UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagoxía Social



Tese de Doutoramento

O Modelo Ensinar é Investigar. Uma experiência inovadora ao nível do 1º ciclo

Aluno: NUNO MANUEL DA ROCHA E FREITAS

Director: DR. ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2013

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Facultade de Ciencias da Educación

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagoxía Social

TESE DE DOUTORAMENTO

O Modelo Ensinar é Investigar. Uma experiência inovadora ao nível do 1º ciclo

Tese apresentada à Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Teoria da Educación, Historia da Educación e Pedagoxia Social para obtenção do título de Doutor

Preparada sob orientação do Professor Doutor Antonio Rodríguez Martínez

Universidade de Santiago de Compostela

Nuno Manuel da Rocha e Freitas

Santiago de Compostela, 14 de junho de 2013

O Professor Dr. Antonio Rodríguez Martínez

Do Departamento de TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL (Facultade de Ciencias da Educación) na Universidade de SANTIAGO DE COMPOSTELA.

Na qualidade de DIRETOR da Tese de Doutoramento que apresenta o Licenciado **Dom NUNO MANUEL DA ROCHA E FREITAS** abaixo o título:

O Modelo Ensinar é Investigar. Uma experiência inovadora ao nível do 1º ciclo

FAZ CONSTAR:

Que o trabalho realizado cumpre os requisitos científicos, metodológicos e formais que são pertinentes para a leitura e defesa ante o correspondente tribunal que deve julgar a dita investigação.

Em consequência, estima-se procedente autorizar a sua apresentação para obtenção do título de DOUTOR.

Santiago de Compostela, 14 de Junho de 2013

Fdo. Prof. Dr. Antonio Rodríguez Martínez

Agradecimentos

À Rosinha e Rui Mário que desde a primeira hora foram cúmplices deste projecto e souberam perdoar as minhas ausências e alimentar o sonho.

Aos meus pais, que embora ausentes foram também, em parte, os grandes obreiros deste projecto.

Ao meu primeiro professor, Manuel Augusto de Freitas, que nos ensinou que ao sonho nunca se corta as asas. Que devemos voar com ele.

Para o Feliciano, um amigo, que esteve sempre presente e disponível.

Ao Rui Trindade, caro amigo, pelas sugestões e apoio dado sempre.

À Dulce Lavajo e ao Ensinar é Investigar pela disponibilidade demonstrada e que assumiram um papel decisivo na realização deste trabalho.

Ao Instituto Piaget e à Universidade de Santiago de Compostela que me deram esta oportunidade.

Ao Professor Doutor Antonio Rodríguez Martínez pela paciência, pela dedicação e competência que ao longo destes anos conseguiu imprimir à orientação e que foram importantes para conseguir levar este projecto até ao fim. Sem o seu apoio não haveria este trabalho. Por isso, este projecto também é seu.

Índice

	Índice de siglas	p. iv
	Índice de tabelas	p. viii
	Índice de Figuras	p. x
	Introdução	p. xi
1ª Parte	Parte Teórica	p. 1
Capítulo 1	Contexto sócio-histórico da Educação em Portugal. Finais da Monarquia/25 de Abril de 1974	p. 1
1.1-	A educação é a medida de todas as coisas e da liberdade	p. 1
1.1.1-	Não há educação neutra	p. 4
1.1.2-	Entre o país real e o ideal	p. 5
1.1.3-	O fatalismo português	p. 8
1.1.4-	O analfabetismo no Portugal republicano	p. 12
1.1.5-	Os métodos de ensino/aprendizagem surgidos no período monárquico	p. 14
1.1.6-	A educação/formação na 1ª República (1910-1926)	p. 15
1.2-	A educação durante o Estado Novo (1926-1974); um ciclo negro na história da educação portuguesa	p. 16
1.2.1	Com o Estado Novo há regressão nas qualificações para a docência e uma política anti-cultural marcante.	p. 23
1.2.2-	Formação inicial de professores no Estado Novo	p. 29
1.2.3-	O que se pedia ao professor no Estado Novo	p. 32
1.2.4-	O livro único e o seu papel ideológico	p. 35
1.2.5-	A Reforma Veiga Simão. Uma abertura do regime ou uma nova forma de exercer o poder	p. 37
1.3-	In/sucesso e fraco rendimento escolar. Factores condicionadores	p. 51
Capítulo 2	25 de Abril, uma oportunidade a não perder	p. 60
2.1-	Do 25 de Abril ao período de normalização (1974-1986)	p. 60
2.1.1-	Que escola se espera com o 25 de Abril	p. 61
2.1.2-	O que se passa ao nível da formação inicial de professores	p. 67
2.1.3-	Poder popular, o outro lado da educação escolar	p. 73
2.1.4-	O período da normalização	p. 79
2.1.5-	O PS e a “Reforma” dos Magistérios Primários	p. 87
2.2-	A Constituição da República Portuguesa (1976) e a educação	p. 90
2.2.1-	Do texto Constitucional às práticas políticas	p. 91
2.2.2-	A normalização democrática e resultados escolares	p. 96
Capítulo 3	Os discursos produzidos acerca da Escola Tradicional versus Campo Inovação Pedagógica	p. 102
3.1-	Discursos inovadores/práticas rotineiras	p. 102
3.1.1-	Discursos pedagógicos sobre a Escola Tradicional	p. 103
3.1.2-	Porque falha a Escola Tradicional quando aparentemente tem todas as condições para ter êxito	p. 108
3.1.3-	As salas de aula do Modelo Tradicional/Instrutivo	p. 115

3.2-	Discursos pedagógicos do Campo da Inovação Pedagógica	p. 117
3.2.1-	O Movimento da Educação Nova	p. 126
3.2.2-	As abordagens educativas anti-autoritárias	p. 142
3.2.3-	Pedagogia Institucional	p. 150
3.2.4-	Estruturas de aprendizagem cooperativa	p. 153
3.2.5-	Teoria Construtivista da aprendizagem	p. 157
3.3-	Entraves à mudança e à inovação	p. 162
3.3.1-	A função da nova escola	p. 167
3.3.2-	A escola ao serviço da regulação	p. 183
3.4-	Ser professor/a Educador/a	p. 187
2ª Parte	Parte Prática	p. 194
Capítulo 4	O Modelo "Ensinar é Investigar" e a sua importância ao nível das práticas educativas	p. 194
4.1-	Opção Metodológica	p. 194
4.2-	Evolução histórica. Da origem à actualidade	p. 199
4.2.1-	A 1ª fase do projecto "Ensinar é Investigar"	p. 199
4.2.2-	A 2ª fase do Projecto "Ensinar é Investigar"	p. 203
4.2.3-	Estrutura Organizativa do Projecto "Ensinar é Investigar II"	p. 210
4.3-	O Modelo, a sua organização e Estrutura pedagógica.didáctica. Linhas orientadoras do Modelo	p. 215
4.3.1-	Os objectivos	p. 217
4.3.2-	Organização do trabalho/Actividades de Aprendizagem; Estruturação do espaço onde decorre o ensino	p. 221
4.3.3-	Estruturação do tempo em que se desenvolvem as actividades de ensino/aprendizagem	p. 223
4.3.3.1-	Tempo de reencontro/adaptação	p. 225
4.3.3.2-	Tempo de sistematização	p. 225
4.3.3.3-	Tempo não estruturado	p. 226
4.3.3.4-	Tempo de acabamento	p. 226
4.3.4-	Desenvolvimento das actividades em tempo de sistematização	p. 226
4.4-	A Avaliação	p. 233
4.4.1-	O Modelo e a Avaliação Sumativa	p. 233
4.4.2-	O Modelo Ensinar é Investigar e a Avaliação Formativa	p. 234
4.5-	O Modelo Ensinar é Investigar, Área Nuclear e Decorrentes	p. 236
4.5.1-	A Planificação dos Temas do Modelo	p. 236
4.5.2	O Itinerário Pedagógico	p. 238
4.5.3-	Actividade Nuclear de Meio Físico e Social	p. 244
4.5.3.1-	A importância da Área de Estudo do Meio	p. 245
4.5.3.2-	O conhecimento do Meio no Ensinar é Investigar	p. 247
4.5.4-	Área Decorrente da Leitura/Escrita	p. 254
4.5.4.1-	Métodos de escrita/leitura	p. 258
4.5.4.2-	A Leitura/Escrita no Modelo	p. 266
4.5.5-	A Área Decorrente da Matemática	p. 271
Capítulo 5	Resultados do Modelo Ensinar é Investigar	p. 282
5.1-	Características da amostra	p. 286

5.2-	Os Seminários, a Formação e a Mudança e o aparecimento da Associação	p. 289
5.2.1-	Evolução da formação para os professores do Modelo Ensinar é Investigar	p. 308
5.3-	Resultados escolares/avaliação	p. 319
5.3.1-	Recolha, análise e comunicação de dados	p. 319
5.3.1.1-	A representação das professoras sobre a sua profissão	p. 319
5.3.1.2-	O estatuto social	p. 322
5.3.1.3-	O estatuto económico	p. 324
5.3.1.4-	Estatuto pessoal	p. 325
5.3.1.5-	Estatuto profissional	p. 327
5.3.1.6--	Condições e Exercício da profissão	p. 328
5.3.1.7-	As turmas	p. 329
5.3.1.8-	Edifícios escolares e condições	p. 330
5.3.1.9-	Materiais didácticos	p. 331
5.3.1.10-	Apoios recebidos	p. 333
5.3.1.11-	Formação Inicial	p. 334
5.3.1.12-	Formação contínua	p. 335
5.3.1.13-	O Modelo pedagógico/Representações pedagógicas das professoras, os referentes, a mudança	p. 338
5.3.1.14-	Os referentes pedagógicos das professoras	p. 339
5.3.1.15-	O Modelo enquanto fonte de mudança	p. 342
5.3.1.16-	Resultados escolares/práticas pedagógicas: Professoras; Boletins; Avaliação externa	p. 345
5.3.1.17-	Resultados escolares/Práticas pedagógicas na perspectiva das professoras inquiridas	p. 347
5.3.1.18-	Análise dos Boletins	p. 350
5.3.1.19-	Avaliação Externa do projecto Ensinar é Investigar feita pelo professor Doutor D. leandro de Almeida	p. 353
	Conclusões	p. 357
	Bibliografia	p. 368
	Documentação do Modelo Ensinar é Investigar	p. 390
	Legislação	p. 393
	Anexo I	p. 397
	Anexo II	p. 400
	Anexo III	Vol II

Índice de Siglas

A.D.- Aliança Democrática

AEC`S- Actividades de Enriquecimento Curricular

AIE- Aparelhos Ideológicos do Estado

ALT- Academic Learning Time

ANP- Assembleia Nacional Popular

BCE- Banco Central Europeu

BTES- Begining Teacher Evaluation Studies

CAE- Centro da Área Educativa

CDS- Centro Democrático Social

CEE- Comunidade Económica Europeia

CFAE´s- Centros de Formação de Associações de Escolas

CN- Currículo Nacional

CPES- Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

CRP- Constituição da República Portuguesa

DEB- Departamento de Educação Básica

DEPGEF- Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação

DESE/CESE- Diploma de Estudos Superiores Especializados/Curso de Estudos Superiores Especializados

DGEP- Direcção Geral da Educação Permanente

DN- Diário de Notícias

Doc/Dc.- Documento

DREN- Direcção Regional de Educação Norte

DRE´s- Direcções Regionais de Educação

EEES- Espaço Europeu de Educação Superior

EB1- Escola Básica 1º ciclo

EB2,3- Escola Básica de 2º e 3º ciclo

ECD- Estatuto da Carreira Docente

ESE- Escolas Superiores de Educação

FENPROF- Federação Nacional de Professores

FMI- Fundo Monetário Internacional

FOCO/PRODEP- Formação Contínua/programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

FPCEP- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto

GEPE- Gabinete de Estudos e Planeamento em Educação

GNR- Guarda Nacional Republicana

ICS- Instituto de Ciências Sociais

IEP- Instituto das Estradas de Portugal

IIE- Instituto de Inovação Educacional

INE- Instituto Nacional de Estatística

LBE- Lei de Bases da Educação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MAB- Material de Apoio Básico

ME- Ministério da Educação

MEC- Ministério da Educação e Ciência

MEIC- Ministério da Educação e Investigação Científica

MEM- Movimento da Escola Moderna

MEN- Movimento da Educação Nova

MFA- Movimento das Forças Armadas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OGE- Orçamento Geral do Estado

OMC- Organização Mundial do Comércio

PA- Plano de Actividades

PCE- Projecto Curricular de Escola

PCT- Projecto Curricular de Turma

PEC- Programa de Estabilidade e Crescimento

PCP- Partido Comunista Português

PIB- Produto Interno Bruto

PIDE- Polícia Internacional de Defesa do Estado/Polícia Política

PIPSE- Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PPD- Partido Popular Democrático

PPD/PSD- Partido Popular Democrático/Partido Social Democrata

PPM- Partido Popular Monárquico

PREC- Processo Revolucionário Em Curso

PRODEP- Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PS- Partido Socialista

PSD/PP- Partido Social democrata/Partido Popular

RTP- Radiotelevisão Portuguesa

SIAEP- Second International Assessement of Educational Progress

SNI- Secretariado Nacional de Informação

SPN- Secretariado de Propaganda Nacional

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritários

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TV- Televisão

UE- União Europeia

UM- Universidade do Minho

UNESCO- Unitede Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Vol- Volume

Índice de Tabelas

Tabela Nº 1	Rede escolar ensino primário	p. 13
Tabela Nº 2	Taxa de analfabetismo	p. 13
Tabela Nº 3	Gastos com a educação %	p. 45
Tabela Nº 4	Instalações escolares	p. 45
Tabela Nº 5	Níveis de ensino e edifícios escolares	p. 46
Tabela Nº 6	Construções escolares entre 1968 e 1972	p. 47
Tabela Nº 7	Pessoal docente e habilitações académicas	p. 47
Tabela Nº 8	Taxas de escolarização em 1969/70.	p. 48
Tabela Nº 9	In/Sucesso escolar 1970-71	p. 48
Tabela Nº 10	Apoios sociais	p. 48
Tabela Nº 11	Taxa de analfabetismo	p. 53
Tabela Nº 12	População por níveis de ensino %	p. 53
Tabela Nº 13	Número de escolas primárias	p. 55
Tabela Nº 14	Número de crianças necessárias para criação de escola e lugar de professor.	p. 56
Tabela Nº 15	Número de professores primários existentes	p. 56
Tabela Nº 16	Número de alunos a frequentar a escola primária	p. 57
Tabela Nº 17	Taxas de escolarização, níveis de ensino, %	p. 57
Tabela Nº 18	Número de alunos a frequentar a Instrução Secundária e Técnica	p. 57
Tabela Nº 19	Repetências por anos de escolaridade 1970/71	p. 58
Tabela Nº 20	Repetências no ensino primário 1972/73.	p. 58
Tabela Nº 21	Planos de Estudos do Magistério/1974	p. 69
Tabela Nº 22	Alunos matriculados, segundo o Nível de Ensino	p. 92
Tabela Nº 23	Taxa real de escolarização, Segundo o Nível de Ensino	p. 93
Tabela Nº 24	Taxa de transição/conclusão, Segundo o Nível de Ensino e Ano de Escolaridade, %.	p. 97
Tabela Nº 25	Taxa de Retenção e Desistência, segundo o Nível de Ensino e Ano de Escolaridade, %.	p. 98
Tabela Nº 26	Fase de preparação do projecto	p. 211
Tabela Nº 27	Execução do projecto	p. 212
Tabela Nº 28	Os Blocos e Temas do Modelo Pedagógico	p. 240
Tabela Nº 29	Amostra: Número de professores, local e sexo	p. 286
Tabela Nº 30	Idade das professoras	p. 286
Tabela Nº 31	Anos de aplicação do Modelo do Ensinar é Investigar	p. 287
Tabela Nº 32	Anos como formadora do Modelo Ensinar é Investigar	p. 287
Tabela Nº 33	Habilitação dos professores: formação inicial e complementar	p. 288
Tabela Nº 34	Seminários da Associação em 1996	p. 310
Tabela Nº 35	Encontro Nacional no Porto 1997	p. 312
Tabela Nº 36	Encontro Nacional no Porto 1998	p. 313
Tabela Nº 37	Encontro Nacional 2000	p. 315
Tabela Nº 38	Encontro Nacional 2009	p. 318
Tabela Nº 39	Estatuto dos professores	p. 322

Tabela Nº 40	Condições e exercício da Profissão	p. 329
Tabela Nº 41	Resultados escolares/Práticas pedagógicas	p. 347

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de Figuras

Fig. 1	Modelo Tradicional de Ensino	p. 113
Fig. 2	O Sistema de Referência	p. 216
Fig. 3	Objectivos	p. 218
Fig. 4	O fluir do tempo de aprendizagem	p. 224
Fig. 5	O fluir do tempo de aprendizagem escolar	p. 225
Fig. 6	Actividades em Tempo de Sistematização	p. 227
Fig. 7	Níveis de Estruturação do Conhecimento	p. 228
Fig. 8	Temas do Modelo pedagógico	p. 237
Fig. 9	Iniciação à Leitura	p. 267
Fig. 10	Resolução de Situações Problemáticas	p. 275

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Introdução

Todos acreditamos que o futuro dos nossos jovens/crianças em grande parte depende da instrução/educação/formação que recebem na escola. No entanto a Escola nem sempre tem dado resposta aos anseios de mobilidade social da população.

Como é sabido o conhecimento à medida que vai evoluindo e como a esperança de vida, fruto de vários factores tem aumentado, então é certo que grande parte das técnicas e saberes aprendidas na infância e juventude têm de ir sendo reformuladas. Daí pensarmos ser necessária uma escola que esteja receptiva à mudança e inovação.

A pertinência e justificação deste trabalho que agora se apresenta vem de encontro ao que é necessário reconhecer às escolas, enquanto instituições, que têm a seu cargo um mandato educativo, numa sociedade que se deve pautar por valores democráticos onde se configurem e contribuam para a formação de cidadãos cultural, social e politicamente mais interventivos/participativos e que se rejam por padrões, esses também democráticos e por isso mesmo inclusivos.

Partimos do princípio de que o problema da falha da escola no 1º ciclo se coloca ao nível dos Paradigmas referenciais da escola, da instabilidade docente, da formação inicial recebida, além de outros factores, como os sócio-culturais-económicos e que as metodologias activas e construtivistas, onde as crianças participam na construção dos saberes e são o centro do processo de aprendizagem, são indicadores de uma escola mais "*viva*" e fomentadora de aprendizagens significativas.

O que nos motivou e justifica a nossa opção e nos fez avançar para a realização deste trabalho foi a nossa situação de professor do 1º ciclo do ensino básico, há mais de três décadas, onde o Modelo do Projecto Ensinar é Investigar foi posto em prática, a formação recebida pelas formadoras do Centro de Formação da Associação de Professores Ensinar é Investigar e além destes motivos há a considerar a curiosidade sentida em conhecer mais em profundidade a proposta pedagógico-didáctica deste modelo, uma vez que era referenciado no meio por alguns colegas como um modelo coerente e consistente, que se aplicado correctamente desenvolveria aprendizagens mais significativas e consequentes melhores resultados escolares.

Assim definimos como Objectivos Gerais deste trabalho:

- Conhecer a filosofia educativa que está por detrás do modelo Pedagógico do ensinar é Investigar, que faz dele um modelo inovador.
- Comprovar que a sua metodologia pedagógico-didática está construída para facilitar a aprendizagem significativa.

Como Objectivos específicos enunciamos os seguintes:

1. Conhecer o contexto sócio-histórico em que surge o Modelo Ensinar é Investigar.
2. Descobrir os antecedentes e as tendências pedagógicas, tanto nacionais como internacionais, que estão por detrás do Modelo.
3. Conhecer o grau de inovação do Modelo Ensinar é Investigar pelo que o confrontamos com a realidade educativa tratando de saber os constrangimentos sentidos pelos docentes, de conhecer as práticas e os instrumentos pedagógicos utilizados e conhecer o que os professores que o aplicam pensam sobre o referido modelo.
4. Analisar os resultados do Modelo Ensinar é Investigar tratando de verificar se há relação entre métodos de ensino/aprendizagem e resultados escolares e, ao mesmo tempo, verificar qual o papel da Associação de professores Ensinar é Investigar na formação dos seus associados e outros professores, quer dizer, neste caso, saber quais eram as características de formação do professorado que realizava o seu trabalho docente com este modelo.

Estes objectivos e a informação que sobre o modelo Ensinar é Investigar podemos aceder e a tanto material, neste caso referimo-nos à bibliografia e fundamentalmente aos documentos elaborados e produzidos pelas pessoas que trabalham e trabalharam sob a sua filosofia, como humanos, neste caso a uma amostra de professoras que estão a aplicar este Modelo pedagógico na sua docência, fez-nos pensar em aplicar uma metodologia basicamente qualitativa, como justificaremos mais adiante. Assim o trabalho vai-se centrar em primeiro lugar numa revisão bibliográfica que tratando assuntos embora diferentes se adequava ao âmbito da nossa investigação. Em segundo lugar far-se-á uma análise dos documentos produzidos pelo "Ensinar é Investigar" que vai ter um peso importante e determinante para a elaboração deste

trabalho de investigação. Em terceiro lugar recolheram-se os dados, a partir de dois instrumentos procedeu-se à análise do conteúdo dos mesmos e deu-se a maior objectividade possível a essa análise para a tornar o mais fidedigna possível, como forma de reforçar, validar e tornar mais coerente a investigação e que os conteúdos analisados transmitam de forma fiel o que os respondentes queriam dizer e só isso. Os instrumentos de recolha de dados foram um inquérito sócio-demográfico tendo em vista conhecer melhor o público-alvo deste estudo e que foi adaptado duma obra de Luís Manuel Peixoto (1996), "A auto-estima, inteligência e sucesso escolar", o outro é um questionário de perguntas abertas elaborado tendo em vista o conhecimento dos professores, das suas condições de exercício, do que pensavam sobre o seu estatuto social, pessoal e profissional e saber no fundo, o que pensavam sobre a formação recebida, o modelo aplicado e a contribuição na mudança da sua prática pedagógica e qual o contributo que este teria nos resultados escolares dos alunos.

Na hora de eleger a metodologia a utilizar tivemos em conta três aspectos que podiam condicionar a eleição da metodologia a utilizar, dois deles por serem prévios à dita eleição.

Em primeiro lugar, toda a pessoa quando se propõe observar, analisar e, portanto, conhecer um determinado fenómeno da realidade, costuma ver esse acontecimento através de padrões diversos, que não têm que ser os mesmos que utilizam outras pessoas para conhecer o dito fenómeno. Nesse sentido, podemos dizer que esta forma diferente de se enfrentar a realidade vai condicionar não só o conhecimento que se vai obter, mas também o método que se vai utilizar na investigação (Rodríguez Martínez, 1994).

Isto é o que se conhece com o nome de `**a carga teórica das observações**`. Assim, pode-se afirmar que os fenómenos a observar por um investigador vêm condicionados ou estão limitados pelo aparato conceptual da linguagem que se utiliza. Mas mesmo que as diferenças que se estabelecem entre este investigador e outros investigadores –que utilizem outras linguagens- afectam os fenómenos ou acontecimentos que se podem observar, também é verdade que estes fenómenos ou acontecimentos sucedem na realidade que observamos. Mas, em todo o caso, os investigadores entendem a verdade no mesmo sentido e discordam na ilação teórica, mesmo que as teorias das quais se parte sejam distintas ou entendem a dita verdade com

um sentido diferente, o que levaria a uma discussão puramente verbal. Neste sentido, uns investigadores dir-nos-iam que nos estaríamos a referir aos mesmos fenómenos ou acontecimentos, inclusive naqueles casos nos quais a elaboração teórica de cada espécie impeça aos seus defensores determinar que estão falando do mesmo (Suppe, 1979, pp. 243-251); outros dir-nos-iam que não é correcto afirmar que estas pessoas estão realizando a mesma observação, apesar de partirem dos mesmos dados visuais interpretam o que vêem de forma distinta (Hanson, 1977, p. 78).

Apesar desta carga teórica com a qual parte o investigador, este deve ter, como aponta J. Ladriere (1977, p. 115), "*un modo de conocimiento totalmente crítico, es decir, que sea capaz de proponerse conscientemente sus metas y de autojustificar los procedimientos que utiliza para conseguirlas*". Por outras palavras, elaborar um conhecimento objectivo que possa julgar-se por conseguinte, este conhecimento teria que "*pronunciarse sobre el valor y los limites de validez de lo que al final propone*".

Pode-se afirmar que a objectividade do conhecimento é na realidade "*un problema de correspondencia pública entre acontecimientos y símbolos, cuyos princípios de regulación no se establecen `a priori`, sino como exigencia de mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos*" (Touriñán, 1978 a, p. 122).

Em segundo lugar, temos que aludir a uma questão antes referida, a pluralidade de métodos de investigação que nos permitem analisar a realidade educativa, em geral, e a intervenção pedagógica geral e as dimensãoes gerais de intervenção, em particular. Há um grande número de métodos e classificações que se podem realizar, em função de diversos critérios, nem todos eles excluidores e muitas vezes complementares, como pode ser, por exemplo, utilizar como critério o processo formal, o grau de generalização, a natureza dos dados, a orientação da investigação, a manipulação das variáveis, etc. (Cfr. López-Barajas Zayas, 1990 y 1998).

Em toda a investigação costuma-se utilizar ou uma mescla de diferentes métodos, pois como nos diz R. Bisquerra (1989, p. 70) não existem métodos puros. Quer dizer, o investigador, em função dos objectivos a conseguir, da orientação que dê à investigação, da natureza das variáveis e do nível de controle, elegerá ou optará pelo método ou o grupo de métodos que considere mais adequado ou ajustado ao tipo de investigação que quer realizar.

Em terceiro lugar, como já apontamos, tendo em conta os objectivos e a informação de que podemos dispor assim como dos diferentes métodos e perspectivas metodológicas de tipo qualitativo susceptíveis de se utilizar na investigação educativa, nesta investigação optamos pela metodologia fenomelógica e hermenêutica, fundamentalmente, recolhendo também aspectos e técnicas da metodologia etnográfica (como podem ser as entrevistas realizadas às professoras). Neste sentido devemos ter presente que tanto a hermenêutica como a fenomenologia são métodos e ao mesmo tempo filosofias que colocam pontos de encontro e de desacordo ou de recusa, tal como reconhece Ödeman (1991, p. 2927):

> *"Mientras la fenomenologia se orienta fundamentalmente hacia los fenómenos imediatos de la experiencia humana, como pensar y sentir, la hermenéutica se encamina más hacia el contexto"*.

Mas não podemos esquecer que a influência "*de la filosofia fenomenológica en la hermenéutica contemporánea está fuera de toda duda*" (Fermoso et al., 1993, p. 40) quer dizer, "*exponer la base filoosófica del método hermenéutico, sin aludir al fenomenológico es, en estos momentos, distorsionar el plantiamento*" (Fermoso et al., 1993, p. 39). Semelhante abordagem encontra-se na concepção de hermenêutica de P. Ricoeur que pelas palavras do Prof. Ferater Mora (1992, p. 368), entende que esta "*presupone la fenomenologia, reinterpretada en sentido no idealista, pero a sua vez la fenomenologia presupone la hermenéutica*".

A hermenêutica, num princípio, relaciona-se com a expressão e interpretação, mais concretamente com a interpretação de textos (ver Ferraris, 2000). Ora bem, este significado foi-se modificando com o tempo, pelo que Ferrater Mora (1979ª, pp. 1493-1494) nos fala de três significados possíveis:

> *"1) interpretación literal o averiguación del sentido de las expresiones empleadas por medio de un análisis de las significaciones lingüísticas.*
> *2) Interpretación doctrinal, en la cual lo importante no es la expresión verbal, sino el pensamiento.*
> *3) Interpretación de lo que está expressado en símbolos"*.

Por outro lado, P. Ricoeur entende a hermenêutica como "*la teoria de las normas que rigen una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o*

colección de signos susceptibles de ser considerados como un texto" (Cfr. Ödman, 1991, 1991, p. 2931). O mesmo autor e na mesma obra define-a como "*la teoria y la práctica de la interpretación e el entendimiento (Verstehen) en contextos humanos de diferentes tipos*".

Gadamer (1997a, p. 229) concebe o ser como linguagem e a razão hermenêutica como interpretação (compreensão) dessa linguagem. Para este autor a hermenêutica é uma teoria filosófica confrontada com o nosso mundo cultural actual no qual se realiza uma peculiar idolatria da ciência (ver também Gadamer, 1997b). Hermenêutica é a interpretação, e interpretação se nos é permitido, é sinónimo de existência. Como se pode ser sem se interpretar?

A fenomenologia pode-se entender como um movimento filosófico cujo propulsor foi E. Hursserl (1859-1938) nos primeiros anos do século XX. Mas devemos recordar que o próprio termo "fenomenologia" já havia sido usado por Hegel e também outros autores do século XVIII.

Neste trabalho vamos perceber que, de uma forma geral, toda a teoria que tenha uma base fenomenológica formulará, tendo por base observações, uma série de enunciados observáveis a partir dos quais elaborará conceitos que permitam estabelecer predições, que uma ver comprovadas se converterão em enunciados observáveis (Ferrater Mora, 1979a, p. 1152, ver também Henningen, 1984; López-Barajas Zayas, 1992).

Sendo que, a teoria fenomenológica pretende predizer os fenómenos que se produzem no mundo obsevável a partir das próprias observações, devemos entender a fenomenologia como "*la ciencia de los fenómenos que se manifestan en la consciencia*" (Pérez Serrano, 1994a, p. 19), como uma descrição de tudo aquilo que se mostra como o si mesmo, tendo como fonte de conhecimento a `intuição primordial`, quer dizer, "*que todo lo que se presenta por si mismo `en la intuición`debe ser aceptado simplemente como lo que se ofrece y tal como se ofrece, aunque solamente dentro de los limites en los cuales se presenta*" (Ferrater Mora, 1992, p. 320).

Neste sentido pode-se dizer que a fenomenologia é um positivismo `absoluto`, já que na realidade não supõe nada, porque é anterior a toda a crença, a todo o juízo. Trata-se, em todo o caso, de chegar à essência das coisas ou 'variáveis ideais significativas'

através de um processo de reduções, colocando o mundo natural entre parentesis, das proposições da ciência, da experiência e do senso comum (Ferrater Mora, 1979a, pp. 1149 y 1578).

Por tudo que se disse anteriormente, e seguindo Fernández González (1993, p. 261), podemos dizer que a fenomenologia tem três pares de conceitos fundamentais: a intuição e a atribuição, a descrição e a intuição, e a redução e a constituição.

Com respeito ao nosso objecto do conhecimento, a educação, do que se trata é de "*contemplar el dato sin prejuicios, más allá de los problemas y sistemas, e buscando los rasgos esenciales, que se dan en todos y sólo en los fenómenos educativos*" (Marin Ibáñez, 1993, pp. 84-85).

Portanto, pode-se manter que a fenomenologia, aplicada ao conhecimento da educação, não parte da ideia da educação, mas, da experiência da educação, quer dizer, estuda os diferentes fenómenos ou situações da existência e não as essências (Fernández González, 1993, p. 264).

Diz Mèlich (1994, p. 52) que o objecto da fenomenologia educativa é o *ethos da paideia*. Trata-se de "*desvelar qué elementos resultam imprescindiles para que un proceso educativo pueda ser clasificado como tal y qué relación se establece entre ellos*".

Para esta análise dos fenómenos, a fenomenologia utiliza o denominado método fenomenológico. Neste sentido, "*la fenomenologia es un método que permite `ver` no outra realidad, sino por asi decirlo, la realidad outra o, si se quiere, una especie de `otredad` de la realidad, es decir, de todas las realidades, incluyendo en estas las llamadas `realidades ideales` o también `idealidades`*" (Ferrater Mora, 1979a, p. 1578).

Por outras palavras, com este método trata-se de examinar de novo todos os conteúdos da consciência, tanto reais como irreais, ideais, imaginários…, enquanto que todos eles são apenas dados (Ferrater mora, 1979a, p. 1149). Rodríguez Gómez et al. (1996) estabelecem que a diferença fundamental da investigação fenomenológica da das outras correntes de investigação qualitativas está na ênfase sobre o individual e sobre a experiência subjectiva.

Para os defensores do método fenomenológico, a aplicação deste ao campo da educação, e mais concretamente a sua aplicação pela Pedagogia, significou abrir o caminho da Pedagogia Experimental frente a uma pedagogia eminentemente teórica. Isto deve-se fundamentalmente a que ao aplicar o dito método transformou-se o facto educativo em processo educativo (Fernández González, 1993, p. 263).

Nesta transformação do facto em processo começa a realizar-se no mesmo momento naquele em que se começa a aplicar o método fenomenológico, quer dizer, na primeira fase, que podemos denominar de `descrição`. Nesta fase trata-se de descrever a realidade, que através da consciência vai unida à intenção, isto é, trata-se de descrever o fenómeno que enquanto objecto se dirige à consciência (Fernández González, 1993, p. 234; ver também Mèlich, 1994, pp. 54-65 e Rodríguez Gómez et al., 1996, pp. 42-43).

A segunda fase deste método é a que podemos denominar 'comprensão'. Nela trata-se de compreender o fenómeno e não o facto, quer dizer, compreender o facto e a sua intencionalidade através da consciência, o cenário desta fase já não é a realidade, mas é a interioridade da realidade na consciência. É neste momento, que "*se descubre la intencionalidad del fenómeno cuya dimensión fundamental es el 'deber ser' o el atractivo de lo comprendido como concordante com la 'eideticidad' y objetividad*" (Fernández González, 1993, p. 265).

Finalmente, o método acaba com a terceira fase que podemos denominar de 'transcendência'. Uma vez descrita a realidade, no nosso caso os acontecimentos educativos que acontecem à nossa volta e dos quais tomamos consciência, e uma vez compreendida essa realidade consciente, esse fenómeno (realidade mais consciência), como eu entendo o fenómeno educativo, solo falta estabelecer como deve ser, como deve realizar-se ou reproduzir-se esse fenómeno educativo ao qual se chegaria através da transcendência.

Por fim, o método fenomenológico acaba convertendo-se no processo que podemos descrever do seguinte modo: "*Lo que comenzó siendo* ***intención*** *se há convertido en* ***fenómeno*** *pasando a ser* ***norma*** *que cada uno puede seguir como imperativo categórico y que da lugar a la pedagogia normativa como fruto de la fenomenologia*" (Fernández González et al., 1993, p. 265).

A fenomenologia procura conhecer os significados que os indivíduos dão à sua experiência, o importante é apreender o processo de interpretação pelo qual a gente define o seu mundo e actua em consequência. O fenomenológico tenta ver as coisas a partir do ponto de vista de outras pessoas, descrevendo, compreendendo e interpretando (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 42).

Parece-nos pertinente finalizar esta breve incursão pela fenomenologia resumindo, o sentido e tarefas da investigação fenomenológica nos seguintes pontos (Van Manen, 1990, pp. 8-13; cit. Por Mèlich, 1994, p. 50):

- A investigação fenomenológica é o estudo da experiência vital, do mundo da vida, do quotidiano.

- A investigação fenomenológica é a expressão dos fenómenos dados à consciência.

- A investigação fenomenológica é o estudo das essências.

- A investigação fenomenológica é a descrição dos significados vividos, exixtenciais.

-A investigação fenomenológica é o estudo científico-humano dos fenómenos. A fenomenologia pode considerar-se ciência em sentido amplo, quer dizer, um saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjectivo.

- A investigação fenomenológica é a exploração do significado do ser humano.

- A investigação fenomenológica é o pensar sobre a experiência originária.

Recusa-se a possibilidade de que possa conhecer-se a realidade educativo-social aplicando a metodologia científica positiva, e a procura de leis gerais aplicáveis aos fenómenos educativos (Garrido y López, 1995). Ou melhor, o sujeito numa situação concreta não pode empregar as prescrições científicas, a não ser que recorra à sua experiência, interprete a situação, "*y en estas coordenadas implicarse en una acción más amplia y flexible, no instrumental, respondiente a sua forma de ser humano*" (Sáez, 1998, p. 28). Os factos educativos não são nunca objectivos, a não ser os que resultam da interacção entre agentes educativos; é a comunicação entre ambos o que define a "realidade " a estudar.

Quanto à metodologia etnográfica utilizámo-la fundamentalmente porque põe a ênfase na exploração da natureza do fenómeno social particular em vez do estabelecimento de hipóteses sobre isso. Porque é uma tendência que trabalha

inicialmente com dados estruturados, quer dizer, dados que não foram codificados em termos de categorias analíticas. Porque é uma investigação detalhada de um número reduzido de casos. E porque a análise de dados implica uma interpretação explícita do significado e funções das acções humanas, o produto toma a forma de descrição verbal e nas explicações a quantificação e a análise estatística têm um papel subordinado.

Este trabalho é composto por duas partes e cinco capítulos. A primeira parte é composta por três capítulos, o primeiro e segundo fazem a contextualização sócio-histórica da educação em Portugal. No terceiro capítulo abordamos as teorias que serviram de referência ao Ensinar é Investigar. Na segunda parte, na que se analisa o Modelo Ensinar é Investigar, está composta por dois capítulos, no primeiro deles e quarto capítulo do trabalho apresentamos a proposta pedagógico-didáctica do Modelo Ensinar é Investigar. O quinto e último capítulo trata de analisar os resultados do Modelo, tanto na formação dos professores como os resultados escolares. Vejamos em mais detalhe cada um dos capítulos.

O primeiro capítulo tenta contextualizar o estado da educação em Portugal desde finais da monarquia até ao 25 de Abril de 1974. O analfabetismo grassava entre a população portuguesa. Como veremos ao longo da tese, os dados estatísticos sobre o analfabetismo em Portugal no final da monarquia e princípios da República variam entre os 75% e os 90%, de acordo com os vários autores consultados. Com a 1ª república (1910-1926), o problema do analfabetismo, ainda que combatido não se conseguiu resolver de todo. A esperança em melhores dias foi coarctado pelo jacobinismo republicano e pelo caciquismo que determinou os dias à República democrática e assim fomos bafejados com o dito Estado Novo, por uns longos e sofridos 48 anos. A anti cultura das políticas de Salazar veio ao de cima endoutrinando e enformando tudo e todos e os professores primários tornaram-se, por excelência veículos do endoutrinamento da população estudantil, onde os livros únicos tinham um papel relevante nesse endoutrinamento.

Com o aproximar dos anos 70 e com as forças desenvolvimentistas do regime surge, então, a reforma Veiga Simão, lei 5/73, de 25 de julho de 1973. A "democratização do ensino". Apesar desta reforma o panorama escolar continuava sombrio, basta verificarmos que em 1971 o número de alunos que reprovaram na 1ª classe foi de 37,5% e a taxa de analfabetismo oficial era de 30% do universo da

população portuguesa, em 1974 ainda reprovaram 37% e em 1975, 2º a fonte da DGEP (Diracção Geral da Educação Permanente), 30% continuavam analfabetos para uma população com idade superior a 15 anos e em 1979 ainda havia 23% de analfabetos para a população com idade superior a 15 anos e o 25 de Abril já tinha acontecido há 5 anos. Não podemos também esquecer que a escola toda continuava a ser de 4 anos de escolaridade. Como se poderia fazer uma reforma democrática num país sem democracia?

O segundo capítulo vai debruçar-se sobre as oportunidades que se abrem com a revolução do 25 de abril. Havia que democratizar a escola, desfascisar os currículos, reformular os cursos dos Magistérios de acordo com a nova sociedade que se pretendia construir. As instituições não estavam preparadas e as pessoas também não. Era e foi preciso reciclar os professores, encontrar professores progressistas competentes para formarem as novas gerações que chegavam às escolas do magistério. Há, que democratizar a escola e a sociedade, pois não se pode conceber uma escola democrática numa sociedade que não o é. Mas, democratizar reconhecendo as diferenças.

Com estes dois capítulos pretende-se estabelecer o contexto histórico que vai dar lugar a que se produzam propostas alternativas que tratem de superar o Modelo Educativo dominante, que tratem de democratizar, em todos os sentidos da palavra, a educação, e entre essas alternativas está o Modelo Ensinar é Investigar. Portanto, com estes dois capítulos trataremos de encontrar o primeiro objectivo específico que é o de "conhecer o contexto socio-histórico em que surge o Modelo Ensinar é Investigar", quer dizer, conhecer a evolução do contexto educativo da República Portuguesa.

O terceiro capítulo faz uma abordagem, interpelando os discursos que são produzidos sobre a Escola Tradicional/Instrutiva e os do campo da Inovação Pedagógica, a que o Modelo do "Ensinar é Investigar", por direito próprio pertence, conforme se verá ao longo do nosso trabalho, precisamente é neste capítulo que nos centraremos em estabelecer quais são as ideias pedagógicas que vão aparecendo em Portugal e que estão por detrás do Modelo Ensinar é Investigar e que nos vão permitir enquadrar este Modelo como uma alternativa ao modelo educativo vigente.

Todos os discursos produzidos sobre a escola Tradiciaonal colocam o professor no centro do processo, sendo o seu saber inquestionável e é o elemento central no processo de transmissão do saber. O autoritarismo e o discurso unilateral são contrários

ao normal desenvolvimento e crescimento da criança. O distanciamento do professor é demasiado grande e contribui para o esvaziamento, a apatia e o afastamento do aluno. É pois, preciso remar contra esta fatalidade e foi o aque aconteceu com o Movimento da Educação Nova e seus educadores que viam na educação a possibilidade de "*aprefeiçoarem a soci*edade".

Esta pedagogia nova é diferente da tradicional, pois enquanto nesta temos uma imposição que vem do exterior na Educação Nova há uma aposta na pedagogia experimental, numa escola activa e partem das necessidades, dos desejos e respeitam a individualidade do sujeito.

Em relação aos educadores portugueses da Educação Nova falamos dos mais significativos e conhecidos e que deixaram um legado importante no panorama educativo português como Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e Viana de Lemos. É verdade que intrometemos o nome de um grande educador/professor, Sebastião da Gama e apenas porque este, tal como os educadores do Movimento da Educação Nova preocupava-se com a felicidade dos seus alunos.

Demos ainda uma panorâmica breve sobre experiências anti-autoritárias de Summerhill, comunidades de Hamburgo e Escola Moderna de Ferrer Guardia e, ainda, sobre a Teoria Institucional, a Teoria Construtivista, e as Estruturas de Aprendizagem Cooperativa que servem de referência ao Ensinar é Investigar. Todas elas surgem opondo-se e combatendo a Escola Tradicional. Sobre as Estruturas de Aprendizagem Cooperativa há a dizer que tanto o Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que se refere à reorganização escolar do Ensino Básico e o C.N. Competências Essenciais (2001), apontam para este tipo de aprendizagens, pois fomentam atitudes mais positivas, a interdependência entre pares e as relações interpessoais.

Sobre as reformas, a mudança, a escola e os professores verificamos que se tem legislado muito, é verdade, mas todas as reformas não tiveram em conta os professores e estes não têm sido considerados interlocutores válidos nos processos de mudança.

Para que a escola assuma uma nova função e seja geradora de novas oportunidades tem de ser menos reguladora da vida dos sujeitos, contribuir para a mobilidade soccial desses mesmos sujeitos e contribuir para a emancipação do sujeito.

É preciso um novo professor que assuma os seus limites pois ele é autor e actor do seu destino e do dos seus alunos.

Com este terceiro capítulo, como se pode depreender do que dissemos, entendemos que verificamos o segundo objectivo específico "*descobrir os antecedentes e as tendências pedagógicas, tanto nacionais como internacionais, que estão por detrás do Modelo*", e deste modo permitiu-nos assentar as bases para encontrar o terceiro objectivo específico "*conhecer o grau de inovação do modelo*" no capítulo seguinte, quer dizer, agora vão-se estabelecer as bases do que podemos entender por modelo inovador e a partir desta definição veremos se se cumpre o dito objectivo no capítulo seguinte ao aprofundar a análise, de forma exclusiva, no Modelo Ensinar é Investigar.

No quarto capítulo apresentamos a opção metodológica seguida na elaboração deste trabalho e elencamos ainda como objectivo conhecer o Modelo "Ensinar é Investigar" dando uma perspectiva mais em detalhe e ainda conhecer a sua filosofia, o contexto sócio-histórico do seu aparecimento, a sua origem, motivações, evolução, a proposta pedagógico-didáctica, o modo de operacionalização, a importância da Associação de Professores, a formação dada e recebida pelos professores do Modelo. A Avaliação diagnóstica, sumativa e a formativa cabem no modelo e há fichas específicas tendo em vista o registo dos comportamentos e atitudes face ao trabalho escolar. Neste caso, como já apontamos, pretendemos encontrar o terceiro objectivo específico e assentar as bases para encontrar o quarto objectivo específico no capítulo seguinte.

O capítulo cinco e último vem dar resposta ao último objectivo específico e com ele aos dois objectivos gerais. Quer dizer, conhecer quais são os resultados do Modelo quanto á formação dos professores que o vão aplicar e os resultados escolares que obtêm e, verificando-se os objectivos específicos, estaríamos em condições de verificar também os dois objectivos gerais formulados.

Para o efeito vai-se dividir o capítulo cinco em duas partes. Uma dedicada aos instrumentos utilizados, ao procedimento adoptado e por último refere-se às características da mostra. A segunda parte trta da formação dos professores que vão trabalhar sob as directrizes docentes deste Modelo, para o qual se utilizaram, fundamentalmente como já dissemos, os documentos gerados pelos próprios docentes, que trabalharam com este método, nas suas reuniões, seminários e congressos, assim como pela Associação de Professores Ensinar é Investigar, e assim, teremos em conta as

respostas que as professoras deram com respeito a este assunto na entrevista que se lhes fez e, por fim, faz referência aos resultados escolares, neste caso além dos documentos e das entrevistas já comentadas, utilizaremos os resultados da única avaliação externa que se fez ao modelo, realizada pelo Professor Doutor D. Leandro de Almeida, e neste sentido constrataremos os ditos documentos.

Em continuação, e como não poderia ser de outro modo, estão as conclusões, e nelas trataremos, de acordo com o corpo teórico do trabalho e da análise dos dados especificar, por um lado, em que medida se verificaram tanto os objectivos específicos como gerais formulados e, por outro lado, quais são os aspectos pedagógicos e educativos mais importantes que podemos destacar deste Modelo de Ensinar é Investigar, assim como propostas para o seu melhoramento e a sua implementação e desenvolvimento dentro do panorama educativo e escolar de Portugal. Igualmente indicaremos por onde entendemos que devem centrar-se no futuro as possíveis investigações e análises deste mesmo modelo ou doutros que se estejam a desenvolver ou que se desenvolveram no seu momento em Portugal.

O trabalho finaliza-se com as referências bibliográficas que estão divididas em bibliografia e documentação específica sobre o "Ensinar é Investigar" e legislação específica.

Além disso o trabalho contém três Anexos. O Anexo I com os dois instrumentos de recolha de dados, os questionários, o Anexo II, com as Fichas utilizadas pelo Modelo do Ensinar é Investigar, para a recolha de informação (atitudes e comportamentos) dos alunos e o Anexo III, Vol. II, que consta de dois instrumentos de Avaliação Sumativa, fotocopiados, relativos um ao 1º ano de escolaridade e o outro ao 4º ano de escolaridade utilizados pelo Ensinar é Investigar.

Parte Teórica

Capítulo 1. Contexto sócio-histórico da educação em Portugal. Finais da Monarquia/25 de Abril de 1974.

1.1- A Educação é a medida de todas as coisas e da liberdade

"A educação, dá a medida da liberdade humana"

(Leonardo Coimbra)

Em Leonardo, educação e liberdade são a medida de todas as coisas. Os grandes fins da educação apresentam em si uma visão cósmica profunda. Diz-nos então que, *"A educação deve dar o homem a si mesmo, envolvendo-o de claridade interior; dá-lo à família pelo enternecimento, à humanidade pelo amor, ao universo pelo deslumbramento e pelo sacrifício. Partindo de si, o homem deve abraçar todo o Universo"* (Patrício, 1992, p. 52).

Estamos no primeiro quartel do século XX onde os ideais humanistas estão no cerne do debate social e educativo pelo mundo, as "experiências" educativas da Escola Nova também e Leonardo Coimbra, jovem e filósofo contribui para a discussão. Em Portugal, mais do que no resto da Europa o analfabetismo é visceral, mas para ele e outros pedagogos não é um fatalismo. Apesar do analfabetismo existente, da ignorância, do preconceito, da incapacidade deste povo português Sampaio Bruno pensa que estes factos constatados não são tanto assim. Para ele *" porém aqui urge não nos iludir com o lema, porque a educação dum povo faz-se conferindo, os direitos públicos a esse mesmo povo. Ele aprende usando, e só assim"* (Patrício, 1992, p. 139). A dilucidação desta situação aconteceria para ambos através da Revolução Social, ou numa primeira fase, pelo fim da Monarquia e a implantação da República burguesa, o que aconteceu em 5 de Outubro de 1910. E afirmava que, mais do que retirar o povo do analfabetismo

crónico em que se encontrava *"É preciso ensinar este povo a pensar, a trabalhar e a amar"* (Patrício, 1992, p. 167).

Os educadores como Leonardo Coimbra, Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos e Faria de Vasconcelos, entre outros, e os republicanos em geral, pensavam que a sociedade é tanto mais desenvolvida quanto o grau de educação que os seus membros tenham. Assim, postulam que há necessidade de acompanhar a Revolução Social da Revolução Educativa, o que em Leonardo não só é desejável, como indissociável, uma não existe sem a outra. E, assim, *"tal sociedade, tal educação; tal educação, tal sociedade"* (Patrício, 1992, p. 606). Num país de analfabetos, urgia ensinar a ler; acção/pensamento que encheria as medidas a todos nós. Em Leonardo, ensinar a ler, só podia ser num sentido mais profundo e intenso, começando no país inteiro, mas *"a começar pela universidade"* (Patrício, 1992, p. 611).

Será isto a fatalidade histórica de que falava Antero de Quental aquando das Conferências do Casino (1871)? Parece-nos que ainda hoje o pensamento e acção assentam nesta fatalidade histórica de Antero. Contudo, não nos podemos resignar a fatalismos e há mesmo que recusá-los. A história não se repete. Nóvoa (2005) aponta-nos o caminho. Ele é *"Recusar não esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar imaginar outros destinos"* (p., 13). A força da recusa é um acto positivo do conhecimento e conhecimento. E há que recusar. Nem tudo é evidente embora pareça muitas vezes. *"as aparências iludem"*. As boas vontades não têm força educativa. *"Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. (…). O que é evidente, mente. Evidentemente"* (Nóvoa, 2005, p. 9). Subscrevemos plenamente esta afirmação de Nóvoa (2005), *"A certeza de conhecer e possuir "a solução" é o caminho mais curto para a ignorância"* (p. 9) As certezas que temos e que nos levam a admitir que temos certezas para tudo e para a educação também leva a socorrermo-nos de Bachelard quando nos diz que há uma preferência pelo *"aborrecimento de viver"* em detrimento da alegria de pensar. Ou, como nos diz Nóvoa (2005): *"sei que, em educação, a história não tem lições a dar. Mas tem, certamente, matéria suficiente para nos dar que pensar"* (p. 11). E ao dar-nos muita matéria que pensar leva-nos precisamente a colocarmos a questão seguinte:

Qual a importância dada à escola e à educação das crianças, jovens e mesmo dos adultos?

"Uma nação polida civilizada é mais fácil de governar do que um povo bárbaro e feroz" (Nóvoa, 2005, p. 25).

É interessante verificarmos que apesar de constatarmos da importância da instrução/educação na vida dos indivíduos e se tenha legislado na primeira metade do século XIX (Rodrigo Magalhães, 1835), durante o período liberal, sobre a obrigatoriedade escolar *" de enviar seus filhos às escolas públicas, logo que passem de 7 anos"* apenas um ano ia decorrido e já se decretava novamente que *"todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias"* (Nóvoa, 2005, p. 25). Pouco ou nada se fez em prol da educação/instrução e sua obrigatoriedade e por isso, Portugal, no final do século XIX contava com cerca de 90% de analfabetos.

O fixar metas tem sido a prática comum na nossa sociedade e dos nossos governos. No entanto quase sempre não cumpridas, mesmo quando pretendemos diminuir o fosso que nos separa dos outros países. Já em 1871, nas Conferências do Casino – de que já falamos – Adolfo Coelho diz-nos pela boca de Nóvoa (2005) que: *"Uma reforma radical não é talvez possível. Toda a reforma não radical é inútil"* (p. 37). E inutilmente continuamos a legislar.

O voluntarismo republicano não desarma e o seu espírito e ideário instituem os professores primários dum simbolismo marcante, pois viam nele "o homem" capaz de transformar o mundo e a criança através do seu acto educativo. Deste modo foram apodados na terminologia republicana de *"obreiros do futuro", "apóstolos da razão", "sacerdotes do ensino", "mensageiros da ilustração"* (Nóvoa, 2005, p. 93). Contudo, o mais importante não é ensinar mas sim aprender, pois como nos diz Jesime Leote *"O acto de aprender prevalece sobre o acto de ensinar"* (Nóvoa, 2005, p. 95).

Atribui-se a Churchil esta máxima que vem de encontro ao que acabamos de citar: "*gosto muito de aprender, mas nem sempre que me ensinem"*.

1.1.1- Não há educação neutra

Isto obriga-nos a colocar uma questão: será que há educação neutra? É falso dizer que a educação é neutra, isenta. Ela é um acto político (Monteiro, 1976; Althusser, 1980; Bruner, 2000). Para Althusser (1980), a escola é um aparelho ideológico do Estado.

> *"A educação, por muito gratuita, decorativa que pareça ou pretenda ser, fornece capacidade, formas de pensamento, de sentimento, de falar, que podem mais tarde ser transaccionadas por "distinções" nos "mercados" institucionalizados da sociedade. Neste sentido mais profundo, pois, a educação nunca é neutra nem isenta de consequências sociais e económicas. Por muito que se clame o contrário, a educação é sempre política, no sentido mais amplo do termo"* (Bruner, 2000, p. 47).

E isso perceberam-no perfeitamente os educadores do período republicano e também, mas de outra forma os políticos do Estado Novo/fascista. As opções pedagógicas não são neutras. Elas implicam concepções políticas/ideológicas, que nos levam desde a concepção do aluno, sociedade, aprendizagem e mesmo da concepção pessoal do sujeito. Não há pedagogias amorfas, inocentes, como nos querem fazer crer. Á educação competirá ajudar os oprimidos e humilhados a descobrirem a necessidade da revolução e a facultar-lhes os meios de a consolidar e monitorizar, por actuação na consciência dos indivíduos "explicando-lhes" que neste combate educativo não há neutralidade nem apoliticismo. Há, isso sim, em todo o acto em que nos apliquemos, um significado político.

Não podemos ser ingénuos. Toda e qualquer teoria educacional tem associado um conceito de homem e de sociedade. E o contrário também se aplica. Vejamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que não sendo uma teoria, mas lei, se fundamenta num ou mais paradigmas educacionais e sociais. Como nos diz Emile Copferman *"O homem que a educação deve realizar em nós … é o homem tal qual como a sociedade quer que ele seja e ela o quer tal qual o reclama a sua economia superior"* (Monteiro, 1976, p. 12).

Porque não se dava educação/instrução às grandes "massas" populares? Ou melhor, que tipo de educação/instrução e cultura era fornecida ao povo pelo Estado português?

> *"A cultura popular fazia-se pela pregação e catequese e a Companhia*[1] *defendia o obstruso critério de que a instrução do povo era prejudicial à sociedade e à salvação das almas dos trabalhadores"*. (…) e no dizer de Pinheiro Chagas, em pleno século XVIII *"a instrução pública estava paralisada nas mãos dos Jesuítas, e os «cristãos novos», que constituíam a parte mais esclarecida da população, fugiam para o estrangeiro com medo do Santo Ofício; no reino decadente e pobre havia uma grande sombra, cortada apenas pela chama dos autos-de-fé"* (Monteiro, 1976, p. 93).

Contudo, há sempre iluminados, mas não compreendidos para que a sua luz irradie no seu tempo. Verney[2], em pleno século XVIII, onde a Inquisição e o Santo Ofício mandavam, afirma que *«os homens nasceram todos livres e todos são igualmente nobres»*. É o fim da origem social, o fim da discriminação por nascimento.

1.1.2- Entre o país real e o ideal

Para os Republicanos *"abrir uma escola era fechar uma prisão"*. Contudo a sua obra, meritória, sem dúvida alguma, não deu para fechar tantas prisões. Nos finais da Monarquia e primórdios da República, o "país real" que não era outro senão o de umanalfabetismo endémico, assim como a ignorância, havendo uma taxa enorme de analfabetismo sensivelmente 90% entre a população (esta taxa varia entre 75% e 90%, de acordo com os vários autores consultados), o que a colocava nas mãos das forças mais retrógradas e reaccionárias como a igreja, monárquicos e seus caciques, o que acentuava o imobilismo e o atraso em que Portugal se encontrava. Este atraso da educação e do desenvolvimento do "país real"não era por falta de legislação. Rodrigo da Fonseca Magalhães em 7 de Setembro de 1835 estabelece a escolaridade obrigatória, que em Dezembro do mesmo ano é suspensa e que Passos Manuel a 17 de Novembro de 1836 renova.

[1] Referimo-nos à Companhia de Jesus (Jesuítas), expulsos de Portugal pelo Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII.
[2] Autor do "Verdadeiro Método de Estudar", É um estrangeirado. De seu nome Luís António de Verney. Perseguido pela Inquisição.

Dois factores, deste país real**,** condicionam e impossibilitam a resolução dos problemas nacionais, que não apenas problemas da educação. Stoer (1986) apresenta-nos então estes factores:

> "*1- uma frequente incapacidade de levar políticas à prática;*
> *2- a falta de recursos"* (Stoer, 1986, p. 19).

Nós acrescentaríamos ainda um terceiro:

3- Legisla-se para um país ideal esquecendo o país real que temos e somos.

Isto é: legisla-se, mas a legislação não sai do papel, por inoperância e mudança de governo ou ministro e consequente mudança política, com os prejuízos que daí advêm e a continuada falta de recursos, uma questão endémica que continua a tratar todos os níveis de ensino, mas o 1º ciclo em particular como um ciclo menor, onde não fosse a boa vontade de toda a comunidade educativa e seria difícil trabalhar**,** aliado ao sub investimento em educação. Cumprindo-se o que se delibera e passa a lei, e as leis de acordo com várias figuras insuspeitas até são "boas"e muitas, o país seria outro, mais desenvolvido, mais eficaz, mais educado, mais competitivo, mais justo … e ao qual damos o nome de "país ideal".

É para dar corpo ao que se elencou anteriormente que em (1911), o jovem Leonardo Coimbra, defende que a educação fundamental e básica seja constituída pela "*instrução primária e o 1º ciclo liceal*". Uma reforma e ideia avançada para a época, num país de analfabetos. Uma reforma que apenas veio a ser implementada "plenamente no papel" na década 60/70 em Portugal. Estamos a referir-nos a seis anos de escolaridade básica e fundamental para um país em que grande parte da sua população é analfabeta. Um ensino que além da instrução fundamental, elegia também o ensino técnico agrícola e industrial; tudo como se percebe subordinado ao princípio de que toda a prática é suportada por uma teoria, "*mero meio pedagógico"* (Patrício, 1992, p. 55). E de uma forma exasperada Coimbra, atira-se aos defensores da "*educação prática"*, dizendo-lhes intempestivamente: "*Muito bem, meus ilustres estúpidos. Somente a teoria é a força da prática. A nobreza teórica mede a força do espírito e o alcance da acção"* (Patrício, 1992, p. 56).

Preconiza, neste início do século XX uma educação integral, tão cara aos educadores da Escola Nova, e científica, onde a dimensão artística tem de estar incluída. Para Leonardo, *"A ciência garante a pessoa, e a arte é a continuidade viva da pessoa sob todos os aspectos"* (Patrício, 1992, p. 59). A pedagogia que Leonardo Coimbra (1909) consegue conceber, assenta na dimensão "Liberdade"."*Aperfeiçoar a vida inteira, enriquecendo-a e harmonizando-a, chocar uma ideia, debatendo-a e purificando-a, não deixar nunca o sentido isolado, exterior, sem contacto com a alma, eis a verdadeira escolha da liberdade, da grandeza, do progresso da vida*. (p. 1).

Para este autor, a finalidade da educação deve ser conduzir-nos à liberdade. E vista deste prisma a sua ideia, *"a educação é a máxima força de progresso e renovação"* (Coimbra, 1909, p. 1). Contudo, pensava que o ensino vigente no seu tempo estava longe de servir os ideais que preconizava (anarquistas). Ele era, no seu entender *"a mais perfeita máquina de autómatos"* (Coimbra, 1909, p. 1), quando o que devia ser era formador de carácteres; carácteres livres. Isto, porque num Estado democrático a educação é um direito inalienável do ser humano. Mas, *"A educação oficial será, pois, dada no seu mínimo a todos e aberta no seu máximo aos mais capazes, venham de onde vierem"* (Patrício, 1992, pp. 34 e 35). Este mínimo, já vimos, que corresponde a seis anos de escolaridade básica. Verificamos também que vê a educação como o processo de desenvolvimento da sociedade que inevitavelmente levará à liberdade através da Revolução Social.

A obra educativa preconizada ao longo de toda a vida não podia ser tarefa do apenas Ministério da Instrução, pois como nos diz *"é uma obra de conjunto em que todos terão de intervir"* (Patrício, 1992, p. 134). Pois como se constata é transversal a todas as "idades da vida" do indivíduo. O homem para Leonardo não serve como exemplo paradigmático para a educação da criança. É preciso mais. Para ele, a criança *"é a promessa infinita, o homem a exígua realização*". E continua explanando a sua teoria, *"Aplicar à criança as medidas do homem é uma amputação criminosa"* (Patrício, 1992, p. 249). E *"conservar a infância é levar dentro de si, desperta e pronta, uma misteriosa lâmpada capaz de conduzir a luz até à alma das cousas"* (Patrício, 1992, p. 249). Coimbra vê na criança um ser em formação, único, distinto de todos os outros**,** uma "promessa" capaz de se tornar num obreiro dum mundo a construir.

1.1.3- O fatalismo português

O fatalismo tem a sua razão de ser. O século XIX tendo sido um século conturbado não resolveu o problema do analfabetismo e leva-o consigo ao colo até ao século XX. Os republicanos encontram aí força para iniciar um combate fortíssimo contra a Monarquia agonizante. Rodrigues diz que para os republicanos *"O analfabetismo é a grande vergonha nacional como se dirá em 1910, e é uma constante de luta desde de 1890"* (Gal, 2004, pp. 145 e 146). Para nosso mal continua mas sob matizes diferentes.

Ramalho Ortigão (in op. cit. 2004), tal como António Sérgio e outros pedagogos do início do século, afirmam que é necessário um ensino ligado à vida prática e o fim de *"cabeças bem cheias"* de sabor Freiriano. Para tal tem que se acabar com o *"dogmatismo, o classicismo, a retórica, a metafísica, a oratória e a teoria gramatical"*. Era na sua visão preciso acabar com o balofo e o anti-cientificismo no ensino e recorrer ao científico e utilitário, pois só assim Portugal sairia do marasmo em que se encontrava. E, continuando com Rodrigues verificamos o grande atraso português em relação ao mundo civilizado de então (1871).

EUA – 1 escola para 185 habitantes
Suíça – 1 escola para 349 habitantes
Holanda – 1 escola para 411 habitantes
França – 1 escola para 564 habitantes
Prússia – 1 escola para 633 habitantes
Portugal – 1 escola para 1156 habitantes.
(Fonte: Gal, 2004, p. 147).

Em 1900, para uma população de 5423132 habitantes, 4261336 eram analfabetos. Números elucidativos da taxa de analfabetismo existente e elucidativo da incapacidade dos governos Monárquicos de implementarem uma política de construção escolar ao mesmo tempo que operacionalizavam a escolaridade obrigatória, instituída como se disse em 1835.

> *"Quando os Republicanos assumem o poder a realidade é esta (1911): o analfabetismo é da ordem dos 69,9% (77,4% para o sexo feminino), existem no país apenas 5215 escolas, estando 978 sem edifício próprio; o ensino profissional limita-se a dois institutos industriais e comerciais e cerca de trinta escolas industriais e comerciais; no ensino liceal o número de alunos não ultrapassa os 8691; a função docente encontra-se degradada"* (Gal, 2004, p. 149).

Tudo estava por/para fazer e os republicanos metem mãos à obra. A reforma educativa levada a cabo pela República nomeadamente a de 29 de Março de 1911, tendo António José de Almeida como timoneiro dá-nos conta da ideologia em que assentava e o caminho que havia a percorrer. Vejamos:

> *"O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros. (…).*
> *Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a sua plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente da educação atinja o ser humano, sob o tríplice aspecto: físico, intelectual e moral"* (Teodoro, 1976, p. 25).

E, aqui, uma vez mais temos a trilogia educativa do desenvolvimento integral.

Outra reforma também muito importante foi levada a cabo pelo então Ministro Leonardo Coimbra, instituída pelo decreto nº 5787-B. Outros decretos associados nº 5787-A e nº 6137 de 10 de Maio de 1919 e de 29 de Setembro de 1919. Esta reforma dividia o ensino primário em dois graus:

- geral, contendo 5 classes e para crianças dos 7 aos 12 anos;
- superior, para crianças dos 12 aos 15 anos.

A preocupação estética está patente na orientação pedagógica que se enuncia nos programas, a par dos aspectos intelectual, físico e moral.

João de Deus Ramos, educador Republicano diz-nos, como via que deviam ser os objectivos da pedagogia, nestas palavras:

> *"Não dar ao futuro almas do passado, almas como as nossas, vivendo do que já viveu, tremendo do que já não existe: - mas energias livres, indomadas, virgens – e aptas a tornar mais belas, e mais intensas e mais complexas as ideias, as lutas, as ambições desse Futuro, que há-de ser seu presente"* (Fernandes, R. s.d, p. 17).

Como verificamos, mais uma vez, a pedagogia do período republicano e dos seus educadores primou e pautou-se por ser humanista, activa, contra o ensino livresco, mnemónico e pelo respeito pela individualidade do aluno/criança. Mesmo assim, os princípios filosóficos/pedagógicos em que assentou toda a educação Republicana não foram capazes, por si só de elevarem o grau de instrução e cultura do povo português, apesar do carácter progressista que imprimiram à obra educativa.

João de Barros, educador republicano encaminha-nos, não só para as concepções pedagógicas que devem nortear o ensino/aprendizagem, mas também rumo a uma visão antecipadora, as competências que os alunos devem adquirir ao nível de cada ciclo de aprendizagem. E assinala que:

> *"A criança, ao abandonar a escola primária, tem de saber utilizar a sua inteligência, a sua energia, a sua natural curiosidade. E mais ainda: - tem de sabê-las exercitar sobre o meio que a cerca, sobre os fenómenos, factos e objectos que formam e constituem o seu ambiente"* (Benavente, 1999, p. 53).

Delfim Santos problematizando a questão da pedagogia e pretendendo clarificar a sua orientação na senda de Leonardo Coimbra remete-nos para que *"nem pedagogia científica, nem pedagogia pedagógica, mas pedagogia filosófica"* (Patrício, 1992). E ao referir-se à pedagogia leva-nos mais longe no pensamento e na associação que faz, quando afirma que: *"O homem é o tema da pedagogia: o homem vivo e em trânsito"* (Patrício, 1992, p. 13). Ora se na pedagogia se estuda o homem na sua progressão, é dela que derivam todas as outras ciências. Não pode haver prática sem teoria. Ou a primazia da teoria sobre a prática. A teoria remete-nos para o acto de pensar e a prática para o fazer. Deste modo temos que *"prática é, com efeito, acto realizador da ideia"* (Patrício, 1992, p. 15).

Outro educador importante e caro à 1ª República foi António Sérgio. Definia-se a si próprio como pedagogo. Defendia a *"pedagogia do trabalho, contra o*

Armazenamento de conhecimento; uma pedagogia da Acção Social, contra a pedagogia das Ideias Abstractas" (Sérgio, 1924). Foi também ministro da Instrução durante três meses (Dezembro a Fevereiro de 1924). Era assim na 1ª República. Neste curto espaço de tempo tentou e conseguiu extinguir o que Leonardo tinha conseguido criar, as Escolas Normais Superiores e Primárias. Defendia uma Escola Município, onde o self-governement estivesse presente e a educação politécnica. António Sérgio, Ministro que foi da Instrução na fase final da 1ª República (1924) traçava assim os fundamentos do que pensava dever ser a **"**educação nova**"** em Portugal.

> *"Se quisesse definir em poucas palavras a pedagogia que preconizo desde há 12 ou 15 anos, diria que é uma pedagogia de trabalho, uma pedagogia de Ideias Abstractas – essa tradicional pedagogia que separando absurdamente a prática da teoria, o trabalho da ciência, a vida do saber – esteriliza a inteligência, torna parasitas os que estudaram, e cava assim separações entre as classes sociais: de um lado uma falsa ciência puramente especulativa, uma ciência inútil; do outro, uma prática de puro empirismo, rotineira"* (Gal. 2004, p. 150).

Mas, tudo que se propõe encontra aqui uma barreira, pois um país pobre, conservador, religioso até à medula, com pobreza de meios, falta de professores em qualidade e em número, edifícios obsoletos e falta de equipamento e material escolar, era difícil passar do plano teórico e das intenções para o plano prático e das concretizações. No período Republicano houve uma preocupação de dotar o ensino de uma natureza essencialmente prática. Isto em Sérgio (Ministro) correspondia ao Ensino Politécnico. Sérgio baseava-se no **"**self-governement" e propunha *"comunidades regidas pelo auto-governo e pelo trabalho produtivo em cooperação"*, visando suscitar a autonomia do aluno (Stoer, 1986). Quais são, então as ideias de Sérgio para a educação e escolas? Grácio (1968) clarifica as suas ideias desta forma:

> *"1- formar homens capazes de `aperfeiçoar a sociedade - `despertando neles o sentido cívico do ofício(é dar-lhes um conceito moral da respectiva profissão)` - `uma escola de trabalho seria igualmente uma escola de carácter;*
> *2- produzir ` uma escola de trabalho, essencialmente activa, aberta a ricos e pobres (…) que baniria o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola: em baixo a simples instrução do ABC, mecânica e utilitária, falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação com o trabalho, que se dá, ainda hoje (!), às classes dirigentes da sociedade;*

3- produziruma escola activa, uma escola de trabalho associado e livre que serve o fomento económico e a democracia social, alicerces necessários da moralidade colectiva, moralidade incompatível com a inferioridade económica do português e com o sistema oligárquico que cria mendigos partidários do sistema" (pp. 168-173).

Vários momentos altos teve o período republicano (1910 a 1926) em prol da pedagogia/educação, de experiências inovadoras e da discussão à volta do homem através da educação. Era preciso, estabilidade política para que o legislado saísse do papel e fosse tentado sob a forma de prática pura. Mas a um governo sucedia-se outro e outro e ministros e mais ministros e isto foi fatal à experiência educativa e à República também. O desgaste a que conduziu a política partidária, jacobina e anti operária que em muitos casos apenas mudou o nome de Monarquia para República e de uns caciques para outros era fácil de antever que algo de maléfico estava para acontecer. E aconteceu em 1926. A queda da República e a instauração da Ditadura Nacional que deu lugar ao Estado Novo e Fascista com o plebiscito à Constituição de 1933. A partir daí tudo o que se ganhou com a República, que apesar de tudo trouxe grandes conquistas nos planos laboral, social, político, económico, educativo, … perde-se com a ditadura Fascista, como veremos nas páginas seguintes.

1.1.4- O analfabetismo no Portugal republicano

Se em 1910 mais de 70 de cada 100 portugueses eram analfabetos, em 1930 mantinha-se no mais profundo analfabetismo 60% do universo da população portuguesa! Com a implantação da República (1910) surge logo uma lei em 1911 que estabeleceu a escolaridade obrigatória para todos dos 7 aos 10 anos – não nos esqueçamos que o mesmo já tinha sido feito em 1835 – e, numa onda crescente de descentralização ficaram os municípios de a organizar e de a superintender, (o que aconteceu até 1918 e mal) mas apenas ao nível do ensino primário.

Ainda no mesmo ano de 1911, foram criadas as escolas temporárias móveis, que como o termo indica podiam-se deslocar de lugar, isto porque o seu aparecimento deu-se sobretudo para atacar o analfabetismo grassante no seio da população portuguesa e logo que este desaparecesse não fazia sentido que continuasse o funcionamento destas

escolas. Estamos a falar de escolas para adultos. Contudo, estas apenas começam a funcionar em 1913.

Monteiro (1976) dá-nos uma visão estatística comparativa da evolução do analfabetismo no Portugal da 1ª República e primeiros anos da Ditadura.

Tabela Nº 1. Rede escolar ensino primário

1910	17,5% de freguesias sem escola
1926	8,6% de freguesias sem escola

Tabela Nº 2. Taxa de analfabetismo

1911	**1920**	**1930**
75%	70,5%	67,8%

(Fonte: Reis Monteiro, 1976)

Em vinte anos, sendo os últimos quatro da Ditadura do Estado Novo, o analfabetismo é um fatalismo, é endémico na sociedade portuguesa.

Em 1870 surge pela primeira vez o Ministério da Instrução, que teve vida efémera. Só voltará a aparecer novamente em 1913, já no período Republicano. Em 1936, em pleno Estado Novo Fascista, este passou a denominar-se de Ministério da Educação Nacional vigorando o seu nome até 1974, 25 de Abril. O não existir um ministério ligado à instrução/educação manifesta o grau de interesse ou desleixo com que o saber e a educação/instrução era tratado no Portugal de então. Deste modo não era de estranhar a enorme taxa de analfabetismo existente em Portugal do século XIX e das primeiras sete décadas do XX.

1.1.5- Os métodos de ensino/aprendizagem surgidos no período monárquico

Na tentativa de se adaptar o ensino ao tipo de trabalho na fábrica (paradigma industrial), o modo de ensino (método) passa do individual para o simultâneo "*O método adoptado para o ensino primário é o método do ensino mútuo*" (decreto de 1835 e 1836, Nóvoa, 2005, p. 27) isto, porque há uma rentabilização de recursos. Um professor passa a poder dar aulas a largas dezenas de crianças em vez de a uma só. "*Dar a muitos como se fosse a um só*". Para o sucesso deste método de ensino mútuo, baseamo-nos em Lancaster.

> *"Todas as classes são postas em progressão natural desde a primeira até à última. Cada classe tem um decurião, soletrando e escrevendo as palavras, as quais os diferentes decuriões ditam a cada classe. O decurião de uma classe não tem senão um dever, que é ditar, ou ver que um dos meninos de uma mesma classe dite, palavras para a classe soletrar; e o menino que ditar uma palavra a escreverá também o decurião; e, inspirando o que cada um faz, será responsável por qualquer erro que eles cometam, e prepará-los-á para a inspecção do mestre"* (Nóvoa, 2005, p. 27).

Este é um método que assenta numa forte hierarquização na sala de aula e que não passou de uma "desilusão reformadora" ensaiada em Portugal na 1ª metade do século XIX, pois das 1175 escolas primárias existentes apenas 15 adoptaram o método do ensino mútuo.

Também em meados do século XIX (1850) surge o Método Português de Leitura Repentina da autoria do poeta António Feliciano de Castilho, que consegue congregar em seu redor significativos apoios.

Em 1876 surge a Cartilha Maternal de João de Deus que luta "*contra os métodos antigos*", e aparece-nos como um método eficaz e capaz de tornar as aprendizagens rápidas. Em relação ao título dado, ao método, seu filho, João de Deus Ramos, explica-nos que "*deve dar-se-lhe o significado lato de que compete o ensino primário às Mães, porque em princípio, nos ensinam a falar e nos deviam ensinar a ler*" (Nóvoa, 2005, p. 31). Estes poetas e seus métodos estão preocupados com que as crianças tenham um

ensino atraente e que os interesse e motive. *"É o início da Modernidade escolar e pedagógica no nosso país"* (Nóvoa, 2005, p. 31). Uma Modernidade que tarda em afirmar-se e que como quase tudo no nosso país, quando chega, chega sempre tarde!

1.1.6- A educação/formação na 1ª República (1910-1926)

Leonardo Coimbra não só se preocupou com a formação inicial de professores, mas também com o seu aperfeiçoamento, conforme artigo 86º das Bases da Instrução/Educação, enquanto educador e Ministro da Instrução, em 1919 e depois em 1923 e como seu mentor e impulsionador. Deste modo propõe que o Governo crie nas Escolas Normais Primárias – escolas de formação inicial de professores primários, (professores do1º ciclo do ensino básico hoje) – cursos para aperfeiçoamento destes professores. Estavam lançadas as bases da formação contínua e permanente de professores que por situações diversas caíram em " desuso" durante mais de quatro décadas.

Várias foram as iniciativas de formação permanente, nomeadamente conferências pedagógicas, congressos pedagógicos, publicação dum boletim mensal, onde ideias, métodos, os mais actuais eram publicados (Diário de Governo nº 105, 1ª série, de 31/5/1919). Tudo isto para que tivéssemos professores competentes e bem formados tendo em vista uma educação plena e de qualidade como os cidadãos da República mereciam e exigiam. *"Assim, não só todos os cidadãos têm direito de receber o ensino primário superior, ao qual cumpre realizar o mínimo requerido, como é dever da República fazer reconhecer esse direito, para que todos procurem dele usar"* (Patrício, 1992, p. 566).

À República e ao seu Governo democrático competia-lhe dar *"o mínimo saber próprio de um cidadão que vive dentro de um regime social emancipador e de progressiva civilização"* (Lima, 1926, pp. 210 e 211). Não bastava já as instrumentalidades básicas de ler, escrever e contar**,** era preciso esse mínimo de educação que essas escolas eram capazes de dar. A escola tipo que realizaria o *"regime de escola única"*, no dizer de Adolfo Lima. Que seria uma *"escola activa, de ensino integral, de cultura, e trabalho, de pré-aprendizagem profissional – Escola – Oficina,*

ou escola – granja, conforme a região" (Lima, 1926, p. 393). Esta escola Primária Superior era como que uma antecâmara da aprendizagem de um ofício ou profissão pelos alunos que as frequentavam.

1.2- A educação durante o Estado Novo (1926-1974)
Um ciclo negro na história da educação portuguesa

"A medo vivo, a medo escrevo e falo
Hei medo do que falo só comigo
Mas ainda a medo cuido, a medo calo."
(António Ferreira, poeta do século XVI)

O poeta refere-se à Inquisição introduzida em Portugal por D. João III em 1543. Contudo, em 1926 outra forma de Inquisição implantou-se em Portugal e durou até 1974. A noite de todas as noites. *"A noite mais fria de todas as noites que me aconteceu"*. Um ciclo de esperança encerrado em 1926, 28 de Maio. Um outro se levanta e bem negro para o país e a população portuguesa. Os ideais republicanos, democráticos e suas práticas são banidos do léxico diário do povo e perseguidos todos aqueles que ousem resistir.

Reformas no ensino como a de António José de Almeida (1911), Leonardo Coimbra (1919 e 1923) e de António Sérgio (1924), enquanto ministros da Instrução são esvaziadas e destruídas. E deste modo nunca mais uma abordagem filosófica dos problemas pedagógicos tão cara a Leonardo Coimbra, o Ministro filósofo e educação Politécnica do gosto Sergiano (António Sérgio). Ontem como hoje, o que se pede ou o que os poderes nacionais exigem de nós é:

> *"executar os programas pedagógicos que nos fornecem já feitos: executá-los à luz dos princípios, meios e fins que os enformam e acompanham. E mais grave ainda porque apesar das reiteradas declarações em contrário – esses poderes não querem que nós pensemos*

> *a educação do homem com a liberdade e a radicalidade com que o homem deve pensar tudo e deve, principalmente, pensar-se a si próprio*". – E o pior é – *" que está, ou tem estado, fora de moda pensar radicalmente a educação, ou seja, pensar filosoficamente a educação"* (Patrício, 1992, pp. 9 e 10).

Pensar a educação de forma radical leva-nos a conhecimentos profundos na matéria, a sensibilidades específicas, a ser-se livre e experienciar a liberdade por todos os poros. Mas, o que é o conhecimento em Coimbra? Diz ele que é a *"afirmação da sua liberdade na criação de puras formas a servirem de molde a múltiplas experiências e o ajustamento dessas formas a uma dada experiência, que seja a mais completa possível"* (Coimbra, 1923, p. 18). Este novo ciclo, Estado Novo/Fascismo não pretendia do ensino, como devia ser "*ensinar é elevar*", mas pretendia formar não um educador a sério, mas o catagogo que tem a função de acordo com Álvaro Ribeiro de:

> *"Evitar que o indivíduo interrogue, raciocine, e pense cada vez melhor é a intenção política de muitos que abusivamente falam de cultura, de instrução ou de educação).* – Onde – *" o professor pensa e fala; o aluno ouve e escreve"*.
> *Pretende-se um ensino anagógico e este – tem que ser activador e dialógico, ou seja, indutor da palavra própria"* (Patrício, 1992, p. 542).

Leonardo Coimbra e os educadores Republicanos eram anagogos no sentido lato da palavra, pois o ensino catagógico não é mais do que um ensino "deficiente" e enchedor de cabeças supostamente vazias, usando terminologia Freiriana. Enquanto o mundo civilizado investe em educação, pois pensa que é através dela que a sociedade se transforma, o marasmo e a regressão pedagógica e educativa são uma constante em Portugal.

Monteiro (2005) baseando-se no Editorial da Revista da Educação Nova; Pour l/Ère Nouvelle (1924) cita Ferrière que escreve para o seu 1º número um "hino" daquilo que acredita ser o poder da Educação Nova. Vejamos, então o que nos legou Ferrière:

> *" A criança cresce como uma pequena planta. (…).*
> *À pequena planta devemos dar a terra, o sol e a chuva de que necessita. Quanto ao mais, deixemos que a natureza o faça (…).*
> *Em vez disso, a escola uniformiza a disciplina. Uniformiza o ensino. Gostaria de uniformizar os espíritos. Em vão, aliás. As*

individualidades violentadas escapam-se e vivem a sua verdadeira vida à margem da escola. Outras, dotadas de menos vitalidade, são esmagadas. (…).
Eis porque alguns de nós querem transformar a escola. O que nós queremos transformar não é a técnica da aprendizagem (…). Não: é o espírito da escola que é preciso mudar. (…).
Inovadores? Somos designados como espíritos inovadores? Digam antes:
"Renovadores". (…). Inovadores com todos os grandes intuitivos do passado, com todos os génios precursores, com todos os fiéis da religião do amor.
(…)
Pois sim! Acreditamos na Nova Era. Acreditamos nela apesar de tudo. No grande processo que nos intenta o Passado, há um "facto novo"em favor do Futuro. É necessário rever o juízo. Esse facto é a ciência, é a psicologia da criança.
(…)
A Nova Era da infância de hoje – vejam: seria a Nova Era para a humanidade de amanhã!
Sonho? Utopia? – Porquê, então? Sonho inebriante, em todo o caso. Utopia que vale a pena que nos sacrifiquemos por ela. Corramos o risco. Trabalhemos pela Nova Era. (…)
(…)
Educadores debatendo-se com as asperezas da tarefa quotidiana, o nosso pensamento eleva-se acima das contingências. A nossa existência. Um nada. Nascer. Morrer. Um episódio. Mas um episódio na luta titânica do espírito contra a matéria". (Monteiro, 2005, p. 92).

Este sonho, não passou disso mesmo, mas enquanto durou, foi bonito, isso foi!Todos sabemos e acreditamos que a educação gera mudanças, mas não a que é tão propalada, a mudança revolucionária. Por muito radicais que sejam as políticas educativas e as experiências/situações pedagógico/educativas associadas é necessário que se criem situações educativas ao nível do ensino.

"Educativa é aquela aprendizagem que implica o indivíduo na acção de tal forma que esta última é desejada e amada e conduz à criação, ou seja, à integração do eu no mundo e à transformação recíproca do mundo pelo eu e do eu pelo mundo" (Medeiros, M.A. 1975). Ou seja: o que é necessário é exercer a pedagogia.Entendemos por isto: a ajuda que se dá à criança para que seja capaz de entender melhor, de uma forma mais consistente e menos unilateral.

Mas, o papel da educação durante o regime Salazarista não era senão o de endoutrinamento dos alunos, enquanto veículo inculcador da ideologia fascista do Estado Novo. Filomena Mónica (1978) explica-nos como tudo isso se processa:

> *"A visão Salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a um concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus (…)* (p. 113).

Com o Estado Novo e Salazar, as orientações políticas centram-se em ataques às políticas laborais, salariais, sociais, aliadas a uma fixidez mórbida no deficit (tal qual hoje). *"Teremos que sofrer em vencimentos diminuídos, em aumentos de impostos, em carestia de vida"*. Bem prega Frei Tomás; para uns cortes e sacrifícios e ele (Salazar) passa a ganhar 10 contos de reis enquanto os chefes de Governo da República auferiam três contos de reis! E em relação aos capitalistas? A mesma política?! Não, com certeza. Uma boa política de vizinhança, mantendo-se-lhes os privilégios, aliando-os aos enormes lucros. *"Impunha-se não sacrificar mais os capitais base, factor do progresso económico futuro e, para poupar, chamar aos sacrifícios necessários todos os rendimentos da Nação"* (Monteiro, 1976, p. 137).

E o milagre financeiro do Estado Novo dá-se, porque se orçamentam os empréstimos como receitas e eis que surgem os saldos e o equilíbrio da balança, como nos informa Reis Monteiro (1976, p. 137). O "milagre" da Ditadura focaliza-se essencialmente no apelo aos brandos costumes portugueses, à gesta guerreira, ao seu destino histórico de potência civilizadora da cristandade. E analisando Gonçalves Cansado e sua obra " A Traição de Salazar" esta vem reforçar a ideia sobre o que Salazar pensava, dizia e fazia.

> *"O povo português aprende por intuição notável o sentido profundo da transformação que se opera e tem por natureza ou educação secular o sentido de um destino nacional que nada tem que ver com a modéstia dos seus recursos e o baixo nível da sua instrução. A Nação tem decididamente a vocação do heroísmo, do desinteresse, da acção civilizadora, da grandeza imperial "* (Monteiro, 1976, p. 138).

E, deste modo, consegue manter alienado o povo, faltar-lhe com a instrução, com as liberdades mais básicas. O projecto civilizacional não teve paralelo, onde os indígenas eram cidadãos de segunda ou terceira categoria, de facto semi-escravos do regime colonial. Onde os portugueses "brancos" –que povo este– era negro e negreiro; índio e selvagem. Não tinha identidade própria. Era uma miscigenação de raças, cores e até nos papéis/tarefas que desempenhavam. O obscurantismo e a necessidade de manter o povo na ignorância era propalado por todos os dirigentes do Estado Novo, mas duma forma intencional, descarada e pia, por Salazar. Vejamos o que nos diz Salazar no ano de 1935.

> *"É necessário convencermos o Povo de que não pode encontrar felicidade na vida moderna e seus artifícios. É preciso procurá-la na adaptação de cada um de nós à ambiência exterior. Sei que os pobres não podem tornar-se totalmente felizes (…). Leio muitas vezes nos jornais uma frase de súplica: É preciso ensinar a ler o Povo. E penso: mas ler o quê. A instrução, as más leituras …"* (Teodoro, 1976, p. 37).

E tinha os meios à mão de semear para "convencer" o povo de que era preciso manter-se analfabeto, ignorante. Para o efeito bastou suprimir as liberdades democráticas, reprimir o movimento operário e dissolver os seus sindicatos revolucionários, perseguir o trabalho científico e artístico criador, impor a censura à imprensa e aos espectáculos, exigir à frente de cada jornal como director um doutor, tendo em vista entravar o prosseguimento das publicações dos jornais operários e sindicalistas. Ser-se analfabeto era um dom de acordo com o diploma nº 39968.

Dizia-nos este que os factores que condicionavam o analfabetismo eram-no essencialmente *"pela riqueza intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sentir necessidade de saber ler*" (Gal, 2004, p. 153). É que o estado português desde sempre, mas em especial o Estado Novo e Salazar preocupou-se mais com a formação da *"elite dirigente"* do que na generalização das primeiras letras à generalidade da população português (Ramos, 1993). É que foram várias as prioridades com que se deparou o Estado Novo. Teodoro (2001) aponta-nos essas prioridades que nós transcrevemos na íntegra:

> *"Primeiro, a necessidade de legitimação e de regulação social do Estado Novo, depois a resposta aos processos de industrialização, de*

> *urbanização e do aparecimento de uma mais forte e numerosa classe média, foram os factores determinantes que conduziram à tardia concretização, em Portugal, de uma escola de massas"* (Teodoro, 2001, p. *89*).

A visão/análise de Sérgio Grácio (1996) sobre o que aconteceu e o que o Estado Novo fez tendo em vista entravar as *"massas populares"* e a sua aspiração legítima de mobilidade social, através do acesso à educação e instrução é-nos dada desta forma:

> *"o mais importante efeito ideológico de sistema escolar, no Portugal dos anos 30 e 40, resulta da correspondência entre uma escolaridade primária obrigatória reduzida a uma espécie de mínimo incompreensível, e uma estrutura social, submetida a transformações muito lentas e que não podia assim induzir movimentos significativos de mobilidade social. E esse efeito, operando silenciosamente através da experiência escolar e social dos sujeitos, consistiu num trabalho objectivamente orientado para desencorajar as veleidades de ascensão social entre o campesinato e o operariado. O contributo da educação para a produção da conformidade dos sujeitos com uma ordem social marcada pela divisão em classes tende a ser aqui obtido de modo negativo, pelo reforço de toda uma experiência da imobilidade típica das sociedades tradicionais*" (p. 39).

O regime conhecendo bem o meio onde se movia receava os "perigos" que poderiam advir pela obtenção do que as figuras gradas do Regime chamavam de *"excesso"* de escolarização. Estes receios são-nos expressos através da Câmara Corporativa (1949) da seguinte forma:

> *"É sabido que muitos alunos das actuais escolas industriais não aceitam de boa vontade a situação de operários. Dir-se-ia haver a incompatibilidade entre a arte de bem limar e o conhecimento da raiz quadrada; quase todos os iniciados nesta matemática, que presumem alta, buscam ser desenhadores, traçadores, empregados de escritório, de preferência a serem ferreiros ou torneiros (…[3])* (Teodoro, 2001, p. 199).

O Estado Novo viu na escola um aparelho essencialmente vocacionado para a doutrinação das pessoas. E, deste modo usou-a a seu bel-prazer pela força que detinha, e pela forma como inibiu os cidadãos de exercitarem as suas liberdades individuais e

[3] Parecer da Câmara Corporativa sobre a reforma do ensino técnico; Escolas Técnicas, Vol. nº 6-7.

colectivas, sustentando essa força/poder nos militares, igreja católica, onde *"a escola, o exército e a igreja eram os mediadores ideológicos"* (Benavente, 1999, p. 54).

Para Filomena Mónica (1978) a função da escola no Estado Novo teve fins bem distintos dos do ideário Monárquico e Republicano, se bem que não conseguidos levar à prática na sua grande maioria.

> *"Em primeiro lugar, os objectivos apontados pelo Estado Novo à escola primária representam uma excelente ilustração de uma concepção específica de escola – de uma concepção que via principalmente como uma agência, não de transmissão de conhecimentos ("instrução"), mas de formação da consciência ("educação"). O Estado Novo estava assim, a inverter as políticas educativas quer da Monarquia quer da República, que haviam planeado usar a escola de uma forma radicalmente diferente, isto é, para obter cidadãos esclarecidos e os trabalhadores especializados exigidos pela sociedade que sonhavam construir"* (p. 344).

E, deste modo, o que a burguesia ascendente de Setecentos e Oitocentos e a República não conseguiram operacionalizar e elevar o nível de instrução da população, contraditoriamente e de forma parcelar vai-o concretizar o Estado Novo, ao nível do ensino primário, universal e tendencialmente gratuito! Isto aconteceu através da passividade do povo e da sua subserviência, ao mesmo tempo que se impedia o esclarecimento científico. Esta escola está consagrada na Reforma Carneiro Pacheco pelo Decreto – Lei nº27279, de 24 de Novembro de 1936, por sinal o Ministro da Educação Nacional mais fiel ao ideário ruralista de Salazar. Esta reforma como nos mostra Teodoro (1982) modela a escola através de três características principais:

> *"A primeira reporta-se aos conteúdos escolares. «O ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal». Do ideal republicano da formação integral do indivíduo, passamos a incutir às crianças o respeito e a obediência cega à hierarquia social dominada pela grande burguesia.*
>
> *"A segunda característica respeita às estruturas e à dimensão da própria escola. «A escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa»."Era uma escola à*

medida do chefe, rural quanto baste, tresandando a falsa modéstia, caridade e piedade; pequena, isolada, sem conforto e falta de material. Assim foi e assim é!

