuldades da democracia, constituídas pelos egoísmos, lutas de interesses e *Vontades de Poder*, tornarão o caminho da democracia, e particularmente, da democracia participativa e social, difícil, apesar do enorme «*exército*» de gente bem intencionada que luta por ela.

Mas estas dificuldades só devem encorajar ainda mais os democratas porque foi nos períodos mais difíceis da História Ocidental que o ideário e as instituições democráticas mais avançaram (Alain TOURAINE, 1999).

## **4. A participação dos professores**

### **4.1. O estatuto da escola face ao conjunto da Administração da Educação Primária**

A Escola Primária estatal portuguesa foi sempre (desde 1911, no horizonte temporal do nosso estudo) um «serviço local do Estado» (João FORMOSINHO, 1989: 53-86), integrando-se na «Administração Periférica

do Estado» (João CAUPERS, 1993).

Esta expressão «Serviço Local do Estado» significa, em primeiro lugar, que a Escola Primária é um serviço da Administração Directa do Estado. Em segundo lugar, pela Administração Periférica, que é um serviço disperso territorialmente, com base em clientelas e, obviamente, na natureza do serviço. Em terceiro lugar, que tanto pode fazer parte da Administração Directa Centralizada como da Administração Directa Desconcentrada. E a Escola Primária portuguesa, desde 1974, integra-se em ambas estas formas. Pela Administração do Currículo, na segunda. Pela administração burocrática, na primeira. Até 1974, o Estado tentou, sem o conseguir inteiramente, que ela se integrasse por inteiro na Administração Directa Centralizada.

Na I República (1911-1926), foi «um Serviço Local do Estado» através das Juntas Escolares, instaladas nas Câmaras Municipais, e dos Inspectores de «Concelho» Escolar.

No Estado Novo ou II República, foi-o através das Delegações Escolares concelhias ou de Zona Escolar e das Direcções de Distrito Escolar, criadas as primeiras em 1928 e as segundas em 1933.

Na III República ou República Democrática e Pluralista, foi-o do mesmo modo, até finais de 1984, altura em que os espaços físicos, os edifícios e parte da acção social escolar foram transferidos para as Câmaras Municipais<sup>16</sup>. De então para cá, e até 1998, esta situação manteve-se apesar da profusão legislativa, anunciando e enunciando novas competências para as Câmaras Municipais.

Nesta profusão é de realçar a substituição legal – mas não de facto – das Direcções Escolares pelos Centros de Área Educativa, a partir de finais 1993. E das Delegações Escolares pelos Agrupamentos de Associação de Escolas, em momentos variados, entre finais de 1998 e finais de 2003, conforme a dinâmica de constituição de Agrupamentos, em cada Município. Neste caso, a escola primária passou a ser um serviço local de outro serviço local – o Agrupamento.

Entretanto, desde 1990/91, decorreu a experiência das Escolas Básicas

---

16 De facto, em 1984, operou-se a primeira tentativa de juridificação da autonomia do «Poder Local», através do Decreto-Lei nº 77/84, de 8/3, delimitando as competências da Administração Central, Regional e Local, Decreto pelo qual se tentava ordenar a «anarquia» gerada pelo Decreto-Lei nº 701-A/76. Na mesma linha, o Decreto-Lei nº 100/84, de 30/3, condensaria as competências dos órgãos municipais, cujo regime de eleição também foi alterada pela Lei nº 1/2001. Só recentemente, pelas Leis 159/99 e 169/99, de 18/9, esta alterada pela Lei nº 5-A/2002, de 11/1, aqueles ordenamentos jurídicos foram alterados, com muita retórica e com muito poucos efeitos práticos. Nesta linha, em finais de 1984, pelos Decretos-Lei nº 299/1984, de 5/9, e 399-A/1984, de 28/12, o Estado transferiu para as Autarquias Locais Municipais todo o património, e respectiva gestão, das escolas primárias e dos então jardins de infância e ainda toda a acção social escolar para os alunos do ensino básico, com excepção dos alunos com NEE(s).

Integradas<sup>17</sup>, integrando, sob a mesma direcção, que não necessariamente no mesmo edifício, três (Pré-escolar e 1º e 2º ciclos do ensino básico) ou quatro (Pré-escolar mais os três ciclos do ensino básico) ciclos de escolaridade..

Este modelo organizativo teria uma alternativa, a partir de 1991/92, também em regime de experiência, em 5 instituições<sup>18</sup>, que, nos termos do Decreto-Lei 172/91, de 18/5, se constituíram em Áreas Escolares, agrupando escolas de educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico, constituindo o que veio a designar-se nos termos do Decreto-Lei de 1998, Agrupamento Horizontal para o distinguir das associações dos restantes ciclos, apelidadas de Agrupamentos Verticais.

De 1998 para cá, pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4/5, esses dois tipos de experiências foram transformados em instituições efectivas. Por este mesmo Decreto-Lei, complementado com o Decreto-Regulamentar nº 12/2000, de 12/6, as restantes escolas de educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico, bem como as dos 2º e 3º ciclos do mesmo nível de ensino, deveriam agrupar-se autonomamente.

Porém, face à resistência, em muitos municípios, dos educadores de infância e dos professores em fazê-lo, e invocando as necessidades de resolver o problema de isolamento das escolas com menos de 10 alunos e de diminuir custos financeiros, o XV Governo Constitucional, através do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15/1, preparou as condições para, através do Depacho nº 13.313, de 2003, tornar compulsiva a constituição de agrupamentos verticais para funcionarem a partir do ano lectivo de 2003/2004, rompendo com a lógica dos Agrupamentos Horizontais, que só excepcionalmente foram mantidos<sup>19</sup>.

No entanto, há que sublinhar a diferença fundamental entre Escolas Básicas Integradas *versus* Áreas Escolares ou Agrupamentos. Naquelas, a lógica era o do funcionamento de todos os ciclos no mesmo edifício, ainda que, por razões várias, tal não tivesse acontecido. Nestes, a lógica é a da manutenção da dispersão territorial das escolas.

A Escola Primária tem sido assim, sempre, a área operacional, o local de produção e realização do trabalho educativo para os alunos, o

---

17 (Desps. nºs 19/SERE/SEAM/90, de 15/5; 45/SEEBS/ SERE/92, de 16/10; 45 SEEBS/ SERE/93, de 24/12)

18 Estamos a seguir o Relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Administração das Escolas/ Áreas Escolares, relatório de 1996.

19 Para uma análise das lógicas políticas subjacentes à construção dos Agrupamentos, ver Licínio LIMA, *O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração Descentralizada*, Revista Portuguesa de Educação, Vol 17, nº 2 (2004), pp.7-47; PIRES; Carlos (2003), *A Administração e Gestão da escola do 1º Ciclo*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica; e Graça SIMÕES, (2004), *Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas - a Teia das Lógicas da Acção*, Porto, Edições ASA

último escalão da estrutura organizativa da Administração Educativa, o local onde, como nos diz Luís Leandro DINIS (1989), os alunos podem conhecer o Sistema Educativo, através dos professores. O local de concretização ou de substituição das políticas educativas e da organização administrativa da educação por outras – as dos principais «actores» escolares, os professores.

Como serviço, a Escola Primária é um serviço disperso territorialmente e a sua dimensão varia conforme a clientela que as comunidades ofereciam aos poderes decisores da construção dos edifícios. Há edifícios de vários tipos, de uma sala, duas salas, três salas, quatro salas, os mais abundantes no interior do país, e, depois, de mais salas, nas zonas urbanas maiores. No interior do país, o modelo mais abundante será o do Plano dos Centenários, aprovado em 1941 e reformulado em 1960. A partir de 1970, os modelos de edifícios variam de região para região, e, por vezes, de Concelho para Concelho, na medida em que os mesmos edifícios passaram a ser construídos pelas Câmaras Municipais. Ainda há escolas em edifícios doados ao Estado por particulares e, por isso, não integrados em qualquer tipologia <sup>20</sup>

Até 1960, o princípio de construção foi sempre o de uma sala para dois grupos de alunos, um de manhã e outro de tarde. Tal princípio levou a que, em muitas zonas mais populosas, face à pressão social de frequência escolar, a partir dos anos 60, muitos edifícios funcionassem em regime triplo (três grupos de alunos por sala, ao longo do dia, em períodos de 4,5 horas cada), situação que, tanto quanto conseguimos averiguar, já não existe hoje mas existiu até meados dos anos 90 do Século XX.

O funcionamento em regime duplo (dois grupos de alunos, por sala, ao longo do dia, em períodos de cinco horas cada) mantém-se, até, como veremos, por interesse, conveniência e pressão dos professores e também por ausência de refeitórios escolares e de outras instalações de bem-estar dos alunos. A situação parece estar a mudar com a implementação de uma conceito importado da Região Autónoma da Madeira – a Escola em Tempo Integral (ETI) pela qual todos os alunos ficarão em regime normal, desde as 09h00 às 17h30.

