

## 113 - DOCÊNCIA INTEGRADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Elza Mesquita [1], João Formosinho [2], Joaquim Machado [3]

[1] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, Bragança, [elza@ipb.pt](mailto:elza@ipb.pt)

[2] Universidade do Minho, Braga, [formosinho@iec.uminho.pt](mailto:formosinho@iec.uminho.pt)

[3] Universidade do Minho, Braga, [machado@iec.uminho.pt](mailto:machado@iec.uminho.pt)

### Resumo

A investigação que se apresenta mergulha na tensão entre a pedagogia transmissiva e as pedagogias que reivindicam a participação da criança numa perspectiva de construção do conhecimento. Problematisa a relação entre a educação tradicional e a educação democrática visando compreender por que é que, sendo mais adequada a pedagogia da participação para o desenvolvimento global da criança, se continua a manter nas nossas escolas uma pedagogia suportada pela uniformidade de métodos e programas. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se nos princípios orientadores relativos à investigação-acção, estudando-se as práticas potenciadoras de uma educação integrada e os contributos de uma formação em contexto.

### Abstract

The presented research plunges in the tension between the pedagogy transmissive, and pedagogies that claim the child's participation in terms of knowledge construction. Problematises the relationship between traditional education and democratic education, to understand why, being more appropriate to teaching use an pedagogy of participation for the overall development of the child, continues to keep an education in our schools supported by the standardization of methods and programs. Methodologically, the study is based on guiding principles on research-action, studying practices are leading to an integrated education and the contributions of training in context.

### 1. Introdução

Numa organização social como a escola, formar em contexto implica a produção de mudanças, sendo que é um compromisso que se aceita, não apenas para mudar a acção individual, mas também a acção colectiva e o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como acções individuais, num quadro de interdependência cooperada entre sujeitos, se articulam entre si. A investigação que se projecta pretende estudar a implementação de práticas inovadoras, no sentido de obter dados que facultem perceber novas correntes educativas, suportadas pela pedagogia da participação, acerca das quais há um relativo consenso, embora diminuto. O que se pretende também com o desenvolvimento deste projecto é que ele verse, de alguma forma, sobre processos de mudança em que a inovação se negocia com modalidades pertinentes de apoio externo, numa articulação interactiva e implicada de todos, sobretudo, de profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Portanto, trata-se de um estudo que pretende ajudar a desenvolver um processo de ensino democrático, possibilitando que o professorado em contexto construa práticas diferenciadas e diferenciadoras, sustentadas na prática de um ensino integrado. Trata-se, em suma, de mudar os processos de intervenção e interacção social dentro da sala de aula e da escola que, no caso

em análise, significa a substituição de uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na colaboração.

## 2. Contexto global do problema em estudo

### 2.1 O sistema centralizado burocrático

O sistema educativo português mantém vincado o formato escolar que herdou do século XIX e é-lhe difícil desvincular-se dele ao nível da organização escolar e do currículo, metaforicamente designado por João Formosinho (2007) como “currículo uniforme Pronto-vestir de Tamanho Único”. Esta metaforização do currículo coloca em causa um conjunto de pressupostos não assumidos, continuando a acreditar-se num único intento ideológico: existe uma cultura válida que se ajusta a alguns (elitismo) ou a todos (massificação). O que mudou foi apenas o número e o género de pessoas que têm acesso a essa cultura, porque o pressuposto organizacional do ensino em Portugal mantém inalterado a responsabilidade pela tomada de decisões (pelos serviços centrais) e pela execução das mesmas (pelas escolas e pelos professores). Para esta quase estagnação contribuiu, em larga escala, o processo burocrático proposto pelo autor “anónimo do século XX” (Formosinho e Machado, 2007a) a par com a centralização do poder. Esta perspectiva distancia-se de uma concepção de burocracia que a identifica com as disfunções do tipo ideal. Neste sentido,

a burocracia é algo que todos nós gostamos de odiar. Apresenta simultaneamente as imagens contraditórias de ineficiência confusa e de poder ameaçador. Por um lado, a incompetência, a manga de alpaca, o deixar correr: por outro, a manipulação, o obstrucionismo, a intriga bizantina: quase não existe mal que não lhe tenha sido imputado (Beetham, 1987, p.11).