"A terceira característica respeita ao nível de habilitações dos professores. Ler, escrever e contar é o que importa no primário, daí a formação que ultrapasse isso é perda de tempo e dispêndio de dinheiro e o estado/país é pobre, não está para deitar dinheiro fora. " (…) a formação dos professores do ensino primário é subestimada e diminuída. Primeiro, é, com a criação dos postos de ensino (1931) e consequente introdução dos regentes escolares (…). Depois, é o encerramento pelo Decreto 27279 das Escolas do Magistério Primário, só voltando a reabrirem em 1942 com um plano de estudos bem menos exigente que aquele que vigorou até 1936" (p. 47).

1.2.1- Com o Estado Novo há regressão nas qualificações para a docência e uma política anti-cultural marcante

Com o regime Fascista instalado e bem instalado no poder dá-se o ataque à cultura e à educação. Um mal que é preciso abater. É preciso corações puros e isto só se consegue na "santa ignorância". E Galvão Teles, Ministro da Educação na década de sessenta, não se coíbe de afirmar que a essência da educação assenta na tríade Deus, Pátria e Família esquecendo a importância da educação no desenvolvimento do país, nomeadamente o económico. O que se passa é que o governo português continua desatento às orientações emanadas da OCDE e ao pulsar da sociedade, pois de forma acentuada verificava-se uma crescente necessidade de mão-de-obra qualificada e especializada para sectores tão importantes para o desenvolvimento económico e social do país, como são os sectores industriais e comercial.

Para Portugal e seu governo, educação era trabalhar as consciências do povo e mantê-lo na ignorância, debaixo do seu jugo de força liderado pelas instituições repressivas do Estado, tendo à cabeça a PIDE. Tudo se fazia através da inculcação ideológica via escola e organismos específicos como o Secretariado Nacional de Informação (SNI) e a Secretaria de Propaganda Nacional (SPN), onde a igreja tinha a sua quota-parte de responsabilidade e intervinha quanto bastava. Para não nos desviarmos do assunto vejamos a pensamento do ministro citado em cima:

> *"Eu penso que a educação nunca deve perder, antes deve acentuar, cada vez mais, o cunho espiritualista que lhe vem da luminosa tradição cristã. E por isso não posso de deixar de ver com apreensão o surto de certo internacionalismo educacional que tende a subordinar inteiramente, a escravizar, a educação à economia, como se a primeira só existira em função da segunda"* (Stoer, 1986, p. 54).

As mudanças a acontecer e só o ministro não as queria ver. Era necessária uma educação opressora, com a igreja à frente catequizando/evangelizando, tal qual fazia nas colónias, confundindo o povo humilde e os "gentios". A oposição também se fazia sentir através dos estudantes e suas lutas e através de sectores da burguesia industrial cujo principal objectivo era o crescimento endógeno e não a protecção que o governo dava a burguesia mercantil que apoiava e suportava a guerra colonial.

Para conseguir atingir os seus objectivos anti-culturais há que meter mãos à obra e encerrar tudo que fosse entrave a sua politica. Deste modo começa o ataque a tudo que vá contra a sua visão "conservadora e retrógrada" de educação. Assim:

1926 – Extingue-se o ensino primário superior;
1928 – Encerrada a Faculdade de Letras do Porto (criada pelo ministro, filósofo e humanista, Leonardo Coimbra);
1928 – Dissolução do Instituto Superior de Direito de Lisboa;

As Faculdades de Farmácia de Lisboa e Coimbra são apenas escolas que preparam boticários/farmacêuticos;
1928 – Fecha-se a Escola Normal Superior, onde se preparavam os professores dos liceus;
1928 – Cria-se, substituindo a Escola Normal Superior, um curso com a duração de um ano de Ciências Pedagógicas;
1929 – Decreto 17053, de 28 de Junho, que põe fim a coeducação de sexos;[4]
1929 – Dá-se a simplificação dos programas através do Decreto 16730, de 13 de Abril de 1929, que visava apenas as instrumentalidades primárias de "ler, escrever e contar

[4] Em relação a coeducação dos sexos, Leonardo Coimbra nada acrescenta. E porquê?! Porque para ele homens e mulheres procuram o mesmo desígnio humano na vida social e cultural. "Homens e mulheres e cooperação de uns e outros na obra da cultura" (Patrício, 1992, p. 164). Deste modo a separação de sexos era contraproducente e esta separação na época enfermava de tabus sexuais e da bafiosidade religiosa, que o Estado Novo impregnou nas mentes populares.

correctamente – e na 4ª classe um ensino complementar que forneça os conhecimentos indispensáveis a todos aqueles que não possam continuar os seus estudos".[5]

1930 – Extintas as escolas Móveis (Dec. 18819, Setembro, 1930);

1930 – Extinta a Associação de Professores de Portugal;

1931 – São criados os Postos Escolares. Têm à frente um regente (habilitado com a 4ª classe e um exame complementar) e que lecciona até à 3ª classe. (Decreto – Lei 20604, Dezembro de 1931);

1932 – Fim do Ensino Primário Complementar;

1933 – Extinta a Faculdade Técnica do Porto;

Sindicato dos professores primários;

Associação do Magistério Secundário;

1936 – Extinguido o Ensino Infantil Oficial;

1936/42 – São encerradas as Escolas do Magistério Primário[6];

1937 – Extintas as escolas do ensino Infantil Oficial;

A sociedade de Estudos Pedagógicos;

O Ensino obrigatório passa de 4 para 3 anos;

As despesas com a Educação baixam para níveis anteriores a 1926 – São agora de 8% e em 1946 de 7%. Em 1926 eram de 9,3%;

Das 12 horas lectivas semanais obrigatórias e 6 extraordinárias passou-se a 18 horas obrigatórias e a 22 horas;

O Nº de alunos por turma passa de 20/25 a 60 por turma;

As professoras são proibidas de casar sem consentimento ministerial. Razão?! Os vencimentos/gratificações são tão baixos que mal davam para si. Só era permitido

[5] Esta institucionalização da simplificação dos programas tem o seu auge no Ministério Carneiro Pacheco através do Decreto 27279, de 24 de Novembro de 1936. Este defende e valoriza que "o ensino primário e elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e, a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal". (Teodoro, 2001, p. 182).

[6] Reforma Carneiro Pacheco. A Lei 1941 de 1936 determina que: o ministério da Instrução Pública passe a Ministério da Educação Nacional. Há um livro único de leitura para cada classe do ensino primário, bem como para a História, Filosofia, e Moral dos restantes graus de ensino. Criação da «Mocidade Portuguesa». A existência de «por detrás e acima da cadeira do professor do Ensino Primário, um crucifixo».

DL: 27279, de 24 Novembro de 1936, determina:

Que haja um livro único «compreendendo todas as matérias do ensino primário»; Obrigatoriedade da inscrição na Mocidade Portuguesa. A transformação dos Postos de Ensino em Postos escolares. Encerramento das matrículas da primeira classe das escolas do Magistério Primário. Que as professoras do ensino primário só poderão casar mediante autorização do ministro.

casar com quem ganhasse mais, ou fizesse prova de ter bens para o seu sustento! Aqui, não era alheia a missão sacerdotal/missionária da profissão;[7]

1940 – 18% do corpo docente são regentes Escolares;

1940 – Encerram-se 134 escolas, reconhecendo-se que há falta de professores. (Dec. Lei 30951, Dezembro de 1940);

1942 – Reabertura das escolas do Magistério Primário (2/3 dos lugares para professores do sexo feminino – D:L: 32243, Setembro de 1942);

1943 – Regulamentam-se os programas das Escolas do Magistério Primário de forma a «integrar os alunos na atmosfera ideológica vigente» – Dec. 32692 de 1943;

1946 – Fundação do Laboratório Nacional de Engenharia Civil;

1947 – Demissão de professores universitários;

1947 – Crise académica;

1953 – Abertura da Faculdade de Economia do Porto;

1955 – Regime de livro único para a 4ª classe do ensino primário. (D:L: 40362, de Outubro de 1955);

1956 – O Ensino Primário torna-se obrigatório; quatro anos para os rapazes e três para as raparigas. (D:L: 40964, de Dezembro de 1956);

1958 – O número de escolas do Magistério primário sobe para sete. (D:L: 41978, de Novembro de 1958);

1958 – Os professores primários sobem uma letra na escala de vencimentos;

1959 – Leite Pinto (Ministro da Educação) defende o alargamento da escolaridade e prepara o Ciclo Preparatório;[8]

1960 – 4 Anos de escolaridade obrigatória para as raparigas. (D:L: 42 994, de Maio de 1960);

1961 – Abertura da Faculdade de Letras do Porto;

1961 – Saída do Ministro Leite Pinto;

---

[7] Rogério Fernandes 1973, em Situação de Educação em Portugal; Moraes Editores; Lisboa; p. 21; diz-nos que a "*escolaridade obrigatória ficou reduzida a metade*".

[8] O engenheiro Leite Pinto que teve a seu cargo o Ministério da Educação de 1955/60 achava que era tempo de se acabar com o estado deplorável em que se encontrava o povo português, não só ao nível educativo, mas também social e económico. E diz-nos, citado em Teodoro (1976) de uma forma clarividente, em 1966, no 40º aniversário do 28 de Maio:

"Pois afirmo categoricamente que se não acabarmos com a frase rançosa e vergonhosa de que o Tesouro não pode dar prioridade às despesas com a educação, não podemos ir longe no futuro, nesse futuro que para o Ocidente consiste numa contínua ascensão no caminho da prosperidade!

«Ninguém nos ajudará na nossa pobreza, a não ser com o prato de sopa do menino comovido …» (Teodoro, 1976, p. 42). Este menino era a alusão a um trecho que vinha no livro único de leitura da 1ª classe. Tinha escrito lá: "É um pobre, minha mãe, um pobrezinho a pedir esmola". E, claro está, após surge a comoção do menino. E, este ministro diz-nos que não conseguiu retirar o trecho do livro!

1962 – Greve académica;

1962 – Prisão de centenas de estudantes e demissão de professores;

1962 – Demissão de Marcelo Caetano do cargo de reitor;

1964 – 6 Anos de escolaridade obrigatória. (D.L. 45810, de Julho de 1964);

1964 – Criação da 5ª e 6ª classe, Ciclo Complementar. (D.L. 45810, de Julho de 1964);

1965 – 1º Estágio de formação de professores de Pedagogia Freinet – Movimento da Escola Moderna (MEM); Lisboa 1965;

1968 – Criação do Ciclo Preparatório TV. (Portaria 23259);

Começo do Ciclo Preparatório;

Intensifica-se a apreensão de livros nas livrarias;

Os vencimentos dos professores do Ensino Primário sobem um pouco;

1968/69 – O número de alunos inscritos nos Magistérios é de cerca de metade dos inscritos em 1961/62;

1969 – Greve universitária;

1969 – Incorporação forçada de estudantes no exército;

1970 – Veiga Simão, a democratização do ensino e a meritocracia;

1972 – Haverá, a partir de 1973/74 coeducação no Ensino Primário e Preparatório. (D.L. 482, de Novembro de 1972);

1973 – Criação das Universidades Novas e dos Institutos Politécnicos;

Estudantes saídos da crise de 1969 são mobilizados e vão para África;

1973 – Discussão na Assembleia Nacional da Reforma Veiga Simão;

1973/74 – Apenas 2 Escolas de formação de educadoras de infância (Viana do Castelo e Coimbra).[9]

Face ao panorama da "obra" do Estado Novo que mostramos de forma reduzida ela é um indicador do que era Portugal na sua forma mais anti-cultura e ao mesmo tempo dum país que tinha horror a gente culta, educada e bem formada. Assim sendo, não era de estranhar que o insucesso fosse uma constante nas escolas e dos alunos portugueses como se verá a seguir.

[9] A média de educadoras formadas por ano era de 200. O número de crianças em idade de escolaridade infantil era de 510000 e havia uma necessidade de 20000 educadoras.
Para saber mais consultar Pinto, 1977; Cortesão, 2000; Nóvoa, 2005; Monteiro, 1976; E os Decreto – Lei e Portarias referidos.

Regentes de quê? E, deste modo, contrariamente ao que seria natural e aconselhável houve uma regressão enorme ao nível da formação –se se pode falar de formação– inicial de professores do ensino primário. A disseminação dos postos escolares à frente dos quais está um regente escolar foi a aposta. Tudo o que fosse para além do estritamente necessário era desperdício de tempo e gasto supérfluo de dinheiro, nas palavras de Pinto (1996).

Ao processo de minimização e diminuição do ensino básico obrigatório esteve associado a construção de postos escolares e não de escolas bem apetrechadas, mas sim modestas, tal qual a imagem de marca passada pelo governo, bem como a desvalorização da profissão e seu estatuto profissional acrescentou-se a desprofissionalização do *"professorado";* bem como os seus vencimentos. A institucionalização dos regentes escolares é feita pelo Decreto 20604, de 30 de Novembro de 1931. O Decreto 25797, de 28 de Agosto de 1935 regulamenta e introduz provas de aptidão para ingresso na *"carreira"* de regente. 30% do corpo docente do ensino primário, entre 1953 e 1958 são regentes.

A justificação da entrega em mãos de gente não qualificada, nem preparada para a docência no ensino primário – nem em nenhum ciclo (os/as regentes) - é dada por Salazar a António Ferro em entrevista que lhe concedeu em 1932. Vejamos apenas a parte mais significativa de como resolver o problema do analfabetismo:

> *"- Como resolvê-lo, então? – pergunto com certa curiosidade.*
> *E Salazar, com a segurança de quem tem ideias claras e firmes sobre o assunto:*
> *- Examinando o problema com simplicidade, sem a mania das grandezas que prejudica todas as nossas iniciativas, que as deixa ficar em meio. É impossível, evidentemente, fazer as escolas que nos faltam, pelo modelo que temos feito algumas, gastando cinquenta ou oitenta contos em cada uma delas. Mas, se em vez de cinquenta ou oitenta, gastarmos quinze ou vinte, já o problema fica reduzido a proporções abordáveis. É quimérico, sem dúvida, prover todas as freguesias com professores diplomados. Mas, porque não deixar esses nos grandes centros, nas cidades, vilas e lugares de certa importância, e criar em todas as aldeias, nas povoações escondidas e inacessíveis, postos de ensino, que seriam mantidos à custa de uma pequena gratificação? Seria esta – julgo eu – a única forma prática de resolver o problema, de*

> *ensinar toda a gente a ler, escrever e contar, degrau essencial para a educação cívica de um povo …"*[10](Teodoro, 2001, p. 186).

Pelo exposto é fácil de perceber o que contribuiu para a qualidade de ensino, para o baixo nível de escolaridade dos cidadãos portugueses, para o nosso atraso material, tecnológico, humano, educativo, civilizacional, … bem como pedagógico. O fatalismo *"lusitano"*.

1.2.2- Formação inicial de professores no Estado Novo

Há ainda a registar a formação inicial dos/as professores/as, que era igual àquela que se lhes iria exigir dos seus alunos, aquando fossem professores/as. *"Em suma tentava-se modelar os professores num "cadinho" semelhante ao que mais tarde, eles usariam para seus próprios alunos"* (Mónica, 1978, p. 214).

A sua formação constava essencialmente, como nos informa Benavente (1999) em: *"Alguma formação religiosa, didáctica da leitura e da aritmética, algumas noções de ciências, história e geografia de Portugal e economia doméstica"* (p. 58). Estamos em 1935, um ano antes do Ministro Carneiro Pacheco fechar as Escolas do Magistério Primário, até 1942. Sampaio diz-nos que:

> *"O nível cultural e profissional dos professores tornava-se, por este conjunto de razões (origem de classe, formação inicial, condições de trabalho, estatuto profissional e social) cada vez mais fraca. (…). Assim, a maior parte dos homens deixaram a profissão. O número de professores em 1957 era de 14891, entre os quais 2000 homens, ou seja, mais ou menos, 13% do total; entre 1954 e 1956, mais de 1400 professores pediram a exoneração ou licença ilimitada. Nesta última época, o número de regentes escolares era em 7000, ou seja1/3 do corpo docente primário"* (Benavente, 1999, p. 58 e 59).

Sendo verdade que a formação inicial ao nível das escolas do magistério antes do 25 de Abril primava pelo princípio do ensino balofo, estático e anti-científico, é também verdade que o regime assim o exigia. Generalizou-se, nas palavras de Bento de Jesus Caraças *"a instalação e alastramento deste processo de destruição progressiva do professor português"* (Monteiro, 1976, p. 149). Para a destruição do professor, além

[10] Entrevista de António Ferro a Salazar; extraído do Jornal Diário de Notícias, 1932

do exposto, muito contribuiu o fecho das Escolas do Magistério durante um período de 8 anos; de 1936 a 1943. Para suprir a falta de professores e porque a função foi menorizada criando-se a figura dos/as regentes escolares, como já dissemos. Eram pessoas portadoras da 4ª classe a quem se pagava (dava uma gratificação, nas palavras de Salazar), um salário miserável e que para entrada na função faziam um "exame" suplementar de habilitação.

Formar professores, ensinar a ler, … para quê? O povo pela grandeza da sua *"intuição"* não sente a sua falta, daí investir em professores e na sua formação era gastar dinheiro, era desperdiçar dinheiro como veremos em Gonçalves Cansado:

> *"Mas também não é com agentes de ensino, destituídos da necessária formação profissional, nem com escolas construídas e distribuídas ao acaso que se domina o problema da educação popular (…). Grande parte do nosso povo, pela sua riqueza intuitiva e, sobretudo, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sente a necessidade de saber ler (…). Deverá, com efeito ensinar-se o povo a ler? ou melhor, deverá impor-se a escolaridade obrigatória àquela porção das populações rurais que não sentem necessidade da cultura? (…). Ler, escrever e contar; compreensão dos factos simples da existência ambiente; educação moral; culto da pátria; eis o primeiro grau do ensino primário, como o governo clarividente o concebe"* (Monteiro, 1976, pp. 143 a 146).

O mesmo figurino se passava nas escolas de formação inicial de professores, onde o que era requerido era que se formassem *"seres amorfos"*, sendo os seus currículos, os mesmos desde 1934 (DL nº 32629) até Outubro de 1974. Ou seja, 41 anos. Nada se passou no mundo nem em Portugal?! Todo e qualquer conteúdo que levasse os alunos a problematizar a educação era/foi eliminado. Vejamos o que nos diz Pinto (1977) em relação à pedagogia/didáctica nos currículos de antes de 25 de Abril:

> *"O que interessa ensinar nesta primeira parte (pedagogia) é de pouca extensão e por isso ocupar os cuidados do professor por tempo superior a um quarto de semestre (um mês e pico) destinado ao ensino desta matéria. Não deve nas Escolas do Magistério Primário dar-se guarida a qualquer discussão acerca dos fins últimos que intenta o processo de formação dos seres humanos na fase de crescimento. Não possuem por um lado, os alunos a formação cultural necessária para se embrenharem em tão intricados processos; não se encontra por outro lado, o nosso país em estado crítico de indecisão acerca dos conceitos*

> *de vida e de fins da sociedade. Orientamo-nos hoje por um quadro de valores perfeitamente definido (…)"* (p. 15).

Em relação à psicologia aplicada à educação fala-se de "*tudo"* menos do importante, à criança.

> *- "Aspectos da vida psíquica: cognitiva, afectiva, activa*
> *Exemplificação:*
> *- Vida afectiva:*
> *- Estados afectivos fundamentais: o agradável e o desagradável;*
> *- Emoção-choque e emoção-sentimento …"* (Pinto, 1977, p. 14 e 15).

Era uma formação, como é bom de ver amordaçada e que não permitia ao futuro professor um conhecimento das pedagogias e psicologias. Era, pois uma formação redutora privadora da liberdade e criatividade, valorizando a acriticidade, contra a modernização do país e valorizando tudo o que de mais reaccionário e tradicionalista existia dentro do país. A importância da formação científica dos professores do ensino primário não era prioritária para o regime do Estado Novo. A prova disso é das /dos regentes escolares que vêm substituindo os professores desde 1931, como já dissemos.

Com o Decreto-Lei 30951, de 10 de Dezembro de 1940, surge no ensino primário, os chamados *«pára-quedista»* e, têm esse nome porque surgem no ensino de "pára-quedas". Bastava-lhes o Curso Geral dos Liceus (actual 9º ano) e um exame no final de um estágio de três meses. Como será bom de ver a degradação do ensino primário e do estatuto do professor foi galopante. Mas para quê preocupar-se com a formação do professor primário?! Reduzir, ao número de anos do curso era palavra de ordem. E, deste modo exigia-se a partir de 1943 o Curso Geral dos Liceus[11], mais dois de Magistério, pois:

> *"o professor primário deve, em geral, ser apóstolo; e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar, através da escola e fora da escola, em alguma obra especial ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo"*. (DL 38951, de 10 de Dezembro de 1940).

[11] Actual 9º ano de escolaridade.

A formação inicial de dois anos para os cursos do Magistério Primário era manifestamente insuficiente, contudo na análise de Pinto (1977) era a suficiente para o regime Fascista. Este em si não pretendia *"a cultura científica e pedagógica"*, mas sim *"a alienação e a capacidade de alienar"* (p. 43). E como a sua preparação cultural e científica era insuficiente *"cumpriam as tarefas do fascismo, mas na sua generalidade, não se identificavam nem com os princípios nem com os resultados sociais dessa ideologia política"*. Esta era a prática e a essência do fascismo *"a negação da cultura. A cultura é incompatível com a opressão e o fascismo é opressão"* (pp. 43 e 44).

Há uma acentuada vontade ideológica de sonegar a verdade e de não dar ao ensino um carácter científico e uma necessidade enorme de fazer crer que os alunos não sentem necessidade de saber. Onde *"a Escola por seu turno tornou-se um lugar privilegiado de reprodução da ideologia reinante, através do carácter selectivo do ensino, da rigidez intencional dos programas, dos livros únicos, etc."* (Pinto, 1977, pp. 11 e 12). Tudo isto acontece como nos diz Freitas, (2006) porque:

> *"É demitir-se o Estado das suas competências, abandonando os jovens à sua sorte fazendo-lhes crer que se as coisas não lhes correm bem é porque ou não são dotados, ou lhes falta o mérito. São uns falhados. E, deste modo, trabalhando e actuando na consciência de cada aluno e do pai/mãe de forma oculta, estes não sentem que são vítimas duma política cega ou que cega, que quer a todo o custo manter os privilégios dos já privilegiados*" (p. 2).

1.2.3- O que se pedia ao professor no Estado Novo?

E ao professor apenas lhe era pedido pelo regime Salazarista que se limitasse *"ao ideal prático cristão de ensinar a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal"*[12]. Aos professores de antes do 25 de Abril apenas lhes era pedido o servilismo puro, o silêncio, o endoutrinamento das crianças.

E referindo-se aos alunos que terminaram o seu curso em 1975, Pinto (1977) afirma que há outro sentir, apesar de apenas ter havido só um ano para a sua nova vida e para o combate. *"Um ano a interiorizar valores antidemocráticos, um ano a tentar*

[12] Decreto-lei nº 27279, de 24 de Novembro de 1936.

compreender o novo sentido e alcance da pedagogia, o novo sentido e alcance da função do professor" (p. 44).

O Estado Novo através de seu Ministro paradigma, Carneiro Pacheco compreendeu muito bem que a escola tinha um papel determinante através da implementação de mecanismos de inculcação ideológica adstritos aos sistemas de educação escolar. Compreendeu e implementou. E a *"escola primária, é assumida como um instrumento privilegiado de legitimação da nova ordem social e política"*. (Teodoro, 2001, p. 180). O que é que o Estado Novo espera de um professor e que papel lhe reserva? A resposta está contida nesta citação de Carneiro Pacheco (1940) e é elucidativa quanto baste em relação ao que se lhe pede.

> *"O mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem, por aberração, o não quiser ser haverá de retirar-se, porque Portugal, tendo decidido voltar à escola, já dela não sairá.*
> *Entre magoado e amigo, Salazar dirigiu um dia aos professores, perante a mocidade ansiosa, esta interrogação imemorável:*
> *- «Onde está a escola, a sagrada oficina das almas»?*
> *Fiador da escola, neste limiar do ano XI da Revolução Nacional – 1937 – eu respondo daqui a Salazar:*
> *- A escola vai cumprir o seu dever de formar portugueses!"* (Teodoro, 2001, p. 180).

Como se pode verificar o professor no Regime do Estado Novo/Fascista deixou de ter espaço de manobra, a não ser o de servir fiel e escrupulosamente as orientações emanadas superiormente. A liberdade deixou de passar por aí! Décadas onde para Coimbra *"educar é cultivar as liberdades criadoras da cultura nacional humana"* (Patrício, 1992, p. 127), passou a ter uma leitura oposta e educar devia ser lido: educar é inculcar a obediência, o servilismo da "pseudo cultura" do homem lusitano, mito criado por Salazar. *"Só é moral o acto livre; os mandamentos dogmáticos são imorais, a obediência à autoridade é heteronomia aniquiladora"*, como nos diz Leonardo Coimbra (Patrício, 1992, p. 127).

A educação, na concepção de Coimbra tem que ser um acto de vontade de querer e esta *só "existe quando o homem só vê o eu à luz do nós, quando se faz sócio de todo o cosmos"* (Patrício, 1992, pp. 211 e 212). E ao Regime Fascista faltou a vontade, o querer, vividos em liberdade. O Estado Novo nunca permitiu que os seus docentes

exercessem um magistério diferente do da sua cartilha. Ter um magistério diferente, na teoria/prática de Leonardo Coimbra, era ser um vigilante das mentes, comunicador, um colega mais velho onde as *"reprovações"* não existiam. Para Coimbra, a essência do trabalho educativo afirma-se em:

> *"Nunca poderia ser o "medir" ou "determinar" capacidades profissionais, mas o despertar em cada criança ou adolescente os seus mais gratuitos anelos de compreensão e admiração das expressões belas da Vida, abrindo-lhes os olhos para ao maior valor das grandes obras, para a seriedade da Arte, da Ciência, da religião, do pensamento"* (Patrício, 1992, p. 541).

Faltou ao Estado Novo uma visão humanista do homem como era a de Coimbra.

"O homem é pessoa moral livre. Sem a liberdade o homem não seria homem" (Patrício, 1992, p. 622). É esta a forma de pensar deste filósofo *"criacionista"* que também foi *"professor permanente, do qual se pode dizer que também ensinava nas aulas"* (Patrício, 1992, p. 625). E faltou também ao regime fascista outra visão, quanto a nós pertinente e actual do que é ser-se professor. Ser-se professor é ser-se um dos últimos *"românticos"* em exercício de funções. E isto por tudo de surreal, de sobrenatural, de espontâneo e bizarro que acontece. Ser-se professor é ir mais além do sonho. É conjugar a preparação científica e pedagógico/didáctica com a vontade e ânsia de aprender a ensinar a aprender. E deste modo o professor deve tentar, ou procurar:

> *"Tente, pois, ser um professor voltado para o exterior. Não esqueça que o ensino é mais uma técnica do que um conjunto de conhecimentos, e que, a menos que se mantenha em contacto com o mundo, nada terá a ensinar, excepto a matéria árida, que já estava morta quando a aprendeu.*
> *Um professor tem de dar aos seus alunos uma perspectiva do mundo que lhes permita escolher um caminho entre o emaranhado da selva. As crianças são assediadas por cultura "pop", questões de raça e cor, sexualidade crescente, pavor de uma outra guerra, e todo o género de problemas inomináveis. Tem de as ajudar a orientar-se, e para tal precisa de conhecer tudo isto.*
> *Esforce-se por não ser fanático ou tendencioso. Um professor com preconceitos é uma contradição andante"* (Haigh, 1973, p. 148).

1.2.4- O livro único e o seu papel ideológico

Tendo analisado os professores durante o Estado Novo/Fascismo, seus papéis/função, bem como a sua formação inicial achamos pertinente abordar de forma clara qual foi o papel do livro único durante este período. A nosso ver o livro único foi instituído para combater as leituras e doutrinas que *"corrompem"* os espíritos. Isto é: as leituras e doutrinas subversivas, portanto de autores proscritos e progressistas e deste modo críticos e opositores do regime político e, por isso mesmo incómodos. O livro único era o promotor da rotina, do acriticismo fruto do seu dogmatismo, que coabitava perfeitamente com a ignorância pedagógica e esta por sua vez nada mais pretendia do que repetir a *"sabedoria"* dos livros. Era também a resposta ao facilitismo do ensino, tendo como figura central o professor e que lhe conferia um papel de omnipresença e omnisciência. Aliada à sua figura as *"certezas"* que confere aos seus seguidores, o espírito simples que é a repetição/transmissão de saberes e a falta de conhecimento e esclarecimento sobre novas metodologias, materiais, propostas pedagógico/didácticas e a falta de uma sólida armadura conceptual.

Com a imposição do livro único através do Decreto 27084, dá-se o fim da autonomia curricular e o professor passa a transmissor do livro. Os manuais sendo a representação da sociedade e veiculando os seus valores pretendem um aluno passivo e deste modo, que se deixe subjugar/escravizar. Maria de Fátima Bívar (1971) analisando os manuais escolares do período anterior ao 25 de Abril (Estado Novo) vai mais longe e afirma:

> *"Aqui a bondade chega a ser parva, a sabedoria popular tinge-se de um romantismo chorão, os direitos são quase inexistentes, as graças e os castigos caem de um céu incompreensível, a tristeza e o fatalismo são glorificados, à subserviência chama-se humildade. Raramente surge a valorização franca e aberta da combatividade, da hombridade cívica, da consciência dos direitos do homem à promoção social; e quando estas virtudes aparecem, o resultado é quase desmoralizante, pois a maioria das vezes o que se entroniza é, em última análise, muito parecido com o oportunismo; o máximo a que se chega é à exaltação de um dinamismo pessoal inconsequente por demasiado individualista (…) em todo o ensino transmitido nas leituras destes manuais ressalta o bucolismo e estaticismo confrangedor por profundamente deformante da realidade social em geral e rural em particular – e que os textos dos manuais de leitura da instrução primária analisados são alienantes,*

> *estão desfasados das necessidades actuais do país e deixam a criança perplexa e desinteressada ao descreverem-lhe a "realidade" de uma forma totalmente oposta àquela que ela começa a contactar realmente"* (Bívar, 1971, Prefácio do Livro).

Com a institucionalização do livro único pelo regime Fascista/Salazarista há finalidades, como seria de esperar precisas, que servem interesses bafientos e de uniformização pedagógica dos docentes. No entanto o livro único:

> *"Assegurava, assim, a qualidade formal dos manuais, bem como o controlo dos seus conteúdos e, sobretudo, das suas doutrinas. Esta decisão contribui para uma uniformização do trabalho pedagógico, no quadro de uma cultura didáctica normativa, nomeadamente na formação de professores, que leva ao sucesso de obras de cariz metodológico. Instauram-se então, procedimentos pedagógicos que ainda hoje perduram nas nossas escolas, pois não há muitos professores que já se tenham libertado das "práticas mecânicas" e da "ditadura" do livro escolar"* (Nóvoa, 2005, p, 91).

O uso de materiais pedagógico/didácticos e manuais escolares no processo de ensino/aprendizagem depende do modelo pedagógico referencial. Para o ensino tradicional e expositivo, o manual tem um uso privilegiado, onde os outros materiais, se surgem têm uso pouco ou nada significativo. Marques (1985) refere-nos que:

> *"O manual funciona, assim, como o complemento exclusivo da palavra do mestre e exerce a sua função auxiliar principalmente fora da sala de aula. As interacções limitam-se ao diálogo esporádico entre professor e os alunos e o manual é a única fonte documental onde estes retiram informações ou completam os dados fornecidos pelo docente"* (Marques, 1985, p. 102)

A questão da adopção ou não de manuais escolares e do seu valor pedagógico, já era problematizada no tempo da Monarquia. Não é uma questão que nos surge apenas hoje. Ela vem de longe. Adolfo Coelho refere-se a eles dizendo que:

> *"Quando se pensa que são esses os instrumentos mais usados no nosso ensino primário compreende-se como esse ensino não tem valor educativo e leva apenas à prática mecânica de certas operações", sendo estes manuais elaborados por "simples literatos mais ou menos obscuros"* (Nóvoa, 2005, p. 91).

A questão dos manuais escolares tão falada hoje, face à agenda do XVII Governo Constitucional, pois acaba de aprovar a lei que os institui por seis anos escolares. Até 2006 era de 4 anos a sua validade. Para grande gáudio, dos saudosistas do livro único e dos professores que vêm no manual o currículo a prescrever, bem como as Associações de pais, que encontram nisso uma forma economicista de poupança de dinheiro, pois o livro pode passar de filho para filho, se a pressão demográfica se fizer sentir (aumento da taxa de natalidade, que em 2006 era de 1,4 filhos por casal) e, o livro institui a escola que eles conheceram e conhecem. Para outros, *"os obscuros literatos"*, há muito que vêm nos manuais uma forma de fazer fortuna.

Em 1974, com o 25 de Abril aboliu-se o livro único e hoje proliferam os manuais escolares, muitos deles de qualidade científica *"duvidosa"*.

1.2.5- A reforma Veiga Simão. Uma abertura do regime ou uma nova forma de exercer o poder?

A Reforma Veiga Simão surge pela boca do Presidente do Conselho de Ministros, Marcelo Caetano na rádio a 17 de Janeiro de 1970. *"É segunda grande, urgente e decisiva batalha da educação"* (Stoer, 1986, p. 71). A reforma em si foi comunicada ao país pelo então Ministro da Educação Veiga Simão em 6 de Janeiro de 1971. Com a chegada de Veiga Simão a Ministro da Educação dá-se o que se passou a designar pela "Democratização do Ensino". O país já não podia esperar mais, a marcar passo, a continuar adiado por mais tempo. Era preciso avançar. Urgia uma reforma na educação. E dessa encarregou-se o ministro Veiga Simão.

Esta aconteceu fruto da pressão da economia que pretendia mão-de-obra mais qualificada e preparada para as mudanças que se estavam a dar no mundo. Contudo, não deixava de ser uma aspiração do povo trabalhador bem como dos estudantes. Lembremo-nos das "crises" estudantis de 1961 e 1969. E, também, havia a necessidade de credibilidade ao nível da Sociedade das Nações, onde Portugal continuava *"orgulhosamente só"*, como se vangloriava internamente para os seus apaniguados, Salazar.

A actividade económica, tanto no seio da economia como do Estado e uma visão diferente ou uma reorientação diferente do sistema educativo acompanhada de uma menor intervenção ao nível da inculcação ideológica e mais preocupada com o desenvolvimento da economia, eis o cerne da Reforma Veiga Simão. Veiga Simão pensava que a *"sua"* reforma era um imperativo nacional e um desafio, pois visava educar *"todos"* os portugueses, mesmo sabendo que tinha contra si a falta de recursos humanos e materiais, a par *"da existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante"* (Stoer, 1986, p. 87).

Mas, porque queria o progresso e o desenvolvimento para o seu país, não se podia parar. Progresso era visto como sinónimo de uma sociedade mais justa, perfeita e mais humanista. E este progresso/desenvolvimento na sua maneira de ver só era possível através da educação. Esta, segundo Veiga Simão *"é o veículo poderoso e essencial que torna possível a vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem"* (Stoer, 1986, p. 87). Por assim pensar, foi apresentada a Proposta de Lei Nº 25/X na Assembleia Nacional onde foi debatida nos primeiros meses de 1973. Passa a Lei em 25 de Julho de 1973 – Lei 5/73, de 25 de Julho de 1973.

Muita polémica em torno da Lei em questão. Uma elogiosa que enfocava na questão da *"democratização"* em que a Reforma assentava, outra criticando o carácter *"Democratizador"* da mesma.

Outros, salvaguardavam que a *"Democratização"* deveria salvaguardar a possibilidade dos cidadãos escolherem o estabelecimento de ensino; isto é: o reconhecimento explícito do ensino particular, como garante da igualdade de oportunidades para todos. Como se a existência destes dois modelos fosse o impulsionador da igualdade de oportunidades?!

Com esta Reforma dá-se o corte com a concepção salazarista, enfermada pelo *"Paradigma Teológico"*, em que tudo estava pré-determinado e o que era preciso era apenas ensinar a cada um o seu lugar na sociedade, dando lugar a uma ideia meritocrática de educação, onde pudesse surgir a igualdade de oportunidades, no seio de uma apoliticidade do ensino e no âmbito de uma concepção mais humanista de

educação. Baseando-nos em Stoer (1986) passamos a citar a filosofia em que se baseava Veiga Simão:

> *"uma filosofia de educação que incorporaria o duplo princípio de que a educação do indivíduo é o alvo principal do sistema educativo e de que, todos, na base da igualdade, deveriam encontrar dentro desse sistema os caminhos que lhes assegurariam o direito inalienável de ser educado. Daí podemos concluir que o sistema educativo não deveria ser subordinado às exigências do desenvolvimento económico, embora compreendamos que ignorar tal relação pode levar a casos individuais de frustração: o conceito de estruturas educativas deveria garantir a possibilidade de obter qualificações concretas para o exercício de uma profissão considerada socialmente útil. De facto, é assim que procuramos incorporar no conteúdo educativo os princípios humanísticos e a vocação comunitária do estado social, os quais reconhecem os direitos do cidadão enquanto indivíduo e como elemento de uma colectividade integrada"* (p. 59).

Para António Teodoro (1976) a *"democratização de ensino"* não foi mais do que a mudança de nome. *"Generalização do ensino a todos os portugueses"*, expressão usada até 1970 e que Veiga Simão alterou. Diz-nos ainda que esta:

> *"não passou dum aumento e prolongamento da escolarização, processada através duma política de improvisação de escolas e professores, tendo com finalidade o cômputo estatístico e donde resultou uma progressiva degradação do ensino e da função docente"* (p. 52).

Para Moura Ramos, deputado na Assembleia Nacional (ANP), a sua crítica vai mesmo muito longe, pois afirma *"que "democratizar o ensino é o mesmo que dar a qualquer cidadão o direito de ser doutor, mais não é o do que entender que qualquer burro tem o direito de ser cavalo"* (Stoer, 1986, p. 93).

Não é possível democratizar a educação, numa sociedade anti-democrática e autoritária. A prova disso foi que com o Ministro anterior (José Hermano Saraiva), houve o recrudescimento da repressão e o encerramento das associações estudantis, afastamento/saneamento de professores, entrada da polícia nas Universidades, mas não para formação. Ou seja: Reforma Veiga Simão, uma manobra dilatória e demagógica tendo em vista calar olhos internos/forças desenvolvimentistas, bem como adoçar a boca

às pressões dos organismos internacionais que exigiam a efectiva abertura do Regime ao tipo de democracia ocidental.

Deste modo, a chamada *"democratização do ensino"* não passou dum aumento da escolaridade sem ter preocupações a montante nem a jusante. Falta de recursos físicos (como se verá em dados que mostraremos), como escolas (salas de aula), de professores, de pessoal auxiliar, o que se traduziu num deteorar do ensino e da sua qualidade, bem como na degradação da profissão docente[13]. Em relação aos recursos físicos (escolas) temos a dizer que esta era o espelho do ruralismo, enquanto filosofia do regime.

Mas, voltemos à Reforma Veiga Simão. Para António Reis a reforma não era mais – como já dissemos – do que:

> *"(…)uma cautelosa adaptação da máquina política à satisfação das necessidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista no nosso país, de acordo com os interesses dos grupos industriais tecnologicamente mais evoluídos e mais aptos a enfrentar a concorrência europeia"* (Stoer, 1986, pp. 99 e 100).

A filosofia da reforma assentava numa adaptação do sistema educativo ao modo de exploração capitalista, mas de forma encapotada. Vejamos como:

> *"Era um lobo vestido com pele de cordeiro, pois não passava de uma grande manobra demagógica a coberto da qual as classes dominantes e o seu governo procuravam consolidar a ditadura fascista, ajustando o sistema escolar às novas necessidades económicas resultantes da fusão entre monopólios e o Estado"* (Teodoro, 1976).

A reforma Veiga Simão defendia não o que aparentemente nos levaria a pensar *"a democratização do ensino"*, pois não visava tornar a população portuguesa mais interventiva e participativa, mas tinha como objectivo *"oculto"* perpetuar/consolidar o controle político sobre a população dando ares de abertura e anunciando benefícios ao nível da educação (Stoer, 1986, p. 97), que sabia que não iria cumprir. Mas, se há abertura não há razão para discórdia.

[13] Não podemos falar de estatuto, pois este foi aprovado pelo Decreto-Lei 139 – A/90, de 28 de Abril e alterado pelo Decreto-Lei 105/97, de 29 de Abril e pelo Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro. O actual E.C.D. é de 19 de Janeiro de 2007.

Ao nível do papel do professor primário vê nele o civilizador e missionário, onde não é alheio o facto de Portugal ser ainda potência colonizadora em África e Oceânia. Mas, vejamos como ele descreve como deveria ser o seu papel (do professor):

> *"O professor primário é um símbolo de idealismo, de coragem, de fé e de sacrifício. O professor primário é um soldado que ministra pão do espírito e fortalece a própria raiz da vida nacional. Por isso, homenagear o professor primário é homenagear a Nação (…). E a todos nós, professores, faz bem recordar, muito especialmente os nossos companheiros que exercem a nobre missão de educar em aldeias escondidas, no mato selvagem, ou no sertão inóspito, em escolas tantas vezes pobres na construção e no equipamento didáctico mas imensamente ricas em calor humano e em dádivas de alimento espiritual*" (Stoer, 1986, p. 74).

O papel civilizador, a religião pelo meio, onde se faz sentir ainda o efeito da Trindade Salazarista (Deus, Pátria e Família), a par do papel "*desenvolvimentista"* da educação era em suma a visão da Reforma e que pretendia ser o impulsionador e o motor de desenvolvimento e progresso para o país. Como vimos era impossível levá-la avante na sua plenitude, basta ver o que nos dizem os "*ideólogos"* do regime. Mas, pelo menos tentou e isso é de louvar. Stoer (1986) diz-nos que esta Reforma teve um papel de relevante importância no início da década de 70. Que ela se devia a três factores:

> *"1- Ao papel central desempenhado pela educação para o estado português;*
> *2- Ao facto da reforma ter agido como um eixo nos debates sobre o desenvolvimento/modernização do país e*
> *3- Ao impacto da Reforma numa conjuntura política específica (uma conjuntura de crise que lhe restitui uma importância e uma autonomia que a educação geralmente não possuía, enquanto contribuição para o desenvolvimento económico e para a modernização das décadas de cinquenta e sessenta*" (p. 70).

Esta reforma de acordo com o mesmo autor (1986) constou essencialmente do seguinte:

> *"1- O aumento do período de escolaridade obrigatória de 6 anos para 8 anos – quatro de escola primária, quatro de ensino secundário unificado (de natureza polivalente e com salvaguarda de que isto vigoraria quando o período obrigatório de 6 anos estivesse a funcionar devidamente;*
> *2- A idade de entrada para a escola descia para 6 anos;*

> *3- Introdução, sempre que possível, de um período de dois anos de educação pré-escolar;*
> *4- A reforma do ensino superior que inculcaria não apenas nas universidades mas também os institutos politécnicos e outros institutos de formação profissional e técnica;*
> *5- A reforma do sistema de formação de professores através das Escolas superiores de Formação de Professores e de departamentos de pós-graduações para os mesmos"* (p. 57).

Estas medidas foram acompanhadas de outras que incluíam a:

> *"criação de novas escolas, o início de diversas experiências pedagógicas por todo o país, o aumento da acção social na escola, o desenvolvimento da escolas nocturnas e a readmissão de professores universitários demitidos por anteriores ministros da educação"* (id. pp. 57 e 58).

A Lei 5/73, de 25 de Julho, mais conhecida por Reforma Veiga Simão e que "pretendia" a "*Democratização do Ensino*", veio acicatar os ânimos da população e contribuir para o desacreditamento das instituições corporativas. E desta forma, em vez de resolver as contradições que surgiram pela abertura do sistema de ensino às massas populares, foi sem dúvida alguma mais o coveiro do sistema político fascista engendrado por Salazar/Caetano, o que veio a acontecer a 25 de Abril de 1974. A *"democratização"* apenas veio alargar as expectativas de mobilidade social por parte das massas populares ávidas de liberdade e de verdadeira "*igualdade de oportunidades"* e, como se goraram as expectativas, pois a um regime antidemocrático, autoritário, meritocrático e elitista era impensável respeitar as legítimas expectativas do povo, virou-se o feitiço contra o feiticeiro. Foi o fim do regime. Este apodreceu por dentro. A "*democratização"* levou à massificação escolar e esta foi um factor preocupante face à qualidade do ensino, pois teve efeitos perversos.

A situação política, económica e social é terceiro-mundista. Vejamos os números:

1 Médico para 1100 pessoas – 1974;

1 Enfermeiro para 2290 – 1974;

29,8% De nascimentos sem assistência médica

59,2% De mortalidade infantil

346 Pediatras em 1971
23,6% De mortes por tuberculose 1971

Em relação às condições de habitabilidade, saneamento, abastecimento de água, electricidade, … o panorama é confrangedor. Baseando-nos no Jornal Avante (1972) passamos a apresentar os números:

Em cada 100 casas 12 não têm cozinha
50 não têm WC
62 não têm esgotos e são 80% da população
72 não têm electricidade
25% da população vive em barracas (Avante, 26/07/72)
1/3 da população não tem abastecimento de água ao domicílio e destes só ¼ têm condições satisfatórias
60% não dispõe de recolha de lixo
80% das pessoas viviam com 3500 escudos por mês; corresponde hoje a 17,5 euros
Em 1970 mais de 10% dos jovens entre os 10-14 anos estavam inseridos no mundo do trabalho.
Entre 1960-1971, de acordo com estatísticas oficiais saíram do país 1184227 pessoas.
(Fonte: Monteiro, 1976, pp. 163 e 164)

É este o panorama social e económico com que chegamos a meados da década de 70. Como se pode ver estamos numa periferia da Europa, onde geograficamente nos encontramos, mas muito falta para a ela aderir, (1986, 1 de Janeiro) e conquistarmos o padrão de vida dos seus cidadãos.

É incompreensível e mesmo contraditório que Portugal, sendo um país católico e do sul tenha sido o primeiro país a proceder à secularização do ensino, sendo o Estado a controlá-lo (Nóvoa, 1994) e ao mesmo tempo a consagrar a escolaridade obrigatória (1835), por Rodrigo da Fonseca Magalhães, pelo decreto de 7/9/1835. Este decreto aprova o Regulamento Geral da Instrução Primária. Apesar disso é dos últimos países a desenvolver a construção da "escola de massas" e tem uma grande taxa de

analfabetismo (13%, aproximadamente, censos de 2001) e uma baixa taxa de escolaridade[14].

O consagrar a escolaridade obrigatória em 1835, não mudou em muito o panorama educativo português. Foi preciso esperar mais de um século (125 anos – 1960) para a sua verdadeira implementação e esta apenas ao nível do ensino primário (os 4 primeiros anos de escolaridade). É este o primeiro passo, no processo da construção de uma escola para todos, a um nível menor. Isto não é de estranhar visto que o sub investimento na educação foi sempre uma constante em Portugal.[15] O atraso educativo na perspectiva de J. Magalhães (1969) e Teodoro (2001) e da assumpção do Paradigma da Modernidade em detrimento do Antigo Regime têm como factores condicionadores:

> *"(…) ou a escola portuguesa foi inteiramente subalternizada como instância de modernização, ou o processo histórico de superação do Antigo regime em Portugal se prolonga pela segunda metade do século XIX, desafiando o conhecimento historiográfico a rever a cronologia e a integração dos fenómenos educativos na transição da Sociedade Portuguesa para a Contemporaneidade"* (Teodoro, 2001, p. 161).

Não podemos esquecer que os nossos políticos e desde sempre e o Ministro Leite Pinto (Ministro da Educação de Salazar) lembra-nos também, de que eles têm um discurso na oposição e de quando são governo, a prática é a contrária.[16]Como nos informa Leite Pinto.

> "*Foi sempre na oposição que os políticos portugueses do princípio do século XX reeditaram a frase de M. Ferrão: «tudo pode esperar excepto a escola».*
> *No poder reeditaram, porém, a frase do Bispo (de Viseu, Alves Martins): «O Tesouro não pode suportar tantas despesas» "* (Teodoro, 2001, p. 162).

[14] Mais de 50% dos jovens abandona a escola finda a escolaridade obrigatória, entenda-se de 9 anos.
[15] Ver Teodoro, 2001.
[16] O exemplo paradigmático é a do governo PS (2006) que na oposição (2002-2004) não aprovou e votou contra a Lei de Bases da Educação (LBE) do governo da direita - PSD/PP, o código laboral e Lei de Concursos de professores, altamente penalizadora dos trabalhadores e dos professores, o aumento dos impostos. Fizeram precisamente o contrário do que prometeram durante a campanha eleitoral de 2005, quando se encontraram no governo.

Contudo, a oferta criação de escolas não corresponde à respectiva procura pelos alunos. Ramos explica-nos como isso se passou:

> *"e na última década do século XIX e primeira do século XX, quando os governos monárquicos e, sobretudo, republicanos foram tomados por um frenesim de criação de escolas, o que depressa descobriram foi que o número de alunos aumentava mais lentamente que o número de aulas, de modo que as médias matrículas /escolas não deixaram de baixar de um modo embaraçoso para todos aqueles políticos que tinham pensado bastar dar esmola, que o povo a encheria. Não, as coisas eram mais complicadas"* (Teodoro, 2001, p. 168).

Como pode uma reforma ser democratizadora e pretender massificar o ensino com números destes? De acordo com Monteiro (1976) os dados são os seguintes:

Tabela Nº 3. Gastos com a educação %

1973	**PIB**	1,77%
1975	**PIB**	2,84%

(Fonte: Teodoro, 2001, p. 225)

Como se pode ver a despesa pública com a educação em Portugal é muito baixa e uma das mais baixas da OCDE na altura**,** apesar de haver um acréscimo significativo com a mudança política que aconteceu com o 25 de Abril.

Tabela Nº 4. Instalações escolares

Ano	**Nº de salas por Escola**
1971	+ de 50% 1 sala

(Fonte: Teodoro, 2001, p. 225)

A dimensão das escolas como se verifica é muito pequena, pois mais de metade dos edifícios do 1º ciclo apenas possuem uma sala de aulas.

Tabela Nº 5. Níveis de ensino e edifícios escolares existentes

Ano	Nível de ensino	Nº de edifícios escolares	Fim a que se destinam
1970/71	1º Ciclo	11773	54% ensino
1970/71	CPES	281	131 ensino
1970/71	Ensino liceal	88	39 ensino

(Fonte: Teodoro, 2001, p. 225)

O que nos mostra a tabela é que dos 11773 edifícios escolares do 1º ciclo apenas 54% destes é que foram construídos para esse fim, ou seja, pouco mais de metade é que são escolas, os outros 46% são edifícios adaptados a escolas. Dos 281 edifícios do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) apenas 131 edifícios foram construídos com essa finalidade, escolas e dos 88 liceus só 39 foram construídos para esse fim.

Com a massificação o sistema não conseguiu dar resposta e por isso o Estado e seu ministro da educação tiveram que improvisar e socorrer-se de edifícios que não tinham sido construídas de raiz para o efeito. E tirando o 1º ciclo onde mais de metade das escolas tinham sido edificadas de acordo com os planos em vigor, nos outros níveis de ensino isso não aconteceu e mais de metade dos edifícios foram adaptados a escolas, com as limitações e constrangimentos daí inerentes.

Em 1972-73 – 12% dos concelhos do continente e ilhas não dispõem de CPES;
5,2% só têm ensino privado (CPES);
3,6% têm estabelecimentos particulares gratuitos.

Tabela Nº 6. Construções escolares entre 1968 e 1972

Ano	Nível Ensino	Nº Escolas	Ano	Nº Escolas
1968	CPES	136	**1972**	316
1968	Liceus	84	**1972**	149
1968	Escolas Técnicas	96	**1972**	151
1968	Magistérios	16	**1972**	24

Veiga Simão afirma que houve um esforço ministerial muito grande conforme se vê na tabela e que entre 1968/72 se abriram 280 postos de Telescola para levar o 1º e 2º ano dos liceus, actual 5º e 6º ano de escolaridade, às aldeias mais isoladas onde o ensino preparatório não chegava por via normal, com 614 turmas e que em relação a estabelecimentos do ensino secundário se passou para o dobro.

Tabela Nº 7. Pessoal docente e habilitações académicas

Ano	Pessoal docente %	Qualificações/habilitações
1971	12%	Regentes escolares
1971		7º Ano liceal

Ao nível do 1º ciclo havia ainda um universo de pessoas sem formação ao nível do Magistério. Eram os regentes escolares a quem apenas se exigia a 4ª classe para poderem leccionar. Na telescola, por falta de professores habilitados o mesmo sucedia e recrutava-se "professores" com o 7º ano liceal, não é referida qual a percentagem destes.

Tabela Nº 8. Taxas de escolarização em 1969/70

Nível de ensino	**%**
Ensino infantil	3%
Ensino primário	100%
Ens. Complementar do ens. Primário e CPES	71%
Ensino liceal	20%
Ensino superior	3%

Apenas o ensino primário se tinha generalizado a toda a população. O mesmo não se passava no ensino infantil e ensino superior onde a percentagem era diminuta.

Tabela Nº 9. In/Sucesso escolar 1970-71

Ano escolaridade	**% Reprovações**
1ª Classe	37,5%
Ensino técnico	47%

E, para enegrecer mais o panorama escolar havia 25548 alunos com mais de 13 anos na 4ª classe, o que quer dizer que já tinham sido reprovados mais de uma vez e no ensino superior o panorama era aterrador. Ensino superior – cálculo do período de 1967/68 a 1971/72 – entrada e saída da universidade – aproveitamento mais ou menos 8%. O que quer dizer que apenas 8 em cada 100 alunos do superior fizeram o curso sem terem reprovado nenhum ano!

Tabela Nº 10. Apoios sociais

Nível de ensino	**Alunos/cantina %**
Ensino primário	13% Alunos
Estabelecimentos Ensino primário	10% Cantina
Nº de cantinas 1616	Nº alunos 124396

Os apoios sociais são os que se descreveram e são insuficientes, por não cobrirem o universo dos alunos que frequentam a escola portuguesa, e especialmente os carenciados e que eram muitos. Associado à falta de cantinas temos ainda a inexistência de transportes escolares. A juntar ao que já se disse temos 100000 alunos com NEE e que não têm apoio de nenhuma espécie e no Ciclo Preparatório Telescola TV existem também 10,8% de alunos deste nível (NEE).
(Fonte: Monteiro, 1976, pp. 158 a 162).

Esta reforma (Veiga Simão) encontrou condicionantes de peso, conforme se vai ver de seguida, que impediram o seu bom andamento e ainda houve o 25 de Abril que cortou de vez com todo este tipo de falsidade democrática.

Para tudo é preciso ideias. E para *"grandes ideias" "grandes pensadores"*. E, depois mãos de ferro para aplicar as ideias transformadas em lei; em lei à força. Como nos diz Salazar: *"são as ideias que governam e dirigem os povos e são os grandes homens que têm as grandes ideias"* (Godinho, 1974, p. 63). E como de brilhantes pensadores e de homens cheios de ideias estava o Estado Novo *"bem servido"* ouçamos alguns destes *"brilhantes"* pensadores, intelectuais e ministros sobre a necessidade, ou não de educação/instrução do povo. João Ameal avança-nos com ideias tão absurdas como estas:

> *"Portugal não necessita de escolas (…) ensinar a ler é corromper o atavismo (…). Na nossa terra há alguns espíritos sem preparação mental que se interessam pela obrigatoriedade do ensino primário, como se ele fosse uma das primeiras necessidades fisiológicas do povo"* (Monteiro, 1976, p. 147).

Nas palavras do Ministro da Educação Nacional, Tamagnini ouvimos:

> *"Uma reforma legislativa, inspirada por um belo ideal democrático, mas que devia comportar o contacto com os factos, graves inconvenientes, abriu o acesso do ensino secundário aos filhos das classes inferiores (…). Importa, antes de mais nada, pôr fim a esta superprodução legal de forças intelectuais, porque é um factor de déclassement social, porque dá origem a esta multidão de semiproletários, uns saídos da massa operária, e que nunca se resignarão à sorte dos simples trabalhadores, todos profundamente desolados e inclinados à revolta (…). Será indispensável moderar as aspirações desrazoáveis que impregnam o espírito dos pobres e dos*

humildes, será preciso destruir essa grande ilusão de que a cultura dá infalivelmente riqueza e poder" (Monteiro, 1976, p. 147).

Contudo quem detém o poder e as certezas? E donde veio? Houve ou não a dita mobilidade social? Nós sabemo-lo que sim embora comedida e escondida! E deste modo, o Estado Novo, através do Decreto-Lei Nº 22040 vem refrear e travar o acesso que já de si é restrito àqueles que ousam através da educação chegar a patamares mais elevados. Não se pode aspirar a ser-se alguém! A propaganda fascista, apenas consente que os seus avancem independentemente do seu valor. E avançam para que se afixem nas Escolas Primárias, Liceus, Bibliotecas, etc., quadros morais com frases como a seguinte:

"Advogados sem causa, médicos sem clientela, arquitectos sem trabalho, a vossa instrução nem sempre vos servirá para combater a adversidade, ao passo que um bom ofício salvou sempre o operário corajoso, permitindo-lhe afrontar a inclemência da sorte" (Monteiro, 1976, p. 147).

Alfredo Pimenta acrescenta ao já dito que:

"Ensinar o povo português a ler e a escrever, para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos ou das facécias malcheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada, ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos – é inadmissível. Logo, concluo eu: para a péssima educação que possui e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe de mais (…). Um dos factores principais da criminalidade é a instrução"(id. p. 148).

Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional, de que já falamos atrás, afirma-nos que: *" O mestre não é um burocrata mas um modelador de almas e de portugueses. Quem por aberração o não quiser, haverá de retirar-se*" (id. p.148).

O Preâmbulo do Decreto-Lei 3051 diz-nos que:

"O professor deve em geral ser um apóstolo e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar através da escola em alguma obra social ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo. Então não deve a sua escrita ser deixada ao critério de um concurso"(id. p. 148).

Pinto da Mota, deputado em 1938, teve a ousadia de dizer que:

> *"deformar o espírito de quem aprende é a maior das desgraças. É melhor deixá-los analfabetos do que com o espírito deformado (…). Se nós queremos entregar esses 1600000 analfabetos nas mãos de qualquer professor, esses homens podem vir a transformar-se em inimigos da sociedade"*(id. p. 148).

E Salazar, o senhor da verdade absoluta, conclui em tom de *requiem* final que *"o analfabetismo em Portugal vem de longe e isso não impediu que a nossa literatura fosse em determinadas épocas extremamente rica"*(Monteiro, 1976, p. 148).

E como corolário disto tudo surge a Portaria 22966, de 17/10/67 que impregnada de religiosidade por todos os lados dá a machadada final. O que é preciso é *"impregnar de espírito religioso as matérias escolares, de tal modo que a religião seja o fundamento e a coroação de todo o esforço educativo"*(id. p. 148).

E Rodrigues afirma que

> *"O crucifixo torna-se obrigatório nas paredes de todas as escolas, o nacionalismo mais chauvinista invade os programas escolares, os objectivos do ensino ministrados são contraditórios e opostos à realidade social e económica dos educandos, o amor a Deus e à Pátria ganha conotações perfeitamente trágicas do «orgulhosamente sós», a fobia à cultura e ao conhecimento leva ao ódio a tudo o que possa vir perturbar esta paz podre"* (Gal, 2004, p.153).

1.3- In/sucesso e fraco rendimento escolar. Factores condicionadores

Para os autores da revisão da estrutura Pedagógica do Ensino Primário, o fraco rendimento dos alunos e consequente insucesso e respectiva reprovação prendem-se sobretudo por:

> *"- Precário nível de saúde, devido á falta de condições de salubridade, de protecção materno-infantil, de medicina escolar preventiva e curativa (como já foi dito);*

> *- Fraca instrução geral de base;*
> *- Economia débil, traduzindo carências de alimentação e alojamento, estados de tensão e ansiedade, desvios de conduta, instabilidade familiar e ainda a reforçar os factores anteriores – inadaptação das estruturas educativas, e de destacar as más instalações escolares, a falta de material didáctico, a insuficiente preparação pedagógica do professorado e a ausência duma ligação real da escola ao meio económico-social das crianças"* (Teodoro, 1976, p. 87).

Também é de realçar que o ensino em geral e o ensino primário em particular, sob a égide do Estado Novo estava estruturado à sua "imagem e semelhança". Tudo estava conforme à sua ideologia servindo na perfeição. Fazendo com que os dominados não sentissem ou tivessem consciência da sua condição de explorados. E essa finalidade do ensino foi superiormente conseguida. E como foi conseguida? De acordo com Maria de Fátima Bívar (1975) através de conteúdos onde:

> *"familialismo untuoso, o bucolismo decrépito, a terna colaboração de classes, o irracionalismo patrioteiro, o culto da ordem e do asseio, a vocação da assepsia que evita a catástrofe sempre iminente, o academismo pedante, a sufocação pedagógica"* (Bívar, 1975, p. 25).

E visto de dentro do sistema, o não pretenderem as forças retrógradas do Regime que houvesse uma reconversão do sistema escolar e que se mantivesse a ideologia de um ruralismo imobilista era justificada em sede de Assembleia Nacional, como nos afirma Avelãs Nunes com argumentos destes: *"Correspondeu às necessidades (…), tomando em conta o risco que se corria de se criar um proletariado intelectual, fonte de desequilíbrio das estruturas económicas sociais e políticas"* (Teodoro, 1976, pp. 41 e 42).

O Regime sabia muito bem ao que conduziria um povo culto, instruído, alfabetizado e por isso o evitou enquanto pode. Com o grau de analfabetismo que grassava no seio da população portuguesa durante as primeiras 7/8 décadas do século XX, mas incidindo mais no período do Regime Fascista/Estado Novo, que ocorreu de 1926 a 1974, podemos dizer que a educação e "*instrução obrigatória ficou reduzida a metade*", na expressão feliz de Rogério Fernandes (1973). Com isto queremos dizer que se fez pouco em relação ao que seria necessário e desejável fazer em prol da Educação e do povo português. Vejamos os números e tiremos conclusões:

Tabela Nº 11.Taxa de analfabetismo

Ano	1930	1950	1960	1968	1974
Analfabetismo	67,8%	45%	38,1%	30%	30%

(Fonte: Monteiro, 1976)

Embora nem todos os autores coincidam em relação às taxas de analfabetismo e de escolarização, isto prende-se sobretudo na obtenção dos números/estatísticas, pois não era cultivado o seu uso durante o Regime anterior.

Tabela Nº 12. População por níveis de ensino%

1960 pop.> 7anos	Não sabiam ler	Sabiam ler sem grau de ensino	Ensino primário	Ensino Secundário	Ensino Superior
	36%	28%	32%	3,14%	0,74%

(Fonte: Benavente, 1976)

Há, como se pode verificar, pequena diferença em relação à taxa de analfabetismo, que quanto a nós e pelas razões expostas, não é relevante. No entanto, é relevante e confrangedor este panorama educativo, pois entre analfabetos, que sabem ler sem ter qualquer grau de ensino e os que têm apenas o ensino primário temos uma percentagem de 96% do universo da população portuguesa.[17] Em 1930 havia 708000 crianças com idades compreendidas entre os 7 e 11 anos. 507600 Crianças entre os 7 e 11 anos não frequentavam a escola, isto é: 73,1% das crianças abrangidas pela escolaridade obrigatória (Teodoro, 2001, p. 182 – nota 11). Em 1938, das 750 000 crianças em idade escolar pouco mais de 200000 sabem ler. Há 480000 crianças em idade pré-escolar, mas não têm oferta educativa nem, assistência infantil. Há 800000 em idade de aprender, mas factores de ordem económica e social os têm impedido da sua formação /instrução (Monteiro, 1976).

[17] Cifrando-se o analfabetismo na ordem dos 36%, no ano de 1960 entre a população portuguesa, a obra "redentora" ao nível do combate ao analfabetismo tão propagada pelo Estado Novo, não conseguiu cumprir a sua função, a não ser que, como nos diz Filomena Mónica "de maneira geral, a nova classe dirigente Salazarista via o analfabetismo a uma luz positiva" (in Nóvoa, 2005, p. 97).

Em meados do século XX, segundo dados da UNESCO, Portugal tem uma taxa de analfabetos na ordem dos 40% e taxa de escolaridade infantil de 45%. O último país do ranking europeu. Hoje como ontem os números falam de *per si.* Já em meados dos anos 60 Rui Grácio leva-nos a reflectir sobre isto e a pensarmos que as metas traçadas não podem ser à luz de que os outros países fiquem estáticos.O que se vê, é mais dinamismo nos outros do que naqueles que deviam avançar e a um ritmo mais acelerado.

> "*Fixamos metas imaginando os outros países parados. Por isso, quando as cumprimos, constatamos perturbados que a distância que nos separa da "civilização" é cada vez maior …"* (Nóvoa, 2005, p. 113).[18]

E assim, em 1960, 31,1% da população maior de 6 anos, não frequentava a escola, nem sabia ler nem escrever; ou seja: 2379200 em 7 647 200 indivíduos; sabiam ler mas não tinham qualquer grau de escolaridade 1 870 900 indivíduos, o que correspondia a 24,5%.

Para Teodoro (1976), que se baseia no X Recenseamento Geral da População, 55,6% da população portuguesa maior de 6 anos, não tinha a 4ªclasse (último ano da escolaridade obrigatória, ou seja 10/11 anos de idade), ou não frequentavam a escola primária. A "docilidade" e a submissão do povo estava completa e era-lhe impossível dar a volta ao instituído, ainda que na mente de muitos, o contrário estivesse sempre presente. É o caso de Alves Redol que se revolta contra o *status quo:*

> *"paz verdadeira em que os Homens aceitam hierarquias entre si, uns com a albarda, outros com a espora, cada qual alegre da sua tarefa, sem que aos cavalgados pudesse alguma vez apetecer a inversão das posições"* (Teodoro, 1976, p. 40).

Constatando esta hecatombe que é o analfabetismo português e não podendo esquecer a estreita relação e dependência entre o grau de escolaridade e de produtividade (tendência defendida pela corrente desenvolvimentista), o Ministério da Educação Nacional (ME) aprova o Plano de Educação Popular pelo DL 38968, de 27 de Outubro de 1952. Este Plano, citando Teodoro (2001), teve dois objectivos principais:

[18] A taxa de analfabetismo de Portugal em 1950, comparativamente com os países da América do Norte e Europa, mesmo a Europa do Sul, é-lhe francamente desfavorável. Superior a 40% em Portugal para sensivelmente 2% na Europa do Norte e 3% na América do Norte.

> "*1-Tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória, na altura fixada em 3 anos;*
> *2- E, diminuir significativamente as taxas de analfabetismo entre a população adulta, através de uma campanha Nacional de Educação de Adultos*" (p. 202).

Em boa verdade, era preciso remar contra o analfabetismo que crescia de forma larvar no seio da população portuguesa. Em 1950, mais de 40% da população portuguesa, conforme se mostrou já, era analfabeta. Isto, colocava-nos na cauda dos países industrializados e civilizados do mundo. O investimento em educação e a taxa de escolarização, em Portugal era também a mais baixa comparada com os países da América do Norte e da Europa.[19]

Surge-nos, na década de 50 Projecto Regional do Mediterrâneo, que faz um balanço rigoroso e completo, da situação escolar em Portugal e a sua evolução entre 1950 e 1959. Daí retira três consequências, as maiores:

> "*a) Limite demasiado baixo da escolaridade obrigatória;*
> *b) Queda das taxas de escolaridade para além deste limite;*
> *c) Fracas taxas de aproveitamento, tendo como consequência quantitativos insuficientes de pessoal qualificado em todos os escalões da população e deficiente nível de formação cultural da população, factos que condicionam e dificultam o desenvolvimento social do país*" (Teodoro, 2001, p. 222).

Este Projecto e suas conclusões vem comprovar o que as estatísticas nos vêm dizendo e que nós temos vindo a mostrar ao longo do trabalho. Para compreendermos melhor a filosofia do Estado Novo, no que concerne à instrução, apresentamos mais alguns números elucidativos para percebermos o seu *modus operandis*.

Tabela Nº 13. Número de escolas primárias

Ano	**1927**	**1950**	**1960**	**1968**
Escolas	7000	10800	11500	18000

[19] Ver Teodoro (2001, pp.202 e seguintes)

Como se pode verificar há um aumento exponencial do número de escolas primárias entre 1927 e 1968. O decréscimo acentuadíssimo das escolas a funcionar no 1º ciclo, hoje, deve-se à concentração dos alunos nos Novos Centros Escolares, por encerramento das escolas pequenas e muito pequenas (com menos de 21 alunos).

Tabela Nº 14. Número de crianças necessárias para criação de escola e lugar de professor

Até 1926	1931	1937
30 Alunos	40-45 Alunos	60 Alunos

Durante a 1ª República (1910 a 1926) a relação professor/aluno era de 20/25 alunos. Com a mudança e a ascensão do Estado Novo o aumento dessa relação foi exponencial e assim se manteve até vésperas do 25 de Abril. Turmas de 40/50 alunos eram uma constante.

Em relação à política de construção escolar a mesma manteve-se inalterada até ao 25 de Abril. Aí houve um plano de construção em movimento e edificaram-se escolas por todos os lugares das freguesias onde havia crianças. A partir de 2001 as escolas que tinham menos de 20 alunos e um só professor foram quase todas encerradas[20], através da política dos Centros Escolares, que não são outra coisa que grandes escolas por áreas, definidas nas cartas educativas concelhias. A relação professor aluno também sofreu alteração e neste momento ela é de um professor para 24 alunos. A taxa real é no entanto de 14,3 alunos por professor**.**

Tabela Nº 15. Número de professores primários existentes

Ano	1927	1950	1960/61	1970/71	1980/81
Professores	8500	14000	26000	29500	41000

(Fonte: Barreto; A. E Preto, C. V. 1996)

[20] Mais de 3000 foram encerradas em todo o país.

Verifica-se que de 1927 a 1980/81 houve um aumento significativo de professores**,** quintuplicou**.**

Tabela Nº 16. Número de alunos a frequentar a escola primária

Ano	**1940/41**	**1966/67**	**1970/71**	**1980/81**
Nº de alunos	906698	947651	992446	886046

(Fonte: Barreto, A. E Preto, C.V. 1996)

Há, conforme se pode verificar um ligeiro aumento da população escolar até 1971 e na década seguinte um decréscimo que continuou até ao momento actual.

Tabela Nº 17. Taxas de escolarização, níveis de ensino

Ano	**Ens. Infantil**	**Ens. Primário**	**Ens. Compl. ens. primário (CPES)**	**Ens. liceal**	**Ens. Superior**
1969/70	3%	100%	71%	20%	3%

Em relação às taxas de escolarização o que se constata é que tanto no ensino infantil como no superior ele é residual. Apenas o ensino primário está implementado a 100%.

Tabela Nº18. Número de alunos a frequentar a Instrução Secundária e Técnica

Ano	**1926**	**1940/41**	**1950**	**1966/67**
Nº alunos	32000	79920	95000	334432

(Fonte: Monteiro, 1976)

Em 1960, apenas 1,2% da população activa empregada tinha um curso de nível superior. Embora a escolaridade obrigatória fosse de 6 anos (1964), encontrava-se

apenas garantida e "aceite" como tal nos quatro primeiros anos. Em 1971/72 a taxa de frequência no ensino infantil sobe para 6%. As taxas de reprovação, conforme se pode ver pelos números apresentados são muito elevados e mostram-nos o carácter selectivo e meritocrático em que assentava o ensino em Portugal.

Tabela Nº 19. Repetências por anos de escolaridade em 1970/71

1ª Classe 7 anos	2ª Classe 8 anos	3ª Classe 9 anos	4ª Classe 10 anos
37,5%	25,5%	20,4%	25,2%

(Fonte: Estatísticas da Educação, 1971, INE e GEPE do M.E.)

Em 1971, conforme se pode verificar, houve 37,5% de reprovações na 1ª classe e havia 25548 alunos na 4ª classe com mais de 13 anos (Monteiro, 1976). Acreditamos que os factores de insucesso escolar mais determinantes são mais de índole cultural do que derivados do nível económico. Isto é-nos apresentado e demonstrado por Bourdieu e Passeron (1970) em estudos por eles realizados.

Tabela Nº 20. Repetências no ensino primário 1972/73

1ª Classe 7 anos	2ªClasse 8 anos	3ª Classe 9 anos	4ªClasse 10 anos
36%	27%	21%	26%

(Fonte: Benavente e Correia, 1981)

Em 1972/73, 27,8% de alunos da instrução primária não transitaram de classe. Este insucesso não pode ser apenas visto à luz das reprovações. Em Portugal, a escolaridade obrigatória é garantida aos quatro primeiros anos onde as dificuldades económicas ou outros motivos familiares, as baixas aspirações dos indivíduos têm que ser equacionadas e vistas como formas de insucesso, pois "*um aluno acaba por retirar do sistema tudo o que ele pode oferecer e que o aluno teria capacidade para obter*". (Benavente, 1976, p. 10). O insucesso apresentado sob a forma de reprovação pretendia, sem dúvida alguma, a manutenção do *status quo*, ou seja: a continuação e legitimação dos privilégios sócio-culturais. Deste modo, somos de crer que o insucesso escolar,

subscrevendo inteiramente as palavras de Benavente (1976), "*não é de facto um defeito de funcionamento do sistema escolar, mas sim um objectivo contido na instituição escolar*" (p. 71) É sabido que os factores de insucesso se situam ao nível do meio social, da criança e da instituição escolar e, deste modo, é urgente agir/intervir ao nível dos três factores.

Com os resultados/números apresentados, eis-nos chegados ao momento crucial que fará a viragem na História da Educação em Portugal. Referimo-nos, evidentemente, ao 25 de Abril de 1974. Diz-nos Luísa Cortesão (2000) que o ensino sofreu a sua maior transformação com o advento da Revolução de Abril.

> "*Mas, após os primeiros anos da Revolução - o período de normalização - (durante os quais se tentaram, realmente, várias medidas, na avaliação, e até na filosofia orientadora das práticas), o clima inovador sofreu visíveis refluxos, retomando, em alguns casos, características bastante conservadoras*" (Cortesão, 2000, p. 27).

Neste capítulo procuramos contextualizar historicamente a educação em Portugal, num período que se situa entre os finais da monarquia até ao 25 de Abril. Ao mesmo tempo, procuramos, também, verificar o objectivo específico que se definiu em primeiro lugar e que é: "*Conhecer o contexto sócio-histórico em que surge o Modelo Ensinar é Investigar*".

Como sempre, um passo à frente e logo de seguida dois passos atrás.
Qual foi o legado do Regime do Estado Novo?
Como é que a jovem democracia lida com ele?
Que respostas encontraremos para estas perguntas?
É o que analisaremos a seguir.

Capítulo 2. 25 de Abril, uma oportunidade a não perder

2.1- Do 25 de Abril ao período de normalização (1974-1986)

Com o golpe do 25 de Abril e consequente período revolucionário viu-se na escola o veículo capaz de ser o pólo aglutinador das energias, que fermentando seriam impulsionadoras das reformas políticas e sociais. Ou seja: a escola exerceria o papel de motor desde que gerasse uma autêntica igualdade de oportunidades, transformando a sociedade numa sociedade sem classes. Mas a igualdade de oportunidades não aconteceria, pois vários factores contribuíam para isso. Um deles prende-se com a formação dada aos professores. Tinham-se formado professores, sem dúvida, bem ou mal. Mas, o que tínhamos, era um professor "monocultural" ou "daltónico"- terminologia usada por (Stoer, 1994; Stoer e Cortesão, 1999) - que pensa que a sua função está acima de qualquer suspeita, não se questionando e tudo o que acontece aos alunos deve-se a dois factores:

1. Aos dotes do aluno;
2. A factores sócio-culturais.

Sobre este professor, Luísa Cortesão (2000) informa-nos que:

> "*Ele caracteriza-se pela preocupação de uma busca de neutralidade no acto educativo, pela ideia de que conseguirá proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos (que são vistos como iguais em diferentes aspectos) proporcionando-lhes o acesso ao Sistema Educativo e oferecendo um ensino idêntico a todos. Deste ensino terão proveito os que forem, naturalmente, mais dotados e /ou os que se esforçarem mais. E uma das funções do professor será a de garantir que a selecção, que irá forçosamente ter de acontecer, se processará de uma forma «justa» eliminando os «menos trabalhadores», os «menos persistentes», os «menos dotados» "* (p. 36).

A igualdade de oportunidades para este professor formado antes do 25 de Abril não é mais nem menos do que dar a todos os alunos uma oferta idêntica. Ora, esta semelhança ao nível das propostas de ensino/aprendizagem vai originar "*a obtenção de uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos"* (Cortesão, 2000, p. 43; Cortesão e Torres, 1994; Perrenoud, 1984). Onde não é estranha, de acordo com

Bourdieu (1970) a classe de origem e *habitus*, a cultura dos grupos de pertença dos alunos.

2.1.1- Que escola se espera com o 25 de Abril

Evidentemente, que a escola pós 25 de Abril tem que ser a escola democrática e ao serviço do povo e dos mais desfavorecidos. Tem que ser a escola da esperança. E esta, no dizer do Rogério Fernandes (1977) passava por: "*Abrir a escola à sociedade, colocá-la ao serviço das necessidades do povo, fazê-la portadora dos valores do novo humanismo a atingir*" (p. 11). Este sentir só poderia acontecer sendo encontrada uma resposta política adequada, o que como se sabe, só seria possível por uma revolução radical e socialista.

Muito há que mudar! Como se pode compreender que em 1974, tenham reprovado 37% dos alunos da 1ª classe? Porque a escola mantém os mecanismos de selecção, que não são consentâneos com o regime que está em construção. O de uma sociedade sem classes. Mas, o que acontece entre o enunciado e o realizado é que a escola não se transforma se a sociedade não se transformar e isto só acontece através da revolução. Este insucesso, e estamos a referirmo-nos à escola recém saída da "noite mais longa" até é compreensível. Teodoro (1982) explica-nos que as razões das desigualdades de sucesso, como as das oportunidades de acesso em muitas situações são similares e de origem múltipla. Vejamos então, em que consistem:

> "*Primeiro, a escola reflecte em geral, a cultura, a linguagem e o próprio estilo das classes médias ou superiores, sendo natural que os alunos provenientes de outros meios se encontrem desfavorecidos.*
> *Segundo, as condições de escolarização (qualificação dos professores, qualidade das instalações e dos equipamentos) variam de estabelecimento de ensino para estabelecimento de ensino, dependendo muitas vezes da sua localização geográfica.*
> *Terceiro, e último, uma verdadeira democratização supõe que os jovens, no fim dos estudos, encontrem um trabalho correspondente à sua formação, o que muitas vezes não acontece; ou seja, os jovens provenientes de famílias com fracos recursos, hesitam normalmente entre o risco de iniciarem estudos longos e o de aproveitarem o primeiro emprego remunerado que lhes aparece"* (p. 31).

E porque a escola não cumpre cabalmente com os pressupostos para que foi "criada" cai numa crise dupla:

1. a da regulação, porque não resolve como lhe competia o seu papel de integração social;
2. e de emancipação, porque não é o factor de mobilidade social que as várias camadas sociais da população vêm e esperam aquando da sua frequência e obtenção de um diploma.

Daí haver mais absentismo e consequente insucesso. Há que democratizar a escola portuguesa. Era uma proposta que vinha do tempo de Marcelo Caetano e seu Ministro Veiga Simão. Mas como democratizar numa sociedade antidemocrática e autoritária? A política educativa no quadro institucional saído do 25 de Abril não traz nada de novo. Ela visa essencialmente a continuação das políticas desenvolvimentistas, aliás já ensaiadas por Pinto Leite e Veiga Simão, só que agora associadas a um conceito novo trazido pela revolução de Abril, a construção/transição para uma nova sociedade e um novo humanismo. No fundo, a construção do homem novo, socialista, numa sociedade mais humana e igualitária.

Há, então, que democratizar. Mas, democratizar reconhecendo as diferenças. Para isso:

> *"democratizar a escola primária não significava nem igualdade de acesso nem igualdade de oportunidades pois não pode haver igualdade numa sociedade construída sobre desigualdades de toda a espécie (…), trata-se de recentrar a questão das relações entre saber e poder, de contribuir para a luta na escola, tal como se luta noutras instituições sociais"* (Benavente, 1999, pp. 72 e 73).

Democratizar em Benavente (1999) tem uma conotação positiva em «como fazer», ou seja: objectivos e finalidades bem precisos como:

> *"Construir vias de diversificação das práticas e dos conteúdos de modo a permitir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos e das técnicas que são património da humanidade mas muitas vezes apenas privilégios de alguns; que todos os alunos sejam produtores de saber, que as suas experiências e as práticas dos seus meios sejam*

reconhecidas como legítimas; que todos adquiram na escola primária os meios de intervenção e de participação social" (p. 73).

Tudo isto foi ensaiado no Documento do Grupo dos Nove[21], do qual sobressai o Major Melo Antunes a quem incumbe a responsabilidade de elaborar/coordenar um Programa de Política Económica e Social. No sector escolar ensaiou-se o controlo escolar, a democratização escolar e a reorganização do Ministério (Teodoro, 2001, p. 356). Vejamos as ideias contidas neste programa[22]:

> *"a)- Criar um clima que permita o trabalho responsável e profícuo, sem desiludir as esperanças, mas sem ceder aos oportunismos e facilidades. Sanear, mas estabelecer a confiança (…);*
> *b)- Acabar com as imposições unilaterais e a dispersão do sistema educacional; cada escola deve estar integrada num todo nacional quanto aos programas, organização e funcionamento e subordinar-se aos imperativos de uma política global que sirva a Nação como um todo;*
> *c)- Democratizar a escola, mas de modo a que funcione com eficiência, garantindo a qualidade da educação, ensino, pesquisa científica e criação cultura; (…)*
> *d)- Democratizar o acesso à escola, abrindo-a aos elementos de todas as classes à medida que a própria evolução social e escolar o permitir; cada qual deve chegar até onde lhe facultem as suas capacidades pessoais, e, em contrapartida, deve evitar-se o afluxo indiscriminado de quem não tem capacidades para seguir o ensino ou não está preparado (neste caso proporcionando-lhe depois a preparação necessária);*
> *e)- remodelar as estruturas dos Serviços do MEC, (…) devendo ter-se em atenção verdadeiros critérios de descentralização administrativa, a fim de contrariar o excessivo centralismo actualmente existente;*
> *f)- para todo este processo de construção de uma nova escola conta o governo provisório com a generosidade, a lucidez e o espírito de cooperação de todos os que trabalham no ensino, dos professores e dos estudantes. Uns como os outros respondem perante o país; de uns como de outros muito temos legitimamente a esperar"* (Teodoro, 2001, pp. 356 e 357).

Foi tónica dominante, ao nível das políticas educativas dos vários governos provisórios, mas mais acentuadamente com o IV Governo, uma estratégia que assentava na democratização do ensino, visando que "*as tarefas de ensino estão entre as tarefas prioritárias da revolução portuguesa"* (Teodoro, 2001, p. 357), pois havia um objectivo

[21] Grupo de militares reformistas, que abriram o caminho ao período chamado de normalização (Ver Stoer, 1986)
[22] Programa do Governo Provisório da República Portuguesa, 1975, pp. 138 e 139.

claro que era a instauração da sociedade socialista, implicando para o efeito as massas populares na organização e construção desse modelo societário.

O conceito de democratização do ensino era amplo. Para os Directores Gerais do Ministério, em 1975, este consistia em:

> *"Democratizar a escola e, portanto:*
> *a) abri-lo a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à Escola das classes trabalhadoras e das populações rurais;*
> *b) pô-lo ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional; e,*
> *c) fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar «corporativa» de professores e alunos"* [23] (Teodoro, 2001, pp. 357 e 358).

Este projecto é, de acordo com Teodoro (2001) plenamente a ruptura com os anteriores modelos que assentavam em concepções elitistas, autoritárias e repressivas, ou em modelos tecnocráticos, consumistas e desenvolvimentistas – como os de Leite Pinto e Veiga Simão –. A alternativa era uma escola inserida num modelo societário novo e revolucionário que visava a construção da sociedade sem classes e socialista. Mas, foi preciso esperar pelo 25 de Abril de 1974 para que o poder descesse do Ministério para as escolas, dos directores para os professores "progressistas" e para os estudantes (Stoer, 1986, p.127). A este nível socorremo-nos de Bredorode Santos (1981) que nos conta como tudo se passou, numa imagem elucidativa do que foi o período revolucionário (1974 – 1976).

> *"E assim se assistiu à (…) "tomado do poder" da gestão das escolas, substituindo-se os antigos directores por comissões de alunos e professores – tendência que o poder central viria a reconhecer, embora de uma forma enfraquecida, e hoje considerada insatisfatória, criando a gestão democrática nas escolas*" (p. 395).

Ao mesmo tempo dá-se o controlo do poder das empresas pelos trabalhadores e pelos estudantes das escolas. Isto tudo, fruto e efeito da liberdade conquistada, que culminou na explosão sindical (controlada pelo PCP) e do movimento associativo

[23] Programa aprovado pelo Conselho de Directores – Gerais do MEIC, em Abril/Maio de 1975, ponto 2.

estudantil. Estas são aparentemente formas de participação que levariam à democratização de ensino, porque com elas haveria modificações/mudanças estruturais e, à escola seria confiado um novo papel. A "revolução popular e socialista" e os governos "revolucionários", de acordo com Prostes da Fonseca, então Secretário de Estado da Administração Escolar do (I, II e III Governos Provisórios) defendia que:

> "*A introdução da gestão democrática nos estabelecimentos oficiais dos diferentes graus de ensino constitui certamente uma das expressões mais significativas da nova ordem social criada pelo 25 de Abril! Com efeito, aquele novo tipo de questão visou transformar a escola, de um simples serviço burocrático de transmissão de conhecimentos, numa comunidade viva e participante num processo educativo global que ultrapassasse as portas da sala de aula, da oficina ou do laboratór*io" (Stoer, pp. 129 e130).

A Gestão Democrática nas escolas foi, sem dúvida alguma, o sinal do vigor da sociedade civil na sociedade portuguesa e uma prova inequívoca da incapacidade do sistema educativo em acompanhar as mudanças operadas ao nível político, económico e cultural. Deste modo temos que a Gestão Democrática é uma imposição da sociedade civil ao Estado, que por sua vez, teve que a aceitar e com a normalização teve de a impor a si próprio e regulamentar em lei e na Constituição de 1976.

Acontece que, com o Decreto-Lei 221/74, de 27 de Maio de 1974, os órgãos de gestão das escolas serão confiados a comissões eleitas ou que venham a ser eleitas para se tornarem representativos de toda a comunidade escolar. Regular a gestão pelo Ministério tornou-se impossível. O Estado chegou tarde. Nas escolas a relação que existia, aluno/professor deixou de ter cariz pedagógico e transformou-se em relação de poder. A Assembleia de Escola era soberana na sua "*capacidade de decidir sobre todos os assuntos"* (Stoer, 1986, p. 143). Há uma inoperância governativa, em suma. O governo não governa, o ministro não despacha, encontra-se "prisioneiro"no Ministério por alunos, professores, funcionários. Recebe delegações que discutem de tudo menos de educação. Ao mesmo tempo que se operam mudanças na sociedade sucede outro tanto ao nível educativo.

A Gestão Democrática ao nível das escolas do ensino primário, dada a sua especificidade e a dispersão geográfica, bem como o número pequeno de professores

por escola, nunca foi implementada na sua plenitude. Mas, ao nível das escolas primárias os Directores de Escola passaram a ser eleitos pelos colegas efectivos; ao nível do concelho foi feita a eleição para os Delegados de Zona Escolar. Ao nível Distrital a nomeação do Director era feita pela tutela. Ao mesmo tempo que os Directores são eleitos surge o "Conselho Escolar", ao qual pertencem todos os professores e que reúnem ao Sábado de manhã. Estes tinham objectivos claros e prendiam-se na perspectiva de Benavente (1999), *"O objectivo dos Conselhos e da Gestão Democrática era fazer participar activamente os professores na organização e gestão do seu ensino; dinamizar pedagogicamente o seu trabalho e as suas funções; facilitar a abertura da escola ao meio circundante*" (p. 36).

Criou-se também, a figura do Coordenador Pedagógico de cada zona, que era eleito democraticamente pelos professores tendo como função a dinamização dos Conselhos Escolares.

Aos inspectores e seu papel meramente administrativo e controlador, reciclaram-nos dando-lhes *"uma sólida formação pedagógica"* e, doravante, de outras mais nobres funções estavam incumbidos "*orientar, dinamizar, apoiar os outros professores*" (Benavente, p. 37).

Ao nível da avaliação, o exame deixou de ser o papão e o único instrumento de avaliação utilizado. Os professores passam a participar na elaboração das provas e, a avaliação contínua deu os primeiros passos.

A relação professor/aluno de acordo com a fonte consultada era de 1/31,7 alunos em 1973/74 e passa para 1/22,3 em 1976/77 e atinge em 1977/78 1/19,5 alunos. (Benavente, 1999, p. 36). Ora, esta redução do número de alunos por sala é favorável à melhoria da actuação pedagógica do professor.

Várias medidas foram tomadas ao nível do ensino primário. Entre elas a reestruturação dos quatro primeiros anos de escolaridade em duas fases de dois anos cada, no ano lectivo de 1974/75. Teve como objectivo primeiro e principal combater o insucesso escolar no seio da própria instituição, pelo reconhecimento das diferenças sociais como penalizadoras e factores reconhecidos que geravam insucesso. Houve

também uma experiência de fase única.[24] Com esta mudança pretendeu-se dar continuidade ao trabalho dos professores e uma adaptação ao ritmo dos alunos. Outra mudança que veio melhorar a vida dos professores foi, sem dúvida alguma, a que houve ao nível do seu vencimento e estatuto profissional. Assim, o primeiro passo foi a revalorização económica, passando os professores primários a terem um tratamento igual ao dos outros funcionários públicos com a mesma formação. Isto repercutiu-se num aumento significativo da massa salarial. Em relação ao seu estatuto profissional, com a possibilidade de participar na gestão escolar, e facultando-lhe apoio pedagógico acrescido, deu-se o reconhecimento e a revalorização profissional do professor primário.

Deu-se ainda, a reconversão da Revista Escola Portuguesa em Escola Democrática que de acordo com Benavente (1999*), "contribuía para a reconstrução de um novo papel dos professores: agentes da transformação social, investidos na democratização da vida social e cultural do país"* (Benavente, 1999, p. 38). Tudo isto acontecia, pois a Revista trazia à luz do dia as experiências pedagógicas inovadoras que iam sendo efectuadas nas escolas e dava sugestões de novas práticas pedagógicas/didácticas.

Além disto, desde Outubro de 1974 que se vinha sensibilizando os professores para os novos programas e fizeram-se também, ao longo do ano de 1975/76, cursos de reciclagem para todos os professores que tão carecidos estavam, pois tinham sido abandonados à sua sorte durante várias décadas!

2.1.2- O que se passa ao nível da formação inicial de professores

O que estará acontecendo nas Escolas do Magistério Primário? Com certeza que se ao nível da sociedade há mudanças ao nível político, económico e social, nas Escolas do Magistério, fortes baluartes do Regime Fascista, é necessário fazer-se o "saneamento" dos programas fascizantes e dos professores, veículos transmissores dessa ideologia. Rogério Fernandes, [25]afirma-nos claramente que por parte daqueles que tiveram a seu cargo e sobre os seus ombros a tarefa de "gerirem" as Escolas do Magistério no período pós 25 de Abril houve um trabalho enorme, uma coragem imensa

[24] Os professores acompanhavam os alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade.
[25] In prefácio do livro "Escolas do Magistério Reforma e Contra Reforma" de Pinto F.C. 1977.

e muita alegria no coração. É que, havia que ter presente que era necessário lutar pela desfascização "dos programas e currículos", contra a ideologização que o Antigo Regime mantinha ainda no seio destas escolas. E eles sabiam bem porquê… Mas, além disto e ainda de acordo com Rogério Fernandes era preciso:

> *"A elevação da qualidade cientifica e técnica da preparação dos alunos/mestres, a exigência de novos conteúdos psicopedagógicos, a deliberada ligação entre a preparação teórica e a preparação prática, o alargamento das bases culturais dos futuros professores, a educação cívica no espírito da democracia e do avanço rumo ao socialismo, a vivência real de uma escola renovada onde a gestão social dos problemas escolares se não confundia com um simples estribilho e proporcionava a participação efectiva dos alunos, …"* (Pinto, 1977, p. 6)

Uma tarefa enorme para homens e mulheres tão generosos. E o que é verdade é que conseguiram transformar as escolas ligando-as às comunidades e fecundar os seus programas com pedagogias progressistas onde teoria e prática caminhavam de mãos dadas. Com o 25 de Abril há objectivos mais latos e que contrariam a anterior formação dada nas Escolas dos Magistérios. Pretende-se, como nos diz Pinto (1977) que *"os candidatos ao magistério estejam aptos a participar no processo de emancipação e promoção das classes trabalhadoras"* (Pinto, 1977, p. 19). Para que tal acontecesse era preciso reestruturar o curso. Ou seja: um novo plano de estudos e novos programas que como vimos permaneciam inalterados desde os anos 40.