20 Não sendo objecto deste trabalho, o inventário e caracterização do parque escolar do ensino primário só parcialmente está feito porque carente de muitos dados. Tivemos imensas dificuldades na caracterização dos modelos de construção e data desta, relativamente às escolas do Concelho de Bragança, aquando dos trabalhos preparatórios da Carta Educativa. Pelo menos, pudemos socorrer-nos da caracterização geral dos modelos em BEJA, Filomena; Júlia SERRA; Estela MACHÁS e Isabel SALDANHA (1996). *Muitos anos de Escolas, Vols I e II*; e ainda de Departamento de Programação e Gestão Financeira (1994), *Organização dos Recursos das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, 1991/1992, Vols. I e II*, onde, pelo menos, são elencados (Vol. I: 6), os diferentes tipos de construção, pelo seu nome: Plano dos Centenários, com várias variantes; Raúl Lino; Adães Bermudes; Urbano, após 1972/73; Área Aberta P2 e P3; Rural, após 1972/1973; e Projecto Especial.

Ainda no que respeita aos edifícios, uma boa parte deles não tinha quaisquer condições de funcionamento, ao nível de aquecimento, de higiene e limpeza, de alimentação e de apoio a crianças doentes. A escola era um local de passagem, onde, no entanto, se produzi(r)am (produzem) imensos afectos e imensos recalcamientos.

Nestes termos, as escolas primárias foram e são, para lá da última estrutura da Administração Educativa, um local de trabalho, onde, pelo menos em 40% delas, não trabalha(va)m mais que dois professores e, muitas vezes, um de manhã e outro de tarde. A esta dimensão de escola fisicamente isolada há que acrescentar pois a de professor física, psicológica e socio-profissionalmente isolado.

#### **4.2. A escola primária, entre a burocracia mecânica e a burocracia profissional**

O estatuto organizacional da escola primária resulta das atribuições e competências dos professores e dos modos como a relação entre eles e entre eles e os superiores hierárquicos na cadeia escalar seguinte da Administração foi organizada e percebida.

Nesta secção, vamos dar atenção apenas aos aspectos formalmente / legalmente estabelecidos.

Mesmo no aspecto legal, a escola primária foi, até 1998, uma organização dual, cindida entre trabalho burocrático, mecânico e rotineiro e trabalho pedagógico, de natureza tecnológica flexível e, por isso, burocrático-profissional.

No entanto, na década de 30, o Estado Novo, sobretudo através do Ministro Gustavo Cordeiro Ramos, tentou padronizar comportamentos pedagógicos, por meio de *«instruções de serviço»*. Não tendo conseguido o êxito pretendido, o Estado Novo, através de Carneiro Pacheco, optou por condicionar os instrumentos de trabalho dos professores, os resultados escolares e o seu comportamento social: delimitação de manuais escolares, de horário escolar, de possíveis conteúdos dos exames e incentivo aos professores para, com a sua instrução, serem os melhores ajudantes dos Presidentes de Junta de Freguesia e do Pároco.

Foi um processo que se aproximou das características de uma burocracia mecânica. Porém, no horizonte temporal de 1911 a 1998, foi limitado ao período 1933 – 1974 e, no subperíodo 1961- 1974, já foi concedida (pelo menos expressa em documentos legais e de orientação) mais liberdade pedagógica aos professores. Até porque os programas de formação de professores nas Escolas de Formação para o Magistério Primário foram alterados em conformidade, em 1961.



### 4.3. A participação dos professores

Dada a brevidade deste trabalho, duas conclusões principais se nos impõem.

A primeira é a de que o trabalho burocrático, na escola, tanto antes como depois do «25 de Abril», era não só rudimentar como rotineiro como ainda desprovido de significado profissional.

Por isso, a profissionalidade dos professores «empurrou» este trabalho para fora do campo profissional. Poderá ver-se também a rejeição da tecnologia dos projectos como analogia com aquele trabalho burocrático.

Em consequência desta rejeição, parece emergir a fragmentação do campo profissional dos professores. Estes valorizam a sua componente específica de educadores. Mas, por isto mesmo, a escola apresenta-se como uma organização dual, cindida entre os domínios administrativo-burocrático e organizacional-curricular.

A segunda conclusão permite ver a escola primária como uma organização pouco estruturada, divergente de Conselho Escolar para Conselho Escolar, e, mesmo, no interior de cada Conselho Escolar.

Para além da diferenciação entre escolas, resultante das suas diferenças em termos de projectos, existe uma articulação pouco precisa entre as actividades no interior de cada projecto.

Assim, a escola «pós 25 de Abril» e, particularmente, da década de 90, parece ter sido fértil em desarticulações de práticas docentes e em debates democráticos internos ao Conselho Escolar que oscilavam entre o silêncio conformista e a luta de interesses mais desleal, constituindo-se, nalguns aspectos, como recantos de infidelidades normativas e mesmo práticas informais e também práticas clandestinas.

Já o primeiro período, o do Estado Novo, não proporcionou aos professores mais que uma possibilidade de execução flexível, gerada pela especificidade dos saberes profissionais, cuja exigência de adaptabilidade a diferentes situações garantiam aos professores alguma capacidade para gerar diferenças significativas na execução, diferenças incrementadas até, no plano oficial, a partir dos anos 1950.

Por outro lado, existiram práticas informais diferenciadas, nada consentâneas com as regras formais existentes ao tempo, quer da parte dos superiores quer da parte dos professores.

A escola constituiu-se também em um espaço de pequenas infidelidades normativas e, sobretudo de formas de acção estratégica, pela qual os «actores» professores sobreviveram e não deixaram de levar a água ao seu moinho e de retirá-la ao de outros.

Os professores puderam realizar, pelo menos até à constituição dos agrupamentos, o conceito de participação na gestão, na execução e no controlo.

No entanto não usaram tal poder porque a execução continuou in-

dividual, podendo decorrer em disconformidade com as orientações do Conselho Escolar. Neste sentido, houve participação divergente e convergente, tanto face às orientações superiores como face às orientações do Conselho Escolar.

A escola primária, no pós «25 de Abril», chegou mesmo a ter alguma autonomia política, no que respeita à área escola (1990-2000). No entanto, devemos ver esta autonomia com reservas dadas as limitações financeiras e em meios.

Os professores disseram que, sempre que lhes foi possível, usaram esta autonomia política mas que o seu âmbito era muito restrito.

Na perspectiva dos professores entrevistados, esta escola, como ficou expresso no capítulo anterior, realiza, no plano curricular e pedagógico, o modelo de burocracia profissional. Alicerça-se em competências profissionais específicas e cada vez mais exigentes e o seu saber-fazer não pode ser nem regulamentado nem estandardizado.

Como tal, os professores viram a escola como um sistema anárquico de projectos e como um sistema pouco articulado, em termos das execuções do Conselho Escolar, tanto no interior da mesma escola como, sobretudo, entre escolas.

Além disso, conquanto se considerem as limitações impostas pela escassez de recursos, o Conselho Escolar prestava-se, na perspectiva dos professores, ao confronto político e ao confronto de interesses, emergindo, por isso, como órgão de participação política e micro-política.

Em conclusão, no «pós-25 de Abril», e considerando o conteúdo das entrevistas destes professores, eles participaram essencialmente na gestão, tomaram decisões quase sempre por via informal, praticaram regularmente infidelidades normativas, não tendo os livros da escrituração em dia, atrasando as actas do Conselho Escolar, infringindo as orientações do despacho sobre a escolha dos horários, desrespeitando as regras de inscrição e matrícula, infringindo individualmente as decisões do Conselho Escolar.

Realizaram ainda uma participação autónoma, directa, activa uns, passiva outros, preferentemente informal, grupal e individual, simultaneamente.

Nestes termos, deveremos falar também tanto de uma participação auto-instituente como inter-instituente, na medida em que a escola se transformou num local de produção de regras e de orientações para uma acção marcada pela informalidade.

QUADRO Nº1: *Formas de Democracia, participação e realização da Educação* (H. Ferreira, 2005: 310-311)

Formas de Democracia	Natureza da Soberania	Papel dos indivíduos/cidadãos	Organização Administração Pública	Formas dominantes de participação	Realização da Educação
Liberalismo Democrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representativa / mandato livre</li> <li>Oligárquica e elitista;</li> <li>Contratualizada ou disputada entre oligarcas ou entre elites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher candidatos, através do voto;</li> <li>Consentir no poder de domínio;</li> <li>Elaborar petições individuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Serviços estatais reduzidos</li> <li>Comunitarismo mais que descentralização</li> <li>Funções sociais mínimas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voto reservado e /ou ponderado com direito de sufrágio restrito a alguns homens</li> <li>Participação diferida (petições, manifestações, greves, protestos, opinião publicada)</li> <li>Informal, conforme o poder de influência</li> <li>Directa e representativa em sindicatos, corporações e partidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas predominantemente não estatais; hieraquizadas, classistas ou segregadas</li> <li>Acesso universal à escola;</li> <li>poucos apoios sociais a alunos carenciados</li> <li>Diversidade mas selectividade do currículo e da pedagogia;</li> </ul>
Democracia Liberal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representativa / mandato livre, Oligárquica e elitista;</li> <li>Contratualizada ou disputada entre oligarcas ou entre elites</li> <li>competição entre elites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher candidatos, através do voto;</li> <li>Consentir no poder de domínio;</li> <li>Elaborar reclamações e petições individuais ou de grupo</li> <li>Referendar questões nacionais, regionais ou locais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Serviços estatais e não-estatais</li> <li>Comunitarismo, associativismo e descentralização institucional, funcional, administrativa e política</li> <li>Funções sociais essenciais à manutenção do Estado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voto reservado e /ou ponderado com direito de sufrágio universal masculino</li> <li>Participação diferida (petições, manifestações, greves, protestos, opinião publicada)</li> <li>Informal, conforme o poder de influência</li> <li>Directa e representativa em sindicatos, corporações, partidos e outras organizações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas estatais e não estatais, hieraquizadas, classistas ou segregadas na sua componente não-estatal</li> <li>Acesso universal à escola;</li> <li>Obrigatoriedade escolar.</li> <li>Apoios sociais a alunos carenciados</li> <li>Uniformidade e selectividade do currículo e da pedagogia escolares</li> <li>Estruturação burocrático-profissional da organização escolar</li> </ul>