Nas décadas de 80 e 90 do século XX assistimos a diversos discursos políticos cujo ditame se situava na reforma da administração escolar, tecendo-se longas e incessantes críticas à centralização do sistema educativo e a todo o processo burocrático que daí advinha. Tal como nos refere Lima, utilizando palavras proferidas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, “a gestão do sistema foi oportunamente qualificada como *burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente*” (2003, p.137). A solução estaria na descentralização, na democratização da administração da educação e na autonomia da escola.

Contudo, apesar dos discursos políticos sobre a descentralização da educação, inserido no processo de reforma educativa iniciado em 1986, questiona-se se esse modelo descentralizador e também autónomico é o que caracteriza actualmente, decorridos mais de 20 anos, a administração da educação ou, pelo contrário, a sua reorganização *persiste e consiste* no anterior modelo. A sustentação de um modelo centralizador da educação em Portugal impede que esta se liberte das “amarras” do passado e continue a persistir nos contextos educativos uma pedagogia transmissiva, sendo esta apologista de um trabalho baseado no facilitismo das práticas pedagógicas (professor transmissor/aluno passivo e ouvinte).

Outro problema que se levanta, e que dificulta a libertação de uma pedagogia maioritariamente transmissiva é que, na maioria das escolas, continua a predominar uma cultura do profissional individualista que privilegia a sala de aula como um espaço de acção, determinadas áreas curriculares como sendo os domínios do saber e faz ainda prevalecer uma relação de proximidade apenas com os seus alunos (Dewey, 2005).

Segundo Canário (2005) o dilema resume-se à questão: por onde começar?, ou seja, deve-se “mudar em primeiro lugar os professores ou as escolas?” (p. 99). Em qualquer um dos casos trata-se de uma problemática geral que afecta o mundo educativo e, sobretudo, a

maior parte das crianças que frequentam a escola. As soluções que se têm vindo a implantar para, pontualmente, resolver alguns problemas não têm sido suficientes para promover uma educação de qualidade em Portugal, embora a estimulação para o desenvolvimento de projectos seja meritória e tenha levado a algumas mudanças (Formosinho, 1998). No entanto, a implementação de projectos, ao não seguir uma lógica territorial, contribuiu para aumentar o fosso entre as práticas dos profissionais, sendo que aqueles que se envolvem, normalmente são tidos como um conjunto de profissionais com interesses idênticos, tornando-se militantes na luta pela causa.

Formosinho (1998) defende que a solução para os problemas do Ensino Primário não passa pela criação de projectos pontuais que vão resolvendo alguns dos seus problemas, pois o seu principal problema é organizacional e pode ter uma solução territorial. Os projectos desenvolvidos numa lógica territorial tornam-se parte integrante da solução:

trata-se de uma solução que realmente dá saída aos professores empenhados, que aproveita utilmente a energia dos professores militantes, mas não consegue enquadrar todas as problemáticas do Ensino Primário, que não são apenas pedagógicas, mas também são económicas, de recursos, de equipamentos, de gestão (...). Uma solução mais permanente dos problemas do Ensino Primário passa, necessariamente, pela actuação da Administração da Educação, visto que implica uma reestruturação organizacional que só esta tem capacidade e legitimidade para levar a cabo (Formosinho, 1998, p.56).

Convergindo com a tese de Formosinho (1998), também Canário (2005), referindo-se aos processos de mudança deliberada, relata que, por um lado, “as reformas impostas ‘de cima’ produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores” (p.93) e, por outro, o que tem vindo a ser construído pelas escolas esbarra com problemas de proliferação territorial, cingindo-se a uma determinada periferia, estando ainda os professores implicados, por vezes, “votados a alguma marginalidade” (Canário, 2005, p.93).

Neste enquadramento subscrevemos uma *gramática pedagógica construtivista*, uma vez que um modelo de formação continuada em contexto pode tornar-se o instrumento necessário para pensar a formação de profissionais, permitindo que recriem uma “cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.14), sem *muros* mas com muitas *janelas* abertas à comunidade. Mas, para tal, é condição *sine qua non* reconstruir, como releva Oliveira-Formosinho, os “‘ofícios’ de aluno e professor” tendo por base uma “reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor” (2007a, p.27). Ainda no sentido de ter um conjunto de caminhos de acção, que se podem ou não seguir, uma pessoa com agência é capaz de escolher, porque tem liberdade. A liberdade de acção é indispensável num ensino participado. Mas esta liberdade não se reduz à liberdade individual, mas apresenta uma dimensão colectiva. Defende-se a passagem da lógica compartimentada, baseada na cultura profissional individualista, para uma lógica integradora, onde há lugar para uma cultura participada e colaborativa para uma visão global da escola, onde possam emergir *gramáticas* pedagógicas que valorizem a criança, que lhe atribuam *agência*.