Do novo plano de estudos, Despacho de 31/10/1974, constavam as seguintes disciplinas:

Tabela Nº 21. Plano de Estudos do Magistério/1974

Disciplinas	Tempos semanais
Português	3
Pedagogia	3
Psicologia do desenvolvimento	3
Didáctica geral e especial	5
Educação visual e estética	2
Filosofia moral	1
Introdução à política	1
Higiene e saúde escolar	1
Educação musical	2
Educação física	2
Prática pedagógica	5
Actividades de natureza optativa	2

(Fonte: Pinto, 1977)

Neste primeiro esboço e alteração curricular para o ano lectivo de 1974/75, as alterações surgem ao nível da troca de umas disciplinas por outras. Mas, seguindo o raciocínio de Pinto (1977):

> *"já houve prioritariamente a preocupação de conferir aos novos programas conteúdo cientifico e progressivo", mas mais importante ainda na nossa perspectiva, "houve sobretudo a preocupação de descentralizar, ao mesmo tempo que se assegurava o apoio oportuno dos serviços centrais pedagógicos* (p. 22).

Contudo, aquilo a que chamamos de "renovação pedagógica" sofria dos cortes dos "burocratas administrativos" e deste modo havia dificuldade na sua implementação *"por falta de suporte legal adequado"* (Pinto, p. 23). Este entrave só foi resolvido através do movimento dos Directores das Escolas do Magistério que escreveram ao Director Geral do Ensino Básico solicitando-lhe que lhe resolvesse o estrangulamento a que estavam sujeitos e *"Em última análise, consideram de toda a urgência que as Escolas do Magistério Primário fiquem ao abrigo das «experiências*

pedagógicas", [26] como forma de superação imediata de legalismos e processos burocráticos caducos, em tudo ofensivos do Programa das Forças Armadas. A passagem das Escolas do Magistério Primário ao regime de «experiências pedagógicas» permitirá, nomeadamente, "*transformar cada Escola num centro de animação cultural e apoio pedagógico ao serviço dos professores da região"* (Pinto, pp. 24 e 25).

E, pasme-se, foi preciso recorrer a uma lei fascista – D.L.Nº 47587, de 10 de Março de 1967 – para combater a burocracia instalada e reaccionária que restava do antes do 25 de Abril, que impedia a mudança que a formação inicial de professores precisava. E só assim foi possível a requisição de professores que as escolas precisavam para atingirem os objectivos que se propunham e se concretizasse as «experiências pedagógicas» que viriam, a sofrer rude golpe com a «normalização» e o Ministério Cardia. E essa experiência aconteceu de acordo com o que nos diz Pinto (1977) a dois níveis:

"*1. A congruência entre o que se faz e o que se sente e ainda;*
2. A confiança no que está a acontecer" (p. 25).

E como os professores que foram chamados a leccionar nas Escolas dos Magistérios eram pessoas que queriam participar na renovação do ensino e da sociedade, estavam intrinsecamente implicados e motivados no novo modelo de formação de professores que visava um "*ensino ao serviço do povo"* (Pinto, 1977, p. 25) e sabiam que o futuro das crianças portuguesas dependia directamente da formação que dessem aos alunos-mestres nas Escolas do Magistério.

E as «experiências pedagógicas» foram uma realidade por esse país fora. As mudanças ao nível da relação professor/aluno, a prática da interdisciplinaridade, a organização dos tempos de trabalho, foram entre outros, factores inovadores a ter em conta neste período. O autor citado, enquanto Director da Escola do Magistério de Coimbra conta-nos com tudo isso aconteceu:

> *"Toda a gente estava comprometida nas operações e interessada no seu êxito. Nas aulas problematizava-se a realidade a observar na perspectiva de cada disciplina, elaboravam-se modelos de fichas de inquérito, planificava-se. Mas o tempo de aulas não chegava e o*

[26] Decreto –Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967

> *trabalho prosseguia muito par além desse tempo, numa autêntica competição positiva entre os grupos que em cada turma se haviam constituído. Os horários convencionais foram ultrapassados. As relações entre alunos e professores passam a processar-se fora do figurino da ordem pedagógica tradicional"* (Pinto, 1977).

E a prática da "interdisciplinaridade", cujos ventos agourentos já sopram e anunciam o seu fim eram uma realidade. Vejamos então, como ela é sentida e justificada pelo mesmo autor, no âmbito da mesma experiência, na Escola onde era director.

> *"As diferentes disciplinas, no curso do magistério primário, se convergem para o mesmo fim, que é a formação de professores, também se reportam ao mesmo objecto, que é o desenvolvimento da criança. (…), os professores envolvidos na experiência – e eram todos os da Escola – não poderiam, por conseguinte, deixar de sentir a necessidade efectiva de um trabalho de cooperação e coordenação interdisciplinar"* (Pinto, 1977).

E além destes aspectos inovadores um terceiro não menos importante pelo carácter estranho/bizarro que surgia perante o olhar atento da população. Foi o de trazer à Escola

> *"a participação de entidades estranhas à vida Escolar", como polícia, G.N.R. – que meses antes eram elementos repressivos do Estado utilizados para reprimir os estudantes – Serviços Municipalizados que disponibilizavam os seus veículos para levarem os alunos mestres que estavam distribuídos por várias povoações nas suas actividades de contacto com os alunos, professores das escolas primárias, com as famílias e a população"* (Pinto, 1977, pp. 29 e 30).

Das Actividades de Contacto havidas, era feita a sua avaliação e retiradas as conclusões. Estas actividades efectuadas pelos estudantes dos magistérios, eram apresentadas em seminários dos quais foram elaboradas as conclusões e retiradas as respectivas ilações. Estamos num período de "festa revolucionária" (1974/75) e a ingenuidade e boa fé de todos não tinha limites.

As alterações das relações de produção levariam inquestionavelmente a uma sociedade mais justa, mais fraterna, mais livre. E era isso que estes jovens, guiados por

professores progressistas ansiavam. Como podemos constatar das conclusões retiradas do Seminário dessa "experiência pedagógica". Vejamos a conclusão:

> *"A Escola do Magistério Primário de Coimbra, face às conclusões decorrentes das teses apresentadas a Seminário integrado na experiência pedagógica «À Descoberta da criança» entende que todos os problemas da Educação nas suas múltiplas implicações, não poderão ser resolvidos isoladamente; antes entende que a solução correcta desses problemas terá de passar obrigatoriamente pela solução simultânea dos graves problemas com que se debate a sociedade portuguesa, propondo, por isso, uma reestruturação total da sociedade, nomeadamente ao que respeita à alteração profunda das relações sociais de produção, após o que será possível, adentro de um esquema racional de prioridades, encontrar caminhos progressistas para uma Educação humanista"* (Pinto, 1977, p. 42).

Podemos constatar que nesta conclusão está implícito o "fatalismo" reproducionista de Bourdieu (1970). Só é possível haver mudanças educativas se houver mudanças políticas/sociais. De outro modo a escola é reprodutora das desigualdades sociais, porque não resolve as desigualdades educativas e deste modo torna-as em sociais. Havia como que um envolvimento total, tanto por parte dos professores como dos alunos. Era "uma festa" que se queria viver intensamente e ninguém queria ficar de fora; perdê-la, em suma.

Ao nível da formação e da duração do curso do Magistério, surge o Despacho de 31 de Julho de 1975, assinado pelo Ministro José Emílio da Silva, que além de aumentar e dois para três anos o curso de formação de professores, permitiu que as Escolas do Magistério que tivessem condições para isso formassem também Educadoras de Infância. O primeiro ano de professores e educadores era comum a ambos os cursos. Este é um marco de reconhecido mérito para este Ministro e Governo, pois desde 1937 o Magistério Infantil estava extinto.

Além destas mudanças e reestruturação, houve ainda um novo Plano de Estudos para os três anos do curso do Magistério. [27] Uma mais valia se acrescentou aos Planos de Estudo. Estamos a referirmo-nos ao «Intercâmbio Pedagógico», de cariz Escola

[27] Ver Pinto, 1977, pp. 51 e 52.

Nova e seus educadores.[28] Não se podia continuar com o ensino centrado na Escola do Magistério e este dissociado das Escolas Primárias. E foi isso que a escola de Coimbra fez. Era precisa uma actualização permanente do corpo docente e uma integração progressiva dos alunos-mestres na vida da classe, sob a orientação do professor-titular.

Da análise deste período revolucionário e de democratização educativa, constatamos que teve pontos muito positivos ao nível da mudança e do carácter inovador que a educação reclamava há muito tempo. Grácio (1981) elenca alguns desses pontos positivos:

> *"a) Alteração em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos de aprendizagem (…).*
> *b) Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado (…).*
>
> *c) Transformações das relações institucionais no aparelho de ensino, liberto ou tendencialmente liberto, de formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico, bem como de algum pessoal docente, e outro, que as encarnava (…).*
>
> *d) Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, intentando romper-se com o isolamento deliberado e a subordinação aos interesses de minoria sociais (…).*
>
> *e) Cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação de desigualdades sociais e regionais (…)"* (pp. 106 e 107).

2.1.3- Poder popular, o outro lado da educação escolar

Entre a alienação a que a delegação da nossa soberania nos conduz através da democracia representativa, a "Gestão Democrática" dos primeiros momentos da revolução opõe-se a esta contrapondo-lhe formas de democracia directa, pois o que se pretendia era uma plena participação de todos os membros da escola no debate e tomada de decisão dos seus assuntos e que lhes diziam respeito directamente. Era uma solução a que podemos chamar de "basista", ou se quisermos de acção directa e de cariz autogestionário.

[28] Referimo-nos especificamente a educadores portugueses tais como: Adolfo Lima; Álvaro Viana de Lemos, Faria de Vasconcelos, entre outros.

Como se disse, a sociedade civil tomou em suas mãos o "poder". As escolas do ensino secundário organizam, protestam, reivindicam, exigem o fim dos exames. As razões, de acordo com o Jornal Expresso de 25/5/1974 são:

> *"Todo o ensino ministrado nas escolas secundárias está intimamente ligado ao regime fascista e serve-o na totalidade tanto no que transmite, como nos métodos que utiliza; (…). É um crime, é uma aberração, reprovar alunos por não saberem coisas que vão ser abolidas, que foram dadas por métodos condenáveis (…). Os exames são uma forma de selecção individual altamente repressiva, que os estudantes rejeitam e denunciam como servindo os interesses daqueles que desde sempre têm explorado o Povo Português"* (Stoer, 1986, p. 140).

Se os exames não foram abolidos, foram feitos para "contento" dos estudantes. Exames apenas às duas cadeiras nucleares ao nível do sétimo ano (ensino complementar). Mas, ao lado da escola formal e das suas mudanças há outras formas não menos importantes de educar, a que o poder popular e revolucionário, face ao "vazio de poder", deitou mãos. Como se pode constatar, o período revolucionário assentava essencialmente em dois vectores principais, fruto da capacidade de mobilização da sociedade civil ao nível local e que eram:

1. A alfabetização;
2. O poder popular.

Estes encerravam dentro de si um projecto societário socialista e que era sentido pelo povo, pois a falta de justiça e de igualdade de oportunidades na sociedade portuguesa não foram dilucidadas pela reforma Veiga Simão, nem pela Revolução do 25 de Abril, mesmo e apesar de terem sido enunciadas e consagradas em lei. Estes movimentos estavam fora da órbita do poder dos partidos políticos, que os pretendiam controlar e tinham na acção directa e na democracia participativa assembleiária a sua base de actuação. Este projecto não só reconhecia que Portugal era um país cuja sociedade assentava numa estrutura de classes como pretendia lutar radicalmente por aboli-la.

Segundo o Projecto de Decreto-Lei estatuindo o Plano Nacional de Alfabetização, 1975, Direcção Geral de Educação Permanente, havia em Portugal, de

acordo com os números oficiais 30% de analfabetos com idades superiores a quinze anos. Daí a pertinência que se punha ao V Governo Provisório de avançar com o plano de alfabetização, visando desta forma, além da parte instrutiva da alfabetização, de acabar com todos os medos e abrir o caminho para a libertação das massas trabalhadoras e trabalhar de forma consistente na consciência ingénua deste povo. E daí, a par do alfabetização a componente imprescindível "a mobilização revolucionária". E deste modo, concretizando-se a extensão da educação e da cultura a todos os sectores da população dar-se-ia a consolidação da transformação revolucionária. Cá como lá, (Cuba) a campanha de alfabetização visava objectivos mais vastos, como nos diz Mier Feble, educador cubano citado por Stoer (1986).

> *"O objectivo da campanha foi sempre mais do que ensinar as pessoas a ler. O sonho era tornar capazes aquelas duas partes da população que desde o princípio tinha sido os mais importantes instrumentos no processo de revolução de encontrar um elo comum, um espírito comum e um objectivo comum. Os camponeses descobriram a palavra. Os estudantes descobriram os pobres. Juntos, todos eles descobriram a sua Pátria"* (p. 174).

O poder popular afirmado e defendido pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) começa a perder terreno. O MFA defendia que para se votar/escolher em consciência e conscientemente era necessário que os partidos políticos deixassem de lado as suas políticas eleiçoeiras, que não escondessem a verdade, que não manipulassem o voto e que deixassem de ser a verdadeira fonte de alienação. E deste modo, acha que não há condições para se efectuar as eleições para a Assembleia Constituinte a efectuarem-se em Abril de 1975, e apelam ao voto em branco, já que não se encontravam conjugados os factores que defendiam e que enunciamos. Os militares diziam que *"Votar em branco não é crime nem traição. Ao fazê-lo estamos a escolher livremente, a dizer o que pensamos e o que sentimos, cumprindo o nosso dever de patriotas sem violentarmos a nossa consciência, nem voltarmos essa arma contra nós próprios"*.[29]

Contudo, as eleições realizaram-se e ganhou o partido socialista (PS) e o partido popular democrático (PPD) ficou em segundo, enquanto os votos em branco não ultrapassaram os 7%. É o primeiro, e digamos mesmo, rude golpe no poder popular de

[29] Boletim Informativo do MFA, Nº 15, 22 de Abril de 1975

acção directa, basista, pois os partidos políticos saíram vencedores e tornaram-se então em força "legítima e legitimada" para comandar e organizar a vida colectiva do povo. E o povo votou, mas não votou em branco. E, manobrado ou não, alienado ou em consciência, livremente ou não votou na segunda via, a dos partidos políticos e o jogo do poder alterou-se profundamente.

Legitimou-se o início do fim do Processo Revolucionário Em Curso (PREC), com a institucionalização de um regime de democracia parlamentar, num Estado que começa a dar os primeiros passos para se tornar forte e regulador da vida política/social, deixando pouco espaço à forma de participação dos apoiantes da democracia directa.

Verificando-se como se diz, o início da normalização, assistimos de forma clara por parte do governo do partido socialista de aproveitamento da situação, porque ao mesmo tempo que quer limitar e delimitar as manifestações espontâneas de acção directa das massas populares, receia as consequências do povo e deste modo, porque pretende entrar no jogo eleiçoeiro e ganhá-lo, consegue ter duas faces:

1. A primeira, a do enunciado no seu programa e estatutos;
2. A segunda, o que diz através do seu secretário-geral e faz enquanto governo.

É, pois, baseado nestas duas premissas que nós iremos prosseguir e analisar o que se diz e o que se faz. Começamos pelo Programa do Governo Provisório de 1975, sobre o papel da escola:

> "*Para a transição a que o Governo provisório se propõe, também um novo modelo de escola é necessário que surja. Esta deverá ser colaborante no desenvolvimento e transformação, inserida na vida e no trabalho, dotada de espírito crítico, e criador de hábitos de trabalho de grupo*" (Stoer, 1986, p. 133).

A transição está sempre presente. Claro que estamos a falar da transição para o socialismo. Em relação ao PS, seu programa e estatutos é de salientar a sua "prioridade" na educação, mas numa base de igualdade de oportunidades, onde a escola não seria a reprodutora das determinações sociais. Pretendia, então, uma escola nova e libertadora, como veremos.

> *"A escola não será mais um instrumento de ideologia da sociedade de classes, mediante uma relação professor-aluno, segundo o esquema dominante-dominado. A educação não desenvolverá no jovem comportamentos e reflexos que o levarão a aceitar as agressões de um sistema opressor. Não reproduzindo as relações de produção da sociedade de classes, a escola deixará de ser um instrumento de exploração cultural. A transformação da escola é indissociável de uma revolução social, que ponha em causa as estruturas capitalistas".*[30]

Se na altura enunciava estes princípios, mas não os operacionalizava, como se pôde constatar pela política seguida ao longo das décadas de 70/80 e …, hoje não assumiriam estes mesmos princípios e envergonhar-se-iam de os ter inserido nos seus programas eleitorais e nos estatutos. Hoje estão eivados de neoliberalismo "selvagem" em todos os poros.

A investida da "normalização" faz-se sentir em todos os sectores. Na Campanha de Dinamização do MFA, Serviço Cívico Estudantil sentiu-se de imediato. O Serviço Cívico Estudantil entrava a entrada na Universidade a uma dezena de milhar e meia de estudantes. O saneamento de professores leva à diminuição do corpo docente e à respectiva incapacidade de dar resposta ao que os estudantes e famílias esperam. A entrada na Universidade. Magalhães Godinho em entrevista ao jornal Expresso de 28 de Dezembro de 1974, explica-nos o que aconteceu:

> *"O número das inscrições na universidade é superior em 46% ao ano transacto. Como esta "inundação" coincide com um saneamento necessário mas profundo do corpo docente, encontramo-nos perante um problema quase insolúvel. Faltam-nos professores qualificados e as instalações universitárias não são elásticas. Para resolver este problema, tornar-se-á necessário criar, simultaneamente um ensino superior curto, como preparação para certas profissões ligadas à indústria e à administração, e também um "serviço cívico" que absorverá o excedente, permitindo a uma boa parte dos estudantes fazerem estágios nas fábricas, nos hospitais e participarem nas campanhas de alfabetização e de educação permanente"* (Stoer, 1986, p. 189).

Pretendia-se levar os estudantes ao contacto com o mundo real, enquanto se fazia a reorganização do sistema de ensino, nomeadamente o superior, preparando universidades e professores. Entretanto o Serviço Cívico foi criado pelo Decreto-Lei

[30] Programa e Estatutos do PS, Congresso do PS – Dezembro de 1974 – "A Escola", subsecção 3.5.3. p. 39.

270/75, de 22 de Maio de 1975. Se, de início o Serviço Cívico foi efectuado numa base de voluntariado, com o DL 363/75, de 11 de Julho de 1975, passa a obrigatório para todos aqueles que queiram entrar na Universidade.

Ao nível do ensino liceal dá-se a "unificação" do ensino secundário, sendo que o "ensino unificado" dá os seus primeiros passos no ano lectivo de 1975/1976. Traz como novidade para o 7º e 8º anos de escolaridade uma disciplina nova – Educação Cívica Politécnica, uma área sem programa e entregue a sua responsabilidade a um grupo de professores. Rui Grácio (1977), então Secretário de Estado para a Orientação Pedagógica de Julho de 1974 a Julho de 1975, diz-nos que esta nova disciplina tinha duas preocupações:

> *"1. Contribuir para a educação da juventude escolar implicando-a pela intervenção transformadora na comunidade imediata, mobilizando as suas energias criadoras numa prática social generosa e aberta (a dimensão cívica);*
> *2.Contribuir para a superação da antinomia entre saber alienado do seu investimento prático (e dominante nos cursos do ensino liceal) e um fazer alienado do seu suporte teórico (este dominante nos cursos do ensino técnico), contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social, designadamente o trabalho da produção (sendo este a dimensão politécnica) ".*[31]

Esta disciplina nova e inovadora no plano educativo português foi "sol de pouca dura". Com o período da "normalização" desapareceu dos currículos para nunca mais. Para concluirmos esta parte, vejamos, então, o que pensam os estudantes "revolucionários" disto tudo. Ou seja: da escola, dos partidos, da normalização.

> *"Depois do 25 de Abril a classe dominante não tinha um projecto claro para a sociedade, estava muito dividida, houve muita confusão, as forças políticas não puseram em causa a função social da escola, limitaram-se a remendos e medidas parciais inconsequentes; ninguém exprime o que havia de verdadeiro nos movimentos estudantis, que a partir de 75 deixam de existir; houve depois um período em que a escola serviu de joguete dos partidos, mesmo os da esquerda inconsequente. Em 76 com Cardia, há a normalização inevitável, mas essencialmente política e sem racionalidade necessária. Há uma normalização política da escola ainda em projecto. Só há pouco tempo, com a receita do Banco Mundial e com um certo consenso unificado da*

[31] Rui Grácio, em o Jornal da Educação, Maio de 1977.

classe dominante se tem alinhavado um projecto para a escola, adaptando-se à crise económica prolongada".[32]

Dá-se o fim do período revolucionário em curso (PREC) e o início dum projecto para a escola, como nos diz Ramalho (1979). Acontece que o país (Governo PS) para sobreviver internamente, precisa de ser apoiado do exterior. Dá-se a pressão exógena do Banco Mundial, que controla a política nacional e do I Governo Constitucional, presidido por Mário Soares, Secretário-Geral do PS. É a visão tecnocrática da educação que chega a Portugal, via exterior[33], por falta de força/peso e pela desorganização existente dos movimentos sociais de acção directa, basistas e de pendor autogestionários.

2.1.4- O período da normalização

Com a institucionalização da "normalização" surgem os ataques disparados de todos os lados tanto para as escolas, como para professores e alunos. E hoje ainda é assim! São vários os comentadores e fazedores de opinião que diariamente, nos meios de comunicação/informação escrita, falada e TV bombardeiam a opinião pública e publicada, fazendo acreditar os nossos decisores políticos e público em geral, de que as nossas escolas são povoadas por "Filhos de Rousseau". Isto, é dito tendo em vista denegrir o papel do professor e a sua imagem, querendo com isso dizer de que não ensinam como "*antigamente*", que não são exigentes. Arespostadeixámo-la nas palavras de Luísa Cortesão (2000), para desfazer esses mal-entendidos. "*Ninguém pode acusar a generalidade dos professores portugueses de usarem métodos demasiados progressistas"* (p. 39).

E, assim sendo, em que estado se encontra a educação em Portugal? Será que bastou passarmos da ditadura para a democracia e as contradições se resolveram e o sucesso educativo e a implementação da escolaridade obrigatória realmente aconteceu? O que se tem visto ao longo dos tempos é que as escolas, enquanto instituições, mais ou menos centralizadas não têm mudado muito em termos organizacionais. O que tem acontecido é mais uma adaptação a novos padrões que se vão sucedendo. Há autores,

[32] Raiz e Utopia; Ramalho, Nº 9 e 10 – Primavera/Verão, 1979.
[33] Organismos internacionais/globais, tais como o Banco Mundial, FMI, CEE/UE, OCDE, OMC, BCE … pressionam e controlam a política nacional.

como Monteiro (1987) que nos dizem que*: "Ela não pode estar constantemente a mudar de figurino, como se os professores fossem alfaiates ou modistas, especialistas em fazer o velho parecer novo"* (Monteiro, 1987, p. 10).

O que parece é que o que tem mudado são os valores e atitudes, o resto mantém-se sensivelmente inalterado, ensaiando-se aqui e ali laivos de alguma autonomia ao nível da flexibilidade dos currículos e pouco mais.

Em 1976, 2 de Abril é aprovada a Constituição da República Portuguesa (CRP), que parece vir dar a resposta para o fim da sociedade de classes. Esta, logo no seu artigo 1º diz-nos que:

"Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na sua transformação numa sociedade sem classes".

Para uns o problema do insucesso estava a chegar ao fim. Urgia fazer a transformação da escola burguesa para uma escola democrática, onde a divisão social do trabalho e as classes sociais teriam os seus dias contados. Só assim se cumpriria a CRP de 1976. Mas, e reportando-nos à década de 70, a que é que são atribuídas as dificuldades dos alunos e concomitantemente o seu in/sucesso? Benavente (1976) diz-nos e passamos a transcrever que:

> *"Muitos professores, atribuem-nas aos defeitos mais visíveis da escola primária em Portugal: 50 anos de quase letargia e obscurantismo fascista, mau estado de muitos edifícios escolares, falta de conforto das salas de aula, falta de material pedagógico, insuficiente formação e reciclagem dos professores, insuficiência de apoio psicológico"* (Benavente, 1976, pp. 9 e 10).

Acrescentamos que estes factores, embora sendo evidentes e pertinentes, se sentem ainda hoje com grande acutilância. Mas, há a realçar o isolamento das escolas e dos professores, o abandono a que foram votados e factores de índole sócio-económico-cultural onde quanto menos elevada for a escolaridade dos pais mais acentuada será a relação existente com o in/sucesso. Além de que o in/sucesso escolar de uma forma geral, de acordo com Benavente (1976) depende das competências que o aluno tem de

ser capaz de "*resolver as contradições que a escola lhe impõe*". E estas na sua perspectiva são:

> *"1. entre a escola e a realidade que vive quotidianamente;*
> *2. entre as aspirações, normas, valores da família e as normas e valores da instituição escolar;*
> *3. entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que o aluno pode fazer na sua família e meio social"* (p. 46).

E para que estas contradições sejam "resolvidas" é necessário que:

- as práticas educativas tenham em conta a diversidade do mosaico escolar;
- que as expectativas familiares no campo cultural sejam próximas do que a escola exige;
- que a família seja capaz de fazer compreender à criança que a escola é um elemento de mobilidade social por excelência.

Com a normalização no campo educativo, que decorre com a tomada de posse do I Governo Constitucional em 1976 e termina com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), período de consenso para (Stoer, 1986; Stoer, Stoleroff e Correia, 1990; Teodoro, 1992, 1994), há duas preocupações que sobressaem na política educativa portuguesa conforme veremos em Teodoro (2001).

> *"**1.** a prioridade à formação de técnicos necessários à modernização da economia face ao enorme desafio que representava a integração na CEE; e*
> ***2.**a importância de uma lei de bases que representasse o ponto de partida para uma reforma global do sistema de ensino"* .

Este período de "normalização" que teve como "timoneiro", o Ministro da Educação Sottomayor Cardia vem atolado de medidas gravosas, nomeadamente no que concerne à abertura da escola à comunidade. Benavente (1999) indica-nos algumas dessas medidas oficiais tomadas e que confirmam o saneamento/afastamento daqueles que tanto vieram dar à vida das escolas.[34] Vejamos algumas medidas:

[34] Referimo-nos aos pais e encarregados de educação que dinamizaram as escolas, fizeram obras nos edifícios, parques de jogos, pavilhões, deram materiais pedagógico/didácticos, em suma, cobriam os orçamentos que o Estado, a quem competia dotar as escolas sonegava. Ontem como hoje, a vida das escolas continua a avançar mesmo e apesar do Estado – poder local e central.

> *"O Despacho Nº 16/77, que limita o acesso dos pais às escolas.*
> *O Despacho Nº 114/76, que limita a utilização das instalações escolares para actividades culturais ou para a alfabetização, submetendo cada autorização à Direcção Geral competente.*
> *A Lei Nº 7/77, que formaliza a participação das associações de pais no sistema de ensino"* (p. 41).

Como é bom de ver, esta normalização foi uma forma encapotada de travar a iniciativa popular de participar na vida da escola e na vida escolar dos seus educandos. É o fechar-se a escola ao exterior, ao meio, é o retorno aos seus muros, aos seus medos.

> *"E como não se pode separar a dinâmica social da institucional, os anos que se seguiram a Abril ficaram na memória e nos factos como aqueles em que as experiências puderam irromper, em que se produziram as iniciativas de base; aqueles em que o povo tinha voz, mesmo não coincidindo com a voz do poder. Foi a época do poder popular, minoritário, mas revelador de um tempo novo na sociedade portuguesa*" (Benavente, 1999, p. 47).

Para percebermos esta dinâmica de que os conflitos são o motor da mudança, Moscovici contribui desta forma para a compreensão do papel da inovação no sucesso e na democratização da escola. Assim, afirma que esta (inovação) "*gravita em torno da criação de conflitos, assim como a normalização gravita em torno do evitar do conflito (…)"*(Benavente, 1999, p. 250).

A par da normalização educativa acontecia a normalização da vida social e económica, levada a cabo pelo 1º Ministro do I Governo Constitucional, Mário Soares, que passava agora, após a libertação das colónias e das políticas terceiro-mundistas e socialistas seguidas pelos Governos Provisórios, para uma ancoragem na Europa, de acordo com R. Petrella (1990). Assim, passou-se à acção através do pedido de adesão à CEE, por onde passou a centrar-se e dirigir-se toda a política de desenvolvimento portuguesa. Esta motivação política interna tinha um motivo externo que era a necessidade de reconhecimento (Aguiar, 1985) e de influência para a resolução do conflito ideológico interno latente na sociedade civil e presente ainda no seio das forças armadas.

Com esta opção política exógena, de adesão à CEE e às suas forças políticas de Mercado Comum e Rápida adesão e integração europeia, por parte das forças

moderadas do Bloco Central (PS, PPD/PSD) a opção defendida pelas forças "progressistas" lideradas pelo PCP foram vencidas e o Socialismo ficou na "gaveta"[35]e deixou de ser o motor determinante da vontade dos portugueses. Esta opção de aderir à CEE tem um objectivo específico que embora visível hoje, na altura estava bem oculto, o de combater a conflitualidade social existente então, como poderemos ver em Correia, Stoleroff e Stoer (1993).

> *"Sendo a consequência inevitável de imposições externas, a modernização simultaneamente como um desafio e desejo. Desafio a que não nos podemos furtar e desejo de libertação de um atraso secular finalmente possível de realizar. A natureza predominantemente exógena que no discurso da modernização é atribuído ao processo de mudança, contribui para que este discurso cumpra de uma forma mais ou menos eficaz um papel de redução/ocultação da conflitualidade de interesse, permitindo, portanto, que lhe seja accionado como um «eficaz» instrumento de coesão social"* (pp. 32 e 33).

Foi durante este período que o governo chegou ao ponto de por em causa o direito à greve,[36] Despacho 9/78, de 31 de Janeiro e à formação, Despacho de 8 de Setembro de 1977, do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. Este foi uma recusa de autorização impedindo que os professores frequentassem cursos promovidos pelo sindicato! Enquanto isto acontece as despesas com a educação de 1976 a 1978, em sede de Orçamento Geral de Estado (OGE) descem de 19% para 13% (Teodoro, 1982. p. 25)

Com a subida de Victor Crespo a Ministro da Educação da Aliança Democrática (AD) 1980, coligação de partidos da direita (CDS, PPM e PPD/PSD) a crise da educação agrava-se. O ingresso no ensino primário passa a poder ser feito, mesmo que o aluno não tenha seis anos completos e implementa-se o décimo segundo ano. Faz-se um inventário que acusa a falta de 14 000 salas no ensino primário. Além de regimes triplos passaram a haver regimes até então impensáveis de praticar, *"regimes quádruplos (2 classes com 2 professores na mesma sala e à mesma hora em horário duplo) "* (Teodoro, 1982, p. 27).[37]

[35] É uma expressão usada por Mário Soares, aquando 1º Ministro do I Governo Constitucional.
[36] O governo, PS em 2005, fez a requisição de todos os professores, evitando assim a greve no final do ano lectivo que coincidia com os exames.
[37] Nós mesmo trabalhamos em horários desse tipo na década de 80 em escolas do Concelho de Felgueiras e Amarante, todas do distrito do Porto e em horários triplos.

Com Sottomayor Cardia, Ministro da Educação do I Governo Constitucional, liderado por Mário Soares, teve como objectivo primeiro, limitar os professores principalmente aqueles que poderiam leccionar nas escolas de formação inicial de professores. Mais que limitar a sua entrada, deu-se o seu afastamento, nomeadamente daqueles que por motivos vários, onde os políticos estão à cabeça, obtiveram os seus diplomas no estrangeiro, pois em muitos casos, estamos a falar de fugidos/exilados do regime fascista/salazarista. Há também a registar que no acesso aos cursos de formação de professores primários se instituiu o "*numerus clausus*"; aos currículos são-lhes suprimidas as disciplinas de sociologia e acabaram as actividades de contacto. Estas, como já se disse, visavam pôr os futuros professores em contacto com as crianças, as populações locais e camponesas e os professores. E a avaliação regrediu rumo à avaliação tradicional.

Esta normalização foi acompanhada pela chamada modernização social. E esta foi conseguida à custa da estabilidade económica, a reboque de organizações internacionais tais como o FMI e o Banco Mundial. A normalização foi uma machadada no curto processo revolucionário e na participação das massas populares na vida política. Esta,"*iria conduzir a uma consolidação gradual do Estado e à consequente desvalorização das instituições da sociedade civil"* (Stoer, 1986, p. 64). Diremos até, ao seu esvaziamento político e interventivo. Esta desvalorização e esvaziamento das instituições da sociedade civil foram cruciais para o reassumir pelo Estado do controlo da educação definindo-a e limitando-a. E deste modo, (Stoer, 1986) diz-nos que

> *"O Estado conseguiu retomar a iniciativa na determinação das "realidades portuguesas", na determinação das necessidades educacionais do País. Na realidade, a educação enquanto desenvolvimento nacional acabou por significar, neste período de "normalização" um retorno à dualidade do início dos anos setenta – entre o crescimento económico e a igualdade de oportunidades na educação (agora restringida ao direito à educação, i.e. à igualdade legal de acesso"* (p. 66).

É o ponto final na educação que se pretendia ao serviço das classes trabalhadoras e que pretendiam uma alteração a partir da base, que acabaria de vez com a *"função conservadora da divisão social do trabalho"*, conforme o artigo 74º. 2 da CRP. O

Estado assume o seu papel e delimita e define os seus limites e os da sociedade civil. É a normalização.

O auxílio à modernização do País foi feito através das forças imperialistas, na concepção das forças progressistas, que se opunham a ele e propunham a luta pela independência nacional. Este, contribui para a dependência económica estrutural dos países em desenvolvimento, dos quais Portugal fazia parte (Stoer, 1986, p. 211) O FMI e outras instituições internacionais pretendiam "*salvar Portugal para o capitalismo*", mais do que "*o capitalismo português*" (Stoer, 1986, p. 219).

O Banco Mundial, um parceiro da normalização dos anos 70/80, pós período revolucionário, "impôs" aos governos portugueses de então o que pretendia ao nível da formação dos professores primários. Socorrendo-nos do mesmo autor que analisa o World Bank Report Nº1809 – PO vemos que se aposta:

> *"Na substituição das instituições de formação de professores do ensino primário existentes, por institutos regionais de formação de professores em menor número, novos e melhores apetrechados para o ensino primário e ciclo preparatório (ensino básico)* (Stoer, 1986, p. 213).

Criou-se, então, o Ensino Superior Politécnico – Escolas Superiores de Educação (ESE), onde se formariam educadores e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Decreto-Lei 427-B/77- necessidade de orientar o ensino para uma *"natureza essencialmente prática"*.

Foi o fim dos Magistérios e das experiências inovadoras introduzidas e sentidas pelos professores, durante o processo revolucionário. O cinzentismo das ESE apagou toda a formação que se pretendia – professores cultos, críticos e solidários e prontos para a participação efectiva na vida do País. Tanto o Banco Mundial como o Ministério Cardia, não trouxeram a qualidade e as especializações, nem formaram os especialistas que o país precisava e que o ensino politécnico se propunha vir resolver. Este veio substituir o ensino médio que seria de curta duração e essencialmente "*prático*". Isto é, educar através do trabalho. Cinquenta anos antes, na 1ª República, pelas mãos do então Ministro António Sérgio já tinha sido apresentado esse caminho. Daí, este Ministro não trouxe nada de novo para o ensino em Portugal. Ensaiou o já ensaiado e mal.

S. Miranda, referindo-se às carências inventariadas no Sistema Escolar Português no relatório de 1965, encontra as mesmas 15 anos depois, e que passamos a enunciar:

> *"1. o mais curto período de escolaridade obrigatório da Europa;*
> *2. elevado número de absentismo;*
> *3. baixo nível de prosseguimento de estudos depois da idade de escolaridade obrigatória;*
> *4. deficiente cobertura do país em escolas oficiais e insuficiente número de professores devidamente habilitados;*
> *5. baixa produtividade em quase todos os níveis do sistema de ensino;*
> *6. baixo nível de interesse dos estudantes para com áreas economicamente consideradas necessárias;*
> *7. sistema de ensino deficientemente estruturado;*
> *8. formação profissional pós-escolar insuficiente e muitas vezes deficiente"* (Stoer, 1986, p. 251).

Quarenta anos volvidos e uma revolução pelo meio, com mudanças políticas, sociais, culturais, económicas, educativas e, mesmo assim, quase todas as carências inventariadas em 1965 se fazem sentir ainda agora também!

Mas, afinal, o que é que faltou para não se ter implementada a legislação aprovada que conduziria a um quadro mais favorável? Que razão ou razões levaram a que as políticas aprovadas não passassem do plano teórico/papel para o terreno/prática. De acordo com Williamson "*as revoluções não tornam meramente possíveis as mudanças na educação, exigem-nas. Têm de transformar o sistema educativo e colocá-lo em harmonia com o novo quadro ideológico e institucional* (Stoer, 1986, p. 252). Ora, se isto é assim, o que aconteceu em Portugal foi que a revolução portuguesa não existiu, e se existiu ficou parada no tempo.

2.1.5- O PS e a "reforma" dos Magistérios Primários

Vejamos o que aconteceu nas Escolas dos Magistérios no "consulado" Cardia, acompanhando o raciocínio de Pinto (1977). Este período é denominado de "normalização" mas para este autor será de "contra-reforma".

A contra-reforma chega pelas mãos do Governo PS, seus Secretários de Estado e Ministro Cardia. O Governo toma posse a 28 de Julho e não perde tempo, a 29 *"assinaram o despacho 61/76 que põe fim ao regime de "experiências pedagógicas"* que havia sido prorrogado pelos Secretários anteriores, dias antes (Pinto, 1977, p. 48). Começa o saneamento dos professores progressistas, sem se preocuparem com a sua substituição. Os exames de admissão aos Magistérios não ficariam assegurados se os professores decidissem não realizar as provas. Mas, os Secretários Romero de Magalhães e Almerindo Marques [38]estavam decididos em acabar, quanto mais rápido melhor com as "experiências pedagógicas" que vigoravam há dois anos apenas e tão boa conta deram de si, pelo empenho, pelo carácter inovador e pela qualidade de formação proposta. Mas, a "contra-reforma" assenta no saneamento político torpe e é para ir para a frente. E, como refere Pinto, na obra supra citada:

> *"E é com base em tal absurdo político que o MEIC[39] sanearia os homens progressistas das posições a que acederam depois do 25 de Abril por direito fundado na sua militância antifascista, ao mesmo tempo que reintegram agentes confessos do fascismo, elimina disciplinas e programas de conteúdo progressista ou suspende subsídios e projectos dirigidos à promoção cultural das classes trabalhadoras e à recuperação desportiva do povo português"* (p. 101).

O MEIC vem refutar junto da opinião pública dizendo que afinal não há saneamento nenhum mas sim que se pôs ordem na casa. Isto, porque a 9/9/1976, "O Diário" traz a lume este assunto em artigo explicando que não fora a boa vontade dos professores "afastados" e não haveria exames de admissão nos Magistérios. Refutando a notícia surge a resposta do MEIC no citado Jornal a 11/9/1976 de que apenas citaremos parte do seu ponto 4, pois basta para percebermos o que se passou.

> *"A notícia é ainda falsa na medida em que afirma terem sido «suspensos» todos os professores das Escolas do Magistério primário.*
> *Na verdade, nem são todos, nem foram suspensos. O citado despacho abrange apenas os professores destacados em comissão de serviço e as «pessoas idóneas» colocadas em regime de prestação de serviços. Quanto aos primeiros prevê-se o seu regresso aos postos de origem e quanto aos segundos a sua dispensa"* (Pinto, 1977, p. 103).

[38] Actual administrador da IEP (Instituto de Estradas de Portugal) tendo passado pela RTP.
[39] Ministério da Educação e Investigação Científica

Está bom de ver o que aconteceu. E as implicações que trouxe este afastamento? Claro que, o ano lectivo 1976/77 começou, já tinha entrado o ano de 1977, Janeiro, dia 10. [40] A normalização foi mais do que normal, foi anormal.

O PS fez uma avaliação da escola, no seu programa governativo.[41] O que nos diz no seu programa: "*temos uma escola que globalmente não funciona, ou, se pretendermos ser benevolentes, que funciona muito mal"*.

Assim avança o PS no "consulado" do Ministro da Educação, Cardia, com medidas que visavam essencialmente sanear a política da escola e, deste modo, a cederem a uma normalização para cortarem de vez com a experiência revolucionária de democracia directa e da gestão democrática nas escolas. Afonso Praça (1979) referindo-se à legislação de Cardia afirma que só em 1976/77 publicou mais de cem documentos para o ensino superior visando restringir/extinguir medidas educativas implementadas durante o período revolucionário e que nem sequer foram alvo de avaliação. E diz-nos que:

> *"quase toda essa legislação reflecte, em síntese, os seguintes aspectos: destruição das experiências pedagógicas em curso nas Escolas, antes que tenha sido possível de ultrapassar a fase inicial de natural desorientação; centralização no MEC de todas as resoluções respeitantes à vida das Escolas; reinstauração do poder de uma minoria hierarquicamente superior".*[42]

Em suma, não se deixou o fruto amadurecer e ficamos novamente atulhados no centralismo ministerial, apanágio do Estado Novo, e que deste modo, voltou a funcionar, não só longe das escolas, como de costas voltadas para elas. E mais grave ainda, na perspectiva de Cunha Serra (1980) é que "*Procurou estabelecer os anteriores currículos onde estes foram modificados. Procurou reintegrar personalidades gravemente comprometidas com a repressão fascista nas Universidades*" (Stoer, 1986, p. 159)

[40] Estávamos na Escola do Magistério Primário de Viana do Castelo, e sentimos o impacto do início tardio do ano lectivo.
[41] I Governo Constitucional, 1976, p. 55.
[42] Raiz e Utopia nº9-10, Primavera/Verão; 1979.

E, Bredorode Santos (1981) afirma que o grande mal ou erro, não só do I Governo Constitucional e do Ministro Cardia, mas de todos os que nos governaram até agora, foi e é que não conseguiram nem conseguem e ou querem ter como base para o início do seu trabalho, *"as experiências já iniciadas melhorando a sua organização e, eventualmente, alterando-lhes algumas características porventura demasiado marcadas politicamente pelo período que se atravessa"* (p. 400).

Em relação aos professores saneados pelo Ministério Cardia, estes não se coíbem de dar uma resposta com nível e ao nível do que o MEIC e seu Ministro mereciam, demonstrando quão diferentes eram do que estava inserto na nota emanada do Ministério. Para se compreender melhor passamos a citar estes dois pontos:

> *"5 - Termina a nota do MEIC por uma alusão aos que se sentam à mesa do Orçamento. Não a entendemos como dirigida a nós. Os professores contratados recebem pelas Escolas de origem, o Orçamento está em dívida neste momento, a muitos professores idóneos. Uma mesa conhecemos bem: a de trabalho. Habituados que estamos a permanecer nas Escolas dias inteiros ultrapassando largamente os horários legais, no único estilo de trabalho que se compadece com o ensino que queremos construir.*
> *6 - Um único critério preside ao nosso afastamento: o da cega suspeição política que levou a tomada apressada de medidas de saneamento que poderiam ter feito perigar os exames de admissão, podem atrasar o início do ano lectivo e levantam apreensões sérias quanto ao seu decurso"* (Pinto, 1977, p. 111).

Isto tudo, para que estivéssemos de bem com os outros (FMI, Banco Mundial, CEE, …) e de mal connosco. E assim foi.

Deu-se o fim dos cursos do Magistério Infantil nas Escolas do Magistério Primário, como já foi dito atrás, e redimensionou-se a entrada de alunos para os cursos de Educadoras de Infância. E, deste modo, a "contra-reforma" tranquilizou as instituições estrangeiras "amigas" e o capital nacional e a capacidade pedagógica e respectiva experiência foram colocadas ao serviço do imperialismo destruindo tudo, de bom na passagem, que se fez nas Escolas dos Magistérios Primários.

2.2- A constituição da República Portuguesa (1976) e a educação

Enquanto o I Governo Constitucional avança na sua fúria cega de "normalização"do país, é aprovada a Constituição da República Portuguesa (CRP), que nos seus princípios é contra a investida seguida pelo governo PS, nomeadamente ao nível da educação/ensino/cultura e do tipo de sociedade que se pretende para o país.

Achamos interessante/importante analisar hoje, o que nos dizia a CRP de 1976, sobre os temas de que falamos acima.

Artigo 1º*Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na sua transformação numa sociedade sem classes.*

Artigo ***2º*** *Estado democrático e transição para o socialismo*
A República Portuguesa é um Estado democrático, baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democráticas, que tem por objectivos assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras.

Nestes artigos da CRP há uma visão clara de que a sociedade portuguesa se abre à diversidade de opiniões, dentro de uma perspectiva democrática onde o povo terá sempre uma palavra a dizer. Isto leva-nos mais longe. Que direitos serão reconhecidos efectivamente aos portugueses, que o Estado Novo e a chamada "democratização do ensino" não conseguiram por em prática? A Constituição de 1976 é clara.

Artigo 73º *Todos têm direito à educação e à cultura.*
1. *O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.*

Artigo 74º 1. *O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.*
2. *O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.*
3.*Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:*
a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
b) Criar um sistema público de educação pré-escolar;

c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os grau de ensino;

Artigo 75º 1. *O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população*

Artigo 76º *O acesso à Universidade deve ter em conta a necessidade do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras;*

É, deste modo, que o novo sistema político vê a possibilidade de se fazer uma verdadeira democracia cultural. Contudo, factores de ordem vária impedirão que tal aconteça e no fundo o que acontece é a massificação do ensino, com os custos inerentes a tal processo. Não só não se assiste à progressiva gratuitidade do ensino, como se assiste, e isso sim, à ideia/prática do *"utilizador pagador"*. As propinas são cada vez mais caras.

Em relação à criação de uma rede oficial de estabelecimentos de ensino, não só isso não acontece, como é o ensino privado a fazer o determinado na lei fundamental do país - CRP e LBSE - . E daí, passam a surgir, em cada "vão de escada" escolas privadas para o Ensino Básico Obrigatório e Secundário, bem como Universidades e Institutos Politécnicos.

2.2.1- Do Texto Constitucional às práticas políticas

A Constituição da República Portuguesa que deveria ser um guia e o garante das práticas políticas dos dirigentes da Nação é, na perspectiva, dos dirigentes políticos e de acordo com as suas conveniências (ora são governo ora são oposição), um entrave à sua governação e, por isso altera-se. O que aconteceu foi que de 1976 até 1997 fizeram-se nada mais, nada menos do que quatro revisões da Constituição e pouco ou nada se notou para melhor na vida dos portugueses.

A universalidade, gratuitidade e obrigatoriedade do ensino denominado básico foi apenas uma miragem.

Tabela Nº 22. Alunos Matriculados, Segundo o Nível de Ensino

Nível de Ensino	Total	Ed. Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
Ano lectivo 1960/61	**1086115**	6528	887235	78064	101172	13116
Ano lectivo 1970/71	**1397016**	17135	930294	216788	200805	31994
Ano lectivo 1980/81	**1850830**	100178	946291	322431	305846	176084
Ano lectivo 1990/91	**2003719**	171552	669525	356420	458311	347911
Ano lectivo 2000/01	**1872509**	235610	535580	271793	415778	413748
Ano lectivo 2007/2008	**1802819**	266158	498592	263324	425268	349477

(Fonte: GEPE; ME)

Pela tabela que temos em cima verificamos que tanto o ensino Pré-escolar como o Secundário eram residuais, enquanto o 1º ciclo era o mais frequentado. O ensino obrigatório era de quatro anos apenas em 1960/61. Com o avançar dos anos nota-se a generalização dos demais ciclos à restante população escolar. O que se pode verificar é que a grande maioria dos alunos que entre no sistema de ensino apenas uma percentagem pouco superior a metade chega ao Ensino Secundário, apesar de tudo que se fez pela educação/ensino.

Ainda da análise desta tabela podemos constatar que o crescimento de alunos na educação Pré-escolar é exponencial. Estamos a falar de 260000 alunos sensivelmente entre 1960/61 e 2007/2008. Isto, porque se abriram vários jardins-de-infância e se generalizou o ensino Pré-primário em 2005, em pelo menos um ano de frequência.

No 1º ciclo o ano de maior frequência foi o de 1980/81 e daí para cá vem-se fazendo sentir de forma negativa a baixa da taxa de natalidade.

No 2º ciclo há um acréscimo nas décadas de 60/70, 70/80 e 80/90 fruto de políticas de sensibilização das populações, do combate ao absentismo e abandono escolar e um natural decréscimo nas décadas seguintes.

Em relação ao 3º ciclo o panorama é o mesmo. Um aumento grande até à década de 90 seguindo-se uma estagnação após essa data. Há também a mencionar que o 3º ciclo passou a ser o limite da escolaridade obrigatória.

Em relação ao secundário verificou-se o mesmo fenómeno de aumento ao longo das décadas, porque a escola era vista como factor de mobilidade social, mas por vários motivos, o da natalidade contribuiu para a sua estagnação e mesmo para alguma regressão.

Tabela Nº 23. Taxa Real de Escolarização, Segundo o Nível de Ensino

Nível de ensino	**Ed. Pré-escolar**	**1º Ciclo**	**2º Ciclo**	**3º Ciclo**	**Secundário**
Ano lectivo 1960/61	0.9	80.4	7.5	6.1	1.3
Ano lectivo 1970/71	2.8	83.7	22.0	14.7	4.3
Ano lectivo 1980/81	17.8	100.0	41.1	26.2	12.4
Ano lectivo 1990/91	47.1	100.0	71.7	58.3	31.0
Ano lectivo 2000/01	74.8	100.0	87.0	86.8	62.5
Ano lectivo 2006/07	77.7	100.0	88.0	86.5	60.0

(Fonte: GEPE/ME)

Pela consulta da tabela verifica-se que em 1960/61 apenas 80.4% da população escolar frequentava o 1º ciclo, embora a escolaridade obrigatória fosse de quatro anos. A generalização dos quatro anos de escolaridade aos 100% apenas aconteceu em 1980/81. Verifica-se ainda que a generalização do ensino Pré-escolar e do Secundário evoluiu favoravelmente, embora não esteja generalizado a toda a população escolar. Vários factores pesam nisso onde a sua não gratuitidade deve ser um deles. O que se vê

é que da população que entrou no sistema de ensino, pelos dados oficiais 40% ou não acabam o Secundário ou desistem. Algo falha a este nível.

De gratuito passou a tendencialmente gratuito no articulado, porque na prática grande número de encarregados de educação não tem direito a subsídios. Atente-se que para se ter direito ao Escalão A de subsídio para alunos do 1º ciclo o rendimento per capita do agregado familiar não podia exceder os 180 euros, o que quer dizer que bastava ganhar pouco mais que o ordenado mínimo (475 euros em 2010) para não ser contemplado com o escalão A de subsídio. Não basta ter estes direitos consagrados na lei fundamental do país, o que é necessário é cumprir. Tal como o que acontecia com os concursos dos professores/as que eram sempre tarde e a más horas por motivos encapotados que se prendiam com não abrir as vagas que havia a concurso. No entanto a lei definia a data e o critério de abertura dos concursos, como é natural e normal.

Entre o articulado, o proclamado na Constituição e as práticas políticas concretas há uma grande contradição. Isto é: em vez da transição para o socialismo assistimos a um *"Estado Constitucional preocupado com a construção de uma democracia capitalista moderna"* (Santos, 1993 p. 30). Entre estas dicotomias existentes, há uma característica matricial que o mesmo autor denomina de "Estado paralelo". E este caracteriza-se, de acordo com Santos (1993) por:

> *"Uma forma de Estado muito ambígua, pois um dos seus modos de acção é justamente o absentismo do Estado. (…) O Estado paralelo é, portanto, a configuração política de uma disjunção ou discrepância no modo de regulação social, nos termos do qual às leis e às instituições do modo de regulação fordista não corresponde na prática, uma relação salarial fordista. É também uma forma política muito instável porque depende de circunstâncias que não podem reproduzir-se de maneira estável. Ela resulta de uma situação política em que, por um lado, o capital é demasiado fraco para impor a recusa de legislação fordista, mas suficiente forte para evitar que ela seja efectivamente posta em prática, e em que, por outro, os trabalhadores são suficientemente fortes para impedir a rejeição dessas leis, mas demasiados fracos para impor a sua aplicação"* (p. 32).

A aprovação da LBSE, em 1986,[43]surge-nos tardiamente, enquanto ordenamento jurídico, ou como nos diz Santos (1990 e 1993) é *"Estado paralelo"*. E isto porquê? Simplesmente porque, quando esta lei é aprovada tem uma preocupação orientada no sentido educação-democracia, conceito de Stoer e Araújo (1991), mas surge-nos num contexto em que a política dominante se centrava e atribuía prioridade ao eixo educação-mercado de emprego (Teodoro 2001). Com a aprovação da LBSE temos, na opinião de Teodoro (2001) "*outra fase política educativa nacional, a da reforma global e articulada do sistema educativo*" (p. 403).

Encerrando-se de vez com o capítulo da normalização, de acordo com os autores anteriormente citados passamos ao capítulo da Reforma. Este capítulo começa por regulamentar a LBSE e por "atacar" o acesso ao ensino superior público e pelo "favorecimento" da abertura de estabelecimentos de ensino superiores privados, a par da criação das escolas profissionais, da introdução da avaliação aferida dos alunos e ainda da criação dum "observatório de qualidade das escolas" e deu-se o início da avaliação do ensino superior. Numa segunda fase e com o Ministro Marçal Grilo deu-se continuidade ás medidas do ministro anterior Roberto Carneiro, mas encontraram novas medidas para marcar a diferença tais como a procura da "qualidade" e a "igualdade de oportunidades" o que para o efeito deu origem à criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), currículos alternativos, apoio pedagógico assistido e um impulso à educação pré-escolar e a avaliação das escolas. Mas os apoios efectivos na sala de aula continuam a cargo do professor titular de turma no 1º ciclo. Se estava só sozinho continuou.

A educação era e é vista como um "sector em crise" tanto antes como depois do 25 de Abril. Mas, o problema que acontece é que se antes era visto como uma "crise de problemas" passa a ser o de uma "crise de soluções". E em muitos casos o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é pouco animador. Nas avaliações feitas por organismos internacionais os resultados obtidos são preocupantes, havendo disfunções entre as necessidades do mercado de trabalho e as ofertas tradicionais. Não basta legislar, é preciso ir mais além, é preciso vontade de ir mais além das palavras e das leis.

[43] Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro

2.2.2- A normalização democrática e resultados escolares

Vejamos os resultados escolares face à prolixidade de leis, reformas e contra reformas que aconteceram no Portugal pós Abril, mas principalmente durante o período chamado de "normalização". Em Portugal, em finais dos anos 70/80, assistíamos a uma baixa taxa de escolarização em comparação com os outros países europeus.

Taxa de frequência de ensino infantil 3 aos 6 anos - 11%
Não completam a escolaridade obrigatória, 6 anos - 20%
Não completam o 9º ano - 45%
Seguem para a Universidade - 8 a 10%
Deficientes com menos de 16 anos com apoio - 14%
População maior de 15 anos analfabeta - 23%
Por falta de instalações aplica-se o *numerus clausus* aos estudantes que querem aceder ao ensino superior.
Em 1976/77 - 84,4 milhares.
Em 1979/80 - 68,8 milhares (Fonte: Teodoro, 1982).
Em vez de haver um reforço e aumento de alunos no ensino superior dá-se o decréscimo.

Em 1977/78, o insucesso na primeira fase é de 42%, sendo a média nacional de 41% (Fonte: Benavente, 1999) No Ensino Preparatório, reprovaram 28,8% elevando-se a 38,9% com o Ensino Secundário Unificado e Complementar. Ou seja: quinhentos mil alunos sem aproveitamento dentre os alunos do primário, preparatório e secundário (Fonte: Teodoro, 1982).

O insucesso é deste modo, o meio eleito para a selecção dos alunos na escola, o que no período anterior era atribuído a factores de ordem socio-económicos (Teodoro, 1982, p. 21). Em 1978/79, apenas 73% dos jovens com 15 anos estudavam; 8 a 10% para jovens de 17-18 anos (Teodoro, 1982, p. 34).[44]

[44] Dados do Relatório de Técnicas do Projecto nº1 do CCC, do Conselho da Europa, 1979.

Ainda em 1979, o panorama educativo português apresenta-nos estes indicadores:

23% da população maior de 15 anos era analfabeta;

8% não possuía qualquer exame escolar;

9% apenas tinha a 3ª classe;

¼ da população tinha habilitações superiores ao ensino primário.

Em 1979, o analfabetismo abrange mais de um milhão de pessoas (Fonte: Teodoro, 1982).

E com a Reforma o panorama é o que se vê nas Tabelas que apresentamos em seguida.

Tabela Nº 24. Taxa de Transição/conclusão, Segundo o Nível de Ensino e Ano de Escolaridade, %

Ano lectivo	**1995/96**	**1999/00**	**2003/04**	**2007/08**
Ensino Básico	**86.2**	**87.4**	**88.0**	**92.1**
1º ciclo	**89.6**	**91.1**	**93.3**	**96.3**
1º ciclo 1º ano	100.0	100.0	100.0	100.0
1º ciclo 2º ano	83.4	84.2	87.7	93.1
1º ciclo 3º ano	91.3	92.2	94.2	96.9
1º ciclo 4º ano	85.4	89.3	92.0	95.6
2º ciclo	**86.7**	**86.9**	**87.0**	**92.0**
2º ciclo 5º ano	85.1	86.3	86.0	92.0
2º ciclo 6º ano	88.3	87.5	86.1	92.0
3º ciclo	**81.6**	**82.8**	**82.2**	**86.0**
3º ciclo 7º ano	78.7	79.9	77.2	83.0
3º ciclo 8º ano	81.8	83.7	83.6	89.0
3º ciclo 9º ano	84.7	85.2	86.9	86.6
Ensino Secundário	**66.9**	**63.2**	**66.2**	**79**
Cursos Gerais	**69.6**	**63.2**	**66.2**	**79.0**
Cursos Tecnológicos	**59.3**	**56.3**	**56.5**	**73.9**

(Fonte: GEPE/ME)

Sendo estas tabelas mais completas podemos verificar que a Taxa de Transição/conclusão vai aumentando consoante se vai avançando no tempo. E constata-se também que no 1º ano do 1º ciclo há um aproveitamento a 100%, pois não se pode reprovar ninguém neste ano de escolaridade. Verifica-se ainda que no Secundário o

sucesso é menor do que nos outros níveis de ensino e que dentro deste nível os cursos tecnológicos são os que surgem com menos sucesso escolar.

Tabela Nº 25. Taxa de Retenção e Desistência, Segundo o Nível de Ensino e Ano de Escolaridade, %

Ano lectivo	**1995/96**	**1999/00**	**2003/04**	**2007/08**
Ensino Básico	**13.8**	**12.6**	**12.0**	**7.9**
1º ciclo	**10.4**	**8.9**	**6.7**	**3.7**
1º ciclo 1º ano	0.0	0.0	0.0	0.0
1º ciclo 2º ano	16.6	15.8	12.3	6.9
1º ciclo 3º ano	8.7	7.8	5.8	3.1
1º ciclo 4º ano	14.6	10.7	8.0	4.4
2º ciclo	**13.3**	**13.1**	**13.9**	**8.0**
2º ciclo 5º ano	14.9	13.7	14.0	8.0
2º ciclo 6º ano	11.7	12.5	13.9	8.0
3º ciclo	**18.4**	**17.2**	**17.8**	**14.0**
3º ciclo 7º ano	21.3	20.1	22.8	17.0
3º ciclo 8º ano	18.2	16.3	16.4	11.0
3ºciclo 9º ano	15.3	14.8	13.1	13.4
Ensino Secundário	**33.1**	**36.8**	**33.8**	**21.0**
Cursos Gerais	**30.4**	**34.9**	**31.4**	**20.0**
Cursos Tecnológicos	**40.7**	**43.7**	**43.5**	**26.1**

(Fonte: GEPE/ME)

O insucesso, ou seja, as retenções/reprovações passa a ser residual consoante se vai avançando nos anos. É difícil reprovar alguém no ensino obrigatório. Ao nível do secundário embora haja insucessoeste tem vindo a diminuir com o avançar do tempo e, passando a ser o ensino obrigatório de 12 anos conforme já foi aprovado, as reprovações passarão a ser residuais tal qual nos outros ciclos de ensino. O que se pode dizer é que a Reforma trouxe um melhoramento ao nível dos números e isso é inquestionável. Estatisticamente está-se muito melhor é o que se diz e os estudos internacionais e mesmo nacionais em sede de literacia constatam esse fenómeno de que a iliteracia grassa por todo o lado. Há por assim dizer um sucesso fictício.

O insucesso escolar surgia-nos com um carácter socialmente selectivo e cumulativo (aumenta com o número de anos de permanência na fase de escolaridade). Pelos números verifica-se que a normalização não resolveu o problema, tanto do

absentismo, como do insucesso escolar e também do famigerado analfabetismo, cavalo de batalha da 1ª República.

Várias foram as razões para o insucesso que nós procuramos enunciar ao longo do trabalho. Além das apresentadas, vejamos outra, emanada da OCDE (1984), onde aponta alguns desvarios que têm de ser corrigidos pelos políticos portugueses, pois são gravosos para o normal funcionamento do sistema educativo e de ensino. "*Até hoje, cada novo Governo opta pelas soluções e ordens de prioridade que prefere, e abandona a maior parte do que foi decidido pelos predecessores*" (Benavente, 1998, p. 47).

O que se passou há mais de duas décadas pegou, é moda e continua a ser aplicado como natural e normal por qualquer governo quando chega ao poder. O que está feito, mas não por "nós" é votado ao esquecimento, não se fazendo a sua avaliação; quantas das vezes é uma lei melhor do que aquela que a vem substituir. Nem as directrizes emanadas de organismos internacionais que escalpelizaram e escalpelizam o sistema de ensino são suficientes para fazer mudar de rumo os políticos e as suas políticas, que nos têm colocado na cauda da Europa. Parece que a normalização surgiu para nos encaminhar para um processo de rotura fatalista donde não conseguimos evadir-nos.

Não só o problema do analfabetismo se mantém em plena década de 90, como agora, e deveras preocupante, surge a iliteracia da população portuguesa (aproximadamente 50%). Outro mal que muito boa gente não tinha equacionado. Vinte e dois anos após Abril e o que temos nós? Tendo passado sensivelmente 10 anos sobre a aprovação da LBSE, surge um relatório coordenado por Benavente et al (1995), sobre o grau de literacia da população portuguesa. Escusado será dizer que os resultados apresentados pelas autoras são catastróficos! Mais de metade da população portuguesa (5,7 milhões) de indivíduos sem conseguir aceder às instrumentalidades básicas (ler, escrever e contar). Estes resultados fizeram manchetes nos jornais diários e TV e mereceram reflexões dos nossos comentadores/opinadores.

Em relação às manchetes, salientamos a do Diário de Notícias, que dizia que «*ler, escrever e contar atrapalha portugueses*» (DN, 18 de Outubro de 1995).
O Público referia «*Portugal iliterado*» (Público, 18 de Outubro de 1995).

Para o Correio da Manhã havia «*Alto risco na educação*» (Correio da Manhã, 19 de Outubro de 1995).

Em relação aos comentadores, salientamos a crónica de Manuel Vilaverde Cabral pela pertinência e acuidade com que a redige, antes que se minimizem resultados e se desculpabilizem os culpados, dá a "receita" para evitar males futuros.

> *"Não é este o momento de propor soluções nem estudos do ICS têm este objectivo imediato. Mas há duas coisas a evitar e uma a fazer. A primeira coisa a evitar é minimizar a gravidade da situação, alegando, que mau grado as suas limitadas competências educativas, as pessoas não deixam de se «desenrascar». Partir deste ponto de vista e refugiar-se nas competências praticas das comunidades tradicionais seria uma ilusão funesta. A segunda coisa a evitar é culpar as escolas actuais, já que o seu mau funcionamento é também um efeito de causa primária agora identificada. Finalmente, há uma coisa a fazer: é consagrar ao sistema educativo, a começar pelo pré-primário e pelo básico, meios muito superiores - mas muito superiores! - àqueles que lhes foram consagrados no passado e se revelaram tão insuficientes. Atalhar aos efeitos com paliativos deixará a causa no mesmo pé"* (Teodoro, 2001, p. 63).[45]

O que constatamos é que, se o nível de escolarização da população portuguesa ao nível da OCDE é das mais baixas e ou a mais baixa da Europa (UE), o nível da literacia compreendendo-se esta como a capacidade que as pessoas têm de processarem informação escrita na vida quotidiana (Benavente et al, 1996), torna o panorama português mais grave conforme se vê pelo número de pessoas incapazes de utilizar e resolver competências básicas propostas para uso no seu quotidiano. E, para resolver este problema e das baixas qualificações surge no início deste século e milénio "As Novas Oportunidades" onde as pessoas em poucos meses conseguem fazer o 6º ano, o 9º ou o 12º ano de escolaridade, fazendo um trabalho onde falam da sua vida e experiência profissional e pasme-se que alguns após a frequência destes cursos entraram na Universidade. Estudar para quê, questionam os alunos nas escolas, pois se quando tiverem 23 anos fazem As Novas Oportunidades sem terem de se chatear?

Daí a necessidade de abordarmos os discursos acerca da escola e do papel das minorias inovadoras no seio dela. Que como iremos verificar nunca andam a reboque das ditas reformas e que quando elas surgem já há muito que elas são implementadas no

[45] Extraído de Diário de Notícias, de 23 de Outubro de 1995, p. 17.

seio da sala de aula/escolas por esses professores, ainda que não tão numerosos como seria razoável, no universo dos professores do país e que apresentam resultados escolares positivos e significativos ao nível do ensino/aprendizagem através da qualidade do trabalho realizado com os seus alunos nas suas salas de aula e ou escolas e do projecto que implementam [46], enquanto referência matricial do seu trabalho pedagógico.

Neste segundo capítulo, e no seguimento do anterior, pretendeu-se estabelecer o contexto histórico que iria dar lugar a propostas alternativas, no sentido de superar o Modelo Educativo vigente, ao mesmo tempo que se tratava de democratizar a educação, em todos os sentidos. Entre essas alternativas surgiria o Modelo do Ensinar é Investigar. Assim e no seguimento do 1º capítulo tratou-se de verificar o primeiro objectivo específico definido neste trabalho, ou seja, conhecer a evolução do contexto educativo da República Portuguesa.

[46] Referimo-nos ao Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar".

Capítulo 3. Os discursos produzidos acerca da Escola Tradicional versus Campo da Inovação Pedagógica

3.1- Discursos inovadores/práticas rotineiras

Diz-nos Trindade (2004) que *"uma das dimensões mais interessantes da abordagem dos discursos didácticos é o de conferir visibilidade ao pedagógico que esses mesmos discursos contém"* (p. vii). Deste modo os pressupostos pedagógicos que sustentam os discursos didácticos permitem-nos distinguir *"o campo pedagógico tradicional do campo pedagógico inovador"* (id. p. vii). Sendo assim procuraremos centrar o desenvolvimento/investigação deste capítulo da nossa tese confrontando e interpelando os discursos acerca da Escola Tradicional e os discursos em torno do Campo da Inovação Pedagógica.

É verdade que as nossas escolas e professores estão prisioneiros duma concepção instrutiva do ensino. E, isso leva-os a uma certa recusa à mudança e à inovação. As práticas rotineiras demasiado institucionalizadas e arreigadas e o privar-se destas defesas é factor de intranquilidade e insegurança. Não se quer correr riscos, seja de carácter pessoal ou profissional. Daí que no sistema educativo são só as minorias capazes de se transformar e inovar.

É o que acontece com os professores do Movimento da Escola Moderna (MEM), que nos dizem que as mudanças havidas na estrutura do ensino na sua perspectiva surgiram tardiamente. Podemos verificar isso na obra de González (2002), quando afirma que *"Na perspectiva dos professores que entrevistamos, as mudanças estruturais sugeridas ou impostas e organizadas pelas instâncias superiores não se traduzem em alterações significativas no seu trabalho pedagógico. (...) já desde muito antes estavam implicados em processos de mudança."* (p. 98)

Somos levados a dizer que os modelos inovadores nunca andam a reboque das instâncias superiores, e o mal é que estas não vêem nestes modelos pedagógicos ventos

favoráveis a apoiar, a fortalecer e a aconselhar aos outros tipos de escola e seus professores, como práticas a implementar no seu dia a dia escolar. Arroyo refere que:

> *"As minorias inovadoras, sempre presentes e activas no nosso sistema escolar, são, por si sós, insuficientes para provocar ao corpo docente um movimento generalizado de receptividade à adopção de novos procedimentos educativos. Parece existir mesmo uma certa tendência por parte dos educadores preservarem as práticas e rotinas tradicionais*" (Cardoso, 2003, p. 36).

É bem verdade que as sociedades se transformam e modificam mais rapidamente que as inovações introduzidas na educação. Cardoso (2003) refere ainda que as razões que impedem a inovação se prendem sobretudo com que *"A estrutura do próprio sistema educativo tende a provocar resistência à Inovação"*. E acrescenta que *" Nela sobressai a organização burocrática do sistema e a excessiva centralização na tomada de decisões"* (p.39). Há possibilidade de se dar a sua libertação. Esta passa, no dizer de Pinto (1983) por:

> *"desburocratizar o ensino; é preciso tornar produtivo o trabalho pedagógico. Desburocratizar o ensino quer dizer libertá-lo dos espartilhos institucionais que o reduzem a um rotineiro processo de transmissão e repetição de conhecimentos; quer dizer, libertá-lo do peso da centralização administrativa, da estreiteza do controlo hierárquico, da esterilidade científica dos programas e dos compêndios de uso obrigatório, dos fortes embaraços do dogmatismo e da censura ideológica"* (p. 30).

Como acabamos de ver um dos entraves à inovação prende-se sem dúvida com o carácter burocrático do sistema de ensino, mas não nos podemos esquecer de que um outro não menos importante se correlaciona com as práticas rotineiras que são implementadas nas salas de aula e que as mesmas orientam-se num sentido, do que pensamos ser o modelo defendido, em muitas situações, pela Escola Tradicional. Assim, de seguida abordaremos os discursos didácticos produzidos acerca da Escola Tradicional dos quais poderemos constatar quão limitadores são da mudança e inovação.

3.1.1- Discursos pedagógicos sobre a Escola Tradicional

Centremos a nossa atenção, então, nos discursos sobre a Escola Tradicional. Coménio (1996) afirma-nos que:

> *"A proa e popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade"* (p. 44).

Será importante o método? Será ele omnipresente na produção do saber escolar? Trindade (2004) diz-nos que *"A questão e a importância do método, na denominada Pedagogia Tradicional, configura-se, assim, em função de uma concepção coisificada do saber escolar e da sua centralidade no âmbito dos projectos de educação escolar tradicionais, o que, por sua vez, explica a centralidade do professor no âmbito do processo de aprendizagem"* (p. 45). Assim é explicada a sua importância bem como a do professor. A Pedagogia Tradicional e seu discurso configuram a figura do método e do professor como o elemento central no processo de ensino/aprendizagem e do tempo e espaço escolares, que a seu ver é uma condição *sine qua non* do sucesso do professor, enquanto elemento central no processo de transmissão do saber.

Longe de promover a receptividade dos alunos como o método da Escola Tradicional concebe devemos fomentar a sua actividade (Hameline, Jornod e Belkaid, 1995, Trindade, 2004, p. 73). Para Ferrière "*a escola tradicional interrompeu desde o começo a actividade criadora da criança"* (Trindade, 2004, p. 78). E é em nome da criança que temos de transformar a escola, como nos diz Adolphe Ferrière, que violentatoda anatureza humana, pois esta assentava essencialmente no Paradigma Instruir, designação de Manuel Matos que (Trindade, 2004) usa para designar este paradigma alicerce da Escola Tradicional. Leonardo Coimbra, citado por Patrício (1992) diz-nos que a violência era endémica e que o carácter punidor, ou se quisermos o uso e abuso dos reforçadores negativos eram uma prática diária nas escolas no início do século XX e mesmo bem no adiantado do século com os Estados autoritários e suas políticas. Estas práticas têm além deste factoroutros, como o carácter autoritário das

famílias, que baseando-se no ditado popular de que "quem dá pão dá criação", justificava a violência. Ora "dar criação" é castigar e muitas das vezes severamente os filhos. Como Coimbra nos diz, a *"palmatória continua a ser o troféu do nosso ensino"* (Patrício, 1992, p. 140). Mas, mesmo agora o ensino continua a ser prisioneiro do passado. No tempo de Leonardo Coimbra ou hoje as semelhanças acontecem. Serão por acaso? Pensamos que não. Embora os actores sejam outros, surgem-nos com a mesma visão estreita. O que queremos dizer com isto e dando a palavra a Leonardo Coimbra, pois o consegue fazer com uma perspicácia e actualidade que nos choca profundamente, é que "*Nas escolas primárias acontece o mesmo e é ver os bons pedagogos nacionais exigindo de novo provas, exames, doutoramentos primários às crianças, porque só assim os professores mostram o seu trabalho*" (Patrício, 1992, p. 149). Leonardo Coimbra referia-se aos programas, mas foi até à organização do sistema de ensino apontando-lhe os seus males. Hoje como ontem há os que pedem os exames nacionais para o 4º ano de escolaridade e para todos os terminais de ciclo, como isso melhorasse o nível de ensino, os resultados escolares e o desempenho dos alunos! Os rankings e as provas de aferição são já uma realidade. O que seria para aferir o sistema, avaliá-lo está virado contra os professores como uma arma de arremesso, servindo para denegrir a sua imagem, o que convém ao sistema.

Ao mesmo tempo que Leonardo Coimbra desenvolvia o seu pensamento filosófico, achava urgente mudar a atitude na escola e a Escola Tradicional reprodutora e transmissiva "*através da assimilação de conhecimentos sim, mas nem requer da sua obrigatória fixação na memória: os indispensáveis se fixarão no exercício da acção de conhecer sem necessidade de tal obrigação"* (Patrício, 1992, p. 149).

A Escola Tradicional *"é uma boa escola para todas essas pessoas adormecidas que querem crianças dóceis, passivas, capazes de adaptar-se a uma sociedade onde o dinheiro é o principal critério de sucesso e onde o homem deve levantar palácios de justiça e prisões para punir as vítimas da sua opressão"* (Monteiro, 1976, p. 28). Neil[47] vê a sociedade e a Escola Tradicional como negando a vida à criança, propondo ele uma sociedade alicerçada no e sobre o amor. Ele não pretende transformar a sociedade, mas apenas colher os frutos que essa mesma sociedade lhe oferece e deste modo propõe-se

[47] Fundador da Escola de Summerhill.

dar um pouco de felicidade às crianças. Claro, a felicidade possível e o máximo de liberdade possível e a tolerada pela sociedade e a ordem burguesa/capitalista vigente. E, é através do fim da hierarquia, da autogestão, do prazer lúdico, das relações humanas profundas e sinceras que Neil acredita que de Summerhill sairão *"os pioneiros dos tempos novos que hão-de abolir esta sociedade de escravidão"* (Monteiro, 1976, p. 31).

O oposto da liberdade é a sua ausência, exercida de modo autoritário dentro da Escola Tradicional. Para nós a Escola Tradicional explica-se através dum processo de adestramento educativo, onde surgem os *"programas escolares uniformes, cujos conteúdos os métodos de ensino ajudavam a estandartizar"* (Trindade, 2004, p. 79). É suposto a Escola Tradicional encerrar dentro de si um carácter anti-social, pois o professor, para dar as suas aulas, de acordo com Roger Cousinet *"exige/impõe o silêncio e ao mesmo tempo a imobilidade e deste modo surge uma luta surda e secreta que convida as crianças, dentro da turma, à dissimulação e à fraude, defeitos que são apenas obra do mestre, já que lhe bastaria, para os fazer desaparecer, que autorizasse a vida social e a cooperação*" (Trindade, 2004, p. 86).

Só interpelando a "outra escola", a não instrutiva e convidando-a a denunciar o discurso da Escola Tradicional bem como da natureza do estatuto e da função que os programas escolares assumem dentro desta escola será o caminho. Diz Trindade (2004) que esta denúncia:

> *"deverá ser compreendida, por isso, como o vértice de um prisma triangular cujos outros vértices seriam:*
> *(i) a denúncia do estatuto do aluno nesse âmbito, um ser do qual se ignoram as possibilidades, os interesses e os saberes; (ii) a denúncia de opções metodológicas que valorizam, acima de tudo, quer a salvaguarda da transmissão dos conteúdos através de lições ordenadas de forma lógica quer a salvaguarda da receptividade das crianças durante o tempo dedicado a essas lições e (iii) a denúncia do estatuto do saber escolar, o qual, segundo Dewey (2002), se subordina a uma "concepção medieval", de forma a legitimar que o saber escolar faça "apelo somente ao lado intelectual das nossas naturezas, ao nosso desejo de aprender, de acumular informação e de dominar os símbolos do saber; e não aos nossos impulsos e tendências para fazer, para executar, para criar, para produzir, seja com um fim utilitário ou artístico"* (pp. 79 e 80).

Coimbra via na educação integral o caminho a seguir como o oposto à Educação Tradicional, pois aquela valorizava essencialmente as três dimensões da formação humana. E que deste modo a *"educação deve dar o homem a si mesmo, à família, à humanidade, ao Universo"* (Patrício, 1992, p. 116). Nesta sua visão/compreensão sobre educação tece as suas considerações e aponta caminhos. *"Os nossos professores, e até os nossos regulamentos, encarando a disciplina sob o estrito ponto de vista policial, mostram bem claramente que apenas se preocupam com uma disciplina, que seja como for, garanta o aproveitamento do ensino"* (Coimbra, 1912, p. 1). Faz aqui uma análise sobre o sistema de ensino e diz que ensino e educação estão separados e quando se não mesmo de costas viradas. Ora o autoritarismo e a imposição unilateral vão contrários à sua pedagogia e ao pensar da Educação Nova, tão em voga na época. Para Leonardo Coimbra (1912) *"só os princípios postos livremente, pela sua criação ou pelo consentimento voluntário e consciente, podem dirigir sem escravizar"* (1912, p. 1). Onde o papel do Estado é criar o ambiente propício para que o homem se cultive, mas deve ao mesmo tempo abster-se de formá-lo. Em suma, a liberdade tão cara a Leonardo Coimbra está presente sempre. Para ele *"educar é cultivar as liberdades criadoras da cultura nacional-humana"* (Patrício, 1992, p. 127). Toda esta concepção de educação e de educar em Coimbra são na sua essência o oposto daquilo que vimos analisando no seio da Educação Tradicional. E ao interpelarmos Coimbra verificamos que para ele as coisas e a sua filosofia são a medida do homem em oposição a Protágoras e a Kant, onde o homem é a medida de todas as coisas. Para ele*"Só é moral o acto livre; os mandamentos dogmáticos são imorais, a obediência à Autoridade é heteronomia aniquiladora"* (Patrício, 1992, p. 211). A educação em Leonardo Coimbra tem que ser um acto de vontade, de querer e esta *"só existe quando o homem só vê o eu à luz do nós, quando se faz sócio de todo o cosmos"* (Patrício, 1992, p. 212). Mas, como temos vindo a referir, a Educação Tradicional e o seu projecto de educação escolar tende a reduzir a relação que o aluno tem com o saber escolar a uma apropriação da informação que na origem foi construída por outros. Na Escola Tradicional o modelo está centrado no professor, bem como o discurso havido. Assim, as turmas serão passivas, não haverá intervenção oral dos alunos (essa está a cargo do professor), os alunos serão *"recipientes vazios a encher"* e a avaliação contínua e continuada e formativa não tem campo para germinar. A comunicação, que este modelo suporta, magistral é o recurso utilizado para captar a atenção dos alunos. O professor como um Deus, embevecido com o seu saber e "terno" e na maior parte das vezes distante dos alunos. Nada melhor

para gerar a apatia dos alunos, porquanto o distanciamento do prelector é enorme esvaziando e não dando valor à interacção professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, gerando deste modo um distanciamento pedagógico comprometedor.

O que é ser bom professor na Escola Tradicional? Luíza Cortesão (2000) diz-nos que:

> *"é aquele que é competente, portanto «sabe», que domina conteúdos científicos que (arbitrariamente – no sentido de Bourdieu) são considerados como curricularmente imprescindíveis. É ainda alguém que explica bem, e com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos, recorrendo a uma necessária linguagem erudita (…). É alguém que, com clareza, traduz (simplificando) as grandes teorias (…), de forma a torná-lo acessível aos alunos com que trabalha. É, como explica Bernstein, um bom «tradutor». – Ou como – Freire designou por «educação bancária» - onde os alunos – são assim vistos como receptores – da mensagem de saber – que se deseja clara, pertinente, profunda, correcta e actualizada"* (pp. 35 e 36).

A escola que Dewey conhecia, como a Escola Tradicional, era um lugar desligado da vida, onde o aluno não vivia e, preconizava para que ela fosse fonte de vida uma mudança radical. De 360º. Esta seria, então "*Uma mudança, uma revolução não muito diferente da provocada por Copérnico, quando deslocou o centro da astronomia da Terra para o Sol. No nosso caso a criança é o Sol em torno do qual giram os instrumentos da educação. Ela é o Sol em torno do qual eles se organizam*" (Monteiro, 1987, p. 40).

3.1.2- Porque falha a Escola Tradicional quando aparentemente tem todas as condições para ter êxito

Vários autores são unânimes em constatar que a Escola Tradicional falha. Para melhor esclarecimento diremos que falha em sentido pedagógico. Bourdieu (1970) é um deles e diz-nos que isso acontece, porque é a que mais favorece a reprodução e o sistema. Há um conluio com ele. Ela, por isso, triunfa em sentido político. Para este autor, (1970) as escolas são vistas como parte de um universo maior de instituições simbólicas que reproduzem as relações de poder subtilmente, através da produção e

distribuição duma cultura dominante, que tacitamente confirma o que significa educar. A educação é vista como uma importante força social e política no percurso da reprodução de classe, pois ao aparecer como transmissora neutra dos benefícios de uma cultura valorizada, as escolas são capazes de promover a desigualdade em nome da justiça e da objectividade. Mas, as escolas, ao encarnarem interesses de classe e ideologias que valorizam um tipo de familiaridade e conjunto de habilidade que só alguns alunos receberam fruto das experiências familiares e relações de classe, coloca-se ao lado da dominação, sendo assim, factor gerador de insucesso onde uma grande parte da população escolar falha.

Este sistema educacional como se pode verificar exige de todos igualmente o que não tem para dar. Utiliza, além deste sistema, um mais subtil que é "a violência simbólica", a qual não se impõe de forma visível ao oprimido. Ela é reprodutora do sistema; *ela é Pedagogia do Oprimido*.[48]Ou seja, estruturas objectivas como linguagem, escolas, famílias, tendem a produzir disposições que por sua vez estruturam experiências sociais que reproduzem as mesmas estruturas objectivas.

Segundo Quintana Cabanas (2002), a educação tradicional, ao pensar sobretudo no futuro da criança, cai num triplo perigo:

> *"1. esquecer-se de satisfazer as necessidades que no momento presente as crianças experimentam;*
> *2. fornecer-lhe um tipo de noções e conceitos que ainda não pode compreender;*
> *3. propor-lhe uma série de aprendizagens para as quais não se sente interesse algum, pelo que, ao não ter uma motivação para os mesmos, a pretensão de lhes impor originaria problemas de todo a índole (metodológicos, disciplinares, de rentabilidade) ". Deste modo não compreende o estádio de desenvolvimento do aluno e quer "colher o fruto antes de este estar maduro"* (p. 264).

Para Freire (1975) "A concepção bancária" onde o que se pede aos educandos é "*receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los"* (p. 83) é uma forma deste autor conceptualizar a educação tradicional, descrevendo-a deste modo:

> *"a. O educador é o que educa; os educandos os que são educados.*

[48] Referência a obra do mesmo nome de Paulo Freire (1975).

b. O educador é o que sabe; os educandos os que nada sabem.
c. O educador é o que pensa; os educandos os pensados.
d. O educador o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente.
e. O educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados.
f. O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
g. O educador é o que actua; os educandos os que têm a ilusão de que actuam, na actuação do educador.
h. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.
i. O educador identifica a autoridade do saber como sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se ás determinações daqueles.
j. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos" (p. 85).

Deste modo somos levados a dizer que uma escola e um educador que adopte estes pressupostos não tem em conta os conhecimentos prévios de que os educandos são portadores e que a "experiência feita" e/ou acumulada para pouco ou nada lhe serve, pois a partir daí só os conteúdos da narração do educador contam e são válidos para esta forma/concepção de educação. Esta não passa de uma forma de opressão/dominação, se bem que sub-reptícia, tendo em vista adaptar os educandos paulatinamente a uma situação que mais tarde, no mundo laboral/social, lhes surgirá. É o trabalhar de forma oculta ou, se quisermos, é a "*violência simbólica*" de que nos fala Bourdieu. É esta necessidade intrínseca da "*educação bancária"* (Feire, 1975) de tentar adaptar e tornar passivos os educandos que faz deles seres alienados e distantes do mundo, perpetuando desta maneira, a dominação através da sua acomodação.

Skinner, comentado por Pinto (1983), vê também o fracasso do ensino tradicional associado a três razões:

"1. Os Reforçadores. Dentre estes são de salientar os castigos, não só físicos mas também de outro tipo como ser posto de lado e más informações entre outros.
2. A forma como as contingências de reforço estão dispostas. Isto é, quando alguém responde acertadamente, face ao êxito alcançado dá-se o reforço imediato. E em relação aos outros e aos outros trabalhos?! O mesmo não acontece, mesmo que se tenha pensado e/ou feito correctamente; pois o reforço deixa de ter o mesmo impacto positivo pelo tempo que medeia entre o que se fez e o reforço que possa vir a existir;

> *3. A falta de programação. Ou seja, uma programação que percorra uma série de aproximações sucessivas na direcção do comportamento desejado.*
> *Para um professor tradicional planear as contingências de reforço face ao número elevado de alunos por sala é-lhe impossível. Caso o conseguisse fazer nunca seria capaz de dar a resposta atempada ao programa de contingências elaborado antecipadamente"* (p. 43).

Deste modo e no dizer de Skinner, o professor, *"na qualidade de mero reforçador, está fora de moda"* (Pinto, 1983, p. 43).

Quintana Cabanas (2002) diz que *"No Modelo Tradicional, o aluno aprende porque o professor o ensina, o aproxima ou lhe apresenta o objecto (discat a magistro puer)"*.

A escola que adopta o Modelo Tradicional assenta a sua organização na imposição, no carácter autoritário do professor, é menos democrática, tanto ao nível organizativo como do funcionamento, os espaços físicos pouco agradáveis, há falta de material e um ensino centrado no manual e no professor, onde as actividades têm um carácter mecânico e repetitivo, necessário à pré-adaptação para o mundo do trabalho.

Séguin em relação ás técnicas da Escola Tradicional diz-nos que *"consiste em meter milhares de crianças numa espécie de caserna, onde, sem ter em conta aptidões físicas diversas, necessidades fisiológicas variadas, disposições intelectuais diferentes, se lhes dá, todos os dias e a todos indistinta e exclusivamente quatro ou cinco rações de alimentos intelectuais"* (Médici, pp. 38 e 39).

Imagem elucidativa do que é a Educação Tradicional. Enquanto que na Educação Nova há a tentativa de conhecer e compreender a criança em todos os aspectos da sua personalidade, visando sobretudo abrir o caminho para se obter *"uma criança nova"*. São estas, as diferenças pelas quais começamos a caracterizar as escolas âmbito do nosso estudo: Escola Modelo Tradicional e de Modelo Activo (Ensinar é Investigar), que no seguimento do trabalho serão apresentadas as suas diferenças. O que distingue o Modelo de Ensino Tradicional ou Instrutivo? Analisemos este conceito segundo alguns autores.

O que distingue uma educação problematizadora duma educação tradicional/instrutiva prende-se sobretudo, na perspectiva de Bliss, com assumir o indivíduo *"como o protagonista principal da construção do seu próprio conhecimento"*(Trindade, 1998, p. 18). Deste modo há uma participação nas actividades de aprendizagem, deixando os alunos de ser sujeitos passivos. Há acção e praxis sobre a acção e reflexão na acção.

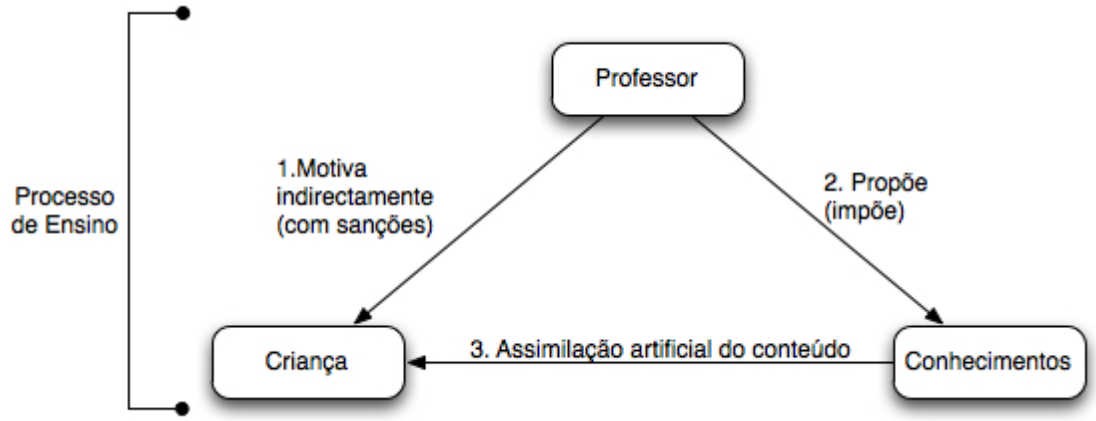
A verticalização da educação em Freire (1975), isto é, a educação como processo de debitação de conhecimentos, ou seja, *"a educação bancária"*, não é senão uma má educação, ou uma educação incompleta, pois e citando este autor (2001), *"... Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da sua acção"* (p. 38). Esta consciência "Bancária" acredita piamente que quanto mais se debita sobre as crianças mais elas sabem, contudo a conclusão a que chegamos e ao estado da educação e da iliteracia em geral somos levados a acreditar que apenas se formam cidadãos acríticos pois "*não há estímulo para a criação*" (Freire, 2001, p. 38) e nem espaço.

Ensinar, do ponto de vista da Escola Tradicional reduz-se a uma simples transmissão de conhecimentos à volta do conteúdo em análise, e que deve ser memorizado pelos alunos, duma forma mecânica. Assim e citando Freire (1997)

> *"Ensinar, ainda do ponto de vista pós – modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objecto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objecto ou do conteúdo*" (p. 81).

Mas no Modelo Tradicional – Modelo de Ensino – o professor é o protagonista do processo. O professor ensina, o aluno aprende?

Fig.1 Modelo Tradicional de Ensino



Fonte: Quintana Cabanas (2002, p. 83)

Há uma preocupação dominante com a memorização, com procurar recordar-se das coisas, quando o importante é percebê-las e participar na construção dos saberes.

Que saberes são estes que se querem para as novas gerações? Onde não há construção de saberes?! O saber só se afirma na criatividade, na transformação. *"Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros"* (Freire, 1975, p. 83).

Trindade (1998) apresenta-nos algumas características do Ensino Tradicional, que materializa a sua organização pedagógica através de estratégias instrumentais instrutivas que passamos a citar:

> *"1. um clima de relacionamento pedagógico subordinado à afirmação do magistercentrismo como modalidade reguladora do processo de reprodução do saber;*
> *2. De processos comunicativos através dos quais se configura um espaço estratégico fundamental de uma dinâmica de dominação em desenvolvimento, no seio do qual a difusão da informação adquire maior importância que a comunicação entre os diversos actores em presença;*
> *3. da adaptação de mecanismos de revelação da aprendizagem e dos comportamentos individuais e de grupo que patrocinam a interiorização subtil de representações, normas e valores sociais que traduzem, em última análise, a aprendizagem subliminar da aceitação de um poder autocrático que se expressa através de uma dada organização do espaço e do tempo pedagógico; da gestão socialmente selectiva dos currículos formais; dos instrumentos e dos mecanismos de*

> *avaliação normativa que se adoptam ou do tipo de relação que se mantém com a comunidade envolvente"* (p. 25).