QUADRO N<sup>o</sup>1: *Formas de Democracia, participação e realização da Educação* (H. Ferreira, 2005: 310-311) – *continuação*

Formas de Democracia	Natureza da Soberania	Papel dos indivíduos/cidadãos	Organização Administração Pública	Formas dominantes de participação	Realização da Educação
Democracia Liberal-Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representativa / mandato livre, Oligárquica e elitista;</li> <li>Contratualizada ou disputada entre oligarcas, entre elites e entre associações inter-médias</li> <li>Competição entre elites e entre associações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher candidatos, através do voto;</li> <li>Consentir no poder de domínio;</li> <li>Elaborar reclamações e petições individuais ou de grupo</li> <li>Direito de petição popular</li> <li>Referendar questões nacionais, regionais ou locais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Serviços estatais e não-estatais conforme as funções de soberania e as necessidades sociais</li> <li>Comunitarismo, associativismo e descentralização, institucional, funcional, administrativa e política</li> <li>Funções sociais essenciais à manutenção do Estado e à coesão da Sociedade Civil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voto com direito de sufrágio universal masculino e feminino</li> <li>Participação diferenciada (petições, manifestações, greves, protestos, opinião publicada)</li> <li>Informal, conforme o poder de influência</li> <li>Directa e representativa em sindicatos, corporações, partidos e outras organizações da Sociedade Civil e da Administração Pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas não estatais e estatais, com tendência para a não hierarquização</li> <li>Acesso universal à escola;</li> <li>Obrigatoriedade escolar</li> <li>Uniformidade e selectividade do currículo e da pedagogia escolares</li> <li>Apoios sociais e escolares a alunos carenciados ou com NEE</li> <li>Estruturação burocrático-profissional da organização escolar</li> <li>Universalidade do direito à participação dos «interessados» na definição da política educativa</li> </ul>
Democracia Participativa e social	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representativa / mandato livre, mas em articulação com representados</li> <li>Partilhada e contratualizada em organizações intermédias</li> <li>Competição entre associações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher candidatos, através do voto;</li> <li>Consentir no poder de domínio;</li> <li>Elaborar reclamações e petições individuais ou de grupo</li> <li>Direito de petição popular</li> <li>Referendar questões nacionais, regionais ou locais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Serviços estatais e não-estatais conforme as funções de soberania e as necessidades sociais</li> <li>Comunitarismo, associativismo e descentralização, institucional, funcional, administrativa e política</li> <li>Funções sociais essenciais à manutenção do Estado e à coesão da Sociedade Civil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voto com direito de sufrágio universal masculino e feminino</li> <li>Participação diferenciada (petições, manifestações, greves, protestos, opinião publicada)</li> <li>Informal, conforme o poder de influência</li> <li>Directa e representativa em sindicatos, corporações, partidos e outras organizações da Sociedade Civil e da Administração Pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas não estatais e estatais, com tendência para a não hierarquização</li> <li>Acesso universal à escola;</li> <li>Obrigatoriedade escolar</li> <li>apoios sociais e escolares a alunos carenciados e ou com NEE</li> <li>Diversificação e diferenciação positiva do currículo e da pedagogia;</li> <li>Estruturação burocrático-profissional da organização escolar</li> <li>Universalidade do direito à participação dos «interessados» na definição da política educativa</li> <li>Participação na Direcção e na Gestão da Escola</li> </ul>

*Quadro Nº 2: Interação entre Modelos da Teoria Política, Configurações estruturais, Modelos analíticos, Imagens organizacionais e formas da participação (H. Ferreira, 2005: 368-369)*

<b>Modelos da Teoria Política</b>	<b>Configurações estruturais</b>	<b>Modelos analíticos</b>	<b>Imagens organizacionais</b>	<b>Formas dominantes de participação</b>
Absolutismo e Autoritarismo (Autocracia e Unitarismo)	Burocracia mecânica	Modelos formais- racionais burocráticos	Metáfora da Máquina	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participação individual heterónoma na execução</li> <li>– Participação informal</li> <li>– Participação submissa</li> </ul>
	Organização missionária	Modelos da Subjectividade (valores, crenças, ideologia) e culturais	Sistema de Dominação Psíquica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participação autónoma, individual, grupal ou colectiva</li> </ul>
Democracia Participativa e social	Burocracias profissionais, e Adhocracias	Colegiais, de sistema social e culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organismo, Cérebro e fluxo de transformação</li> <li>- Perspectiva de recursos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participação variada, desde tecnologia social a participação-poder</li> <li>– Participação formal e informal; individual e/ou grupal</li> </ul>
Liberalismo, Democracia Liberal Corporativismo	Burocracia Profissional Adhocracia	Modelos racionais, políticos e da ambiguidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização sistema de competências e político articulados</li> <li>- Tecnoocracia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participação autónoma</li> <li>– Participação formal e informal</li> <li>– Participação-Poder</li> </ul>
Anarquismo	Organização anárquica	Modelos da Subjectividade	«Communitas» <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não-participação</li> </ul>

<sup>1</sup> O Conceito é proposto por Gary EASTHOPE (1975), como significando individualismo anárquico.

## Bibliografia

- AFONSO, Natércio G.(1994). *A Reforma da Administração Escolar - A Abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- AMARAL, Carlos E. Pacheco(1998). *Do Estado Soberano ao Estado das Autonomias. Regionalismo, subsidiariedade e Autonomia - Para Uma Nova Ideia de Estado*. Porto: Edições Afrontamento
- ARBLASTER, Anthony (2004). *A Democracia*. Mem Martins: Publicações Europa-América. Original Inglês, 2002, Buckingham, Open University Press.
- ARENDT, Hannah (1971): *Sobre a Revolução*. Lisboa: Moraes Editores, p. 163
- ARENDT, Hannah (1972). *Du Mensonge à la Violence*. Paris: Calman-Lévy. Original, *The Crisis of Republic*, 1971- Tradução Inglês-Francês por Guy Durand
- ARENDT, Hannah (1972b). *Le Systhème Totalitaire*, 2ª ed.. Paris : Seuil. 1ª ed., 1951
- ARON, Raymond (1965). *Démocratie et Totalitarisme*. Paris : Éditions Gallimard
- ARON, Raymond (1965). *Démocratie et Totalitarisme*. Paris : Éditions Gallimard
- BARROSO, João (1995a). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- BASTIAT, Frédéric (1983). *Oeuvres Économiques*. Paris: PUF. Original, *Harmonies Économiques*, 1849
- BEETHAM, David (1988). *A Burocracia*. Lisboa: Estampa
- BELLON, André e Anne-Cécile ROBERT (2001). *Un Totalitarisme Tranquille*. Paris. Éditions Syllepse
- BOBBIO, Norberto (1989). *Liberalismo y Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica. Tradução de José F, Fernandez Santillán a partir das 1ª e 2ª edições em Italiano, 1985 e 1986, Bobbio, *Liberalismo e Democrazia*, Milán, Franco Ángeli Libri, s,r,l.
- BOBBIO, Norberto (1993). *Igualdad y Libertad*. Barcelona, Ediciones Paidós. Tradução do Original Italiano, 1977 e 1979. *Equaglianza y Libertá*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma
- BOIA, Lucian (2002). *Le Mythe de la Démocratie*. Paris. Les Belles Lettres
- BOISMENU, Gérard; Pierre HAMEL e Georges LABICA (1992). *Les Formes Modernes de la Démocratie*. Paris, L'Harmattan e Presses Universitaires de Montréal
- BOLMAN, L.G. e T. E. DEAL (1996). *Repenser Les Organisations – Pour que diriger soit un art*. Paris, MAXIMA. Tradução e revisão actua-