## 2.2 Persistência prática da pedagogia da transmissão

Dewey (1859-1952) acreditava que a educação era fundamental para o progresso e reforma sociais. Contudo, se as reformas se apoiam simplesmente na aplicação mecânica de uma lei tornam-se transitórias e fúteis (Dewey, 2002). Esta transitoriedade e futilidade de que fala o autor estão associadas ao cansaço de quem executa as reformas que outrem pensa, independentemente dos contextos, dos actores e das suas práticas pedagógicas. A verdade é que

se pudéssemos conceber os objectivos finais do nosso sistema educativo numa forma menos limitada, se conseguíssemos introduzir nos processos lectivos as actividades que cativam aqueles cujo interesse dominante é fazer e executar, veríamos a escola exercer sobre quem a frequenta uma sedução mais vital, mais prolongada, imbuída numa maior componente cultural (Dewey, 2002, p.34).

Contudo, os jogos de poder que se instalam entre a maioria e as minorias colocam em evidência lógicas afinitárias que assentam em dinâmicas pedagógicas. No geral, quem lhes dá corpo procura partilhar as experiências pedagógicas com pessoas com as quais tem afinidades, o que tem resultado na constituição de equipas de trabalho, associações, projectos, movimentos (Formosinho, 2005). Esta diversidade de actuação, muitas vezes organizada por afinidades, aproveita a comunidade como contexto da acção educativa e transforma a territorialização como factor de desenvolvimento *da e pela* diversidade. Neste sentido, as lógicas afinitárias combinam dinâmicas pedagógicas já existentes no terreno, mesmo que não bem aceites pela corrente uniformizadora, e devem ser incentivadas. Temos dois exemplos nacionais que seguem uma lógica afinitária ao partilharem um modelo pedagógico (Movimento da Escola Moderna - MEM) e ao desenvolverem práticas promotoras de desenvolvimento de uma comunidade (Movimento do Instituto das Comunidades Educativas – ICE).

A lógica territorial e a lógica afinitária partilham do mesmo espaço, co-habitam nos mesmos contextos educativos. Contudo, a lógica territorial continua a pesar mais, embora possa sustentar-se em dinâmicas burocráticas e esquecer as dinâmicas pedagógicas. Na verdade não dá tanto trabalho seguir as primeiras em detrimento das segundas. Sendo, também, verdade que “se deixarmos que uma lógica territorial de pendor burocrático obstaculize as lógicas de natureza afinitária, isso redundará num sistema educativo empobrecido” (Formosinho, 2005, p.319). Neste sentido, as lógicas de decisão trazem, paralelamente, muitos dilemas ao pensar-se numa articulação coerente entre “uma lógica instituída (decisões do centro) e uma lógica instituinte (produção de inovações nas escolas)” (Canário, 2005, p.99).

Coloca-se, também, a questão da autonomia que é dada aos Agrupamentos de Escola e até que ponto mantêm uma lógica de controlo burocrático. Formosinho alerta para que “se a lógica burocrática territorial, imposta pela produção normativa local da própria escola ou agrupamento, prevalecer na construção da autonomia, será um obstáculo a uma dinâmica pedagógica favorecedora da diversidade” (2005, p.318). Neste contexto justificam-se as palavras de Schön (1992) quando refere que a mudança será inviável se a política educativa insistir em querer educar professores e escolas, à semelhança do modo como o sistema escolar tradicionalmente educa as crianças. Portanto, mais do que pensar-se numa imposição de mudanças, deverá pensar-se, segundo Canário, na criação de processos de *inovação contínua* apoiada na “criatividade dos professores e das escolas e da sua capacidade para, de forma permanente, recriar e rectificar objectivos e modalidades de acção” (2005, p.99).