É este tipo de processo de "modelagem" ao qual não são alheios as características citadas, que atiram os alunos para as "margens", porque promove a sua conformidade, adaptando-se à ordem social vigente. Pretende-se desta forma que haja uma adaptação precoce, uma obediência cega que permita posteriormente dar mais rendimento quando força produtiva. Deste modo a Escola Tradicional assume-se como mecanismo de regulação de sujeitos e não de emancipação como é sua função. É a necessidade dos estados modernos e capitalistas que se faz sentir na escola, gerando e legitimando certos tipos de valores e normas, que servem os interesses das classes detentoras dos meios de produção.

Candeias et al (1995) diz-nos que nas sociedades pré-industriais e industrializadas do século XIX:

> *"as crianças pelo seu número e concentração e pelos métodos empregues nas escolas, deixavam de ser «pessoas», para se converterem em peças de fábrica, a escola, cujos objectivos, sob vigilância atenta e porventura feroz dos contramestres, ou seja, os professores, eram o de produzir «cidadãos em série»: cidadãos destituídos de espírito crítico, bolsas para pagarem impostos, braços dotados apenas dos conhecimentos indispensáveis de forma a tornarem-se operários eficazes, espíritos dóceis para com os novos poderes"* (p. 13)

Seja como for, o paradigma instrutivo/escola tradicional contém em si situações formativas pois tem em vista a inserção dos indivíduos na sociedade através de "*normas políticas, sociais e culturais"*, e isto pressupõe estratégias educativas adequadas a tal fim. De entre as várias propostas de Trindade (1998) salientamos uma que achamos pertinente:

> *"Valorizar a unicidade dos métodos didácticos adoptados, cuja função consiste em prescrever as etapas metodológicas que o professor deverá respeitar, independentemente das diferenças individuais que se manifestam no grupo de alunos com o qual trabalha"* (p. 34).

Onde uma vez mais o aluno é remetido para um papel passivo de subalternidade não lhe sendo reconhecido o direito à diferença, e o centro de decisão continua a ser o

mestre omnisciente e omnipotente. É dessa passividade que iremos falar no ponto seguinte onde nos será dado verificar como é que funciona a sala de aula por dentro e o carácter omnipresente e omnisciente do professor no seu seio bem como o tipo de discurso produzido e ou valorizado.

3.1.3- As salas de aula do Modelo Tradicional/Instrutivo

A primeira característica que se nos é dado observar é que as salas de aula do Modelo Tradicional estão organizadas em filas rígidas onde o professor da sua secretária dirige a classe, praticando um ensino colectivo e homogéneo. Os alunos são distribuídos por classes e pelas carteiras de forma rígida. Esta distribuição condiciona as relações entre professor e entre alunos. Assim o professor pode utilizar e utiliza a sua autoridade pois desta forma deixa de ter vários alunos e passa a ter uma única entidade. Deste modo lecciona para o aluno padrão/médio que se criou.

A comunicação é unidireccional (professor/aluno), as interacções entre alunos embora existindo não são geralmente consentidas, estas fruto do tipo de contactos diminui. A carteira é o espaço ao qual o aluno está remetido bem como à fila que lhe dá acesso. Só se levanta com autorização. É neste espaço que desenvolve o seu trabalho. A sua postura é sentado e olhando para a frente. O seu tempo de palavra resume-se a responder por escrito ou oralmente a questões que lhe sejam formuladas ou então obedecendo à ordem do professor lendo.

Verificámos também que os manuais escolares continuam a ser a fonte inspiradora destas escolas, apesar de autores como Erasmo, Montaigne, Rabelais, Rousseau, …, reconhecerem e lamentarem que o saber fosse transmitido quase na totalidade pelos livros e ao mesmo tempo verificaram que a cultura era adquirida quase exclusivamente através de tipo memorial e, isto apoquentava-os. Para eles, mais do que memorizar era necessário compreender. O professor sentia-se investido de autoridade para impor a disciplina, ensinar claramente o método e deste modo conscientemente ou não desenvolver no aluno as "ditas virtudes" para manter o sistema que é "*a docilidade, a obediência, a confiança, a atenção, o zelo*" (Gilbert, 1986, p. 35).

Outro dos males que verificamos foi o de que consideravam que as crianças ao chegar à escola nada sabiam, nada possuíam (a tábua-rasa de Locke). Deste modo se nada podem produzir, é necessário "ensiná-las". E deste modo tolhem-nas e limitam-nas com exercícios de repetição e recitações ou aplicações medindo o êxito pela forma como os alunos são capazes de se identificar com o modelo a reproduzir. Observou-se também que ao mestre/professor é reconhecido o seu lugar de primazia, é o centro do processo de aprendizagem, tudo passa por ele. Dá-se mais importância aos conteúdos a comunicar do que ao ser em processo de educação. É um basear-se num didactismo autoritário, estático. E, para aumentarem a eficácia do seu "método", os professores tradicionais servem-se de sanções e recompensas/castigos, onde os castigos físicos, ainda de quando em vez, têm lugar. Todavia, piores do que estes são as pressões psicológicas exercidas sobre os alunos, acenando-lhes com as retenções e as más informações nos trabalhos escolares e estas ditas e feitas perante todos os colegas e em tons humilhantes! Gilbert (1986) diz-nos criticando o método tradicional que o mal deste é *"ser mais lógico que psicológico"*.

Quintana Cabanas (2002), na sua 5ª antinomia, diz que a educação se situa entre a atitude receptora e a actividade criadora e coloca-nos perante esta dilema: *"a educação é, então, uma acção passiva ou activa?"*. E continua dizendo que:

> *"A educação tradicional acentuou o papel receptivo do aluno. As qualidades que nele desejava ver eram a atenção, a docilidade e a obediência. Aprender era assimilar as matérias do programa; aprender era recordar. Saber era ser capaz de repetir ao professor ou o que tenha lido no livro ou escutado na aula. Socialmente falando, a educação era transmissão cultural e socialização"* (p. 237).

A incapacidade de troca de ideias por partes destes professores autoritários e fruto da falta de dialogicidade do seu pensamento e esta falta de *"carácter dialógico"*, não só os incomoda como assusta. (Freire, 1975). E esta atitude leva os educandos a tornarem-se *"tímidos, inautênticos, ou às vezes puramente rebeldes"* (Freire, 1975, p. 118). As falsas saídas dos alunos, pensando eles serem os senhores das suas decisões! Nestas escolas onde a imposição e o carácter menos democrático da sua organização e funcionamento são mais reais, onde os espaços físicos são pouco agradáveis, a falta de material e um ensino centrado no manual e no professor, onde as actividades têm um

carácter mecânico e repetitivo (escolas que funcionam ao toque da sineta), os educandos encontram poucos momentos de satisfação e mais de sofrimento.

A solução obriga a incidir o trabalho docente em metodologias activas de forma a tornar activos os alunos. Para isso é necessário ser-se capaz de seleccionar informação importante, organizá-la com coerência e integrá-la noutros conhecimentos que já tenha, o que acontece com o Modelo Ensinar é Investigar, como se poderá verificar mais adiante**.** Essas metodologias activas como se verá seguidamente surgem nos modelos educativos que se pautam por fazerem parte do Campo da Inovação Pedagógica. E é sobre esses discursos que nos iremos debruçar.

3.2- Discursos pedagógicos do Campo da Inovação Pedagógica

Teodoro (2001) analisando Popkewitz sobre o objectivo da educação diz-nos que para ele é o eterno sonho do *"aperfeiçoamento da sociedade"*. E que neste discurso público e político Popkewitz vê convergir para a educação *"todas as grandes aspirações sociais, ou, na sua feliz expressão, os sonhos milenares da humanidade, onde seja permitido realizar as missões democráticas da sociedade, eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criar os fundamentos tecnológicos e científicos da riqueza material dos indivíduos e dos povos"* (p. 16). Mas como essas situações não acontecem na sua plenitude, avança-se para as reformas, ou o discurso sobre a reforma tendo como *"objectivo de gerar na opinião pública, e nos actores directamente envolvidos, professores e estudantes, a imagem de uma instituição que responde às potencialidades de modernização, legitimando novas relações de poder"* (p. 16).

Ou seja, nada acontece na educação por via de decretos. Há que envolver os verdadeiros actores educativos, professores e estudantes e só assim haverá inovação e respectiva mudança, não apenas ao nível do discurso, mas ao nível das práticas no interior das salas de aula. Falar de "*inovação*" leva-nos a Correia (1989) que nos diz que a palavra *"inovação"* é um significante enganador e deste modo distingue-a de duas maneiras:

"1. a inovação instituída;
2. a inovação instituinte"(p. 26).

Enquanto a primeira é a capacidade que Correia (1989) aponta de: "*aceitação de mudanças pró (im) posta e o domínio das competências técnico-pedagógicas necessárias para que possam desempenhar eficazmente as novas funções que são exigidas*". Em relação à inovação instituinte diz-nos que é de carácter menos imediato, cujos resultados se esperam mais duradouros e "*implica rupturas com práticas anteriores e a produção de novas práticas emancipatórias no trabalho dos professores"* (pp. 51- 62).

Ao nível dos discursos do Campo da Inovação Pedagógica socorremo-nos do trabalho de tese de doutoramento de Trindade (2004) e de livros que surgiram a partir de teses de mestrado e doutoramento para darmos uma ideia concreta do que se entende por Campo da Inovação Pedagógica. Diz-nos então este autor (2004) que:

> *"considera-se que pertencem ao campo da inovação pedagógica todos aqueles que por recusarem entender o acto de ensinar como um acto que se identifica, exclusivamente, com a difusão de um conhecimento pré-fabricado e com a imposição de normas exteriores aos sujeitos que aprendem, defendem que a função do professor passa, em larga medida, pelo apoio que esta presta aos alunos (...). Esta opção decorre do reconhecimento dos alunos como protagonistas pedagógicos no âmbito do processo de formação que lhes diz respeito, pressupõe, por sua vez, que o acto de aprender deixe de ser identificado, apenas, como um processo através do qual os alunos devem adquirir um produto, para se afirmar, antes, como um processo em que estes são participantes activos e incontornáveis do confronto que são estimulados a estabelecer entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um deles constrói acerca dessa mesma realidade, um confronto entre as experiências e os saberes individuais e o património cultural de que hoje, enquanto seres humanos, dispomos"* (p. v).

Freinet (1975) afirma-nos que este assenta (o Movimento Pedagógico Inovador) de forma inquestionável em "*uma fórmula pedagógica de futuro, com práticas coerentes, em espírito humanizador, entusiasmante, com fundamentos psicológicos, filosóficos e sociais que atingem, para renovar, as próprias bases da escola do Povo"* (p. 14). E deste modo propõe o uso de grelhas de leitura a adoptar na sala de aula pelo professor, tendo em vista observar os alunos segundo pontos de interesse previamente definidos tendo em vista, como propõe Ferrière (1934).

> *"Observar a criança, despertar nela as suas curiosidades, esperar que o interesse a leve a formular perguntas, a ajudá-la a achar-lhes a resposta; gastar poucas palavras e apresentar muitos factos; fazer observar ao vivo, analisar, experimentar, fabricar, coleccionar: deixar à criança a liberdade da palavra e da acção na medida compatível não como uma certa ordem aparente, mas como trabalho real; esperar que a necessidade de um estudo neste ou naquele domínio se manifeste nitidamente no aluno; nada forçar para não provocar os seus «reflexos de defesa» que inibem cedo toda a acção progressiva espontânea"* (p. 113).

Ao falarmos de discursos e de experiências do Campo da Inovação Pedagógico estamos, evidentemente a referirmo-nos a todos que assentem em pressupostos sérios e concisos e que interpelam a chamada Escola Tradicional, não só ao nível dos métodos, mas da sua filosofia, afirmando-se contra ela. Os discursos surgidos no seio do Campo Pedagógico Inovador apontam-nos para a lógica do *«concretismo»,* ou seja um conjunto de crenças de que as crianças aprendem e evoluem nas suas aprendizagens socorrendo-se de objectos passíveis de serem manipulados e indo do simples para o complexo, do concreto para o abstracto, do local para o universal. Roldão (1995) apresenta-nos quatro vectores onde explicita o que entende por esse «concretismo» e o modo como ele se efectiva. E que são: (i) *Do próximo para o distante* (p. 15); (ii) *Do familiar para o desconhecido* (p. 18); (iii) *Do presente para o passado* (p. 19); (iv) *Do eu para os outros* (p. 20).

A democratização da sociedade e do sistema educativo, nomeadamente o português, passa pela mudança/transformação das práticas educativas dentro das salas de aula e pelo assumir-se que todos os projectos educativos têm de ser inclusivos e pautarem-se pela qualidade. Os movimentos inovadores pautam-se neste sentido afirmando como eixo identitário e matricial a inclusão, contribuindo deste modo para a assumpção duma cultura pedagógica onde como nos afirma Niza "*os meios pedagógicos, os processos, as técnicas, os métodos em pedagogia têm de veicular em si, os fins democráticos da educação"* (Trindade, 2004, p. 447). Ao veicular os fins democráticos da educação Niza propõe-nos que se deve combater a exclusão e todas as formas que na escola são capazes de inibirem a capacidade e o direito que todos temos de exercermos uma cidadania baseada no respeito pela pessoa humana. Onde aprender/ensinar não seja privilégio e a comunicação seja biunívoca, onde as interacções aluno/professor; professor/aluno e aluno/aluno não só sejam possíveis mas

fomentadas e valorizadas. Onde a cooperação e a partilha, bem como a solidariedade sejam valores permanentes no dia a dia escolar e capazes de fomentarem e potenciarem a construção de aprendizagens significativas.

Voltando aos Discursos em torno do Campo da Inovação Pedagógica verificamos, como se pode ver, que o cerne dos projectos de educação escolar não se encontra na centralidade que é dada à criança, como acontece com o Movimento da Educação Nova, mas na relação que as crianças passam a estabelecer com o saber, como acontece ao nível dos discursos no âmbito do campo inovador.

"Educar é ir de encontro ao aluno" (Trindade, 2004, p. 645), isto a propósito do legado dos discursos do Movimento da Educação Nova que nos permite aceder a esta compreensão de acordo com Meirieu (2002) *" e não aniquilá-lo"* (Trindade, 2004, p. 647), como tem acontecido através do olhar algo desatento, mas intencionalmente produzido por sectores que por perderem alguma da sua influência educativa decorrente do desenvolvimento e da produção de discursos distintos e válidos, não assumidos no âmbito da Escola Tradicional, como é bom de ver.

Trindade (2004) conclui que "*Chegou, pois, o momento de afirmar que a aprendizagem de quem quer que seja deriva, sobretudo, de uma possibilidade que se oferece, mais do que um propósito que se determina"* (p. 647).

Na perspectiva deste autor (2004), o "*paradigma do aprender*" tem os dias contados, pois emerge hoje o "*paradigma do comunicar*", pois como nos diz, as aprendizagens realizadas pelos alunos não é algo que surja "*de dentro para fora*" e é por isso mesmo que se recusa essa perspectiva, e se valoriza a troca de ideias com os outros e ainda há a acrescentar a relevância "*social das aprendizagens*" que por si serão capazes de potenciarem/dinamizarem as "hipotéticas" aprendizagens dos alunos. Além de que é de relevante importância o modo como o professor ao construir um "*processo de comunicação*" para se relacionar com os seus alunos vai criar os mecanismos que lhe permitirão apropriar-se dos "*instrumentos culturais*" que vão ser postos ao seu serviço. (pp. 647 e 648). Em suma, é muito importante a qualidade da comunicação havida entre professor/aluno, ou seja a qualidade comunicativa da relação existente professor/aluno.

E, deste modo, o papel do professor sai reforçado, pois, de uma centralidade pedagógica assume, agora, uma maior importância educativa, sendo por esta via promotor activo de comunicação, e deste modo possibilita aos alunos a oportunidade de que estes efectuem as suas aprendizagens.

Será que para se aprender matemática é preciso aceder à competência resolutiva de problemas, ou dito de outro modo, a aprendizagem da matemática tem como condição necessária a resolução de problemas? Para Trindade (2004), embora seja uma das condições necessária não é suficiente, pois temos de contar com os conhecimentos prévios dos alunos ao nível da resolução de problemas, que, a par do "*conhecimento e da utilização de instrumentos matemáticos*" vão permitir à criança intervir no mundo partindo da possibilidade que a Matemática lhes coloca ao seu dispor. Deste modo, o conhecimento e a apropriação e a capacidade que cada um terá para usar será fundamental para, a partir daí se desenvolver "*as intervenções pedagógicas específicas*" (p. 593).

Bruner (1990) diz-nos também que a aprendizagem da linguagem escrita é entendida como um processo de carácter cultural facilitador do desenvolvimento pessoal e social e factor de humanização dos alunos enquanto pessoas. Há pois, que remeter a aprendizagem para um outro paradigma pedagógico em que a sua dimensão seja a do aprender em detrimento da dimensão do instruir, conforme nos aponta Trindade (2004). Mas, ao falarmos em aprender estamos a ir mais longe e referimo-nos a "*aprender a aprender"* que pressupõe a existência de duas características que coexistem em simultâneo "*a atitude crítica e a capacidade de tomar decisões"* (Ontoria et al, 2003, p. 10) e pressupõe na mesma linha de pensamento que as novas estruturas e atitudes "resultem *de processos de Assimilação, Reflexão e Interiorização"* (Ontoria et al, 2003, p. 10).

Ao nível deste discurso surge-nos o ensino individualizado onde a individualização do ensino e a diversificação das aprendizagens só serão consistentes e surtirão efeitos positivos se os processos de aquisição dos conhecimentos estiverem na posse dos alunos individualmente ou do grupo. Para que isto aconteça há que transformar o espaço da sala de aula, ao mesmo tempo que o espaço pedagógico. Há que criar um espaço plural, onde crie, fomente e impulsione uma diversidade de

situações de aprendizagem ao mesmo tempo que a cooperação entre alunos e grupos deve ser não só facilitada como fomentada e onde os alunos tenham à sua disposição um manancial de recursos para a efectivação das suas aprendizagens e construção dos seus saberes. Tem de se ter sempre presente que o ambiente da sala de aula deve ser estimulante e seguro onde a cooperação seja fomentada. Deve haver flexibilidade e liberdade de se deslocarem e explorarem e manusearem os materiais disponíveis e existentes. Dar sempre a liberdade das crianças elaborarem o seu plano de trabalho e *"definem os seus objectivos e aprendem a como adquirir, transformar e avaliar a informação, dentro da perspectiva de que as crianças devem resolver os seus próprios problemas"* (Marques, 1985, p. 64). Tendo sempre presente de que compreender o mundo será a capacidade que cada um terá de o reinventar.

A comunicação dentro da sala de aula de carácter unidireccional é fomentadora do esvaziamento do sentido da aula em si mesmo. O contrário se passará se tivermos um ensino individualizado que respeita as diferenças dos alunos. Peretti diz-nos como fazer:

> *"A aula só se transforma num grupo dinâmico e activo quando os alunos deixarem de estar com os olhos fixos no professor e se estabelecerem entre eles próprios uma perfeita relação. Podem então discutir, trabalhar, viver juntos. A aula deixa de ser um conjunto de indivíduos isolados, um ao lado do outro, que não tem nada a dizer um ao outro (caso contrário virão sanções). Só então se converterá num organismo vivo em que todos os seus membros mantêm relações entre si, colaborando todos activamente na aquisição do saber"* (Monteiro, 1987, p. 34).

Há pois, o respeito pelo ritmo de cada aluno, onde os objectivos são determinados antecipadamente, discutidos e conhecidos de todos, há a disponibilidade total do professor e o empenho dinâmico dos alunos. Estes aprendem a ser autónomos, e a bastar-se a si mesmos, enquanto o professor se transforma num facilitador, moderador das aprendizagens.

Montaigne pensa a educação como a capacidade de formar o homem e onde a primeira aprendizagem tem de ser a que *"ensina" a conhecer-se a si próprio e a saber morrer bem e bem viver"* e continua dizendo que o mundo *"seja o livro do meu aluno"*e que aquilo que se faz é mais importante do que aquilo que se diz e *"se julgue*

do proveito que tiver tirado, não pelo testemunho da sua memória, mas da sua vida" (Monteiro, 2005, p. 41). Contudo o nosso ensino e os professores e os discursos afins enfermam dum vício: o de querer "ensinar" cada vez mais esquecendo-se de que cada vez mais há menos aprendentes ou "*recipientes vazios"* de saberes, utilizando uma linguagem Freiriana. Já Leonardo Coimbra dizia que "*tal sociedade, tal educação e tal educação tal sociedade"* (Patrício, 1992). Esta máxima tem a nosso ver afinidade com o teor que Coménio (1996) tenta imprimir na sua Didáctica Magna "Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos" embora a nosso ver seja uma tarefa impossível e um tanto ou quanto ingénua do autor. Mas fica-lhe a coragem de nos provocar desta forma. A educação é a mola real da vida do indivíduo. É ela que o retira das trevas e lhe confere a sua subjectividade. Já em pleno século XVIII Coménio reconhecia a educação como um direito dos cidadãos. Todos tinham direito a ela independentemente da classe social de origem. Achava mesmo que a educação da Primeira Infância é a mais importante pois é nela que tudo se conserva. E mais adiante, no capítulo IX (§ 1 e 8) explica da importância da educação.

> *"§- Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres, plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias, e casais isolados, (…).*
> *§8- Se alguém disser: onde iremos nós parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras"* (Coménio, 1996, pp. 139 e143).

Coménio (1996) preconizava uma educação fora dos contextos da época, autoritária e mesmo violenta. E, no capítulo XII propõe uma organização da mesma e seus métodos, através da qual:

> *"I. Toda a juventude (excepto a quem Deus negou a inteligência) seja formada.*
> *II. Em todas aquelas coisas que podem tornar o homem sábio, probo e santo.*
> *III. Que essa formação, enquanto preparação para a vida, esteja terminada antes da idade adulta.*
> *IV. Que essa mesma formação se faça sem pancadas, sem violência e sem qualquer constrangimento, com a máxima doçura e como que espontaneamente. (da mesma maneira que um corpo vivo cresce em*

> *estatura, sem que tenha necessidade de mover os seus membros nem para um lado nem para o outro, pois basta que prudentemente seja alimentado, ajudado e exercitado, para que, por si, pouco a pouco, cresça em estatura e em robustez, quase sem se aperceber disso, do mesmo modo, se alimenta, ajuda e exercita o espírito prudentemente, esta intervenção converte-se, para si mesma, em sabedoria, em virtude, em piedade).*
> *V. Que todos se formem com instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até ao âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade. Quanto à solidez da moral e da piedade, deve dizer-se o mesmo.*
> *VI. Que essa formação não seja penosa, mas facílima, isto é, não consagrando senão quatro horas por dia aos exercícios públicos e de tal maneira que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que actualmente costuma despender-se para ensinar cada um dos alunos"* (pp. 163, 164 e 165).

Várias são as orientações dadas por Coménio, onde sobressaem as preocupações com sanções, educação para todos, mas até à idade adulta, considerando aqui uma idade limite para a educação/formação do indivíduo e após isso a entrada no mundo objectivo, o mundo do trabalho. Estamos como é bom de ver na antecâmara da Era Industrial e, por isso, é preciso dotar as crianças e jovens das competências consideradas básicas, para aceder ao mundo do trabalho e tudo o resto, tal qual hoje, apesar do discurso levar noutro sentido, seria considerado perda de tempo e gasto de dinheiro. É necessária a força de trabalho e essa mão-de-obra estar "preparada", com as instrumentalidades básicas recebidas na escola (ler, escrever e contar). Receber os rudimentos considerados básicos pelo Paradigma Industrial que irá dominar e nortear o desenvolvimento humano e as suas relações sociais e laborais ao longo dos últimos séculos. É, contudo necessário que a disciplina esteja presente e se exerça contra quem exorbitou para que tal não volte a acontecer. Esta é também a ideia de Coménio.

Ora, ensinar tudo a todos como "pretendia" Coménio na sua Didáctica Magna é uma possibilidade ingénua mas generosa; como se a didáctica fosse a caixa de Pandora para todo o acto de ensinar. Além desta contradição encontramos outra e, talvez mais relevante. É que ao pretender ensinar tudo a todos obtendo resultados com uma certeza matemática através de uma "imensa" sabedoria, a omnisciência do professor, esqueceu-

se que o que estava em causa era a aprendizagem das crianças que é quanto a nós o eixo principal e a finalidade primeira da educação escolar. Ou como nos diz Trindade (2004) *"não é possível os discursos didácticos debruçarem-se sobre o modo como se aprende, sem ter em conta as especificidades daquilo que se aprende"* (p. 630). Ou seja, tanto o discurso didáctico como o curricular se podem sobrevalorizar ou subvalorizar entravando a forma como o processo de aprendizagem se desenvolve, protagonizado este pelos alunos.

Quanto a nós, não nos podemos ficar apenas presos ao discurso didáctico produzido, e como dissemos limitado e mesmo ingénuo de Coménio e passaremos a abordagens que se erigiram contra a Escola Tradicional. Vamos tentar de forma directa interpelar essas abordagens e encontrar os seus pontos-chave e o que as diferencia da Escola Tradicional. Mesmo assim é necessário compreender que na escola, não é a criança que é o centro, mas sim a relação que a criança estabelece com o saber. Ora, não compreendendo e ou não aceitando este postulado estão fechadas as portas para a discussão e interpelação das várias abordagens educativas que se afirmaram no contexto educativo, que é necessária fazer, pois temos que saber qual *"o estatuto, a especificidade e a função deste mesmo saber no seio dos projectos de educação escolar"* (Trindade, 2004, p. 231). Ora, o que é preciso, é ter consciência de qual é o papel do património cultural, enquanto factor educativo incontornável da relação do aluno e também do professor com esse património.

Há abordagens que valorizam que a relação da criança com o saber é construída à volta de características psicológicas e que a relação e construção do saber é fruto das "oportunidades" de exploração, da observação e da percepção da "criança" que explora, observa e percepciona. Falamos da abordagem pedocêntrica. Outras abordagens, além de valorizarem a criança dão-lhe um papel de intérprete activo da informação, não se esquecendo, contudo, que há aqui duas perspectivas, uma a de que a escola teria como papel fundamental permitir/facilitar à criança o acesso e o relacionar-se com o saber, as abordagens pedocêntricas, a outra tem como finalidade educativa, permitir o desenvolvimento de competências e valorizar as experiências da criança. Temos a abordagem sociocêntrica.

Esta perspectiva sociocêntrica perfilha na sua matriz relativamente aos projectos de educação escolar, que a actividade que o "Movimento da Educação Nova" indica como potenciadora e suficientemente forte para explicar que é o factor primeiro da aprendizagem das crianças, que não é a actividade que se deve questionar, mas que essa actividade tem que ser explicitada a partir do "capital cultural" de que cada criança é portadora pois, na perspectiva de Trindade (2004) "*não é a actividade, em si, que garante a aprendizagem mas a qualidade e o sentido do uso e da reflexão que os instrumentos culturais utilizados no decurso dessa actividade possibilitam aos alunos"* (p. 550).

3.2.1- O Movimento da Educação Nova

A compreensão que os Educadores do Movimento da Educação Nova tiveram da necessidade de adaptarem a escola (currículo, modelo organizativo, práticas pedagógicas) ao novo Paradigma de desenvolvimento emergente e que se afirmava face ao Modelo Rural leva-os a fazer as alterações que vimos a elencar. Ou seja: à medida que a industrialização avançava, o processo produtivo que até aí estava no seio das famílias e das oficinas artesanais passa para as "grandes corporações"[49], usando linguagem de Toffler (2001), privando a criança do visionamento, e contacto directo e mesmo aprendizagem desses processos de produção que o modelo de desenvolvimento da sociedade lhes facultava. Ora, pensavam então os Educadores da Escola Nova que competia à escola proporcionar-lhes tais experiências, vivendo-as no seu seio. Assim, a primeira das Práticas Pedagógicas Inovadoras introduzidas nas Escolas Novas foram os Trabalhos Manuais Educativos. Álvaro Viana de Lemos (1921) justifica-os como tendo uma função niveladora social, quando nos escreve que:

> *"Os trabalhos manuais na escola, que sendo como são uma iniciação de todos na produção, na transformação útil da matéria, abrem novos horizontes à actividade do aluno. (…) O filho do rico habituar-se-á a não desdenhar as ocupações manuais, nem as mãos calosas, e o pobre a não sentir o trabalho como uma condenação imposta tiranicamente à sua condição"* (pp. 97-106)

[49] As grandes corporações são no conceito de Toffler (2001) as grandes indústrias/fábricas. O homem da era industrial era na concepção de Toffler preparado na escola, só que "as actuais estruturas administrativas da educação, baseadas na burocracia industrial, não estarão de maneira nenhuma à altura das complexidades e do ritmo de mudança ".

Ao interpelarmos o Movimento da Educação Nova, não podíamos deixar de fazer referência a Rousseau (1990). Com ele surge-nos a educação centrada no indivíduo. É uma educação que consiste essencialmente numa não intervenção e deste modo teremos a melhor educação. É necessário proteger a criança dos males que enfermam a sociedade, mantê-la pura do vício e do erro. Temos deste modo a educação negativa que foi do agrado dos Educadores da Escola Nova. Rousseau acreditava de forma ingénua que a criança era boa por natureza e que a sociedade é que a corrompia. Ora, a criança vive em e na sociedade, o que portanto torna inconsistente diremos mesmo que não passa de um equívoco, a proposta de Rousseau. O que há de positivo em Rousseau e se outros contributos não tivesse trazido está, sem dúvida alguma centrada na origem da Educação Nova *"adaptada às realidades e necessidades do mundo moderno"* (Monteiro, 2005, p. 73) e no conhecimento implícito da criança como um ser distinto dos outros seres. Veio, em suma, pôr termo à teoria do homúnculo, de que a criança é um homem em ponto pequeno. O educador em Rousseau *"é sobretudo o símbolo do imperativo, da bondade natural como um princípio e como um indicador. Nesta medida, está sempre a apagar-se, evitando substituir-se à experiência que deve ser feita pelo aluno. Ele é o guia e o monitor. (…). Em suma, é o guardador da margem, do inconsciente, da instância do saber que circula entre os sujeitos"* (Resweber, 1995, pp. 22 e 23).

Mas, o que se entende por Escolas Novas? São instituições distintas das outras e que obedecem ao ideário da Educação Nova tendo para o efeito um projecto específico de organização escolar. Este está consubstanciado nas suas Práticas Pedagógicas Inovadoras e que constam de: Trabalhos Manuais Educativos, Correspondência Interescolar, Imprensa Escolar e Cinema Educativo. Para se poder aderir, ou para se poder classificar como Escolas Novas têm que cumprir um programa mínimo dos 30 pontos do ideário das Escolas Novas elaborado por Adolphe Ferrière, e publicado no prefácio do livro de Faria de Vasconcelos[50]. Diz-nos Figueira (2004) que a Educação Nova representou a primeira tentativa estruturada de dimensão internacional que pôs em causa a *«escola tradicional»* (p. 20). Ao mesmo tempo que pensava a criança como o centro do processo e sujeito do acto educativo e insistia no respeito pela individualidade do aluno. Estamos a falar da *"escola à medida da criança"*. A Educação Nova e seus

[50] Une École Nouvelle en Belgique.

Educadores apostam na pedagogia experimental, novo paradigma que se enraíza na comunidade científica no século XIX, que tinham como sustentáculo os «métodos activos» que implicavam activamente as crianças na procura, elaboração dos conhecimentos. As Pedagogias Novas têm diferenças significativas em relação à Escola Velha ou "Tradicional", pois enquanto a Escola Tradicional impõe-se à criança a partir do exterior as Pedagogias Novas partem das necessidades, dos desejos e capacidades da criança e no respeito pelo sujeito.

Se as práticas pedagógicas não se generalizaram nas nossas escolas, o mesmo não se pode dizer do discurso educativo que a Educação Nova trouxe e impulsionou. Figueira (2004) acrescenta que *"O mais importante dessa marca consiste no espírito de abertura para com a criança e na tentativa da sua compreensão, na atitude de inconformismo em relação às práticas pedagógicas rotineiras, no desejo de instaurar na sala de aula e no ambiente escolar em geral um clima de amizade e de confiança recíprocos entre alunos e professores"* (p. 34). Onde o respeito pela individualidade do aluno e pela sua liberdade eram tidos em conta.

De acordo com a obra de Figueira (2004)[51] foram doze as escolas que aderiram ao ideário da Educação Nova em Portugal. Quase todas elas são privadas, com excepção da Escola Nacional de Agricultura de Coimbra. Ficamos a saber que os motivos que levaram à criação destas escolas são de natureza tripla:

- Motivos político-ideológicos
- Motivos educativos
- Motivos pedagógicos (p. 223).

Em relação ao objectivo/**motivos político-ideológicos** que preconizavam realçamos a *"redenção da sociedade pela educação; desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do indivíduo pela educação e formação integrais"*, onde não se pode esquecer o ideal de uma sociedade sem classes, a nova sociedade assente na liberdade.

Os motivos educativos estavam directamente ligados àquilo a que chamavam *"preparar para a vida"*, em contraponto à «escola velha» - *"escola-prisão, escola-*

[51] Um Roteiro da Educação Nova em Portugal.

convento, a escola–palácio–que se limitava a ministrar conhecimentos de uma forma mecânica e repetitiva".

Os motivos pedagógicos – a uma Escola Nova corresponderiam processos novos mais apelativos, onde a participação dos educandos tinha lugar de relevo. Assim "*As escolas adoptaram por isso métodos de ensino prático-demonstrativos, fomentaram a auto-aprendizagem, introduziram novas áreas de saber e especialmente de saber-fazer, puseram em prática processos de autonomia dos educandos"* (Figueira, 2004, p. 225).

A Educação Nova e o Movimento da Escola Nova surgem no último cartel do século XIX, quando na Escócia aparece em Abbotsholme a primeira das Escolas Novas, à qual se seguiram outras por vários países, incluindo Portugal. O Movimento da Educação Nova, que se insere de pleno direito no Campo da Inovação Pedagógica articula a "*aprendizagem com as necessidades de desenvolvimento da criança"*, o que em Bartolomeis (1977) não é senão "*o ajustamento das ocupações escolares às exigências do desenvolvimento humano do aluno"* (p. 77). Este Movimento é uma referência iniludível e importante a ter em conta no campo da inovação pedagógica.

> "*E é neste campo* – segundo Trindade (2004) – *que se afirmam essas preocupações comuns, uma que se prende com o facto de se identificar as intervenções educativas inovadoras como um processo construído em função de mediações várias quer de natureza instrumental quer de carácter social e outra que tem a ver com a necessidade de se gerir tais intervenções em função de uma racionalidade de carácter hermenêutico, marcada pela dialogicidade, enquanto categoria pedagógica, a qual constitui a consequência inevitável da opção subjacente à primeira preocupação enunciada*" (p. 433).

Sendo as Escolas Novas, escolas situadas no campo[52] e funcionando em regime de internato, procuravam que a sua organização não diferisse do mundo (sociedade) onde se inseriam. Deste modo socorrendo-nos de Figueira (2004) que referindo-se ao Colégio Liceu Figueirense[53] (anos de 1902-1911) e ao modelo organizativo perfilhado

[52] António Nóvoa (1987) considera que pela sua localização geográfica (Lisboa, Porto e Coimbra), as Escolas Novas em Portugal são "um fenómeno urbano".
[53] O Colégio Liceu Figueirense era uma das doze Escolas Novas referidas por Figueira (2004) "Um Roteiro da Educação Nova em Portugal"

diz-nos que este assume *"o papel educacional do Colégio, enquanto sociedade em miniatura"* e que *"O Colégio deve ser uma sociedade em pequena escala, e a vida dos alunos no colégio deve diferir o menos possível da vida da família"* (Figueira, 2004, p. 53). A concentração das Escolas Novas em Portugal nas grandes cidades portuguesas não é alheio o fenómeno que Figueira (2004) denomina como de localização das instituições *"de reflexão e produção de saber pedagógico – que – conferiram uma característica comum unificadora de todos os actores e correntes da Educação Nova em Portugal"* (p. 231).

Este Movimento teve realmente um grande mérito, que se prendeu essencialmente com o reconhecimento da criança como um ser em crescimento/formação e diferente de outro ser. Deste modo colocou-o no centro do processo pedagógico (pedocentrismo). Mas, não nos podemos esquecer que ele é fruto e vive em sociedade (sociocentrismo). Sem isso o processo fica incompleto. O respeito pela sua criatividade, seu ritmo, o fomentar-lhe a autoconfiança, o criar um clima sereno, agradável, mais humano e onde possa comunicar com os outros sem "medo", onde se cultive a solidariedade e a cooperação seja uma prática diária, são ideias de Escola Nova que viraram práticas quotidianas. Mas o aluno é um ser social, não vive isolado, ou dentro da escola, é no seio da comunidade da qual a escola faz parte, daí a importância da relação escola-comunidade-família, uma trilogia a fomentar e desenvolver em todo o processo educativo, sob pena de fracassar todo o projecto educativo que a não contemple. E, se não fracassar, pelo menos, é um projecto incompleto. A Escola Nova, bem como a nova escola, além de ser uma escola dinâmica e baseada na ciência psicológica e no respeito da pessoa humana e das suas diferenças, pretende formar homens livres, tolerantes, críticos e solidários, *"portanto ela é uma Escola virada para a comunidade, inserida na comunidade e nos seus valores culturais"* (Monteiro, 1987, p. 45).

Com a Escola Nova e o positivismo pedagógico o professor perde o seu lugar magestático e agora no centro há o programa, mas ao professor e ao programa sucede o aluno/criança educado à sua medida e não já à medida do adulto, ou de interesses exteriores. Surge-nos, então, a auto-educação. Há, podemos afirmar um primado da psicologia, da actividade, da criatividade, da não-directividade, da autodisciplina, da pedagogia dos interesses, do respeito pela individualidade, da ligação à vida e por fim

um ideal cultural. Visava esta educação, essencialmente formar um ser livre, social, criador. E, porque o que é humano no homem o é em qualquer parte do mundo, assim a educação o deve ser para todos e em qualquer parte do mundo, evidentemente ao nível dos *"seus fundamentos e elementos essenciais"* (Monteiro, 1976, p. 13).

O Movimento da Educação Nova assumiu uma crença demasiado optimista e isto a nosso ver é uma das suas maiores vulnerabilidades. Os pedagogos e educadores que nele se encontravam acreditavam de forma "pura" na possibilidade de que todos os problemas que atingiam a humanidade poderiam ser resolvidos através da ciência e da técnica. E, assim focalizou os seus discursos essencialmente sobre as necessidades e os interesses das crianças "minorando" o discurso sobre o património cultural. Isto a nosso ver vulnerabiliza o discurso produzido no seio do Campo Pedagógico Inovador de que o Movimento da Escola Nova faz parte. É que, quanto a nós, falta a reflexão e debate, ou como diz Trindade (2004) *"a inovação deste legado serviu para demonstrar como a reflexão teórica dos pedagogos inovadores nem sempre conseguiu dar conta do potencial que os dispositivos didácticos, por si criados, continham enquanto dispositivos de mediação cultural …"* (p. 250).

Outro equívoco do Movimento da Educação Nova foi sobretudo o da crença no homem novo e de que a participação na vida e na organização da escola era capaz de levar as crianças, futuros adultos a fazerem a tão almejada revolução social. Figueira (2004) diz-nos que:

> *"A participação dos alunos no associativismo escolar e na edição dos jornais escolares, vistos como meios de praticar a autonomia, de promover o desenvolvimento colectivo, de incentivar o mutualismo, foram instrumentos educativos de que a Escola se serviu para preparar cidadãos para a futura intervenção social"* (p. 80).

Além disso, há uma clara diferença entre as opções assumidas pela Escola Tradicional e pelo Movimento da Educação Nova no tocante ao método, ou seja, às práticas pedagógicas implementadas na sala de aula. Para Trindade (2004) esta questão não se encerra apenas no método, mas abarca também um discurso *"sobre a cultura pedagógica da Escola e os seus compromissos de carácter moral"* (p. 348). De Bartolomeis (1977) conclui afirmando-nos que a "questão do método":

- *"Não é nem pode ser ignorada pelos discursos que se situam no âmbito do campo pedagógico inovador, definindo-se de forma distinta daquela que os mentores da Escola Tradicional propuseram. É que " sem o método do professor o conjunto das crianças não se torna numa comunidade e a aprendizagem não é sinal de uma aquisição cultural orgânica: em suma, não se realiza a escola activa*" (p. 110).
- Implica, sobretudo, por parte dos discursos que se situam no campo pedagógico inovador, que se valorizem as situações e o ambiente de aprendizagem que se proporcionam aos alunos, enquanto condição do seu protagonismo e da sua actividade como seres aprendentes. Segundo F. de Bartolomeis (1977) a *"inspiração comum de todos os métodos da escola activa é a necessidade de substituir as lições formais (preponderantemente confiadas à comunicação verbal) e ainda as lições objectivas (fundadas sobretudo na intuição passiva) por actividades, pesquisas, exercícios, experiências"* (p. 111).

Além da questão do método, conforme temos vindo a assinalar encontramos outra diferença que não podíamos deixar de elencar e que de acordo com Trindade (2004) *"tem a ver com o reconhecimento, por parte dos professores, da singularidade da relação que os alunos estabelecem com o saber, o qual os inovadores vislumbram ou anunciam e os conservadores recusam como condição educativa essencial"* (p. 651). Ou seja os inovadores são o veículo para se aceder ao saber, enquanto os conservadores se auto denominam como os detentores, os fiéis depositários do saber.

Outra característica importante é sem sombra de dúvida o *"aprender agindo"* que é uma das forças motrizes das Escolas Novas: a justificação para a criação do Colégio da Boavista[54] diz-nos isso claramente. *"Os institutos de educação nova, as escolas novas existem para porem em prática esta ideia e para a levarem até à sua consequência natural: a necessidade de aprender vivendo"* (Figueira, 2004, p. 84). Como nos afirma Diogo do Carmo, esta escola pressupõe que ao nível dos seus objectivos educativos *"aspira a representar entre nós a escola para a Vida, realizando a escola na Vida, isto é – a escola nova; aspira, em suma, a fazer homens. Ora só se é homem, realmente, na plena acepção da palavra, quando as forças, o coração, a inteligência e a vontade caminham a par"* (Figueira, 2004, p. 85). Tudo isto se tornará possível através da educação integral: cultura do corpo, do espírito e do carácter, tendo em vista formar homens/mulheres, cidadãos/cidadãs portugueses e do mundo.

[54] Outra das doze Escolas Novas de Portugal e que se situava na cidade do Porto (Figueira, 2004).

A importância dada por estes educadores da Escola Nova e os do Colégio da Boavista em particular, aos processos de aprendizagem são notórios e realçamos os deste Colégio face aos produtos obtidos nesta citação de João Diogo do Carmo:

> *"Não cometamos nós também, como os que nos precederam, o erro de considerar só os resultados produzidos pelo trabalho da aula, do laboratório, da oficina. Não esqueçamos que o principal valor de um trabalho, seja ele qual for, como meio educativo, não reside no resultado material, mas no modo de o produzir, no processo, e que o resultado mais importante e mais permanente é o hábito mental, activo ou passivo, que contribui para o produzir"* (Figueira, 2004, p. 86).

Em relação ao autoritarismo e à disciplina rigorosa, severa ficamos a saber que na concepção do Movimento da Educação Nova são maus conselheiros. Porque *"o rigor não educa, não atinge o fim que teve em vista e consegue o que decerto a escola não deseja – o criar hábitos de mentira e de embuste nos alunos"* (Candeias, 1994, p. 275)[55]. É que *"a disciplina nasce naturalmente do exercício da liberdade e do trabalho"* (Candeias, 1994, p. 324). João de Deus Ramos fundador da Escola do Bairro Escolar do Estoril, mais uma escola inserida no ideário da Educação Nova diz-nos de uma forma clara que:

> *"A disciplina escolar tinha de ser diferente. A rigidez caserneira, empregada pela rotina para obrigar as crianças ao silêncio, à compostura e ao estudo, deveria substituir-se pela arte de educar, criando-se o ambiente de simpatia que aproxima as almas e as funde em movimentos úteis e harmónicos. Quer isto dizer que em vez de se afirmar a disciplina na obediência passiva,[56] era preciso firmá-la na obediência activa, ou mais explicitamente, na vontade aquiescente do aluno. (…) – sempre a simpatia – como principal força propulsora do trabalho útil e de coesão de esforço"* (Figueira, 2004, p. 212).

Ao nível organizacional as escolas ligadas ao Movimento da Educação Nova dão-nos uma perspectiva do que pensam que deve ser o conceito de educação e que é atribuído a Adolfo Lima e que passamos a citar a partir de Figueira (2004).

> *"E se, ao sistema de um só molde lançar todo o barro das inteligências infantis para nele reproduzir iguais todos os exemplos a dar à vida,*

[55] Acta Nº 330 da Direcção da Escola Oficina Nº 1 – também esta pertencendo ao número das Escolas Novas de Portugal.
[56] Sublinhado do autor.

> *corresponde por necessidade, o regime da feroz disciplina de caserna e da palmatória, o método de interessar o aluno pelo estudo, formando de cada um, um indivíduo característico, deve corresponder um regime de alegria, amor, franqueza e liberdade, ao mesmo tempo que de responsabilidade e trabalho"* (Candeias, 1994, p. 211).[57]

Como se pode constatar uma bela construção fraseológica e cheia de um sentido profundo e de acordo com o ideário da Educação Nova, aportando uma concepção pedagógica e de criança diferente da adoptada pela Escola Tradicional.

As crianças, de acordo com Cousinet, enquanto seres aprendentes, devem ter *"um instrumento de trabalho que lhes permita abordar da melhor maneira possível as novas matérias que se oferecem à sua actividade"* (Trindade, 2004, p.3 51) e que para o autor citado, este instrumento *"é o método"*, que *"passa a ser o instrumento do qual a criança se serve para trabalhar"* (id. pp. 351 e 352). O discurso de que a capacidade que se tinha de inventar e recrear ao nível da acção didáctica, por muito que custe a alguns tem quanto a nós limites bem marcados, tal qual como a influência educativa não pode ser confundida com uma *"operação de adestramento"* (id. p. 650), fruto de abordagens erróneas que analisamos nomeadamente da Escola Tradicional que o pensa e faz.

Em Portugal ao contrário do que se passou noutros países com as experiências da Educação Nova, estas desenrolaram-se na rede das escolas oficiais e públicas.

Nóvoa refere-se a este facto dizendo-nos que:

> *"**1**. teve expressão, sobretudo, nas escolas de rede oficial de ensino, e não em instituições ou colégios privados;*
> **2.** *adquiriu uma dimensão significativa nas instituições de formação de professores, e não apenas em círculos pedagógicos restritos;*
> **3.** *articula-se de forma relativamente harmoniosa com o movimento associativo dos professores"* (Candeias, et al, 1995, p. 35).

Em Portugal este Movimento encontrava-se estritamente ligado às escolas do 1º ciclo do ensino básico essencialmente, Escolas Normais e Agrícolas. Sobre este Movimento e os Educadores que em seguimento apresentaremos, podemos dizer que a sua importância no panorama educativo/pedagógico é demasiada para não falarmos

[57] Excerto do Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1, onde Adolfo Lima foi Professor.

deles. O seu papel foi capaz de deixar sementes que estiveram bem presentes entre nós até aos anos oitenta, como na Escola Oficina Nº 1 em Lisboa, onde Adolfo Lima foi Director e professor. Estes Educadores quiseram com a sua força dar uma volta ao que então se fazia nas escolas do país e até do mundo, pelo seu envolvimento, pelo seu ensinamento. Podemos dizer que estes educadores e o Movimento da Educação Nova tiveram de algum modo uma certa influência em determinados movimentos pedagógicos. Na nossa perspectiva houve influência no Modelo do Ensinar é Investigar, quando como este surge para combater a Escola Tradicional, as suas práticas, o seu discurso e o seu falhanço. È claro, que tanto o Movimento da Escola Nova e os Educadores de que falaremos no seguimento viam na criança a centralidade do processo educativo enquanto o Modelo Ensinar é Investigar, porque construtivista, centra-se na relação que a criança estabelece com o saber, enquanto seu construtor. O processo de ensino aprendizagem tem como centro de interesse a actividade do aluno, no que coincide com o modelo da Escola Activa, do qual o Ensinar é Investigar faz parte. Preconizam a manipulação de materiais diversificados, reforçam a ligação entre a teoria e a prática, partem da experiência do aluno, o que o Ensinar é Investigar denomina de Mapas Mentais, da observação, onde os manuais, embora não sendo de desprezar funcionam como um conjunto de recursos que professores e alunos podem utilizar nas suas actividades e experiências.

Em relação aos educadores/pedagogos portugueses mais conhecidos e fiéis ao ideário da Educação Nova temos a realçar os seguintes:

Faria de Vasconcelos foi o fundador da École Nouvelle de Bierge-les-Wavre, em Château des Vallées, em 1912, na Bélgica. Homem activo, viajou por vários países do mundo onde proferiu palestras, conferências e leccionou, nomeadamente em Genebra, onde regeu um curso de pedagogia, ao mesmo tempo que trabalhava no Instituto Jean Jacques Rousseau, foi ainda Director da Escola Normal de Sucre, na Bolívia e fundou Escolas Novas, na Bélgica e Cuba. Veio para Portugal onde colaborou na Revista Seara Nova e por proposta sua foi fundado o Instituto de Orientação Profissional cuja direcção lhe foi confiada até à sua morte em 1939. A par desta actividade leccionou na Faculdade de Letras de Lisboa. Ainda teve tempo de dirigir, enquanto director a Revista Escolar. Colaborou ainda com Adolfo Lima na sua Enciclopédia Pedagógica Progredir. Deixou-nos várias obras publicadas de valor pelo carácter educativo.

Adolfo Lima foi sem dúvida alguma um intelectual brilhante e um pedagogo, que esquecido e ou pouco mencionado em obras actuais, contribuiu para uma nova visão da criança e da educação em Portugal, tanto pelos trabalhos publicados como pela sua vida e prática como professor em várias escolas do país.

O perceber que a Educação Nova tinha um nova forma de organizar a escola, de a perceber e conceber, que era necessário uma nova maneira de ver a criança e compreender o seu desenvolvimento e ao mesmo tempo uma nova relação entre a criança e o adulto, foi uma constante na vida deste educador e na sua prática escolar. Para se perceber o que queremos dizer passamos a citá-lo:

> *"A cada modo de conceber a educação deve corresponder um modo especial de a praticar, em regime especial próprio. E se, ao sistema de um só molde lançar todo o barro das inteligências infantis para nele reproduzir iguais todos os exemplares a dar à vida, corresponde a necessidade, o regime feroz da disciplina de caserna e da palmatória, o método de interessar o aluno pelo estudo, formando de cada um indivíduo característico, deve corresponder a um regime de alegria, amor, franqueza e liberdade, ao mesmo tempo que de responsabilidade e trabalho"* (Candeias et al, 1995, p. 56).

É compreendendo o funcionamento por dentro da escola massificada e tradicional que os reforçadores indicados por Lima são diferentes, pois aposta num novo homem e isso só através da educação. Lima compreendia que a psicologia e a sociologia eram dois ramos dum mesmo caminho (ciência) que os guiaria (pedagogos libertários) à "criação" do homem novo e livre. Deste modo reforçava que *«Aquela (a sociologia) indica o fim ou o ideal pedagógico; esta (a psicologia), o caminho e os perigos ou o método pedagógico»* (Candeias et al, 1995, p. 57).

Lima propõe que a educação seja integral isto é, que tenha em conta as diferentes dimensões da formação humana. Ou seja, não descurando nenhuma das componentes da formação humana, nomeadamente no que concerne aos aspectos manuais, intelectuais, artísticos, científicos da educação da criança. *"Resumindo, uma educação completa para todos, num período de tempo o mais alargado possível"* (Candeias et al, 1995, p. 58). Para Lima e para as filosofias libertárias, a educação integral assentava em dois pressupostos de acordo com Candeias (1995):

> *"a) Liberdade na educação, com a preocupação de que no centro dos processos de aprendizagem estejam as crianças, numa aplicação de preceitos gerais da Educação Nova e dos Métodos Activos, realçando a crença de que se não pode educar para a liberdade em ambientes onde essa liberdade não existe;*
> *b) O carácter integral da educação como forma de combater, através da educação, a estratificação social que nela se reflecte, nomeadamente na dupla fileira ensino clássico/ensino profissional, e como forma de construir uma sociedade onde os conhecimentos comuns sejam levados o mais longe possível, de molde a prevenir novas desigualdades relacionadas com a transformação da divisão técnica do trabalho em divisão social pelo tipo de relação que cada um mantém com os aspectos fundamentais do aparelho produtivo"* (p. 58).

Ou seja, uma sociedade socialista, sem exploração, nem exploradores, nem dominadores, nem dominados, nem opressores nem oprimidos, sem amos e sem escravos só seria possível desde que os sujeitos tivessem sido educados em liberdade. Isto é, sujeitos cuja educação fosse diferente da tradicional, pois pretendia-se uma sociedade de homens e mulheres livres, críticos e não de cidadãos amorfos e conformados com a situação em que viviam. Pretendia-se seres livres e que a escola contribuísse para tal, e para a sua satisfação.

Lima no seu plano (plano de Estudos para a Escola Oficina nº 1, 1906 – 07) define de forma clara quais são as suas ideias pedagógicas, e deste modo o que deve ser a educação. Assim, sendo esta uma citação longa não nos inibimos de a fazer pois pensamos que ela é crucial para percebermos a grandeza do projecto pedagógico da Escola Oficina Nº 1 de que Adolfo Lima foi Director e da filosofia que este projecto contém dentro de si. Vejamos, então o que pretende da escola Oficina nº 1:

> *"A cada modo de conceber a Educação deve corresponder um modo especial de a praticar, um regime escolar próprio. As aulas devem ser lugares higiénicos e confortáveis sem o vulgar aspecto de janelas afastadas da vida; o seu mobiliário simples e cómodo, sem carteiras que deformem os corpos nem bancadas obrigando muitos alunos à mesma posição, sem púlpitos dando ao professor lugar de primazia (…).*
> *A pontualidade dos trabalhos escolares deve obter-se por hábito consciente do aluno e exemplo do professor, dispensando-se qualquer aviso para começo e fim das lições.*

> *Professores e alunos devem ter a liberdade de escolher e ocupar os lugares que em cada momento, mais convenham ao seu trabalho ou ao seu bem-estar.*
> *Hão-de abolir-se completamente formalidades que nada significam e conduzem ao automatismo increterioso, assim como silêncios rigorosos que refreiam perigosamente a livre expressão da vida infantil, que não produzem atenção dos ouvintes e levam à impostura.*
> *Todo o estudo deve ser feito durante as lições e praticamente: passar lições é destruir todo o trabalho da aula; usar compêndios é criar hábito nefasto de substituir a noção ao objecto e a fórmula do que não se conhece ao conhecimento directo"* (Candeias et al. 1975, p. 62).

Estas ideias pedagógicas que Adolfo Lima preconizava e que conseguiu implementar na sua Escola Oficina nº 1, foram a sua mais-valia. Mais-valia, porque além dos textos produzidos conseguiu como poucos pedagogos ver a sua obra crescer, numa utopia alcançável, mais do que possível, só refreada pelos ventos da " *má fortuna"* que se abateram sobre Portugal a 28 de Maio de 1926. Mas no seu perguntar e no afirmar de Candeias *"a sua"* escola Oficina foi, de facto, a *«escola do futuro … praticado e não apenas falado»* (Candeias, 1995, p. 64). Foi sem dúvida alguma Adolfo Lima um dos pedagogos de maior estofo do século XX em Portugal, pela grandeza da sua obra não só pelo que escreveu mas pelo que fez na escola. Nóvoa (2005) diz-nos que Adolfo Lima foi o percursor em Portugal da "*educação nova e da escola activa*" (p. 31).

Álvaro Viana de Lemos, a par de Adolfo Lima e de Faria de Vasconcelos, foi um dos mais proeminentes pedagogos e divulgadores do Movimento da Escola Nova. Para ele

> *"A educação pode considerar-se um fim e o ensino ou instruçãoum meio. Encarando assim o problema, o âmbito dum educador é bem mais vasto que o do simples instrutor da arte de ler, escrever e contar ou mesmo dos rudimentos das ciências ou das especializações cientificas oficinais. (…) O professor se não é, pois, também educador, pouco vale. Falseia a sua missão! A educação é tudo; a instrução quase nada!"* (Candeias et al, 1995, p. 73).

Neste excerto nota-se perfeitamente uma das dimensões (sócio-educativas) que faz parte integrante do ideário da Educação Nova. O Paradigma da Instrução, defendido pela Escola Tradicional, só por si nada vale, assim como um professor que o use. Não chega, deste modo instruir, dispor destas instrumentalidades. É necessário mais e isso só

a educação é capaz de dar. Mas o que continua a imperar é o espírito livresco. Só através de uma educação e livre será possível mudar estes ares de ontem e de hoje.

Como nos diz Adolfo Lima *"Mas a maioria dos mestres vivem na supina ignorância do que é «educação» e vegetam na rotina do ABC"* (Candeias, et al. 1975, p. 75) Esta «*supina ignorância*» tem a sua razão de ser pois não se aposta na formação dos novos professores, nem na consolidação de redes de cooperação entre eles após a saída das Escolas Normais e hoje das Escolas Superiores de Educação enquanto formadoras dos actuais professores.

Viana de Lemos foi professor na Escola Normal de Coimbra (posteriormente Escola do Magistério Primário), e Escola Normal de Lisboa e noutras instituições. Foi amigo pessoal de Ferrière e de Freinet. Ao nível do Movimento da Educação Nova, em Portugal, foi organizador da rede de contactos internacionais e o divulgador das Técnicas Freinet. Deixou-nos também obras de grande interesse educativo.

Sebastião da Gama (1975), educador português, que face aos escritos deixados e à prática implementada na sala de aula, nós achamos ser de considerar e situar no seio dos Educadores da Escola Nova, porque subscreve a mesma preocupação dominante dos educadores mencionados neste Movimento quando nos diz que *"O que eu quero principalmente é que vivam felizes*(p. 25). E, ao procurarem a felicidade dos seus alunos o que intentam é encontrar a sua.

O lugar para ensinar e aprender em Gama não se confina à sala de aula. Todos os espaços são motivo de ensino /aprendizagem. Vemos em Gama um facilitador da aprendizagem, um companheiro mais velho na senda dos *"Mestres Camaradas de Hamburgo"*. E, é isso mesmo que nos *diz "Não sou, junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar não: falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos"* (Marques, 1985, p. 38).

A valorização dos trabalhos dos alunos e a sua incorporação nos recursos didácticos disponíveis para as aulas a haver passou a ser uma prática constante em

Sebastião da Gama. *"Sempre que possa lerei o que os companheiros escreveram e é mais estimulante… Em vez de concorrência, haverá a admiração. O entusiasmo, o amor pelo que fazem os que vivem e trabalham connosco"* (Marques, 1985, p. 39). O que importa, afinal de contas é aprender ou como se aprende, tendo em vista assimilar o saber e ao mesmo tempo ser capaz de o re/criar.

> "*Mas é difícil referir tintim por tintim como a aula se passou. Talvez bastasse dizer que o tartamudo e rouco falava com facilidade e tinha a voz clara; que os irrequietos estavam sossegadinhos e suspensos, de grandes olhos abertos para a novidade; pareceu-me que o Ludovico os tinha vermelhos; tenho a certeza que todos estavam felizes como eu*" (Gama, 1975, p. 173).

Mas nem sempre na vida de um professor podemos dizer que tudo corre bem. Há as aulas más.

> "*Aulas más são as que os rapazes não querem ouvir. Mas então – poderia eu defender-me – que culpa temos nós de os rapazes serem barulhentos, desinquietos e desatentos? É verdade que às vezes a culpa não é nossa: é toda deles, a quem mais apetecia estar na rua que na escola. Mas para isso justamente é que serve o bom professor – e o meu drama resulta de que a mim só me interessa ser bom professor. Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor. E foi o que eu ontem consegui*" (Gama, 1975, p. 13 e 14).

Para Gama (1975) o que faz falta é " *Ensinar e ser. Antes de tudo, ser*" (p. 39). E "*Ser professor é dar-se*" (p. 55). Pois o que o diferenciava dos outros é que as aulas que "dava" tinham uma função diferente. *"É para aprender. Pois sim, senhor, para aprender é que é: para eu aprender, para o aluno aprender; para estarmos mais perto um do outro; partir a aula ao meio: pataca a mim, pataca a ti*" (Gama, 1975, p. 31).

Como é belo ouvir falar dos seus alunos, dos seus defeitos e suas virtudes. Afinal eles são rapazes e por isso o que é importante é "*lembrar-se a gente de que deve aceitar os rapazes como rapazes; deixá-los ser: «porque até o barulho é uma coisa agradável quando é feito de boa-fé» "* (Gama, 1975, p. 25).

Em relação ao Movimento da Educação Nova, ele continua bem vivo, outros são os seus continuadores, noutras formas, noutros moldes e formas de abordar e

monitorizar. Best (1981) diz-nos que *"A Educação Nova defendeu, continua a defender ideias demasiado justas para que possam desaparecer"* (Monteiro, 2005, p. 115).

Os Educadores/Pedagogos do Movimento da Educação Nova (MEN) estão sem dúvida alguma directamente ligados ao "direito à educação", consagrado nos textos fundamentais de quase todos os países do mundo, bem como nos "direitos do homem" Declaração Universal.

Em relação às **Teorias Políticas de Organização** aplicadas à escola interpelaremos os seus traços essenciais, pois ousaram levar para a frente o seu ideário de educação afirmando-se contra a Escola Velha e por uma sociedade nova, radicalmente nova. Afirmam-nos estas teorias que as escolas são locais onde se cruzam interesses, e onde é possível eleger a liberdade como pedra de toque educativa. Comunidades de Hamburgo, Escola Moderna de Francisco Ferrer, comunas infantis de Stuttgart e Frankfurt, escola de Summerhill, Escola Moderna de Freinet, são um exemplo bem vivo desta teoria, como poderemos verificar no ponto seguinte.

A todas estas teorias que de seguida iremos abordar, o Ensinar é Investigar foi buscar aqui e ali algo para se afirmar. O procurar o bem-estar dos alunos, a sua felicidade, o apostar na liberdade, na criatividade, na iniciativa de cada um, na acção e descoberta, no trabalho de grupo e o procurar consensos são elementos onde o Modelo se influenciou. Ao nível da organização da sala de aula, a mesma estar disposta de acordo com as actividades que se vão desenvolver, não haver um lugar fixo e estar sentado na cadeira, de pé ou no chão de acordo com o que se faz, ou mesmo a aula desenrolar-se na sala, na rua, no recreio, vem mostrar a abertura do Modelo. É que as aprendizagens fazem-se independentemente do lugar onde se está. O "poder" está muito repartido e a discussão dos assuntos a tratar é parte integrante e um elemento essencial na organização do dia escolar. O professor é, portanto, um facilitador, um desafiador do processo de aprendizagem. Há ainda a importância que é dada à planificação das aulas e dos trabalhos, onde o aluno tem uma palavra a dizer. A bidireccionalidade da comunicação é outro ponto importante a relembrar. O trabalho colaborativo é grandemente valorizado e fomentado ao nível da construção do saber, não só ao nível das abordagens cooperativas mas também do Modelo Ensinar é Investigar.

3.2.2- As abordagens educativas anti-autoritárias

Embora se encontre nesta concepção alguns pontos de ligação com o movimento da Escola Nova esta vai mais longe pois há uma recusa do seu positivismo. Para estes pedagogos a criança é a medida de todas as coisas. Pretendiam que as crianças se tornassem autónomas e livres e que para o efeito eram necessárias novas modalidades de organização e de aprendizagens de modo a que se tornassem cada vez mais responsáveis pelas tomadas de posição, vivenciadas dentro de um clima democrático participativo, assumido num projecto educativo anti-autoritário.A Corrente da Antipedagogiatem em Ivan Illich a sua figura mais marcante e deste modo o seu defensor mais acérrimo onde a Escola é um agente reprodutor da sociedade de consumo. Sendo assim, rejeita-a liminarmente. A Escola e o seu discurso pedagógico são a linguagem do poder na concepção desta corrente. Para a Antipedagogia *"Educar é convidar a criança a exprimir-se, isto é, a dar forma ao seu desejo em todos os planos"* (Resweber, 1995, p. 35). E, onde ensinar é encontrar a verdade que cada um traz. *"Ensinar não é ensinar à criança, é aprender com a criança. Deste modo a relação pedagógica é o espaço em que cada um dá à luz a partir de si próprio: o adulto a sua verdade de criança e a criança a sua verdade de adulto"* (Resweber, 1995, p. 35).

O movimento da educação anti-autoritária assumiu um papel fundamental na contestação à Escola Tradicional porque:

1. Visou transformar a sociedade, os seus fundamentos, valores, padrões e ideologia dominante;
2. Construiu alternativas educacionais consequentes.

Contudo alguma ingenuidade latente impediu-os de ver que a escola vive numa sociedade, e que enquanto instituição mantém obrigatoriamente relações com outras instituições, donde emana o poder político, económico e social.

Temos então a fé no indivíduo que é capaz de se auto-gerir e de dar sentido à vida, sem estar sujeito a pressões e constrangimentos exteriores. São de realçar as experiências de Summerhill, na Inglaterra, cujo fundador foi A.S. Neil e as comunidades escolar de Hamburgo, fundadas em 1919 e, que Schmid (1975) retrata

também, na sua obra *"O mestre camarada e a pedagogia libertária"*. As concepções pedagógicas assumidas pelas experiências mencionadas assumem em si toda uma crença de que é possível ao ser humano compreender-se a si próprio, traçar os caminhos que deve seguir como ser em desenvolvimento.

Para os Educadores de Hamburgo *"é a partir de uma nova escola, onde pais, professores e crianças se unem com vista ao desabrochar da vida e da criatividade, que irá nascer uma nova sociedade"* (Resweber, 1995, p. 26). Estes educadores retiram de Rousseau uma trilogia de ideias chave, que aplicam nas suas comunidades de Hamburgo:

- Partir da criança;
- Deixar crescer;
- Deixar fazer.

Estas ideias de Rousseau são a antecâmara, para percebermos perfeitamente, o tipo de educação perfilhada pelos educadores de Hamburgo – anti-autoritária. As Comunidades Escolares de Hamburgo foram das experiências que levaram ao extremo, num sentido mais radical, a liberdade. Como Summerhill é uma experiência educativa de índole anti-autoritária. Ao nível do "programa" e como seu suporte/fundamento teórico/prático *"Partamos da criança"*, onde não havia programas formais, nem disciplinas, nem classes, nem exames, nem horários. Schmid (1975) diz-nos como isso acontece. *"A própria criança, com as suas tendências e os seus dons, as suas forças e as suas fraquezas, eis o que serve de plano ao nosso trabalho"* (p. 73). No fundo, o lema destas escolas é *"Deixar Crescer"*. E o que poderia acontecer numa escola onde se "cresceu" de uma forma pouco ortodoxa?! É fácil de ver; as Comunidades de Hamburgo não cumpriram com o fim para que foram criadas. A Liberdade "total" sem responsabilidade não funcionou como pensavam os seus mentores. Fracassaram, em suma. O Nacional-Socialismo-Nazismo venceu e perdeu a Humanidade.

De acordo com a experiência libertária de Hamburgo e de seus pedagogos o que diferencia a escola enquanto instituição é sem dúvida o ser posta em questão e/ou mesmo a sua recusa. A finalidade dos "mestres" de Hamburgo, da sua escola e educação é de que *"a escola já não deve, portanto, ser uma preparação para a vida, mas a própria vida"* (Schmid, 1975, p. 69). Da mesma maneira são assumidas as finalidades

educativas em Summerhill, onde se pretende que as crianças se sintam felizes, satisfeitas, vivendo em liberdade. Neil pretende como finalidade última *"produzir um adulto equilibrado que não esteja a mercê nem dos pressupostos do sistemas nem da demagogia"* (Neil, 1973, p.16).

Schmid (1975) tal qual Rousseau acredita no crescimento da criança sem barreiras, sem peias de espécie alguma. Ou seja, acreditava que era possível educar em e para a liberdade. Acredita em suma na bondade infinita e natural da criança. Deste modo concebia na sua *"pedagogia libertária"* e na sua escola de Summerhill que educar, não pode ser mais ensinar a viver *"mas viver já e deixar viver"* (in Marques, 2001, p. 174).

Há um traço comum em Neill, Hesnard, Reich e Marcuse que os caracteriza. Todos eles, sem excepção, fazem a crítica da sociedade e das práticas educativas adoptadas, bem como a repressão que a suporta. Deste modo preconizam uma reforma radical na família, escola e de toda a sociedade. Marcuse vai mais longe e aponta que face ao estádio de desenvolvimento e à situação económica dos países ricos se poderia deixar para trás *"o princípio da realidade"* e passar-se a fruir o *"princípio do prazer"*, onde o prazer e a actividade livre estariam no centro do processo como dimensão única da vida (o homem unidimensional).

As relações interpessoais na escola radicam-se essencialmente pela necessidade que as crianças sentem em serem amadas, desejadas, de serem auxiliadas se preciso. São várias as circunstâncias ao longo da vida que nos mostram a existência emocional na criança e que nós muitas vezes temos tendência a negligenciar e/ou a esquecer. Hameline diz-nos que: *"as crianças não serão vivas se não pela morte da nossa própria infância"* (Gilbert, 1986, p. 167).

Emrelação a Neille à sua educação negativa levada a cabo em Summerhill podemos acrescentar que é sem dúvida alguma aquela que mais se assemelha ao axioma de Rousseau, pois acredita incondicionalmente na bondade da criança. Mais importante do que tudo, para Neill é a liberdade e a felicidade da criança. *"Em Summerhill, é o amor que cura"* (Neill, 1971, p. 207). E afirma isso num dos seus últimos escritos *"A Liberdade Resulta"*, do qual transcrevemos uns excertos que achamos pertinentes para

elucidarem cabalmente a sua concepção de educação em liberdade e com amor. Com Neil temos uma concepção de educação libertadora e emancipadora:

> *"O primeiro inimigo das crianças é a ignorância dos pais. (…) Os pais transportam a velha tradição da autoridade.*
> *Ao segundo inimigo chamaria a infelicidade no casamento (…).*
> *A primeira regra para os pais deveria ser: "Não farei o meu filho à minha própria imagem. (…)".*
> *Tudo o que um professor que acredite na liberdade pode fazer é estar, como disse Home Lane, do lado da criança. (…)*
> *É assim que eu vejo Summerhill: é uma espécie de ilha situada entre todos os continentes, onde se procura dizer que a vida seria melhor se as pessoas fossem livres, que haveria menos violência se as pessoas fossem livres. As crianças criadas em liberdade não se tornarão exploradas nem permitirão que as explorem"* (Neill, 1971, pp. 181, 190, 198 e 207).

Numa escola onde a liberdade é um valor a cultivar e que está sempre presente, a crítica não se faz esperar, mas o que aparentemente seria uma demissão por parte dos educadores e falta de cumprimento pelos alunos – havendo liberdade total – o que se constata é que não há desinteresse pelas actividades escolares e no campo profissional todos aqueles que passam por Summerhill, quando adultos ocupam na sociedade profissões das mais variadas, incluindo intelectuais com brio e competência como qualquer outro cidadão. Mas, quem passa por lá é diferente, pois tem uma auto-estima positiva elevada, é tolerante, pois educou-se em liberdade e tolerância, íntegro, sensível e criativo. Nesta escola a dimensão estético-expressivo é tratada no plano de igualdade com as outras dimensões da formação humana. Marcuse, tal qual Neill não se preocupa em preparar a criança para a vida. O importante é a sua felicidade, longe de todo o constrangimento. O importante é ser livre. E as instituições exercem controle e reprimem estruturalmente o ser. E, como nos diz Marcuse *"o ser é essencialmente a inclinação para o prazer"* (Resweber, 1995, p. 144).

A felicidade é como se pode verificar nestas palavras, o tema central da pedagogia de Neill. Para Erich Fromm será *"a coisa mais barata do mundo"* (Marques, 1985). Para compreendermos melhor o que se pretende dizer citamos Palácios, acerca das finalidades educativas de Summerhill.

> *"Neil propôs-se fazer uma escola que se acomodasse à criança e não uma escola que obrigasse a criança ao contrário; desejava viver o tipo de vida que havia preconizado e deixar as crianças viver tão bem como desejassem (…). A essência de Summerhill é a liberdade, que aqui não é entendida como uma afirmação da retórica educativa, mas como uma condição necessária à educação; liberdade que implica não intervir no desenvolvimento da criança e não exercer pressão sobre ela, deixando que forme os seus próprios ideais e as suas próprias normas de vida"* (Trindade, 1998, p. 45).

Temos vindo a defender que a mudança dos métodos tradicionais para métodos activos, tem um papel importante na formação das crianças, na satisfação e no sucesso escolar. Contudo, o fundador da escola de Summerhill argumenta que não é tanto assim e que mais importante que isso é a vontade e o desejo de aprender. Assim, em Summerhill, *"não temos métodos novos, porque não pensamos que, no conjunto, os métodos de ensino sejam muito importantes por si (…) a criança que quer aprender a operar uma divisão aprenderá a faze-la qualquer que seja a maneira como ela for ensinada"* (Médici, 2002, p. 109) Acredita, pois, na capacidade inata da criança para sozinha construir o seu saber. Esta ingenuidade de Neil, que acreditava na bondade natural na criança feria Bruno Bethleheim, pois não podia crer que o sucesso dos alunos em Summerhill fosse atribuído a postulados como os defendidos por Neil. Este sucesso era no dizer de Bethleheim fruto da identificação dos alunos com o próprio Neil, e que *"não tem sucesso se não com os alunos que podem identificar-se com ele"* (Médici, 2002, p. 109). Esta autora (2002) acha que mais que o interesse, o que pode desenvolver uma criança prende-se sobretudo com:

> *"Num meio em que cada criança é reconhecida e tem a oportunidade de ser valorizada, não é propriamente o interesse despertado por um objecto de uma aprendizagem extraordinária e atraente que marca a actividade do aluno; é ao método utilizado durante as ligações de trabalho que se deve principalmente o sucesso"* (pp. 117 e 118).

Carl Rogers, psicoterapeuta americano traz para a discussão suas teorias anti-autoritárias, consubstanciadas na sua confiança nas pessoas e de que estas caminham para a auto-realização. Com Rogers pretende-se que a educação escolar seja o local ideal onde os valores que norteiam a sociedade ditas democráticas sejam respeitados, o que não acontece como se sabe nas escolas tradicionais. Assim:

> *"O aluno não participa na escolha dos seus objectivos, do seu curriculum e na sua maneira de trabalhar. Estes são escolhidos em seu nome. Da mesma maneira, os professores não podem escolher em seu nome. Da mesma maneira, os professores não podem escolher o seu superior ou outros representantes administrativos. Muitas vezes, não participam no estabelecimento de uma politica de ensino. As práticas politicas da escola estão em flagrante contraste com aquilo que nos ensinaram sobre as virtudes da democracia e a importância da liberdade e da responsabilidade"* (Rogers, 1985, p. 80)

Outro Educador importante desta corrente é sem dúvida Francisco Ferrer Guardia[58]. Digamos que um pouco, ou um todo autodidacta. Batalhador incansável pela luta dos oprimidos e explorados e excluídos do saber, da educação e da sociedade procurou a todo o custo e com um entusiasmo iniludível suprir as falhas que a Monarquia agonizante espanhola rejeitava/não facultava às camadas populares do seu país e à Catalunha, sua terra natal. Este tinha uma visão muito clara do que pretendia que a sua Escola Moderna fosse. E aponta as suas baterias contra a Escola Tradicional, que era o espelho da sociedade opressora e autoritária e que reproduzia as desigualdades no seu seio. E, assim, diz-nos que tinha uma certeza do que queria que ela fosse e enuncia *"terei apenas de fazer o contrário do que aconteceu comigo"* e deste modo tornaremos *"a infância livre e feliz"* (Dommanget, 1974 pp. 400 e 401). O seu sonho, o seu ideal pedagógico era como nos diz Dommanget (1974) o seguinte:

> *"A minha intenção é que a escola seja primária. Tenho naturalmente, os mais amplos poderes para seguir o que me agradar mais. Será mista, de rapazes e raparigas, como em Cempuis. Assim deverá ser, em meu entender, a escola do futuro. Durante o dia, a escola serve para as crianças; à noite, estará aberta aos adultos. (…) O nome que darei ao estabelecimento será: "A Escola Emancipadora do século xx". Para os impressos, os sobrescritos e outros papéis da casa, acrescentarei: "Extrair do coração dos homens tudo o que os divida, substituindo-o pela fraternidade e solidariedade, indispensáveis à liberdade e ao bem-estar geral para todos"* (pp. 410 e 411).

Ferrer compreendia muito bem que a educação assentava numa base científica e racional e deste modo a instrução para ele era apenas uma parte da educação que devia ser facultada à criança.

[58] Fundador da Escola Moderna em 1901 e fuzilado em Barcelona em 1909, por ter lançado a semente à terra, que pensava ele seria o gérmen que levaria à revolução social e à destruição do sistema capitalista vigente, a educação para todos e em regime de coeducação de sexos. Ideia avançada para a época e que a par da insurreição na Catalunha, na qual (desta vez) não participou, o levou à morte.

Leonardo Coimbra, filósofo e pedagogo português do início do século XX nutria grande admiração pela figura do pedagogo e pela obra levada a cabo através da sua Escola Moderna. Concerteza que, Leonardo Coimbra nesta época conturbada da vida social e política portuguesa –fim da monarquia e início da República– não só advogava as causas pedagógicas, mas também as sociais presentes na vida e obra de Ferrer. Para Leonardo Coimbra, citado por Patrício (1992), Ferrer era: *"o intemerato director da Escola Moderna de Barcelona"*, que simbolizava a *"luta majestosa do pensamento livre e honesto contra a vileza do preconceito e do jesuitismo inquisidor"*, causador do atraso e obscurantismo do povo. Através dele visiona *"um futuro livre e grandioso em que não haja nem os horrores do autoritarismo nem as infâmias do domínio ignorante"*.

E o que é mais importante em Ferrer é que a sua Escola Moderna *"formava consciências que sabiam dirigir-se sem confessores"*. A Teoria e a Prática em Leonardo Coimbra de mãos dadas contra o que chamaremos de forças retrógradas, enxameadas por um radicalismo ideológico/social e religioso, ou se quisermos anti-jesuítico. Mas o mais importante era que Ferrer formava *"homens que caminhavam seguros pelo caminho do dever, espíritos que recebiam insubmissos as sugestões dos dogmas"* (Patrício, 1992, p. 27). Estes homens eram, nesta altura para Leonardo Coimbra, o homem novo anarquista e tendo como exemplo a pedagogia de Ferrer, Leonardo Coimbra resume em três ideias principais as condições necessárias para que haja uma sociedade mais perfeita e deste modo mais livre e humana, onde a exploração do homem pelo homem acabasse e tivéssemos **"**Uma terra sem amos**".** Para ele bastava modificar o:

- Pensamento;
- O amor;
- E a vontade dos homens (Patrício, 1992, p. 29). E a vontade dos homens voltou-se contra os homens de boa vontade e deu no que deu, tanto com Ferrer como com outros que percorriam o mesmo sonho pedagógico e social.

Francisco Ferrer faz a crítica da escola capitalista que acusa de ensinar uma moral de classe e que submetia as crianças pelo dogmatismo e escravidão. Para que se dê a revolução social e política é necessário, que se abram escolas independentes. Foi o que fez e em 1901 abre em Barcelona a sua Escola Moderna. É uma escola

revolucionária, diferente (para a Espanha de então), contra os costumes conservadores e reaccionários. Era uma escola onde o ensino religioso foi banido, havia coeducação de sexos, uma escola "liberal", mas não deixou uma margem de liberdade de julgamento aos seus alunos. Algo que podemos recriminar na sua escola.

A autoridade existente é amável e doce. Prémios e castigos e exames não têm cabimento na sua visão pedagógica; o que é necessário, e isso compete ao professor, é fazer surgir a actividade e o interesse ao mesmo tempo que a observação das coisas. Do programa da sua Escola Moderna consta, a educação física e natação. Não esquece os trabalhos manuais, jardinagem, trabalhos domésticos, que são extensivos a ambos os sexos. Em relação à educação moral, pensa que as lições não levam a nada e, portanto, o mais importante é o exemplo que o meio onde vive deve dar. Para isso acaba com a competição escolar, com os exames, os castigos, ….

A par disto e avançado para a época organiza cursos de educação sexual. Outra curiosidade da sua Escola Moderna é que esteve aberta aos adultos, que encontravam nela cursos, biblioteca, tipografia e editora para poderem publicar as suas obras.

As suas ideias libertárias e a sua concepção pedagógica levaram-no a ser fuzilado em 1909 e ao encerramento da sua Escola Moderna.

Anton Makarenko embora não se enquadre no âmbito do nosso trabalho pelo tipo de escolas e de crianças que teve a seu cargo nas escolas/instituições que orientou, mas pelo valor e relação pedagógica que acrescenta dedicar-lhe-emos algumas linhas. Enquadra-se a sua Teoria Educativa dentro da teoria da Produção pois vê na escola a fábrica. A sua experiência pedagógica centrou-se em crianças abandonadas e delinquentes educando-as tendo em vista a sua formação. Formação esta que norteia a sua vida e a sua obra, nomeadamente o "Poema Pedagógico" tendo em vista formar o Homem Novo, o homem soviético e socialista. O humanismo Gorkiano foi seu inspirador tanto na sua vida como na sua obra. Resumiu de forma clara a sua experiência pedagógica desta forma:

> *"Se alguém me perguntasse como poderia definir com uma fórmula resumida a essência da minha experiência pedagógica, responderia:*

exigindo o máximo do homem e distinguindo-o com o maior respeito possível" (Makarenko, 1977, p. 190).

Todos estes Educadores/Pedagogos, tendo ou não pertencido ao Movimento da Educação Nova foram pela forma como conceberam a educação de uma importância capital para a história da educação no mundo.

Em relação a experiências anti-autoritárias em Portugal não conseguimos encontrar na revisão bibliográfica por nós feita alguma que na sua filosofia se reclamasse dessa corrente. Há sim, as Escolas de que falamos que tiveram ligação ao ideário da Educação Nova e que foram 12 e destas, aquela que teve um impacto mais significativo no panorama educativo português foi sem dúvida a Escola Oficina Nº 1 da qual também falamos e que encerrou portas final dos anos oitenta, da qual foi director Adolfo Lima um homem de causas e um anti-autoritário e libertário de quem se falou também.

3.2.3- Pedagogia Institucional

Aparece-nos como um contraponto face ao pedocentrismo assumido pelo Movimento da Educação Nova. Essa centralidade transita da criança para um novo eixo gravitacional que se direcciona rumo ao espaço e tempo e também em relação a como é que a criança consegue e é capaz de interagir com o espaço e tempo. Para Roger Gilbert (1974), *"A Pedagogia Institucional tem por finalidade apertar a trama dos laços que unem a escola à sociedade e mostrar que a educação e a pedagogia não podem conceber-se independentemente do aperto político"* (p. 173). Isto é; a crítica da educação não pode ser vista dum ponto de vista isolada, mas sim associada à crítica radical socio-política, pois todos estes teóricos acreditam, tal como Lobrot que as estruturas sociais estão estreitamente relacionadas e deste modo condicionam além das filosofias educativas os sistemas pedagógicos que se baseiam neles.

Trindade (2004) diz-nos que os "Pedagogos Institucionais" nomeadamente F. Oury e Aida Vasquez rompem com a centralidade da criança e o paradigma pedocêntrico e que em contrapartida elegem a *"dimensão da organização dos ambientes educativos – como – uma centralidade estratégica"* (p. 366) e assim já não é

só a "natureza da criança" o eixo gravitacional mas *"a organização do espaço e do tempo educativo onde esta evolui que se torna o centro das atenções"* (id. p. 366) e deste modo *" mais do que respeitar a natureza da criança é o modo como se estimula esta a participar na organização e na gestão desse espaço e desse tempo que importa valorizar como condição do sucesso de um projecto educacional* (id. p. 366).

A autogestão será para esta corrente o primado e a finalidade da acção educativa. E é na escola que Lobrot vê a possibilidade de se começar a fazer a mudança, a suamicro mudança. Como nos diz no seu livro "Changer l`ecole", *"Deve-se começar pela Escola. A sociedade de amanhã existirá pela Escola ou não existirá"* (Monteiro, 2005). Esta visão dos pedagogos institucionais padece de uma análise mais profunda que contudo, embora tenha sido feita não nos traz nada de novo.

Como já abordamos esse era o pensamento dos republicanos e no entanto o estado da educação mesmo e apesar de todas as reformas operadas no seio da escola, o que aconteceu foi que em vez de se consolidarem estados onde a democracia fosse o denominador comum aconteceu que esse foi o da consolidação de ditaduras em vários estados europeus. Para Hameline, educar *"é, actualmente, tornar o maior número possível de pessoas capazes de analisar o que se passa, de exprimir essa análise e de a aplicar imediatamente em benefício da acção comum, tanto à escala de grupos restritos como à escala da sociedade global"* (Monteiro, 1976, p. 26).

A educação em Lobrot e a sua pedagogia é sobretudo e num sentido existencialista um caminho que levará à liberdade, através da "reforma" da sociedade. E dá-nos a referência para a alcançar/conquistar, *"A autogestão pedagógica não pode ser senão uma preparação para a autogestão social"*. E, entende, afirma e defende que:

> *"A verdadeira autogestão baseia-se na informação dos cidadãos e na sua formação no sentido e no exercício das responsabilidades: já não se trata portanto de remetermos o nosso destino a representantes eleitos, nem de nos abandonarmos a um sufrágio universal que imporia a lei da maioria, mas de «participarmos ao máximo» e de «procurarmos soluções bastante maleáveis para contentar toda a gente»"* (Gilbert, 1974, p. 198).

A escola na óptica da Pedagogia Institucional engloba no seu seio uma capacidade curativa e uma capacidade educativa. E deste modo cabe à escola articular estes dois espaços. Espaçosesses das capacidades enunciadas que se encontram neste paralelismo:

- equipa médica, equipa pedagógica;
- hospital, escola;
- cura, formação.

Esta mesma teoria comporta em si três dimensões: o real, o imaginário e o simbólico. O real, não é mais do que *"o instituído ou a dimensão material, técnica, financeira e organizativa da instituição"* e o simbólico que "*representa a dimensão inconsciente da escola (…) em suma, processos representativos que se exprimem indirectamente nas atitudes repetitivas e compulsivas, nos olhares, nos silêncios, nos conflitos, nos actos falhados …"* (Resweber, 1995, p. 47). O imaginário será na sua concepção, o espaço que fica entre o "*pólo real e o pólo simbólico*" e este será "*o grupo ou a classe*" (p. 47). Esta dimensão tem um papel importante ao nível da forma como consegue ou não "*desbloquear o não-verbalizado*" actuando sobre a forma como os desejos se manifestam "*por ocasião de comunicações informais*" (p. 47). Esta dimensão que não deixa de ser uma "*modalidade do poder*", na perspectiva de H. Bion encontra-se dividida em três direcções, a saber: "*dependência, agressividade (fight-flight) e complemento*" sendo estas três modalidades importantes ao nível do desenvolvimento da aprendizagem e do desenvolvimento da formação (Resweber, 1995, p. 47).

Onde se situa o grupo classe? Pois, segundo esta teoria ele situa-se precisamente entre a dimensão real e a dimensão simbólica. O acto de aprender é em si mesmo um acto de procura mas mais do que isso de oferta permanente. Nesta procura deixa de contar com o sujeito pois a escola mostra o que deve *"ler-se e o que deve procurar"* (Resweber, 1995, p. 51). Há assim a objectivação do sujeito e a sua coisificação. Ou seja, no conceito de Resweber (1995*) "Não há aprendizagem sem o gesto de posse através do qual o sujeito se surpreende fora de si próprio, não há educação (e-ducere: conduzir para fora) sem um processo de des-subjectivação cujo paradigma é a escrita, não há sujeito que não seja para-si estando fora-de-si"* (p. 53). Há, como nos aponta Resweber (1995) soluções contraditórias ou mesmo contradições no seio desta teoria como acabamos de verificar na citação que transcrevemos anteriormente. Como pode

alguém ser sujeito de aprendizagem estando fora do processo em causa?! O pedagogo pode ser visto como aquele que é o portador do conhecimento, e que vai ter a seu cargo iniciar os alunos a esse conhecimento e aquele que o retira da ignorância e da exclusão.

3.2.4- Estruturas de aprendizagem cooperativa

O decreto – lei 6 / 2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores do Ensino Básico (1º, 2º, 3º ciclo), sendo deste modo a Reorganização Curricular de todos estes ciclos que compõem o ensino básico e obrigatório. Pretende que a escola além de ser um espaço privilegiado de educação para a cidadania, é seu desejo também, que seja capaz de criar um ambiente estimulante para a aprendizagem. Sendo verdade que o decreto referido não influi no Modelo nem o Modelo no decreto há linhas comuns. De realçar que se refere às aprendizagens e aos modos como as mesmas se processam e de "*integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, mais espaços de envolvimento dos alunos…*" (Dec. Lei 6/2001, de 18 de Janeiro). Há ainda outra linha que mencionamos e que se prende com a avaliação. Vejamos o que nos diz o enquadramento ao dito decreto no livro "Reorganização Curricular do Ensino Básico do ME" (2001, p. 14).

> "*Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional*".

A avaliação está de acordo com o que é feito no Ensinar é Investigar. Vejamos o que nos diz o artigo 13º ponto 1:

> *"A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa"* (id. p. 23).

De realçar ainda neste decreto a formação dos professores. E a pedra de toque da formação do Modelo é centrada na "prática pedagógica em sede de sala de aula e feita por pares". Quanto ao decreto citado no artigo 18º ponto 2 tem que "*A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as*

necessidades reais da cada contexto escolar, nomeadamente, através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares" (id. p. 26).

Podemos ainda encontrar mais uma linha comum neste decreto no artigo 3º. e) *"Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática";* sendo no Modelo esta conhecida como a Área Nuclear donde partem/começam todas as outras aprendizagens (Áreas Decorrentes).

O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como *"um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo"* (Decreto – Lei 6 / 2001, p. 12).

A aprendizagem cooperativa entra aqui, e pode e deve dar resposta ao envolvimento dos alunos, pois vai além de uma reprodução dos conteúdos curriculares fruto da exposição do professor. A estrutura competitiva da aprendizagem é condicionada por *"um sistema de avaliação centrado na norma, que diferencia os indivíduos entre si"* (Almeida e Correia, 1994; in Bessa e Fontaine, 2002, p. 22), além do papel dos professores que estimulam mesmo que inconscientemente a própria competição e isto acontece fruto do carácter transmissivo do ensino ministrado. Este tipo de estrutura competitiva da aprendizagem, não é alheia ao tipo de organização do espaço sala de aula, tipo de mobiliário, espaços físico e social da sala de aula, onde são *"beneficiadas"* as interacções aluno – professor, onde a reprodução dos saberes e conhecimentos recepcionados pelo aluno são valorizados.

Há teóricos que vêem na escola a fonte de fracasso académico, intelectual e pessoal das crianças fruto tudo isto das práticas escolares e das estruturas de aprendizagem do tipo competitivo (Bandura, 1995). Daí, e de acordo com o mesmo

autor "as práticas educacionais devem ser avaliadas não em termos das capacidades e conhecimentos úteis para o presente, mas também pelas consequências sobre as percepções das crianças acerca de si próprias, o que afecta a forma como elas encaram o futuro" (Bessa e Fontaine, 2002, p. 116) É este o ensino dominante e valorizado na sociedade industrial, onde a escola é sinónimo de fábrica, onde os que têm sucesso são seres "*domesticados"* e, fruto da sua docilidade e acriticidade são recompensados e todos aqueles que não se adaptam às normas são punidos. Ou seja, como nos dizem Bowles e Gintis *"o modo de ensino dominante prepara os alunos para virem a ocupar o seu lugar e a competir no mundo do trabalho, formatando a concepção de si próprio, bem como as suas aspirações e valores, aos requisitos da divisão social do trabalho"* (Bessa e Fontaine, 2002, p. 23).

Se é verdade que o sistema escolar está desfasado do mundo real, que se assume como força reprodutora das determinações sociais e legitimação das desigualdades sociais nas escolas, que a escola é um "*aparelho ideológico do estado"*, na concepção de Althusser (1980) mesmo e apesar de nos quererem fazer crer que estamos *" no fim das ideologias"*, e deste modo é também fomentador do insucesso escolar, apesar da sua função ser combatê-lo, subscrevemos o que Pinto (1983) diz quando afirma que *"A inadaptação da Escola às exigências da sociedade económica manifesta-se, sobretudo, e quase somente, na sua incompetência para identificar e avaliar correctamente os seus próprios resultados"* (p. 77). Mas, neste tempo de mudança é necessário uma nova escola. Uma escola que promova e implemente novas formas de ensino/aprendizagem. Isto acontece conhecendo o desenvolvimento das crianças, da psicologia infantil, e dos interesses inerentes às fases de desenvolvimento das crianças. Assim:

> *"a ênfase da pedagogia transita do carácter cumulativo do conhecimento para a capacidade de actuar e de o organizar individual e colectivamente, em função de problemas e questões que se reinventam permanentemente. Isto significa que o carácter transmissivo, reprodutor, normativo e segregador do tipo de ensino até agora dominante se afigura completamente desadequado perante os desafios que se colocam à escola contemporânea"* (Bessa e Fontaine, 2002, p. 26)

O decreto – lei 6/2001 de 18 de Janeiro (reorganização curricular do ensino básico) tem essa preocupação que acabamos de citar nomeadamente no seu artigo 3º.