- lizada de *Reframing Organizations. Artistry, choice and Leadership*, por Jossey-Bass Inc., Publishers, 1991. Tradução para o Francês por Marie Agnès Shmidt
- BUSH, Tony e John West-BURNHAM (Edits., 1994): *The Principles of Educational Management*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- CANFORA, Luciano (2003). *Crítica de la Retórica Democrática*. Barcelona: Crítica. Tradução espanhola do Original italiano, de 2002 (6/02/03) (7)
- CANOTILHO, Joaquim Gomes (1999). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Coimbra: Almedina. Terceira Edição, revista e actualizada
- CAUPERS; João (1993). *A Administração Periférica do Estado*. Lisboa, Aequitas/Editorial Notícias
- CHOMKY, Noam e Ignacio RAMONET (1999). *Como nos Venden la Moto*. Barcelona: Icaria Editorial. Trad. espanhola do inglês por joán Soler e Maria Méndez
- CHORÃO, Fátima (1992). *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*, Lisboa, MEC/GEP
- COLL, Ferran Requejo (1994): *Las Democracias – Democracia Antigua, Democracia Liberal y Estado de Bienestar*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- CONSTANT, Benjamin (1986). *De l'esprit de Conquête et de l'Usurpation*. Paris: Flammarion. Original, 1814
- CONSTANT, Benjamin (2001): «*A Liberdade dos Antigos Comparada à Liberdade dos Modernos*». Coimbra: Editora Tenacitas.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: ASA
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*, Editions du Seuil, Paris.
- DAHL, A. Robert (1956). *A Preface to Democratic Theory*. Chicago: The University of Chicago Press
- DAHL, A. Robert (1971). *Poliarchy*. New Haven: Yale University Press
- DAHL, A. Robert (1982). *Dilemmas of Pluralist Democracy – Autonomy vs Control*. New Haven: Yale University Press
- DE LATOUR, Sophie Guérard (2003). *A Sociedade Justa: Igualdade e Diferença*. Porto. Porto Editora. Tradução do original francês editado por Armand Collin, Paris, 2001, por Maria de Fátima de Sá correira
- DEAN, Hartley (1996). *Welfare, Law and Citizenship*, London, Prentice Hall - Harvester Wheatsheaf
- DINIS, Luís Leandro (1989). *Imagem do Professor*. in Rev. "O Professor", n.ºs 125 e 126
- EISENSTADT, S. N. (2000). *Os Regimes Democráticos - Fragilidade, Continuidade e Transformabilidade*. Oeiras. Celta Editora. l.da.



- ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: ASA
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar (2004). *Escola Justiça e Autonomia*. Separata da Revista PAPELES SALMANTINOS de EDUCACIÓN, nº 3. Universidad Pontificia de Salamanca (23/04/05)
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. (2001). *Justiça e Educação*. S. Paulo: Cortez Editora
- FERREIRA, Henrique C.. *A Escola - De Organização Participada a Organização Participativa - será um Projecto Possível?* – in ESTRELA, Albano; João Barroso e Júlia FERREIRA (1995): *A Escola, Um Objecto de Estudo, L'École un Object d'Étude*. Actas do V Colóquio Nacional «A Escola: um Objecto de Estudo», «L'École: un Object d'Étude», promovido pela AIP ELF / AFIRSE, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 17, 18 e 19 de Novembro de 1994, pp. 275 - 300
- FERRERIRA, H. C. (2005). *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?* Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- FORMOSINHO, João (1989b): *A Direcção das Escolas Portuguesas - Da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*, Comunicação apresentada ao Congresso “A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa”, Lisboa, 5 a 7 de Maio de 1989
- 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
- FREIRE, Paulo (1975): *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra*, Lisboa, Instituto Piaget
- FUKUYAMA, Francis (1992). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Círculo de Leitores. Original, 1991, *The End of History and the Last Man*. Tradução de Maria Goes.
- FUKUYAMA, Francis (2000). *A Grande Ruptura – a Natureza Humana e a Reconstituição da Ordem Social*. Lisboa: Quetzal Editores. Original Inglês, 1999. Tradução de Mário Dias Correia. 493 pgs.
- GIRARD, Alain et Claude NEUSCHWANDER (1997). *Le Libéralisme contre la Démocratie - Le temps des Citoyens*. Paris. La Découverte et Syros
- GODFRAIN, Jacques (1999). *Politique Sociale et Participation*. Paris. Éditions du Rocher
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Maria Teresa, (coord. 2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pear-

- son Educación, S.A.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Maria Teresa. *Nuevas Perspectivas en el análisis de las Organizaciones Educativas*. In GAIRÍN SALLÁN, Joaquín e Serafín ANTÚNEZ MARCOS (1993). *Organización Escolar - Nuevas Aportaciones*, Barcelona, PPU. Pp. 159-194
- GRANDGUILLAUME, Nicolas (1996). *Théorie Générale de la Bureaucratie*. Paris: Éditions Economica
- GRAWITZ, Madeleine e Jean LECA (Coordenadores, 1985). *Traité de Science Politique. Vols 2 – Les Régimes Politique Contemporains e 4 – Les Politiques Publiques*. Paris: PUF
- HABERMAS, Jurgen (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel*. Paris: Fayard. Tradução do original alemão por Jean-Marc Ferry e Jean-Louis Schlegel. Original Alemão, 1981
- HAYEK, Friedrich A. (1981). *Droit, Législation et Liberté : II – Le Mirage de la Justice Sociale*. Paris: PUF. Original, 1976
- HAYEK, Friedrich A. (1985). *La Route de la Servitude*. Paris: PUF. Original, 1946
- HAYEK, Friedrich A. (1995). *Droit, Législation et Liberté : III – L'ordre Politique d'un Peuple Libre*. Paris: Quadriga / PUF. Original, 1979
- HEGEL, G. W. Friederick (1976). *Princípios de Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães Editores
- HELD, David (1997). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press. Segunda Edição. Primeira Edição, 1996, Polity Press
- HERMEL, Philippe (1988). *Le Management Participatif – sens, réalités actions*. Paris: Les Éditions d'Organisation. 254 páginas
- HOBBS, Thomas (1983). *Le Léviathã*. Trad. para francês por F. Tricaud. Paris: Éditions Syreï
- HUME David (1993). *Traité de la Nature Humaine*. Paris: Garnier-Flammarion. Original, de 1740.
- HUME, David (1983). *Une Enquête sur L'Entendement Humain*. Paris : Garnier-Flammarion. Original, de 1758.
- KANT, Emmanuel (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coimbra: Atlântida Editora. Original, 1786, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Tradução por Paulo de Quintela, a partir do texto da edição da obra de Kant por Arthur Buchenau e Ernst Cassirer, Berlim, 1922
- KANT, Emmanuel (2001). *Crítica da Razão Prática*. Lisboa: Edições 70. Original, *Kritik der Praktischen Vernunft*, 1788, Edição de Johann Friedrich Hartknoch. Traduzido a partir da edição de Wilhelm Weischedel, Insel Verlag, 1956, Wiesbaden. Tradução de Artur Morão.
- KANT, Emmanuel (2002). *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70. Original, *Zum Ewigen Frieden, ein Philosophischer Entwurf*,

- etc., 1783. Traduzido a partir de, 1964, Wilhelm Weischedel, Insel Verlag, Wiesbaden, 1964, Wissenschaftliche Buchgesellschaft). Tradução de Artur Morão.
- KAPLAN, Robert D. (2002). *La Anarquía que Viene – La Destrucción e los Sueños de la Posguerra Fria*. Tradução do original inglês *The Coming Anarchy*, 2000. (11/02/2004, Cervantes)
- LE GOFF, Jean-Pierre (1999). *La Barbarie Douce - La Modernisation Aveugle des Entreprises et de l'École*. Paris. Éditions la Découverte
- LIJPHART, Arend (2000). *Modelos de Democracia – Formas de Gobierno y Resultados en treinta y seis Países*. Original, *Patterns of Democracy*, 1999).
- LIMA, Licínio C. (1998): *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal*, 2ª Edição, revista e aumentada. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia
- LIMA, Licínio C. (2000): *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação da Escola Pública*. S. Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (2003). *A Escola Como Organização Educativa*. S. Paulo: Cortez Editora
- LIMA, Licínio C. (Org., 2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA
- LIMA, Licínio C.; Almerindo Janela AFONSO (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento
- LOCKE, John (1999): *Ensaio Sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*, Lisboa, Edições 70, pp. 35-36). Original, 1690, *An Essay Concerning the True Original Extent and End of Civil Government*.
- MACHADO, Baptista (1982). *Participação e Descentralização, Democracia e Neutralidade na Constituição de 1976*. Coimbra: Livraria Almedina
- MACPHERSON, B. C. (2003). *La Democracia Liberal y su Época*. Madrid: Alianza Editorial, S. A. Quarta Edição. Original, 1977, *The Life and Times of Liberal Democracy*, por Oxford University Press. Tradução para o Espanhol por Fernando Santos Fontenela
- MANSBRIDGE, Jane M. (1983). *Beyond Adversary Democracy*. Chicago: University of Chicago Press
- MARCH, James G. (1991). *L'Entreprise comme Coalition Politique*. In MARCH, James G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris. Les Éditions d'Organisation. Pp. 17-32
- MARCH, James G. (1991b). *Rationalité Limitée, Ambiguïté et Ingénierie*