### 2.3 O legado de Dewey para a pedagogia da participação

Sempre houve pedagogos que lutaram pela prevalência das suas ideias pedagógicas. Toma-se como ponto de referência a Escola-Laboratório criada por Dewey em 1896. Enquanto pedagogo, as suas teorias pedagógicas inscreviam-se na designada educação progressiva, onde prevalecia o objectivo de educar a criança como um todo. O que importava para Dewey era o crescimento físico, emocional e intelectual da criança. O princípio pedagógico era fazer com que a aprendizagem se baseasse na realização de tarefas, articuladas com os conteúdos leccionados, onde a criança fosse interventora e activa. Neste sentido, estreitava-se a relação teoria/prática, uma vez que a experimentação dos pressupostos teóricos eram trabalhados *in loco* no dia-a-dia da criança. Constituiu-se esta escola como um projecto de substituição das práticas tradicionais, conduzindo o investigador à implementação de projectos de grupos abertos, nomeadamente, trabalhos de carpintaria, tecelagem, cozinha e construção de velas. Nestes grupos de trabalho, propunha também um tempo e um espaço pedagógicos para actividades práticas ligadas à jardinagem, à costura, aos passeios pela natureza e às visitas pela comunidade onde a criança se inseria socialmente. Estas actividades práticas não tinham como objectivo final conduzir a criança para uma profissão específica, mas sim para a construção de um conhecimento factual, porque, ao ser um projecto concebido como centro de investigação e demonstração de uma nova forma de educar, o laboratório tinha o objectivo de promover a investigação e testar métodos de ensino activos centrados na criança. A partilha e o sucesso educativo aconteciam *através de e pela* comunicação e permuta de ideias, sentimentos e experiências, num trabalho de cooperação entre pessoas, o que também estreitava as relações interpessoais entre adultos e crianças, perante uma sociedade cada vez mais complexa e complexificadora. Daí a necessidade da implementação de práticas didáctico-pedagógicas que valorizassem o *eu* e o *outro*, onde se apresentasse um mundo menos complexo, mas onde se conduzisse a criança à apreensão das coisas complexas, ensinando-a a viver em sociedade, porquanto ela não se encontra, num dado momento, a aprender a viver em sociedade e, noutro, vivendo. Na verdade, através da implementação da designada Escola-Laboratório, fizeram-se prevalecer as ideias pedagógicas deweynianas, baseadas na democracia, tornando-se, actualmente, em importantes referências na área da investigação educativa, sendo que as teorias modernas da didáctica, como o construtivismo e as bases teóricas do desenvolvimento curricular, se têm inspirado nas ideias deste educador e pedagogo. Portugal sofreu as influências pedagógicas deweynianas conduzidas por pessoas que se preocupam com a criança e com as formas de se fazer pedagogia. Assim, para o progresso social e educativo do território educativo português há instituições que se destacam, quer pelo projecto educativo de escola quer pela pedagogia que praticam ou ainda pelas acções que desenvolvem com a sociedade, como são os casos da Escola da Ponte, do Movimento da Escola Moderna e da Associação Criança.

O debate educativo incide hoje sobre a recriação e a reprodução (Oliveira-Formosinho, 2007a). Este debate remete para duas formas distintas de se trabalhar a pedagogia: transmissão ou participação. A pedagogia da transmissão foi um processo que se adaptou à sociedade de produção em série e a mais fácil de gerir em termos burocráticos (Formosinho e Machado, 2007a; 2007b). A tradição pedagógica, e especialmente o contributo de John Dewey (1953, 1971, 2002, 2005), ao reflectir sobre o processo democrático em educação, mostram a insuficiência do que se fez pela pedagogia da participação da criança. A pedagogia da participação, contrapondo-se à pedagogia da transmissão, encontra sustentação teórica e prática fundamentadas em pedagogos do século XXI (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007) e sugere que, num diálogo com o passado, se construa o presente e o futuro da educação de uma forma participada, desconstruindo conceitos ligados à forma transmissiva de educar que se continuam a perpetuar nas escolas. Na realidade

a criança chega à escola tradicional trazendo um corpo saudável e uma mente mais ou menos predisposta, embora, de facto, não entre com ambos. Tem de deixar a mente para trás, já que não há forma de a usar na escola. Se tivesse uma mente puramente abstracta podia trazê-la consigo, mas como é concreta, interessada em coisas concretas, não a pode trazer, a menos que a vida escolar vença estes obstáculos (Dewey, 2002, p.72).