H)- *“ Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”*.

Vários são os estudos feitos que nos dão as vantagens deste método de aprendizagem cooperativa sobre o individualista e competitivo. De referir o de Johnson e Johnson (1985) que conduziram uma investigação, tendo em vista perceber a dinâmica interna dos grupos para aferir da sua produtividade em contexto cooperativo. Daí concluíram que face às variáveis utilizadas não havia qualquer *“… tipo de tarefa em que uma estrutura cooperativa seja menos eficaz que uma estrutura competitiva ou individualista, pelo que a cooperação pode ser utilizada com sucesso em qualquer tipo de actividade académica”* (Bessa e Fontaine, 2002, p. 34).

Os mesmos autores (1994) apresentam resultados de estudos efectuados em que as metodologias de aprendizagem cooperativa promovem atitudes mais positivas nos sujeitos alvo, seja em relação à matéria de estudo, seja à aprendizagem (Bessa e Fontaine, 2002, p. 93). Estes autores e colaboradores (Johnson e Ahlgren, 1976; Johnson e Johnson e Anderson, 1976*), “... efectuaram dois estudos onde avaliaram a relação entre os diferentes tipos de aprendizagem mencionados com as atitudes dos estudantes relativamente à escola e à aprendizagem. O primeiro dos estudos, com uma amostra de 2400 sujeitos, mostrou que a cooperação se encontra positivamente relacionada com o trabalho escolar, pois este mostra-se “engraçado e interessante”* (Bessa e Fontaine, 2002, p. 93). No segundo estudo, pretendendo comparar as atitudes dos alunos do 5º ano quer utilizassem aprendizagens cooperativas quer individualistas, os resultados apontam para a aprendizagem cooperativa ser geradora de atitudes mais positivas do que a individualista. A aprendizagem cooperativa é geradora de forte interdependência entre os pares e os elementos do grupo, fortalecem as relações interpessoais, mais a mais há sempre o carácter lúdico na execução dos trabalhos a realizar.

Outros autores chegam a idêntica conclusão quando compararam métodos de aprendizagem cooperativa no âmbito de desempenhos escolares e concluem que há uma maior eficácia dos métodos cooperativos sobre outras estruturas de aprendizagens como

do tipo competitivo e individualista, ressaltando deste modo a promoção do sucesso escolar (Johnson e Johnson, 1990; Johnson et al, 1991; Qin, Johnson e Johnson, 1995; Slavin, 1983, 1996; in, Bessa e Fontaine, 2002). Slavin diz-nos que este sucesso da aprendizagem cooperativa em relação com as outras estruturas da aprendizagem mencionadas verifica-se a todos os níveis e ciclos de ensino *"independentemente de sexo, etnia, e da competência académica, uma vez que os ganhos dos alunos mais competentes e menos competentes é semelhante"* (Bessa e Fontaine, 2002, p. 83). Está também provado, de acordo com Ames e Felker, que a estrutura cooperativa facilita e promove a procura de ajuda e é geradora de um clima favorecedor na sala de aula. Deste modo os alunos estão protegidos das críticas negativas dos seus colegas (in Bessa e Fontaine, 2002, p. 144), reduzindo a ansiedade.

3.2.5- Teoria construtivista da aprendizagem

Para a concepção construtivista de aprendizagem e do ensino, que aparece associada às contribuições no domínio da psicologia cognitivista de Piaget, de Bruner, Novak, Ausubel, Eliot e outros, esta tem um carácter activo, sendo entendida como uma construção pessoal onde o sujeito que aprende não é o único interveniente; deste modo têm papel de relevo os *"outros significativos"* (pais, professores, colegas, …) e os agentes culturais como partes importantes na construção pessoal e desenvolvimento do indivíduo. Surge pelos anos sessenta e da necessidade de se "ensinar" às crianças o processo da sua própria aprendizagem, ou seja, ensinar a aprender. Passa-se a dar especial importância aos processos que vão conduzir as crianças à sua aprendizagem.

O que significa aprender para a concepção construtivista, ou seja, quando é que podemos dizer que alguém aprende? Como dissemos, aprendizagem na perspectiva construtivista pressupõe um carácter activo e deste modo nós aprendemos quando *"somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender"* (Coll, et al, 2001, p. 19). Aprendemos significativamente quando somos capazes de modificar os significados e interpretámo-los de uma forma própria e somos capazes de integrá-los e fazê-los nossos. Ou citando Coll (2001) *"dizemos que estamos a aprender significativamente, a construir um significado próprio e pessoal para um objecto de conhecimento que existe*

objectivamente" (p. 19). Uma aprendizagem significativa não é uma aprendizagem concluída como erroneamente se pode pensar, mas uma aprendizagem passível de aperfeiçoamento.

Para Bruner (1973), quando um tema é estudado/trabalhado não o é para sempre, é retomado e aprofundado sempre que tal seja pertinente. Para este autor a aprendizagem não pode estar dissociada do desenvolvimento. Ao defender um currículo e aprendizagem em espiral preconiza que os assuntos abordados serão novamente retomados posteriormente, ao longo das etapas do processo educativo tendo como fim serem aprofundados e reorganizados em sistemas por sua vez mais complexos. Acrescenta que a aprendizagem se deve fazer de forma activa onde se recorra à pesquisa, exploração, observação e essencialmente à resolução de problemas. Para Bruner a aprendizagem acontece partindo a criança do que é mais simples para o mais complexo.

A teoria de Bruner tem em consideração tanto a curiosidade do aluno como o papel do professor, enquanto o fomentador dessa curiosidade. É, por assim dizer, uma teoria, ou se quisermos um método da descoberta, que tenta explicar como é que a criança representa o mundo com o qual interage. A representação do mundo por parte da criança acontece na sua perspectiva em três níveis:

Acção- a criança representa o mundo pela a acção que exerce sobre os objectos, manipulando-os;

Icónico- representando mentalmente os objectos, desenhando-os;

Simbólico- utilizando símbolos, não recorrendo nem à representação pela acção nem à representação icónica.

Para esta Teoria o aluno é posto perante uma situação activa e visto como o construtor da sua aprendizagem, enquanto o professor é o elemento que o desafia e o moderador e deixa de ser o elemento que lhe fornece as respostas feitas e prontas a usar.

Para haver aprendizagem, supõe-se um interesse e necessidade de saber que pressupõe desencadear um acto cognitivo. De acordo com Isabel Sole

> *"… na aprendizagem intervêm numerosos aspectos de tipo afectivo e relacional … a aprendizagem e o sucesso na sua resolução desempenham um papel fundamental na construção do conceito que formamos de nós próprios (auto conceito), na estima que temos por nós (auto-estima) e, em geral, em todas as capacidades relacionadas com o equilíbrio pessoal"* (Coll, et al, 2001, p. 31)

Que características deve ter o aluno para que esteja predisposto à aprendizagem, ou melhor, para que a aprendizagem seja efectuada sem qualquer tipo de constrangimento? De acordo com Mariana Miras são necessários vários factores: *"O grau de equilíbrio pessoal do aluno, a sua auto-imagem e auto-estima, as suas experiências anteriores de aprendizagem, a sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir, dar e receber ajuda …"* (Coll et al, 2001, p. 55).

No livro coordenado por Coll (2001) vêm pôr a tónica na auto-estima como factor relevante para a aprendizagem, além de outras competências adquiridas em contextos vários, entre eles, na escola, ao longo do seu ciclo vital de desenvolvimento. A concepção construtivista concebe o indivíduo como portador de "conhecimentos prévios" anteriores à sua entrada na escola. Não vê o sujeito como tábua rasa onde tudo deve ser inscrito, onde os conhecimentos não existem.

A valorização dos conhecimentos prévios da criança pelo professor é importante no processo da descoberta do que é capaz de conhecer, bem como no dar significado aos objectos, enquanto sujeito de aprendizagem. É a partir destes conhecimentos prévios, deste saber de experiência feito que partimos, mas para superá-lo e não para ficar-se nele.

Quintana Cabanas (2002), na sua quinta antinomia explica-nos como se deve compreender a educação enquanto actividade criadora. Para ele:

> *"B. a educação contemporânea … passou ao outro extremo.*
> *A educação é uma actividade descobridora por parte das crianças, esta aprende apenas a partir da sua experiência pessoal, diz J. Dewey, até ao ponto de a instrução «ser uma contínua reconstrução da experiência, que vai desde a experiência presente na criança, à representada pelas concretizações de verdades organizadas que chamamos matérias de estudo»* (p. 237).

Os conteúdos devem ser vistos como elementos importantes tendo em vista entender, articular, analisar e inovar a prática docente. E o ensino deve ser considerado como *"um processo conjunto, compartilhado, em que o aluno, graças à ajuda do professor, pode revelar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes"* (Coll et al., 2001, p. 22). Ora acontece que:

> *"… quando o aluno depara com um novo conteúdo a aprender, fá-lo sempre munido de uma série de conceitos, concepções, representações, e conhecimentos adquiridos num percurso de experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que, em boa parte, vão determinar as informações a seleccionar, a forma de as organizar e o tipo de relações que vai estabelecer com elas"* (Coll et al, 2001, p. 58).

Ou seja, as situações experienciais são determinantes na atribuição de um primeiro significado e sentido visando a construção de significados novos.

Os conhecimentos prévios na perspectiva de vários autores são determinantes no processo educativo, e por sua vez influenciados por factores de ordem diversa. Ausubel, Novak e Hanesia dizem que *"O que o aluno já sabe é o factor mais importante a influir na aprendizagem. Descubra-se o que ele já sabe, e ensine-se em conformidade"* (Coll et al, 2001, p. 63). Mas, nem sempre é assim, e daí o insucesso e desencanto dos alunos.

A concepção construtivista apesar de não recomendar nenhuma metodologia em particular, recusa as perspectivas que visam um ensino homogeneizante. Isto, porque vêm no ensino um principio da diversidade. Recusa também perspectivas onde o aluno imita e reage. Deste modo a concepção construtivista engloba todas aquelas metodologias que se baseiam na actividade conjunta de professores e alunos, além de que *"vêm no ensino um processo de construção em comum de significados orientados para a autonomia…"* (Coll et al, 2001, p. 184).

A autonomia dos alunos será cada vez maior e a sua implicação na aprendizagem será também mais profunda desde que possam tomar decisões sobre a planificação do trabalho, responsabilizando-se por ele e que conheçam os critérios subjacentes à avaliação das tarefas a realizar e quando possam intervir sobre ela regulando-a.

Na opinião de Bruner *"é possível ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem instrumentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades dos alunos"* (Marques, s.d, p. 43). Bruner critica as metodologias expositivas, e encaminha-nos para a importância que deve ter o método da descoberta. Para ele, "*a aprendizagem das Ciências se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas próprias de cada ciência*" (Marques, s.d. p. 44).

Jerome Bruner propõe-nos um conceito mais vasto que outros teóricos construtivistas e que se prende com "*o conceito de aprendizagem em espiral*", que deve estar presente em todo o processo de ensino/aprendizagem. Este, essencialmente e baseando-nos em Marques (s/d.), consiste em que *" qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde"* (p. 44).

Pensa-se que só com um ensino activo e voltado para a vida, onde o aluno se comprometa numa tarefa e encontre nela sentido, há satisfação. Este comprometimento e o encontrar de sentido na tarefa já tinha sido sinalizado por educadores da Escola Nova como Claparède, (1932); Dewey, (1947) e que nos dizem que *"a necessidade, o interesse, criam-se e desenvolvem-se na própria situação de ensino/aprendizagem"* (Coll et al, 2001, p. 50), desde que a forma de apresentar/tratar as tarefas seja inovadora e desde que seja agradável aos alunos e, que além de conhecerem bem as finalidades das tarefas as façam também suas, pela participação activa *"na planificação, na sua realização e nos seus resultados"* (Coll, et al, 2001, p. 51). Isto será possível através da conjugação de 3 verbos que os implicaram profundamente na acção: actuar, realizar, avaliar.

Mas afinal porque é que o ensino/aprendizagem continua centrado no manual e em práticas rotineiras? Qual a razão do medo em mudar aplicando no interior da sala de aula novas metodologias/técnicas, práticas novas, diferentes e diferenciadas, de acordo com a diversidade dos alunos que se tem? Qual a razão das políticas educativas ensaiadas pelos políticos não ter tido em conta os professores e até os alunos? … Estas e outras questões necessitam de resposta/s e é isso que tentaremos fazer na continuação**.**

3.3- Entraves à mudança e à inovação

Não basta continuarmos a ensaiar mudanças arreigadas a modelos da ordem do «antigo». Há que se fazer a recentração das questões, para que não se continue prisioneiro dos *"projectos do poder"*. Ou como Benavente (1999) sugere, a saída da escola, do espaço escolar para o reequacionar, para se descentrar o olhar sobre a escola. Levar-nos-ia a uma incursão/inflexão pelo social possibilitando a recentração. Ou seja, de acordo com a autora (1999) *"para mudar as práticas escolares é preciso trabalhar sobre as práticas sociais"* (p. 116).

As dificuldades, os entraves à mudança prendem-se essencialmente com os seguintes factores, baseando-nos em Benavente (1999): *"Falta de apoio das autoridades de que as professoras tanto se queixam tem uma base real, a da ausência de apoios constantes à mudança pedagógica e á democratização das práticas na escola primária"* (p. 172). O apoio a que recorrem é aos colegas, pois faz-se notar a não existência de estruturas pedagógicas ou a existirem não estão a cumprirem a sua função. E o agudizar-se e o generalizar-se este sistema se situações larvares contribui para obstaculizar o sucesso escolar dos alunos.

As escolas fruto da sua realidade a que não é alheio o meio onde estão inseridas, vivem nas suas solidões, do seu isolamento. Este não é só físico, mas também pedagógico. Benavente (1999) relembra-nos que

> *"As escolas não funcionam como unidades pedagógicas" (…). "As escolas funcionam como edifícios em que coexistem várias professoras durante o dia; há poucas actividades de conjunto, poucos momentos colectivos e o modo individual domina as práticas escolares. Assim, a maior liberdade das professoras na gestão dos programas e das suas práticas pedagógicas pode transformar-se num certo arbitrário colectivo determinado individualmente, em vez de uma autonomia que exigirá uma elaboração pedagógica consequente*" (p. 174).

Este cogitar isolado, ou individual não é uma especificidade portuguesa conforme podemos ser levados a pensar. Berger, referenciado por Benavente (1999) também aponta esta característica aos professores primários parisienses. Refere-nos para

o efeito que *"também quase nunca aparece nas suas respostas a questão da colaboração pedagógica"* e que por razões de vária ordem *"cada professor se encontra entregue a si próprio"* (p. 174). Este isolamento é quanto a nós e também para (Benavente, 1999; Lewin, 1968; Moscovici, 1979) um obstáculo ao sucesso escolar dos alunos, à mudança e à abertura a novas práticas.

As situações de individualismo, isolamento entre outros são entendidas como barreiras ao desenvolvimento profissional dos professores bem como à mudança educativa. Para Hargreaves (1998) há duas dimensões a equacionar nas culturas de ensino. O conteúdo que trata das:

> *"1. …atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta.*
> *2. A forma que consiste: nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros dessas culturas"* (p. 186).

As mudanças ocorridas no docente em muitas circunstâncias estão intimamente associadas à forma de relacionamento entre professores e aos estilos associativos. Se o isolamento dos professores nas suas salas de aula pode ser visto como uma medida protectora, por outro lado traz consequências nefastas, pois professores isolados não tem o retorno dos seus colegas nomeadamente no que pode ser o reconhecimento do seu *"mérito, valor e competência"* (Hargreaves, 1998, p. 187). Estudos feitos por Lortie dizem-nos que os professores, uma grande parte, *"preferiam vivamente o isolamento, argumentando que, se lhes fosse concedido mais tempo, o gastariam em questões relacionadas com a sala de aula e não trabalhando com os colegas"* (Hargreaves, 1998, p. 188).

Quais serão os factores que levam os professores a preferirem o seu isolamento e individualismo ao nível da sala de aula? Hargreaves (1998), embora não afirme peremptoriamente as razões aponta-nos que *"É igualmente possível que a desconfiança e os comportamentos defensivos, bem como o medo de ser-se observado e avaliado, sejam de facto aquilo que move primordialmente a maior parte dos professores em direcção à segurança imaginada das suas salas de aula"* (p. 199). Deste modo, embora nada esteja provado, o receio à exposição e à avaliação parecem-nos ser dos factores

mais relevantes e que atiram os professores para a *"segurança"* das salas de aula. Já Flinders aponta-nos que a explicação do individualismo dos professores radica-se em três pressupostos distintos:

1. o isolamento enquanto estado psicológico;
2. enquanto condição ecológica do trabalho (no sentido do isolamento físico);
3. enquanto estratégia adaptativa.

Esta última é a defendida pelo autor citado. Flinders acrescenta que *"o isolamento é uma estratégia adaptativa porque protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução"* (Hargreaves, 1998, p. 191).

Na expressão interessante *"Os muros do privatismo"* utilizada por McTaggart na obra de Hargreaves (1998) vão para além dos três pressupostos alinhados por Flinders; eles são outros mais complexos. Vejamos então quais: *"não eram os muros do privatismo que necessitavam de ser derrubados neste distrito escolar, mas antes o meio social e as condições de trabalho que minavam tão eficazmente a confiança e desvalorizavam o conhecimento, a sabedoria e a credibilidade dos seus melhores professores"* (p. 192). Este individualismo assenta essencialmente ao nível de constrangimentos organizacionais, como é fácil de percepcionar.

Embora muitos professores pensem que o isolamento tem que ser central ao seu trabalho e ser parte integrante da cultura organizacional, isso não implica solidão. Um trabalho solitário, mas solidário. Esta solidão deve ser vista como uma fase do trabalho necessária aos professores para *"mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder e reorganizar. O isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão uma retirada"* (Hargreaves, 1998, p. 203).

O tempo em que vivemos é um tempo de contradições. Em educação e em relação aos objectivos que por si são definidos diremos que são antinomias/opostos. Bruner (2000) apresenta-nos três antinomias:

1. A da realização individual versus a da preservação da cultura;
2. A antinomia centrada no talento versus a centrada no utensílio;
3. e a antinomia do particular versus o universal. (p. 101).

Ou seja, definem-se determinados objectivos no campo teórico, contudo na prática, no real, o que acontece é o oposto. Não temos realmente "capacidade" para resolver esta lei dos opostos que uma antinomia encerra em si. Os dois lados da antinomia têm que ser tomados em linha de conta se queremos ser rigorosos e sérios na avaliação que nos propomos efectuar. Ou seja e seguindo novamente o raciocínio de Bruner (2000) e para que não seja desvirtuado o sentido que aporta à discussão:

> *"Precisamos de realizar o potencial humano, mas devemos também manter a estabilidade e a integridade culturais. Precisamos de reconhecer os diversos talentos inatos, mas carecemos também de prover a todos com os instrumentos da cultura. Precisamos de respeitar a unicidade da experiência e das identidades locais, mas não podemos amparar-nos como povo, se o custo da identidade local for uma Torre de Babel cultural"* (p. 101).

Deste modo o dilema continua por dilucidar. O que fazer em relação às antinomias apresentadas? E a questão volta a equacionar-se: é papel da educação reproduzir a cultura ou enriquecê-la? Deve dar prioridade aos talentos inatos ou preocupar-se com apetrechar culturalmente todos para os tornar eficientes? Onde colocar os valores e modos de cultura considerados como um todo, ou então dar um papel primeiro às sub culturas que a constituem? Manda o bom senso educativo que haja uma meia via entre todas elas (antinomias), como nos refere Bruner (2000) com o qual estamos de acordo. Ora, vendo bem, geram-se conflitos, pois a força que se reflecte é a força da mudança e não sendo pacífica gera desequilíbrio no seio da cultura do grupo. Para o seu equacionamento este mesmo autor (2000) propõe que:

> *"a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos, envolvidos conjuntamente na resolução dos problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. Tais grupos formam não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco. Que estas escolas possam ser um lugar para a praxis (e não apenas para a proclamação) da neutralidade cultural – o que significa um acréscimo na consciência que as crianças têm do que fazem, de como o fazem e porquê"* (p. 115).

As condições institucionais e acima de tudo os apoios em formação e à formação recebida são quanto a nós relevantes para o esforço de mudança dos professores. Ninguém muda sozinho. Tem que haver um suporte. Num centro escolar (escola) se um professor investir na mudança pessoal há a pressão institucional pois ela articula-se

dialecticamente. As mudanças desenvolvem-se num contexto e este umas vezes é um factor de facilitação outras vezes de entrave aos mesmos processos. Sainsaulieu sobre o assunto diz-nos que *"para haver mudanças duradouras, é preciso que o sistema de relação entre colegas de trabalho na organização também evolua, sob pena de levar os formandos a deixar de lado as suas novas capacidades, com o efeito de desencanto e de críticas que um tal impasse engendra"* (Benavente 1999, p. 309).

A crença de que o trabalho colaborativo é mais produtivo analisado de uma forma acrítica peca por defeito. Huberman diz-nos que *"a maior parte dos professores só é capaz de trabalhar produtivamente em conjunto, ao nível da prática de sala de aula, se possuir crenças educativas globalmente compatíveis e abordagens de ensino semelhantes"* (Hargreaves, 1998, p. 231). Ora, havendo incompatibilidade entre pessoas, práticas e crenças educativas está-se condenado ao fracasso. Assim, a mudança não se radica tanto nos professores como se pensa. Está mais fora deles como se analisou. Para Hargreaves (1998) tudo se radica na falta de poder dos professores e escolas. *"Trata-se de uma questão de devolução séria e ampla de poder aos nossos professores e às nossas escolas, e no meio de toda a retórica da reestruturação e da reforma, os directores das escolas, os administradores dos sistemas escolares e os políticos estão preparados para dar esse passo"* (p. 235). Na cultura do poder a preparação é assumir mais e cada vez mais poder e não o ceder. Mesmo que culturalmente e politicamente se digam preparados falta-lhes a vontade para irem mais além.

Temos estado a dizer, ou a tentar dizer que chame-se instrução ou ensino o que tem de ser dito é que o professor tem um papel central para que haja mudança e uma escola mais perfeccionista. Tudo o que se faça *"pela escola"* se não se tiver em conta os professores, pouco ou nenhum valor terá. Como nos diz Hargreaves (1998), *"Os professores não se limitam a transmitir o currículo. Desenvolvem-no, definem-no e interpretam-no. Aquilo que pensam, acreditam e fazem ao nível da sala de aula é que dá forma, em última análise, ao tipo de aprendizagem oferecida aos mais novos"* (p. IX, Introdução)

O investimento e melhoramento do ensino não passam apenas pelos *"truques"* de melhores métodos de ensino, mas também pelo *"reconhecimento dos professores,*

seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais" (Hargreaves, 1998, p. IX, Introdução). Deste modo tudo o que se passa no seu exterior é relevante e tem implicações directas no que acontece no interior da sala de aula. Assim, e seguindo o raciocínio deste autor (1998) "*A forma como ensinam também está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes em que se tornaram. As suas carreiras, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e moral"*[59](p. IX – Introdução).

A escola, conforme nos afirma Hargreaves (1998) tal qual se encontra hoje, é a escola da era Industrial "*com os professores isolados processando fornadas de crianças em turmas (…). E à sua volta o mundo, transformando-se e transformando as relações e desagregando tudo o que foi pilar da Era Moderna*" (Hargreaves, 1998). Sobre escolas eficazes Reynolds e Parker nos indicam que *"Embora saibamos o que são escolas eficazes, não sabemos como criá-las"* (Hargreaves, 1998, p. 66). E, que o pretender-se generalizar e aplicar zelosamente ao mundo educativo as ditas boas práticas, baseadas sobretudo nas investigações quantitativas *"têm muitas vezes dado origem a resistências por parte dos professores relativamente àquilo que consideram ser uma sobrecarga e uma mudança indesejada e imposta"* (Hargreaves, 1998, p. 66).

Do ponto de vista educativo e autonómico os professores estão manietados. Não só os financiamentos não funcionam e diluem-se por uma infinidade de entidades desligadas e desconexadas entre si como a voz lhes foi retirada. É necessário reconhecer e conceder tanto aos professores como às escolas "*maior capacidade de resposta às mudanças das necessidades educativas dos alunos que vivem numa sociedade complexa, acelerada e tecnologicamente sofisticada"* (Hargreaves, 1998, p. 78). Donde pensamos que tem um papel fundamental a auto-capacitação (empowerment) pelo papel que aporta para a discussão tal como Renihan e Renihan, citados em Hargreaves (1998) nos dizem que o seu sentido é "*conceder aos professores e aos alunos uma voz nas decisões organizacionais importantes, dar-lhes oportunidades para influenciarem os objectivos organizacionais, criarem as suas ideias, agindo a partir dessas ideias e*

[59] Sublinhado do autor.

oferecendo oportunidades reais de liderança, em situações escolares específicas que sejam efectivamente relevantes (p. 77).

Serge Honoré aponta-nos alguns factores que levam os professores ao boicote à reforma e à inovação pedagógica. Em que se prendem então? Na sua perspectiva

> *"nada ilustra melhor as contradições dos pais e dos professores que as suas atitudes, as suas reacções frente às reformas do ensino. Se no geral estamos de acordo com a necessidade das transformações, estamos profundamente divididos quanto às suas realizações concretas. (…). A pedagogia tradicional, defendida por uns, é redondamente acusada pelos outros. A instituição escolar, a pedagogia que nela se pratica e os pedagogos que a fazem são igualmente responsáveis pela crise. (…). Apenas uma quarta parte dos professores praticam os métodos novos, e mesmo assim de maneira muito parcial. Mas a mais pequena tentativa de reforma esbarra com a inércia mal-humorada de certos pais, com o cepticismo doutros professores. Não há oposição aberta, mas uma guerra de desgaste, golpes baixos contínuos, uma atmosfera de má-fé e de delação, uma acção surda de demolição que, com o tempo, se tornam deprimentes"* (Monteiro, 1987, p. 87).

Benavente (1999) apresenta-nos como entraves á mudança e á inovação outros factores. Para ela uma das vias para a mudança e que ao mesmo tempo favorece a inovação é a descentralização das decisões e competências. Não está com certeza a falar da definição das políticas educativas, mas sim da capacidade das escolas/agrupamentos de escolas serem capazes de levarem para a frente o seu projecto educativo, o garante da autonomia da escola, combater a burocracia ao nível do financiamento das actividades, poderem aplicar a flexibilidade ao nível dos horários de acordo com as especificidades da escola, das cargas horárias e até de implementar determinadas disciplinas consideradas oportunas para o desenvolvimento da região e do seu projecto, entre outras, não carecessem do aval dos governos centrais e ou não entravassem neles e fosse um garante da sua verdadeira autonomia e da verdadeira descentralização e não como até aqui, que o que acontece é apenas uma descentração de decisões por órgãos centralizados que continuam a funcionar de forma piramidal. Do cume para a base. O mesmo é referido numa publicação da OCDE (L`enseignement innovateur) citado pela mesma autora (1999) e que passamos a apresentar: *"um grande número de países membros, qualquer que tenha sido a sua maneira tradicional de conceber a inovação, começam a reconhecer os defeitos dos processos de inovação que vão do centro para a periferia ou do cume para a base"* (p. 81). Ou seja, os regimes centralizados e

burocráticos tendem a limitar a margem de manobra e liberdade para a mudança o que vai gerar resistências dos actores que em vez de estarem em sintonia vão estar desintonizados e contra a mudança *"enquanto os regimes descentralizados facilitam a criatividade e a experimentação, permitem a expressão da vontade dos actores.* (Benavente, 1999, p. 81). Podemos constatar que neste entrave à mudança e à inovação não é estranha a carga burocrática do Ministério da Educação. *"Em conclusão, podemos dizer que esta breve análise das condições de funcionamento e de equipamento das escolas, dos horários e da colocação de professoras mostra que o poder central, cujo peso é enorme na vida das escolas, não assegurou as condições necessárias para a concretização das mudanças por si propostas"* (Benavente, 1999, p. 134).

Esta contradição entre o exigível pedagogicamente e as condições materiais havidas é factor que obstaculiza o sucesso dos alunos e à abertura à mudança e inovação. É que inovação e mudança nunca andaram a reboque das leis, antes contra e ou apesar delas. *"A administração e a pedagogia, duas realidades contraditórias, eis um obstáculo à mudança da escola primária"* (Benavente, 1999, p. 135).

Outra contradição prende-se sobretudo com o discurso político menor, quando se desvaloriza o estatuto do docente e que em Portugal, a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues esteve na ordem do dia[60] quando veicula a sua opinião aos órgãos da comunicação social e diz que "*se perdi os professores ganhei a opinião pública"* e continua a governar! Ora, não é deste modo que se levarão os docentes a envolverem-se de corpo e alma "*nas suas tarefas educativas com alegria e entusiasmo, contribuindo assim para um maior sucesso dos alunos, da escola e da própria sociedade"* (Tavares, 1996, p. 22).

Se a mudança e ou mudanças não acontecem tão rapidamente quanto o pretendido pelos administradores deve-se sobretudo a que *"Para o professor, a sala de aula é vista e vivida policronicamente, não monocronicamente. Portanto, a tendência é a de simplificar a mudança ou de a abrandar, de modo a que o mundo complicado e policrónico da sala de aula possa ser mantido dentro de limites manuseáveis"* (Hargreaves, 1998, p. 120). Isto é inovar, mas trabalhando paulatinamente. Ou como

[60] Foi ministra da educação de 2005 a 2009, no 1º governo de José Sócrates. Governo do PS.

nos diz Werner na obra que vimos a citar (1998) *"Trabalhar devagar na sala de aula é o resultado de se tentar simultaneamente apreender aquilo que um programa implica, detectar dúvidas sobre a melhor maneira de o aplicar e tentar fazer um trabalho adequado em tais circunstâncias"* (Hargreaves, 1998, p. 120).

O tempo não visível, o passado fora das salas de aula ou Componente Não Lectiva em Portugal[61] que era da estrita gestão do professor está a sofrer ataques de todos os lados. O mesmo está a acontecer noutros países e, *"em várias escolas, o tempo que os professores passam longe dos seus alunos está a ser cada vez mais colonizado por propósitos administrativos, convertendo regiões privadas de retaguarda em regiões públicas frontais e sujeitando os professores a uma crescente vigilância administrativa"* (Hargreaves, 1998, p. 124). Esta vigilância faz-se sentir em muitos estabelecimentos de muito perto, causando mal-estar, atritos frequentes e além de outras implicações são factor de stress, pois o privado tornou-se público e exposto a público. Quanto a nós está fora de questão a importância e a necessidade do tempo que se passa fora da sala de aula *"componente não lectiva"*, mas o que preocupa os professores/as sobretudo é como o devem usar e saber quem o controla.

É sabido que dispor de tempo e dispendê-lo fora da sala de aula é um factor a ter em conta para a mudança, no entanto não é usual no nosso sistema educativo. *"Um dos factores mais consistentes mencionados como obstáculo à eliminação deste individualismo e ao desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração tem sido a escassez de tempo dos docentes se reunirem, planificarem, ajudarem-se uns aos outros e discutirem questões durante o dia escolar normal"* (Hargreaves, 1998, p. 135) será que a alteração destas realidades leva à mudança dos professores e da sua cultura docente? Seria interessante sair do plano teórico! Para Hargreaves (1998) *"O tempo de preparação pode ser visto como uma maneira de oferecer aos professores condições de trabalho concebidas para os ajudar a acompanhar a diversificação e as mudanças que se registaram nas exigências do seu emprego"* (p. 146). É verdade, que sem termos garantido tempo para a preparação das aulas, as mesmas não terão a qualidade que merecem. Contudo, não nos devemos centrar apenas na sala de aula, temos que cultivar

[61] No 1º ciclo é de 10 horas semanais associado a uma carga lectiva de 25 horas semanais e dois blocos de 45 minutos de Apoio ao Estudo por semana! Além das reuniões… (de ano, docentes, pedagógico, de estabelecimento, com encarregados de educação, com Prof. de AEC`S, e a supervisão semanal destas actividades…).

relações de trabalho em colaboração com outros, o mundo está também no exterior dos muros da sala e da escola, doutro modo cultivaremos um individualismo que tem sido dominante e está intrinsecamente enraizado na cultura dominante dos professores com os malefícios que daí advêm.

Este tempo de preparação pode ajudar a criar ou a reforçar e parafraseando Hargreaves (1998) temos as ***culturas de colaboração*** *que"compreendem relações de trabalho em colaboração entre professores relativamente espontâneas, informais e amplas, dotadas de uma natureza simultaneamente social e centrada nas tarefas. Tais culturas requerem formas de liderança que apoiem e facilitem continuamente tais colaborações, em vez de as controlarem e constrangerem; e a* ***colegialidade artificial****que é mais controlada, mais regulada e mais previsível nos seus resultados e é frequentemente utilizada para implementar iniciativas ao nível dos sistemas ou os programas preferidos pelos directores das escolas"* (pp. 152 e 153).

Podendo ser o tempo de preparação, uma variável equacionável no processo de mudança dos docentes, uma certeza também temos é que os problemas surgirão com a tentativa de imposição vulgo resolução da Componente Não lectiva passando esta para as mãos das administrações das escolas.

E continuando com o mesmo autor (1998) que nos afirma que *"As reformas são muitas vezes guiadas pela crença de que todos os problemas têm uma solução. Contudo, talvez o verdadeiro desafio para as reformas, enquanto processo contínuo, seja o de reconhecer que toda a solução implica um problema"* (p. 156), o que nem todos querem aceitar, porque vêm num problema algo negativo e sem solução à vista.

É que, neste fim de Modernidade, vários têm sido os autores que comparam as escolas a empresas. Contudo, a nosso ver há diferenças enormes. Convenhamos que as crianças por muito que se queira, são tanto à entrada (in puts) como à saída (out puts) pessoas. Disso penso que estamos todos em acordo. Também, na nossa concepção e de muitos autores as escolas não são consideradas empresas, bem como professores não são considerados produtores de lucros e, para já as escolas ainda não estão cotadas em bolsa! Portanto, escolas e empresas são diferentes, embora na sua organização enfermem de pecados originais similares nomeadamente ao nível do pessoal, hierarquia

(seu sistema), responsabilidade, tarefas e sua distribuição, horários, … Mas quando ao nível do mundo empresarial se sentem e se enfrentam crises e ao mesmo tempo têm de se abrir à mudança, o mesmo acontece às escolas, pois há semelhanças indiscutíveis e deste modo professores e escolas devem estar atentos.

Há mais mundo para além da escola. No entanto a escola não tem acompanhado o tempo que passa e continua agarrada aos processos organizativos típicos de instituições da era Moderna/Industrial. Este é, sem dúvida, um dos factores responsáveis pela crise emergente *"contemporânea da escolarização e ensino"* (Hargreaves, 1998, p. 27).

Sendo a pós-modernidade uma condição social que abarca padrões particulares de relações sociais, económicos, políticos e culturais, já o pós modernismo vai para além deste fenómeno que é mais vasto da pós-modernidade. É *"um efeito da pós-modernidade"*.

Aceitamos a posição de Hargreaves (1998) quando nos diz que *"Adoptar uma posição teórica Pós-Moderno implica negar a existência de um conhecimento fundamental, com base no argumento de que nenhuma realidade social existe para além dos signos da linguagem, da imagem e do discurso"* (p. 44). Será que foi o "*Fim da História"* de Fukuyama (1999), da ausência de linearidade, da razão, do conhecimento da realidade social? Que tudo está ou foi virado do avesso? Habermas e Turner, citados por Hargreaves (1998) dizem-nos que *"para negar a existência da razão, é necessário utilizar os seus instrumentos"* e continuando acrescentam que *"Igualmente, para negar a existência do conhecimento fundamental, é necessário possuir algum conhecimento fundamental sobre a sua inexistência. E, para afirmar o fim das certezas teóricas ou científicas, é necessária alguma certeza relativa à presença desse fim"* (p. 45), ou seja, estamos a argumentar com os argumentos que queremos combater. Isto não só é inútil do ponto de vista prático mas também enquanto argumento filosófico.

Várias têm sido as reformas administrativas ensaiadas tendo em vista a mudança das práticas educativas dos professores. Muitas delas, em Portugal não têm sequer saído do papel. E as que saíram não têm alterado substancialmente as atitudes dos professores

e sido geradoras de mudança. Para Hargreaves (1998) "*muitas estratégias administrativas de mudança não só se limitam a fragilizar os próprios desejos dos professores relativamente ao ensino, mas também ameaçam o próprio desejo de ensinar. Elas retiram a paixão ao ensino*". O que se passa em Portugal é isso mesmo. Imposição por parte do governo PS, de um novo modelo de gestão onde os professores nos órgãos Directivos nomeadamente o chamado Conselho Geral estará em minoria mesmo associando-lhe o pessoal administrativo e auxiliar e o Director não é eleito, mas nomeado. E, é este órgão que escolhe, note-se, escolhe o Director. O regresso do Director de outros tempos e outras lutas.A participação dos professores na escolha dos seus corpos directivos de escola, a participação na vida da escola, a autonomia e a gestão, ou o que resta da gestão democrática das escolas tem os dias contados. Pensávamos que o período de normalização tinha acabado com a aprovação da Lei Nº 46/86[62] de 14 de Outubro, mas pelos vistos o Governo PS pretende acabar o que começou em 1976**.** Contra as escolas e os professores não há políticas que vinguem por muito tempo[63]. Como afirma Hargreaves (1998), *"Na pressa política de engendrar reformas, as vozes dos docentes têm sido largamente negligenciadas, as suas opiniões anuladas e as suas preocupações postas de lado"* (p. 7). Ou seja, os professores não são e ou não têm sido reconhecidos como interlocutores válidos nos processos de mudança, onde o seu saber é capaz de distinguir entre o que deve ser mudado e o que não deve. Será que é usual isto acontecer em todos os países? Hargreaves (1998) diz-nos que *"Normalmente as estratégias políticas e administrativas que procuram desencadear a mudança educativa ignoram, compreendem mal ou anulam os próprios desejos[64] de mudança dos professores"* (Hargreaves, 1998, p. 13). Para haver uma mudança efectiva utilizam-se meios pouco ortodoxos como a coerção e afins tendo em vista que se opere a mudança. A mudança pode acontecer longe do espartilho burocrático e centralizador da escola actual e devolvendo o poder aos professores. Será esta a dicotomia a vencer; controlo burocrático e poder dos professores, do qual um *"empenhamento futuro dos professores será construído"* (Hargreaves, 1998, p. 21).

[62] Lei de Bases do Sistema Educativo. Aprovada em 24 de Julho de 1986 e promulgada em 23 de Setembro de 1986, tendo como 1º ministro Cavaco Silva e Presidente da República Mário Soares.
[63] Manifestação em Lisboa em 8 de Novembro que mobilizou mais de 120000 professores, mais de 85% da classe docente).
[64] Sublinhado do autor.

As escolas que os nossos administradores e políticos querem que sejam uma mola para o desenvolvimento e mudança para o novo paradigma Pós-Moderno, não conseguem ajustar-se às mudanças pretendidas pois as estruturas por disciplinas e áreas disciplinares (estruturas balcanizadas para Hargreaves, 1998) *"estão mal equipadas para ligar três aspectos: os recursos humanos que são necessários à criação de uma aprendizagem flexível dos alunos, o crescimento profissional contínuo do seu pessoal docente e a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade"* (Hargreaves, 1998, p. 266).

Werner citado em Hargreaves (1998) referencia duas perspectivas essenciais para se efectuar a mudança, embora estejam em contraste entre elas (estrutura e cultura) e para que seja possível articular a reestruturação educativas considerando-as *"um arranjo curricular clássico"*. Ele sugere mesmo outra estratégia *"encorajar o desenvolvimento profissional dos professores, fortalecer a cultura da escola e tomar como ponto de partidas as boas práticas já existentes nos estabelecimentos de ensino*" (p. 228). Ao nível da mudança estrutural apenas são valorizadas desde que encontradas as estruturas consideradas certas aos objectivos educativos definidos, as práticas seriam adaptadas a elas posteriormente. Na perspectiva cultural – *"a mudança é conseguida agindo-se sobre a própria cultura e apoiando-a, de modo a que os professores sejam capazes de mudar, enquanto comunidade, no interesse dos alunos, os quais conhecem melhor que ninguém"* (Hargreaves, 1998, p. 289). O mesmo autor (1998) afirma-nos que algo vai ter que ceder à medida que as escolas se encaminharem para o paradigma Pós-Moderno:

> *"1. Poderá ser a qualidade de aprendizagem na sala de aula, pois que os professores e o currículo se tornam cada vez mais elásticos, para acomodar cada vez mais exigências.*
> *2. Poderá ser a saúde, a vida e a força dos próprios professores, quando soçobram perante a pressão das múltiplas mudanças decretadas.*
> *3. Ou podem ser as estruturas e as culturas básicas da escolaridade, reinventadas e realinhadas em função dos objectivos e das pressões pós-modernas, com as quais têm agora de lidar"* (Hargreaves, 1998, p. 296).

Se tudo está a mudar, continua Hargreaves, na mesma obra, então*"Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem"* (p. 296).

As reformas têm sido feitas de forma vertical, não tendo em conta a especificidade dos alunos e da sua satisfação, tentando tanto quanto possível tornar as escolas em lugares onde as crianças e os nossos jovens se sintam bem. E isso não se tem vislumbrado não só ao nível da legislação publicada como ao nível dos órgãos directivos que se vêm manietados nos seus orçamentos impedindo-os de enveredarem por aí, sendo até considerado por vários parceiros dos projectos educativos como dispêndio de dinheiro que faz falta para o que é a vocação da escola, instruir.

Será que o abandono e maus resultados escolares têm além de factores sociais, económicos, culturais, … também outros, nomeadamente como as escolas não serem atractivas e locais onde aparentemente não se vai buscar grande coisa a não ser umas *"rações"* de saberes intelectuais a horas determinadas? Cortesão afirma (2000) que os professores *"enfrentam alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimento e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que podem ser oferecidas pelos professores"* (p. 19). Ou seja o mal-estar escolar manter-se-á ou até terá tendência a agudizar-se enquanto a escola se mantiver agudizada. Isto é, alheia aos interesses e ao mundo real em que vivem os alunos. E citando novamente Cortesão (2000) que também vê ou prevê que o mal-estar tende a evoluir afirma que *"Parece até ser de prever que aumentará cada vez mais enquanto se mantiver, ou até se acentuar, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que os professores e instituição escolar oferecem e exigem, em última análise, ao submeter-se a um determinado projecto de um modelo de desenvolvimento"* (p. 20). Ou seja, se este modelo de organização e desenvolvimento social, educativo e económico neoliberal se mantiver é natural que o fosso se acentue. São os efeitos da globalização e das economias ditas abertas e competitivas. Alguém tem de pagar por isto! Serão os alunos, mas os mais débeis social e economicamente que o serão também escolarmente. E, tudo isto, porque:

> *"as orientações neoliberais preocuparam-se então em desviar as funções dos educadores do seu papel de «entidades messiânicas» concebidas pelos Estados – Providência (entidades que partilhariam a tarefa de construção de uma sociedade mais justa) para o de entidades que deveriam ajudar os sistemas económicos a manterem-se rentáveis e competitivos. (…) Passaram a «bodes expiatórios»* e *"a ser culpabilizados por problemas sociais e económicos com que os diferentes Estados – Nação se debatem"*, isto porque, na escola, os

> alunos não atingem os *"padrões de excelência necessários à produção e, portanto, ao desenvolvimento de economias competitivas"* (Cortesão, 2000, p. 23).

O problema das reformas dos sistemas educativos, que estamos a interpelar não avança sem os professores e muito menos contra os professores. O professor é uma *"instituição cultural"* expressão de Bruner (2000), de profundo alcance. Concordamos e subscrevemos inteiramente a ideia de Bruner (2000) quando nos diz *"Não há reforma educativa que avance sem um adulto activa e seriamente participante – um professor empenhado e preparado para dar e partilhar a ajuda, para confortar e construir apoios. A aprendizagem na sua plena complexidade implica a criação e negociação do significado numa cultura mais ampla, e o professor é em geral o representante da cultura"* (p. 118). Há quem se esqueça deste importante papel do professor enquanto representante da cultura e de parceiro participante em todos os processos que digam respeito à sua formação inicial e contínua, à sua carreira e por consequência à sua vida profissional, avaliação de desempenho, condições de trabalho, remuneração, currículo … Doutro modo teremos cepticismo, desmotivação e boicote à inovação e mudança. É preciso, é urgente trazer de volta os professores para o seio do debate educativo fazendo-os parceiros e participantes activos e de pleno direito como lhes deve ser reconhecido esse papel. A preocupação e atenção que se tem prestado nestes anos mais próximos sobre o ensino e aprendizagem têm sido pouca. Isto acontece de forma intencional ou não, mas a certeza é que os debates não têm estado na agenda do dia. Há descuido, falta de atenção e este paga-se caro. É necessário e imperiosoocuparmo-nos sobre o modo como os professores ensinam e os alunos aprendem nas suas salas de aula.

Sendo verdade que foram várias as reformas tentadas a partir da década de 60, não menos verdade é que elas pouco significado tiveram ao nível da sala de aula. Tavares (1996) aponta algumas razões para isso *"As reformas não se decretam mas têm de seguir os movimentos das próprias sociedades e das pessoas que, como organismos vivos e interactivos, se auto-reformam, reconstroem e refundam continuamente"* (p. 95). O que acontece é que cada governo*"sua reforma"* e estas precisam de tempo para consolidar e de uma avaliação séria e eficaz. Deve-se dar tempo ao tempo para que os resultados apareçam e que não se colham os *"frutos"* antes de maduros como em muitos casos tem acontecido.

3.3.1- A função da nova escola

Esta escola a que nos referimos é a escola geradora de oportunidades para todos independentemente da classe de origem, credo, raça, sexo…., (Todos pertencemos à raça humana e isso é inquestionável) numa sociedade justa e fraterna, inclusiva e mais livre. A escola democrática.

É que sendo esta época em que vivemos chamada de pós-liberalismo, pós-industrialismo ou pós-modernidade o que caracteriza este Modelo é a globalização da actividade económica, as relações políticas, a informação, as comunicações e a tecnologia. Ou seja, os principais produtos que têm valor de referência não são senão o conhecimento e a informação. Reduzem-se as classes trabalhadoras tradicionais a um número exigível e crescem os trabalhadores dos sectores dos serviços. Ora, sendo necessário economias flexíveis onde os trabalhadores vão assumir definições, atribuições e competências diferentes, o que se pede é que aqueles que educam (professores) e currículos, prevejam novas qualidades e habilidades para as integrarem nos futuros trabalhadores. Donde as competências de resolução de problemas são elencadas como uma primeira necessidade.[65]

O adquirir competências, novas competências para uma sociedade pós-industrial ou se quisermos pós-moderna, competências essas tais como responsabilidade, adaptabilidade, flexibilidade, trabalho em colaboração, … será necessário que se crie ao nível da escola ambientes bem diferentes e espaços mais versáteis e a promoção de trabalhos de ensino/aprendizagem autónomos, individualizados, mas onde impere um processo colaborativo. Ora, o que se nos é dado constatar e relativamente à estrutura do sistema educativo e curricular português *"a balcanização"* como nos diz Hargreaves (1998), nada disto acontece. Schlechty, sustenta que *"a maior parte das estruturas escolares existentes, especialmente a nível secundário, com os seus formatos de lições individuais, dadas em salas individuais, por professores isolados, adequam-se mal a estas necessidades"* (Hargreaves, 1998, p. 57).

[65]O Programa de formação contínua de matemática de 2006 contempla a aprendizagem por resolução de problemas.

Sendo assim corremos o risco, e isso já acontece, de serem as economias a ditarem o que deve ser a escolaridade. Ou melhor, não é o risco, é esta a realidade. E, ao ditarem o que deve ser ensinado *"os propósitos da escolaridade (…) serem estreitados prematura e talvez mesmo perniciosamente, em função de agendas empresariais de um tipo muito particular"* (Hargreaves, 1998, p. 58). No caso português com o XV Governo Constitucional, [66] o paradigma referencial assentava essencialmente neste modelo. Onde pretendia alargar a escolaridade obrigatória para 12 anos, mas a básica baixava para 6 anos. Modelo que não foi para a frente em virtude da queda do governo e haver novas eleições tendo os partidos que suportavam o governo perdido as eleições.

Com a renovação da educação que doravante preconiza como modelo orientador do discurso *"aprender a aprender e ensinar a pensar"* (Ontoria et al, 2003), então, o modelo de professor transmissor de conhecimentos e saberes não faz sentido, mas sim aquele que é capaz de transformar da sua acção docente e a dos alunos *"em autêntico processo de investigação"* (Ontoria et al, 2003, p. 7).

A sala de aula é para certos autores considerada como um micro-sistema onde decorrem um determinado número de acontecimentos que têm um certo grau de relação entre si. Estes, no nosso entender centram-se essencialmente em torno de dois vectores principais e fundamentais a saber: o ensino e a aprendizagem. Deste modo, os protagonistas destes dois vectores são o que nós podemos considerar como *"opostos"* no processo de ensino/aprendizagem. No 1º encontramos o professor, enquanto no segundo temos o aluno. Contudo, este processo não estaria completo se não se fizer referência ao *"conhecimento"* que estará na posse do professor. Mas, num processo de ensino/ aprendizagem, a própria natureza do mesmo assume um carácter individual, fruto da forma como o aluno acedeu ao *"património cultural"* (Trindade, 2004) e assim este pode ser "*um factor que perturba este esquema ideal acerca dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula*" sendo, deste modo, factores que podem ser causadores de situações/experiências embaraçosas e até de insucesso. Como nos afirma Ontoria (2003) *"A experiência de aprendizagem é diferente de aluno para aluno, facto que coloca sérios problemas ao professor"* (p. 47). Para evitar tais situações embaraçosas há que balizar as regras e limites e o papel do professor. Volmink fá-lo e diz-nos que *"O*

[66] Governo de direita chefiado por Durão Barroso, Presidente (2009) da Comissão Europeia.

professor está sujeito às mesmas regras que os alunos, ou seja, regras que não são de uma hierarquia autoritária mas as de uma estrutura partilhada de conceitos, isto é, de significados partilhados" (Ontoria, 2003, p. 47). Temos aqui uma visão sobre o acto de ensinar em que este deve ser entendido e visto como uma forma de partilha dos conhecimentos e de *"respeito pelos alunos"* (Ontoria et al, 2003, p. 47) que doravante serão chamados a *"participar" "na construção de um conhecimento"* (Ontoria et al, 2003, p. 47). Esta partilha e construção do conhecimento é, quanto a nós a resultante de se viver em sociedade e sendo assim, é um acto socialmente recomendado e reconhecido como fazendo parte da essência humana.

A aprendizagem é vivida de forma individual pela pessoa/aluno, enquanto o conhecimento pode ser partilhado. Para Bruner *"a maior parte da aprendizagem que tem lugar na maioria das situações é uma actividade comunitária, ou seja, uma partilha de cultura"* (Ontoria et al, 2003, p. 57), ora educar num contexto tal qual o definido nesta citação pressupõe um conhecimento, ou pelo menos será importante conhecer a origem social dos alunos, o seu capital cultural, o habitus, Bourdieu, (1970) e a forma como o aluno *"acedeu, ao património cultural"* (Trindade 2004), conforme já se fez referência. *"Aprender a aprender"* é definida desta forma: o aluno, através da sua prática participa de forma intensa e activa na sua própria aprendizagem, sendo por isso mesmo, um seu construtor.

Esta *"missão inflacionista"*, empregando uma expressão de Hameline, que se tem cometido à escola, tem levado concomitantemente esta a sentir um mal-estar latente ao mesmo tempo que uma incapacidade de articulação com a sua tarefa dita principal Instruir/educar. Ora, este *"assumir"* de várias tarefas veio baralhar a escola, incapacitando-a de se adaptar aos novos tempos. Esta evolução ao longo dos séculos é resumida por Nóvoa (2005) deste modo:

> *"Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores … Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos… Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária … Começou por um "currículo mínimo", mas foi integrando todos os*

> *conteúdos possíveis e imagináveis e, todas as competências tecnológicas e outras, pondo no "saco curricular" cada vez mais coisas e nada dele retirando"* (p. 16).

Ou seja, àquilo a que a sociedade não consegue, conseguiu ou não tem resposta, devolve-se à escola para que através de um processo milagreiro se dê corpo e alma ao *"problema"* e se encontre a *"solução"*. Escolarizar tudo, nomeadamente assuntos da vida como se constata na citação que transcrevemos, não foi o melhor caminho, pois a educação escolar nunca foi libertada de outros conteúdos e missões. A escola está a transbordar.

A escola e a educação escolar devem preocupar-se de uma forma maior com a *"aprendizagem dos alunos. Esta opção permitir-nos-á concentrar os esforços e libertar outras dimensões da formação de uma matriz excessivamente escolarizante"* (Nóvoa, 2005, p. 17). A escola não está só na sociedade. Há *"O espaço público da educação"*, naexpressão de Nóvoa (2005), onde a escola é um dos *"pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais"* (p. 17).

Que sentido então para a educação? Haverá um sentido para a educação? Lengrand (1973) diz-nos que sim e que esse sentido deve ter em conta o respeito pelo indivíduo, as suas diferenças, a sua natureza. Nas suas palavras isto será:

> "*se a educação tem um sentido, deverá permitir a cada indivíduo desenvolver-se de acordo com a sua natureza, em função da sua vocação, das suas capacidades próprias, e não a partir de um modelo feito, que não corresponde senão a um tipo particular de indivíduo: o chamado «bom aluno», que aprende facilmente e não discute a ordem escolar*" (pp. 104 e 105).

A escola aparentemente não tem sabido e ou não tem querido cumprir com o seu dever. Na concepção de Althusser (1980) e de outros autores, isto quer dizer que longe de servir de veículo de emancipação dos sujeitos tem contribuído mais para a sua regulação. É, pois, necessário construir uma escola com sentido. Isto pressupõe uma escola onde o debate, confronto de ideias, construção de saberes e conhecimentos estejam presentes. Ora, isto só é possível numa escola educadora que aceite a discussão criadora como norte educativo, não impondo, construindo. Assim, acreditamos e defendemos que a escola deve fornecer os instrumentos considerados necessários de

modo a que os alunos se integrem de pleno direito no seu meio ambiente natural e social, ocupando aí o seu lugar.

Esta escola é capaz de gerar capacidades nos educandos tendo em vista a sua preparação para enfrentar e resolver problemas de vida. Trindade (1998), diz-nos que estes dependem de três possibilidades:

> *"1. Os alunos terem acesso a aprendizagens significativas e desafiantes ou a vivências escolares que visem assegurar a reprodução de um saber que lhes é exterior;*
> *2. os ambientes educativos propiciarem oportunidades para assegurar o desenvolvimento dos sujeitos na direcção de níveis mais complexos e integrados de auto-organização ou propiciarem apenas a aquisição e a reprodução de comportamentos tidos como social e naturalmente válidos;*
> *3. os alunos poderem ter momentos de partilha e cooperação ou serem antes estimulados a isolar-se numa situação de competitividade interpessoal"* (p. 88).

Daí ser necessário o emergir de uma nova escola. Esta só pode ser uma escola nova, activa e construtivista, pois só esta é capaz de implicar os sujeitos e torná-los os actores principais do processo de aprendizagem e de construção de saberes e deste modo "*recusa-se uma representação coisificadora do saber, em que reduzindo-se este a um produto tangível, se legitima a possibilidade da sua transmissão"* (Trindade, 1998, p. 92).

Como nos afirmam os pedagogos do Movimento da Escola Nova e os Anti-Autoritários, citando Astolfi, *"só a actividade do aluno é eleita como potenciadora da aprendizagem, enquanto o professor assume a organização de dispositivos pedagógico/didácticos que facilitam essa actividade quer a regulação das aprendizagens que como tal lhe escapam …"* (Trindade, 1998, p. 116). Para Rein só *"Uma aprendizagem que tenha por finalidade a formação espiritual apenas se pode realizar em liberdade, se esta for anulada através de prescrições restritivas e de um rigoroso controlo, a aprendizagem perde alegria e força, convertendo-se num adestramento forçado"* (Quintana Cabanas, 2002, p. 46).

Com Rein estamos em pleno Paradigma da Era Industrial e deste modo *"o ensino deixou de ser uma actividade livre e converteu-se num trabalho de fábrica, não sendo de estranhar que dessas fábricas de formação saiam produtos manufacturados e não homens formados"* (Quintana Cabanas, 2002, p. 46). O que é necessário é a *"conversão"* do indivíduo em pessoa e esta só se torna possível através dum processo transformador, o acto educativo. Mas, não através de uma qualquer educação, pois que *"A educação autoritária é uma má educação, porque nem respeita a personalidade do educando nem constitui a forma adequada de o "ajudar" a realizar o seu próprio desenvolvimento"* (Quintana Cabanas, 2002, p. 214).

Já Coménio (1996) considerava a liberdade, a alegria de viver e a felicidade como o estado natural e legítimo do Homem, a finalidade para a qual a educação deve tender. E, deste modo preconiza *"que ninguém esgote os seus desejos, sentidos e forças, ceda aos desejos de outrem, submeta os seus sentimentos aos de outrem ou se deixe dominar pelo exterior. Que todos compreendam o processo de serem felizes, que possuem dentro de si"*.

Com Hameline, *"o ensino mata a aprendizagem"* (Pinto, 1983, p. 98). Isto é, tudo que seja programar a vida dos alunos é nefasto à vida, ou dito de outro modo, a vida da escola está afastada da realidade onde o tempo não flúi, as tarefas são monótonas e repetitivas, tal qual as tarefas executadas na fábrica, sem sentido, como os conteúdos que se pretendem passar.

Mas, segundo o pensamento de vários autores é possível ultrapassar o Modelo Tradicional e contrariar a visão fatalista de Bourdieu (1970) que nega à escola a sua capacidade de se transformar. Para que essa transformação desejável seja possível, é necessário, de acordo com Teodoro (2001):

1. *o retorno à função socializadora*. A escola deve ter em atenção o problema das desigualdades sociais, como fenómeno da marginalização social. É aqui que cabe o papel de escola inclusiva;

2. *uma escola que se adapte e transforme face à diversidade*. Há que arranjar forma para que todos tenham igualdade na cidadania e deste modo encontrar estratégias

que valorizem as experiências, os conhecimentos prévios e percursos diversos dos alunos;

3. *a determinação deenfrentar os problemas inerentes à massificação escolar*. A escola deve adoptar mecanismos que combatam a exclusão. O Estado tem que implementar políticas educativas de fundo, mas acompanhadas de medidas de carácter social e económico;

4. a *transform*ação da escola *num espaço público e democrático*. Ela deve visar formar cidadãos livres, críticos e responsáveis.

De parceria com a comunidade educativa e escolar, trabalhando de forma activa na vida escolar dos alunos, criando uma escola em que o saber se transforme em vontade e a escola seja vida. Tudo isto em ordem à resolução duma dupla crise:

- *A crise da regulação,* pois a escola não consegue cumprir o papel social que tem, não integrando socialmente os jovens;
- *A crise da emancipação,* pois não produz a mobilidade que as classes sociais pretendiam que a escola como instituição fizesse (como já referimos).

É preciso uma nova escola, pois esta tem que ser vida para que a aprendizagem seja voluntária e fruto de prazer/satisfação.

3.3.2- A escola ao serviço da regulação

Enfim, num mar que se queria de rosas fazemos da escola um santuário onde os alunos vão penar os erros políticos para os quais não contribuem. A escola transforma-se no túmulo das expectativas dos jovens e crianças em vez de contribuir para a sua realização face aos desempenhos escolares e sociais nela obtidos. As escolas passam a lugares de sofrimento atroz pelo seu divórcio face à vida. Deste modo, a escola e professores estão prisioneiros de uma *"concepção instrutiva"* do ensino/aprendizagem. Isto, a nosso ver, leva-os a recusar a mudança e a inovação. Com práticas rotineiras, demasiado institucionalizadas e arreigadas, o privar destas defesas é factor de intranquilidade e insegurança.

Não se quer correr riscos, seja de carácter pessoal ou profissional. Deste modo, no sistema educativo, são só as minorias é que são capazes de se transformar e inovar. É que os modelos inovadores nunca andam a reboque das instâncias superiores e, o mal é que estas não vêm nestes paradigmas pedagógicos ventos favoráveis a apoiar, a fortalecer e a aconselhar às escolas e professores, como práticas a implementar no seu dia a dia escolar, como já mencionamos anteriormente. Ninguém muda/mudou/mudará por decreto.

Cardoso (2003) refere que as razões que impedem a inovação se prendem sobretudo com *"a estrutura do próprio sistema educativo tende a provocar resistência à Inovação"*. E acrescenta que *"Nela sobressai a organização burocrática do sistema e a excessiva centralização na tomada de decisões"* (p. 39).

É sabido, também que a educação de massas, resultado do projecto social, histórico e político da modernidade que conduziu ou pretendeu conduzir à emancipação da Humanidade conferiu às crianças/jovens direitos fundamentais como o da educação. Mas, as estruturas dos Estados centralizados, centralistas e intervencionistas accionaram o pilar da regulação e a educação/escola tornou-se como nos diz Althusser (1980) num *"aparelho ideológico de estado"*. Deste modo a educação de massas e os sistemas escolares surgem-nos com as similitudes das grandes empresas e deste modo são *"concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e da manufacturação"* (Hargreaves, 1998, p. 31). Donde o ensino ministrado era o filho pródigo da Era Industrial. Onde os alunos *"enfaixados"* por idades *"ensinaram-lhes um curso ou currículo estandardizado, por intermédio de métodos centrados no professor, baseados na prelecção, na recitação, na pergunta-resposta e no trabalho sentado"* (Hargreaves, 1998, p. 31). E, para Toffler (2001)

> *"As crianças que entram hoje para a escola descobrem depressa que fazem parte de uma estrutura organizacional padrão fundamentalmente invariável: uma classe dirigida por um professor (…) não adquire experiência de outras formas de organização, nem de problemas de mudança de uma estrutura para outra: não os treinam, em suma, para uma versatilidade de papéis.*
> *Não pode haver nada mais antiadaptativo*" (p. 401).

Foi um dar *"tudo a todos"*, não atendendo às diferenças dos alunos/as. Pretendia-se com isto esvaziar o sentido do acto educativo e afastar os alunos do acto interior reflexivo, que os emanciparia.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) de acordo com Althusser (1980) funcionam pela ideologia, dito de forma mais subtil e que podem funcionar pela repressão, sendo esta bastante ténue, pouco perceptível e também pode surgir do ponto de vista simbólico. Afirma-nos o mesmo autor de uma forma peremptória que *"nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado"* (p. 49). Para ele o Aparelho Ideológico Escolar substitui o Aparelho Ideológico Religioso enquanto Aparelho Ideológico dominante no antigo regime. *"Pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar"* (p. 60).

Como concorrem estes Aparelhos para a dominação, produção e reprodução das forças de produção capazes de continuarem a sua dominação e exploração e estarem ao serviço da regulação?

Althusser (1980) diz-nos que:

> *"1- Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.*
> *2- Cada um deles concorre para este resultado único da maneira que lhe é própria. O aparelho político sujeitando os indivíduos à ideologia política de estado, a ideologia «democrática», «indirecta» (parlamentar) ou «directa» (plebiscitária ou fascista). …*
> *…*
> *4- … há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, (…). Trata-se da escola.*
> *Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que está mais «vulnerável», entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escola, «saberes práticos» (des «savoires faires») envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou*

simplesmente, a ideologia, dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia) " (p. 64).

Ora estando nós numa sociedade dividida em classes e estas forças em presença são contrárias ou se quisermos antagónicas nos seus propósitos, então a escola como a imagem da sociedade estará ao serviço da regulação e legitima-a ao mesmo tempo que se transforma na máscara da divisão técnica e social do trabalho reproduzindo a divisão social e fomentando as relações de exploração. Diferenças sociais são transformadas em diferenças escolares e diferenças escolares são por sua vez transformadas em diferenças sociais. Ou seja: para que seja possível existir e manter-se toda a formação social deve *"ao mesmo tempo que produz, e para produzir, reproduzir as condições da sua produção"* (Althusser, 1980, p. 11).

A escola de massas tem uma raiz local (europeia). Este modelo foi construído na Europa e foi-se universalizando consoante se ia procedendo à integração dos diferentes "locais" na economia do mundo capitalista e, como se disse, teve um papel central na construção da Modernidade. Mas, em pleno século XXI este modelo Taylorista será que está posto em causa, tanto pelos aparelhos e autoridades político-administrativas como pela opinião pública? Parece que isso não acontece. Todos? querem a escola com as semelhanças da sua infância. É essa a sua referência. Mas, o *"paradoxo"* – expressão de Teodoro (2003) – será transversal a todos os debates actuais sobre a escola, de acordo com Barroso *"nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança"* (Teodoro, 2003, p. 93 e 94).

Jacquard pensa, tal qual como outros educadores/pedagogos, que à escola apenas diz respeito educar e formar e que a classificação que impera nas nossas escolas não é da sua competência. Deste modo escreve que o "*trabalho de selecção não é compatível com o trabalho de educação. Educar é adaptar-se às crianças, à sociedade. Ensinar é esperar que todas as crianças vão vencer, seleccionar é esperar que alguns vão falhar. Ensinar é facilitar as tarefas, seleccionar é dificultar"* (Marques, 1985, p. 20). E se eu ensinar será que eles aprendem? Uma questão pertinente e que se deve colocar à luz da teoria Rogeriana. Donde a mobilidade que se espera que a educação traga é ao fim e ao cabo um embuste, pois a igualdade de oportunidades de que a lei nos brinda não passa

do papel. A escola continua a classificar e deste modo está ao serviço dos socialmente mais favorecidos. E ao tratar todos por igual cai nesse duplo erro que é de pensar que a cultura e a classe de origem não são importantes no processo educativo das crianças e jovens.

Ora, neste tempo de mudança:

> *"a ênfase da pedagogia transita do carácter cumulativo do conhecimento para a capacidade de actuar e de o organizar individual e colectivamente, em função de problemas e questões que se reinventam permanentemente. Isso significa que o carácter transmissivo, reprodutor, normativo e segregador do tipo de ensino até agora dominante se afigura desadequado perante os desafios que se colocam à escola contemporânea"*. (Bessa & Fontaine, 2002, p., 26).

3.4- Ser professor/educador

Num estado laico e republicano, no ensino público não poderia haver lugar a padres é aquilo que nos diz Leonardo Coimbra (1911). E sigamos o seu raciocínio. Para se ser educador, mas educador republicano não se pode ser sacerdote. Mas, então porquê? Vejamos a resposta. Um padre *"é pessimista e é um homem incompleto"* e continua explicando que isso acontece *"porque perdeu a autonomia da razão e da vontade, e porque perdeu a alegria do amor fecundo e abençoado"* (p. 1).

Para Leonardo Coimbra (1911), enquanto educador e militante social era incompatível ser-se padre e educador e dá-nos o testemunho da sua vida enquanto estudante em colégio religioso onde apenas os leigos eram brandos e meigos em oposição aos padres que eram *"ostensivamente ferozes e sádicos"* (p. 1). Ora, verificando o tipo de carácter e a concepção filosófica dominante nos padres de então era-lhe impossível aceitá-los enquanto educadores, porque *"toda a obra de educação depende da concepção filosófica e do carácter"* (p. 1) e os padres eram seres *"incompletos"*.

Neste filósofo/pedagogo a Liberdade e o Homem foram a preocupação central da sua vida e obra. E, de quem Ferreira Patrício, (1992) diz que foi também "*professor permanente, do qual se pode dizer que também ensinava nas aulas"* (p. 625).

Falar de professor, falar de educador a que nos leva? Ou seja: o que entendemos nós por um professor autêntico? É, sem dúvida assumir os seus limites, saberes, conhecimentos e aceitar a nossa pequenês no cosmos complexificado onde sobrevivemos. Robert Karplus, um teórico do movimento da reforma curricular dos anos 60 e 70, citado por Bruner (2000) dá-nos a resposta a esta pergunta de uma forma clarividente *"Ele sabia o que era sentir "não saber", o que era ser principiante. Por temperamento e por princípio, sabia que não saber era a condição crónica não só do estudante, mas do verdadeiro cientista"* (p. 157). O alcance de um grande sabedor vai muito longe. Além de assumir a humildade que apesar de tudo sabe pouco, pois há uma heterogeneidade e multiplicidade de ciências que é para o homem impensável abarcar tudo. Mesmo sendo um homem sábio, na verdadeira acepção da palavra. Ora, este professor autêntico que sente "*não saber*" encontrará meios diferenciados para a formação de uma visão própria e pessoal, sendo capaz de *"ajudá-lo e animá-lo no seu percurso"* (Bruner, 2000, p. 157).

Às vezes, parece-nos que nos esquecemos que o professor/educador é uma pessoa, um ser livre, inteligente, autónomo e responsável. Ele é simultaneamente autor e actor do seu próprio destino e também do dos seus alunos. É "*alguém*". É esta pessoa que se transforma num bom profissional que Isabel Alarcão nos descreve como

> "*alguém, uma pessoa, um profissional, que escolheu ser professor/educador e se preparou para o ser; alguém uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante, alguém uma pessoa, que com prazer serve de mediador entre o saber subjectivo e dinâmico dos seus alunos e o seu saber, mais sistematizado mas também ele igualmente dinâmico, da ciência, da técnica, da arte ou da moral. Alguém, uma pessoa, que, situado no aqui e agora da sua escola, da sua comunidade, do seu país, do seu mundo, tem antenas em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que, com os seus alunos decide prosseguir. Alguém para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de alguéns"* (Tavares, 1996, p. 83).

É desta actuação dos professores e educadores visando a educação, a formação do homem que nós mais do que induzirmos-lhe o termo de pedagogia enquanto ciência que forma e acompanha o homem infirmamos-lhe o termo *"andragogia"* porque significante mais lato pois pressupõe que além da criança e adolescente haja a formação do homem durante o seu ciclo vital, como propõe também a UNESCO.

É inteiramente interessante o que nos diz Teodoro (2003) sobre o seu entendimento do que é ser professor. Para ele o professor é:

> *"1. um militante de justiça social e;*
> *2. um pesquisador de sala de aula, e apela-se para que a escola possa ser entendida como um espaço público democrático, aberto à experimentação institucional. "Pretendendo com isto um novo desígnio onde se materialize a construção progressiva de uma nova gramática de escola". "Temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza"* (p. 11).

Do velho fazer novo, queremos dizer, e no tocante ao 1º ciclo, de que nos referimos iniludivelmente aos professores que fazem os possíveis e também os impossíveis para manterem as portas abertas das escolas. De nada serviram os Agrupamentos de Escola Verticais.[67] Escolas ontem como hoje desfalcadas de todo o tipo de material e apoio, excepção ao calor que ainda perdura dentro dos homens e mulheres que abnegadamente e em conjunto com a comunidade educativa fazem o que o poder devia fazer e se demitiu e que consta da CRP. Daí que quando nos referimos às práticas pedagógicas encontramos défices ao nível da sala de aula nas metodologias adoptadas salvo em determinados Modelos que ainda teimam em fazer a diferença tais como O Modelo Ensinar é Investigar e o Movimento da Escola Moderna. E, como exemplos de escolas diferentes nas suas propostas pedagógico-didácticas são ilhas isoladas no horizonte do ensino/aprendizagem em Portugal.

Como o papel do professor é em muitos dos casos diluído numa multiplicidade de situações, as quais nem sempre são as adequadas para a resolução dos problemas que lhe surgem no decorrer de situações de aprendizagem. Ontoria (2003) atribui um papel à acção do professor, que no seu entender *"O professor é um mediador entre a estrutura*

[67] Modelo de gestão que engloba os jardins-de-infância, escolas de 1º ciclo e as EB2,3, onde um professor do 1º ciclo e uma educadora tinham assento no Conselho Directivo; Decreto-lei 115/A/98.

conceptual da disciplina e a estrutura cognitiva do aluno. O professor deve ser um facilitador das aprendizagens do aluno sendo uma das suas funções proporcionar-lhe uma selecção de conteúdos culturais significativos, além de estratégias que permitam a construção eficaz de novas estruturas cognitivas" (p. 44).

A voz dos docentes, diz Goodson *"articula a sua vida e os seus propósitos. Portanto, para compreender o ensino, seja como investigador, seja como administrador ou colega, não basta testemunhar os comportamentos, as destrezas e as acções de ensino. É preciso também escutar a voz do professor, a pessoa que ele exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o ensino"*. E continua dizendo que *"a nossa preocupação não deveria ser só de escutar a voz dos professores, mas também a de promovê-lo, no âmbito do nosso trabalho sobre o desenvolvimento profissional"* (Hargreaves, 1998, p. 281 e 182).

O papel do professor tem de ser discreto, de mediador. A teoria construtivista surge-nos com uma imagem interessante, a do aluno *"construtor"*, então, o professor fará o papel que os andaimes fazem nas obras, serve para ajudar o aluno na realização das tarefas que lhe foram encarregadas, findas as quais os andaimes retiram-se. O professor deve ser aquele que oferecerá a cada aluno os *"alimentos"* de que ele necessita para o seu progresso e desenvolvimento, enquanto indivíduo. Será então um orientador e facilitador da aprendizagem.

Leithwwood citado por Hargreaves (1998) aponta como importante tratar o professor enquanto pessoa. Estamos, pois perante a importância reconhecida do desenvolvimento pessoal do profissional em questão, o que nem sempre acontece, nomeadamente ao nível dos directores, presidentes de conselhos executivos. É de realçar também que:

> *"factores pessoais, tais como a maturidade pessoal, a fase do ciclo de vida, a identidade étnica e sexual, as crenças religiosas, o empenhamento ideológico e os objectivo de carreira, estão nitidamente associados ás interacções dos professores com os seus colegas, as suas orientações em relação à mudança e a qualidade da sua instrução na sala de aula"* (Hargreaves, 1998, p. 84).

Este mundo da escola é essencialmente ao nível do Ensino Básico[68] constituído por um sector feminino da população docente [69] ao contrário do mundo da gestão/administração e organização *"contudo, a administração e a administração deste trabalho são claramente um processo através do qual supervisores masculinos gerem vidas de trabalho femininas"* (Hargreaves, 1998, p. 116).

Esta dicotomia existente, de um lado um público feminino mais sensível, dando mais importância às relações interpessoais e das tarefas a realizar e do outro um público preocupado e valorizando os prazos e a ocupação do tempo definido para as tarefas oficialmente e assim sendo diz-nos Hargreaves (1998) que:

> *"Quando esta cultura policrónica das professoras do ensino elementar está em contacto com a cultura monocrónica de uma administração masculina menos sensível ao contexto da sala de aula, ocorrem conflitos e mal-entendidos. Isto pode suceder, por exemplo, com a imposição inflexível de planos de implementação. Também podem surgir conflitos e mal-entendidos quando os administradores estipulam tempos de preparação para propósitos específicos, tais como o planeamento em colaboração e ignoram quão inadequados e incongruentes tais propósitos podem ser para alguns professores, dados os contextos particulares nos quais trabalham"* (p. 116).

É verdade que se tem escrito muito acerca do que fazem e pensam os professores, mas muito pouco sobre o que sentem quando ensinam. E, sendo assim, a dimensão emocional do trabalho dos/as professores/as tem sido subvalorizado ao nível investigativo. Também nós não iremos desenvolver este tema, mas apenas aflorar a questão pois na profissão há que considerar sempre a dimensão emocional destes profissionais. Esta dimensão pelo que de implicações traz na pessoa devia merecer mais atenção dos investigadores, pois os cuidadores (caring professions) estão constantemente com sentimentos de culpa. E, no caso que nos interessa especialmente *"os professores, cujos propósitos são fortemente enformados pelo empenhamento no cuidado (especialmente ao que ensinam crianças mais novas), também são particularmente propensos a este tipo de culpa"* (Hargreaves, 1998, p. 162). Estamos a

[68] O Ensino básico é constituído por três ciclos: o 1º ciclo com quatro anos; o 2º ciclo de dois anos e o 3º ciclo de três anos, num total, portanto, de 9 anos de escolaridade.
[69] 86% do universo dos professores no 1º ciclo são do sexo feminino, que é o que nos diz respeito.

referir-nos á culpa depressiva que como nos diz o autor citado tem parte da sua origem na primeira infância. E de acordo com o mesmo autor (1998) em relação á culpa verificamos que o empenhamento no cuidado com os outros e quanto mais importante é o cuidado, mais emocionalmente devastadora é a experiência da incapacidade para o fornecer (Hargreaves, 1998, p. 164). Deste modo se o cuidado está presente ao nível do ensino elementar (básico), então deve haver uma atenção dobrada ao nível da sua prescrição organizacional.

Nias citada em Hargreaves (1998) referindo-se aos professores primários britânicos (1º ciclo) acrescenta que *"cuidar de crianças significa ensiná-las bem e aceitar as suas necessidades contínuas de desenvolvimento pessoal"*. E continua dizendo que *"A maior parte destes professores também se via a si própria como estando interessada em ideias educativas, bem como nos aspectos práticos do ensino"* (p. 165). Daí a importância no reconhecimento dos/as professores/as na sua singularidade e especificidade pois quanto mais enfoque for dado aos cuidados menos será dado, atribuído à pedagogia e às atitudes profissionais.

Outro factor de reconhecimento leva-nos para o clima existente na escola. Por exemplo: o que leva um professor a permanecer numa determinada escola, quando outras escolas e lugares são aparentemente mais atractivos e poderiam adquirir novas experiências? Arespostaencontrámo-la nesta expressão de um professor que nos diz que *"tem muito a ver com o conforto, com os alunos, com a comunidade que temos aqui e que constitui a escola!"* (Hargreaves, 1998, p. 245). Muitos outros professores também entrevistados enfocam as suas respostas ao nível da citada. Isto leva a crer que as relações entre professores e professores e alunos são muito valorizadas e trazem qualidade ao clima vivenciado e sentido na escola reforçando e melhorando *"o profissionalismo docente"*, bem como os desempenhos escolares e contribui para o reconhecimento dos professores e da sua especificidade profissional.

Mas, há o medo do reconhecimento e este reside essencialmente em que os professores/as sejam capazes de contar *"histórias"*, se forem capazes de aprendê-las e, que deste modo tenham todas as possibilidades de *"crescer"*. O medo reside essencialmente aí. Ouvir os professores é *"perigoso"*, não só é uma forma de reconhecimento dos seus saberes e sua importância no panorama educativo, como da

necessidade da desburocratização e descentralização das tomadas de decisão, bem como no reconhecer e dar mais autonomia às escolas/agrupamentos, o que será normal em culturas organizativas democráticas.

No terceiro capítulo deste trabalho, ao interpelar os discursos produzidos sobre a Escola Tradicional e os do Campo da Inovação Pedagógica procuramos estabelecer quais são as ideias pedagógicas que vão surgindo em Portugal e que servem de referência ao Modelo do Ensinar é Investigar e que farão do dito Modelo uma alternativa ao modelo educativo vigente. Deste modo, e como se pode perceber, entendemos que se verifica o segundo objectivo específico enunciado nesta investigação que é: *"Descobrir os antecedentes e as tendências pedagógicas, tanto nacionais como internacionais, que estão por detrás do Modelo"*, ao mesmo tempo que se preparam as bases para a verificação do terceiro objectivo específico, no capítulo seguinte "*conhecer o grau de inovação do Modelo… "*, ao aprofundar a análise que se fará, de forma exclusiva, sobre o Modelo Ensinar é Investigar, tendo por base o que se pode entender por modelo inovador.

Parte Prática

Capítulo 4. O Modelo "Ensinar é Investigar" e sua importância ao nível das práticas educativas

4.1- Opção Metodológica

A parte prática e segunda deste trabalho consta de dois capítulos a saber, o capítulo quatro e capítulo cinco. Em relação ao capítulo quarto, ou seja, o primeiro desta segunda parte do trabalho, trata da opção em relação à metodologia havida na realização deste trabalho e da proposta pedagógico-didática do Modelo Ensinar é Investigar. O quinto e último capítulo desta investigação está dividido em duas partes. A primeira parte foca-se nos instrumentos utilizados, no procedimento adoptado e por último refere-se às cacterísticas da amostra. A segunda parte analisa os resultados do Modelo no que respeita à formação dada e recebida pelos professores, feito no seio dos pares e em moldes não escolarizáveis, isto é diferente da oficial e por fim trata os resultados escolares.

Para efectivar o que enunciamos servimo-nos dos documentos elaborados pelos professores que trabalharam com este método, dos dossiers em que está compilado esta proposta pedagógico-didática e que são treze e ainda das baterias de testes para a realização da avaliação sumativa e que são oito no total, documentos produzidos pela Associação de Professores e também as respostas das professoras em relação às entrevistas que se lhes fizeram. Na parte relativa aos resultados escolares, além dos documentos referidos, dos Boletins e das entrevistas mencionadas utilizamos ainda os resultados da única avaliação externa feita ao Modelo em análise e que foi realizada pelo Professor Doutor D. Leandro de Almeida. Todos estes documentos específicos constam da bibliografia.

Este capítulo pretende verificar encontrar o terceiro objectivo específico ao mesmo tempo que centra as bases para encontrar no capítulo quinto o quarto objectivo específico.

E, face ao estudo a realizar, aos objectivos definidos e que nos propomos atingir, elegemos a metodologia qualitativa, porque e de acordo com Bardin (2007) a análise qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo (p. 108) e por essa razão será a mais adequada aos nosso propósito/trabalho, ou seja, à interpretação dos fenómenos que pretendemos investigar. Há não só uma intenção de descrever, mas também de conhecer e compreender o funcionamento do Modelo e partindo do seu conhecimento, haja uma abordagem mais objectiva para que as subjectividades não tenham um peso tão significativo neste trabalho sobre o Modelo "Ensinar é Investigar" que nos propusemos elaborar.

Na eleição da metodologia a utilizar houve três aspectos que tivemos que ter em atenção. O primeiro aspecto diz respeito a que toda a pessoa quando se propõe observar, analisar e conhecer um determinado fenómeno da realidade, costuma ver esse acontecimento através de padrões diversos, que não têm de ser os mesmos que utilizam outras pessoas para conhecerem o referido fenómeno. Neste sentido, podemos dizer que esta forma diferente de enfrentar-se a realidade vai condicionar não só o conhecimento que se vai obter, mas também o método que se vai utilizar na investigação (Rodríguez Martínez, 1994).

Em segundo lugar referir-nos-emos à questão da pluralidade de métodos de investigação que nos permitem analisar a realidade educativa em geral, e a intervenção pedagógica e as dimensões gerais de intervenção, em particular. Há um grande número de métodos e classificações que se podem realizar deles, em função de critérios diferentes, nem todos eles excludentes e muitas vezes complementares, como por exemplo, utilizar como critério o processo formal, o grau de generalização, a natureza dos dados, a orientação da investigação, a manipulação das variáveis, etc. (Cfr. López-Barajas Zayas, 1990 e 1998). Como nos refere R. Bisquerra (1989, p. 70), em toda a investigação é costume utilizar-se um conjunto ou uma mistura de métodos diferentes, pois não existem métodos puros. Ou seja, o investigador em função dos objectivos a conseguir, da orientação que dá à investigação, da natureza das variáveis e do nível de

control, elegerá ou optará pelo método ou grupo de métodos que considere mais adequado ou ajustado ao tipo de investigação que quere realizar.

Em terceiro lugar, tendo em conta os objectivos como já dissemos, e a informação que podemos dispor, assim como dos diferentes métodos e perspectivas metodológicas de tipo qualitativo susceptíveis de se utilizarem na investigação educativa, nesta investigação optamos pela metodologia fenomenológica e hermenêutica, fundamentalmente, embora recolhendo aspectos e técnicas da metodologia etnográfica (como as entrevistas efectuadas às professoras). Neste sentido devemos ter presente que tanto a hermenêutica como a fenomenologia são métodos e ao mesmo tempo filosofias que apresentam pontos de encontro e de desacordo, ou de recusa, tal como reconhece Ödman (1991, p. 2927):

> *"Mientras la fenomenologia se orienta fundamentalmente hacia los fenómenos inmediatos de la experiencia humana, como pensar y sentir , la hermenéutica se encamina más hacia el contexto".*

P. Ricouer entende a hermenêutica como "*la teoria de las normas que rigen una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptibles de ser considerados como un texto*" (cfr. Ödman, 1991, p. 2931). Para o mesmo autor e na mesma obra é definida como "*la teoria y la práctica de la interpretación y el entendimiento (Verstehen) en contextos humanos de diferentes tipos*".

A metodologia etnográfica é utilizada fundamentalmente porque põe a ênfase na exploração da natureza do fenómeno social particular em vez do estabelecimento de hipóteses sobre isso. Porque é uma tendência que trabalha inicialmente com dados não estruturados, quer dizer, dados que não foram codificados em termos de categorias analíticas. Porque é uma investigação detalhada dum número reduzido de casos. E porque a análise de dados implica uma interpretação explícita do significado e funções das acçãoes humanas, o produto toma a forma de descripção verbal e nas explicações a quantificação e a análise estatística jogam um papel subordinado.

Assim, optamos por fazer uma análise de conteúdo, sobretudo por aquilo que nos foi dito pelas professoras e, manifestamos menos interesse pela forma como foi dito. Por isso, ao fazermos a recolha dos seus discursos era nossa intenção obter um resultado, ou seja, pretendíamos fazer a sua análise e deles retirar algo.

Com a recolha de dados procedeu-se à análise do conteúdo dos mesmos e deu-se a maior objectividade possível a essa análise para a tornar o mais fidedigna, como forma de reforçar, validar e tornar mais coerente a investigação e que os conteúdos analisados transmitam de forma fiel o que os respondentes queriam dizer e só isso. Podemos afirmar que a objectividade do conhecimento é na realidade "*un problema de correspondencia pública entre acontecimientos y símbolos, cuyos principios de regulación no se establecen 'apriori', sino como exigencia de mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos*" (Touriñán, 1987 a, p. 122).

Por esse motivo, numa primeira fase fizemos a leitura e exploração na totalidade das respostas aos questionários que passamos, o que Bardin (2007, p. 90) diz ser a leitura "flutuante", o que não é mais que a primeira fase na qual estabelecemos o contacto com os documentos que queremos analisar. Para que isso fosse possível houve que se fazer a "escolha dos documentos", ou seja, foi necessário fazer a "constituição de um "corpus" que não é mais nem menos do que o conjunto de documentos que vão ser sujeitos a análise (p. 90) o que em relação ao nosso trabalho são as respostas aos questionários, os Boletins Informativos da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" e documentos de Seminários referidos, a avaliação externa, os dossiers. Posteriormente fez-se a leitura vertical e horizontal. A leitura vertical "*permitiu-nos sentir o «tom», as linhas de força, as coerências e as contradições de cada uma, sublinhámos então os conceitos-chave em cada um dos temas abordados (…), transcrevemos passagens que nos pareciam «bocados» significativos do discurso*" (Benavente, 1999, p. 189). Seguidamente fizemos uma leitura horizontal que "*consistiu em classificar – as respostas às questões – em torno de temas, analisando um mesmo tema em todos – os questionários – e organizando-as em categorias*" (Benavente, 1999, p. 189). E, assim chegamos à análise dos discursos das professoras e também das suas características.

Quanto aos instrumentos por nós utilizados para recolha de dados e, dada a natureza do estudo realçamos as conversas/entrevistas com a Directora responsável na região Norte da Associação de Professores Ensinar é Investigar[70], entrevistas/inquéritos por questionário, com perguntas abertas, e um questionário sócio-demográfico para conhecer melhor os professores aplicadores do Modelo em estudo, notas, análise documental, dossiers em que está compilado o Modelo Pedagógico-didáctico, as baterias de testes da avaliação sumativa, os Boletins informativos, a avaliação externa do Professor Doutor D. Leandro de Almeida e consulta bibliográfica, legislação variada, projectos educativos.

Em relação à amostra equacionamos a hipótese de serem elegíveis alguns professores da actual Associação de Professores Ensinar é Investigar, que aplicam/aplicaram o Modelo na sua sala de aula e foram eles o objecto da nossa escolha. Esta "escolha" foi feita de acordo com a Directora responsável na região norte, pois melhor do que ninguém conhecia os professores que aplicam e ou aplicaram o Modelo "Ensinar é Investigar". Portanto, esse critério de "escolha" foi da estrita competência desta responsável, não sem antes termos definido o perfil do que se pretendia e ainda de que os respondentes aos questionários deviam ser professores que estivessem no activo ou quando muito se tivessem aposentado após 2007/2008 e que se mantivessem ligados à Associação e ou continuassem a sua ligação enquanto formadores da Associação através do seu Centro de Formação da Associação de Professores Ensinar é Investigar. Após estas recomendações a Directora fez os contactos com os professores informando-os do que se lhes pedia e posteriormente colocou-me em linha com esses docentes. Foram-lhes, então passados os questionários, aos quais em tempo oportuno foi dada resposta pelos inquiridos.

Em relação ao Universo da amostra pensamos que entre 10 e 15 professores nos dava uma ideia forte do Modelo/Movimento "Ensinar é Investigar" e das pessoas que o integram e/ou integraram, cultura, motivação, referentes, história, proposta pedagógica, técnicas, instrumentos pedagógicos, resultados escolares, formação contínua, condições de exercício da profissão, estatuto da profissão …

[70] Professora Dulce Lavajo.

4.2- Evolução histórica. Da origem até à actualidade

O Modelo "Ensinar é Investigar"surge dum projecto sentido, que teve início em 1978, face aos maus resultados que os alunos do 1º ciclo tinham (muitas repetências). A necessidade de perceber o porquê e de encontrar respostas levou a Dr.ª Maria da Luz Leitão, (autora e coordenadora deste projecto) a partir para o campo e arranjar formas alternativas consistentes de combate ao insucesso escolar. Projecto que se alargou posteriormente a algumas dezenas de professores colaboradores da investigação.

Com a divulgação, várias centenas de professores e alunos por este país adoptaram o Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar". Para apoio aos professores havia encontros regulares, onde lhes era dada a formação necessária para uma melhor operacionalização do Modelo. As reuniões eram momentos de formação, de reflexão, de debate, de construção, de crescimento grupal e avaliação, não esquecendo a planificação das actividades escolares.

4.2.1- A 1ª fase do Projecto "Ensinar é Investigar"

De acordo com várias fontes no seio do projecto "Ensinar é Investigar", a data de início deste projecto reporta-se ao ano de 1978. Salientamos de entre outros documentos o Documento 7, Plano de Actividades para o ano de 1994 (DC 7, PA, 1994), onde nos surge essa data como o início do projecto e o ofício que passaremos a transcrever que além de permitir a investigação a tempo inteiro à mentora do projecto, Maria da Luz Leitão, reconhece a pertinência, a fiabilidade, a coerência e a necessidade desta investigação.

"*Relativamente ao projecto dirigido por V. Ex.cia a este Instituto em 24-7-78, comunico, por despacho superior de 4-10-78 lhe foi concedida a equiparação a bolseiro (…) para os fins indicados no seu requerimento*". (Do ofício nº 9309 do Instituto de Investigação Científica, assinado pela sua Chefe de Divisão de Programas).

A primeira fase deste projecto *(Ensinar é Investigar I)* decorre de 1978-1987. Que razão ou razões levaram Maria da Luz Leitão a partir para esta investigação? De acordo com os documentos que nos serviram de base a este trabalho/investigação a motivação teve uma origem tripla:

1- Insatisfação pessoal em relação ao trabalho profissional que grande parte das vezes não apresentava resultados positivos;
2- Falhas graves na formação inicial de professores e;
3- A não existência na realidade educativa nacional de propostas de reflexão que assentassem na realidade escolar e que fossem momentos impulsionadores e de ancoragem à reflexão docente.

A par desta tripla motivação de carácter mais objectivo há ainda motivações que podemos considerar de ordem mais subjectiva como por exemplo a formação académica na área da Geografia da mentora do projecto. Estas motivações são a referência para o "*primeiro objectivo do Projecto – e que este – seja a caracterização/interpretação do ponto de vista psicopedagógico, do processo de construção de conceitos científicos por processamento da informação*" (DC 7, PA 1994, p. 4).

No início do Projecto I, apenas 6 professoras do ensino primário (1º ciclo do ensino básico) eram parte integrante dele como co-investigadoras mas trabalhando enquanto docentes nas suas escolas a tempo inteiro; na equipa de investigação havia três elementos e os grupos experimental e de comparação eram compostos por 60 alunos.