- des Choix*. In MARCH, James G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris. Les Éditions d'Organisation. Pp. 133-162. Original, 1978, no Bell Journal of Economics, vol. 9, nº 2
- MARCH, James G. (1991c). *Systèmes d'Information et Prise de Décision : des liens Ambigus*. In MARCH, James G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris. Les Éditions d'Organisation. Pp. 231-254
- MARCH, James G. (Coord.,1991). *Décisions et Organisations*. Paris. Les Éditions d'Organisation. Tradução de *Décisions and Organisations*, 1989
- MARCH, James G. e P. OLSEN (1991). *Le Modèle de «Garbage Can» dans les Anarchies Organisées*. In MARCH, James G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris. Les Éditions d'Organisation. Pp. 163-204
- MARCH, James G. e P. OLSEN (1991a). *La Mémoire Incertaine: Apprentissage Organisationnelle et Ambiguïté*. In MARCH, James G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris. Les Éditions d'Organisation. Pp. 205-230
- MARTIN, Dominique (1994): *Démocratie Industrielle - La Participation Directe Dans Les Entreprises*, Paris, PUF
- MARX, Karl (1846). *A Ideologia Alemã*. In MARX, Karl e Frederick ENGELS (1975). *Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã e outros Textos Filosóficos (Antologia)*. Lisboa: Editorial Estampa. PP. 25 - 49
- MARX, Karl (1971). *Os Manuscritos Económico-Filosóficos*. Porto: Brasília Editora
- MARX, Karl (1974). *O Capital – I e II Volumes*. Lisboa: Delfos. Original (1967, I, e 1885, II, este já por Engels, e o III, em 1905, por Kautski)
- MARX, Karl (1976). *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Lisboa: Edições 70
- MARX, Karl (2000). *Critique du Droit Hégélien de l'État – État, Société Civile et Absence du Politique*, in François GUERY (2000). *Marx- Critique du Droit Hégélien de l'État – État, Société Civile et Absence du Politique*. Paris: Ed. Ellipses
- MARX, Karl e Friederich ENGELS (1968). *Manifesto do Partido Comunista*. S.Paulo: Editora Escrita, Ltd<sup>a</sup>, p. 23). Original, 1848.
- MARX, Karl e Friederich ENGELS (1975). *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã e Outros Textos Filosóficos*. Lisboa: Editorial Estampa
- MILL, John Stuart (1990): *De la Liberté*. Paris: Éditions Galimard. Original, Traduzido do Inglês para Francês por Laurence Lenglet. Prefácio de Pierre Bouretz. Original, 1859, *On the Liberty*.
- MILL, John Stuart (1998). *L'Utilitarisme. Essai sur Bentham*. Paris: Quadrige / PUF. Original, 1861, 1863 e 1874. Tradução a partir de

- J.S.Mill, *Utilitarianism and Bentham's*, 1969, por Williams Collins Sons & CO. Ltd.
- MINTZBERG, Henry (1993). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation. Original americano: *The structuring of Organisations: a syntthesis of the Research*, 1981, Prentice-Hall
- MINTZBERG, Henry (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Hemel Hempstead: Prentice-Hall International
- MIRANDA, Jorge (2002). *Teoria do Estado e da Constituição*. Coimbra: Coimbra Editora
- MONTESQUIEU (2002): *Do Espírito das Leis*. S. Paulo: Martin Claret. Tradução de Jean Melville. Original, 1748, *De l'Esprit des Lois, ou du Rapport que les Lois Doivent Avoir avec la Constitution de Chaque Gouvernement, les mœurs, le climat, la religion, le commerce, etc..*
- NIETZSCHE, Friederich (1976). *A Genealogia da Moral*. Lisboa: Guimarães Editores, 3ª edição. Tradução de Carlos José de Meneses.
- NIETZSCHE, Friederich (1978). *Assim Falava Zaratustra – Livro para Todos e para Ninguém*. Lisboa: Editorial Editorial Presença – Livraria Martins Fontes, 4ª edição. Tradução de Carlos Grifo Babo.
- NIETZSCHE, Friederich (1997). *O Anticristo*. Lisboa: Guimarães Editores, 9ª edição. Primeira Edição, 1916, Guimarães Editores. Tradução de Carlos José de Meneses
- NIETZSCHE, Friederich (1998). *Para Além do Bem e do Mal*. Lisboa: Guimarães Editores, 7ª edição. Tradução de Hermann Pfluger. Primeira Edição, 1917, Guimarães Editores
- NOT, Louis (1991). *As Pedagogias do Conhecimento*, Editora Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro;
- NOZICK, Robert (1988). *Anarchie, État et Utopie*. Paris: Quadrige / PUF. Original, 1974, New York : Basic Books
- OSTROGORSKI, Moisei. *La Démocratie et Les Partis Politiques*. Paris: Calman-Lévy Éditeurs.
- OSTROGORSKI, Moisei. *Les Origines des Associations Politiques et des Organisations des Partis en Angleterre*. *Revue Historique*, Vol LII, Julho-Agosto de 1893
- OTERO, Paulo (2001). *A Democracia Totalitária. do Estado Totalitário à Sociedade Totalitária – a Influência do Totalitarismo na Democracia do Século XXI*. Cascais: Principia – publicações universitárias e científicas
- PASSET, René (2002). *A Ilusão Neo-liberal – o Homem, Joguete ou Actor da História?* Lisboa: Terramar
- PATEMAN, Carole (1970): *Participation and Democratic Theory*, Cambridge, Cambridge University Press (7)
- PATEMAN, Carole (1988). *The Patriarchal Welfare State*. In GUTMAN,

- Amy (Ed., 1988). *Democracy and Welfare State*. Princeton. Princeton University Press. Pp. 112-125
- PATEMAN, Carole. *Feminism and Democracy*. In DUNCAN, Graeme (Ed., 1983). *Democratic Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 204-217
- RAWLS, John (1996). *Liberalismo Político*. Lisboa: Editorial Presença. Tradução de João Sedas Nunes a partir do original da edição de 1993, por Columbia University Press.
- RAWLS, John (2001). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença, Segunda Edição (1ª, 1993). Tradução de Carlos Pinto Correia. Original de Rawls, 1971, Harvard University Press.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1973). *Contrato Social*. Lisboa: Editorial Editorial Presença. Tradução de Mário Franco de Sousa. Original, *Du Contract Social*, 1760
- SAINT-SIMON (1951). *Saint-Simon- Textes Choisis*. Paris: Éditions Sociales. Prefácio e comentários de Jean Dautray.
- SAMPEDRO BLANCO, Victor (2000). *Opinión Pública y Democracia Deliberativa – Médios, Sondeos y Urnas*. Madrid: Ediciones Istmo
- SASSOON, Donald (2001). *Cem anos de Socialismo – A Esquerda Europeia Ocidental no Século XX – Vols 1 e II*. Lisboa. Contexto Editora. Primeira Edição. Tradução de Mário Dias Correia, a partir de. *One Hundred Years of Socialism – The West European Left in The Twentieth Century*. London. I.B. Tauris e Co Ltd, 1996
- SHUMPETER, Joseph (1990). *Capitalisme, Socialisme et Démocratie*. Paris: Éditions Payot. Original alemão, 1947.
- SMITH, Adam (1999). *Riqueza das Nações*. Vols. I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição. Tradução e notas de Teodora Cardoso e Luís Cristóvão de Aguiar. Original, 1776: *An inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations*.
- SOROS, George (1999). *A Crise do Capitalismo Global – A Sociedade Aberta Ameaçada*. Lisboa. Temas e Debates – Actividades Editoriais. Original, *The Crisis of Global Capitalism – Open Society Endangered*, 1998, USA. PublicAffairs.
- SPENCER, H. (1981). *The Man versus the State*. Indianapolis: Liberty Classics. Original: 1880
- TOCQUEVILLE, Alexis de (2001). *Da Democracia na América*. Porto: Rés-Editora. Tradução de Maria da Conceição Ferreira da Cunha. Original, *De la Démocratie en Amérique*, 1836 e 1845
- TODOROV, Tzvetan (2002) : *Memória do Mal, Tentação do Bem – Uma Análise do Século XX*. Porto: ASA Editores II. Original, *Mémoires du Mal, Tentation du Bien* 1990, por Éditions Robert Laffont, Paris
- TORRES, Leonor Lima (2004). *Cultura Organizacional Escolar em Contexto Educativo – Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Universidade do Minho: Instituto



de Educação e Psicologia

TOURAINE, Alain (1999). *Como Sair do Liberalismo?* Lisboa. Terramar.

Original, 1999, *Comment Sortir du Libéralisme*, Paris, Fayard

VERGARA, Francisco (2002): *Les Fondements Philosophiques du Libéralisme: Libéralisme et Éthique*. Paris : Éditions La Découverte

ZAKARIA, Fareed (2004). *O Futuro da Liberdade: A Democracia Liberal nos Estados Unidos e no Mundo*. Lisboa: Gradiva. Original Inglês, 2003.

Trd. de Arnaldo M. A. Gonçalves





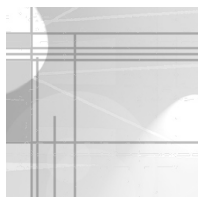
## **Do sentimento mágico da escrita: Um olhar sobre a literatura contemporânea para crianças, em Portugal.**

**Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro**

carlaguerreiro@ipb.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança

Campus de Santa Apolónia, Apartado 1101 – 5301-856 Bragança – Portugal



### **Resumo:**

Se ainda há uns escassos vinte anos se pensava que a literatura para crianças e jovens revelava, menos que a literatura geral, a marca do país que a produziu, ultimamente essa opinião tem-se alterado muito.