Vencer obstáculos significa deixar a uniformização curricular de parte e valorizar a participação da criança na sua formação, deixá-la entrar na escola com o corpo e a mente, ouvi-la e reconhecer-lhe, sobretudo, competências. Ao dar voz e ao ouvir as crianças contribui-se para a melhoria dos contextos educativos e exploram-se outras *gramáticas* pedagógicas, em comunidades aprendentes. Se “queremos que a educação ministrada nas nossas escolas tenha alguma influência na vida de todos os dias, ela deverá passar por uma transformação igualmente completa” (Dewey, 2005, p.35) de forma a encontrar *gramáticas* que possam ajudar a resolver problemas praxiológicos actuais e (re)descobrir formas de fazer pedagogia que, canalizadas na direcção da participação da criança e da integração curricular, nos propiciem diferentes e sustentadas análises. Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico requer actividade, diferenciação (Meirieu, 1992; Perrenoud, 2000, 2001), a centração do processo na criança e, sobretudo, a organização social do trabalho de aprendizagem (Niza, 1998), ao mesmo tempo que convida os professores a uma reculturação dos saberes docentes e da docência (Formosinho, 2009).

### 3. Problemática

Reconhecendo que os dois últimos séculos têm permitido, aos investigadores, revelar que a cultura pedagógica herdada e veiculada não é aquela que permite ao Homem a recriação mas sim a reprodução (Oliveira-Formosinho, 2007a), surgem-nos duas formas distintas de se trabalhar a pedagogia: transmissão ou participação. Torna-se necessário repensar a pedagogia, exigindo que se reflecta, mormente, sobre as manifestações práticas da pedagogia transmissiva, se esta continuar a ser veiculada, quer pelo professorado quer pela Administração Central. Paralelamente temos de assinalar e valorizar a pedagogia da participação como modalidade didáctico-pedagógica para ser, sistematicamente assumida, também na prática docente. Em termos pessoais e profissionais emergiu assim a necessidade de tentar transpor alguns *muros* e abraçar uma investigação que nos colocasse a par de diferentes formas de se fazer pedagogia, uma vez que a história da pedagogia revela uma educação tradicional com trajectos penosos, onde os saberes, imutáveis, eram considerados essenciais para que alguém se instruisse (Oliveira-Formosinho, 2007a). Contudo as práticas transmissivas não permitem a apropriação do conhecimento de uma forma holística, não estimulam o desenvolvimento epistémico e, muito menos, permitem uma visão de educação ligada à cultura, onde a acção dos actores seja complexa e colaborativa (Pinazza e Kishimoto, 2008). Surgiu, assim, a seguinte problemática: *como é pensada a docência integrada e a diferenciação de modelos pedagógicos na educação básica para que o poder de decisão deixe de determinar, como dimensão pedagógica, um tempo e um espaço idênticos e uma compartimentação disciplinar?*

Neste sentido, embora saibamos ser um caminho pouco explorado, pretende-se realizar um estudo que articule a docência integrada e a formação em contexto e contribua para a aceitação de uma cultura pedagógica participada, onde os papéis de professor e aluno sejam “reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.27).

Em suma, o objecto de estudo desta investigação é a recolha de dados que possibilitem à investigadora apresentar resultados que ilustrem uma perspectiva pedagógica onde seja possível:

- (i) construir contextos educativos complexos que permitam a emergência de múltiplas possibilidades pedagógicas e que favoreçam o processo cooperativo de aprendizagem;
- (ii) criar um clima relacional do modo de fazer pedagogia participada, enquanto espaço de interacção e escuta que serve a diferenciação pedagógica; e
- (iii) escolher reflectidamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilha um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer (Oliveira-Formosinho, 2007a).

#### 4. Questões e objectivos do estudo

Neste quadro contextual a investigação procurará dar resposta a algumas questões fundamentais que se passam a explicar:

- Se o modelo escolar consolidou a pedagogia transmissiva, como fazem os professores para implementar pedagogias activas?
- Quais os efeitos, na prática educativa, da implementação cooperada de pedagogias de participação?
- Como se desenvolve um projecto de experimentação em contexto de trabalho, num ambiente de ensino globalizante?

Com o desenvolvimento do trabalho pretende-se atingir os seguintes objectivos:

- Diagnosticar práticas pedagógicas adoptadas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Identificar dissonâncias, consonâncias e ressonâncias da pedagogia transmissiva e da pedagogia da participação em contexto de sala de aula.
- Reconhecer significados de processos de transformação em contexto, baseados em práticas pedagógicas integradas.
- Compreender os condicionalismos da pedagogia transmissiva face a processos de transformação dos contextos.
- Assinalar alternativas à pedagogia transmissiva, construídas pelos professores.
- Evidenciar o impacto da implementação da pedagogia da participação nas práticas didáctico-pedagógicas.