Da análise feita aos dados recolhidos e trabalhados chegaram à conclusão de que a 1ª fase do Projecto (1978-1987) não podia ficar por aí e que o Modelo Pedagógico, material pedagógico-didáctico era coerente e estava perfeitamente fundamentado e que abrangia na totalidade todos os anos de escolaridade (4 anos do 1º ciclo), e podia então, ser um precioso e decisivo "*instrumento eficaz num processo de formação de professores, com reflexos positivos na acção educativa"* (DC 1, 1987, p. 3). Como se pode inferir daqui há uma preocupação central na formação de professores, pós formação inicial reconhecendo-se que a formação inicial, embora tenha sofrido uma mudança radical ao nível curricular e práticas educativas estava longe de satisfazer as necessidades com que os alunos-mestres, futuros professores se iriam deparar quando se

encontrassem a sós e isolados nas suas escolas, essas também isoladas do mundo. Além de outras questões não menos importantes como a falta de trabalhos de investigação como o desenvolvido pelo projecto "Ensinar é Investigar I"; e a necessidade de divulgar o trabalho realizado, o investimento feito, tanto em recursos humanos como materiais e podemos acrescentar também, porque é de justiça, o reconhecimento e mérito àqueles que conseguiram levar até ao fim um trabalho "ciclópico"como este movendo e demovendo montanhas e vontades. O que, há que reconhecer, não há-de ter sido fácil. Desta dinâmica imprimida ao processo acharam e muito bem que este trabalho não podia ficar na posse de apenas alguns professores que e força de dinâmicas diversas a ele tiveram acesso e ou estiveram ligados e vão daí propõem-se organizar um segundo projecto que tinha essencialmente dois objectivos essenciais que passaremos de seguida a transcrever:

> *"1- Colaborar com o Ministério da Educação na sua tarefa de dinamizar e apoiar o processo de formação dos professores portugueses.*
> - *Promovendo a divulgação do modelo Pedagógico elaborado no âmbito do projecto "Ensinar é Investigar" e sujeito a prova experimental no decurso dos anos lectivos 1983/84; 1984/85; 1985/86; 1986/87, após ajustamentos de pormenor, mas que essa prova revelou como importantes;*
> - *Dinamizando a aplicação integral do referido modelo, com apoio directo, sistematizado e contínuo, aos docentes interessados nessa aplicação;*
> - *Iniciando professores na Investigação Operacional, através da experiência directa, devidamente apoiada.*
>
> *2- Prosseguir na Investigação Psicopedagógica iniciada com o projecto "Ensinar é Investigar", procurando dar respostas a algumas das questões que a execução desse projecto vem deixando em aberto (na realidade, a "investigação gera investigação) "* (DC 1, 1987, p. 3).

De um projecto que nasceu de múltiplas motivações, umas de carácter mais objectivo e outras mais subjectivas, a necessidade de formação contínua e continuada e permanente dos professores que impulsionasse momentos de reflexão sobre as práticas docentes e se baseasse nelas e sobre a realidade educativa nacional, esteve sempre presente desde a génese deste projecto. Por isso, pensamos que a Lei que vem regulamentar a formação contínua dos docentes e que surge em 1993 vem a reboque do que estes professores vêm fazendo no seu seio, o que diga-se em abono da verdade não

estão sós. O Movimento da Escola Moderna (MEM) também o vem fazendo no seio dos seus associados desde os anos sessenta.

Niza (1996) afirma que o MEM *"assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura deprocedimento para um modelo de cooperação educativa nas escolas"* (p. 139). Ainda bem que as instâncias superiores nacionais pensam que é necessário apoiar os professores em serviço, no entanto, nem sempre o conseguiram, o que afinal seria importante, pois vinha reconhecer a falha existente ao nível da formação inicial de professores e da sua formação contínua e complementar, o deixar os professores sozinhos na sua escola e mesmo abandonados, pecou e a formação contínua que implementou não passou de uma operação de cosmética, que não só não melhorou as práticas educativas como também não resultou em melhores aprendizagens e consequentes resultados escolares. Deu "créditos" necessários à progressão na carreira, segmentou a formação que como se apontava nos programas escolares desde 1975 a prática da interdisciplinaridade "tinha" de estar presente e o Estudo do Meio Físico e Social era a área charneira de todo o ensino/aprendizagem (a área nuclear do Ensinar é Investigar) e passou-se a dar formação não contemplando o carácter integrador, interdisciplinar, transversal e de monodocência do 1º ciclo, mas formação por unidades/áreas curriculares/disciplinas desestruturando tudo o que vinha a ser feito até aí, nomeadamente ao nível da formação promovida pelo "Ensinar é Investigar" aos seus professores aplicadores do Modelo e que, face à necessidade de progressão na carreira dos professores houve que adaptar/agilizar e mal. A formação que até aí era dada e vista como um todo passou a ser ministrada em áreas curriculares isoladas e sem ligação entre si. Deste modo, a formação contínua ministerialmente formalizada foi a causadora de um aviltamento ao nível da boa formação contínua que era dada pelo "Ensinar é Investigar" e outras Associações.

Há consenso ao nível de vários educadores de que a interdisciplinaridade pertence ao campo pedagógico inovador e por isso mesmo, esta é recomendável e desejável ao nível de todos os projectos inovadores de que o MEM e o "Ensinar é Investigar" fazem parte. Esta interdisciplinaridade e a transversalidade das aprendizagens devem estar presente, pelo menos, ao nível do 1º ciclo do ensino básico dado a especificidade deste nível de ensino (monodocência).

4.2.2- A 2ª fase do Projecto "Ensinar é Investigar"

Decorre entre 1988-1992. Vem este 2º projecto incidir sobre a *"formação contínua de professores em moldes não escolarizados"* e partindo desta opção é formulada a seguinte hipótese:

"A competência para a prática de uma pedagogia científica evolui com a competência para equacionar e resolver problemas educativos em termos investigativos" (DC 7, PA, 1994, p. 4).

Ao longo destes quatro anos (1988/89 e 1991/92) foram dadas acções de formação aos professores do "Ensinar é Investigar" subordinadas aos seguintes temas:

> *"Prática pedagógica orientada por questões decorrentes do dia a dia escolar, (…);*
> *Prática educativa orientada pelo modelo pedagógico (…);*
> *Estruturação de centros de estudo, isto é, pólos dinamizadores da investigação e experimentação, do trabalho conjunto de professores de uma mesma escola e, desejavelmente, de escolas circunvizinhas".* (DC 7, PA, 1994, p. 6).

Estas acções surgiam, de acordo com a informação contida neste Documento (1994) pelo constatar dos professores aplicadores do modelo da necessidade do Modelo se abrir ao exterior e trazer para o seu seio mais professores e escolas, para que a aposta fosse ganha, pela insatisfação profissional destes professores que viam na escola que tínhamos na altura a incapacidade de cumprir com o papel/função que lhe incumbia, porque eivada que estava por ideias e práticas inoperantes e limitadoras da mudança e inovação.

Esta segunda fase do Projecto, foi dividida em duas fases.

- Uma 1ª fase, a *"fase de preparação da execução do projecto"* (DC 1, 1987, p. 6) que tinha como tempo de duração um ano (1987/88).

- E a 2ª fase ou a *"execução do projecto"* (1988/89 e anos seguintes) e tinha no horizonte temporal um mínimo de dois anos, mas como tempo aconselhável 4 anos (DC 1, 1987, p. 7).

Na 1ª fase propunha como objectivos:

> *"Preparar as condições indispensáveis ao lançamento e execução do projecto "Ensinar é Investigar II", um projecto de formação de professores";*
> *Elaborar e comunicar os resultados referentes à última fase do projecto "Ensinar é Investigar".*

Este 2º ponto era importante, pois vinha dar força às pretensões das professoras que tinham em mãos o projecto e o queriam ver avançar, pois através da comunicação dos resultados mais facilmente encontrariam apoios e recursos para operacionalizar a 2ª fase que tinham gizado em mente/papel e já nos professores aplicadores, recursos imprescindíveis para se avançar no terreno.

Para alcançarem estes objectivos propunham-se realizar as seguintes actividades:

Realização de Seminários

- Para informar os professores do Ensino Primário sobre os fundamentos e a estrutura do Modelo Pedagógico e a importância deste ao nível da formação de professores;
- Onde temas como a Investigação Psicopedagógica era vista como potencial catalizadora da "auto-formação" dos docentes. E com isto havia interesses objectivos a trabalhar na mente subconsciente do docente e se pretendia com a adesão dos professores ao Modelo Pedagógico, orientador do projecto "Ensinar é Investigar", trabalhar a consciência dos docentes, fruto "*de uma decisão fundamentada em critérios objectivos e rigorosos"* (DC 1, 1987, p. 6).

Estudos Sistematizados

- Estes incidiriam essencialmente sobre*:"O sistema de referências"*, que são nem mais nem menos que *" (fundamentos epistemológicos e psicopedagógicos da acção educativa; conceitos básicos e metodologias das ciências que suportam*

as áreas programáticas do nível escolar primitivo) e suas implicações práticas no processo educativo (o "sistema pedagógico-didáctico") " (DC 1, 1987, p. 6).

- E sobre *"os princípios, os métodos e as técnicas fundamentais da Investigação Experimental"* (id. 1987, p. 6).

O público-alvo deste estudo estava previamente definido e era aquele que entre Outubro/83 e Julho /87 teve como trabalho a *"Aplicação do Modelo"*. È através deste estudo que as investigadoras pretendem dar mais *"segurança"* e complementar a formação da equipa para que esta enfrente as tarefas que vêm a seguir (2ª fase do projecto) com mais confiança e uma armadura conceptual mais consistente.

Conclusão do Tratamento dos Dados

- Estes são relativos à 1ª fase do Projecto que terminou em 1987; Fazer a sua interpretação; redacção e publicação do respectivo relatório (id, 1987, p. 6).

A 2ª fase do Projecto (1988/89 e anos seguintes) propõe três objectivos determinantes:

> *"1. Dinamizar e apoiar a Aplicação do Modelo Pedagógico, bem como a Prática da Investigação Operacional (…) recorrendo à acção directa, sistematizada e contínua, de uma equipa de professores (…).*
> *2. Elaborar e executar planos Experimentais adequados à resolução de problemas que o projecto inicial tinha deixado em aberto.*
> *3. Organizar e divulgar aquilo que se designou por "Gramática pedagógica" – aspectos técnicos/normativos da acção educativa"* (DC 1, 1987, p. 7).

Todos estes objectivos pressupõem uma mudança de atitude dos professores, das suas práticas rotineiras, mas não o mudar a todo o custo e sim baseando-se num apoio e numa formação de qualidade e de proximidade feita pelos seus pares (professores do 1º ciclo como eles) para que a desconfiança que era *"normal"* à partida seja desde logo combatida e ultrapassada com sucesso. É o que se designa por *"Gramática Pedagógica"*, ou da Escola. É um conceito que David Tyack e Larry Cuban *(grammar schooling)* definem *"como o conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, se vão mantendo como características do modelo escolar*" (Teodoro, 2003, nota 2, p. 30).E este cuidado que

havia de ter com os professores nomeadamente ao nível da *"Gramática pedagógica"* de acordo com o conceito de Tyack e Cuban era de ter em conta e levar a sério, pois ensinamentos vários de épocas anteriores e de Modelos que embora dessem bons resultados e perdurassem as suas ideias e fossem fonte onde se bebessem das melhores práticas não vingaram à hecatombe dos tempos. É o caso do Movimento da Educação Nova. E, segundo Figueira, (2004) dois factores levaram a que a Educação Nova não conseguisse romper com a *"Gramática da Escola Tradicional"* e se afirmasse como a única alternativa credível:

> *"1. A estabilidade da gramática da escola – exterior*
> *2. A sua fragilidade conceptual" – interior à Educação Nova* (p. 41)

E um terceiro não menos importante; o aparecimento dos regimes autoritários em vários Estados Europeus e do mundo.

Esta *"Gramática da Escola"* mantém-se, grosso modo igual e caracterizou a *"velha escola"* como a escola dos nossos dias, com e apesar das mudanças e reformas feitas.

> *"Classes graduadas de composição homogénea;*
> *Professores actuando a nível individual (generalistas no primário e especialistas no secundário);*
> *Espaços estruturados de acção escolar induzindo uma pedagogia centrada na sala de aula;*
> *Controlo social do tempo escolar através dos horários;*
> *Saberes organizados em disciplinas"* (Figueira, 2004, p. 40).

Por não se terem alterado substancialmente estes pressupostos/realidades, o "Ensinar é Investigar" elenca num dos seus objectivos esta preocupação dominante, pois com ela se iriam deparar ao longo da segunda etapa do seu Projecto e deste modo incidiram a formação nas equipas de professoras que iriam para o terreno fazer a formação.

Que actividades se propunham, então realizar para se operacionalizar os objectivos enumerados? Estas, de acordo com o Documento consultado (1987) prendem-se essencialmente com:

a)- Realização de Reuniões de Trabalho

Nestas reuniões seria estudado o *"Modelo Pedagógico"*, mas analisado tendo em conta a possibilidade da *"sua aplicação a situações escolares concretas"*, visando essencialmente que os professores envolvidos fizessem a:

- Apreensão das coordenadas Teóricas, Bases Científicas da prática pedagógica;
- Planificação/programação das unidades de ensino/aprendizagem (integrar as acções num todo unificado),
- Avaliação do percurso pedagógico visto através das suas duas componentes; Ensino e Aprendizagem/Desenvolvimento
- Integração dos resultados da avaliação num novo ciclo de programação/actuação (DC 1, 1987, p. 7).

A importância dada aos professores das equipas que vão para o terreno fazer a formação e trabalhar com os professores aplicadores e da necessidade de terem uma sólida formação e conhecimento sobre o *"Modelo Pedagógico"* e o seu *"sistema de referências"*, a necessidade duma planificação onde como nos dizem as unidades de ensino estejam integradas num todo, fazendo apelo à transversalidade dos conteúdos a trabalhar e a necessidade da presença da avaliação como meio de recentração das aprendizagens dos alunos e de *"afinação"* das estratégias para a obtenção de melhores resultados escolares e consequente sucesso.

b)- Realização de reuniões de trabalho sendo estas direccionadas para o estudo teórico/prático da Investigação Operacional.

E, deste modo pretendiam fazer:

> *"Levantamento de problemas pedagógicos (…);*
> *Selecção e enunciado de questões susceptíveis de tratamento experimental;*
> *Elaboração e execução de estratégias adequadas à sua solução e interpretação dos resultados obtidos;*
> *Implicações dos resultados experimentais, na prática docente*" (id, 1987, p. 7).

Embora todas estas actividades tenham sido desenvolvidas, como é timbre das pessoas envolvidas na execução e prossecução do projecto "Ensinar é Investigar", estas

e a sua mensagem não deviam ter chegado bem fundo aos professores que os demovessem das suas *"práticas rotineiras"* e os levassem a enveredar pelo papel do *"professor-investigador"*como adiante veremos. No entanto, algo ficou e ainda hoje a sua Associação faz formação em vários pontos do país.

c)- Pesquisa documental (individual)

Referindo-se esta sobre os trabalhos que estavam a ser elaborados à altura; a necessidade de uma reflexão em conjunto que versasse sobre as informações recolhidas e caso disso, a respectiva aplicação aos casos que estavam em estudo. Donde nos surge uma nota ao nível desta actividade importante, pois estava-se a dar o primeiro passo na elaboração dos *"Projectos Educativos"* e sempre que possível estes trabalhos constituirão *"projectos de escola"*. Como sempre, os modelos inovadores estão sempre na vanguarda e surgem da sua necessidade material e nunca andam a reboque *"das necessidades políticas"*, porque estas quando surgem, parece que vêm para normatizar e normalizar o que de bom se vai fazendo, impedindo deste modo o normal funcionamento e desenvolvimento dos projectos destes grupos de professores. Querem ou visam domesticá-los e impedirem que encontrem fontes de continuação e de mudança que por diferentes fogem à norma que se institui.

Verificava-se naquele espaço temporal (décadas de setenta e oitenta) um défice ao nível da formação inicial de docentes e, o que era grave, pois existia uma grande lacuna ao nível da formação contínua de professores, conforme já dissemos e não existiam *"propostas de reflexão que assentassem na realidade escolar"* (PA, 1994) e que para colmatar estas lacunas poder-se-ia implementar *"centros de estudo, isto é, pólos dinamizadores da investigação e experimentação, …"* (PA, 1994, p. 4) e conforme se pode constatar pelos objectivos enunciados para o projecto "Ensinar é Investigar II", que apontam para a formação de professores e para o prosseguimento na Investigação Psicopedagógica. O Documento 2 (1987) visa operacionalizar ao longo dos anos 1988/89 e 1989/90 a formação necessária aos grupos II e III em Investigação em Educação. Assim, nesta acção definiram três objectivos que passamos a citar:

Objectivo 1- *"Ensaiar, em escolas portuguesas, formas de Investigação operacional com base em problemas relacionados com o processo de Ensino/Aprendizagem"* (DC 2, 1987).

Objectivo 2- *"Fomentar a aplicação do "Modelo pedagógico", com apoio, directo, sistematizado e contínuo, aos professores interessados nessa aplicação"* (DC 2, 1987).

Objectivo 3- *"Estruturar e consolidar centros de Trabalho com dinamismo interno suficiente para criar, desenvolver e expandir "ambientes educacionais"* (DC 2, 1987).

Ao nível das Actividades são propostas reuniões entre os Grupos mencionados, tendo em vista a "*Realização do "trabalho de campo*", isto é, "*execução das estratégias programadas e recolha de dados, pelos professores do Grupo III que vierem a optar por esta via*" (DC 2, 1987). O grupo III terá a seu cargo a *"execução dos programas pedagógico/didácticos previamente delineados"* (DC 2, 1987). Estas acções como não podia deixar de ser contam com a participação/colaboração das autarquias e comunidade educativa, conforme nos diz este Documento 2: *"As acções adequadas ao objectivo em vista terão de ser definidas e programadas "in locco" com a colaboração das instituições escolares, familiares, autárquicas e outras"* (DC 2, 1987). Mas, mais importante ainda que tudo é que todas as actividades em que os professores estarão envolvidos extravasem o âmbito da sala de aula da sua escola e "*as estruturas regionais (Grupo II) e Locais (Grupo III) se consolidem e afinem de molde a interessar os "agentes educativos" das respectivas áreas de influência, na criação de "ambientes educacionais" que alastrem territorialmente como gotas de azeite em papel absorvente"* (DC 2, 1987) e aconselha as escolas a integrar nos seus "*projectos de escola"*, o projecto "Ensinar é Investigar". Esta integração do projecto nos "*projectos de escola"* seria o ponto mais alto quanto aos resultados a esperar no âmbito desta acção (A Investigação em Educação), levada a cabo ao longo de dois anos lectivos – 1988/89 e 1989/90, bem como a importância da Investigação no processo de formação dos professores.

4.2.3- Estrutura Organizativa do Projecto "Ensinar é Investigar II"

Esta estrutura é formada por três grupos bem definidos:

Grupo I **– Coordenação Geral**

Era formada por cinco professores e passa a contar agora com seis com formação académica ao nível da licenciatura nas áreas das Ciências Humanas e da Natureza, da Matemática, da Língua Portuguesa e das Artes Visuais. Tinham a seu cargo a organização e coordenação de todas as estratégias que conduzissem ao desenvolvimento do processo em curso.

Grupo II – **Coordenação Local**

Era, como nos dizem, o grupo intermédio, composto por treze professores primários (1º ciclo), os mesmos do Projecto I e que ao longo dos quatro anos anteriores tiveram a seu cargo o Trabalho de Campo. Tinham como tarefa principal *"apoiar directa e sistematicamente os professores que integravam o Grupo III, subdividido em grupos"* (DC 1, PA, 1994, p. 5). Cada coordenador local acompanhará de perto um ou mais grupos do Tipo Grupo III, que não deverá ser superior a dez e que trabalhará na sua área de influência.

Grupo III – **Intervenção Pedagógica.**

Foi constituído por 130 professores primários (1º ciclo), que tinham aderido ao projecto, aplicando-o. Nesta fase e com este conjunto de acções estiveram envolvidas *"mais de três mil crianças"* (DC 1, 1994), no Projecto "Ensinar é Investigar II".

Entre estes três grupos havia retroacção e feedback informativo, quer através de *"documentos escritos e visuais"* quer *"por sessões de trabalho"* (id, 1994, p. 5), previamente marcadas/acordadas. Deste modo o encontro dos Grupos I, II, III acontecia todos os anos (Seminários) e o trabalho decorria ao longo de três dias.

O grupo III, que para melhor articulação/organização e respectiva implementação do Modelo estava *"subdividido em núcleos e estes em sub núcleos"* (id. p. 5), reuniam com os órgãos de coordenação regional em *"reuniões de estudo"* (id. p. 5), com uma periodicidade semanal ou quinzenal. Em relação aos Grupos I e II, as reuniões entre eles primeiramente decorriam com uma periodicidade trimestral, mas com o andar do projecto reformularam-se para encontros mensais e que entre outras tarefas funcionavam como o barómetro do trabalho realizado e a reflexão sobre o *modus operandis* do mesmo e deste modo tinham também como tarefa realizar uma *"avaliação partilhada"* do processo em curso, relativa à prática educativa, à avaliação pedagógica e à investigação, não esquecendo o Modelo Pedagógico-didáctico como referência matricial de todo o percurso.

Neste projecto "Ensinar é Investigar II", *"mais de três mil crianças serão beneficiadas com o conjunto das acções que integram o projecto "Ensinar é Investigar/II"*, o que se torna relevante pois este número de crianças passa a estar envolvido num projecto que os reconhece como protagonistas da construção dos seus saberes. Relevante, também é o número de professores que adere ao Projecto "Ensinar é Investigar" que em 1991 tem a aplicar o seu Modelo à volta de 800 professores sensivelmente e 15 mil alunos, distribuídos geograficamente por várias regiões do país, a saber: Minho; Grande Porto; Grande Lisboa; Setúbal; Mafra; Alto Alentejo. Em 1993 o grupo III, grupo de Intervenção Pedagógica, não para de crescer e no mês de Outubro contabilizava mais de 1000 professores (PA, 1994, p. 9).

Reuniões de trabalho, frequência e duração

Tabela Nº 26 Fase de preparação do projecto

Grupos	**Frequência**	**Duração**
Grupo I	Semanais/bissemanais	1 dia
Grupo I e II	Mensais	3 dias/tempo inteiro
Seminários	Bianual	3 dias/férias/tempo inteiro

Tabela Nº 27 Execução do projecto

Grupos	**Frequência**	**Duração**
Grupo I	Semanais/bissemanais	1 dia
Grupo II e III	Semanais/bissemanais	1 dia
Grupo I e II	Mensais /bimensais	3 dias
Seminários	Anuais	3 dias

Entre os grupos, como se pode ver havia comunicação e retroalimentação. Havia um pôr em comum de tudo que se estava a fazer no campo e reflexão sobre o que se fazia e porque se fazia. Esta reflexão insidia ao nível da prática pedagógica e tinha como parceiros imprescindíveis os professores do Grupo III, os que operacionalizavam o Modelo Pedagógico e os professores do Grupo II, os formadores, ou seja os Coordenadores Locais, que com base na reflexão em conjunto e no registo e observação realizada na sala de aula construíram novos significados e os integraram na sua prática docente diária.

Deste trabalho na sala de aula recolheram-se dados, o que foi feito em três níveis enquanto o tratamento dos dados decorreu em quatro.

Quanto à recolha de dados fez-se do seguinte modo:

Nível 1 – Este constava da *"Observação dos comportamentos dos alunos em situação escolar (de aprendizagem ou outras) pelo professor"* (PA, 1994, p. 9). Registava-se a observação efectuada na denominada Ficha 5.[71]

Dokic referindo-se sobre a forma de se efectuar a recolha de dados, a observação dos alunos em situações problema e a sua importância afirma-nos que:

> *"Aprender é antes de mais agir. E essa acção pode tentar compreendê-la através dos comportamentos das crianças observadas pelos professores. Procura-se descobrir os processos de aprendizagem e os caminhos seguidos pelas crianças quando enfrentam um problema que têm de solucionar, a fim de constituir uma estratégia de análise do significado do êxito ou do fracasso dessas crianças"*(PA, 1994, pp. 9 e 10)

[71] Ver ficha 5 em anexo II.

Nível 2 – Gomez citado neste documento referindo-se à observação de classes e nomeadamente quando surgem situações algo complexas em sede de sala de aula remete-nos a importância que os professores/formadores têm aquando da observação das aulas dadas (problemas havidos, como se solucionaram, materiais utilizados, …), pois é a partir desta observação que se vai analisar e reflectir sobre como decorreu a aula, o que é preciso mudar e ou reforçar. Vejamos então como:

> *"Observação da classe em situação de ensino-aprendizagem (dinâmica de classe) pelo coordenador regional (formador) ".*
> *"Procura-se investigar, a partir da análise das práticas dos professores, quais os processos que eles seguem quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas; como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos, como recriam ou inventam procedimentos e recursos"* (PA, 1994, p. 10).

Nível 3 – *"Aplicação de testes de aprendizagem pelos professores".*

> *"Trata-se ainda de um processo de recolha de dados para optimização do processo de ensino-aprendizagem, mas que se efectua com intervalos maiores do que a recolha de dados por meio da observação de comportamentos que é praticamente contínua"* (PA, 1994, p. 10).

Em relação ao tratamento dos dados, vejamos como o mesmo era efectuado.

Nível 1– *"Análise das informações registadas na Ficha 5 e dos dados fornecidos pelos testes".*

- *Elaboração das Fichas 6 e 7*[72] *com recurso à informação produzida no âmbito das operações anteriores (aspectos qualitativos)*
- *Descrição estatística dos resultados dos testes e sua interpretação (aspectos quantitativos) ".*

Diz-nos Nóvoa que *"Trata-se de um processo de reflexão do professor consigo mesmo sobre a sua própria prática e de um trabalho de explicitação dos saberes estruturantes dessa prática"* (PA, 1994, p. 10).

[72] Ver fichas 6 e 7 no anexo II.

Nível 2 – *"Exploração da informação produzida no nível 1, pelos professores em trabalho conjunto com o respectivo formador.*

- *Elaboração da Ficha 9"*[73]

Voltamos a Nóvoa que nos diz que *"Trata-se de um processo de reflexão do professor com os seus pares, a propósito da sua acção e da acção pedagógica doutro, bem como dos saberes que as estruturam"* (PA, 1994, p. 11).

Nível 3– *"Análise da informação produzida no nível 2, pelos formadores, em seminário orientado pela coordenação central e/ou por técnicos especializados.*

- *Reflexão conjunta sobre os processos e os resultados dessa operação"*.

No dizer de Nóvoa *"Trata-se de um processo de formação de formadores através da sua reflexão sobre a própria prática de formador"* (PA, 1994, p. 11).

Nível 4 – *"Análise textual das informações primárias (Fichas 5 e 8)*[74]*e das informações secundárias (Fichas 6, 7 e 9) – nível qualitativo.*

- *Tratamento estatístico das informações produzidas – nível quantitativo.*
- *Interpretação dos resultados"* (PA, 1994, p. 11).

Todos os resultados terão como finalidade, após a elaboração dos respectivos relatórios a publicação e sua divulgação. Na dinâmica que foi imprimida, tanto na recolha de dados como no tratamento dos dados, os mesmos não se destinam para consumo interno, como se pode aferir do que nos é dito. Há um envolvimento de todos os professores do Grupo III na discussão/reflexão sobre eles tendo em vista optimizar o ensino/aprendizagem ao nível das salas de aula, ao mesmo tempo que nas reuniões conjuntas de professores (seminários e reuniões quinzenais nos núcleos) os retiravam do isolamento e ostracismo a que estavam votados nas suas escolas. Era, pois, uma formação que vinha remar contra o Sistema e provar que são as minorias que fazem a diferença pela positiva mesmo e apesar de se querer provar o contrário. Quando os decretos, os normativos surgem já há muito que os Modelos Inovadores levam à sala de aula as suas ideias feitas prática. E, muitas vezes estes vêm regulamentar o que se está a fazer, mas fazendo-o de forma menor e por isso mesmo desvirtuando o que se vem fazendo de bem, quando não, impedindo as boas práticas.

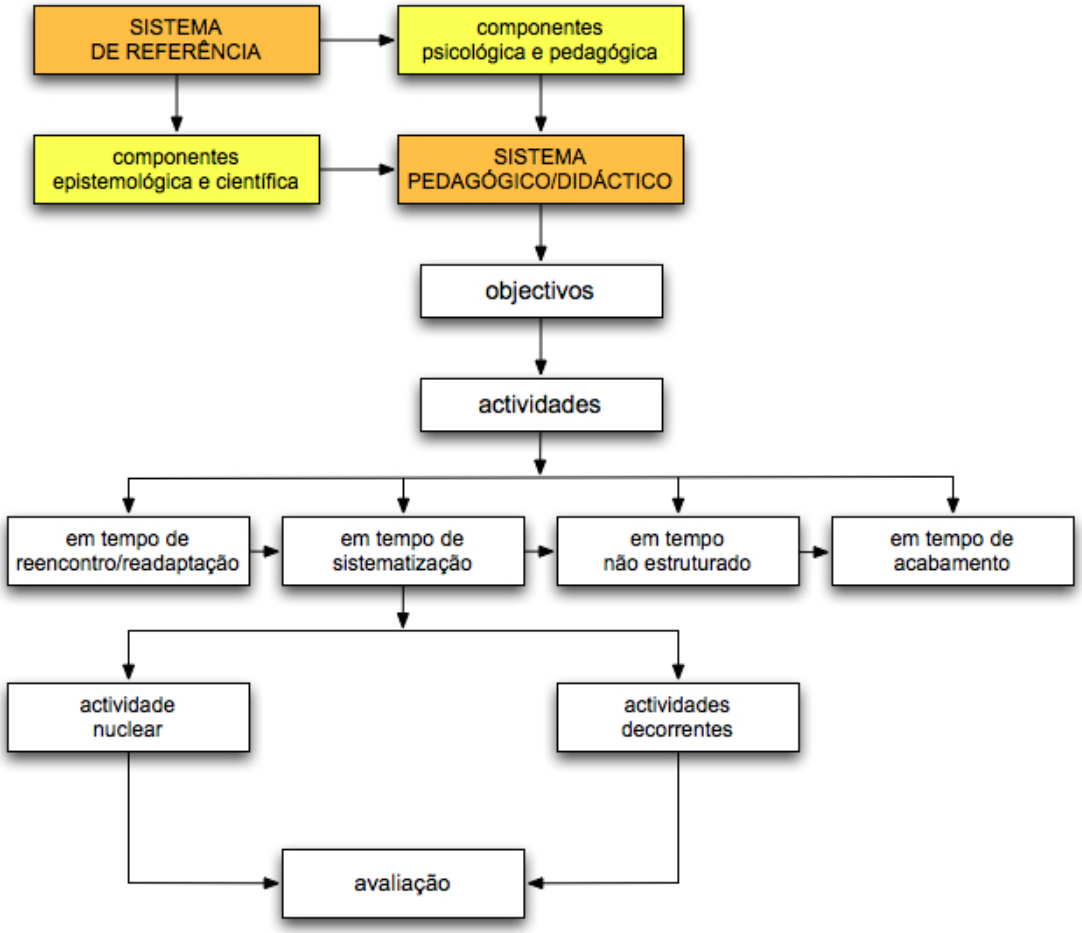
[73] Ver ficha 9 no anexo II.
[74] Ver fichas no anexo II.

4.3- O Modelo, a sua Organização e Estrutura Pedagógica-didáctica. Linhas Orientadoras do Modelo

Todo este projecto assentou essencialmente numa reflexão pessoal da autora[75], que partiu para ele, após definido o ciclo do ensino onde iria incidir a investigação e as grandes directrizes (sistema de referência) segundo as quais se orientariam as linhas de pesquisa inicial. Estas linhas condutoras levaram a autora e colaboradores para o estudo no âmbito da Epistemologia e de várias ciências afins com a educação e seus problemas. Deste modo foi criado o sistema de referência que foi a base e orientou a autora e colaboradores rumo à construção do Modelo Pedagógico.

[75] Maria da Luz Leitão

Fig. 2. O Sistema de Referência



Fonte: (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 15)

> *"O Modelo não é mais do que uma estrutura hipotética-dedutiva sustentada por dois grandes pilares:*
> - *um quadro teórico organizado com base em ciências tais como a Epistemologia, a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Linguística, a Matemática, a Geografia, …*
> - *um conjunto de propostas pedagógico-didácticas construídas em função dos princípios teóricos seleccionados, ou por outras palavras, as implicações no plano educativo de um dado sistema teórico multidisciplinar"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 17).

Este Modelo na sua concepção teórica assenta essencialmente nestas componentes:

- componente epistemológica;
- componente psicológica;
- componente cientifica;

- componente pedagógica.

Desta forma vamos explicar como se traduzem estas componentes do sistema teórico. Assim, o papel da Componente Epistemológica traduz-se na forma como os sujeitos interagem com o mundo que os rodeia, o mundo dos outros e o seu próprio mundo. E actuando deste modo haverá todas as condições para que se dê a ruptura, "*mudança conceptual por conflito cognitivo*" (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 17).

A Componente Psicológica remete-nos para uma visão quadrimensional do ser humano não podendo de forma nenhuma excluir qualquer das quatro dimensões da formação do "*sujeito existencial*" que são "*o sujeito biológico, o sujeito psicológico, o sujeito social e o sujeito epistémico*" (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 17).

A Componente Científica advoga o princípio de que o professor ao entrar em contacto e se apetrechar conceptualmente com a Filosofia da Ciência, não só ficando conhecedores do que ensinam "*como influencia toda a sua prática pela compreensão dos saberes que ela proporciona*" (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 17).

A Componente Pedagógica está explicada desta forma:

> "*Entre a segurança (pedagogia ecológica) e a insegurança (pedagogia da mudança conceptual) tem lugar a construção activa do conhecimento (pedagogia construtivista) e a consciência das competências do pensar e dos procedimentos deliberadamente elaborados para as activarem (pedagogia da meta cognição) "* (Leitão, Coord., 1993,Vol. I, p.17).

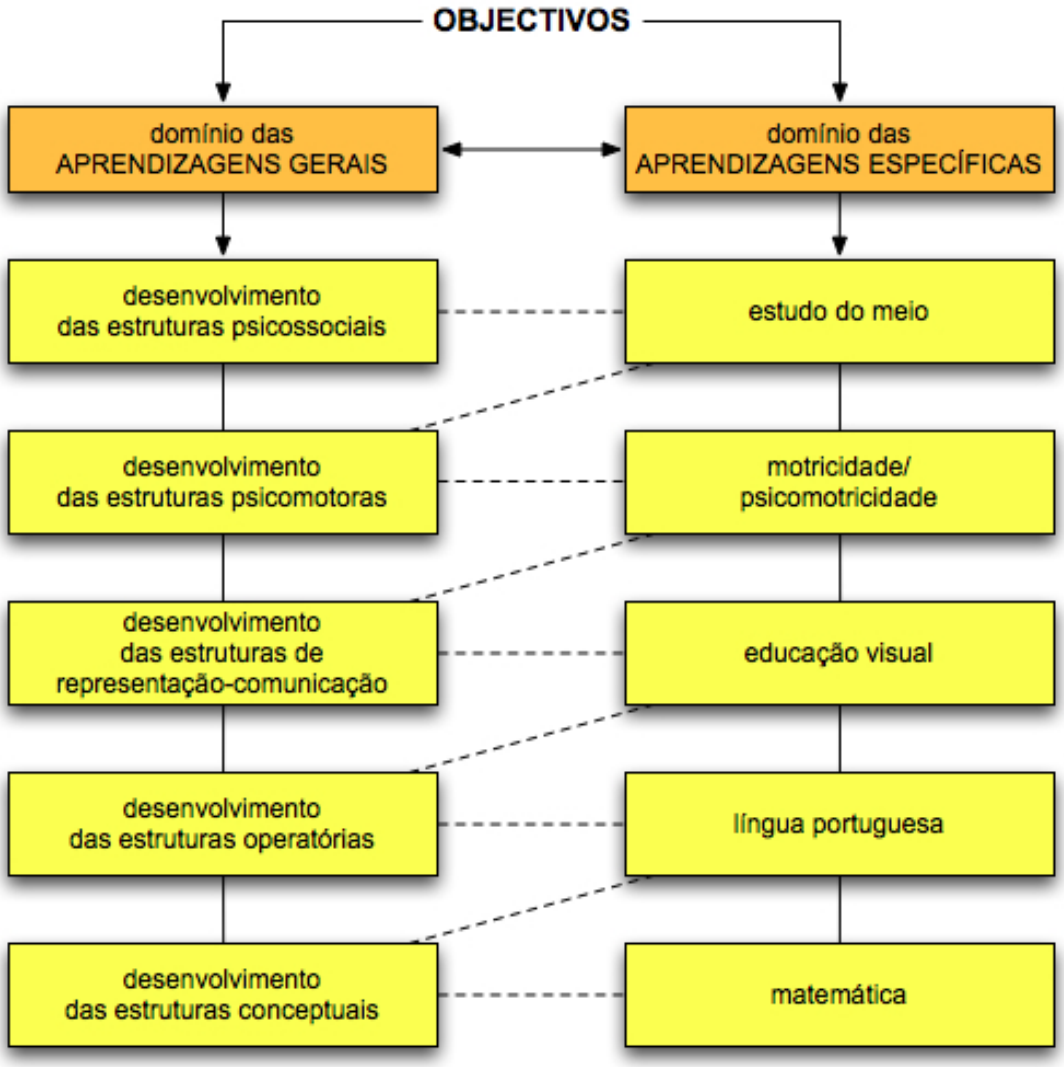
O sistema pedagógico/didáctico em que assenta a outra dimensão do modelo está estruturado em função dos Objectivos, Actividades e Avaliação.

4.3.1- Os Objectivos

Os Objectivos para o Modelo são linhas orientadoras para a construção das actividades; é assim a tentativa de levar à prática uma pedagogia com objectivos e não como poderíamos ser levados a entender uma pedagogia por objectivos.

"Os objectivos são aqui considerados como coordenadas a utilizar pelo professor no sentido de criar situações que suscitem a actividade dos alunos, por quanto ela é responsável pelos níveis de desenvolvimento/aprendizagem alcançados" (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 26).

Fig. 3. Os Objectivos



Fonte: (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 26)

Os objectivos no domínio das aprendizagens gerais visam:

- desenvolver as estruturas psicossociais;
- desenvolver as estruturas psicomotoras;
- desenvolver as estruturas de representação - comunicação
- desenvolver as estruturas operatórias,

- desenvolver as estruturas conceptuais.

Para se desenvolver as estruturas psicossociais, o Ensinar é Investigar propõe-nos uma série de actividades que visam com que a criança/aluno seja capaz de: construir o seu lugar próprio; participar na construção de um lugar comum; tomar consciência do seu ritmo e tempo pessoal de acção e de participar na estruturação do sincronismo grupal (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 29).

Para se desenvolver as estruturas psicomotoras propõe-nos uma série de actividades que têm por fim criar uma série de situações pedagógicas que levem a criança/aluno a: desenvolver as suas aptidões perceptivas; desenvolver as suas qualidades físicas e desenvolver as suas capacidades de comunicação não verbal (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 30).

Para o desenvolvimento das estruturas de representação-comunicação há as seguintes propostas de actividades que visam dar a possibilidade à criança/aluno: exprimir-se livre e espontaneamente; representar, pela acção, conceitos primitivos e/ou em construção; representar, oralmente, acções realizadas, observadas e/ou narradas; comunicar com os outros (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 30).

Para o desenvolvimento das estruturas operatórias temos como propostas de actividades situações pedagógicas que são capazes de possibilitar a criança/aluno a: estabelecer relações de espaço e de tempo; desenvolver as estruturas lógicas de classificação; desenvolver as estruturas lógicas de seriação; desenvolver as estruturas aritméticas de enumeração (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, pp. 31 e 32).

E por fim para o desenvolvimento das estruturas conceptuais propõe actividades que permitem criar situações pedagógicas à criança/aluno que lhe vão permitir: individualizar os objectos no espaço que integram; organizar conceptualmente o meio ambiente (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 32).

Os objectivos no domínio das aprendizagens específicas visam desenvolver as competências do Plano Curricular Disciplinar que consta das áreas curriculares que são especificadas no seguimento:

- Do Estudo do Meio;
- Da motricidade / psicomotricidade;
- Educação visual;
- Língua portuguesa;
- Matemática.

No seguimento vamos elencar o tipo de situações pedagógicas que se visam criar ao nível do Estudo do Meio tendo em vista permitir à criança/aluno: estruturar o conceito do eu nas suas relações com o conceito do outro; iniciar a construção do conceito social de comunidade; realizar as suas próprias aprendizagens através de processos investigativos.

Ao nível da Motricidade/Psicomotricidade pretende-se criar situações pedagógicas que permitam desenvolver as qualidades físicas, nomeadamente a destreza, a agilidade, tempo de reacção; desenvolver as suas capacidades de comunicação não verbal.

Ao nível da Educação Visual apresentam-se situações pedagógicas que pretendem levar a criança/aluno a: construir a linguagem visual/icónica a nível individual, por representação das suas vivências pessoais quer as fruto da influência da escola ou da escola paralela; familiarizar-se com materiais e técnicas de expressão plástica adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

As aprendizagens específicas ao nível da Língua Portuguesa pretendem criar situações pedagógicas que permitam à criança/aluno: aprender a ler, através do método proposto pelo Ensinar é Investigar (Global) e deste modo lendo livros ou textos que se adeqúem ao seu nível etário e nível de competência de leitura, recolha produções do património literário oral; aprender a escrever, produzindo textos por sua própria iniciativa; aperfeiçoando textos em grupo, escrevendo as entrevistas para aplicar no âmbito das actividades Nucleares.

As aprendizagens específicas ao nível da Matemática visam criar situações pedagógicas que levem a criança/aluno a: construir as noções de conjunto e subconjunto; elaborar a noção de série ordenada; elaborar a noção de número e fazer a

sua representação; construir o sentido da adição e da subtracção e desenvolver o respectivo cálculo mental, resolver situações problemáticas que envolvam estas operações; construir o sentido de multiplicação e de divisão, resolvendo situações problemáticas que envolvam estas operações; estruturar o sistema de numeração decimal, representando números em várias bases nomeadamente na base 10; iniciar o estudo da geometria, identificando linhas, conceitos de interior/exterior/fronteira, e identificando figuras e sólidos geométricos (Leitão, Coord. 1994, Vol II, pp. 33 a 37).

4.3.2- Organização do Trabalho/Actividades de Aprendizagem; Estruturação do espaço onde decorre o ensino

A primeira etapa estrutura-se de forma que se passe da *"criança ao aluno"*. Vejamos então um depoimento de uma professora que estava envolvida neste projecto no ano de 1988.

> *"Desde os primeiros contactos com a escola, a criança tem de sentir-se confiante, rodeada de coisas e pessoas agradáveis que a ajudem a construir o seu espaço afectivo. Só assim poderá relacionar-se com os companheiros, partilhar as experiências, começar novas aprendizagens. Todas as situações na sala de aula devem permitir às crianças a expressão livre, a possibilidade de experimentar materiais diversos, os momentos para se movimentar autonomamente. (…) É um processo de alegria e de confiança que envolve alunos e professores mas para o êxito do qual é indispensável da parte deste, uma atenta e meticulosa organização e uma verdadeira vontade de encontrar a mudança de atitude pedagógica dentro de si. Precisa acreditar que todos os percursos feitos, sendo diferentes de criança para criança, são válidos e conduzirão a resultados dignos de apresso"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 22).

Também Hohmann citado na mesma obra, nos propõe o mesmo caminho.

> *"Para que as crianças cresçam e se desenvolvam tanto social como intelectualmente, precisam do apoio de um ambiente caloroso, amigável em que os adultos as façam sentir seguras e apreciadas e onde possam apresentar diversas formas de agir e interagir sem medo da censura, do castigo, do abandono"* (Leitão, Coord. 1993,Vol. I, p. 40).

A criança desde que entra na escola deve sentir que há nela um lugar que é seu, onde pode guardar objectos de uso pessoal e ela mesma está em segurança. Deste modo é importante que desde o momento da sua escolarização a criança venha a tomar parte em iniciativas que visam o seu desenvolvimento. Assim, o professor do Modelo Ensinar é Investigar deve:

- *"deixar à criança inteira liberdade para escolher o lugar que quer ocupar na sala de aula;*
- *delimitar, no espaço sala de aula, os lugares destinados aos objectos de uso pessoal;*
- *levar a criança a marcar, a personalizar, a seu gosto, esses lugares e objectos, apoiando os mais inibidos;*
- *dar a conhecer à turma o espaço escola (…) a orientarem-se nesse espaço, levando-os a familiarizarem-se com os percursos mais frequentes e necessários; o conhecimento dos espaços dá segurança e a segurança gera bem-estar;*
- *solicitar a participação das crianças em actividades tais como, por exemplo, a programação das tarefas do dia à dia e organização do espaço sala de aula, em função de objectivos definidos;*
- *organizar tarefas individuais que impliquem a utilização de material comum, como por exemplo actividades de expressão livre;*
- *implicar as crianças, quer em tarefas de manutenção quer de recriação dos espaços ao lavar da escola (…) onde as actividades individuais e colectivas possam decorrer sem atropelos, com tranquilidade e bem estar;*
- *propor actividades que permitam ao grupo classe a organização de referências espaciais comuns indispensáveis à criação de um espaço de comunicação, espaço que, no nosso modelo, desempenha uma função relevante"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, pp. 41 e 42).

Por exemplo: nomear os elementos da sala de aula e do recreio…

É sabido que a participação dos alunos depende essencialmente da maneira como o espaço aula está organizado e do lugar que ocupam nele. Assim podemos constatar que o espaço nestas aulas é do professor e alunos e que este não é antecipadamente escolhido, mas que varia consoante as situações de aprendizagem. Deste modo o espaço pode variar entre a sala de aula, o jardim, a oficina, o campo, a cidade. O aluno dentro destes espaços tem liberdade de movimentos, e de escolher a posição em relação à tarefa, sentado no chão, cadeira, de pé… O tempo e uso da palavra, isto é, sua forma de comunicar faz-se nos dois sentidos, os saberes do professor entram em conta no mesmo plano de igualdade que os adquiridos nas suas pesquisas. As

interacções são promovidas no seio do grupo e do trabalho em grupo, bem como no da investigação. Quanto ao professor o que se pede é que seja o que conduz e anima a procura do saber.

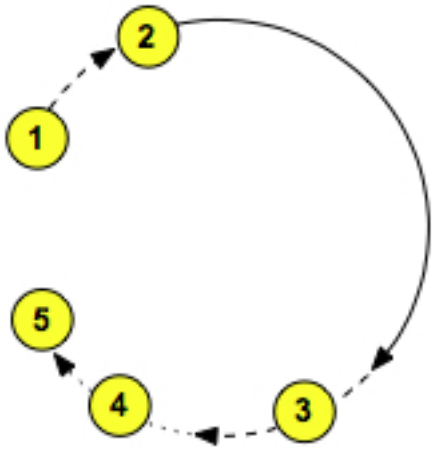
Há que se reconstruir tanto quanto possível a cultura no seio da sala de aula pois que:

- A humanidade é o que é porque cria, assimila e reconstrói a cultura formada por elementos materiais e simbólicos.
  Do mesmo modo, o desenvolvimento da criança encontra-se vinculado à sua incorporação mais ou menos criativa na cultura da sua comunidade.
- Como pôr o conhecimento adulto à disposição da criança de modo que não se converta numa camisa-de-forças?
  Como podem os alunos aprender para seu próprio uso um conhecimento apresentado pelo adulto?
- Como conseguir que a aprendizagem da cultura e da ciência na escola provoquem a participação criativa do aluno, quando a cultura do seu cenário vital quotidiano difere tanto das preocupações do mundo das disciplinas?

4.3.3- Estruturação do tempo em que se desenvolvem as actividades de ensino/aprendizagem

A estruturação do espaço e a estruturação do tempo são de acordo com Leitão (1994) as dimensões contextuais do Modelo em estudo e é nelas que se vai monitorizar de forma efectiva e regular todas as actividades relacionadas com o ensino/aprendizagem.*"Há uma sensação de bem - estar numa escola que funciona dentro de um esquema de tempo regulável e previsível"* (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 41).

Fig. 4 O fluir do tempo de aprendizagem



Fonte: (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 41)

O fluir do tempo diário das actividades a desenvolver decorrem da seguinte forma:

1-2 - Em tempo de reencontro/ adaptação

2-3- Em tempo de sistematização { Actividades nucleares / Actividades decorrentes } **avaliação**

3-4 - Em tempo não estruturado

4-5 - Em tempo de acabamento

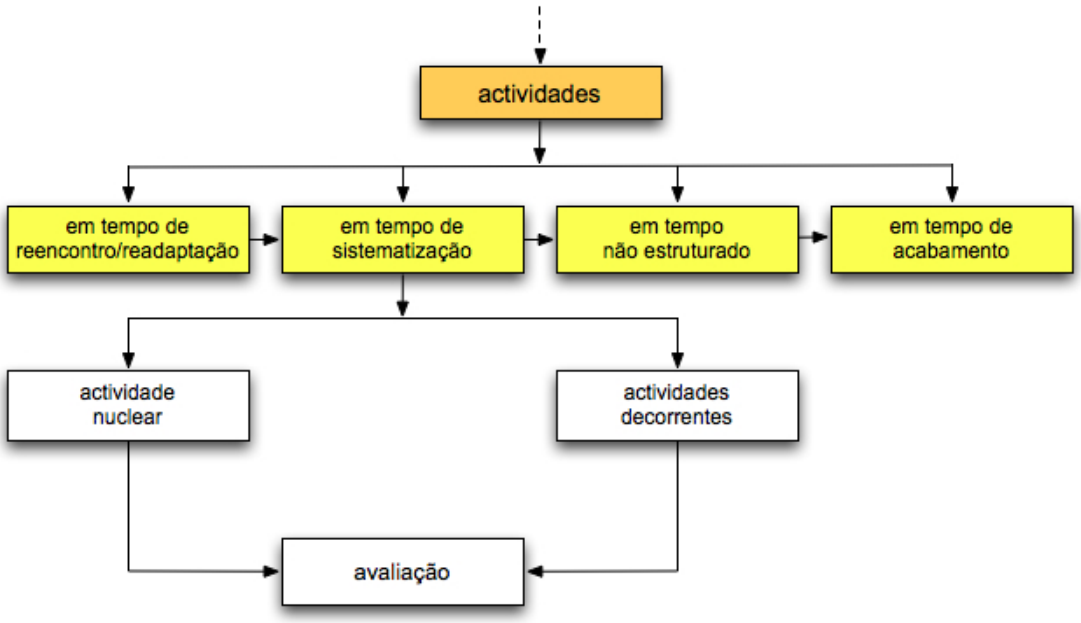
Para definir o conceito de actividade do modelo em análise, nada melhor do que nos socorrermos do que nos diz Best:

> *"A actividade portadora de progresso e de conhecimento do mundo, está no centro da educação primária, ou seja, primeira e fundamental. A actividade opõe-se ao acto, acontecimento fragmentado da vida psíquica e opõe-se ao conceito: ela é uma totalidade coerente e organizada, onde os actos e os conceitos, os projectos e o seu desenrolar no espaço e no tempo, se engendram e encadeiam. O que caracteriza a actividade é o facto de nela se entrecruzarem esquemas motores e esquemas intelectuais"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 18).

As actividades deixam de ser a resultante – de topo base – e passam a estar dependentes dos alunos, professores, e até da diversificação dos recursos. Onde o

trabalho de grupo tem papel determinante na formação da personalidade tendo em vista a sua inserção de pleno direito na vida comunitária.*"O trabalho em grupo exige a completa integração de todos os elementos que o constituem, a anulação do eu pelo respeito da realidade do outro"* (Monteiro, 1987, p. 40). Ou se quisermos: eu sou o outro para esse outro eu.

Fig. 5 O Fluir do Tempo de Aprendizagem Escolar



Fonte: (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 40)

4.3.3.1- Tempo de reencontro/adaptação

Há sempre novidades que se querem contar e que se trazem para a sala de aula. É a vida de fora que se prolonga na aula. Organiza-se o roteiro das actividades do dia, apoiando-se as crianças com menos autonomia e as outras a melhorar essa tarefa. Organiza-se o espaço da sala de aula de acordo com as actividades previstas.

4.3.3.2- Tempo de sistematização

A actividade nuclear e actividades recorrentes concebem-se como um todo e estão estruturadas dentro de uma unidade de tempo que comporta uma semana. Isto em função do professor bem como das características da turma.

4.3.3.3- Tempo não estruturado

Propõe-se actividades que incluam situações tais como organizar e participar em jogos que impliquem situações de comunicação (verbal e não verbal), como inventar histórias, jogos de mímica, cantar canções, frequentar a biblioteca, jogos lógicos, …

4.3.3.4- Tempo de acabamento

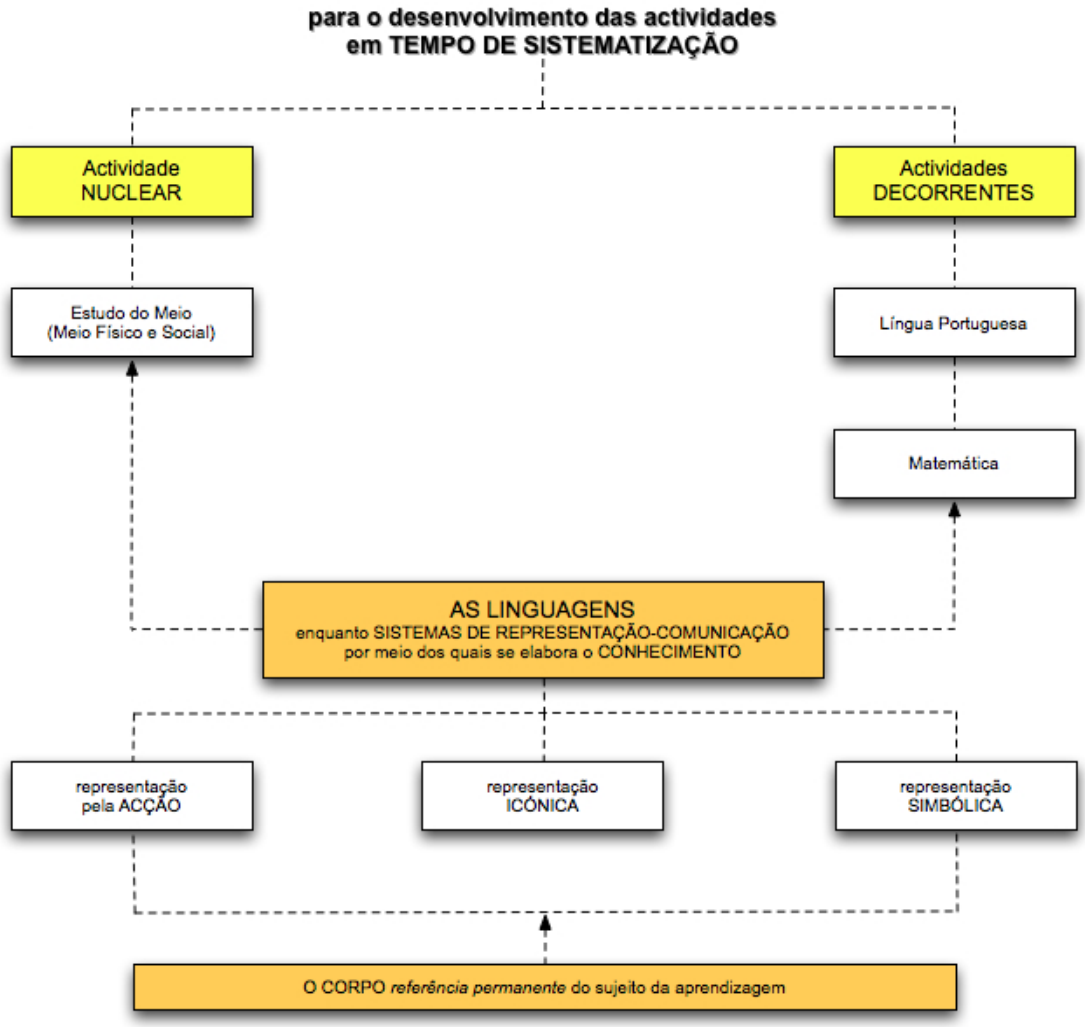
Nesta fase as crianças fazem a avaliação do trabalho realizado. Deve ser referido o que fizeram, o que não fizeram e/ou acabaram e porventura outras que foram feitas e não constavam no plano do dia, justificando sempre o cumprimento ou não do plano do dia. Deverão ainda sinalizar a sua presença bem como o estado do tempo na grelha respectiva. Por fim devem arrumar o material que utilizaram para o bom desenvolvimento das actividades. E, como não poderia deixar de ser fazerem a avaliação dos seus desempenhos, atitudes e resultados escolares.

4.3.4- Desenvolvimento das actividades em tempo de sistematização

O tempo em que decorrem estas actividades não é mais nem menos que, e de acordo com Campos o "*processo intencionalmente dirigido que visa mudar o jogo das variáveis do processo não sistematicamente dirigido, de tal maneira que em vez de se chegar a mera normalização dos resultados, se atinja a sua optimização*" (Leitão, Coord. 1994, Vol II, p. 45).

É neste tempo (Tempo de Sistematização) que a Actividade Nuclear e Actividades Decorrentes, vistas num princípio de totalidade do acto de ensinar/aprender são trabalhadas em estreita relação: a Área Nuclear com as decorrentes e as decorrentes com a Área Nuclear. Estas foram estruturadas em função duma unidade temporal, que no Ensinar é Investigar corresponde a uma semana. Em relação ao dia a dia escolar, este depende muito do professor e das turmas que se têm e suas características.

Fig. 6 Actividades em Tempo de Sistematização



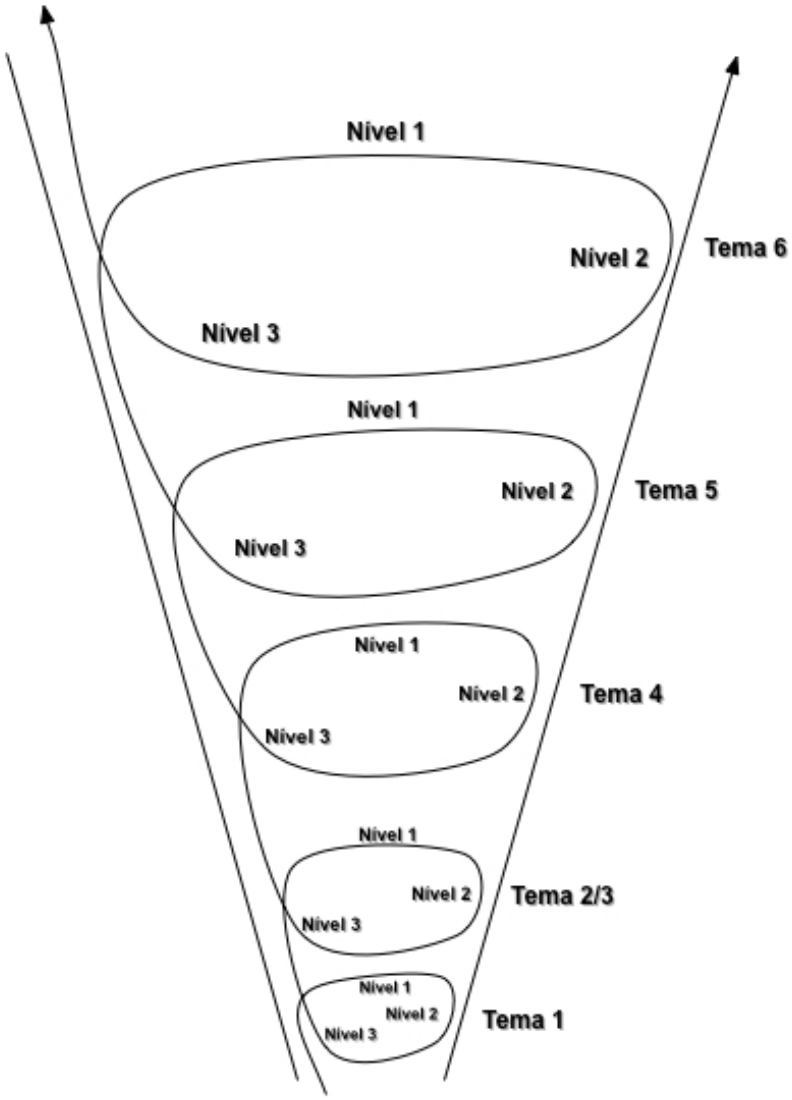
Fonte:(Leitão, Coord**.** 1994, Vol. II, p. 56**)**

A figura 6 mostra-nos como se operacionalizam as actividades em Tempo de Sistematização. Todas as actividades começam por uma Actividade Nuclear (Estudo do Meio) e é a partir dessa Actividade que tudo acontece. Ou seja: para que se possa "trabalhar" a área de Estudo do Meio vamos ter que recorrer tanto à língua materna e à matemática como às expressões, daí o recurso às linguagens de que fala como forma de aceder e elaborar o conhecimento. Por sua vez vemos a influência dos Modelos de Compreensão de Bruner ao nível do "Ensinar é Investigar" quando para expressar as Linguagens recorre ao Modelo de Representação pela Acção; ao Modelo de Representação Icónica e ao Modelo Simbólico, e o que também não é menos

importante, não fora a idade dos alunos e do ciclo em questão: *"O Corpo referência permanente do sujeito da aprendizagem"*.

Tendo a figura 6 mostrado como se desenvolvem as actividades em tempo de sistematização vamos apresentar uma nova figura onde se mostra a forma como é feita a estruturação dos conhecimentos no ensino/aprendizagem por parte dos alunos, tendo como suporte das aprendizagens, os professores.

Fig. 7 Níveis de Estruturação dos Conhecimentos



Fonte: (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 389)

Vamos tentar de forma sucinta, mas o mais clara que pudermos falar sobre o que se entende por Níveis. Como se pode ver na Figura 7 surgem-nos sempre três níveis em espiral, pois de acordo com os autores do projecto e da referência psico/pedagógica que os orientou na sua investigação, estes serão os três níveis em que estará estruturado ou se estrutura o conhecimento. A Teoria Construtivista da Aprendizagem define-se também como o processo onde o aluno desenvolve processos naturais de construção do conhecimento, passando de umas concepções prévias a outras mais elaboradas que serão, por sua vez, a base de outras mais depuradas em posteriores aprendizagens (Ontoria et al, 2003). Ou seja a aprendizagem em espiral, ou por níveis como acontece no Modelo, conforme se pode constatar na figura 7. Uma vez que se fala em conhecimentos prévios será importante, também esclarecer qual o conceito que temos deles. Entendemos, então que serão as ideias e as representações que vão permitindo ao aluno apropriar-se e compreender os novos conhecimentos a que vai acedendo.

Estas aprendizagens são feitas em três níveis em todos os Temas tratados:

O Nível 1 – Expressão/ comunicação das significações

↓

Eu **.** Representa a ideia através de:

- Desenho / pintura
- Escrita

↓

Tu **.**fala com os companheiros sobre as várias " imagens mentais"

↓

Nós **.** Procede à observação dos vários " mapas mentais"

↓

Assim, quanto ao **Nível 1** dizem-nos que:

> *"perante o real a criança não se apresenta desarmada, sobretudo quando atinge a idade de frequentar a escola do 1º ciclo; ela tenta continuamente tornar coerentes os elementos apreendidos. Mas esta coerência perceptiva, que, de resto, é construída muito lentamente pela criança e à custa de muitos esforços de adaptação, não constitui um domínio conceptual e consciente do meio"* (Lavajo, D. et al, 1998, p. 20).

O saber é constituído por patamares de estruturação a níveis qualitativamente diferentes, mas que se engendram mutuamente. Assim, e para explicarmos em que consiste o Nível 1 diremos que são os mapas mentais da criança, ou seja, a criança quando chega à escola vem munida de um equipamento de influências culturais que são originárias da sua comunidade. Esse Nível 1 é a sua primeira forma de abordagem ao saber resultante do seu esforço de adaptação, não constituindo, por isso, um domínio conceptual e consciente do meio. È o conhecimento naive descrito por Pires (1992).

O Nível 2 – Elaboração de conceitos, especificação do sentido

↓

Abordagem sincrética — **.**participar na organização de um plano que oriente o estudo da comunidade escolar

↓

Análise síntese — **.**colaborar na execução de um plano
- recolhendo dados
- fazendo o tratamento dos dados recolhidos
- comunicando os resultados

↓

Abstracção generalização — **.**representar alguns dos atributos que definem o conceito

Fonte: (Dossier Tema 4, 1989, pp. 54, 55, 76 e 77)

No Nível 2 a criança vai trabalhar os conceitos primitivos e enriquecê-los através de pesquisas, observações directas, trabalhos de grupo. Ou seja, a criança começa a sua iniciação científica. Partindo dum tema, e depois dos seus mapas mentais, Nível 1, a criança é solicitada, a planificar:

O que queremos?
O que vamos fazer?
Como vamos fazer?

Cada grupo tem a sua tarefa, e no fim do trabalho partilharão com todos os outros grupos o que fizeram e o que aprenderam. Por fim será elaborado um trabalho que engloba o somatório dos trabalhos dos grupos.

No decurso desse processo assumem grande importância as operações de Análise e Síntese. Uma correcta Análise do objecto (concreto ou verbal) leva não à decomposição da totalidade em partes, mas também à Abstracção dos seus aspectos essenciais. Para distinguir os aspectos essenciais é necessário considerá-los aspectos comuns a alguns géneros de objectos, mas não a outros. Os aspectos assim determinados (abstraídos) são depois considerados como gerais e, portanto, adquirem um significado generalizado. Por isso, a Generalização (como actividade de Síntese) está inseparavelmente ligada à abstracção resultante das análises. A Abstracção e a Generalização Total (ou seja, a distinção consciente dos aspectos ou propriedades gerais) realizam-se com o auxílio do significado verbal do que foi abstraído. O resultado da análise e da síntese reforça-se com a palavra. (Lavajo, et al, 1998, p. 20 e 21).

Nível 3 – Organização dos esquemas conceptuais

↓

Relações Espacio/temporais
. Questionar os factos constatados localizando-os no tempo e no espaço

↓

Relações causalidade
. Constatar as relações que existem entre as diferentes partes de do objecto" em estudo;
. Constatar o papel das, por ex. actividades económicas e dos transportes no desenvolvimento das actividades económicas.

↓

Relações quantitativas
. Comunicar o desenvolvimento das actividades económicas

↓

Relações de generalidade
. Elaborar sínteses
. Explorar modelos plásticos

↓

Fonte: (Dossier Tema 10, 1991, pp. 128 e 129)

Por fim será elaborado um trabalho que engloba o somatório dos trabalhos realizados pelos grupos. Neste Nível o aluno trabalhará e porá em prática todos os conceitos adquiridos no Nível anterior.

Mas, o conhecimento não consiste apenas na assimilação de Conceitos. O conhecimento é sobretudo, uma Sistematização, ou melhor, um conjunto de sistemas de conceitos, cujas relações e interconexões reflectem o carácter uniforme das relações que estruturam o mundo real.

4.4- A Avaliação

Como se disse além dos Objectivos e das Actividades, no sistema pedagógico/didáctico do Modelo "Ensinar é Investigar", assenta outra dimensão, a AVALIAÇÃO. De acordo com o Modelo Pedagógico cabe dentro da estrutura do Modelo tanto a Avaliação Sumativa como a Formativa. Assim, a Avaliação do Modelo é constituída por oito baterias de testes de desenvolvimento/aprendizagem destinadas aos quatro anos do 1º ciclo de escolaridade.[76] Para o Modelo a Avaliação é entendida como fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem.

4.4.1- O Modelo e a Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa[77], uma das modalidades compreendidas para a avaliação das aprendizagens está consignada no artigo 13º do Decreto-Lei 6/2001 de 19 de Janeiro. No seu Ponto 4. diz-nos que: "*realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos*".

Ponto 5. "*No 1º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares*".

Os instrumentos de avaliação sumativa do Modelo, ou seja as baterias de testes a aplicar aos alunos semestralmente têm finalidades bem definidas e propõem o que de seguida se passa a elencar:

- Provocar e fornecer pontos de apoio e reflexão conjunta dos professores sobre as dinâmicas desencadeadas pelas interacções entre protagonistas educativos: alunos; tarefas escolares (e outras); professor. Trata-se de um processo investigativo, ainda implícito, mas que poderá encaminhar os

[76] Duas baterias de testes de avaliação por ano de escolaridade a aplicar em Janeiro/Carnaval e final do ano lectivo, ou seja, semestralmente.
[77] Anexo III, Vol II. Este Anexo consta da Avaliação Sumativa I e VII. São fotocópias dos documentos existentes, eles também fotocópias.

professores no sentido do aproveitamento integral das situações educativas que vivem, aquelas que o modelo propõe e aquelas que ele não pode propor, dado o carácter diversificado e tantas vezes imprevisível do dia-a-dia escolar;

- Provocar e fornecer pontos de apoio à reflexão conjunta dos alunos no sentido de organizarem e adquirirem estratégias de "formulação e validação" dos processos que guiam a própria acção, o que lhes permitirá progredir nas suas aprendizagens;
- Avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos.

4.4.2- O Modelo "Ensinar é Investigar" e a avaliação formativa

Em relação à Avaliação Formativa esta é utilizada tendo em vista a adesão às tarefas propostas e ao grau de desempenho atingido, para que haja sempre a possibilidade de mudança de estratégia, materiais e métodos, para que estes se adeqúem às diferenças da turma, procurando o sucesso de todos. Há pontos importantes, que é necessário clarificar:

- Devemos partilhar com os alunos a planificação e o programa;
- Como se organiza, objectivos do trabalho, locais, frequência das tarefas, sua distribuição pelos elementos do grupo, tempo previsto, produto final, (documentos, álbuns, exposição) apresentação oral, critérios de avaliação.

Em relação ao professor e ao seu papel, pretende-se que ele seja um orientador, facilitador, aconselhador, observador, que registe os comportamentos mais significativos e valorize todos. Em relação ao trabalho/produto final, pode ou não ser avaliado pela turma. Pode-se aprofundar ou fazer a sua síntese para se sistematizar os conhecimentos adquiridos ou mesmos sugerir outros.

Para o professor do "Ensinar é Investigar" um dos papéis fundamentais dos momentos de avaliação é procurar a resposta para "O que devemos desenvolver nos alunos?" e deste modo preocupar-se com o desenvolvimento de atitudes e competências dos alunos. E, por isso, compreendem que o in/sucesso é fruto de vários factores onde a

falta de adequação das propostas de aprendizagem são equacionadas; e mais que os resultados, o que interessa é comunicar as observações sobre os alunos, sobre a forma como estes aprendem, o que é para cada aluno facilitador da aprendizagem e, as comparações possíveis serão apenas o confronto do aluno consigo próprio e com os objectivos definidos e importantes a atingir.

Para este professor há uma consistência entre os processos de avaliação, as aprendizagens e as competências pretendidas, donde ter que estar sempre presente a primazia da avaliação formativa e o carácter essencialmente formativo da avaliação. Este docente verá sempre a Avaliação numa perspectiva integrada do currículo onde esta fará parte integrante do processo de aprendizagem; do currículo; do processo de formação dos alunos e serve para melhorar a educação dos alunos e ajudá-los a progredir.

A finalidade que norteará este docente radica no reajustamento dos PCE e PCT; de selecção de metodologias e recursos; verificar das competências adquiridas ou não pelos alunos; promover, deste modo o sucesso educativo de todos. Assim, a Avaliação Formativa "*visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir processos que lhe permitam progredir nas suas aprendizagens*" (Leitão, Coord. 1993, vol. I, p. 149). Vem este conceito de Avaliação Formativa reforçar o que dissemos anteriormente.

Para efectivar uma Avaliação Formativa diz-nos Leitão (1993) que esta decorre em três etapas:

Etapa 1- Recolha de Informação.

Na recolha de informação será dado realce "*às representações da tarefa explicitadas pelo aluno; às estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a um certo resultado*" (p. 149). Para a recolha dessa informação/dados o professor observará o comportamento das crianças no decorrer das actividades; fará a análise dos seus erros (na avaliação formativa, os erros serão compreendidos como normais e indiciadores de um certo nível de aprendizagem). Observará a receptividade e a recusa/inibição face à tarefa; as dificuldades ou não com que manipula os materiais e os partilha, …

Etapa 2- Interpretação das Informações

Dará prioridade aos dados relativos ao processo de aprendizagem. O que será valorizado será a estratégia em detrimento do resultado obtido.

Etapa 3- Adaptação das Actividades Pedagógicas

As actividades pedagógicas serão propostas de acordo com a origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos anteriormente diagnosticadas.

Para o registo de uma avaliação formativa o "Ensinar é Investigar" elaborou fichas de registo de comportamento (Ficha 5), onde se descreve a situação; a descrição do comportamento observado; outras informações e notas pessoais (inferências).

É claro que o professor organiza sempre um plano de observação e registo adequado, que seja abrangente e contemple todas as crianças, captando deste modo os aspectos que considere mais significativos em relação às actividades que propôs e em relação ao modo como as crianças aderiram ou não a elas, as resolveram e a respectiva evolução.

4.5- O Modelo "Ensinar é Investigar", Área Nuclear e Decorrentes

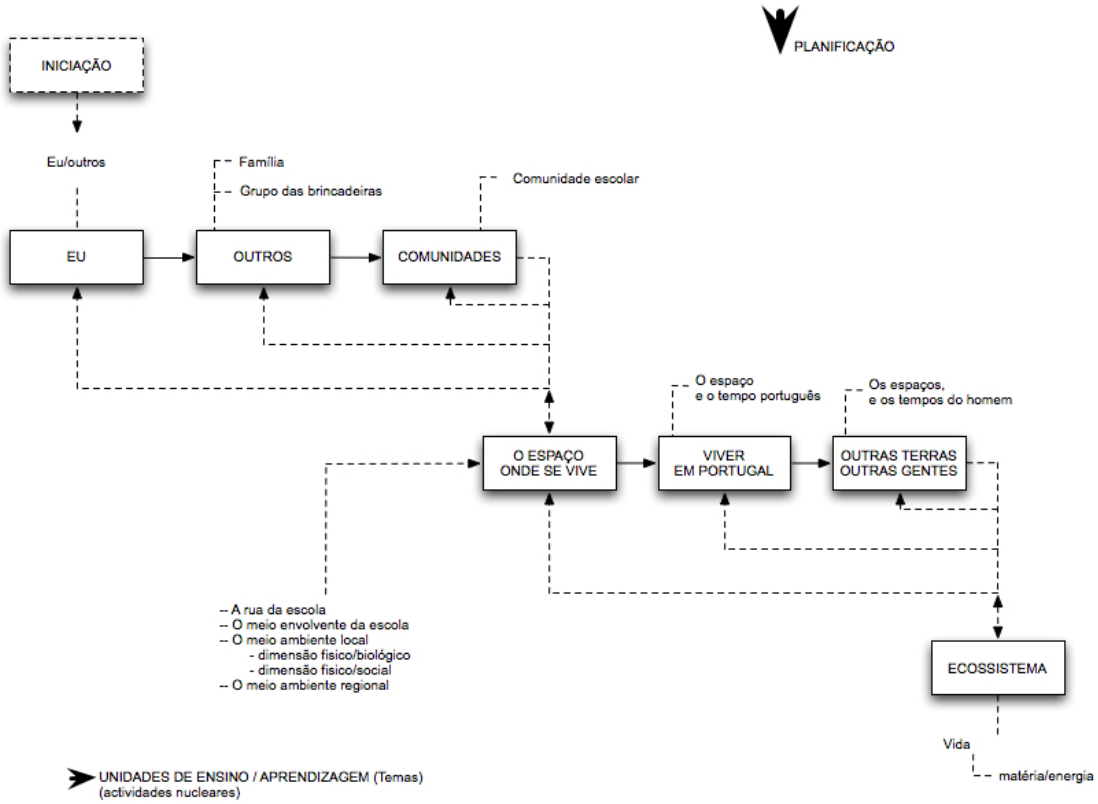
4.5.1- A planificação dos temas do Modelo

Os Conteúdos tratados no projecto "Ensinar é Investigar" são os constantes do programa do primeiro ciclo, sequenciados com a forma de os entender pelo Modelo e das metodologias adequadas ao projecto em questão.

O Modelo Ensinar é Investigar de ensino/aprendizagem está estruturado por temas. Há para o efeito a influência da Psicologia do Espaço e de acordo com Jerome Bruner *"bem visíveis na forma como se esquematiza, quer a distribuição dos temas no tempo, quer as relações que os unem"*. E continuando com Bruner *"é difícil para os seres humanos sentir a generalidade do que é familiar"* (Leitão, Coord. 1993, vol. I, p. 20). E partindo o Modelo do que é familiar à criança, ou seja, ela própria e família, achou-se correcto do ponto de vista pedagógico incluir-se o estudo entre o *"contraste entre o familiar (o próximo) e desconhecido (o longínquo) criando assim condições para que os alunos possam aceder a categorias conceptuais mais abrangentes"* (Leitão, Coord. vol. I, 1993, p. 20).

O que se pode verificar, na Planificação que apresentamos em baixo de forma linear é aquilo que pretendemos explicar nos parágrafos escritos em cima.

Fig. 8 Temas do Modelo pedagógico



Fonte: (Leitão, Coord. 1992, Dossier 13: vida: matéria/energia**)**

Para compreender a "Planificação" iremos reforçar o que o Modelo tem de inovador. A crença no concretismo que valoriza e divulga que a criança aprende partindo da manipulação, do simples e do local para o abstracto, do complexo ao universal e que ao nível das aprendizagens, da área de estudo do meio, conforme se verá, se desenrolam do próximo para o distante, do familiar para o desconhecido, do presente para o passado ou do eu para os outros (Roldão, 1995) é a proposta seguida ao nível do Modelo. Mas, o importante no projecto de educação escolar é saber qual é a relação das crianças com o saber já construído, que no dizer de Trindade (2004) é *"entendida como a dimensão central de qualquer projecto de educação escolar"* (p. 614). Para este autor, a educação é entendida *"como um acto através do qual a criança se constrói como um ser cultural, condição da sua afirmação no mundo em que vivemos"* (p. 627). Tanto no Modelo Construtivista como no da Escola Moderna os materiais passam a ter funções diferentes pois que as relações existentes e que são mantidas na sala de aula giram à volta do manuseamento de materiais. Eles são *"fontes de aprendizagem e desencadeadores de situações problemáticas"* (Marques, 1985, p. 103). Deste modo estamos perante um tipo de relação que podemos considerar tripla, pois é a partir destas interacções entre alunos, objectos, professor que emanam as situações de aprendizagem. Neste sentido só um professor "*investigador"* preocupado e que valoriza a observação e das situações/problemas do ensino/aprendizagem entrará por esses caminhos. Hoje em dia pretende-se a escola como uma instituição aberta à comunidade, com papéis que outrora não lhe competiam. Hoje deve ser entendida *"não só um centro de ensino e educação mas também um centro de formação contínua de professores e um centro onde se processa a inovação educacional"* (Marques, 1985, p. 24).

4.5.2- O Itinerário Pedagógico

Encontra-se distribuído por treze temas aos quais corresponderão sete volumes a publicar. Destes apenas dois volumes foram publicados (um em 1993 e outro 1994) pelo Instituto de Inovação Educativa (IIE).

Volume I – *Da criança ao aluno* (1993)
Volume II – *Eu e os outros* (1994)

Mais nenhum volume foi publicado e com a dissolução do Instituto de Inovação Educacional (IIE), por parte do XV governo constitucional, restam-nos os documentos policopiados em 13 dossiers, sendo que os quatro primeiros dossiers se encontram compilados nos dois Volumes supra citados e publicados pelo IIE, onde está a aplicação pedagógico-didáctica do Modelo, que nós consultamos para a elaboração deste trabalho de investigação, além de outros documentos que serviram de base para a formação dos professores e que estiveram na origem do Modelo, pondo em prática as ideias que este consagrava. A dificuldade em encontrá-los, analisá-los limitará a nossa investigação e pode até torná-la incompleta, porque eventualmente faltarão muitos documentos importantes para que pudéssemos fazer/basear e complementar e mesmo aprofundar a nossa investigação e o nosso trabalho.

Vejamos então como estão estruturados os Temas:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela Nº 28 Os Blocos e Temas do Modelo Pedagógico

Blocos Temáticos	Temas	Volumes a publicar
A. A criança como indivíduo e como elemento de microgrupos sociais.	**0**. Actividades de Iniciação	**I.** Da criança ao aluno
	1. Eu/outros **2**.Grupo das Brincadeiras **3**. Grupo familiar **4.** Comunidade escolar	**II.** Eu e os outros
B. O espaço onde se vive – "descobrir e pensar espaços vividos".	**5**. A rua da Escola **6.** O meio envolvente da Escola	**III**. O meio envolvente da Escola
	7. A dimensão físico/biológica do meio local **8**. A dimensão físico/social do meio local **9**. O meio ambiente regional	**IV**. O meio ambiente regional
C. "Conhecer e pensar" espaços distantes – os espaços vividos repensados à luz de novos conhecimentos.	**10**. O espaço português **11**. O espaço e o tempo português	**V.** O espaço e o tempo português
	12. O espaço e o tempo dos homens	**VI**. O espaço e o tempo dos homens
D. Diversidade/unidade da Terra	**13**. Vida: matéria/energia	**VII**.Ecossistemas (biológico/cultural)

Fonte: (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 21)

Estes treze Temas foram reunidos em quatro Blocos Temáticos conforme se pode ver na Tabela de cima e estão organizados da seguinte forma:

Tema 0 – Actividade de Iniciação:

Conforme o título sugere dedica-se exclusivamente ao trabalho de iniciação da leitura/escrita. Utiliza-se como metodologia para a aprendizagem da leitura/escrita o método global de frases.

Tema 1 – Eu/outros – Eu

Nível 1 – O auto-retrato
Nível 2 – Conhecimento do "Eu"
Nível 3 – "Eu" individual/"Eu" social

Tema 2 – Grupo de brincadeiras - Outros

Nível 1 – Brinquedos e brincadeiras
Nível 2 – O "grupo" das brincadeiras
Nível 3 – "Eu" individual/"Eu" social

Tema 3 – Família

Nível 1 – O "retrato" da família
Nível 2 – O "grupo" familiar
Nível 3 – "Eu" individual/ "Eu" social
Avaliação

Tema 4 – Comunidade Escolar – Comunidades

Nível 1 – A "Escola"
Nível 2 – A comunidade escolar
Nível 3 – "Eu" individual/ "Eu" social
Avaliação

Tema 5 – A Rua da Escola – O espaço onde se vive

Nível 1 – "A memória do vivido" – "mapas mentais"

Nível 2 – Organização do espaço "rua da escola" – pensar o espaço

Nível 3 – O espaço construído/espaço social – "espaços humanizados"

Avaliação

Tema 6 – O Meio Envolvente da Escola

Nível 1 – "A memória dos espaços vividos" – "mapas mentais"

Nível 2 – Organização do "meio envolvente da escola" – "pensar o espaço"

Nível 3 – Espaço construído/espaço social – "espaços humanizados"

Avaliação

Tema 7 – O Meio Ambiente Social (dimensão físico-biológica)

Nível 1 – "A memória dos espaços vivenciados" – "mapas mentais"

Nível 2 – Organização físico/biológica de um espaço vivenciado

Nível 3 – Comunidade biológica/espaço de vida

Avaliação

Tema 8 – O Meio Ambiente Local (dimensão físico/social) – O Espaço Onde se Vive

Nível 1 – "A memória dos espaços vividos" – "mapas mentais"

Nível 2 – Organização físico/social do "espaço onde se vive"

Nível 3 O espaço construído/espaço social – "espaço humanizado"

Avaliação

Tema 9 – O Meio Ambiente Regional

Nível 1 – Percepção do espaço e mapas mentais

Nível 2 – Dimensão físico-biológica e social de um espaço geográfico

Nível 3 – "Vida urbana/vida rural"

Avaliação

Tema 10 – O Espaço Português – Viver Em Portugal

Nível 1 – A memória do vivido

Nível 2 - Níveis de observação do espaço

Nível 3 – Organização do espaço português

Avaliação

Tema 11 – O Espaço e o tempo Português – Viver em Portugal

Nível 1 – Mapas mentais, modelos individuais de apreensão do real

Nível 2 – O espaço e o tempo português

Nível 3 – Diversidade/unidade do espaço português

Avaliação

Tema 12 – Os espaços e os Tempos do homem – Outras terras/Outras gentes

Subtema A - Escalas de Organização social e a unidade da terra

Nível 1 – Mapas mentais, modelos individuais de apreensão do real

Nível 2 – Estrutura social e organização do espaço

Nível 3 – Escalas de organização social e a unidade da terra

Subtema B - Para lá do "Mar Oceano"

Nível 1 – Mapas Mentais, modelos individuais de apreensão do real

Nível 2 – Para lá do "Mar Oceano"

Nível 3 – Na rota das grandes Viagens intercontinentais

Avaliação

Tema 13 – Vida; Matéria/Energia – Ecossistema

Tópico A – Objectos do "Meio Ambiente": diversidade/padrões;

Tópico B – Ciclo da Água (na "natureza"/no laboratório)

Tópico C – Organismos vivos: órgão/acção; sistema/função

Avaliação

Fonte (Dossier 13, pp. 139, 141,142, 144)

4.5.3- Actividade Nuclear de Meio Físico e Social

Qual a atenção dada ao ensino da Área de Estudo do Meio? É o assunto que passaremos a analisar a seguir.

Num estudo comparativo levado a efeito em 1991 em vários países pelo Second Internacional Assessement of Educational Progress (SIAEP) e em Portugal pela DEPGEF do Ministério da Educação (Ramalho, 1996) foram caracterizados os níveis de desempenho de crianças dos 9 e 13 anos de idade de catorze países. Investigou-se entre outros aspectos as suas atitudes, opiniões, percepções relativamente à área das ciências. Das indicações colhidas por este estudo ressaltam as heterogeneidades entre os diversos grupos de alunos. *"Este estudo apresenta contudo alguns limites a ter em conta como o sistema escolar, o currículo estabelecido e ao currículo implementado, à familiaridade dos alunos com o tipo de formato do teste administrado e, de um modo geral, diferenças entre culturas abrangidas"* (conclusões do grupo de investigadores portugueses, 1996). Outros limites devem ser considerados para análise dos alunos em questão, como os itens de resposta múltipla, novidade para muitos alunos, principalmente os mais novos.

Para verificar o desempenho dos alunos em ciências foram delineadas várias perguntas, tendo em vista facilitar a análise dos dados. Os alunos de 9 anos portugueses foram de uma forma geral inferiores à média dos seus colegas. Em assuntos de memorização tiveram melhores desempenhos. Nalguns itens houve, até, afastamentos percentuais significativos. Vários dados foram recolhidos. De entre outros salientamos:

"1- só numa escola do 1º ciclo existia laboratório de ciências e laboratório especializado (para biologia, química, etc.)

2- cerca de ¾ dos alunos afirmam ver algumas vezes experiências de Ciências na sala de aula; estes alunos tiveram melhores resultados do que os restantes colegas

3-cerca de ¾ dos estudantes afirma fazer algumas vezes experiências de Ciências, sozinho ou em grupo. Foram estes os alunos com melhores desempenhos médios.

4- aproximadamente metade dos nossos alunos de 9 anos têm em casa menos de 25 livros; o seu desempenho no teste do SIAEP foi acentuadamente mais fraco do que o dos seus colegas que dispõem de um maior número de livros." (Ramalho, 1994).

Abordando o *" menos bom"* desempenho dos alunos portugueses em relação aos congéneres estrangeiros e mesmo em relação entre o que se esperava e o desempenho havido, há motivo de preocupação; *" revela-nos um panorama consistente de fraca realização da Literacia (Sim- Sim e Ramalho, 1993), da Matemática (Ramalho, 1994) e, agora das Ciências da Natureza"*. A estes factos apontados e face aos resultados apurados não podemos negligenciar a heterogeneidade entre as várias regiões do país, onde as zonas rurais apresentam resultados inferiores às zonas urbanas e semiurbanas. De salientar que grande número de alunos dispunha de menos de 25 livros, conforme já foi dito, em casa. Estes acontecimentos que ao longo dos tempos se vêm mantendo constantes ou com oscilações pouco significativas, têm-nos preocupado e abre-nos a curiosidade para tentar investigar onde estão as falhas, em relação ao Estudo do Meio, das crianças portuguesas do 1º ciclo.

4.5.3.1- A importância da área de Estudo do Meio

Acabamos de mostrar no ponto anterior, a forma como a Área Nuclear do Estudo do Meio *"é reconhecida"*. É verdade que vários autores (Dottrens, Vol, III, 1976; Soares, 1978; Roldão, 2004; Trindade, 2004; Eric Midwinter, 1972 in Benavente, 1999; Benavente 1999) e até os programas para o 1º ciclo (Programa de 1974/1975; 1980, 1990, C.N. 2001) nos apontam essa importância como crucial. A importância dada ao Meio Físico e Social, em Portugal foi reconhecido já nos programas de 1974, após o 25 de Abril, pois centravam as suas práticas no Meio Físico e Social, sendo este o ponto de partida para todas as aprendizagens. Eric Midwinter diz-nos que *"a história e a geografia vão ajudar a aprender a ler e escrever mas o importante é que ler e escrever vai dar meios para intervir na história e na geografia"* (Benavente, 1999, p. 134). Com o Modelo "Ensinar é Investigar" o Estudo do Meio Físico e Social é a *"actividade nuclear"* donde emanam todas as outras áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Expressões), ou seja na nomenclatura do Modelo as *Actividades Decorrentes"*. Diz-nos Ontoria (2003) que os "*mapas conceptuais*" são importantes ao nível das tarefas de aprendizagem e para justificar a sua ideia parafraseia Novak e Gowin que sustentam que o que é preciso é *"o desejo de procurar o simples para preservar o complexo"* (Ontoria et al, 2003, p. 65).

E o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto também nos aponta esta área como uma área fulcral e da qual se devia partir para toda a aprendizagem. Em suma: dizem-nos que é uma área aglutinadora. Júlia Soares, professora do Movimento da Escola Moderna (MEM) afirma-nos, em relação à área do Estudo do Meio, que esta é uma área de superior importância e que veio modificar superiormente e qualitativamente o currículo escolar e obrigatoriamente as práticas escolares na sala de aula. E explicita-nos isto peremptoriamente afirmando-nos que uma *"das maiores inovações dos actuais programas do Ensino Primário foi a introdução do Estudo do Meio Físico e Social como área curricular e como ponto de partida e de chegada de toda a actividade pedagógica"* (Trindade, 2004, p. 605). As actividades que mobiliza e corporiza, os instrumentos utilizados "obrigam" à abertura e à inovação e à prática constante que leva ao desenvolvimento de projectos em áreas diversas. E, no dizer de Soares:

> *"É esta prática que permite à criança compreender melhor o seu meio, alargar cada vez mais o campo das suas pesquisas, dominar os instrumentos básicos do conhecimento e iniciar-se nas técnicas através da observação e análise, da experimentação, dos gráficos de observação e análise, da experimentação, da correspondência, da consulta de livros e enciclopédias"* (Trindade, 2004, p. 606).

E hoje do computador e de outras tecnologias de comunicação e informação. Não pode, por isso mesmo haver uma visão didáctica do ensino, porque esta é de via única. Onde o aluno e a sua mente são passivos. Na concepção Freiriana, recipiente vazio e pronto a ser preenchido. É *"um ditado de um para outrem"* E, aqui o insucesso dos alunos é explicado e reduzido às poucas *"habilidades mentais"* ou ao seu QI. E o sistema de ensino nem sequer é questionado ou beliscado (Bruner, 2000, p. 85).

O que conseguimos vislumbrar é que o Projecto "Ensinar é Investigar" é de 1978 e que os vários programas, excepto o de 1975 são todos posteriores ao início do Primeiro Projecto bem como o Decreto-Lei (286/89) acima mencionado que vem institucionalizar a Área-Escola. Mas, para não nos dispersarmos vejamos o que se escreveu sobre esta Área do Estudo do Meio, e a importância que lhe é dada. É de realçar que é a partir desta área que tudo acontece. Todas as outras áreas (áreas decorrentes) surgem das actividades realizadas no seio da Área Nuclear (Estudo do Meio).

Surge então a Área-Escola, uma das inovações da Reforma Educativa como sendo uma área curricular não disciplinar. É institucionalizada pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e diz-nos que é uma *"área curricular não disciplinar, tendo por finalidades fundamentais a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno"* (Monteiro et al, 1994, p. 4). A inovação que aportaprende-se, como poderemos verificar e dada a sua especificidade, no desenvolvimento de projectos aglutinadores dos saberes e que são por isso mesmo propícios à implementação da prática da interdisciplinaridade, uma das especificidades inerentes ao 1º ciclo do ensino básico.