Neste pequeno estudo propomo-nos indicar as características gerais da literatura portuguesa contemporânea para a infância, mostrando, de forma sintética, a evolução que esta tem sofrido no nosso país.

Três aspectos são particularmente evidenciados no nosso estudo: o público-alvo, as temáticas e o estatuto da literatura infantil dentro do campo literário português. Três aspectos que têm mudado consideravelmente nos últimos trinta anos.

### **Palavras-Chave:**

Infância, literatura contemporânea, diversidade temática, tradição, inovação, nonsense.

### **Keywords:**

Childhood, contemporary literature, thematic diversity, tradition, innovation, nonsense.

## **I - Existirá uma literatura para a infância propriamente dita?**

Escrever representa uma das formas de desafio à morte e à temporalidade a que todos os seres estão sujeitos e ler é também permanecer. E o que é escrever para a criança? Será escrever para a criança escrever para um mundo que já não é o nosso? E a criança que lê connosco? Abrir as portas da vida eterna das palavras contra a morte, ajudados pelas mãos da criança será talvez dos actos mais simples e mais difíceis que um escritor pode fazer.

O nosso estudo incide sobre cinco autores de livros para crianças, que julgamos ser nomes incontornáveis na escrita contemporânea para os mais novos: Sophia de Mello Breyner Andresen, António Torrado, José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares e Luísa Monteiro.

Começaremos por apresentar as suas reflexões, quando questionados sobre a pertinência ou não de se falar de uma **literatura para a infância**.

*Citando Luísa Monteiro [É importantíssimo que se fale dela e que ela nunca esmoreça. Não quero dizer com isso que seja literatura para crianças apenas. Se não for boa literatura para adultos não pode ser boa literatura para crianças. Eu falo de uma literatura séria, à margem das modas, que privilegie esse espaço sem local, esse estado divino que é a infância.]*

*(Guerreiro, Inquérito a Autores Portugueses de obras para a Infância, 2005: 1).*

*No dizer de Luísa Ducla Soares: [A boa literatura para crianças é a que interessa a pessoas de qualquer idade. Em contrapartida, nem toda a boa literatura é adequada às crianças pela sua temática, linguagem, complexidade. Hoje, as escolas e as famílias já tomaram consciência da importância ímpar que assume na formação dos mais novos.]*

*(Guerreiro, Inquérito a Autores Portugueses de obras para a Infância, 2005: 1).*

*Segundo José Jorge Letria- [Ela tem especificidade e regras próprias e história bastante para lhe conferirmos essa autonomia. Só lamento que continue a ser encarada de forma minorizante pela crítica e pela investigação universitária que continua a vê-la como um sub-produto.*

*(Guerreiro, Inquérito a Autores Portugueses de obras para a Infância, 2005:1)*

*Para Maria Alberta Menéres- [Não estamos a falar de uma literatura infantil ou infantilizada. Por isso, o que se escreve para a infância e juventude tem de ser vocacionado para a alegria, o entusiasmo de ver (ler e saber), de entender o mundo à nossa volta, onde quer que nos encontremos. E não esquecer que um bom livro para os mais novos tem de ser um bom livro para toda a gente]*

*(Guerreiro, Inquérito a Autores Portugueses de obras para a Infância, 2005:1)*

Todos os autores que responderam à nossa pergunta, evidenciam como denominador que é comum às obras literárias para a infância, a sua qualidade estética e ética. Nesta linha, o crítico literário Paul Hazard, na obra *Les Livres, Les Enfants et les Hommes*, publicada no já longínquo ano de 1967, havia dito sobre este assunto:

*[Estouvadamente e sem respeito pela sua qualidade de pessoa se oferecem textos para a criança ler. É importante proporcionar às crianças livros não que despirem a pieguice, mas a sensibilidade; que as façam*

*participar nos grandes acontecimentos humanos; que lhes dêem o respeito da vida universal: a de animais, a das plantas; que não as ensinem a desprezar tudo o que há de misterioso no coração humano]*

(HAZARD, Paul (1967): *Les Livres, Les Enfants et les Hommes*, Paris: Hatier, p.83.)

Com efeito, se toda a literatura é de “encomenda impossível”, esta é-o como nenhuma outra. Só pode e deve escrever para crianças quem se sinta impelido por um imperativo próprio. A este propósito afirma José Jorge Letria:

*[Escrever para os mais jovens é uma forma de deixarmos aceso o lume do sentimento mágico da vida, o único aliás que pode decretar, em qualquer praça, em qualquer livro, em qualquer sala de aula o direito de mantermos a infância viva em nós, muito para além do prazo de validade que artificialmente costuma ser-lhe atribuído].*

(LETRIA, José Jorge, (1994): *Do Sentimento Mágico da Vida*, Lisboa: Escritor, p.12).

Mas que características comuns apresenta a escrita para crianças dos autores atrás apresentados? O que lhe permite que faça parte do riquíssimo cânone literário do século XX português?

Lembremos as palavras de Maria Alberta Menéres:

*[Uma escrita tem de dizer, comunicar sempre qualquer coisa. Para valer a pena.]*

(Meneres, Maria Alberta 1993: *O que é Imaginação?*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p 19.)

É o que acontece nas obras de todos os autores escolhidos, como veremos em momento ulterior deste trabalho.

As principais linhas condutoras da sua escrita têm em comum os aspectos seguintes:

- A reescrita da tradição e da oralidade e a reinvenção do maravilhoso;
- A exploração do humor, da imaginação, do fantástico, do nonsense;
- O percurso do sujeito pelas vias da introspecção, emergindo este com sede de afectos e interrogações;
- A intensificação das potencialidades poéticas e rítmicas da língua, em prosa ou em verso;
- O jogo com as palavras.

A propósito da escrita contemporânea para crianças, e das características que são particularmente valorizadas na escrita destes escritores, diz José Jorge Letria:

*[É interessante e estimulante verificar que em vários países com idiomas e culturas distintos se regressa na escrita para a infância ao prazer lúdico do manuseio da palavra, o que leva à recuperação ou reinvenção de lenga-lengas, destrava-línguas, cantilenas, rimas, non-sense, etc... formas tradicionais de expressão poética que guardam em si toda a plasticidade da linguagem na sua pureza primordial.]*

(LETRIA, José Jorge, (1994): *Do Sentimento Mágico da Vida*, Lisboa: Escritor, 92-93.

## **II- Diversidade Temática e Estilística na Escrita Contemporânea para Crianças**

Com o 25 de Abril de 74 abriu-se uma nova época no que respeita à literatura para a infância e juventude, em Portugal, que conseguiu singrar com sucesso, apesar da concorrência das traduções das obras estrangeiras. Os primeiros anos revelaram novos autores e consagraram outros. Até à década de 80 foi um tempo marcado por uma literatura destinada quase exclusivamente à criança até aos dez anos.

A partir daí, até esta parte, tem havido um aumento de interesse pela literatura para os jovens, visível, por exemplo, na edição de várias colecções, tais como *Uma Aventura* (1982), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ou *O Clube das Chaves* (1993), de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pereira.

Quando escrevem textos para os mais novos, os escritores vêem-se confrontados com uma dicotomia: por um lado enveredar por um caminho de fantasia, onde todas as invenções e mitos têm entrada. Esse é um universo de magia, habitado por fadas e duendes, bruxas e gigantes, objectos e animais falantes. Aí viceja o non-sense e reina a imaginação.

Por outro lado, coloca-se-lhes a questão de enveredar pelo caminho do realismo, revelando pessoas e situações autênticas ou possíveis. Todos os lugares do mundo aí cabem e todos os que neles habitam. Podemos afirmar, sem prejuízo de erro, que os escritores que escolhemos como *corpus* de estudo do séc. XX, na produção literária para a Infância, revelam na sua obra literária o fascínio por ambas as vertentes.

Todas as temáticas têm cabimento, quando se trata de escrever obras cujos destinatários são as crianças, sendo que elas são perspectivadas, pela sociedade do séc. XX, como seres que têm de ser cada vez mais conscientes da realidade envolvente e que são solicitados a participar nessa mesma realidade, de forma activa.