#### 5. Pressupostos metodológicos

A dimensão que melhor caracteriza a investigação-acção é o papel activo e comprometido que os sujeitos, incluindo o(a) investigador(a), assumem na resolução dos problemas, normalmente emergentes da prática educativa e, ao coexistirem num processo reflexivo, quebram os *muros* que possam existir entre a teoria e a prática. É neste sentido que se ajuíza orientar este trabalho de investigação uma vez que, enquanto método de investigação qualitativa, a investigação-acção

implica um modo de fazer democrático na forma de investigar, uma perspectiva comunitária. Não se pode realizar de forma isolada; é necessária a implicação grupal. Considera-se fundamental levar a cabo de forma conjunta, orientada para a criação de comunidades autocríticas com o objectivo de transformar o meio social (Gómez, Flores e Jiménez, 1999, p.52).

Aventam-se desde já, anotando Kemmis e McTaggart (1988), alguns pontos-chave que se consideram relevantes e que se terão em linha de conta no transcorrer do trabalho de campo:

- (i) melhoria da educação através da mudança e construção de conhecimento mediante as consequências dessa mudança;
- (ii) ser participado por parte de todos os intervenientes;
- (iii) seguir uma corrente introspectiva, de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão;
- (iv) ser uma investigação colaborativa, realizada em grupo;
- (v) constituir-se num processo sistemático de aprendizagem, orientado para a acção crítica e comprometida;
- (vi) as práticas, ideias e suposições serem postas à prova;
- (vii) registar, compilar, analisar os nossos próprios juízos, reacções e impressões em torno daquilo que ocorrer.

A investigação irá incidir sobre o trabalho desenvolvido por um conjunto de colaboradores [professora(s) do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Distrito de Bragança]. Por um lado, numa fase inicial do projecto, e no sentido de caracterizar as práticas pedagógicas efectivas dos profissionais, pensou-se diagnosticar a situação através da utilização da entrevista semi-estruturada. Esta fase poderá sustentar a hipótese das práticas pedagógicas tenderem mais para uma pedagogia transmissiva ou, pelo contrário, para uma pedagogia da participação. Por outro, sendo um estudo experimental, consistirá na reflexão, planificação e execução de um projecto de prática pedagógica suportado pelas pedagogias da participação onde possam intervir vários actores, inclusivamente a investigadora. Nesta fase, far-se-á o registo sistemático das acções desenvolvidas ao longo de todo o processo, em portfólio, conforme o tipo de informação necessária e a natureza da análise a realizar. Os dados relativos à actuação docente serão obtidos também através de registos de observação, escalas de empenhamento do adulto, transcrições em diário e entrevistas (a colaboradoras) e outros registos que, no decorrer do processo, possam vir a ser considerados.

Enquanto processo de recolha de dados sistematizada, o Portfólio documentará as vozes dos actores, permitindo a intervenção e pesquisa num determinado quotidiano praxiológico (Oliveira-Formosinho, 2007b), suportada pelo questionamento constante das práticas profissionais. O Portfólio documentará ainda:

- (i) a qualidade do contexto (estabelecimento, organização do espaço educativo, dados biográficos das colaboradoras, entrevistas, fotografias, etc.);
- (ii) a fase do desenvolvimento de um plano de acção onde todos participem;
- (iii) a implementação do plano de acção [escala de empenhamento do adulto, baseando-nos em Pascal e Bertram (2000)]; e

(iv) a fase de reflexão, onde se anotam os efeitos do processo, decorrentes da acção, para que se possa constituir num relatório final e sirva de suporte a um novo ciclo avaliativo.

A documentação recolhida, fértil para a reconstrução de uma epistemologia da prática, constituir-se-á, como expressa Oliveira-Formosinho (2007b), numa fonte privilegiada para recriar o conhecimento profissional, uma vez que o Portfólio se torna parte integrante de uma documentação que se pretende holística. Neste sentido, o Portfólio vem a ser um documento que permite aferir sobre o desenvolvimento da praxis pedagógica, através da compreensão dos processos de acção.