Além desta especificidade há outra que se prende essencialmente com implicar outros actores num trabalho conjunto, onde para além dos professores há a participação ao nível dos projectos de membros da comunidade educativa como pais, encarregados de educação, autarcas, representantes dos interesses sociais, económicos e culturais reconhecendo-se e valorizando-se deste modo *"a autonomia cultural e o papel da escola enquanto pólo de desenvolvimento da comunidade local"* (Monteiro, 1994, pp. 14 e 15). Que aconteceu a esta experiência inovadora desta Reforma Educativa? O mesmo que às outras leis, branqueiam-se e lá vão elas e surgem outras e assim por diante. Sem ao menos serem avaliadas e verificarem o que é que correu menos bem!

4.5.3.2 – O conhecimento do Meio no Ensinar é Investigar

Para percebermos melhor a sua importância vejamos Dottrens (1976). Para ele, a criança percepciona o mundo exterior e toma consciência desse mundo através dos *"seus olhos, os seus ouvidos, as suas mãos, o seu olfacto lhe revelarão para se alargar, na idade adulta, á visão do mundo e do universo"* (Vol. III, p. 9). Há quase que como uma educação sensorial tão do *"agrado"* de Montessori. E assim se valoriza tudo que se vê e sente e, portanto, a criança *"procura compreender e agir em função do seu saber e das suas capacidades"* (Vol. III, p. 9) esta ordem de conhecimentos que o aluno trata de compreender é-lhe dado pela escola a par das instrumentalidades básicas (ler, escrever e contar). Esta ordem de conhecimentos surge espartilhados numa diversidade de ciências a saber: *"a geografia, a história, a educação cívica e social. Estas três disciplinas fundem-se, para os alunos jovens, num ensino único que se chama o estudo do meio"*

(Vol. III, p. 10). O carácter integrador, transversal e interdisciplinar surge-nos nesta citação que fazemos do autor em análise (1976).

> *"Tudo aquilo que contribui para a formação da criança; tudo o que a influencia, tudo quanto suscita reacções da sua parte, o quadro material da vida: a natureza e todas as modificações que os homens a fizeram sofrer, os seres humanos, a família, os camaradas, as diversas comunidades locais nas suas actividades e comportamentos. (…) é também um precioso auxiliar para as outras disciplinas: língua, matemáticas, e mesmo desenho e música, porque esse contacto de ordem intelectual e afectiva condiciona todo o desenvolvimento mental; (…).*
> *O estudo do meio constitui uma matéria de ensino que se integra nas diversas disciplinas"* (Vol. III, p. 11).

Temos assim, o reforço daquilo que ao nível do Modelo do Projecto *"Ensinar é Investigar"* se denomina de Actividade Nuclear, ou seja Estudo do Meio e Actividades Decorrentes, ou seja Língua Materna, Matemática, Expressões ao mesmo tempo que se aponta para a transversalidade e interdisciplinaridade na prática docente no seio da sala de aula, partindo do Estudo do Meio.

O Estudo do Meio remete-nos também a Decroly e aos seus Centros de Interesse, que nos propõem como fundamental, ao nível da organização do estudo e, nomeadamente do Estudo do Meio a importância de *"Observar, Associar e Exprimir"*. Sendo, como nos diz Dottrens (1976) que o Estudo do Meio é *"um precioso auxiliar para as outras disciplinas"* (Vol. III, p. 11) ou seja, para as Actividades Decorrentes então, *"A linguagem oral e escrita, o desenho, os esboços, as colecções, os trabalhos manuais, são utilizados para que os alunos e a classe conservem uma documentação daquilo que foi estudado"* (Vol. III, p. 13) e também seja uma forma de aceder ao conhecimento e isto pode ser feito, conforme Dottrens (1976) sugere através de:

- O trabalho por grupos;
- As fichas de observação (Vol. III, p. 13) e que o "Ensinar é Investigar" operacionaliza também.

Do trabalho assim realizado, ao nível do Estudo do Meio, através das observações e até dos inquéritos feitos no seio dos grupos, os alunos terão a

necessidade, não só de tomar notas do que observam, como as registarão, desenharão, medirão, recolherão amostras, …

> *"A exploração dos resultados obtidos fornecerá matéria para as lições de língua: linguagem, vocabulário, composição; de aritmética; montar-se-ão painéis nos quais tomarão lugar desenhos, gráficos, planos, ilustrações, textos, etc., (…) dando aos alunos, ao mesmo tempo um enriquecimento dos seus conhecimentos e uma excelente introdução aos métodos de trabalho intelectual"* (Dottrens, 1976, Vol. III, p. 15).

Tal qual como é operacionalizado ao nível do *"Ensinar é Investigar"*. Tudo parte do Estudo do Meio e é dos resultados dos trabalhos efectuados nesta área que se trabalham as outras áreas. Um texto que se escreveu, uma História/problema que se leu, um desenho que se fez representando por exemplo como passou o fim-de-semana, ou o que é para ele a Família, enfim, a auscultação dos seus "Mapas Mentais".

Uma vez que a criança ao nível do 1º ciclo, ainda *"não é capaz de atingir o estádio da explicação"* (Dottrens, 1976, Vol. III, p. 17) é por isso mesmo que o ensino deve consistir e insistir primeiro *"em observações directas, depois indirectas, suscitando o conhecimento dos factos, despertando a curiosidade e o interesse, levando a trocas de pontos de vista e a um trabalho efectivo das inteligências. Não deve ser mais um ensino verbal terminado pelo estudo ou a memorização de factos que não correspondem a nada no espírito da criança"* (Vol. III, p. 17). Há uma condição que Dottrens (1976) nos coloca e que se prende com um ensino activo e construtivo ao nível da sala de aula como factor condicionador de boas e significativas aprendizagens, de melhores desempenhos e de sucesso escolar.

Em termos institucionais e formais os governos tentam a todo o custo encontrar fórmulas, pensam eles mágicas, para as colocarem no seio das escolas. O que acontece é que quando surge o produto da legislação já há muito que os Grupos Inovadores têm nas suas salas de aula projectos credíveis de serem seguidos e apoiados pelas instâncias oficiais, mas não é isso que acontece, tentam a todo o custo regular tudo e todos e submetê-los aos seus caprichos. É que os Grupos Inovadores[78], não dependem de

[78] Em Portugal referimo-nos ao MEM e "Ensinar é Investigar"

decretos e estes quando surgem, na maior parte das vezes apenas os limitam/regulam/restringem, em vez de apoiar, promover e disseminar.

Em relação ao Programa do 1º ciclo (1990) e referindo-nos à Área de Estudo do Meio o que é que traz de novo, ou se quisermos o que o aproxima daquilo que vimos a dizer sobre a especificidade do *"Ensinar é Investigar"*. Dottrens (1976) também acha que as áreas da Língua Materna e da Matemática são as mais trabalhadas e pensa e defende que se tem de *"rever essa posição de princípio e dar ao ensino das ciências o lugar que lhe cabe no mundo"* (Vol. III, p. 99) e aponta que para que o ensino das ciências nas escolas deixe de ser subvalorizado e ocupe o lugar a que tem direito deve, de acordo com o seu "programa", ser *"baseado na observação e na experimentação"* (Dottrens, 1976, Vol. III, p. 131), o que pensamos ainda hoje nas nossas escolas não é feito. É isso que iremos abordar no decorrer das linhas seguintes.

O programa do 1º ciclo (1990) saído da reforma da década de 90 e no que concerne ao Estudo do Meio, nos seus princípios orientadores diz-nos que concorrem para esta área muitos *"conceitos e métodos de várias disciplinas"* (Programa, 1990, p. 67) e acrescenta que essas disciplinas são, nem mais nem menos que *"a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia"* (Programa, 1990, p. 67), e, que com o contributo dessas disciplinas científicas pretende-se aceder de uma forma progressiva e compreensiva às *"inter-relações entre a Natureza e a Sociedade"* (Programa, 1990, p. 67), ao mesmo tempo que nos aponta para o papel de *"Actividade Nuclear"* tal qual como o "Ensinar é Investigar" nomeia a área de Estudo do Meio dizendo-nos que *"o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas"* (Programa, 1990, p. 67) e ao mesmo tempo reforça a transversalidade da área do Estudo do Meio, bem como a sua potencialidade ao nível da interdisciplinaridade. Uma semelhança com o "Ensinar é Investigar" que não podíamos deixar passar em claro prende-se sobretudo com a forma de organização do programa de Estudo do Meio (1990). E, se estivermos atentos verificamos que o mesmo é de 1990 e que o Projecto surge em 1978. Mas, vejamos o que nos traz quanto à sua organização. Começa dizendo que *"O programa de Estudo do Meio apresenta-se organizado em blocos de conteúdos"* (Programa, 1990, p. 68). Em relação à forma como o monitorizar vemos que pressupõe um ensino activo e experimental das ciências quando nos diz que *"pretende-se que todos se vão tornando*

observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender" (Programa, 1990, p. 68). (…). *"Assim, será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade (…)"* (Programa, 1990, p. 68).

Ao nível dos Objectivos Gerais do programa (1990) de Estudo do Meio há a preocupação de recorrer a uma terminologia utilizada no estudo das ciências, nomeadamente o ponto 6 – que nos diz especificamente: *"utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação"* (Programa, 1990, p. 69).

Como se disse, o programa de 1º ciclo (1990) está organizado em *"blocos"*. Estes *"blocos"* surgem-nos assim estruturados: "Á Descoberta de Si Mesmo"; "À Descoberta dos Outros e das Instituições"; *"À Descoberta do Ambiente Natural"; "À Descoberta das Inter-relações Entre os Espaços"; "À Descoberta dos Materiais e dos Objectos"; "À Descoberta das Inter-relações Entre a Natureza e a Sociedade"*. Sendo estes os *"Blocos"* em que o Estudo do Meio está organizado vejamos, então o que se pretende com cada um dos Blocos em análise.

Em relação ao Bloco *"À Descoberta de Si Mesmo"* verificamos que a preocupação dominante incide sobre a estruturação do conhecimento sobre si próprio, a noção de tempo e dizem-nos também que sendo esta a idade da fantasia, que estas em circunstâncias várias acontecem sobre situações reais e, que, por isso mesmo, *"devem ser respeitadas e estimuladas"* (Programa, 1990, p. 70).

O Segundo Bloco, *"À Descoberta dos Outros e das Instituições*" preocupa-se, ou aborda, como poderemos ver sobre os *"outros, primeiramente aos que lhe estão mais próximos e depois, progressivamente aos que lhe estão mais distantes no tempo e no espaço"* (Programa, 1990, p. 75).

O Bloco *"À Descoberta do Ambiente Natural"*, além de outras preocupações e conteúdos, diz-nos que *"A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser*

estimulada (…)". Ao mesmo tempo que nos apontam estratégias tais como: *"Os estudos a realizar terão por base a observação directa, utilizando todos os sentidos, a recolha de amostras, sem prejudicar o ambiente, assim como a experimentação"* (Programa, 1990, p. 79).

Com o bloco *"À Descoberta das Inter-relações Entre Espaços"* a referência matricial prende-se essencialmente com os conteúdos relativos ao espaço. A importância que o professor deve dar ao espaço radica essencialmente com a "forma" com que o professor deve *" programar as actividades que permitam a objectivação e alargamento dessas noções"* (Programa, 1990, p. 83). Como já vimos anteriormente e que a seguir vamos reforçar *"O conhecimento dos espaços familiares permitirá à criança, por associação e comparação, compreender outros espaços mais longínquos"* (programa, 1990, p. 84)

Com o Bloco *"À Descoberta dos Materiais e Objectos"* faz-se apelo a uma atitude científica experimental, de exploração e manipulação de objectos e instrumentos, como a seguir se pode constatar. *"A exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem"* (Programa, 1990, p. 87).

Por último temos o *Bloco "À Descoberta das Inter-relações Entre a Natureza e a Sociedade"*, onde se nos propõe a promoção de atitudes relacionadas *"com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais …"* (Programa, 1990, p. 91).

A diferença, se de diferença se pode falar radica na forma como se acede aos conteúdos elencados. Ou seja: O que ensinar; como ensinar. Até que ponto a reflexão sobre os discursos teve impacto sobre os projectos de intervenção educativa no seio das escolas? Até que ponto o saber escolar é nutrido pelos frutos da reflexão dos discursos inovadores? Como se acede aos saberes? Ou seja: como pode o património cultural acontecer na vida de uma criança e deste modo contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança?

Na perspectiva de Trindade (2004)

> *"é necessário que se produzam situações pedagógicas que deverão ser equacionadas à luz da concepção de criança que perfilhamos, do projecto de educação escolar que pretendemos, do património cultural que dispomos e da nossa capacidade de interpelar o mesmo ponto de vista da educação que definimos como culturalmente relevante e socialmente pertinente"* (p. 312).

E além do que referimos devemos atentar no que Niza (1998) nos diz pois ele vai mais além. O Campo da Inovação Pedagógica de que o MEM e o "Ensinar é Investigar" fazem por direito parte, têm um "Modelo" e é aí que radica a diferença entre princípios elencados num Programa e a sua in/capacidade de operacionalização, por parte de cada um dos professores muitas das vezes no isolamento da sua escola.

> *"Um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino (…) possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados"* (p. 78).

Entendemos aqui, naturalmente, pedagogia como cultura. *"Algo construído por nós para guiar a acção, mas logo transformado pela reflexão crítica para melhor acompanharmos os contextos e as ideias em devir"* (p. 78).

O Modelo "Ensinar é Investigar", tem identidade própria, ou seja, uma cultura pedagógica, que manifesta através do seu Modelo. Onde a estruturação da acção educativa afirma-se em função da *"Actividade escolar enquanto contrato social e educativo e explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o reconhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos"* (Trindade, 2004, p. 495). E, conclui que *"a organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços é, por isso, o cerne da pedagogia da Escola Moderna"* (p. 495) e do "Ensinar é Investigar", conforme nos é dado observar no estudo que vimos fazendo. É que, no lema de Jerome Bruner *"ensinar é a melhor maneira de aprender"* (Trindade, 2004, p. 497).

Um Modelo, pelo que nos é dado verificar, vai mais longe que um Programa, vai beber à sua origem mas, de forma autónoma cresce nutrindo-se na capacidade

imprimida pelos professores em se identificarem com ele procurando no seu envolvimento e no dos alunos, o seu sucesso, tanto académico como pessoal e social.

4.5.4- Área Decorrente da leitura/escrita

A escola não é apenas um lugar onde se aprende a ler e escrever, além de também o ser. É também na escola que se deve desenvolver a oralidade a partir da fase em que se encontra cada aluno, pois esta em muitos casos é deficitária, nomeadamente se os alunos vêm de ambientes sócio-culturais e económicos desfavorecidos, onde os seus progenitores não valorizam a troca de ideias e onde até as conversas, se as há, não aportam qualquer tipo de prazer à criança. Assim compete à escola/professor desenvolver a oralidade em cada aluno para que este atinja mais qualidade na sua forma de se expressar e de aceder ao código linguístico oral e escrito. E, deste modo o ensino tem que ter uma eficácia relevante, tendo em vista que a criança/aluno seja capaz de chegar à fase do *"discurso oral sintacticamente articulado"* (Rebelo e Atalaia, 1978, p. 25), para que de seguida se possa de uma forma consistente passar à *"aquisição da língua escrita"* (Rebelo e Atalaia, 1978, p. 35). É que o domínio da língua oral é meio caminho andado para a aprendizagem da escrita de uma forma mais rápida e melhor.

O que entendem Rebelo e Atalaia (1978) por ler? Para estas autoras *"Ler não é distinguir a combinatória de elementos isolados, letras e sílabas (a decifração só será útil em posteriores análises), mas, sim, reconhecer rapidamente a totalidade significante de palavras e grupos de palavras"* (p. 122).

Para Lobrot, citado por estas autoras (1978) o acto de *"ler implica o reconhecimento global das palavras e acessoriamente a análise dos elementos que as compõem (a nível da língua falada, esses elementos são os grupos fónicos e os fonemas; a nível da língua escrita esses elementos são as letras e dígrafos) "* (p. 142).

A aprendizagem da leitura/escrita depende muito do ambiente cultural da criança e da valorização que é dada à língua materna. Se a criança nasce num ambiente cultural favorável e desenvolve a sua linguagem oral com clareza e elabora um sistema de produção e compreende perfeitamente que a linguagem que utiliza é uma associação

de significante e significado, acederá à linguagem escrita com mais facilidade, o mesmo não se passando com as outras crianças. A própria *"escola não espera que a criança descubra o mecanismo básico da escrita, nem elabore o seu próprio sistema de produção, ela impõe-lhe a mecanização e automatização de correspondências de grafemas e fonemas, frequentemente sem qualquer significado"* (Leitão, Coord. 1994, vol. II, Doc. 30, p. 413). O que a escola faz aqui é valorizar as teorias associacionistas que consideram a criança uma *"tábua rasa"* que é necessário encher, enquanto *"recipientes vazios"* (Freire, 1975); encher com conhecimentos recorrendo-se de uma forma geral a fontes externas como por exemplo, recompensas, castigos e outras formas de os motivar, à boa maneira dos reforçadores de Skinner e da escola tradicional. Ora, pelo que se acaba de dizer as dificuldades que se encontram na escola, pelo menos nalgumas, podem ou poderão ser superadas se as metodologias de ensino/aprendizagem da leitura/escrita tiverem em conta vários pressupostos, alguns já assinalados, mas nunca é de mais realçar que:

> *"processos fonéticos, alfabéticos e silábicos necessitam de um grau de consciência metalinguística para o qual parte das crianças pode ainda não estar cognitiva e linguisticamente preparada, independentemente de distúrbios específicos da linguagem ou de leitura. Quanto mais o processo de ensino se baseia na segmentação da fala, mais alto grau de consciência metalinguística é necessário"* (Leitão, Coord., 1994, vol. II, Doc. 30, p. 417).

Com André (1996), uma das condições para aprender a ler é a necessidade que o aluno deve sentir e a escola/professor deve consentir, cultivar, desenvolver e promover de *"libertar a palavra"*. Esta, na sua forma de dizer resume-se essencialmente a esta frase *"Para aprender a ler é fundamental aprender a falar e a aprendizagem da leitura constitui a continuação da prática da linguagem*" (p. 13). O comportamento que se deve pedir aos alunos e que eles devem cultivar como factor essencial da aprendizagem não será com certeza, que eles aprendem porque o professor os ensina, mas preferencialmente porque fazem a sua aprendizagem pessoal.

Para quase todas as teorias psicológicas e epistemológicas o indivíduo é activo aquando da aquisição de conhecimentos. No entanto, para estas mesmas teorias há não uma atitude *"corroborativa"*, há *mesmo "um corte radical, entre o sujeito que conhece, e a realidade a conhecer"* (Leitão, Coord., 1993, vol.I, Doc. 12, p. 194). Já este assunto

tratado à luz da teoria construtivista, para Sinclair, et al, (1989) em relação ao dito corte, dizem-nos que este não tem lugar. "*O indivíduo, ao conhecer, constrói o seu mundo transformando o real e modificando ao mesmo tempo o seu próprio pensamento*" (Leitão, Coord. 1993, vol. I, Doc. 12, p. 194).

No processo de leitura embora as capacidades cognitivas das crianças sejam "*condições necessárias*" para desencadear todos os "*mecanismos*" de aprendizagem, não serão, certamente "*suficientes*". (Leitão, Coord. 1993) afirma que para além deste factor há outros a considerar

> "*de ordem social e afectiva que são importantes na construção de um modelo de leitura onde todo o processamento de informação é auto controlado pelo leitor através de estruturas cognitivas, através da memória, da atenção, de conceitos linguísticos e experiências culturais, provocando uma reflexão sobre a natureza e funções da linguagem e fazendo da leitura um processo activo e racional que tem em conta toda a personalidade do leitor*" (vol. I, p. 197).

A competência da leitura surge na criança após o "domínio" da linguagem falada e, de acordo com a teoria cognitivista "*a discriminação de símbolos gráficos requer uma descentralização a fim de extrair traços discriminativos desses símbolos, e requer a capacidade de classificação para chegar ao conceito de letra*" (Leitão, Coord., 1993, vol. I, p. 198). Há autores, como Elkind (1978) que acham que aprender a ler cedo de mais (antes dos 7 anos) – estádio das operações concretas – é prejudicial. No entanto, pensa Leitão (1993) que quando o autor se está a referir a isso que "*ele se está a referir aos malefícios da prescrição de um programa de leitura baseado nos Métodos Fónicos, em que a criança (…) se vê obrigada a memorizar símbolos sem significado para ela*" (vol. I, Doc. 13, p. 200).

Aprender a ler, ou seja, a criança só aprende a ler a partir da sua própria actividade e quando for capaz de construir estruturas capazes de darem significado ao que lêem. Ou seja, no dizer de Wadsworth: "*Aprender a ler é ser capaz de construir as regras da escrita e, nesse sentido, a criança precisa de descobrir activamente o que são letras e palavras*" (Leitão, Coord. 1993, vol. I, Doc. 13, p. 200). E, para Piaget há métodos de ensino/aprendizagem da leitura/escrita que são verdadeiros obstáculos a que isso se realize. Ele, na sua teoria diz-nos que os métodos fónicos são disso um exemplo

paradigmático pois estes *"partem do pressuposto que a criança aprende a ler, sobretudo pela interiorização passiva da realidade exterior e pela associação progressiva de elementos da realidade"* (Leitão, Coord. 1993, vol. I, Doc. 13, p. 201). Há, pois, para os seguidores da teoria Piagetiana uma relação estreita entre a competência da leitura e o domínio das noções de conservação. Para Micotti *"os actos de ler e escrever não envolvem apenas operações de coordenação visual e motora e actividades de percepção. Envolvem também actividades que pressupõem conhecimentos de tipo lógico-matemático, como sejam seriar, comparar e classificar"* (Leitão, Coord. 1993, vol. I, Doc. 13, p. 202).

O acto de ler é em si mesmo um acto complexo. Por isso há que ter em atenção, o ensinar-se a ler os alunos/as antes da sua entrada na escola pois *"um ensino prematuro da leitura, pelo memos em todos aqueles cuja maturação das funções postas em acção não está assegurada"* (Dottrens, 1974, vol. I, p. 170), pode prestar um mau serviço à criança. De acordo com o mesmo autor (1974*)*

> *"O acto pelo qual lemos é de uma dificuldade mental que dificilmente realizamos: é preciso perceber, pela vista sinais escritos e interiorizá-los, depois transformar essas percepções visuais em actos motores pelo recurso aos órgãos da fala. É preciso, além disso, que o olho se habitue a seguir a linha da escrita da esquerda para a direita. A conexão de todos esses movimentos supõe um funcionamento normal do sistema nervoso, dos órgãos da visão e dos órgãos fonadores"* (vol. I, p. 170).

A leitura na perspectiva de Dottrens (1976) não é uma técnica.

> *"Saber ler deve levar o leitor a reagir intelectualmente ao conteúdo da sua leitura: é este um dos objectivos maiores desse ensino". (…) "A leitura opera progressos decisivos na estrutura do pensamento da criança. Quando ela lê uma frase, tem à sua frente sinais sem nenhum suporte concreto: ler, obriga a representar, a recriar pelo pensamento e a imaginação a situação real que a frase traduz pelos símbolos do texto impresso. Aprender a ler é pois avançar no domínio do equipamento mental"* (vol. I, p. 173).

Para o Modelo "Ensinar é Investigar" a linguagem escrita, que depende do processo visual, sobrepõe-se à linguagem falada que depende de processo auditivo. Aprender a ler não é, portanto, a aprendizagem duma linguagem nova. O que há aqui é um relacionamento entre uma linguagem visual, essa desconhecida da criança. Há por

assim dizer ao nível da aprendizagem da leitura "*um problema de TRANSFERÊNCIA DE SINAIS"*[79] (Leitão, Coord. 1993, vol. I. Doc. 11, p. 191).

Ler, conforme se pode inferir não é só descodificar é acima de tudo compreender a mensagem de textos diversificados, de cariz informativo ou não, que sejam capazes de mobilizar todo o tipo de "*capacidades inferenciais, de síntese e de associação de conhecimentos prévios. Aprender a compreender o que se lê significa, acima de tudo, construir conhecimentos, tendo por base o que já se conhece sobre o assunto*" (Sim-Sim, 2006, p. 32 e 33). E, a mesma autora (2006) falando sobre "*Níveis de Compreensão de Leitura"* afirma que*: "A compreensão de leitura não constitui uma realidade dicotómica (compreende/não compreende), mas um produto variável que depende da experiência do leitor, do conhecimento que possui sobre o assunto que está a ler, da capacidade e rapidez de descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que activam a compreensão"* (p. 42). A leitura é, por assim dizer, um processo "*interactivo entre o leitor e o texto"* (p. 46).

Ao nível da aprendizagem da leitura é necessário que "*para além de serem capazes de reflectir sobre a linguagem oral, as crianças, para poderem aprender a ler, têm de compreender que as palavras escritas são compostas por letras espacialmente ordenadas, correspondendo a sons temporalmente ordenados"* (Neves & Martins, 2000, p. 23).

4.5.4.1- Métodos de escrita/leitura

Para os métodos antigos da escrita apenas interessava a forma, ou padrão de como os alunos escreviam. Não importava por assim dizer o reconhecimento do valor formal e funcional da escrita. Mas vamos até às conclusões da XI Conferência Internacional de Instrução Pública (UNESCO, 1948):

> *"1-A escrita não é apenas uma técnica de ensino, mas um meio de expressão e uma arte à qual o estilo pessoal deve emprestar um máximo de harmonia e de elegância.*
> *2-O ritmo da vida moderna exige uma escrita cada vez mais rápida.*

[79] Destacado das autoras

3-O ensino da escrita deverá dar a cada criança a melhor escrita que ela for capaz de realizar com a conveniente e suficiente rapidez.
4-Os métodos deverão ser os que melhor se adaptem às possibilidades infantis" (Pestana, 1965, p. 126).

E estes, de acordo com vários autores, nomeadamente (Dottrens, 1976; Trindade 2004; Freeman, Wicler, in Pestana, 1965) entre outros, recomendam os métodos globais no ensino da leitura/escrita.

Para Freeman *"A principal vantagem em começar por unidades importantes da linguagem – palavras ou pequenas frases – é a de que estas são as únicas que têm significado e de que é dessa significação que deriva e se desenvolve a fusão dos diferentes movimentos"* (in Pestana, 1965, p. 127). Deste modo somos levados a crer e a concluir que são os métodos globais aqueles que melhor respondem aos interesses das crianças e ao mesmo tempo vão de encontro a uma psicologia infantil sadia.

Aguayo acha que a escrita deve aparecer após a criança dominar a técnica da leitura, conforme nos diz Ferreira (1954). Diz este autor que são dificuldades diferentes e que para melhores resultados há que separá-los. Há, contudo, outros pedagogos que têm uma visão diferente como (Montaigne, Coménio, Decroly e Radice) que aconselham o ensino simultâneo, *"com o argumento de que ela é indispensável para estimular a actividade gráfica infantil"* (p. 221). Mas ler e escrever são dois exercícios interdependentes. Só se é capaz de ler algo que está escrito. Por isso mesmo o acto de ler e o acto de escrita são indissociáveis.

Para que haja sucesso na escrita, o texto escrito na perspectiva de (Neves & Martins, 2000) não pode ser "*uma entidade distante e inacessível*", pois se assim for, "*é mais provável que se crie uma representação mental da leitura como algo muito difícil e se parta para ela com expectativas pouco favoráveis"* (p. 107). A manipulação do texto neste início do processo de ensino/aprendizagem da leitura/escrita recomenda-se e é tanto mais importante quanto menos os alunos tiverem contacto com o texto escrito no seu meio ambiente familiar.

Na opinião de Contente (2000) *"A leitura e a escrita são actividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais*

fácil" (p. 27). É que o sucesso escolar passa pelo *"saber escrever"*. Escreve-se em todas as áreas disciplinares e a avaliação incide em todas as disciplinas e essencialmente sobre o que se escreve.

Chall em estudo realizado em 1967 conclui que a metodologia utilizada ao nível da aprendizagem da leitura, seja ela tanto fónica como global, apresentam iguais *"níveis de competências, quer em velocidade de leitura, quer em compreensão"* (Sim-Sim, 2006, p. 52). Assim, esta autora (2006) chega à conclusão que

> *"O modo como se lê e o que se compreende dependem da eficácia com que se manipulam as diversas competências de leitura ao abordar os diferentes tipos de textos. A eficácia da compreensão determina o tipo de informação que diferentes leitores conseguem reter e como são capazes de reflectir sobre um determinado texto e interpretá-lo"* (p. 97).

Sendo que o método sintético de aprendizagem de leitura/escrita tem como suporte as teorias associacionistas e que estas consideram as crianças como seres que se vão enchendo, acumulando pequenas unidades que lhes vão sendo inculcadas para que mais tarde sejam associadas umas às outras, tornando-se por sua vez unidades maiores, onde a criança vai conseguir ler essas unidades maiores após ser capaz de ler as unidades menores. Ora, este processo assenta em propostas vindas do exterior, nomeadamente o manual e onde o aluno se transforma num decifrador que paulatinamente se transformará *"num aprendiz-leitor"* (André, 1996, p. 39) e só à posteriori*"se transforma num leitor"* (id. p. 39). Nesta técnica de aprendizagem da leitura/escrita não se dá a possibilidade do aluno aprender e apropriar-se do sentido da mensagem que lhe é transmitida e nesse sentido questiona-se mesmo se há comunicação entre emissor/receptor, compreendendo-se neste caso estes actores como professor/aluno.

A leitura aprendida por este método, não só é feita não se baseando na compreensão do sentido como não promove a construção do sentido. É uma leitura pela decifração. Ser-se bom leitor não é mais do que o resultado de vários factores, que conjugados promoverão essa condição. Sim-Sim (2006) diz que *"não é o fruto apenas do trabalho do aprendiz de leitor, embora não se faça sem ele, mas implica o*

envolvimento de toda a comunidade educativa, especificamente dos professores, e certamente do meio familiar dos alunos" (p. 98).

Ler e aprender a ler é uma tarefa transversal a todas as áreas disciplinares/disciplinas. E referindo-nos outra vez à mesma autora (2006) *"Aprender a ler é uma tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser uma das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos docentes, na medida em que qualquer que seja a disciplina, a leitura vai estar presente"* (p. 99).

Sobre o Ensino Inicial da Leitura diz-nos Sim-Sim (2006) neste estudo que há muito pouca informação sobre como se ensina no 1º ciclo ao nível da aprendizagem da leitura/escrita. Reconhece, contudo, que um ensino que tenha por suporte uma metodologia analítico-sintética é insuficiente, embora tenha uma activação das capacidades fonéticas. Assim, citando-a *"O ensino da correspondência grafema-fonema é um aspecto importante do ensino inicial da leitura, mas para que a leitura assuma a sua verdadeira dimensão, o ensino da decifração tem que ser incorporado num contexto de linguagem total (IRA, 1997), sem o que se tornará numa rotina desmotivante e sem sentido"* (p. 141).

O método global obedecendo a um processo no todo oposto ao sintético, parte de situações com sentido, de textos, histórias, frases … e só mais tarde é que segmenta essas unidades nas suas partes, conforme acontece ao nível do Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar".

Claparède, uma referência nesta área dá-nos o seu contributo e a resposta ao que acabamos de dizer: *"Um objecto, para uma criança, não é um corpo composto de partes diversamente parecidas. Estas partes só muito mais tarde as distinguirá. A princípio, o objecto é percebido na globalidade"* (André, 1996, p. 46). No método global da aprendizagem da leitura/escrita a acção está presente em todos os momentos até como nos refere André (1996) que há *"Acção, quando leva para casa a frase trabalhada na escola e a mostra aos pais e irmãos, orgulhoso porque já sabe ler*" (p. 63). Seja como for, há que trabalhar as frases por forma a que as actividades desenvolvidas levem os alunos a uma compreensão perfeita do seu sentido e em

situações posteriores, quando estas lhes *surgirem "não lhes atribuam significação deturpada"* (André, 1996, p. 63).

Com Freinet (1977) a aprendizagem normal da leitura processa-se deste modo:

> *"1-Expressão oral das palavras, de vocábulos e de frases obtidas o mais rapidamente possível, é certo, e com o máximo riqueza, mas exclusivamente pelo método natural da tentativa experimental viva, servida por um ambiente rico e auxiliar mas com exclusão de qualquer lição pretensamente metódica.*
> *2-Expressão, para uso das pessoas afastadas, pelo intérprete da escrita destas mesmas palavras, vocábulos e frases, pelos mesmos processos, com exclusão de qualquer lição formal. Riqueza do ambiente para facilitar e acelerar esta experiência por tentativas.*
> *3-Reconhecimento destas palavras quando as encontram num texto estranho"* (vol. I, p. 134).

Ler, nesta perspectiva pressupõe que a criança reconheça e identifique um número suficientemente grande de palavras que lhe permitam aceder à compreensão de um texto e não só da sua descodificação. E, explica-nos o que é ler na perspectiva de *"Bal"* quando por fim, após várias tentativas explica o que é ler para ela. *"Ah! Compreendi, disse ela por fim … Por vezes lemos sem saber ler. Sabemos ler a palavra, mas não sabemos o que ela quer dizer. É como se não soubéssemos ler*" (Freinet, 1977, vol. I, p. 134). E ler, muitas das vezes é isso. É descobrir que lemos sem nos termos apercebido que se deu a dita explosão e não só dominamos a técnica da leitura como compreendemos tudo o que está escrito. É pois, o *"reconhecimento do pensamento expresso pela interpretação destes sinais"* (Freinet, 1977, vol. I, p. 135). Sinais que ou são manuscritos ou impressos. É ainda na concepção de Freinet (1977) esta a importância da leitura *"porque é esta comunicação pelo pensamento através da interpretação dos sinais que é a única razão de ser da leitura e a sua única dignidade espiritual"* (vol. I, p. 136).

Decroly, através de investigação e experiências realizadas conseguiu mostrar *"que a criança é capaz de aprender a palavra e a frase antes de distinguir os seus elementos constitutivos, mas com a condição de esta frase estar intimamente inserida no contexto de vida dos indivíduos"* (Freinet, 1977, p. 23). Se o processo de reconhecimento e compreensão do texto estão separados no acto de leitura, então *"Ele*

não sabe ler" (Freinet, 1977, p. 30). Ler, numa perspectiva global implica que a criança seja capaz de tentar *"reconstituir um texto cujo rigor ou mero significado lhe são indiferentes"* (Freinet, 1977, p. 26).

Ferraz (2007) não tem dúvida alguma de que para haver aprendizagem da Língua Materna tem de haver ensino. *"Fala-se deaprendizagemquando estão em causa as competências da leitura, da escrita, do desenvolvimento linguístico"* (p. 18). Uma variável a ter em conta na aprendizagem da leitura e da escrita é sem dúvida a motivação, sendo esta também bastante variável. De importância capital é a criança *"ter tido contacto com livros, ter ouvido ler histórias, ter brincado com as letras facilitará a aquisição destas competências"* (Ferraz, 2007, p. 19). Há, pois, ao nível do professor que trabalhar os automatismos básicos que permitam à criança progredir ao nível da aprendizagem da leitura, da escrita, da oralidade. Sobre a aprendizagem da linguagem escrita Ferraz (2007) diz-nos que esta *"é condicionada pelas histórias de vida de cada uma"* (p. 35). Daí que quanto mais rica for a história de vida da criança, quanto mais enriquecedor e facilitador for o ambiente familiar e cultural mais hipóteses de sucesso tem a criança.

O que nos diz o professor Ferreira (1954) na sua Didáctica Prática, obra de referência dos cursos do Magistério dos anos 50 e 60 do século passado. Numa breve análise encontramos várias contradições ao longo da sua obra que não cabe neste trabalho interpelar aprofundadamente. Mas, analisemos algumas coisas que contempla nesta obra. Critica a Escola Nova afirmando que a lição *"ou é activa ou não é activa"* e não acreditando na possibilidade da criança ser uma potencial transformadora, criadora e ao mesmo tempo elaboradora do saber. Para este autor (1954) que cita Bernal, *"actividade e o interesse"* estão no mesmo plano e acrescenta que *"quem tem interesse trabalha com gosto; e, reciprocamente, não há coisa que mais desperte o interesse do que a própria actividade"* (pp. 129 e 130). Critica a Escola Nova pelo seu *"exagero"* e uso e abuso do conceito que tinha de *"escola activa"*. É claro que não é de estranhar e já o dissemos anteriormente. Em Portugal e pela Europa fora as experiências levadas a cabo pelo movimento da Educação Nova foram asfixiadas pelo despertar e consolidação do autoritarismo em vários países europeus e Portugal não fugiu à regra e também foi contemplado.

Em relação aos métodos e em especial aos analíticos vê neles *"uma técnica muito artificial"* (Ferreira, 1954, p. 155), para seguidamente nos informar, que na sua perspectiva, em Portugal foram *"um fracasso"* (p. 155) e noutros países são considerados *"como técnica de mediana valia"* (p. 155). E, de acordo com vários pedagogistas (que não nomeia) explica-nos em quatro pontos as razões da sua rejeição.

Vejamos apenas o que nos diz o ponto 4º):

> *"Este método exige, da parte do agente de ensino, uma cultura e aptidões pedagógicas que raramente se verificam sobretudo num país como o nosso onde nunca se fez preparação prática para a sistemática utilização de tal método, cuja técnica se não pode adquirir por auto-didactismo. Nem isso se compreenderia para o nosso professor primário, visto que ele recebe crianças com 7 anos e o método Decroly se adapta psicologicamente às dos 2 aos 7. Só, por conseguinte, poderia resultar na prática de escolas infantis"* (Ferreira, 1954, pp. 155 e 156).

Não é estranho o que é dito pelo autor supra citado em virtude do regime político e da censura imposta, mas para um professor de formação inicial de professores, da Escola do Magistério Primário de Lisboa e efectivo, o reconhecer a formação dada de deficitária, da inevitabilidade e fatalismo dessa formação, a falta de cultura da classe docente … E assim se formaram gerações de professores que por sua vez formaram gerações de alunos! …

Contudo o que sabemos e o que nos dizem pedagogos referenciais no panorama educativo é bem o contrário do que vemos em Ferreira (1954). O sincretismo ou função globalizadora estão presentes na aprendizagem da leitura/escrita da criança, que foi estudado tanto por Claparède, como Piaget e Decroly. Claparède, na sua obra Psychologie de l´enfantdiz-nos que:

> "*Um objecto, para uma criança, não é um corpo composto de partes diversamente parecidas. Estas partes só mais tarde a criança as distinguirão. A princípio, o objecto só é percebido in totó". Os pormenores não podem senão deixá-la indiferente, como nos deixam indiferentes os pormenores de uma locomotiva, da qual nos desviamos para não sermos esmagados"* (Pestana, 1965, p. 37).

Aparentemente aprender através de um método sintético aparenta ser mais fácil e correcto mas *"Na verdade, para uma pessoa que aprendeu o mecanismo da linguagem escrita, a letra é mais simples que a sílaba e esta que a palavra. Mas não é assim para a criança que, pela primeira vez vê um desenho, cuja fisionomia geral a atrai bem mais que o desenho das letras isoladas que ela não distingue no conjunto"* (Pestana, 1965, p. 37).

Sobre métodos de aprendizagem de leitura e escrita vemos que cita Mézeix. Para este autor

> *"O método sintético satisfazo espírito lógico do adulto pelo rigor da sua ordenação. Mas principia o ensino por abstracções, sem interesse para as crianças, e por um exclusivo apelo à memória. Deste modo retarda o momento da leitura inteligente, da verdadeira leitura".*
> *"O método global*[80] *parte da complexidade da língua escrita e procede do global – ou sincretismo – para a análise e para a síntese, combinadas. Segue o caminho que o espírito naturalmente procura para conhecer um objecto, qualquer que ele seja; quer se trate do rosto de uma pessoa, de uma máquina ou de um sinal característico nós começamos sempre por recolher das coisas uma visão global, vaga e confusa; olhando mais de perto apercebemo-nos então dos pormenores, descobrimos as suas relações e construímos assim uma ideia precisa, clara e distinta do objecto".*
> *"O método global é um método activo, um método novo no sentido que hoje caracteriza a educação nova. A escola activa estimula a investigação pessoal e, sempre que possível, leva o aluno a elaborar ele próprio os seus conhecimentos"* (Pestana, 1965, p. 59).

Nos métodos de leitura/escrita apresentados constata-se que há os defensores dos métodos fonéticos/fónicos, sintéticos e globais. Para uns a escrita deve aparecer após a criança ser capaz de dominar a técnica da leitura e para os defensores do método global, leitura/escrita são indissociáveis, pois só se lê o que se escreve e escreve-se para ler. Portanto escrita e leitura devem aparecer em simultâneo. O sucesso do aluno passa, sem dúvida, pelo saber escrever. É avaliado em tudo por aquilo que escreve.

Com certeza que o Modelo ao defender e operacionalizar o Método Global de Frases na aprendizagem da leitura/escrita não aceita que as crianças sejam seres a encher de unidades pequenas, às quais se vão associando outras maiores e que só após

[80] Sublinhados do autor

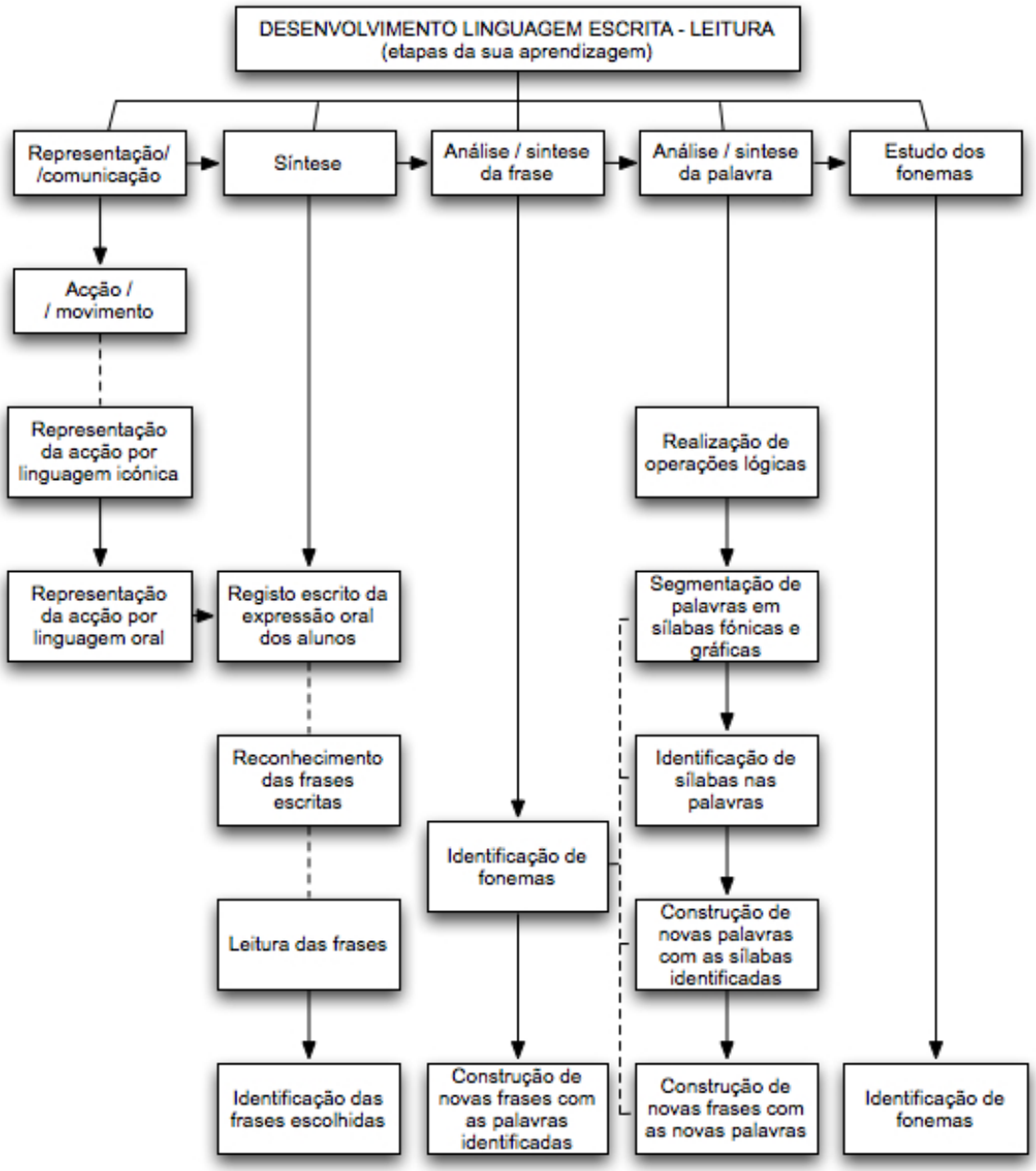
ler as unidades menores é que a criança vai ler as maiores e, desta forma é que se vai transformar num leitor. Ora, o Modelo, ao adoptar um Método Global permite ao aluno que ele se aproprie do sentido da mensagem ao mesmo tempo que promove a construção do sentido.

O sincretismo ou função de globalização vem dar razão ao Modelo, pois esta função vem-nos dizer que a criança se apercebe e apreende os conjuntos no seu todo/globalidade e só posteriormente é que passa à análise das partes.

4.5.4.2- A Leitura/Escrita no Modelo

Neste apartado vamos mostrar como é que se operacionaliza o ensino/aprendizagem da leitura/escrita no Modelo Ensinar é Investigar.

Fig. 9 Iniciação à Leitura



Fonte: (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 207)

Na figura 9 apresentamos as várias etapas da aprendizagem da leitura/escrita que o Modelo "Ensinar é Investigar" utiliza com os alunos. Constata-se logo que o "*método*" usado na aprendizagem da leitura/escrita é um método global de frases. Conforme podemos verificar, a aprendizagem efectua-se através da "*representação pela acção*", nomeadamente pelo jogo/brincadeira/histórias; de seguida passam à "*representação icónica*", onde o professor pede ao aluno que apresente esta actividade

pela *"representação icónica";* findo o desenho passa-se a uma conversa, tanto quanto possível informal, para que nenhum aluno por mais tímido que seja, tenha a possibilidade de se pronunciar, falar sobre a situação por ele vivida no decorrer do jogo e ou sobre a representação plástica/icónica do mesmo.

E qual será o papel do professor no decorrer desta actividade? Bom, nada melhor do que citarmos o que nos dizem as autoras (1993) sobre esse assunto. Assim, *"Como elemento do grupo, ele participará no diálogo com os outros; coordenará directamente a conversa, animando-a e estimulando os alunos menos participativos; ajudará a resolver conflitos, a evitar confusões, repetições"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 50). A seguir à conversa informal poderá haver uma conversa orientada de acordo com o estádio de desenvolvimento da turma/alunos. Os julgamentos apriorísticos são maus conselheiros muitas das vezes e limitativos por o professor *"julgar a priori que os alunos não são capazes de"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 50). Há que colher ensinamentos frutuosos e de entre esses mencionamos que há sempre vantagem em desconfiarmos das nossas próprias representações, pois muitas delas enfermam de malformações que são fruto de preconceitos existentes em nós. Seguidamente há que passar da *"frase oral à frase escrita"*. Como se processa então este salto no Modelo, é o que tentaremos explicar a seguir. Começa o professor por pedir às crianças da turma que se lembrem do jogo, falando das situações que viveram no decorrer do mesmo e as explicitem oralmente. Enquanto os alunos vão apresentando oralmente as suas frases o professor vai-as escrevendo no quadro, em papel, … para que todos os alunos possam acompanhar o movimento feito pelo professor na escrita das suas falas. Finda a escrita o professor pedirá aos alunos que escolham duas frases de entre todas as produzidas no decurso do discurso oral. Posteriormente o professor escreve as frases tipo manuscrito escolhidas em tiras de cartolina que os alunos irão guardar e que se tornarão no *"capital-frase de cada uma delas"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 52). Seguidamente a criança reconhece as frases escritas, deve lê-las com entoação adequada. *"Um pouco paradoxalmente, pode afirmar-se que, com o método global, a aprendizagem da leitura se inicia com a leitura expressiva"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, p. 52) e, devem identificar as frases escritas tanto no quadro como no papel. E passa-se à escrita. Aqui a criança será solicitada a escrever as frases em estudo na presença do modelo e posteriormente na ausência do modelo. Deve incentivar-se todos os alunos a tentarem mesmo os que aparentemente apresentam mais dificuldades motoras ou outras. A escrita

da frase pode ser precedida sempre de exercícios preparatórios, como nos descrevem as autoras, sempre que haja necessidade:

> *"Traçam no ar - plano vertical – cada uma das palavras da frase, com o braço e a mão direita e depois, com o braço e a mão esquerda (movimentos amplos);*
> *Traçam sobre o tampo da carteira – plano horizontal – cada uma das palavras da mesma frase com o indicador da mão direita, com o indicador da mão esquerda e ainda com os dois indicadores juntos (movimentos restritos);*
> *Tentam traçar as palavras das frases sobre o tampo da mesa com os olhos fechados"* (Leitão, Coord. 1993, Vol. I, pp. 57 e 58).

E o mesmo processo será efectuado até que estejam encontradas as 10 frases, a partir das quais se encerra este primeiro processo de iniciação da leitura/escrita.

Segue-se a segmentação das frases em palavras, numerando as palavras e a segmentação das palavras em sílabas. Com as sílabas constroem-se novas palavras ao mesmo tempo que começam a construir os quadros de silabação. Integram as novas palavras em frases novas e assim vão enriquecendo o seu "*capital-frase"*. Vão oralizando e escrevendo essas novas palavras e frases. Por fim trabalha-se o fonema.

As frases devem ser escritas na presença e ausência do modelo conforme já se disse anteriormente. Não podemos esquecer que a criança deve desde cedo fazer a correspondência entre as frases manuscritas e impressas, mas nunca escrevendo letra tipo impressa. Começar a compor pequenos textos com o "*capital-frase"* conhecido e trabalhado ao longo do tempo escolar.

Desta forma, está dito como se operacionaliza o processo didáctico da aprendizagem da leitura/escrita no Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar".[81]

Os métodos globais de leitura/escrita, do qual o de frases faz parte e é adoptado pelo "Ensinar é Investigar", propõem mais actividades que estimulam a consciência silábica e menos a consciência fonémica (Sim-Sim, 2006, p. 156). Talvez este despertar da consciência fonémica surja numa fase mais tardia da aprendizagem, mas pensamos

[81] Remetemos a sua consulta para o Vol. I Da Criança ao Aluno (1993) da p. 45 até à 145) e Vol. II.

que ele não é descurado, apenas não aparece na fase inicial pois não é um método sintético.

É necessário ter em conta os métodos que se utilizam para a aprendizagem da leitura/escrita ao nível do 1º ano de escolaridade. *"A correspondência letra-som é indispensável, mas não esgota o ensino da leitura, muito pelo contrário, o ensino mecânico desta tarefa pode acabar com o apetite do pequeno leitor e afastá-lo de vez desse maravilhoso poder de acesso às palavras escritas e ao mundo que elas encerram"* (Sim-Sim, 2006, p. 169). Por isso, mais uma autora a aconselhar que ao nível da aprendizagem da leitura/escrita se deve usar um método global.

E acabamos com o que nos diz Dottrens (1976) sobre a importância da aprendizagem da leitura/escrita ser iniciada através dum método global. Para o efeito ele socorre-se de Rosset, que foi Director Geral do Ensino Primário Francês. Passemos então à citação:

> *"Há uma grande diferença para o progresso e para a força do espírito, entre ter aprendido a juntar mecanicamente letras desconhecidas em sílabas arbitrárias em palavras tardiamente identificadas ou ter, pelo contrário, desde a primeira lição lido palavras que evocam instantaneamente objectos familiares e que levam a criança a descobrir ela própria pela observação dessas palavras familiares e pela aproximação das sílabas conhecidas, os vinte e seis sinais maravilhosos que, agrupados em sílabas, conservam e transmitem, através dos tempos e dos espaços, os sentimentos fugazes e os pensamentos fugidios"* (Dottrens, 1976, vol. I, pp. 181 e 182).

Esta defesa dos métodos globais ou analíticos sobre os métodos sintéticos ou fonéticos e mesmo sobre os métodos mistos, acontece porque estes tomam *"em consideração uma particularidade do psiquismo infantil chamado sincretismo ou função de globalização"* (Dottrens, 1976, vol. I, p. 177) Isto é: a criança apercebe os conjuntos na sua globalidade e só depois é capaz de lhe analisar as partes.

E porque o importante é o sucesso dos alunos, citamos Neves & Martins (2000) que nos dizem que *"é essencialmente dentro da sala de aula, no modo como se organizam as actividades, nos suportes e métodos que se utilizam para a construção dos conhecimentos, que se joga a questão do sucesso escolar"* (p. 153). Associados a

outros factores já sobejamente escalpelizados neste trabalho em capítulos anteriores que em conjunto encaminhar-nos-ão rumo a um sucesso escolar efectivo e não estatístico.

4.5.5- A Área Decorrente da Matemática

Aceitando como verdadeiro o postulado de que os problemas têm como objectivo fundamental e principal o proporcionar às crianças a possibilidade e oportunidade de estas fazerem aprendizagens, de serem capazes de procurar e de construir métodos, então o Modelo "Ensinar é Investigar" está no bom caminho, pois este Modelo salvaguarda a criança pois, quando esta está a resolver um problema permite-lhe e dá-lhe inteira "*autorização*" para que ela seja capaz de mobilizar todos os seus conhecimentos, manipular material, podendo desenhar, fazer experiências, …

Há que encontrar processos, estratégias/métodos que nos levem a uma aprendizagem activa pois é deste modo que os "*alunos aprendem mais matéria, compreendem mais ideias e gostam mais da escola*" (Deslile, 2000, p. 15). Assim tem que se implicar os alunos na descoberta, por si mesmos, promovendo o empenhamento activo dos alunos nas aprendizagens a efectuar. Aprender tem de ser um acto de descoberta, como a teoria de Bruner sustenta, na medida em que os alunos ao examinar um problema "*investigam a sua base, analisam possíveis soluções, desenvolvem propostas e produzem um resultado fina*l" (Deslile, 2000, p. 16), onde o papel do professor passa a ser o de aconselhar e ajudar o aluno tendo em vista a consolidação da autonomia do aluno.

Brousseau, cujo pensamento se baseia na teoria Piagetiana, mas não se ficando por aí pois "*integra outras vertentes, defendendo a aprendizagem pela descoberta e conferindo grande importância às interacções entre sujeitos interessados numa mesma aprendizagem*" (Dossier 10, Doc. 18, 1991, p. 267), diz-nos que uma boa situação pedagógica "*é aquela que, sendo em si mesma suficientemente estimulante do interesse dos alunos tenha sido construída de tal forma que a solução do problema que contém seja o conceito matemático que se pretende que a criança adquira. Assim, ao resolver a situação problemática, ela constrói o conhecimento matemático*" (Dossier 10, Doc. 18, 1991, p. 270).

Em relação à matemática, e à aprendizagem pela resolução de problemas Brocado, Serrazina & Rocha (2008) ao referirem-se no seu livro[82]ao Projecto "Ensinar é Investigar" como um projecto de desenvolvimento curricular, que surge em 1978, sofrendo importante influência das teorias de Jerome Bruner e Jean Piaget e citando ainda Ponte, Matos e Abrantes (1998), onde referem que "*A análise dos objectivos relativos à Matemática revela uma forte influência das tendências dominantes na época "Matemática moderna", segundo as quais a noção de número e o sentido das operações se baseavam na estrutura dos conjuntos e das correspondências entre conjuntos*" (Brocado, Serrazina &Rocha, 2008, p. 98). Referem-se ainda a Isabel Valente Pires que foi a coordenadora para a parte da Matemática do Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar" e à sua Tese de Mestrado (1992) dizendo-nos que "*A resolução de problemas parece ter constituído uma das preocupações do projecto, considerando não apenas um conteúdo mas ainda um meio através do qual se constrói o conhecimento matemátic*o" (Brocado, Serrazina &Rocha, 2008, p. 98).

Deve-se apostar, e o Ensinar é Investigar faz isso, numa pedagogia que considera que o colocar questões quer tendo como referência um trabalho com finalidade em si mesmo, quer tendo como referência um ponto de partida para outros trabalhos é uma pedagogia correcta do ponto de vista científico/pedagógico.

E reforçamos o anteriormente dito citando o que o Dossier 10 do Projecto do Modelo nos diz, que é:

> "*através da actividade de resolução de um problema, que o professor contribui assim para consolidar as aprendizagens matemáticas, para torná-las significativas aos olhos dos alunos, para desenvolver não somente o seu "saber matemático" mas ainda as suas condutas racionais. Aprendendo a pesquisar, eles aprendem a pensar*" (Doc. 19, 1991, p. 299).

Um problema é uma situação que pode envolver uma situação quantitativa ou não e que carece de resolução para a qual o sujeito tem de encontrar um caminho para obter uma solução/resposta. Ora, na concepção de Lopes (2002) "*resolver problemas consiste no processo de aplicação de conhecimentos, previamente adquiridos, a*

[82] O Sentido do Número; reflexões que entrecruzam teoria e prática; Escolar Editora; Lisboa: 2008

situações novas e não rotineiras" (p. 15). Para resolver problemas não há só uma estratégia. Há várias. Proudfit enuncia-nos algumas estratégias que passamos a enumerar: "*a tentativa e o erro, a construção de diagramas, a construção de tabelas, o uso de equações, o recurso a um computador, a procura de um padrão, o uso da dedução, a eliminação e o trabalho anterior*" (Lopes, 2002, p. 14). Recorrer a estas estratégias pressupõe que os alunos se envolvam activamente no trabalho de resolução de problemas onde a "*formulação de conjecturas, na investigação e exploração de ideias, que os leve a discutir e a pôr em questão a sua própria maneira de pensar e a dos outros, a validar resultados e a construir argumentos convincentes*" (Lopes, 2002, p. 14), é uma constante tendo em vista a aplicação dos conhecimentos adquiridos a situações novas.

Na perspectiva desenhada por Aebli (uso de métodos activos) encontram-se três momentos na resolução de problemas:

> "1. *ponto de partida: Resolução de um problema real ou fictício de acção prática. A discussão do problema em comum por toda a classe deve permitir a compreensão por todos do que está em jogo;*
> *2. fase de investigação;*
> *3. relato dos resultados: É no decurso desta fase que "o professor tem ocasião de intervir, corrigindo os dados encontrados e completando-os". Aebli indica um pouco mais adiante que "as respostas erradas a que pode dar lugar a resolução de um certo problema devem ser cuidadosamente estudadas na classe, para que os alunos compreendam as razões que fazem com que um certo processo não esteja correcto e dominem exactamente as diferenças e as relações entre a resposta correcta e o erro*" (Dossier 8, Doc. 15, 1990, p. 234).

Daí, na nossa perspectiva, a importância das interacções entre pares, consideradas como diálogos estabelecidos entre (professores, alunos) que têm a mesma motivação e empenho numa mesma utilização ou resolução dum modelo, que vai aprender a expressá-lo ou a defendê-lo. O diálogo é tanto mais valorizado quanto mais esse diálogo seja estabelecido e seja prática vulgar quando exercido no seio dos sujeitos-aprendizes. É através do diálogo, no seio dos pares que a criança utiliza e aprende a utilizar os seus argumentos, aprende a formular os seus raciocínios que, por sua vez têm todas as possibilidades de serem cada vez mais correctos e rigorosos.

O que condiciona ou contribui para o êxito ou o fracasso na resolução de problemas passa, na perspectiva de Lopes (2002) por:

> "*Seleccionar a estratégia é considerada a etapa mais difícil e é a parte do processo de resolução de problemas que providencia a direcção que o aluno deve seguir na procura do êxito. A selecção da estratégia é fortemente determinada pelas fases de "ler e explorar" o problema, estando o possível sucesso condicionado pela sua compreensão ou não compreensão*" (p. 22).

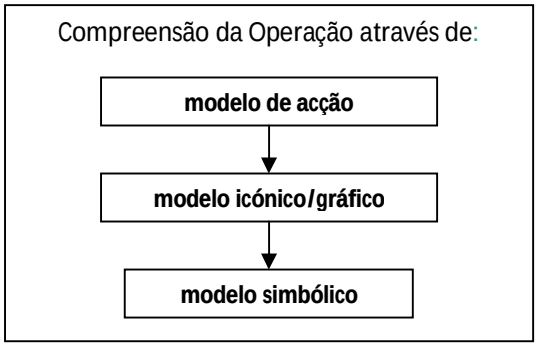
Daí, ser de crucial importância que seja o aluno a escolher a estratégia e que esta não lhe seja "*imposta*" pelo professor.

Ao consultarmos o documento 33 da autoria de Isabel Valente Pires, coordenadora para a área da matemática do Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar", verificamos que esta autora nos indica que o estudo de cada uma das quatro operações se processa em três fases/etapas.

> "1. *Compreensão do sentido da operação*
> *2.Desenvolvimento do raciocínio operatório*
> *Desenvolvimento do cálculo mental*
> *Estudo de algumas propriedades das operações*
> *3. Construção do algoritmo (conta) "* (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 424).

Então o professor cria todas as condições para que o aluno resolva as situações problemáticas que lhe são colocadas de acordo com o Modelo seguido pelo Ensinar é Investigar ao qual não é alheio o Modelo de Compreensão Bruner. Está esquematizado na figura que se segue.

Fig. Nº 10 Resolução de Situações Problemáticas



(Fonte: Leitão, Coord, 1994, p. 425)

De acordo com este Modelo e no seguimento da 1ª etapa, Compreensão do sentido da operação, a criança começa por resolver problemas através do manuseamento de objectos/materiais. Temos então o Modelo de Acção. É na concepção de Bruner o estádio da Representação Activa. Neste estádio a criança "*representa*" o mundo à sua volta através da acção. Esta traduz-se, por assim dizer e numa linguagem Piagetiana, numa fase em que a acção tem uma resposta de cariz sensório-motor, ou seja, anda, agarra, toca, … a criança age sobre os objectos e ou situações que lhe surgem perante ela.

A 2ª etapa – Desenvolvimento do raciocínio operatório. A criança utiliza esquemas, desenhos com os quais apresenta o seu raciocínio e resolve/efectua um problema. Estes desenhos são, a partir de uma dada altura, um suporte para o seu raciocínio, deixando o seu carácter realista de abordar o enunciado dos problemas e passando a ser cada vez mais formas abstractas. Estamos perante o Modelo Icónico-gráfico**.** Neste estádio a criança "*representa"* o mundo à sua volta através de desenhos/imagens. A criança é capaz, um pouco mais tarde, de utilizar o mundo da imagem como um símbolo, libertando-se assim do mundo da imagem real e deste modo agindo sobre ele a um outro nível. E é desta forma que saindo da acção para a imagem e voltando "*à acção, ao real, através do simbólico, que constitui o itinerário do desenvolvimento humano até atingir o último patamar da humanização*" (dossier 5, 1990, p. 181).

A 3ª etapa na abordagem à resolução de problemas, a criança representa o seu raciocínio através de símbolos matemáticos. Nesta fase a criança utiliza o Modelo Simbólico(Leitão, Coord. 1994, vol. II, pp. 426 a 429). O passar de um modelo para outro não invalida que haja o recurso, na resolução de problemas, sempre que estes lhe ofereçam alguma dificuldade, a criança pode e deve recorrer ao manuseamento, a esquemas, … e isto não diminui a competência dos alunos. É antes um factor de segurança perante a possibilidade de poderem falhar. Pires reforça esta ideia quando nos afirma que "*devem estar sempre disponíveis, isto é, a criança deve poder recorrer a qualquer deles, para resolver um problema, se for essa a opção no momento*" (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 430). Estamos portanto, chegados ao 3º e último estádio, do modelo de representação de Bruner. O da Representação Simbólica**.** Para se perceber este estádio, conforme Bruner diz é preciso passar pelas linguagens. Estas introduzem o ser humano e a criança por sua vez no mundo simbólico, ou seja: "*a criança não seja capaz de linguagem sem entrar na dimensão do simbólico*" (Dossier 5, 1990, p. 182).

Sendo os alunos os construtores do seu conhecimento (é fundamental que a acção esteja presente na sua construção) é a partir da acção que ele se realiza. A acção é importante na construção do conhecimento e, assim sendo, exerce-se sobre as situações. E, estando os alunos do 1º ciclo no estádio das operações concretas, na perspectiva da Teoria Piagetiana, o raciocínio dos alunos incide sobre a acção executada. Para Bruner (1975) o desenvolvimento cognitivo processa-se em três estádios: o estádio da representação pela acção; o estádio da representação icónica e o estádio da representação simbólica. Em relação à teoria de Piaget, os dois primeiros estádios de desenvolvimento do conhecimento de Bruner situam-se a um nível pré-operatório e o último num nível operatório.

A criança não acede à linguagem simbólica matemática de forma imediata. De acordo com Bruner, os primeiros modelos que ela utiliza são designados por pré-matemáticos e que ela constrói "*como resposta a situações-problema, são modelos de Acção*" e, deste modo "*A necessidade de uma representação simbólica, mais precisa, surge apenas quando determinados tipos de acção se passam a processar mentalmente, dando origem às primeiras operações*" (Dossier 5, 1990, p. 200). Isto é quando a criança tem a capacidade de encontrar o resultado de uma determinada situação sem ter de recorrer aos Modelos de Acção e ou Icónico-gráfico, sendo que desta forma a criança

tem que dar a conhecer aos demais pares como chegou ao resultado. E, para isso, recorre ao processo de linguagem. Sendo este processo "*invisível para os outros*", o acesso aos primeiros símbolos matemáticos (numerais e símbolos operatórios) mostra-lhe a enorme vantagem de uma linguagem concisa, exacta e eficaz. "*É muito mais simples escrever 3+4=7 do que a acção que esta expressão matemática representa*" (Dossier 5, 1990, p. 201). E, assim a criança acedeu e passa a utilizar um Modelo Simbólico podendo ou não haver ruptura com os outros dois modelos referidos. Diz-nos Pires que "*Quando a ruptura se processa com demasiada rapidez, a probabilidade de erro aumenta substancialmente*" (Dossier 5, 1990, p. 201).

De acordo com Bruner "*toda a actividade humana se inscreve numa estrutura de resolução de problemas, simplesmente essa estrutura ao nível do "enactive stage" é muito mais simples e rudimentar*" (Dossier 5, 1990, p. 181).

O "Ensinar é Investigar" e o seu Modelo Pedagógico sabe que a criança constrói o seu conhecimento partindo da resolução de problemas relevantes onde o professor tem um papel preponderante de orientador e a criança/aluno apenas tem que experimentar, pesquisar e tentar encontrar soluções mesmo quando tenha falhado. A tentativa /erro de que se fala.

O recurso a um modelo, e neste caso na resolução de problemas, o "Ensinar é Investigar", através de Pires diz-nos que não deve ser o professor a impô-lo. "*E é a própria criança quem melhor sabe o que no momento é capaz de utilizar para efectuar um raciocínio com maior segurança*" (Leitão, Coord. 1994, Vol. II, p. 430). O não respeitar o que acabamos de dizer poderá levar a problemas graves ao nível do raciocínio dos alunos, os quais serão levados à arte adivinhatória, com os inconvenientes que isso aporta. A criança deve utilizar, conforme o Modelo faz, o modelo que se adequa ao seu estádio de desenvolvimento. Há ainda outras razões de peso a ter em conta e que o "Ensinar é Investigar" enuncia, pois na sua concepção são formas erradas de fazer as coisas e situações até pouco racionais, nomeadamente o algoritmo surgir antes dos problemas e "*de estar compreendido o sentido da operação*" e "*A outra, o facto de durante demasiado tempo, as crianças serem solicitadas a resolver problemas apenas com uma só operação*" (Leitão, Coord. 1994,Vol. II, p. 431).

O que se pede e o Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar" faz é que os alunos devem ser solicitados a construir e resolver situações problemáticas da sua vida extra-escolar bem como construir situações problemáticas que envolvam qualquer uma das quatro operações em estudo, pois isto obrigará a criança a construir e a dominar o sentido das operações, ao mesmo tempo que é um auxiliar precioso do professor para perceber o grau de facilidade ou dificuldade do aluno no domínio desses conceitos.

Ao nível da operacionalização da Matemática, o Modelo Pedagógico do Ensinar é Investigar valorizava a resolução de problemas como "*um objectivo fundamental da aprendizagem e como um meio privilegiado de construção de conceitos e aquisição de técnicas*" (Pires, 1992, p. 13). O que mais interessava esta autora (1992) não eram os resultados dos alunos, mas sim os "processos". E continua argumentando que o importante para o seu trabalho [83]era analisar esses processos construídos pelas próprias crianças para a resolução de problemas, as estratégias a que recorrem com maior frequência e a forma como evoluem ao longo dos anos.

Refere-nos ainda que no seu trabalho foi verificada a "*influência da expressão icónica no desenvolvimento do raciocínio operatório e da representação simbólica e a forma como os iniciais processos ingénuos das crianças evoluíram ao longo dos quatro anos do Ensino primário para outros mais elaborados e formais*" (Pires, 1992, p. 3). Verifica-se aqui a influência dos modelos de representação de Bruner, de forma muito clara.

Para o efeito a criança dispunha de grande margem de liberdade que lhe permitia encontrar o caminho para a construção das suas próprias estratégias, ao mesmo tempo que era capaz, e era isso que se pretendia dela, de construir os processos para a resolução de problemas.

Em relação às estratégias que as crianças encontram/utilizam para a resolução de problemas devem ser não só partilhadas com toda a classe/turma, mas também discutidas, melhoradas, criticadas, onde o papel do professor deve ser o de moderador.

[83] Tese de Mestrado (1992)*; Processos de resolução de problemas. Uma abordagem à construção do conhecimento matemático por crianças do ensino primário*. Universidade Nova de Lisboa; Faculdade de ciências e tecnologia; secção autónoma de Ciências Sócias Aplicadas Ciências da Educação. Lisboa.

Pires (1992) diz-nos que o Ensinar é Investigar adoptou como ponto de partida que a Matemática

> "*seja construída pelas crianças através de ensaios de tentativa e erro, de busca de estratégias próprias de resolução de problemas, da utilização de dialécticas interactivas com a finalidade de encontrar formas sucessivamente mais correctas de expressar os raciocínios, e de apresentar a defesa ou a crítica dos processos utilizados*" (p. 60).

Em relação aos algoritmos diz-nos que os mesmos são construídos partindo da resolução de problemas.

> "*Os algoritmos correspondentes a técnicas de cálculo operatórias só são estudados depois de as crianças haverem construído os respectivos sentidos das operações, desenvolvido o cálculo mental e dominado a estrutura do sistema de numeração indo-árabe*" (Pires, 1992, p. 64).

Ao mesmo tempo que nos avisava sobre que incidia o seu objecto de pesquisa, alertava para que se devia evitar ensinar formas de resolução dos problemas. O que é necessário, na sua perspectiva, é dar liberdade à criança para que esta consiga encontrar os seus próprios processos, tendo para o efeito que recorrer a estratégias diversificadas "*de acordo com o seu nível de desenvolvimento e as suas características cognitivas pessoais*" (Pires, 1992, p. 22).

Continuando com a mesma autora (1992) e na sua perspectiva o modelo de ensino/aprendizagem do Ensinar é Investigar responde ou parece responder a algumas inquietações e passa a citar:

> "*-Não ensinar directamente formas de resolução de problemas, antes estimular a criação e construção pela própria criança de estratégias espontâneas, e é com base nessas estratégias que a aprendizagem da Matemática se vai desenvolvendo;*
> *-essas estratégias naturais evoluíram, como este estudo irá mostrar, para outras mais elaboradas e expressas em formas mais institucionalizadas, tendo as crianças, no espaço de quatro anos, pelo menos, igualado e em muitos casos ultrapassado as que são sujeitas a um processo de ensino mais tradicional;*
> *-os professores que aplicaram o modelo nas suas classes aprenderam a confiar nas estratégias espontâneas das crianças, apercebendo-se que elas lhes conferem uma maior segurança de raciocínio, lhes*

desenvolvem a sua criatividade e a aptidão e gosto pela Matemática" (p. 38).

Para quando então, o primeiro contacto com as situações problemáticas? Estas surgem no final do primeiro período para os alunos do 1º ano de escolaridade e apenas através de situações verbais, com raciocínios aditivos e posteriormente subtractivos, e estes problemas devem envolver objectos presentes na sala de aula e do material do aluno. Seguidamente entra-se no universo dos objectos não presentes e deste modo coloca-se ao alcance das crianças material que este possa manipular (representação pela acção). Acontece que em várias situações os alunos apresentam o resultado oralmente sem recorrerem ao material, então sugere-se aos alunos que recorram ao desenho (representação icónica) para explicitarem como chegaram a tal resultado (Pires, 1992).

Para Bruner, todo este processo, é no sentido de ajudar o aluno a:

"*-Aprender a expressar de maneira informal o seu raciocínio;*
-compreender que o processo utilizado na resolução do problema é tão importante ou mais do que o resultado obtido e por tal razão importa comunicá-lo;
-adquirir esquemas de apoio ao raciocínio operatório;
-facilitar o acesso a formas simbólicas de expressão do conhecimento (Pires, 1992, pp. 74 e 75).

Sendo que os processos são/estão, como nos dizem, no centro do debate neste Modelo é também possível aceitar, na base do pressuposto da teoria de Bruner (1975) e até colocar como hipótese que "*as estratégias icónicas sucedem normalmente às estratégias de acção e precedem as simbólicas, hipótese que foi reforçada por observações efectuadas na sala de aula*" (Pires, 1992, p. 124).

Podemos acrescentar, como nos afirma Pires (1992) que a riqueza deste Modelo, e apenas para referir a diversidade de processos simbólicos utilizados na resolução de situações problemáticas:

"*se justifica por uma pedagogia em que, como já foi dito, não se ensina a forma de resolver problemas, antes se estimula a busca de caminhos, a criação de estratégias próprias, a construção pessoal ou em grupo de processos, cuidando-se que estes sejam aperfeiçoados, defendidos e*

> *criticados através de interacções mais horizontais que verticais*" (p. 135).

Neste capítulo procuramos explicar qual foi a metodologia utilizada na realização deste trabalho, além de apresentarmos e analisarmos a proposta pedagógico-didáctica do Modelo Ensinar é Investigar e o modo de o operacionalizar. E, deste modo pretendemos obter o terceiro objectivo específico e preparar as bases para encontrar o quarto objectivo específico, o que acontecerá no capítulo seguinte.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cap. 5- Resultados do Modelo Ensinar é Investigar

O capítulo cinco e último está dividido em duas partes. A primeira começa por se referir aos instrumentos utilizados, ao procedimento adoptado e por último refere-se às características da amostra do estudo realizado. A segunda parte começa por se referir à formação dada e recebida pelos professores do Modelo, que como vimos a dizer é feita em moldes não escolarizáveis e, portanto, diferente da oferecida oficialmente, assenta na sala de aula, isto é, tem como base a prática pedagógica em sede de sala de aula e ainda é levada à prática entre pares e, de seguida trata dos resultados escolares. Estes são a resultante dos documentos analisados e das entrevistas, bem como dos Boletins e da avaliação externa levada a efeito pelo Professor Doutor D. Leandro de Almeida.

Este capítulo vem completar tudo que se disse ao longo deste trabalho, não há teoria sem prática. Ou seja, a prática é o braço da teoria. Assim este capítulo vem dar a resposta ao último objectivo específico e com ele os dois objectivos gerais. Isto quere dizer, conhecer quais são os resultados do Modelo quanto à formação dos professores que o vão aplicar e os resultados escolares que obtém e, encontrados os objectivos específicos estamos em condições de dizer que se verificaram os dois objectivos gerais formulados.

A amostra para este estudo, surge-nos após várias reuniões havidas com uma das directoras do núcleo norte de Portugal (Porto) da Associação de Professores "Ensinar é Investigar"[84], à qual foi solicitado que nos ajudasse e fizesse introduzir a algumas aplicadoras e ou que aplicaram o Modelo e deste modo fizéssemos chegar os questionários que seriam os nossos instrumentos de recolha de dados aos professores que aplicavam o Modelo do "Ensinar é Investigar" e ou o aplicaram até ao ano lectivo 2007/2008. Colocamos esta data para que não houvesse um afastamento muito grande do fim da sua aplicação e respectiva função docente e o nosso trabalho de investigação, limite temporal, e que esse distanciamento não se repercutisse na análise a fazer da profissão enquanto professores e professoras do "Ensinar é Investigar".

[84] Professora Dulce Lavajo.

Deste modo começamos a encontrarmo-nos com a directora referida e a explicar-lhe o que se pretendia e a discutir o tipo de questões a introduzir no questionário a passar. Por motivos vários os questionários só se deram por elaborados em Março de 2009 e, no mês de Junho/Julho, encontradas as professoras a quem iria ser proposto preenchê-los enviaram-se os questionários para que estes, dentro de um prazo de tempo razoável nos fossem enviados. O prazo proposto para o seu preenchimento foi até ao mês de Outubro de 2009, prazo que foi considerado tanto por mim como pela Directora e colegas um prazo aceitável, mesmo até dilatado na sua concepção. Assim enviou-se (antecipadamente houve uma conversa com todas as professoras pedindo-lhes a sua colaboração) a 30 colegas os questionários, recebendo apenas e devidamente preenchidos 12. Esta conversa foi presencial com 5 respondentes e por correio electrónico e telefone com as restantes 7 respondentes, com as 18 restantes foi apenas por correio electrónico e por intermédio da Directora mencionada.

Esta amostra foi recolhida na sua maioria no Grande Porto e Amarante. A opção por estes locais prende-se essencialmente pela nossa proximidade geográfica, o conhecimento de algumas professoras, o exercício da nossa função docente a tempo inteiro e portanto dada a especificidade da função e horário lectivo estamos impedidos de nos deslocarmos às escolas para nos encontrarmos com as professoras e o âmbito da colaboração prestada pela direcção Norte da Associação de Professores "Ensinar é Investigar".

Em relação à recolha de dados temos a dizer que esta foi feita por dois instrumentos[85] a saber: um questionário sócio-demográfico e um questionário de questões abertas, que foram passados às professoras aplicadoras do Modelo "Ensinar é Investigar.

As questões constantes dos questionários além de terem sido elaboradas em consonância com os objectivos do nosso trabalho também o foram de acordo com o quadro de referência teórico. Todas as questões são o produto de muito questionamento e da necessidade de encontrar mais informação e respostas tendo em vista a

[85] Os Instrumentos encontram-se no Anexo I

problemática em causa. ("Ensinar é Investigar" um Modelo inovador ao nível do 1º ciclo).

O 1º Instrumento foi adaptado de uma obra de Luís Manuel Peixoto (A auto-estima, inteligência e sucesso escolar)[86]e que lhe foi cedido, conforme nos diz, pelo Professor Doutor João Formosinho da Universidade do Minho. Este questionário serviu-nos para conhecermos melhor o universo da amostra nomeadamente idade, sexo, formação académica, anos de aplicação do Modelo "Ensinar é Investigar"; anos enquanto formadora do mesmo Modelo.

O 2º Instrumento além das várias conversas havidas com a Directora do núcleo norte da Associação de Professores "Ensinar é Investigar", surge também da consulta de vários trabalhos com problemáticas afins da nossa, onde havia a abordagem ao estudo da Escola do 1º ciclo, do sucesso escolar, dos professores, da mudança e práticas pedagógicas.

Consta de 5 itens agrupados em 4 Domínios.

Do 1º Domínio (**A Profissão**) faz parte o Item 1, do qual consta a categoria: estatuto económico; social; pessoal…

Do 2º Domínio (**Condições e Exercício da Profissão**) pertence o Item 2 e consta das categorias: condições de exercício da profissão; formação inicial e contínua; condições físicas e materiais das escolas; apoios, …

Do 3º Domínio (**O Modelo Pedagógico**) fazem parte os Itens 3 e 5 que abordam as categorias: representações pedagógicas dos professores; o Modelo enquanto referente; o Modelo enquanto fonte de mudança.

Do 4º Domínio (**Resultados Escolares/Práticas Pedagógicas**) faz parte o Item 4 que inclui a categoria: implicação existente entre a prática pedagógica e o in/sucesso escolar dos alunos.

[86] Edições APPACDM Distrital de Braga; Braga: 1999

Vejamos agora, o procedimento adoptado para o preenchimento dos questionários. Foi pedido a cada professora que o fizesse à luz da sua consciência, de uma forma sincera e procurando muitas das suas respostas no seu arquivo arqueológico, pois pedia-se que se lembrassem como foi a sua formação inicial e até as suas primeiras experiências. Como o corpo docente alvo deste trabalho tem uma longa experiência docente, em muitos casos haveria de ser difícil lembrarem-se de como foi o seu início, pois em muitos casos não teriam feito nenhum registo e por experiência deveriam ter passado por dezenas de escolas ao longo da sua carreira.

Há ainda a registar que em algumas situações as questões levaram as professoras para caminhos que não tínhamos pensado. É o que pode acontecer quando em vez de recorrermos a entrevistas semi-estruturadas optamos por questionários. A nossa presença seria fundamental, mas não imprescindível para explicarmos/reforçar o que se pretendia neste ou naquele Item/categoria. Mas, como já explicamos isso era-nos completamente impossível dada a especificidade da nossa função e horário[87]. Contudo, pensamos que os objectivos que traçamos se revêem nas respostas obtidas.

Conforme se disse já, após se fazer a lista dos professores a inquirir e após se ter uma conversa prévia enviaram-se os questionários a cada um dos professores pedindo-lhes que se cumprisse os prazos combinados (enviamos em Junho/Julho e pedimos o retorno até Outubro de 2009). Para o envio recorremos às novas tecnologias/correio electrónico, bem como para o reenvio. Os motivos já foram explicitados.

Apenas 50%, o que nos dá uma frequência de 6 professoras cumpriu e enviou até Outubro, as outras, 5 ou seja aproximadamente 42% enviaram até fim de Outubro e uma professora ou seja pouco mais de 8% até ao início de Novembro. Os outros 18 professores a quem se pediu que preenchessem os questionários não os enviaram nem disseram porque o não faziam. Tendo-se no entanto comprometido em fazê-lo perante mim uns e outros perante a directora Norte da Associação de Professores "Ensinar é Investigar". Nada é fácil e ou se torna fácil, mesmo pensando que não haveria problemas de maior neste campo.

[87] Pedimos uma licença Sabática por um ano lectivo e fomos preteridos por outros com menos anos de idade, serviço e até currículo"

5.1- Características da amostra

A População, conforme se pode verificar e dada a especificidade e nível de ensino (1º ciclo) onde foram passados os questionários é totalmente feminina, o que aliás não é de admirar pois no 1º ciclo do ensino básico, conforme já mostramos, o pessoal docente preenche mais de 80% da totalidade do seu corpo, ou seja os professores são professoras.

Tabela Nº 29 Amostra: Número Professoras, local e sexo

Frequência	Local	Sexo
10	Grande Porto	Feminino
2	Amarante	Feminino

É de referir que 83% das professoras que responderam aos questionários leccionam e ou leccionaram no Grande Porto e que pouco mais de 16% estão radicadas num concelho do mesmo distrito, Amarante.

Tabela Nº 30 Idade Professoras

Idade	Frequência
40-45	1
46-50	0
51-56	7
>=57	4

Apenas uma professora se situa no intervalo 40 – 45 anos o que corresponde a pouco mais de 8% do universo dos inquiridos; 58% situam-se entre os 51 e os 56 anos de idade e 33% têm 57 ou mais anos. È pois, um grupo de professoras com vasta experiência e de experiência na aplicação do Modelo em estudo.

Tabela Nº 31 Anos de aplicação do Modelo "Ensinar é Investigar"

Nº de anos de aplicação	Frequência
6-10	1
11-15	6
>=16	5

Apenas uma professora aplica o Modelo "Ensinar é Investigar" há 6 anos o que representa uma percentagem de pouco mais de 8% do universo das professoras; do universo destas professoras 50% aplicam-no entre 11-15 anos; quase 42% aplicam-no há 16 ou mais anos. Ou seja, como já dissemos, um conjunto de professoras com muitos anos de trabalho e de experiência, enquanto aplicadoras do Modelo do "Ensinar é Investigar"

Tabela Nº 32 Anos como formadoras do Modelo "Ensinar é Investigar"

Nº anos de formadora	Frequência
0	6
<5	3
6-10	0
11-15	1
>=16	2

Quanto aos anos como formadora constata-se que 50% nunca exerceram o papel de formadora e que das outras restantes 25% tem uma experiência inferior a 5 anos; que 8,5% tem uma experiência entre 11-15 anos e quase 17% tem uma experiência enquanto formadora igual ou superior a 16 anos. É um grupo que não se ficou apenas pela leccionação, e que partiu por motivações várias enveredando por serem formadoras dos seus pares. Isto reforça a ideia com que ficamos deste grupo de professoras que é um caso à parte no panorama educativo em Portugal, pela aplicação dum modelo inovador e que pretende a mudança e pela sua disponibilidade em fazerem formação após o dia lectivo e acompanhar os seus formandos ao longo de todas as semanas e ao longo de todo o ano, como deve ser a formação. Não como a que se faz de 25 horas ano, em

férias/interrupções, sobre assuntos marginais ao que se faz ou devia fazer na sala de aula.

Tabela Nº 33 Habilitações das professoras: formação inicial e complementar

Prof.	**Magistério**	**Licenciatura**	**DESE/CESE**	**Outra**
Prof. 1	X		X	
Prof. 2	X		X	
Prof. 3	X		X	
Prof. 4	X		X	
Prof. 5	X		X	Master
Prof. 6	X		X	
Prof. 7		X		
Prof. 8	X		X	
Prof. 9	X		X	
Prof. 10	X		X	
Prof. 11	X		X	
Prof. 12	X		X	

Do resultado da análise desta tabela pode-se ver que quase 92% da amostra tem uma formação dada pelos Magistérios que encerraram portas em meados da década de oitenta e que foram substituídos pelas Escolas Superiores de Educação (ESE).

Pela caracterização das professoras podemos constatar que são professoras muito experientes, com muitos anos de docência e de aplicação do Modelo "Ensinar é Investigar" e que 50% destas são ou foram formadoras além de aplicadoras do Modelo em estudo. Os outros 50% nunca foram formadores mas frequentaram acções de formação promovidas pelo Projecto do "Ensinar é Investigar" e ou pelo Centro de Formação da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" (a partir da sua constituição).

Constata-se ainda que com excepção de uma professora formada numa ESE e que obteve o grau de Licenciatura, todas as outras fizeram outro curso que lhes

proporcionou não só mais saberes, mas deu-lhes a possibilidade de aceder ao topo da carreira docente, pois a mesma estava vedada aos professores do 1º ciclo fruto da formação/habilitações adquiridas aquando da sua formação inicial. Há ainda a anotar que uma professora fez uma pós-graduação (Master).

Embora não podendo extrapolar constata-se que estas professoras na ânsia de querer saber mais e de se afirmarem no panorama educativo, procuraram a sua formação complementar visando não só o seu enriquecimento enquanto docentes fortalecendo deste modo a sua armadura conceptual, mas também aceder ao topo da carreira que lhes tinha sido vedada por mero acto administrativo. Um direito que lhes assistia e que no fim do dia de aulas e fins-de-semana, com sacrifícios imensos e gastos consideráveis arranjaram tempo para acrescentar algo mais à sua formação académica, para que lhes fosse reconhecido o grau de Licenciatura e poderem desse modo progredir na carreira.

5.2- Os Seminários, a Formação e a Mudança e o aparecimento da Associação

Este apartado sobre os seminários vem ajudar a clarificar o trabalho sobre o Modelo "Ensinar é Investigar". Será a análise de documentos onde vários grupos de professores/aplicadores do referido Modelo, nos dão conta do que foi ser professor enquanto aplicador do Modelo, naquela altura. Os vários domínios abordados pelos diferentes grupos falam-nos sobre os seus referentes, da mudança, da formação em exercício, da necessidade de divulgar a sua experiência e do Modelo "Ensinar é Investigar" – o que o então Secretário de Estado da Educação, Joaquim Azevedo, também achou importante ser feito – da metodologia de ensino/aprendizagem que efectivam enquanto aplicadoras do Modelo Pedagógico, da atitude dos pais, dos alunos e dos professores em relação ao ensino/aprendizagem, da relação da escola com a comunidade, da escola enquanto espaço de afectos e espaço de inclusão, da investigação efectuada.

Vejamos, então, o que há de comum nestes seminários que de seguida iremos analisar. Constatamos que a preocupação central, ou se quisermos que o assunto de uns transita para os outros e o que domina a discussão nestes Seminários é o que leva à Mudança dos professores e a Formação de que precisam para que esta seja eficaz e sólida. Ou seja: a Mudança acontece se a Formação recebida pelos professores for capaz de lhes dar o apoio de que necessitam e lhes escurecer os referentes que os conduziram na sua docência durante anos. Ao referirem-se à Mudança referem-se a uma mudança que tem como referente a proposta pedagógico-didáctica do Modelo Ensinar é Investigar e quanto à Formação esta é a que rompe com a formação tradicional e escolarizada e que tem como referência a experiência formadora do Modelo em estudo. Esta formação, de acordo com os Seminários em análise, incide sobre a dimensão teórico-prática do programa do Modelo e com a necessidade de armar conceptualmente os professores/aplicadores do Modelo, para os tornar mais competentes. Há ainda a registar a importância dada à Avaliação Formativa, nomeadamente no Seminário 4º e 7º, enquanto instrumento pedagógico, embora esta seja transversal aos restantes Seminários. É visível ainda, que há o sentir da necessidade de dar continuidade e futuro ao Modelo e isto só poderia ser feito através do trabalho em torno de aspectos organizativos com o envolvimento dos professores/aplicadores, como veio a acontecer em 1994, com a criação da Associação, para que a experiência não caísse em saco roto. Foram ainda os Seminários lugares de partilha dos desempenhos havidos, dos constrangimentos, dos resultados escolares, dos apoios, dos limites à sua prática docente. E, o 8º e último Seminário que analisamos vem concluir que a Mudança, passa pela Formação, sendo necessário a construção de um Modelo de Formação Contínua de Professores tendo como referência a experiência formadora do Ensinar é Investigar. O que aconteceu e teve as vertentes de auto-formação, compreendeu a formação partilhada, feita no seio dos seus pares e teve como referência a sala de aula, não descurando a componente teórico-prática e a proposta pedagógico-didáctica, referência matricial do Modelo Ensinar é Investigar.

É bom não nos esquecermos que estamos no início do ciclo da Reforma Educativa e, portanto, tanto os dirigentes políticos como outros actores educativos estão a trabalhar para que a mudança nas escolas e nas práticas educativas se dê de facto e não como até aí apenas no papel. Por isso o Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar" como já referenciamos pertencendo ao Campo Inovador, não só ao nível do discurso

mas sim, e isso é que era o importante, através da sua proposta Pedagógica-didáctica posta em prática pelos professores aplicadores do Modelo em vários pontos do país e com sucesso, de acordo com as suas declarações e resultados apresentados e pela avaliação externa feita pelo Professor Doutor Leandro de Almeida (1990) [88] da Universidade do Minho, vem estando atento aos desafios que os novos tempos exigem. Para o efeito os seus Seminários têm abordado e debatido até à exaustão o tema "Mudança", com textos de autores de reconhecida competência, conforme veremos adiante.

Assim e de acordo com um Documento cuja data não podemos precisar, mas que situamos entre os anos 1990 a 1992 e que serviu como instrumento de trabalho, reflexão na formação dos professores que faziam parte do Grupo II, os coordenadores locais e Grupo III, os professores aplicadores do Modelo, vamos ver a importância que era dada ao factor Mudança pela análise que faremos dos Documentos que se seguem.

Consta este Documento de 5 textos/documentos de autores que nós próprios consultamos e citamos ao longo do nosso trabalho e que são mesmo relevantes. São eles Ana Benavente, António Nóvoa e Albano Estrela.

Os temas abordados nestes documentos por estes autores são os seguintes:

Doc. 1- Formação para a Mudança; autora: Ana Benavente; 1991

Doc. 2- Problemática da formação pedagógica de professores; autor: Albano Estrela e outros; 1991

Doc. 3- Os professores para onde vão; autor: António Nóvoa; escrito em 1989; publicado em 1991

Doc. 4- A autonomia dos professores: pedra de toque de um estatuto profissional! Autor: António Nóvoa; 1989

Doc. 5- A descentralização do ensino hoje: uma pedagogia centrada na escola; autor: António Nóvoa

[88] A avaliação externa apenas se encontra policopiada.

Doc. 1- Diz-nos a autora (1991) que a mudança, isto é, mudar não depende de decretos, que é um processo complexo e que depende do envolvimento dos professores, não dependendo da sua vontade, nem acontece por qualquer intervenção exterior; que para se mudar é necessário que haja a *"destruturação e reestruturação dos universos simbólicos dos professores"*, ao mesmo tempo que tem de haver também mudança ao nível dos quadros de referência dos professores; a mudança de práticas vai além do que é visível e que se pensa que bastaria, a mudança didático-pedagógica.