Luísa Ducla Soares explicita esta ideia, subjacente também à escrita

dos outros escritores escolhidos, através das seguintes palavras:

*[Tenho escrito sobre a guerra, a doença, o racismo. Temas tabus? Julgo que não. No entanto, o bom senso deverá ajudar-nos a dosear a porção de tragédia, a fornecer a uma criança, a um jovem, de forma a não incutir desesperança.*

*Pertença ao planeta Terra. E esse planeta é de todos nós, principalmente das crianças que nasceram na época da globalização. Escrever para elas sobre a guerra é vaciná-las para a paz.*

*Não será [...] importante que as crianças leiam, pensem e sintam? Não será fundamental que interiorizem o que por elas perpassa? Estão longe de serem criaturinhas atrasadas mentais. O mundo em que vivem também lhes pertence e pode ser por elas compreendido [...] Proteger os mais novos é alertá-los para o perigo e não camuflá-lo.]*

*(Soares, Luísa Ducla,(2004): “Escrever para Crianças sobre a Guerra”, Comunicação apresentada no Congresso Luso-galaico, na Biblioteca Almeida Garret, em 2004).*

O poder das boas histórias infantis é, mais do que nunca, entendido como o facto de terem múltiplos significados para o desenvolvimento da criança e contribuírem para a riqueza psicológica de cada um. Quer no domínio da fantasia, quer no domínio da ficção realista, o conto continua a reflectir problemas essenciais da existência humana, à semelhança do Conto Tradicional, mas vai também abrir-se a problemáticas novas, decorrentes de um olhar atento sobre o mundo que nos rodeia.<sup>1</sup>

Para comprovar este facto pensemos em alguns títulos: *O Grande Continente Azul* (1985), ou *João Ar-Puro, no País do Fumo* (1985), ou *(Na) Rota da Ilha da Tosse- “O prazer de não Fumar”* (1991), de J.J. Letria; no Conto de *Anabela Mimoso, História de um Rio, contada por um Castanheiro*, (1983) ou no conto *O Espírito da Mata, Aventuras de Natal no Buçaco* (2000), ou *Verdemoce & a Grande Questão* (s./d), de Luísa Monteiro, para mostrar como, na contemporânea escrita para crianças, estão bem presentes preocupações com prementes assuntos actuais, como a importância da ecologia, o valor do equilíbrio do meio ambiente, ou a importância da reciclagem.

---

1 José Jorge Letria é indubitavelmente, um dos escritores que maior produção literária tem relativamente a obras que explanem temáticas actuais, de grande importância na formação cultural e humanística de crianças e jovens. Apresentaremos, apenas a título de ilustração, os seguintes exemplos: *O 25 de Abril, contado às crianças* (1999); *Portugal para os Pequenininos* (2000); *O Terrorismo explicado aos Jovens...e aos Outros* (2000); *A Violência explicada aos Jovens* (2000); *A Cidadania explicada aos jovens ...e aos Outros* (2000); *Conversa com o séc. XX; As Religiões explicadas aos Jovens ...e aos Outros* (2001); *(A) Ecologia explicada aos Jovens* (2002); *A Globalização explicada aos Jovens* (2002);

Em termos da construção técnico-formal, o texto iniciado pela expressão “Era uma vez”, que introduzia uma narrativa de terceira pessoa, vai dar lugar, com frequência, a uma narrativa de primeira pessoa e a um narrador participante, que suscita uma aproximação e identificação diferentes, por parte do leitor/ criança, fazendo com que o seu envolvimento com a obra literária, como objecto lúdico e construtivo seja maior, como comprovamos nas palavras de José Jorge Letria:

*[Sem renunciar à sua vocação pedagógica e formativa, não deve [a obra literária] arvorar-se em juiz do que quer que seja. Pode e deve, isso sim, apetrechar os leitores mais novos com os instrumentos da crítica, da lucidez e do discernimento e sobretudo como um valor único e imperecível que é o gosto pela leitura e a paixão pelo livro como objecto de afecto, de descoberta e partilha.]*

*(Letria, José Jorge (2000): Do Sentimento Mágico da Vida, Lisboa: Edições Escritor, p.89).*

Com efeito, existe a clara opção dos escritores que constituem o corpus da nossa investigação, em escolherem personagens-crianças, com quem a voz narrativa partilha a visão e os acontecimentos do mundo.

A visão infantil surge como guardando vestígios de uma espécie de olhar primordial, ingénuo e incorrupto, que remonta a um paraíso inicial e que se maravilha perante o espectáculo do mundo e das coisas mais simples e insólitas. É ainda uma forma de ver o mundo também na sua vertente onírica e mágica, onde o Bem e o Belo parecem ainda ter lugar.

## **2.1- O Subgénero Conto: das formas tradicionais ao Conto Moderno**

O Conto constitui uma das formas narrativas mais divulgadas, sobretudo o conto tradicional, assumindo diversas facetas na escrita de autores contemporâneos.

Uma das dimensões que gostaríamos de começar por evidenciar consiste num trabalho mais próximo da literatura tradicional, através da reescrita de contos. António Torrado, com *Histórias Tradicionais Portuguesas, Contadas de novo*, e, em parceria com Alice Vieira, *Contos e Lendas de Macau* e José Jorge Letria, com *Contos da China Antiga* (2002), *Lendas e Contos Judaicos* (2003) e *Contos e Lendas do Japão* (2004), são alguns dos autores que têm desenvolvido uma actividade de escrita nesta área, na actualidade.

Nas obras de António Torrado, em que ele recria as narrativas de tradição oral portuguesa consubstancia-se o ponto de vista do pedagogo António Sérgio, quando afirma:



*[Os requisitos básicos de uma boa história são a acção rápida e ligada, um assunto de imagens familiares com certo tom de maravilhoso e a repetição ou estribilho de algumas frases características]*<sup>2</sup>

(Sérgio, António (1988): *Sobre a Educação Primária e Infantil*. Porto: in *Jornal de Notícias*, 26/1/1988.)

António Torrado parte de um sólido conhecimento das recolhas dos nossos principais etnógrafos, divulgando de forma mais ou menos recriada, textos da tradição oral portuguesa (quer contos, quer rimas infantis, acrescidos, por vezes, de notas para pais e educadores), ligando as suas facetas de autor, educador e editor. Tal é visível, por exemplo, na obra *Contos Tradicionais Portugueses, Contados de Novo*. Sobre a importância da literatura tradicional, reflecte o autor:

*[Quando, pelo exercício narrativo, o adulto desperta a imaginação da criança e a induz ao prazer do ouvir contar, do ouvir ler, não desconvirá que entremeie o seu repertório com pequenas histórias, pequenos poemas, toadas e lengalengas]*

(Torrado, António (2005): *Contos Tradicionais Portugueses, Contados de Novo*: Editora Civilização. Porto.)

Estes contos aproximam-se muito da oratura<sup>3</sup>, no que respeita à sua sintaxe e aos mecanismos de conexão frásica, subscrevendo a opinião da escritora argentina Graciello Cariello, quando afirma:

*«O conto para crianças nasce com uma modulação de língua, uma entoação. Uma maneira de ele ser contado, quase no limite entre a escrita e a oralidade.*

*Talvez por uma reminiscência da própria infância ou da época de eu narrar contos às minhas crianças, não consigo pensar numa história infantil se não é no tom de quem a conta [...] isto funciona maravilhosamente: num recurso de escritor realista do séc.XIX, dialogo com o meu potencial leitor»*

(Cariello, Graciela (2002): *“O Conto Infantil: entre a Teoria e a Prática*, in *Pedagogias do Imaginário*. Porto: Edições Asa,122.

É precisamente esta oratura que apaixonou António Torrado. Por isso ele é, acima de tudo, um contador de histórias que desfruta do prazer de contar, como os antigos contadores e explora a música, a musicalidade,

2 SÉRGIO, António, *Sobre Educação primária e Infantil*, Citado por António Torrado, *Jornal de Notícias*, Porto. 26/1/1988.

3 Oratura- conjunto de saberes, fazeres e crenças retidos oral e mnemonicamente pelas sociedades primitivas, como se se tratasse de literatura, mas antes do advento das letras e suas implicações na história do Homem.

o ritmo da voz.<sup>4</sup>

Uma segunda faceta a destacar nos contos contemporâneos, poderia ser designada por **reinvenção do maravilhoso**. Fora da tradição oral, diversos autores retomam, no entanto, a tradição do conto, quer reutilizando as suas marcas orais explícitas “Era uma vez....” e a galeria de personagens típicas do conto tradicional (reis, princesas e animais fantásticos), quer introduzindo o maravilhoso num contexto moderno, sendo que em ambas as situações há o recurso a metamorfoses, intervenções mágicas e objectos que possuem poderes especiais.

A propósito destas histórias, partilhamos a opinião de Jesualdo, quando na sua obra *A Literatura Infantil* afirma:

*[...] a criança retornará sempre aos contos de fadas, às histórias antigas e populares, anónimas e conseguirá fazer do seu sonho uma realidade muito pitoresca. Procurar destruir na criança essa maravilhosa capacidade mítica seria tentar, com estúpida antecipação, a mais brutal das mutilações]*

(Jesualdo (1993): *A Literatura Infantil*. S. Paulo: Editora Cultrix, 9ª edição: 23).

Na literatura portuguesa contemporânea, encontramos mais facilmente ecos dessa reinvenção nos livros de António Torrado, *O Tambor-mor* (1980), em *Dez Contos de Reis* (1990), *O Dragão* (1982), *A Princesa da Chuva* (1984) e *Seis histórias de encantar* (1985), de Luísa Ducla Soares e em Sophia de Mello Breyner Andresen, na reescrita do conto japonês *A árvore* (1985).

A temática da reinvenção dos contos de fadas ou da sua actualização à luz da evolução tecnológica tem também fortes reflexos nas histórias de José Jorge Letria, *Fadas Contadas*, (1988), “A bruxa Vassourinha”, in *Histórias do Sono e do Sonho* (s. / d.), “Leontina, fada e bruxa”, in *Histórias do arco-íris* (1983).