Como projecto integrado numa linha de investigação-acção, a presente proposta insere-se numa perspectiva de educação integrada na educação básica e formação em contexto de profissionais que se encontram a proporcionar as aprendizagens formais do currículo, particularmente com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, assim, promover práticas diferenciadas e diferenciadoras, centralizadas em espaços dinâmicos e contextos distintos, nomeadamente, em zonas específicas do Distrito de Bragança.

Na verdade, existe uma praxis que triangula de igual forma *crenças e valores, acções práticas e saberes e teorias* (Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b). É nesta perspectiva de triangulação praxiológica que se pensa vir a reflectir sobre a diferenciação pedagógica (transmissão *versus* participação), criando espaços onde se permita pensar sobre o desenvolvimento de dinâmicas integradas, fazendo interagir práticas de profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contextos distintos e em situações profissionais diferentes, contribuindo para que se formem em contexto e que cada colaboradora contribua para o enriquecimento de uma e outra praxis.

Tendo presente que a investigação-acção deve ser pensada com o objectivo de solucionar algumas preocupações ou promover mudanças na sociedade pretende-se actuar no processo de uma forma activa (Bogdan e Biklen, 1999), tornando-nos uma pessoa com *agência* que, numa liberdade colectiva, permita reflectir sobre caminhos de diferenciação praxiológica, no sentido da integração curricular e contribuir, também, para que outros profissionais se formem em contexto (Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b).

À medida que a investigação é levada a cabo pensa-se em possíveis mudanças na equipa de colaboradoras, podendo ser admitidos mais elementos que mostrem interesse em integrar-se no processo de formação em contexto. Isto porque “o primeiro passo para a mudança social é a identificação de outros que se encontrem nas mesmas circunstâncias” (Bogdan e Biklen, 1999, p. 297). É com este espírito que se acredita que o processo democrático e uma cultura profissional colectiva têm a capacidade de promover junto das crianças oportunidades de aprendizagem, quer formais quer informais, e assegurar a diferenciação pedagógica.

## Referências Bibliográficas

- Beetham, David (1987). Burocracia (Tradução de M. F. Gonçalves de Azevedo). In *Temas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Coleção Ciências da Educação. Século XXI (22). Porto: Porto Editora.
- Dewey, John (2005). *A concepção democrática da educação* (Tradução de Manuel Alberto Vieira, Paula Leandro e João M. Paraskeva). Viseu: Livraria Pretexto Editora.
- Dewey, John (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá). Lisboa: Relógio D' água.
- Dewey, John (1971). *Experiência e educação* (Tradução de Anísio Teixeira). Coleção Cultura, Sociedade, Educação, Volume 15. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, John (1953). *Como pensamos* (Tradução de Godofredo Rangel) (2.<sup>a</sup> ed.). Atualidades Pedagógicas, Série 3.<sup>a</sup>, Volume 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Formosinho, João (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora (no prelo).
- Formosinho, João (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado & Fernando Ilídio Ferreira (Orgs.), *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.307-319). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, João (1998). *Educação para todos. O Ensino Primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Programa de Educação Para Todos. Cadernos PEPT 2000 (21). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2007a). Anónimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mónica Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.293-328). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2007b). “Questões e razões. Autonomia e avaliação de escolas”, *Revista NOESIS n.º 70 Julho/Setembro*, 26-29.
- Gómez, Gregório R.; Flores, Javier G. & Jiménez, Eduardo G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lima, Licínio C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Editora Cortez.
- Meirieu, Philippe (1992). *L'école: mode d'emploi. La pédagogie différenciée est-elle dépassée?: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, 7.<sup>a</sup> ed. Paris: ESF.

- Niza, Sérgio (1998). “A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico”, *Inovação*, n.º 1, vol. 11, p. 77-98.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (Orgs), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.13-35). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007b). Pedagogia da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In comunicação apresentada no VII Simpósio Internacional GEDEI “Agrupar as Escolas, Diferenciar as Práticas”, realizado na Escola Superior de Educação de Setúbal em 6 e 7 de Julho.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto, Tizuko & Pinazza, Mônica (Orgs) (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pascal, Christine & Bertram, Tony (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia entre o Dizer e o Fazer. A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*, 2.ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, Mônica & Kishimoto, Tizuko (2008). Prefácio. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora (pp.7-10).
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António, Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote/IE.