Em narrativas com um estilo que naturalmente difere de autor para autor, o traço comum a estes escritores consiste na integração, na sua escrita, de **motivos da tradição**, no que respeita à construção das personagens, a certos motivos temáticos, aos cenários e às situações, em estórias onde o humor ganha novas dimensões e a magia dos contos de fada é actualizada no nosso mundo de tecnologia de ponta.

---

4 Atente-se, a propósito, nas palavras de Torrado aquando da Entrega do Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças, em 1988:

«Nós, até porque gostamos de ser designados de contadores de histórias, nós porque decalcamos a literatura da oratura e a preferimos à mensagem escrita, nós ainda conseguimos estar próximos da Infância da humanidade.»

A este propósito diz-nos Maria Alberta Menéres:

*[É para nós um desafio escrever as novas histórias destes novos tempos, em que a varinha mágica pode ser muito simplesmente um interruptor de luz; a cabana da floresta, um cavalo alado, o mais recente foguetão espacial. [...]]*

*Vontade, imaginação e criação conjugam-se para que, em cada época, se consiga extrair do mundo a essência dessa mesma época.]*

*(Menéres, Maria Alberta: 1983: O que é Imagem. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 80).*

### III- Conclusão

No nosso país, apesar de, sobretudo desde meados da década de 70 do séc. XX, termos vindo a assistir à autonomização e ao enriquecimento, tanto em termos estéticos, como pedagógicos, da literatura para crianças e jovens, é grande o número daqueles que pensam que esta é uma escrita que é feita por avós, julgando que estão, irremediavelmente, em presença de uma literatura que não deve ser levada demasiado a sério. Daí que surja quase sempre associado à Literatura para crianças e jovens o estigma da menoridade e da desresponsabilização, em termos culturais e literários.

É importante aqui focar o papel das Escolas Superiores de Educação e das Universidades, no que toca ao estudo do enquadramento teórico, estético e pedagógico desta forma de comunicação e criação, contribuindo a sua acção de forma apreciável para contestar esse estatuto menorizante.

Situando-se num domínio mais próximo da realidade, criando universos dominados pela fantasia ou ainda através de uma simbiose entre estas duas áreas, a narrativa moderna para crianças oferece ao seu potencial leitor um leque muito variado de temas e potencia uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da criança. Segundo Mercedes Gomes del Manzano:

*[As crianças que protagonizam a literatura infantil do séc.XX estão submetidas às mesmas situações de crescimento e de desenvolvimento da personalidade que as crianças leitoras. Os processos de identidade previstos pelos psicólogos para as distintas idades da infância e da pré-adolescência, cumprem-se nestas personagens]*

*(Manzano, Mercedes Gomes del (1985): A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor. Porto: Porto Editora.*

Segundo esta autora, essas obras possibilitam duas dimensões de identificação: por um lado, a interiorização do eu, que se prende com os

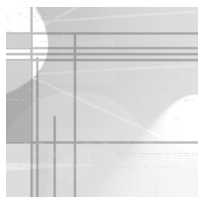
processos emocionais, a evolução da afetividade, a descoberta progressiva do sentimento moral e as interrelações da vontade e da inteligência; por outro lado, os processos de inserção social, que englobam desde os níveis de integração familiar, às múltiplas possibilidades que o grupo abarca.

Encontramos, na escrita portuguesa contemporânea para crianças, uma significativa riqueza e variedade de propostas, que vão desde a realidade à fantasia, das histórias de animais às narrativas de aventura e de mistério.

A nossa actual investigação procurará desvendar essas riquezas, que prometemos divulgar, no momento certo.

### **Bibliografia:**

- Cariello (2002) "O Conto Infantil: entre a Prática e a Teoria", *Pedagogias do Imaginário, Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa.
- Cervera, Juan (1992) *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero Universidad de Deusto.
- Gomes, José António (1984): *Revista Malasartes*, (Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude)", nº 14.
- Hazard, Paul (1967) *Les Livres, Les Enfants et les Hommes*. Paris : Hatier.
- Hillman, Judith (1995) *Discovering Children Literature*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jesualdo (1993) *A Literatura Infantil*. S.Paulo :Editora Cultrix.
- Letria, José Jorge (2000): *Do Sentimento Mágico da Vida*: Edições Escriitor.
- Menéres, Maria Alberta (s./d): *O que é Imaginação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, Ana Margarida (2005) "Dos espaços e da sua magia - Uma leitura d'A Floresta, de Sophia de Mello Breyner Andresen, in *Revista Malasartes*. Porto: Campo das Letras.
- Soares, Luísa Ducla (s./d.) *30 anos a escrever para as crianças*, comunicação apresentada pela autora em Beja, num colóquio de Literatura Infantil.
- Soriano, Marc (1975) *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Flammarion.



## 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

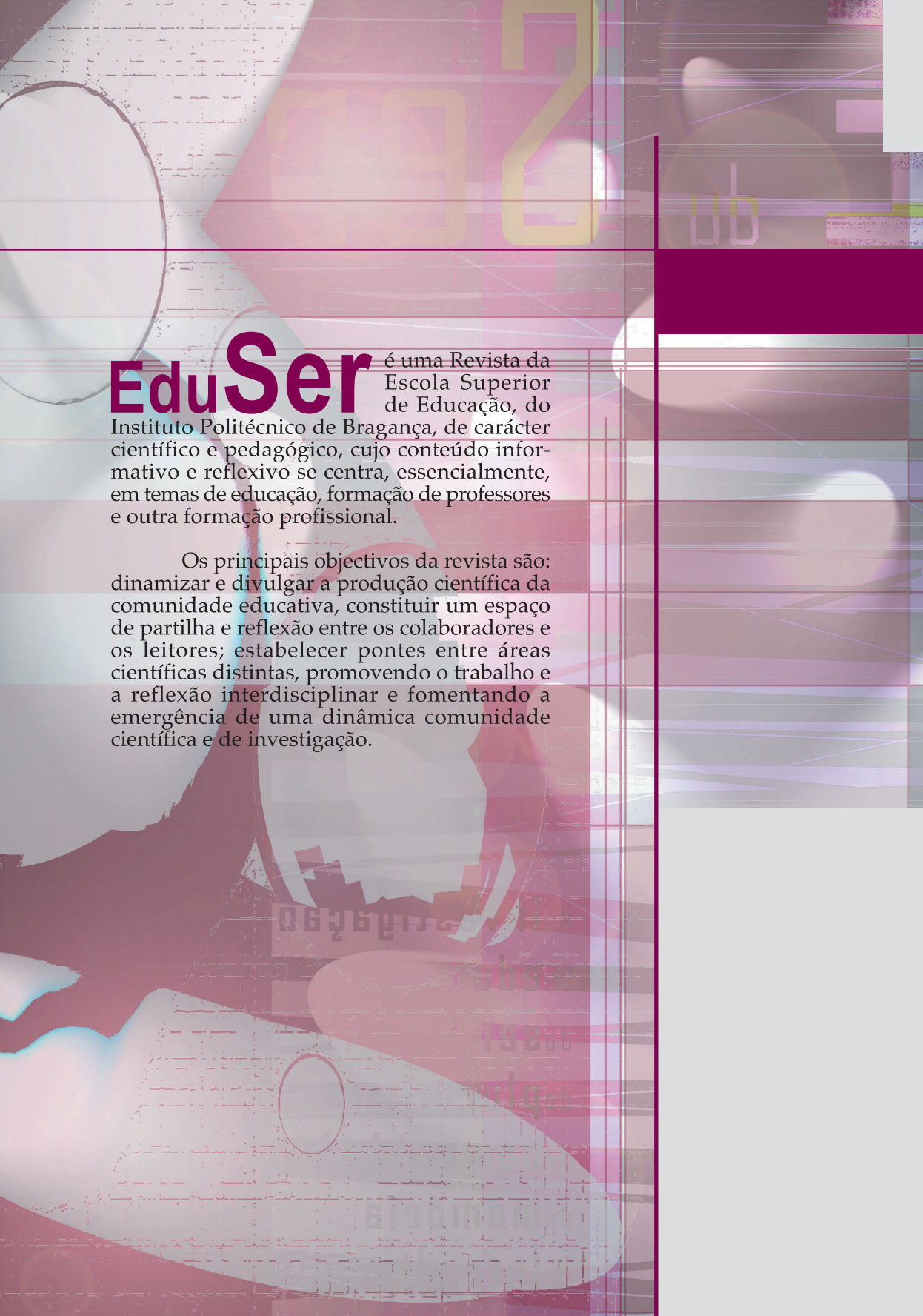
diversas, que, operando em dimensões do real muito relacionadas, se encontram mutuamente ignoradas;

- 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.*





The background is a complex abstract composition. It features a large, semi-transparent purple circle on the left side. Overlaid on this and other elements are various geometric shapes, including a large yellow '2' and a yellow '10' in the upper center. There are also smaller, semi-transparent circles and lines in shades of purple, pink, and yellow. The overall effect is a layered, artistic design that serves as a backdrop for the text.

# EduSer

é uma Revista da  
Escola Superior  
de Educação, do  
Instituto Politécnico de Bragança, de carácter  
científico e pedagógico, cujo conteúdo infor-  
mativo 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.