Doc. 2- Estrela (1991) baseando-se em Mialaret diz-nos que a formação pedagógica deve centrar-se à volta de quatro pilares e que são:

> *"uma reflexão de ordem filosófico-histórica-sociológica sobre a instituição escolar, o seu papel na sociedade e as finalidades actuais da educação; um conjunto de conhecimentos científicos sobre os problemas psicológicos que permitem ao educador conhecer as estruturas e o funcionamento da acção educativa; a iniciação à prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que possibilitam estabelecer a comunicação educativa e optimizá-la; o estudo psicológico e pedagógico da didáctica das disciplinas escolares"* (pp. 2.1 e 2.2).

Ferry referenciado por Estrela (1991) considera que nos processos de formação há a considerar três modelos *"modelos centrados sobre as aquisições, centrados sobre o percurso e centrados sobre a análise"*, quando e neste caso se considera o formando como sujeito ou objecto da formação (p. 2.3).

Há não só a preocupação de encontrar um caminho para a mudança mas de um caminho novo para a formação contínua de professores que assentasse num modelo não escolarizado como o existente no nosso país e numa formação entre pares, o que não acontecia neste ciclo de ensino e que hoje está já em desuso na quase totalidade.

Doc. 3- Nóvoa (1991) neste documento propõe uma diversificação dos contextos e das práticas de intervenção e não uma diversificação dos papéis dos professores como aconteceu na década de 70 e que se traduziu numa *"concepção multi-funcional dos professores"*, o que veio criar grandes perturbações nosprofessores e que no dizer de Nóvoa (1991) se tornaram em autênticas *"criadas para todo o serviço"* (p. 3.3). Isto quer dizer que os professores tiveram que realizar tarefas para as quais nunca estiveram

preparadas, nem vocacionados e saíam da órbita das suas competências estritas vindo *"baralhar"* a identidade profissional docente com as implicações nefastas que daí advieram.

Ao nível da formação de professores segundo Nóvoa (1991) não existe "*uma rede nacional de formação de professores, que assegure uma articulação efectiva entre as diversas instituições …"*. Há, pelo que constata:

> *"Por um lado, a clivagem que se verifica entre as redes de formação das Escolas Superiores de Educação e as Universidades;*
> *Por outro lado, a ausência em certas Universidades de estruturas horizontais que facilitem o diálogo e a concertação entre as Faculdades e os Institutos que desenvolvem programa de formação de professores"* (p. 3.6).

Ou seja: Universidades e Politécnicos, cada um na sua concha e nada de trabalho concertado, partilhado, cooperação. Há, por assim dizer, ao nível da concepção dominante de formação de professores uma pobreza confrangedora.

Doc. 4- Nóvoa (1989) aponta que os projectos de formação devem ter em conta o acompanhamento dos *"jovens professores"* ao longo dos primeiros anos de docência, ao mesmo tempo que acha necessário que nesses projectos seja perspectivada a formação contínua dos professores, mas que esta seja estruturada em moldes diferentes dos que a têm suportado.

Acaba abordando a questão da autonomia dos professores e alerta-nos para que esta não pode ser assumida a nível individual pois ela, no seu conceito "*implica a criação de um espírito de corpo e o desenvolvimento de uma solidariedade profissional*" (p. 4.5)

Doc. 5- A ênfase da Teoria que valoriza a dimensão escola-organização será de acordo com Nóvoa (1989) ao longo dos anos 80/90 a que valorizará a construção duma pedagogia que estará centrada na escola *"fortemente baseada na teoria curricular, como espaço de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária"* (p. 5.4) e, para que isto aconteça é necessário a

implementação de uma solução descentralizada e que esta ao mesmo tempo que acontece é potenciadora de maior autonomia por parte dos professores. As escolas vistas como espaço de formação e de auto-formação participada são, como já vimos propostas/objectivos traçados e levados à prática pelo Projecto "Ensinar é Investigar", conforme já tivemos oportunidade de mostrar.

Do Seminário realizado no Porto em Julho, 8 e 9 de 1992, faremos apenas menção aos documentos a que tivemos acesso e que se prendem com depoimentos de grupos de trabalho de professoras ligadas ao projecto "Ensinar é Investigar". Não tivemos acesso aos documentos todos que constam da ordem de trabalho e que pensamos seriam importantes para nos darem a conhecer melhor a relação existente entre os resultados esperados e os resultados obtidos, o que em boa verdade seria um auxiliar precioso para compreendermos se realmente as propostas pedagógico-didácticas tinham a consistência que teoricamente mostravam ter e se os resultados académicos/escolares foram convincentes.

Assim, o Núcleo C, oriundo do Marco de Canaveses – Porto, mostra uma preocupação em fundamentar o seu trabalho para demonstrar com isso que tinham assimilado os conceitos subjacentes às teorias/ciências que são o suporte do projecto "Ensinar é Investigar" e dizem-nos que este, além de as armar conceptualmente

> *"teve o mérito de consciencializar o professor de que podia fundamentar a praxis pedagógica e ir mais longe na medida em que descobrir novos dados que lhe serviriam de suporte.*
> *E é esta teoria a que o professor teve acesso e que pôde melhorar o seu estar na sala e possibilitar-lhe novas acções tais como:*
> *- Implantação de novas metodologias aplicadas aos temas de Meio Físico e Social, Matemática e Língua Portuguesa"* (núcleo C, Marco de Canaveses, 1992).

Sobre o Projecto de Investigação a que aderiram pela primeira vez no ano lectivo de 1991/92 e que lhes serviu de programa de trabalho, foi analisado de acordo com os seguintes domínios pelo grupo:

I - Atitude dos Pais;

II - Atitude dos Alunos e;

III - Atitude do Professor.

I - Atitude dos Pais/mães

Em relação à Atitude dos pais dizem-nos que fizeram uma reunião no início do ano explicando-lhes o Novo Método de trabalho que iria ser aplicado no processo de ensino/aprendizagem. Houve voto de confiança mas alguma apreensão (os pais deixariam de poder ser os "professores" dos seus filhos doravante). No final do ano foi efectuada nova reunião e verificaram que os pais estavam satisfeitos com o método e com os resultados e verificaram que o método era eficaz. Dão-nos para comprovar isso, alguns depoimentos de pais:

- *"As crianças revelam maior desenvoltura perante problemas que lhes são postos no dia a dia;*
- *Contentamento manifestado por um pai quando a pediatra do filho lhe disse que o método de aprendizagem aplicado na escola pela professora era o ideal para a criança;*
- *Contestação por parte de um pai em relação à esposa quando disse: Deixa trabalhar a mulherzinha;*
- *Desabafo de uma mãe numa reunião: Ai o diabo da rapariga já sabe ler* (**Núcleo C, Marco de Canaveses**, 1992).

II - Atitude dos Alunos e alunas

Em relação à atitude dos alunos dizem-nos que se nota grande motivação nos alunos e, isso repercute-se ao nível da pontualidade e assiduidade (não nos podemos esquecer que era um concelho de forte pendor de uso e abuso de mão-de-obra infantil). Dizem-nos ainda que os alunos desenvolveram o seu sentido crítico tanto em relação à professora como em relação aos colegas e a par disso desenvolveram o seu poder de observação e gosto pela descoberta.

III – Atitude dos Professores e professoras

O que mudou em relação à atitude dos professores para **O grupo de Marco de Canaveses.**

Como primeira mudança temos logo, segundo nos dizem, que a sua atitude/papel passou de transmissores de saberes para a de orientadores de alunos. É claro que, esta mudança não foi pacífica e dizem-nos isso sem problemas *"mas com alguma ansiedade"*. Estavam conscientes de que não se muda por que se quer. Há referentes e eles pesam muito. Há o *"peso de mais ou menos vinte anos de trabalho com métodos tradicionais"*. A mudança era na expressão feliz deste grupo *"por um lado aliciante, por outro tenebrosa"* e explicam-nos porquê:

> *"Aliciante, porque queríamos mudar, na expectativa de obter melhores resultados e porque tínhamos consciência de ir ao encontro das necessidades da criança de hoje (…). Tenebrosa, porque, sendo uma experiência nova, havia o receio do desconhecido e dos resultados que poderíamos obter e porque de modo algum desejaríamos desiludir os que, desde o início tinham depositado em nós inteira confiança"* (Núcleo C, Marco de Canaveses - Porto, 1992).

Dizem-nos ainda que tiveram conhecimento do "Projecto" e que isso pesou na sua atitude de mudança, o depoimento de colegas que em anos anteriores tinham aderido a ele pondo-o em prática e com sucesso escolar. Isso foi também uma das razões que as levou aderir e a pô-lo em prática na sua sala de aula.

Concluem dizendo-nos que chegam ao fim do ano lectivo 1991/92 realizadas, pois os resultados obtidos melhoraram *"comparativamente com os resultados de anos anteriores"* (Núcleo C, Marco de Canaveses, 1992).

Outro **grupo do Grande Porto** dá-nos o testemunho da sua experiência enquanto professores aplicadores do Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar". Referimo-nos ao **Grupo de Valongo**. Diz-nos este grupo de professoras que está presente neste Seminário e que faz esta comunicação com dois objectivos principais:

> *"1. Passar testemunho da sua experiência e;*
> *2. Incentivar a formação de outros grupos de trabalho"* (Grupo de Valongo, 1992**).**

Este segundo objectivo vai de encontro ao Objectivo 3º, eles assim o reconhecem, do projecto "Ensinar é Investigar", que se refere à *"criação de centros de*

trabalho propiciadores do desenvolvimento de ambientes educacionais que envolvam a Escola, Autarquias e comunidade em geral".

Ficamos a saber que este grupo era composto por dez professoras com o 3º ano de escolaridade e cuja idade estava compreendida entre os 38 e 52 anos de idade e entre 16 e 32 anos de docência. Dizem ainda que a maior parte está inscrita há 2 anos no projecto. Que de encontros casuais passaram a sistemáticos (quinzenais) e a trabalhar em conjunto para *"tentarmos ultrapassar as dificuldades sentidas"* (Grupo de Valongo, 1992).

Era um grupo aberto e isso permitiu a entrada de outras colegas que souberam do trabalho que estavam a realizar. As reuniões do grupo eram efectuadas fora do horário de trabalho lectivo diário, com os inconvenientes que isso acarretava para a vida pessoal e familiar das professoras, como elas mesmo reconhecem, e que mesmo assim, não foi impedimento do grupo continuar o seu trabalho e de crescer, conforme nos contam. Nestas reuniões, além da planificação das actividades do "modelo", que com o andar do tempo começam a sentir-se mais à vontade e a terem, por isso mesmo, menos dificuldades na sua operacionalização, notam, então que há "*uma crescente necessidade de conhecer a sua fundamentação teórica"* (Grupo de Valongo, 1992). Esta formação, no seio do grupo era feita quinzenalmente alternando com a planificação e para o efeito cada membro do grupo estava *"incumbido de apresentar o estudo de um documento de fundamentação teórica do Modelo"* (grupo de Valongo, 1992). Esta formação de professores fortalecia a coesão do grupo e valorizava-os individualmente/pessoalmente assim nos dizem na sua comunicação as professoras do grupo de Valongo – Grande Porto.

Relação Escola/Comunidade

Neste mesmo seminário – Julho de 1992 – há um grupo que nos fala da relação escola/comunidade que a seguir se descreve. Sabemos que a relação escola/comunidade, nem sempre tem andado de mãos dadas, ora culpa da escola/professores ora culpa dos pais/mães e encarregados de educação. É verdade que com o chamado período de normalização, que terminou com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) os pais/mães e encarregados de educação foram "empurrados" para fora da

escola, onde só regressam com o decreto 115/A de 1998, tendo assento na Assembleia-geral do Agrupamento de Escolas. O seu papel ficou confinado a serem eleitos para um órgão deliberativo/consultivo e nada mais. Com o Modelo do "Ensinar é Investigar" como já se disse há a necessidade de chamar os pais/mães e encarregados de educação por razões óbvias e uma delas prende-se com a necessidade de explicar como doravante os alunos iriam fazer as suas aprendizagens. É claro que era preciso ter os encarregados de educação do lado dos professores aplicadores. Sem esse apoio talvez não conseguissem implementar o Modelo. Inspecção, delegados escolares, colegas de escola, … tinham como alvo "abater" estes professores que estavam contra a normalidade e que se atreviam a ensinar a ler e escrever sem primeiro "darem a letra", fazendo "macacadas".

Esta nova visão do papel dos pais/mães na escola que luta contra a diminuição das descontinuidades entre a escola e a família, através do envolvimento parental, contribui para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Este por sua vez não se atinge por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias e cumplicidades que a pouco e pouco se vão desenvolvendo no seio da escola e entre escolas.

Muitos dos contactos havidos com os pais/mães e encarregados de educação é feita pelos professores e muitas das vezes apenas e quando surgem problemas de ordem disciplinar ou falta de aproveitamento, o que não contribuem para estimular e favorecer a participação dos pais/mães que assim associam a vinda à escola com uma situação desagradável. Os muros da escola, na perspectiva do Modelo "Ensinar é Investigar", não são impedimento físico à entrada e à participação activa dos encarregados de educação conforme se pode constatar pela experiência que se relata de seguida.

Relato de uma experiência

O relato desta experiência é-nos feito pelas professoras da **EB1 Nº 1 de Leça da Palmeira - Grande Porto**. A Experiência tem o nome de uma actividade de iniciação

da leitura/escrita que é realizada pelos alunos do 1º ano de escolaridade do Projecto "Ensinar é Investigar", de seu nome (**Eu vi com as mãos**)[89].

Esta comunicação apresentada neste Seminário (8 e 9 de Julho de 1992, no Porto) aponta para a importância do envolvimento da comunidade e da abertura da Escola ao meio. Fala-nos de uma situação que envolve uma avó analfabeta e Encarregada de Educação de um aluno da escola citada, que se envolveu e resolveu de mote e risco próprio fazer a sua alfabetização, na qual foi ajudada pela professora do aluno em causa. A avó que nunca tinha frequentado a Escola vinha à escola e sentava-se como "aluna" e emendava o seu educando quando este aqui e ali se enganava na descodificação de algumas palavras do texto. Esta senhora, embora tenha tido dois filhos na escola, nunca lá tinha ido e foi lá enquanto avó e encarregada de educação de um neto.

Várias razões apontam as professoras para que isso tenha acontecido. Entre elas:

- O tipo (método) de aprendizagem utilizado;
- Os laços afectivos criados;
- O entusiasmo do neto, e sobretudo
- *"Agora é muito engraçado aprender a ler"* (Eu vi com as mãos, 1992)

Neste processo de auto-formação teve papel de relevo especial o tipo de metodologia utilizado para a iniciação da leitura/escrita, bem como a motivação para as tarefas que o aluno tinha a realizar, que teve um papel de formador e *"ao mesmo tempo que aprendia, aprendia a ensiná-la"* (Eu vi com as mãos, 1992).

Sobre o **Seminário de Setembro de 1992**, realizado em Lisboa tivemos acesso a um texto que lhe serviu de apoio, da autoria de Costa, F. Carreiro tendo como título *"A investigação sobre a eficácia pedagógica"*, Inovação, Volume 4, nº 1, 1991; IIE; Lisboa.

[89] O equivalente ao jogo da cabra-cega. 1ª Actividade para a aprendizagem da Leitura/escrita no Modelo "Ensinar é Investigar".

Com este Seminário insiste-se na importância a dar à investigação e à formação do professor nos seus aspectos teórico-prático. Assim, aborda-se neste texto a evolução da investigação sobre a eficácia pedagógica e dá-se uma visão alargada das diferentes fases deste assunto para de seguida passar à análise dos resultados nesta área donde como nos dizem dão uma especial atenção ao programa "Begining Teacher Evaluation Study" (BTES)[90] e acaba este texto de Apoio de Fisher et al reflectindo sobre o "Academic Learning Time" (ALT), que é o factor tempo dedicado ao Ensino e à Aprendizagem. Parte este do princípio de que "The more ALT a student acumulates, the more student is learning" (Seminário, 1992, Setembro, p.13).

De acordo com Berliner *"O ensino não promove directamente a aprendizagem. O comportamento do professor suscita a actividade dos alunos, actividadeesta que vai ser a responsável pelos níveis de aprendizagem alcançados"* (Seminário, 1992, Setembro, pp. 13 e 14). Depreendemos daqui que vale mais o que se faz do que aquilo que se diz.

Brophy e Good referenciados neste texto de Apoio (Seminário, Setembro, 1992) ao analisarem os principais programas de investigação processo-produto acabam por integrar os resultados dos estudos analisados em seis factores a saber:

- Quantidade e Ritmo de Ensino
- Oportunidade para Aprender/Matéria dada
- Papel/Expectativas/Tempo Programa
- Gestão da classe/tempo de Empenhamento do Aluno
- Grau de Dificuldade/"Academic Learning Time"
- Ensino Activo:

E face aos resultados dos estudos efectuados chegam à conclusão de que

> *"Os alunos aprendem mais nas classes em que os professores despendem mais tempo a ensinar e a controlar as actividades de aprendizagem e menos nas classes em que os professores põem os*

[90] Projecto de investigação do "processo produto".

alunos a trabalhar individualmente e sem apoio, durante muito tempo" (Seminário, Setembro, 1992, pp. 19 e 20).

Conclui-se então que ensinar é uma função deveras complexa e que a competência pedagógica que o professor deve ter não é de via única, isto é, a sua concretização está dependente do contexto em que o ensino decorre e deste modo operacionaliza-se ou pode ser operacionalizado de várias maneiras, tantos quantos os contextos em que decorre o ensino. E, *"Uma actividade pedagógica correctamente interpretada parece decorrer da capacidade revelada por cada professor em tomar a decisão certa, no momento exacto, e de acordo com as circunstâncias e as necessidades manifestadas pelos alunos"* (Seminário, Setembro, 1992, p. 20).

Para o **Seminário de Fevereiro** (dias 24, 25 e 26) de 1993 foram definidos seis (6) objectivos:

"1. Reflectir sobre problemas que a fase de transição nos levanta
2. Resolver problemas de natureza organizativa
3. Proceder à análise do Programa de Formação: Objectivo; temas; Avaliação
4. Ensaiar formas de execução da Formação Nuclear
5. Analisar os tópicos seleccionados pelas coordenadoras, para a Formação Decorrente
6. Reflectir sobre os trabalhos realizados, isto é, avaliar o Seminário" (Seminário, Fevereiro, 1993, Objectivos).

Houve ainda neste Seminário um conjunto de sete Documentos que foram alvo de reflexão e análise e que lhe serviram de Apoio. Vejamos o que nos dizem esses documentos.

O **Doc. 1** - Debruçou-se sobre *"As estratégias da Inovação"*

O **Doc. 2** - Teve como tema *"Formação, conceito ambíguo"* um trecho de Luísa Cortesão; Formação: algumas expectativas e limites. Reflexões críticas; in "Inovação", volume 4, nº 1, IIE, 1991.

O **Doc. 3** - tratou da *"Auto-formação participada"*, um texto de António Nóvoa, extraído de *"A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*, in "Inovação, volume 4, nº 1, 1991, IIE, Lisboa.

O **Doc. 4** - abordou a questão da *"Aula teórica/aula prática"*. Não apresenta referência bibliográfica.

O **Doc. 5** - trata da *" A formação de professores"*, da autoria de Nóvoa, A formação da profissão docente, Publicações D. Quixote, IIE, Lisboa, 1992.

O **Doc. 6** - debruça-se sobre *"A reflexão: um novo objectivo para a formação de professores"* que tem como autor Garcia, C.M., A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, in *"Os professores e a sua formação"*, coordenação de António Nóvoa, Publicações D. Quixote, IIE, Lisboa, 1992.

O **Doc. 7** - versa sobre *"A avaliação formativa na encruzilhada da investigação e da prática pedagógica"*. O seu autor é Dokic, M. in "A avaliação formativa num ensino diferenciado", Livraria Almedina, Coimbra, 1986.

Vejamos então o que nos dizem estes Documentos.

Doc. 1- "Estratégias da Inovação" conclui-nos que a pessoa ou o grupo inovador não é fruto *"de uma decisão imposta pela autoridade"*, mas sim, *"um processo complexo e gradual de desenvolvimento e participação das pessoas"* (Seminário, Fevereiro, 1993, p. 1.5).

Doc. 2- Quando os professores têm uma representação negativa da possibilidade de sucesso ao nível dos seus trabalhos esta repercute-se ao nível da vontade de agir diminuindo-a e da capacidade de mudar impedindo-o de inovar a prática pedagógica/educativa, sendo isto o que acontece com carácter de *"aparente"* fatalidade ao nível nacional.

Doc. 3- Quando se fala de formação contínua de professores estamos a *"falar da criação de redes de (auto) formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico"* (Seminário, Fevereiro, 1993, pp. 3.1 e 3.2)

Para se ter uma ideia mais consistente sobre os espaços em que deve decorrer a formação mútua remetemo-nos para Schon que nos sugere um triplo movimento deveras importante para ser referenciado:

- *"Conhecimento na acção;*
- *Reflexão na acção e;*
- *Reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção – que – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada"* (Seminário, Fevereiro, 1993, p. 3.2).

Em relação ao conhecimento na acção entende-se pelo *"saber-fazer"*.

A reflexão na acção é aquilo que nós pensamos sobre o que fazemos, enquanto o estamos a fazer.

A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção é nem mais nem menos que a reflexão/análise que cada um de nós exerce, à posteriori, sobre as características e o processo daquilo que fez.

Doc. 4- Aulas teóricas e práticas fazem parte do mesmo processo daí não dever haver qualquer tipo de divórcio entre estes dois tipos de aulas, deve haver e isso sim uma relação íntima. Hoje não podemos conceber que a aprendizagem começa sempre com o pensamento e que termina com a acção. São erros duma teoria da educação cujos suportes epistemológicos faliram com Piaget

Doc. 5- É verdade que o processo de formação de todos e dos professores em particular está dependente de percursos educativos. Ivor Goodson diz-nos que o que nós retemos como saberes de referência estão situados.

> *"Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica*" (Seminário, Fevereiro, 1993, pp. 5.3 e 5.4).

A formação tem que passar forçosamente por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.*"As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham"* (Seminário, Fevereiro, 1993, p. 5.7). Para que a formação para a mudança tenha sentido e dê resultados palpáveis *"não se faz antes da mudança, faz-se durante; produz-se nesse espaço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola"* (Seminário, Fevereiro, 1993, p. 5.7). É sabido que a mudança educacional está directamente ligada aos professores e à formação que lhes é dada e, deste modo, podemos acrescentar, que esta depende sempre da capacidade de transformação das práticas no interior da sala de aula, além de factores como a organização escolar e até do seu funcionamento, como das representações dos professores.

Doc. 6- John Dewey já em plenos anos trinta havia referido e defendido que *"o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar"* (Seminário, Fevereiro, p. 6.5), isto referindo-se ao ensino reflexivo (atitudes necessárias para).

Doc. 7- Neste Documento a Avaliação Formativa é abordada, mas referem-nos que há a necessidade de haver um grande *"investimento experimental"* antes de se generalizar às salas de aula. São os primeiros passos, por assim dizer, da Avaliação Formativa no seio da prática pedagógica nas escolas portuguesas e pelo que nos é dado constatar a partir da reflexão num Seminário promovido em 1993 pelo Projecto "Ensinar é Investigar".

A Avaliação Formativa será pois a capacidade que cada um tem para interpretar os comportamentos observados. Esta Avaliação tem como objectivos ajudar os alunos no seu percurso escolar e *"controlar" de uma forma mais perfeita a acção pedagógica*

e intervir de forma a tornar a situação de ensino como meio de avaliação" (Seminário, Fevereiro, 1993, p.7.3)

Seminário realizado a 29, 30 e 31 de Março de 1993

Público-alvo Grupos I e II
Local – Lisboa

Na análise aos assuntos tratados neste Seminário constatamos, na senda do que tem sido os Seminários anteriores, que a preocupação dominante se prende com a formação a dar a todos os professores que se encontram a Trabalhar/leccionar de acordo com o Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar", a preparação científica dos mesmos e, ao mesmo tempo, e não menos importante os aspectos organizativos (dar continuidade ao trabalho havido).

Como se sabe o Projecto II foi concluído e há que aproveitar as suas mais-valias e dar corpo ao trabalho desenvolvido por centenas de professores, pelo país fora. E, para isso é preciso criar uma estrutura capaz de aglutinar essa mais-valia educativa. É, pois, necessário começar a lançar as bases aglutinadoras das sinergias criadas e não deixar cair em chão agreste a experiência em causa. E, como se vê neste Seminário, no ponto 3. Aspectos Organizativos tratam disso mesmo. Não nos chegam contudo à mão as linhas seguidas e o debate havido nesse Seminário e doutros também, como já se disse.

A tónica ao nível da formação continua a insistir e muito bem numa mudança de paradigma neste caso clássico, que por motivos vários não tem dado resposta credível à formação que os professores do 1º ciclo (é este o ciclo que nos interessa) necessitam. *"Os sistemas clássicos de formação têm falhado essencialmente num ponto crucial: ligação entre a teoria e a prática. Por isso, a formação tem consistido essencialmente num sistema teórico, que pode gerar mudança de opiniões mas se revela incapaz de mudar comportamentos"* (Seminário, Março, 1993, Doc. 1, p. 1.1).

A formação que se dava aos professores do projecto e que se pretendia alargada a outros professores, conforme já se viu, mas que se identificassem com o Modelo em questão pretendia ser uma formação para a Mudança e não *"uma formação de tipo*

escolar centrada na aquisição de informações e em alguns exercícios de aplicação de conhecimentos". Esta formação deveria incidir essencialmente como verificamos ao longo do Documento 2. Sobre a:

> "*reflexão sobre as práticas, análise da experiência; apoio a experiências de professores, facilitação das condições para essas experiências; "segurança" e acompanhamento; avaliação partilhada". Mas, para que tudo isso aconteça, chamam-nos à atenção, é necessário sermos capazes de nos pormos em causa e as nossas práticas, nomeadamente docentes, pois que "Mudar os outros" é fácil; analisar-lhes as resistências tem uma função de exercício catártico; mudar as nossas referências e as nossas práticas, as nossas relações de trabalho com os Professores – nossos alunos, nossos colegas – é um exercício bem mais arriscado"* (Seminário, Março, 1993, Doc. 2).

O documento 3. é um texto retirado da obra de Boaventura Sousa Santos (1989), *"Uma Introdução a uma ciência pós-moderna"*, das Edições Afrontamento e refere-se sobretudo à importância que se deve dar à ciência como o oposto da opinião e que se deve recusar e contestar o mundo dos objectos do senso-comum e assim se partiria para a construção de um novo universo conceptual e de uma nova relação entre conceitos. Contudo, é reconhecido que o abandono dos conhecimentos do foro do senso-comum, das ideias vulgares, dos preconceitos não é fácil, é mesmo *"um sacrifício difícil"* (Seminário, 1993, Março, Doc. 3).

Dia 30 de Março foi o lançamento do livro "Da Criança ao Aluno"

Seminário – 27 a 30 de Maio de 1993

Tema – o programa "Ensinar é Investigar" enquanto objecto do conhecimento

Do sumário do Seminário consta:

I- O Modelo Pedagógico

II- O Sistema de Referência

III- A Componente Epistemológica

Metodologia

Avaliação

Este Seminário está focalizado sobre a necessidade que se detectou de apetrechar cada vez mais os professores com uma armadura conceptual consistente e fundamentada sobre os novos saberes/conhecimentos no campo da ciência e, ao mesmo tempo de tornar os professores do "Ensinar é Investigar" mais competentes, ao nível da sua profissão, porque seriam formados e informados por profissionais que aliariam a teoria à prática e que esta formação traria implicações ao nível da reformulação da prática, que, era, no fundo o que se pretendia com a formação dada/recebida.

Faz ainda este Seminário uma incursão através dos níveis de evolução do conhecimento e instrumentos de construção do conhecimento, defendendo que o intra-objectal, o inter-objectal e o trans-objectal, na *"generalidade desta tríade constitui sem dúvida o melhor argumento a uma Epistemologia Construtivista"* (Seminário, Maio, 1993, Acetato 10, Doc. 11).

Seminário (Região Norte) Porto, 1 e 2 de Julho de 1993

Da agenda de trabalho para este Seminário verificamos que a abertura esteve a cargo da Dr.ª Maria da Luz Leitão, coordenadora do projecto "Ensinar é Investigar". A importância que o projecto dava à avaliação é notória neste Seminário, pois consagra parte da manhã do dia 1 e a tarde do mesmo dia a este Tema *"A Avaliação como Instrumento Pedagógico"*.

O dia 2 divide-se em duas partes: a parte da manhã teve como assunto *"Processos de Resolução de problemas – uma abordagem à construção de conhecimento matemático por crianças do Ensino Primário"*, que esteve a cargo da colaboradora do projecto "Ensinar é Investigar" para a área da matemática Isabel Valente Pires; a parte da tarde foi a apresentação e lançamento na Região Norte do livro *"Da Criança ao Aluno"*. A intervenção esteve a cargo do Professor Doutor Nicolau Raposo, da Universidade de Coimbra, pessoa, que esteve ligada ao Projecto Ensinar é Investigar.

Seminário 27, 28, 29 e 30 de Setembro, de 1993

Assuntos tratados: Metodologias de Investigação

Foram analisados textos, dois dos quais tendo como autores Gaston Bachelard – La Formation de Léspirit scientifique; Paris; Vrin, 7ª ed., 1970 e outro de Emile Durkheim; Les Régles de la méthode sociologique; Paris; PUF, 15ª ed., 1963, pp. 15-18.

Pelos apontamentos/documentos que lemos/analisamos deste Seminário e mesmo de outros realizados a que tivemos acesso, somos levados a crer que a preocupação central era, sem dúvida, além de ser partilhar a experiência de cada um dos professores aplicadores e fazer a avaliação dos desempenhos e resultados obtidos era conseguir encontrar um caminho seguro e duradouro para a Construção de um Modelo de Formação Contínua de Professores baseado na experiência Formadora do Projecto, com os professores aplicadores e tendo como suporte o Modelo Pedagógico-didáctico saído do projecto "Ensinar é Investigar". E foi isso que aconteceu com a formação da Associação e mais tarde por imperativos de ordem formal com a criação do Centro de Formação da Associação de Professores "Ensinar é Investigar", que interrompendo o seu trabalho de formação por questões burocráticas e falta de pessoal, por dois anos continua dando formação em alguns pontos do país, com os limites que se lhe conhece e os constrangimentos que se lhe impõem. A sua formação é solicitada por muitos professores, dada a qualidade que a mesma tem na voz dos formandos que a frequenta.

5.2.1- Evolução da formação para os professores do Modelo Ensinar é Investigar

Tendo sido concluído o Projecto "Ensinar é Investigar II", que decorreu entre 1988-1992, houve a necessidade de encontrar formas legais e consistentes de continuação da proposta Pedagógica-didáctica resultante do projecto. Nos Seminários havidos entre 1992 e 1993, a cujas agendas de trabalho de alguns tivemos acesso e analisamos anteriormente, verifica-se que encontrar um rumo a dar para a construção de um modelo de formação contínua de professores, tendo como base a experiência formadora do Projecto e encontrar uma forma organizativa para apoiar toda a dinâmica a imprimir no processo de Formação dos professores aplicadores do Modelo "Ensinar é Investigar" foi a tónica. E daí surgiu a Associação de Professores "Ensinar é Investigar" a partir duma Assembleia-geral fundacional efectuada no Auditório da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em 28 de Novembro de

1994, que tem como objectivo principal promover programas e acções que permitam o desenvolvimento do Modelo Pedagógico criado e testado no âmbito do projecto "Ensinar é Investigar", tendo em vista uma maior qualificação dos professores do ensino básico e uma consequente melhoria do ensino e das aprendizagens.

Os finais dos anos 80 e início dos 90 foram os anos de ouro do Modelo. Neste momento atravessa-se uma crise, havendo contudo dois núcleos de trabalho (Lisboa e Porto) e poucos professores a aplicar o Modelo[91]. Do Projecto/Modelo, surgiu uma associação sem fins lucrativos, a Associação de Professores "Ensinar É Investigar" em 1994, com sede em Lisboa e delegação no Porto. Tem um Centro de Formação de Professores realizando acções de formação contínua junto dos professores. Contudo, face à escassez de recursos humanos para tratar da parte burocrática inerente à formação creditada e financiada das acções, não apresentou candidaturas em 2002 e 2003, sendo uma grande lacuna ao nível da formação contínua de professores pela qualidade das acções propostas e pela incapacidade de divulgação do Modelo Pedagógico. Hoje, apesar das dificuldades de financiamento e creditação das acções encontra-se no terreno a fazer formação contínua em várias pontos do país. Com a nova Lei da Formação Contínua (2008) e dos Mega Centros de Formação das Associações de Escolas, cremos estar em risco a formação dada pelos professores do Centro de Formação da Associação, dadas as incompatibilidades que lhes estão associadas.

Publica um boletim informativo trimestral[92], onde se retracta a vida da Associação, experiências e trabalhos de alunos e de professores.

Vejamos, o que há para dizer sobre a vida da Associação de Professores Ensinar é Investigar. Como se disse esta foi constituída em 1994, a 28 de Novembro e, desde logo, houve a necessidade da sua instalação e organização. Para sua instalação contaram com o apoio das Câmaras de Lisboa e do Porto e dos Conselhos Escolares das duas escolas e seus directores onde passaram a ter a sua sede e local de trabalho. Estávamos então em 1995.

[91] O Colégio Santa Maria em Lisboa tem como referência no seu Projecto Educativo o Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar!

[92] O 1º número foi de Junho de 1996 e o 16º e último de Dezembro de 2006.

No plano da formação de professores efectuaram-se 19 acções de formação que movimentaram 750 formandos distribuídos por 26 turmas. Estas acções, conforme nos é mencionado no Boletim Informativo Nº 1 de Junho de 1996, foram efectivadas em 19 Centros de Formação das Associações de Escolas que para o efeito houve que fazer protocolo com a Associação de Professores é Investigar. Há ainda a mencionar neste mesmo ano da realização de alguns Seminários tratando vários temas e em vários pontos do país, conforme podemos ver a seguir:

Tabela Nº 34 Seminários da Associação em 1996

Local	Tema	Orador
Porto	Plano de revitalização do 1º ciclo	Dr. Joaquim de Azevedo
Porto	Estruturação do Sistema de Numeração	Professora Sofia Freitas
Ponte de Sôr	No 1º ciclo, a sala de aula será o mais importante?	Professor Doutor Natércio Afonso; Dr. João Belém; Professora Maria Helena Oliva e Dr. Domingos Bento
Porto	A Razão do nosso comportamento	Dr. Rui Trindade

No mesmo ano de 1996 foi feita a apresentação pública da Associação em Lisboa, no dia 8 de Fevereiro e decorreu durante um Encontro que teve como tema "Ensinar é Investigar - Investigação e Formação de Professores". Teve a presidir ao encontro a senhora Secretária de Estado de Educação e Inovação a Professora Doutora Ana Benavente e como oradores Dr. Joaquim Azevedo, Professor Doutor António Nóvoa, Dra. Maria da Luz Leitão e Dra. Isabel Valente Pires (Presidente da Associação). Estiveram ainda presentes representantes do IIE, das DRE`s, Inspecção-Geral de Ensino; Instituições do Ensino Superior, CFAE`s e outros.

Já se começa a sentir, conforme nos dizem, a redução de destacamentos de professores para trabalharem na Associação, o que lhes impede de fazer o tipo de formação que defendem e que tinha gerado bastante entusiasmo entre os vários actores educativos.

Continua neste mesmo ano de 1996 a formação de professores, apesar dos condicionalismos com os destacamentos de professores, de estes serem muito limitados e diminuídos para as necessidades. Vários foram os Centros de Formação que apresentaram candidaturas de Acções de Formação do Ensinar é Investigar, como os Centros de Formação de Viana do Castelo, Ponte de Lima, Braga Sul, Vários Centros no Porto, Grande Porto e restante distrito, Ponte de Sôr, Lisboa, Grande Lisboa e Setúbal. Neste mesmo ano a Associação continua com imenso dinamismo e celebra protocolos com a ESE do Porto e Universidade de Abrantes e apresentam candidaturas ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua para se realizar um Curso de Formação de Formadores para o Ensinar é Investigar tendo desde já obtido a respectiva acreditação. É ainda em 1996 que a Direcção da Associação começa a tratar da criação do Centro de Formação da Associação de Professores Ensinar é Investigar.

Em 1997, a Direcção da Associação já vislumbra a dificuldade que irá ter ao nível da formação e da divulgação do Modelo do Ensinar é Investigar. Para reforçar o que dizemos basta consultar o editorial do Boletim Informativo Nº 2, de Janeiro de 1997, onde podemos ler o seguinte: "*E não deixar que o FOCO venha subverter todo o processo e fazer-nos dispersar, antes aproveitá-lo para promover a formação aos que querem realmente trabalhar com o nosso modelo*".

Neste ano é celebrado um protocolo de cooperação entre a ESE Jean Piaget e a Associação de Professores Ensinar é Investigar, cujo objectivo principal é como nos dizem e passamos a citar "*a realização de uma acção conjunta, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica centrada, de uma forma aberta e criativa no Modelo Ensinar é Investigar*". Tinha como responsáveis três formadoras do Núcleo Norte, Porto.

Em relação à formação, esta decorrerá nos mesmos Centros de Formação, havendo ainda, como nos referem mais unspoucos CFAE`s.

Será ainda realizado um Encontro Nacional de Professores nos dias 11 e 12 de Março de 1997. O painel dos oradores e os temas serão apresentados no seguimento:

Tabela Nº 35 Encontro Nacional no Porto 1997

Local	Tema	Oradores
Porto	A Formação de Professores e a Investigação	Professor Doutor Cabral Pinto (Instituto Piaget)
Porto	Supervisão educativa	Dra. Margarida Morais (ESE Portalegre)
Porto	Observação de Comportamentos	Dr. Rui Fernandes (ESE Porto)
Porto	Relação Escola Família	Professora Doutora Milice Ribeiro dos Santos (ESE Porto)
Porto	"De uma Investigação sobre professores para uma Investigação com os Professores".	Dra. Isabel Valente Pires e Dra. Maria da Luz Leitão (Ensinar é Investigar)

No Editorial do Boletim Nº 3 de Outubro de 1997 faz-se referência à morte de Maria da Luz Leitão, mentora do Projecto Ensinar é Investigar, que ocorreu a 11 de Março, precisamente o primeiro dia do Encontro Nacional.

Refere ainda este Boletim a existência de 29 Centros de Trabalho que fazem a formação dos seus membros a partir das "*experiências da prática e dos problemas sentidos por alunos e professores*" tendo sempre presente a "*reformulação e enriquecimento dessa mesma prática*".

Menciona a realização de um Seminário na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação cujo tema era: Conhecer Reflectir Inovar e que teve a participação de 250 professores do 1º ciclo. E em Paços de Ferreira a 30 de Setembro houve outro e o tema tratado foi o mesmo referido anteriormente. Como oradores além de formadores da Associação teve a presença do Dr. Rui Trindade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

No ano de 1998 há a realçar a acreditação pelo Conselho Científico-pedagógico de Formação Contínua do Centro de Formação da Associação de Professores Ensinar é Investigar, já com 11 Acções de formação acreditadas.

De notar também a presença da Associação na Semana da Educação, promovida pelo Senhor Presidente da República, que se realizou nos dias 23 e 24 de Janeiro de 1998. Há ainda a referir o Encontro Nacional marcado para os dias 25 e 26 de Maio e que será subordinado ao tema Ensinar é Investigar na Pluralidade de Culturas. Teve lugar no Porto, na Fundação Cupertino de Miranda, e terá a colaboração de professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, que de seguida serão apresentados e suas comunicações.

Tabela Nº 36 Encontro Nacional Porto 1998

Local	Tema	Orador
Porto	"Projecto e Posições Existenciais"	Professora Doutora Manuela Malpique (FPCEP)
	"Construção de Conceitos e raciocínio matemático"	Dra. Isabel Valente Pires (ESE Setúbal)
	"Desenvolvendo a Interface da Educação Cultural"	Professor Doutor Stephen Stoer (FPCEP)
	"A solidão e a solidariedade na profissão docente"	Professor Doutor José Alberto Correia
	"Educação Intercultural e Desenvolvimento Linguístico- uma educação para a alteridade e a aquisição da língua estrangeira"	Dra. Armanda Babo (ESE Porto)
	"O prazer de descobrir a leitura e a escrita"	Professoras Cecília Domingues e Luísa Matias (Ensinar é Investigar)

Para este mesmo ano de 1998 no que concerne ao Plano de Actividades de Formação refere o boletim Informativo Nº 6 de Novembro que o Centro de Formação tem acreditadas 26 Acções de Formação, as quais se realizarão nos locais anteriormente referidos. Dá-se início à formação acreditada pelo Centro de Formação da Associação.

No Boletim Nº 7 de Fevereiro de 1999 surge o Plano de Formação para esse ano, locais de funcionamento, formadores e modalidade em que se inscreve, pois de acordo

com o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua estas devem incluir-se em Círculos de Estudo e Oficinas de Formação.

Promoveu ainda um Ciclo de Encontros de Reflexão com formadores e que este 1º Encontro se realizou a 25 de Fevereiro no IIE, sob orientação da Dra. Filomena Matos, enquanto directora do Centro e ainda com a intervenção da Dra. Isabel Lopes da Silva que incidiu a sua comunicação sobre "Formação Centrada na Escola". Houve ainda o 3º Encontro Nacional da Associação que teve lugar nos dias 29 e 30 de Abril em Ponte de Sôr e que foi subordinado ao tema: Ensinar é Investigar: uma via para a flexibilidade do Currículo". Neste Encontro intervieram professores da ESE de Portalegre e do Ensinar é Investigar.

Há a registar a rescisão do protocolo celebrado três anos antes com a ESE Jean Piaget em reunião de Direcção de Abril de 1999, pois precisavam das professoras, que colaboravam com a ESE referida, a tempo inteiro na Associação, pois era imprescindível para a vida da Associação e para a sua "*dinamização e desenvolvimento das actividades junto dos associados*" (Boletim Nº 8 de Junho de 2000).

No ano 2000 recebeu a Associação o convite para participar no Encontro Regional de Centros de Formação em Mértola, cujo tema a tratar era "Modelos de Formação" onde se fez uma comunicação sobre "o modelo de formação do Projecto Ensinar é Investigar", projecto sedeado no IIE. De realçar ainda o convite do DEB (Departamento de Educação Básica) para participar em reuniões no âmbito do programa ALFA. Fizeram-se ainda dois Seminários em Vila Real para a apresentação da Associação e que tiveram a colaboração do Dr. Rui Trindade, o 1º e o 2º teve a presença do coordenador do CAE de Vila Real.

Ao nível do Plano de Formação para este ano são indicados os locais, os formadores, as modalidades e créditos e que apenas foram acreditadas e financiadas 15 Acções pelo FOCO/PRODEP. Teve ainda lugar em Novembro de 2000, nos dias 7 e 8 o IV Encontro Nacional da Associação, em Lisboa e que foi subordinado ao tema Ensinar é Investigar, desenvolvimento e Cidadania. Os oradores e suas comunicações são as seguintes:

Tabela Nº 37 Encontro Nacional 2000

Local	Tema	Orador
Lisboa	Literacia e desenvolvimento da Língua no 1º ciclo	Dra. Armanda Costa
	Literacia e o Desenvolvimento da Matemática no 1º ciclo	Professor Rémy Brissiaud, Maître de Conference da IUFM de Gercy
	Estudar o Estudar: promoção de Competências Auto-reguladoras	Dr. Pedro Rosário (UM)
	O 1º ciclo- A Escola do Cidadão do Futuro	Dra. Ana Francisco Moura (ESE de Setúbal)

Em 2001 dizem-nos os Professores do Núcleo de Ponte de Sôr e Abrantes que há falta de recursos humanos ao nível de professores destacados para trabalharem na Associação, o que não era novidade nenhuma, conforme se constatou já.

Assim em 2002 o Centro de Formação da Associação não apresentou candidaturas a financiamento ao PRODEP III e também para o ano de 2003 e dizem-nos que isso se deve à "*escassez de recursos humanos disponíveis para dar resposta a todo o processo burocrático inerente a uma formação financiada*" (Boletim Informativo Nº 11 de Dezembro de 2002). A formação existente e dada aconteceu no seio dos Núcleos de Trabalho.

Em 2003, o que de importante há refere-se a um projecto em que o Ensinar é Investigar e o seu Núcleo do Norte esteve envolvido, dando o respectivo apoio pedagógico, para a sua efectivação. Teve este Projecto como Tema "Com a matemática aprender a comunicar" e foi apresentado no Congresso de Pedagogia 2003-Encontro para a unidade dos professores, e que teve lugar em Havana, Cuba entre os dias 3 e 7 de Fevereiro de 2003.

Na falta de outro tipo de formação os Núcleos promoveram acções a professores onde foram abordados temas sugeridos pelos professores. Como temas surgiram, entre outros Projecto Curricular de Turma e Critérios de Avaliação. Há ainda a salientar a colaboração da Associação, na senda do ano anterior, com a Câmara de Lisboa no âmbito do Programa Educalis-Apoio a Projectos Educativos.

Em 2004 o Centro de Formação da Associação não apresentou candidaturas ao PRODEP III e refere o que já se afirmou anteriormente *"por não ter, no momento presente, recursos humanos e técnicos disponíveis para dar resposta ao processo administrativo inerente a uma formação financiada*" (Boletim Informativo Nº 13 de Dezembro de 2003).

Pelo que nos foi dado consultar surge já a nostalgia estampada no Editorial do Nº 14 de Julho de 2004. Passamos a citar a parte significativa deste Editorial.

> *"É com alguma saudade que recordamos a dinâmica da década de 90: o empenho das Coordenadoras regionais (formadoras) tanto nas reuniões de reflexão com os professores como na observação e apoio na sala de aula, e o entusiasmo dos próprios professores à medida que iam constatando a motivação e o sucesso dos seus alunos.*
> *Será que grande parte deste investimento (material e humano) se tem vindo a perder, apesar das provas dadas e dos esforços da Associação em manter viva a chama desse tempo?*"

Pois é. Mas como diz adiante, isso não é possível sem um número adequado de formadores destacados na Associação, mas o Ministério cortou os destacamentos e esvaziou a Associação impossibilitando-a de fazer formação e de divulgar o seu Modelo Pedagógico.

Teve lugar em Janeiro deste ano o Encontro Nacional no Porto, nos dias 21 e 22, onde se comemorou o 25 aniversário do Ensinar é Investigar. Este Encontro teve como tema: Detectar dificuldades/construir o sucesso no 1º ciclo do Ensino Básico. Em relação aos convidados são de referir os seguintes: em representação da Câmara de Lisboa a Dra. Lurdes Rabaça e o Dr. Rui Arrifano; Professoras Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo, Dra. Rosália Vargas; Professora Doutora Isabel Valente Pires (Ensinaré Investigar) e para fazer o encerramento do 1º dia tivemos o Professor Doutor Rui Trindade. No segundo dia esteve presente a Professora Doutora Lurdes Serrazina, a Professora Doutora Armanda Costa e a Professora Fátima Caetano. O encerramento esteve a cargo da representante da DREN, Dra. Carolina Pascoal, pela Presidente da Associação Dra. Glória Ramalho e pelas coordenadoras do Núcleo Norte Doutoras Dulce Lavajo e Sofia Freitas. Sobre a formação esta decorre no seio dos Núcleos em funcionamento e o Núcleo de Lisboa continuou a colaborar com a Câmara. De

importância e para mencionar o convite do grupo parlamentar do partido Socialista à Associação para uma audição-debate sobre "O Estado da Educação – Problemas e Perspectivas" que teve lugar na Assembleia da República no dia 21 de Junho de 2004.

Em 2005, o que há a realçar é a atribuição da Câmara Municipal de Lisboa de um subsídio de 1500 euros à Associação Ensinar é Investigar por Proposta Nº 364-C/2005, pelo papel da associação na formação de professores e deste modo contribuir para o combate ao insucesso no 1º ciclo. É, pois um reconhecimento à Associação e ao seu trabalho. Esse reconhecimento ao nível do Núcleo Norte parece que está nos finais, pois a Câmara Municipal do Porto leva uma renda pela ocupação do espaço de trabalho, o que face aos parcos recursos (quotizações dos poucos sócios) vem tornar a vida da Associação mais difícil ainda.

Para 2006 temos 21 Acções acreditadas, mas não se sabia se financiadas. Mais uma vez as formadoras iriam trabalhar de forma gratuita. As regiões contempladas com a formação foram Lisboa e Vale do Tejo; Norte, Centro e Alentejo.

Decorreram a 26, 27 e 28 de Outubro as Jornadas em Zamora subordinadas ao tema Jornadas sobre a Formação de Professores no Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), organizadas em parceria pela escola Universitária do Magistério de Zamora e pela Escola Superior de Educação de Bragança, que convidou a Associação de Professores Ensinar é Investigar, onde intervieram no dia 27 de Outubro com uma comunicação denominada "Investigação, Inovação e Prática Pedagógica na Formação de Professores". Foram ainda estabelecidos contactos com a Escola Universitária de Zamora para a apresentação do modelo pedagógico Ensinar é Investigar".Ao nível das acções de formação não houve candidaturas ao PRODEP III, para o ano de 2007[93], pois só eram financiadas áreas como Bibliotecas Escolares e TIC. Houve algumas formações acreditadas, mas não financiadas, dada a generosidade das formadoras.

Neste mesmo ano surge uma Directora do Núcleo Norte, Dra. Dulce Lavajo fazendo parte do Júri que elege o melhor professor do país. Deste Júri fazem parte personalidades marcantes do panorama educativo, como: Professor Doutor António

[93] Sobre a Associação foram consultados os Boletins Informativos do Nº 1 ao Nº 16 e também a Directora Norte Dra. Dulce Lavajo.

Nóvoa, Isabel Alarcão, Manuel Rangel Henriques, Manuela Castro Neves, Raquel Seruca, Roberto Carneiro e como Presidente do Júri Daniel Sampaio.

Em 2009, a 7 de Novembro realiza-se o Encontro Nacional da Associação, em Valongo, com a presença de 50 professores, e que esteve a cargo a sua organização do Núcleo Norte, Porto.

O painel de oradores convidados e assuntos a tratar foram os constantes da tabela que se segue:

Tabela Nº 38 Encontro Nacional Valongo 2009

Local	Tema	Orador
Valongo	Abertura do Encontro	Dra. Dulce Lavajo (Ensinar é Investigar)
	Filosofia para crianças	Joana Sousa (Assoc. Port. de Ética e Filosofia)
	Avaliação	Professora Doutora Palmira Alves (UM)
	Modelo pedagógico do Ensinar É Investigar do Jardim ao 3º ciclo	Professora Doutora Isabel Valente Pires (ESE Setúbal)
	O Ensinar é Investigar no Jardim-de-infância: Projecto "Os Castelos"	Luís Costa (Colégio Santa Maria Lisboa)
	O Meio Ambiente regional: À Descoberta de Valongo	Dra. Sofia Freitas (Ensinar é Investigar)
	Sessão de Encerramento	Dra. Glória Ramalho (Presidente da Associação)

Em 2010 e 2011 continua a haver formação acreditada na Região do Grande Porto, Porto e em Amarante, onde em 2010 funcionaram 2 turmas. Os outros Núcleos estão moribundos ou desapareceram e a Associação passa tempos muito difíceis. Vamos ver como acaba esta história!

5.3- Resultados Escolares/Avaliação

Esta parte vem reforçar a ideia sobre o Modelo em análise. Este é também e acima de tudo um modelo prático, que é passível de aplicação ao nível da sala de aula. Foi também isso que nós quisemos fazer ver quando ouvimos e demos visibilidade a algumas professoras que na sua vida profissional docente fizeram a opção de aplicar este Modelo Pedagógico na sua prática lectiva diária. É uma parte que nós julgámos que vem completar e melhorar o trabalho, porque vem dar a conhecer o lado humano que o Modelo comporta e que são os professores, o que eles pensam e como interagem com a sua profissão. Se não melhorou o trabalho, pelo menos ajudou a completá-lo e a compreendê-lo melhor pelo que se deu a conhecer do que pensam os professores que o aplicaram ao longo de muitos anos na profissão que abraçaram.

5.3.1- Recolha, análise e comunicação de dados

5.3.1.1- A representação das professoras sobre a sua profissão

A escolha de uma profissão depende de vários factores. Estes englobam-se num leque muito vasto onde o estatuto social, pessoal, económico são relevantes. Mas, ao falarmos de estatuto social dos professores e até do baixo nível económico, conforme fizemos em capítulos anteriores,[94] nomeadamente no início da carreira é algo de preocupante. Há, pelo que constatamos uma desvalorização do magistério e falta de representatividade social do trabalho dos professores, o que em conjunto com os baixos salários acabam por miserabilizar a classe. Contudo, essa desvalorização da função e do estatuto social, económico e profissional do professor está consubstanciada nas declarações dos nossos governantes.

Governos de direita e de esquerda unem as suas forças e atacam sem dó nem piedade os professores denegrindo o seu papel de educadores. São um alvo a abater para todos eles. E de que forma o têm feito, é o que vamos citar de seguida. Estamos em

[94] Consultar Capítulo 1; Capítulo 2; Capítulo 3. Ao falarmos à frente, sobre o Estatuto dos professores, indicaremos o apartado correspondente.

2002 e temos como primeiro-ministro Durão Barroso e ministro da educação David Justino[95].

"*Os professores têm que se convencer que não são quem manda nas escolas*" Ministro da Educação (Público).

"*Falta-lhes ética profissional para se responsabilizarem pela educação sexual*" Secretária de Estado da Educação (Assembleia da República).

"Se servissem refeições não lhes caíam os parentes na lama" Ministro da Educação (Jornal de Notícias).

"*O Ministério da Educação não é nenhuma agência de empregos*" Primeiro-ministro (Cerimónia Oficial do ano lectivo).

"*O problema do aumento anual da massa salarial global na administração pública é culpa dos professores e dos magistrados que progridem automaticamente na carreira*" Fonte do Ministério das Finanças (Diário de Notícias).

"*os professores estão bem pagos se tivermos em conta o que ganham os técnicos superiores de 2ª classe*" Ministro da Educação (RTP).

Vejamos o que nos dizem também altos responsáveis do Governo PS para podermos compreender melhor quais as diferenças/semelhanças entre estes dois tipos de governo, direita/esquerda em Portugal, para de seguida percebermos melhor o que transcrevemos das professoras respondentes aos questionários que lhes propusemos. Assim, e nas palavras da então ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, Junho (2006)

"*Admito que perdi os professores, mas ganhei a opinião pública*".
"*Vocês (deputados do PS) estão a dar ouvidos a esses profess*orzecos" (Valter Lemos, Secretário de Estado da Educação, Assembleia da República, 24/10/2008).
"*Caso haja grande números de professores a abandonar o ensino, sempre se poderiam recrutar novos no Brasil*" (Jorge Pedreira, Secretário de Estado e Adjunto da Ministra da Educação, Novembro, 2008).

[95] Fonte: folheto da FENPROF (Federação Nacional de Professores), de 14 de Novembro de 2002

"*Quando se dá uma bolacha a um rato, ele a seguir quer um copo de leite*" (Jorge Pedreira, Secretário de Estado e Adjunto da Ministra da Educação; Auditório da Estalagem Sado/Setúbal, 16/11/2008).
"*Os professores são arruaceiros, covardes, são como o esparguete (depois de esticados partem), só são valentes quando estão em grupo*" (Margarida Moreira; Directora Regional de Educação Norte, Viana do Castelo, 28/11/2008).

Não pode haver maior desprestígio social do que aquele que é veiculado por aqueles que tudo deviam fazer pela educação e seus professores. Mas não foi isso que aconteceu no passado próximo pela voz da equipa ministerial, conforme acabamos de ver. Há contudo gente atenta e que face à forma pouco elegante como a classe foi espezinhada vê e reflecte e passa a mensagem, também para a opinião pública sobre os malefícios causados, não apenas a uma classe enquanto tal, mas a todo o país e, deste modo, diz-nos referindo-se à luta travada pelos professores e à forma como esta classe tem sido tratada pela classe governante que "*A situação criada é a de um desastre ecológico. Serão precisos anos ou décadas para reparar os estragos. Só uma nova geração poderá sentir-se em paz consigo, com os outros e com as escolas*" António Barreto, in Público, 24/05/2009). E continua apontando que o governo errou quando nos diz claramente que "***O ministério fez tudo o que podia para virar a opinião pública contra os professores.*** *Os administradores regionais da educação não distinguem as suas funções das dos informadores. As autarquias deixaram de se preocupar com as escolas dos seus munícipes porque são impotentes: não sabem e não têm meios. Todos estão exaustos. Todos sentem que o ano escolar foi em grande parte perdido. Pior:* ***todos sabem que a escola está, hoje, pior do que há um ano***"[96] (id, 24/05/2009). Esta perda de qualidade, conforme é apontada por Barreto (2009), ao mesmo tempo que de desvalorização do estatuto do docente é preocupante, na perspectiva das professoras do modelo "Ensinar é Investigar".

Na tabela que apresentamos em baixo, (Nº 39) vemos de forma clara o que os professores do Modelo "Ensinar é Investigar" pensam sobre o seu Estatuto. Verificamos também que dos doze professores respondentes, nem todos têm a mesma percepção

[96] Conforme o original.

sobre o seu estatuto e nem todos se referiram a ele de forma esclarecedora, que merecesse atenção.

Tabela Nº 39 Estatuto dos professores

Estatuto	Compensador	Não compensador
Social	0	7
Económico	0	11
Pessoal	2	4
Profissional	2	4

5.3.1.2- O estatuto social

Colocando as professoras a falar sobre a condição da sua profissão, relativamente ao seu estatuto social, económico, pessoal e profissional verificamos que o ponto mais abordado se prende sobre o estatuto Social[97], o que não aparenta ser fora do contexto, pelas razões que apontamos anteriormente e que se prendem com a forma tão baixa como esta classe foi tratada e, sobre o estatuto económico.

Assim, embora algumas professoras tenham dito que esta profissão já foi profissão com estatuto reconhecido por todos, acabam por nos informar que hoje isso já não é assim, na sua perspectiva.

Prof. 1 "*de profissão digna, os nossos governantes, nos colocaram em situação de desrespeito*". Sem dúvida alguma que se está a referir a toda a campanha orquestrada contra os professores que citamos atrás. E, vai mesmo mais longe "*somos pessoal menor*". O que se percepciona uma baixa auto-estima.

Outra professora, a Prof. 2, aponta que ser professor hoje é uma profissão "*pouco reconhecida socialmente*", ficando-se por este laconismo. Mas, há quem diga, como a Prof. 4 que *"já foi sinónimo de promoção social"*.

Na perspectiva da Prof. 6 "*perdeu um pouco de prestígio*"

[97] Sobre o Estatuto Social ver mais no capítulo 1 no seu apartado 1.1.3- p. 8; apartado 1.2- p. 16; apartado 1.2.1- p. 23; apartado 1.2.2- p. 29; Capítulo 2- apartado 2.1.2- p. 72 e 2.1.4- p. 79.

Há ainda a Prof. 7 que se refere a que de entre os vários níveis de ensino onde essa desvalorização se faz sentir de forma mais intensa é "*principalmente os professores do 1º ciclo do ensino básico*".

Há a Prof. 8 que vê e ou vai mais longe dizendo que o professore o seu estatuto "*está a passar por uma fase de descrédito social*" e aponta como causas "*todas estas alterações governamentais (…) pondo em causa exclusivamente o professo*r".

Há quem diga também, como a Prof. 10, que a perda do estatuto social acontece porque "*é uma classe mal amada*".

Na concepção da Prof. 11 isso acontece porque o estatuto social é fruto de uma constante de "*avanços e recuos, sendo de salientar que os avanços positivos têm vindo progressivamente a ser ultrapassados pelos recuos*".

Por último há outra perspectiva, a da Prof. 12, e que se prende sobretudo com o reconhecimento desta classe enquanto trabalhadores e aí diz-nos então esta professora que "*é vista como uma classe pouco trabalhadora*"; pois na sua perspectiva "*não lhes é reconhecido e valorizado o seu trabalho*" – diz-se (Têm três meses de férias, e …).

Pelo que acabamos de transcrever facilmente se depreende que a percepção maioritária, unânime destas professoras é de que algo vai mal. Que esse mal radica, essencialmente, porque a profissão é nas suas perspectivas de professoras atentas aos problemas que o mundo atravessa e a classe em particular, em factores que uma boa política de paz com a classe e a sua promoção pelos nossos governantes seria o suficiente para que esta passe a gozar de respeito, reconhecimento, prestígio e até quem a procurasse encontrasse nela novamente a dignidade que perdeu.

5.3.1.3- O estatuto económico

Das professoras que abordam esta questão do seu estatuto económico[98] ficamos a perceber que há unanimidade ao nível da concepção de que o seu índice remuneratório não é nada compensador. Não será então por causa dos vencimentos que escolheram esta profissão. Pelo que analisamos do universo da amostra são professoras que se encontram, na sua quase totalidade no topo da carreira docente, onde o índice remuneratório é sensivelmente o dobro do início da carreira.

Hoje, face ao encerramento da quase totalidade das escolas de 1º ciclo com menos de 20 alunos, que havia espalhadas por esse Portugal profundo do interior do país, originou o êxodo dos professores (com 20 e mais anos de serviço) para as zonas do litoral, que são as mais povoadas, e para as sedes dos concelhos onde se estão a construir/construíram os novos Centros Escolares tendo como motivos a rentabilização de recursos humanos, materiais, a socialização das crianças, ou o seu desenraizamento, a qualidade do ensino, …

Isto como é fácil de perceber veio onerar as despesas dos professores, pois têm de se deslocar diariamente ou então, encontrar nova residência junto ao local de trabalho, não havendo para o efeito ajudas à deslocação ou fixação destes docentes, apesar de se apregoar "*aos sete ventos*" que acima de tudo está a preocupação e "*o apoio às famílias*".

Deste modo constatamos que, no seu dizer de professoras há que fazer sacrifícios, mas não compreendem muito bem a razão de serem sempre os mesmos a fazê-los. Dizem que já não se pode suportar mais a perda do poder de compra dos salários, porque o que é notório como nos diz a Prof. 1 "*Os salários não conseguem suportar as despesas*" ou como nos afirma a Prof. 2, é uma profissão "*mal remunerada*", ou na voz da Prof. 4, referindo-se sobre o mesmo assunto o que diz é que "*é uma vida contrariada pelas constantes restrições a que se é obrigado no dia a dia da sua gestão familiar*" e ainda que "*tem de se retirar do seu parco orçamento dinheiro para a sua auto formação*".

[98] Para melhor compreensão ver Capítulo 1 apartado 1.2- p. 16; apartado 1.2.1- p. 23 e apartado 1.2.2- p. 29.

Há quem faça uma retrospectiva ao nível económico, como a Prof. 6 e acrescenta que "*a profissão do professor dá (dava…) uma sensação de segurança e de algum desafogo*".

Na concepção de outra, a Prof. 7, a dicotomia professor/professor titular "*é desmotivante*" na sua forma de ver as coisas, até pelo aspecto económico, que é o que importa aqui. O nível económico do estatuto do professor é fundamental para motivar e manter a moral elevada desta e de todas as classes como veremos a seguir, na perspectiva da Prof. 9 "*os docentes têm vindo a ser penalizados principalmente, a nível económico-social*" e, derivado a estes factores "*reagem sentindo-se bastante desmotivados e desmoralizados*".

É claro que, o estatuto económico-financeiro desta classe e destas professoras em particular é a resultante do que se constata também em relação ao nível remuneratório das outras profissões. Isto é, não é fácil viver com os ordenados que se recebem mensalmente, a não ser que estes não sejam considerados como tal, mas sim como complementos financeiros que vêm ajudar o orçamento familiar.

Em suma: das professoras que responderam a este ponto, nenhuma se sente satisfeita com o seu salário e isto devia ser tido em conta pelas autoridades competentes.[99]

Não nos foi dado, pelas respostas havidas níveis onde pudéssemos fazer comparações com décadas passadas, de onde pudéssemos inferir que aquilo que hoje é o salário não passaria de uma "*gratificação*" nas palavras de Salazar.

5.3.1.4- Estatuto pessoal

A este nível[100], e, embora se considere que este emana das relações havidas na escola com alunos e outros contactos mais diversificados poderemos ser levados a

[99] Além da perda do poder de compra dos salários ao longo desta década com congelamentos e ou aumentos abaixo da inflação, prepara-se o governo para congelar/reduzir os salários em 2011 no âmbito do Orçamento de Estado.

[100] Para mais ver Capítulo 1 apartado 1.2.5- p. 37; capítulo 3 apartado 3.1 p. 102; apartado 3.3- p. 160, 161; apartado 3.3.1 p. 169, 171; apartado 3.4- p. 185, 187, 188, 189, 190.

acreditar que é diferente o resultado havido. É que apesar da desmotivação, da burocracia insustentável ainda há gente que gosta do que faz e é capaz do o dizer sem hipocrisia. É que, a fonte do bem-estar nesta profissão é o trabalho, a carga afectiva com que a envolvemos e da capacidade com que somos capazes de a transformar de "*carga*" em algo compensador, realizando-nos pessoal, social, ao mesmo tempo que profissionalmente. Analisemos, então o que nos traz de novo ao cerne desta questão as respostas das professoras:

Assim, e nesta perspectiva ela é vista, para a Prof. 7 como "*é gratificante*". No entanto, para a Prof. 8 e 12, os "*professores estão desmotivados*". E acrescenta ainda a Prof. 8 que foram as metodologias do Modelo do Ensinar é Investigar que vieram "*colmatar as inseguranças e o vazio que sentia*".

Na concepção da Prof. 9 "*reagem como sentindo-se bastante desmotivados e desmoralizados*". Diz-nos ainda esta professora que foi após tomar conhecimento do Ensinar é Investigar "*que me senti verdadeiramente realizada nesta profissão*". A Prof. 6 diz-nos que na sua perspectiva "*foi sempre um desafio e uma grande responsabilidade*". Já a Prof. 2 argumenta-nos que no início da sua carreira enquanto docente "*as primeiras experiências pedagógicas foram frustrantes*". Ao contrário da professora 2 temos o depoimento da Prof. 3 que afirma que "*a primeira experiência em Angola foi enriquecedora*". Interpelando outra docente ficamos a perceber que foi a partir do tomar contacto com o Ensinar é Investigar que "*conheci verdadeiramente o gosto pela profissão*". É a sua vocação, uma imagem importante daquilo que muitos acham do que deve ser um verdadeiro educador/professor não se verificou ao nível dos discursos das professoras. Pelo que se constatou verificamos que é a partir do encontro com o Modelo do Ensinar é Investigar que estas professoras se sentem bem, como peixe na água, no seio do trabalho com as crianças, porque parece que ainda é uma coisa que vale a pena!

Para nota final poderemos acrescentar, que embora estas professoras reconheçam que embora não completamente compensador, ao nível do domínio pessoal, apontam mais para os outros, como se elas próprias não estivessem na carreira docente, mas quando questionadas directamente sobre o assunto dizem-nos que a partir do

"*casamento*" com o Modelo do "Ensinar é Investigar" a sua relação com a profissão passou a ser de amor.

5.3.1.5- Estatuto profissional

A não ser uma professora que nos diz que foi professora por vocação, as outras vão-nos dizendo que foram aprendendo a gostar da profissão com o andar dos anos principalmente, porque encontraram o "Ensinar é Investigar", como mais tarde veremos. A Prof. 3 foi dizendo que no aspecto profissional[101], ser professor envolve "*o trabalho de investigação e acção e no terreno o suporte do trabalho de projecto*". O que daqui inferimos é que na perspectiva desta professora temos uma abordagem a um discurso usado no campo inovador, o que prenuncia uma forma diferente de se trabalhar no seio da sala de aula. No entanto, isto é preocupante quando a Prof. 4 diz que para que isso aconteça "*tem de retirar do seu parco orçamento dinheiro para a sua auto-formação*".

Mas, há quem ainda nos diga, como a Prof. 6, que ao nível profissional é "*um desafio e uma grande responsabilidade*", não deixando de ser na perspectiva da Prof. 7 "*muitas das vezes frustrante, pois deparamo-nos com a imposição de muitas regras*", onde, de forma negativa há a interferência de "*Encarregados de Educação e mesmo os colegas que encontram-se muito presos aos manuais escolares limitando o conhecimento*" os manuais enquanto prescrição unilateral de todo o conhecimento e também de todo o programa curricular.

Na concepção da Prof. 8 podemos depreender que "*No fundo a escola de hoje não é muito diferente da de ontem, apenas diferindo na postura do professor que abandonou a sua posição autoritária e o aluno adquiriu maior liberdade de expressão*". É claro que houve outras mudanças e muito significativas, lembrámo-nos da gestão democrática das escolas, apenas para darmos um exemplo.

E, finalmente, uma questão vista à luz da Prof. 10 faz alusão à "*Resistência à mudança – que – tem sido uma constante ao longo dos tempos*", o que é sem dúvida

[101] Ver Capítulo 1 apartado 1.1.6- p. 15; apartado 1.2.1- p. 28; apartado 1.2.2- p. 30, 31; apartado 1.3- p. 51; Capítulo 2 apartado 2.1.1- p. 64, 65, 67, 68; apartado 2.1.4- p. 82, 85; apartado 3.1- p. 102 apartado 3.2- p. 117; apartado 3.3- p. 164, 168; apartado 3.3.1- p. 178, 179; apartado 3.4- p. 185, 187, 188.

alguma um problema central a solucionar. Esta característica remete-nos para conceitos do que deve ser "*o bom professor*" que já abordamos neste trabalho no sub-capítulo da Função do Professor/Educador[102].

O que nos dizem, em suma, estas professoras é que há que mudar a sua postura no seio da sala de aula, inovando, lutando contra os espartilhos que condicionam e entravam o seu desempenho pedagógico como a burocracia, os manuais escolares e enveredar pela metodologia de trabalho de projecto. E, teremos na sua perspectiva profissionais melhores, mais competentes e satisfeitos consigo mesmo.

5.3.1.6- Condições e Exercício da Profissão

As condições de exercício da profissão,[103]de que falamos em capítulos anteriores para ilustrar até os resultados escolares e o panorama educativo português, nas palavras destas professoras que começaram a sua docência nos anos setenta e oitenta, na sua quase totalidade, foi sem dúvida difícil, como algumas nos ilustram. Para algumas, o seu início deu-se ainda durante o período do Estado Novo/ditadura e, trabalhar nessas alturas era um sofrimento muito grande. Muitas falam que um grande problema era o seu isolamento, a falta de apoios, de materiais, as condições físicas dos edifícios, muitos dos quais nem foram construídos para serem escolas[104], turmas numerosas, mais de 40 alunos, sem acesso a formação, nem a cultura e até muitas referem com uma formação inicial insuficiente, ou como nos refere a Prof. 11 "*Penso que a formação inicial não está adequada às exigências* (…)". A Prof. 6 reforça o que nos afirma a professora anterior, sendo muito pragmática quanto ao assunto. Afirma peremptoriamente que a formação inicial "*não me preparou para leccionar*". Ora, a Tabela Nº 40 mostra-nos esses condicionalismos, na perspectiva das professoras. Assim falam sobre as suas turmas e número de alunos; condições dos edifícios escolares; materiais didácticos nas escolas; o tipo de apoio existente; sobre a sua formação inicial; sobre a formação recebida pelo Ensinar é Investigar comparada com a outra formação oferecida/existente. É verdade que nem todas se referiram de forma clara a todos estes pontos elencados, o

[102] Ver o que se disse sobre a função do professor no Capítulo 3, mais especificamente apartado 3.4- pp. 188 e seguintes
[103] Ver no Capítulo 1 apartado 1.1.3- p. 11; apartado 1.2.5- p. 39; apartado 1.2.6- p. 48; Capítulo 2 apartado 2.1.4- p. 79, 80; apartado 2.2.1- p. 95; apartado 2.2.2- p.100; Capítulo 3 apartado 3.4- p. 187.
[104]Ver mais no capítulo 1, apartado 1.2.6, nomeadamente Tabela Nº 5 Níveis de ensino e edifícios escolares existentes p. 45.

que nos impede de ter uma visão mais de conjunto das suas percepções sobre este assunto.

Tabela Nº40 Condições e Exercício da Profissão

	Numerosas	Boas	Más	Existente	Não Existente	Gratificante	Responde Às Necessidades	Não responde Necessidades
Turmas	2							
Condições edifícios		2	9					
Materiais didácticos				1	5			
Apoios recebidos				2	6			
Formação inicial		1	3					
Formação contínua "Ensinar é Investigar"						7		
Outra Formação							3	2

5.3.1.7- As Turmas

Sobre as turmas foi-nos dito pela Prof. 1, que as mesmas, no início da sua carreira eram "*Turmas numerosas*". Para a Prof. 6 eram turmas numerosas constituídas por "cerca de *quarenta alunos"* e às vezes mais. E, mesmo hoje consideram que Turmas com 25 alunos e onde alunos com NEE`S podem estar inseridos, são turmas tão grandes como as do início da sua carreira docente, dados os condicionalismos da época em que estamos e da época em que começaram a exercer a profissão de professoras. E a Prof. 6 diz-nos que terminou com "*uma turma de 3º e 4º anos com 23 alunos*", queixando-se que eram alunos a mais, havendo ainda outro contra, que era nem mais nem menos do que dois anos e às vezes mais de escolaridade na mesma turma, o que é na sua concepção "*difícil de gerir*".

Hoje a relação professor/aluno é de 1 professor para 24 alunos, embora a média nacional seja de 1 para 14.[105]Ontem como hoje as turmas continuam numerosas[106], com vários anos de escolaridade, impedindo um melhor desempenho dos professores o que se vai repercutir "*nos resultados escolares dos alunos*" conforme nos refere a Prof. 2.

5.3.1.8- Edifícios Escolares e Condições

A história de vida destas professoras, contada na primeira pessoa é deveras interessante. Mas, falemos primeiramente sobre as condições físicas dos edifícios escolares por onde passaram e leccionaram para ficarmos com uma ideia do que era uma escola e do que era trabalhar em Portugal nas décadas de setenta e oitenta do século XX.

Pela tabela verificamos logo que das onze respondentes nove informam-nos que na sua experiência de professoras as escolas por onde passaram se escolas se podem chamar[107] não tinham condições para o exercício da profissão. Mas vamos ao que nos dizem sem mais delongas.

E começando a dar sentido ao que dissemos citamos esta, cujas palavras são as seguintes na afirmação da Prof. 1 "*fracas condições físicas*", e para a Prof. 2 "*pouco atraentes*". Para quem começou nas ex colónias, como a Prof. 3, as condições "*eram óptimas "*. Mas para quem começou cá, como a Prof. 4, continuam os queixumes "*eram depauperadas, vidros partidos, chão cheio de buracos, escolas isoladas, acessos quase inexistentes, nem meios de transporte*".

A Prof. 8 refere que começou a sua carreira docente "*numa pequena aldeia do interior profundo"* com "*fracas condições físicas e materiais onde faltava quase tudo*" e "*sobrava o ânimo de uma jovem professora que com pouco achava que fazia muito*".

[105] No Agrupamento Dr. Leonardo Coimbra/Lixa, onde somos professor a maior parte das turmas está com 24 alunos fruto do encerramento de escolas com menos de 21 alunos e respectiva fusão com os Centros Escolares existentes no Agrupamento. Isto não só aumenta o número de alunos pelas turmas como diminui o número de professores e auxiliares da acção educativa.
[106] Consultar Capítulo 1, apartado 1.3- mais especificamente a Tabela Nº 14 Número de crianças necessárias para a criação de escola e lugar de professor, p. 55.
[107] Ver ao que se refere a Tabela Nº 5 a que já fizemos referência em nota de rodapé nº 104.

Na mesma senda da anterior temos a Prof. 9 a carpir e penar "*por aldeias do norte do país*" onde o que abundava era "*todas as faltas de condições*" e "*isolamento*" quanto bastava. Só a força da juventude era capaz de suavizar tudo, diz-nos a Prof. 10 e continua a afirmar que as condições de trabalho que existiam eram "*condições físicas e materiais das escolas carentes, situações de isolamento tanto pela distância como humano*".

Vejamos outra panorâmica peculiar e surrealista do que foi o início da carreira da Prof. 11. Sigamos de perto o relato da sua experiência, que achamos curiosa! "*O primeiro ano foi uma escola improvisada na garagem duma casa particular. Havia umas carteiras velhas, uma secretária, uma cadeira e um quadro preto riscado*" e continua a sua descrição, dizendo o que poderia muito bem ser o de qualquer professor/a dessa altura (anos setenta, oitenta): "*no ano seguinte fui parar a uma escola que ficava por cima de uma corte de animais e esburacada*", onde, "*tudo faltava, até o convívio com as colegas*" e, "*As necessidades eram de todo o género*".

A Prof. 12 conclui dizendo que deste modo não podia continuar a ser pois estavam "*sem as mínimas condições para trabalhar*".

E assim foi. Trabalhar nessas condições degradantes tanto para professores como alunos tem os dias terminados. Hoje o panorama em relação às construções escolares e sua qualidade de equipamentos é outro, sem qualquer comparação possível com esses tempos que se descreveram pela boca destas professoras. É tempo que passou, já lá vai!

5.3.1.9- Materiais Didácticos

Se as condições físicas eram as que descreveram, fácil será deduzir que os materiais existentes, se os havia eram de qualidade igual. Que materiais existiam então nas nossas escolas? Resposta rápida e curta: quadro preto, mapas de Portugal e colónias, do corpo humano, fotografias do Presidente do Conselho e Presidente da República e no meio o crucifixo, na gaveta da secretária a palmatória, o instrumento regulador das aprendizagens, as carteiras com o tinteiro, as penas/aparos e a cana para apontar no quadro e … tudo isto rodeado por quatro paredes frias e vazias de tudo. Havia que dar calor às salas e aos alunos. Mas como? Ouçamos a Prof. 3 contar como foi capaz:

"*Como fui sempre insatisfeita procurei (…) através do mecenato apetrechar as escolas de tudo o que precisava*". É claro que ao falar em mecenato estamos a falar de uma professora que se valia de outra formas de procurar e angariar meios e fundos capazes de resolver os problemas que iam surgindo. Mas, isto tudo pós 25 de Abril. Foi a partir daí que se deu a abertura possível e a possibilidade de se poder sair cavalgando outras paragens.

Outras docentes apenas referem de forma curta e pragmática, como a Prof. 4 que os materiais são "*inexistentes*" ou então falam da chegada da revista "*Escola Portuguesa*" à escola, que nada trazia de importante para o desenrolar da actividade docente. Esta transformou-se na Escola Democrática, uma revista de apoio aos professores e à mudança que era necessária operar-se na escola portuguesa pós 25 de Abril.

A Prof. 7 leva-nos para a sua experiência enquanto professora num colégio privado onde havia "*todo o tipo de apoio quer a nível de material, quer a nível de formação*", mas uma vez enveredando pelo ensino público "*senti-me um pouco perdida*" e "*o material nem sempre foi abundante, algum nem existia. Adquiri eu muito material para trabalhar com os alunos*". Ou, se não o comprava, como nos refere a Prof. 8 "*tinha de construir material didáctico"*, pois pelas escolas por onde passou "*faltava quase tudo*". E, a Prof. 10 refere que, para que não houvesse falta de material "*Habituei-me desde sempre a ter o "meu material (confeccionado e comprado) "*. Para a Prof. 2 as escolas eram "*pouco atraentes e equipadas com materiais inadequados*".

O que nos dizem em relação ao material com que as escolas estavam dotadas é sensivelmente o que nos apontam sobre os edifícios escolares por onde leccionaram, ou não existe ou então tiveram de o fazer ou comprar. O que quer dizer que para trabalharem tiveram que gastar do seu parco ordenado, na sua forma de ver, para poderem ensinar com um pouco mais de qualidade e para no fundo cativarem os alunos e deste modo não serem tão expositivas. E, mesmo assim não hesitaram.

5.3.1.10- Apoios Recebidos

Pela análise da tabela Nº 40 podemos ficar a perceber que, neste ponto, os apoios recebidos também foram de pouca monta. Há duas professoras que dizem que os tiveram e nós sabemos que isso aconteceu pois uma refere-se a quando trabalhou no ensino privado, Prof. 7 e outra na sua passagem por uma ex. colónia, Prof. 3 e porque os "*mendigava*" para os ter.

Neste ponto de apoios recebidos não nos referimos à formação, mas aos "*serviços*" que seriam "*oferecidos*" a nível oficial, tanto pelas autoridades do poder central como do poder local. O que vemos é que se sentem abandonadas, isoladas à sua sorte, sem respostas para as suas necessidades, para a operacionalização do ensino, respostas para a melhoria até da condição do seu exercício. O que parece que se lhes escapa é que há da parte das entidades que as tutelam pouco interesse em que isso aconteça.

Em relação a apoios, se realmente entraram em experiências pedagógica, como foi o caso, foi por sua conta e risco e da entidade que a tutelava, e assumira os gastos que isso comportava. Foram, por assim dizer pouco consideradas e apoiadas. Ou seja, apoio pedagógico que seria importante para o desenrolar das actividades docentes são, no dizer da Prof. 4 "*inexistentes*" e daí, no dizer da Prof. 2 "*as primeiras experiências pedagógicas foram frustrantes*". E se os encontraram, tiveram que "*mendigar*" como nos diz a Prof. 7 "*Procurei sempre o apoio na Junta de Freguesia, (…) das Editoras*", participando em projectos como "*Projecto de Bibliotecas da Rede Escolar*".

Os professores foram lançados para o mundo do trabalho armados da sua formação académica, que todos acham "*insuficiente*" e abandonados à sua sorte. Das Escolas do Magistério que as formaram com quem nunca mais tiveram ligação e dos órgãos da tutela que só apareciam/aparecem para "*cobrar*". Apoios, afirma a Prof. 12 "*nunca houve apoios*" e se os teve aconteceu porque os procurou "*para dar resposta às necessidade sentidas*". Ou como nos refere a Prof. 11 "*Tudo faltava, até o convívio com as colegas*". E continua "*Foi uma luta constante desde (…) até à procura de apoios*".

Pelo que constatamos por esta análise verificamos que as professoras se sentem abandonadas, isoladas, sem apoios de espécie alguma e que isso é prejudicial ao normal funcionamento das suas classes e indicam-nos de forma clara que o que fazem na escola é feito por conta e risco, porque ninguém lhes presta atenção. E se isso acontece é para entravarem o que estão fazendo.

5.3.1.11- Formação Inicial

Das professoras que abordam a questão da formação inicial, apenas uma nos fala que esta foi de qualidade. A Prof. 3 fala da sua formação inicial começada numa ex. colónia portuguesa "*onde tive excelentes profe*ssores" e concluiu o curso já em Portugal "*pós revolução e no Porto, onde tive disciplinas (…) que abriram outros horizontes sobre o mundo e o ensino em tempo de mudança*".

Estamos no período revolucionário, das experiências pedagógicas, com um novo plano curricular, nova gestão das escolas (democrática) e isso veio alterar e melhorar a qualidade do ensino e formação nas Escolas de formação inicial de professores, Magistérios. Mas, os outros, como a Prof. 6 que teve a sua formação antes do 25 de Abril, o que nos diz é que se não fossem as didácticas, a formação que teve "*não me preparou para leccionar*".

Para a Prof. 8, que responde de forma crítica sobre a formação e afirma que "*tal como hoje está desfasada*". Ou, como nos diz a Prof. 11 "*Penso que a formação inicial não está adequada às exigências da pós-modernidade*". Ou seja, não responde, ou respondia às necessidades do momento.

Ou seja, os cursos ministrados nas escolas dos Magistérios são bastante criticados e as professoras que abordam este assunto consideram-se descontentes com a Formação Inicial que tiveram e referem que quando se aproximaram dos grandes centros como o Porto procuraram colmatar a sua Formação Inicial com a procura de formação "*contínua*" e outro tipo de formação para poderem dar sentido às suas angústias, continuarem a ser professoras, realizarem-se na profissão e melhorarem a sua prática pedagógica.

Ficamos a perceber que a profissão é algo que se constrói com os outros, e no seio do trabalho pedagógico em sede de sala de aula, na reflexão e na acção sobre ele, na inovação e apoiada, essencialmente, numa formação de qualidade, não em moldes escolarizáveis e adequada ao tempo, conforme nos referem estas professoras.

5.3.1.12- Formação Contínua

Neste factor importante da condição de Exercício da Profissão propomo-nos abordar a Formação Contínua sob a égide do "Ensinar é Investigar" e a Formação procurada e ou oferecida pelas entidades oficiais e ou outras e saber se a mesma foi, é gratificante, se responde ou não às necessidades, ou se foi escolhida pelas professoras.

Há, por assim dizer dois momentos distintos quanto à formação. Antes do 25 de Abril e depois. Antes do 25 de Abril, pura e simplesmente não havia. As entidades oficiais achavam que não fazia falta. Ensinar a ler, escrever e contar[108], não precisava de grandes saberes, formação[109]. No entanto devemos ser justos e abrir uma ressalva para os professores do Movimento da Escola Moderna (MEM) que faziam entre os seus membros a formação que achavam ser a necessária para aplicação do seu ideário pedagógico, que na altura tinha como referência Freinet.

Nos pós 25 de Abril abrem-se as portas à vontade de mudar, de fazer diferente. Daí a necessidade, num primeiro momento de se fazer reciclagem aos professores que tinham acabado os cursos há mais tempo e posteriormente começou-se com a formação contínua, com todos os defeitos que tinha e a virtude de se tentar implementar no terreno e na vida quotidiana do professor.

E foi através destes encontros de reciclagem e dos momentos de formação que os professores foram tomando contacto e conhecimento, como a Prof. 1, "*de novos modelos e métodos de ensino (…) "João que ri", (…) e mais tarde tomei conhecimento do modelo "Ensinar é Investigar" que utiliza o método global*".

[108] Sobre o que ensinar aos alunos ver Capítulo 1, apartado 1.1.3, p. 8 e seguintes; apartado 1.1.6- p. 15 e seguintes e apartado 1.2- p. 16,

[109] Sobre a Formação ver mais no Capítulo 1, apartado 1.2.1- nomeadamente o que se refere ao Decreto 20604, de 30 de Novembro de 1931 e que se refere aos regentes escolares.; apartado 1.2.2- p. 29, ver o Decreto-Lei 30951, de 10 de Dezembro, de 1940, sobre os professores "paraquedistas", e apartado 1.2.5- sobretudo a tabela Nº 7, que se refere ao pessoal docente e habilitações, p. 47.

Sobre a formação contínua procurada pelas professoras e ou oferecida pelas entidades oficiais há opiniões diversificadas. Assim, a Prof. 2 diz que ela (formação) "*não conseguiu dar resposta às minhas necessidades de formação por ser fragmentada e não incidir na prática de metodologias em que o aluno participava activamente na construção do conhecimento*". A Prof. 3 compara as duas e refere que enquanto a oferecida era de "*pouca qualidade*", a que procurou "*teve formações de escolha sem creditação muito boas*". Ao referir-se a formação "*sem creditação*" está a falar daquela que embora contribuísse para o seu enriquecimento e para o seu currículo não tinha nenhum papel ao nível da progressão na carreira. Para isso era necessário que a acção estivesse creditada no Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua e que cada professor tivesse um crédito por cada ano de permanência num determinado escalão da carreira. Por isso eram muito poucos aqueles que procuravam este tipo de formação, que ainda por cima, muitas das vezes era paga.

Esta professora que citamos em cima refere-nos que após concluir o seu curso (pós 25 de Abril) frequentou acções de reciclagem que decorriam em Setembro e que mais tarde fez formação contínua. Diz também, a Prof. 4 que "*Orientei pequenos grupos a nível da minha área escolar*" e destes contactos havidos tomou conhecimento com novas experiências, método/técnica "*Jean qui rit, método das 28 palavras, Método Global"*. E contacto "*Com a Reforma curricular, finais dos anos oitenta, princípios de noventa*" fez parte de "*um programa interministerial de promoção do sucesso educativo (PIPSE) como animadora pedagógica (…) e daí conheci de perto o Modelo do "Ensinar é Investigar*".

Para outra docente a formação que frequentou não acrescentou nada à sua prática. E por isso mesmo há professoras que dizem que se sentem mal com aquilo que fazem. A Prof. 8 refere que "*durante muito tempo sentia uma grande necessidade de mudar a minha prática pedagógica*" mas não encontrava os apoios e referentes para essa mudança.

A formação era um bem precioso de mais para estas professoras e o caminho mais curto para a mudança de atitude e prática na sala de aula. Queriam e sentiam necessidade dela, mas não podiam aceder-lhe por razões várias como vamos ver. A Prof. 9 refere-se a esta situação e explica-nos porque não tinha formação. "*Enquanto*

andei pelas aldeias isoladas não tive acesso à formação", mas, *" Quando leccionei na área do grande Porto pude concretizar a vontade que sempre sentia de me actualizar*".

A preocupação na mudança é patente no registo da Prof. 10 que citamos a seguir "*senti sempre a necessidade de continuar a valorizar-me profissionalmente*" no "*sentido de alterar as práticas pedagógicas*".

E, esse momento chegou, quando entram por uma razão ou por outra, em contacto com o Modelo do Projecto "Ensinar é Investigar". Foi a nosso ver, a ruptura com o Modelo Tradicional e assumem-no, como o que de melhor lhes aconteceu na vida, enquanto professoras do 1º ciclo do ensino básico. E deste modo, na voz da Prof. 4 "*de aplicadora (com o apoio quinzenal da formadora) (…). Daí parti para a divulgação – formação onde tenho estado até à data*".

Não só esta professora se manteve e mudou. Outras também o fizeram, como a Prof. 6 que nos esclarece como tudo isso aconteceu. "*Mas, o que contribuiu para um "virar de página" na minha profissão foi o contacto, nesse ano de (1991), com o modelo pedagógico Ensinar é Investigar*. E faz-nos uma confissão interessante e que passamos a citar "*só nesses anos conheci verdadeiramente o gosto pela profissão*". Além de fazer formação promovida pelo "Ensinar é Investigar", também foi formadora e "*encontrei todo o apoio de que necessitei para aplicar o referido modelo (…) pela equipa do Porto (…) e amiga Dulce Lavajo*".

Uma outra professora, a Prof. 8, refere-se a 1990 como a grande data para a sua mudança ao nível da sua prática pedagógica. E, conta-nos como foi. Diz que teve conhecimento através duma colega e que a partir daí "*tenho posto em prática o respectivo modelo cujas metodologias foram colmatar as inseguranças e o vazio que sentia*". E conclui que Formação só a do Modelo, do qual tinha sempre "*apoio na sala de aula*".

Com a aproximação das professoras às grandes cidades, aproximavam-se também do que se estava a passar ao nível cultural e pedagógico. E foi aí que a Prof. 9 se relacionou com o Projecto do "Ensinar é Investigar" e se deu "*a sua ruptura e respectiva mudança*". E esta mudança e ruptura surgiu quando começou "*Aplicando o*

modelo, onde sempre encontrei respostas às minhas perguntas e inquietações como profissional" e foi assim que "*me senti verdadeiramente realizada nesta profissão*".

Como nota final para o que acabamos de analisar, é justo salientar que foi o Modelo Pedagógico do "Ensinar é Investigar" que funcionou para estas professoras e para muitas outras mais professoras, por este país fora, como um elemento de viragem no rumo até aí seguido na sala de aula e para melhor, conforme referem. Que este Modelo de uma maneira geral veio dar resposta às frustrações, ansiedades, às angústias destas professoras, pois tinham a certeza que era possível exercer a sua docência com sentido, com competência e com mais rigor científico e pedagógico-didáctico. Que, era em suma, possível combater a velha escola, a escola onde os alunos repetem e que funciona ao "*toque do relógio e da sirene da fábrica*", onde não são portadores de saberes/conhecimentos prévios e, portanto, também não os podem ou não são capazes de os construir.

5.3.1.13- O Modelo Pedagógico/Representações pedagógicas das professoras, os referentes, a mudança

As representações pedagógicas e características dos discursos das professoras sobre o Modelo enquanto referente e ao mesmo tempo fonte de mudança é visto à luz do universo pedagógico como um discurso conotado com o do campo inovador, em que as professoras assumem a mudança como algo que se constrói alicerçado e apoiado num referente, num trabalho pedagógico com sentido, numa mudança/ruptura com as concepções educadoras tradicionais. Há, como se percebe dos seus discursos, um corte com a pedagogia tradicional.[110]

Nesta perspectiva as mudanças estruturais que vão acontecendo sugeridas ou até impostas superiormente, não têm qualquer impacto no trabalho pedagógico por elas realizado. Já há muito, conforme poderemos constatar, estão implicadas em processos de mudança. E a organização do seu trabalho pedagógico evoluiu naturalmente para uma organização participada do seu trabalho escolar. Esta é a diferença marcante destas

[110] Niza diz que "a alma da profissão de professor é o trabalho pedagógico" (González, 2002, p. 104). Sobre a Escola Tradicional remetemos para o Capítulo 3, apartado 3.1.1- p. 103 e seguintes; apartado 3.1.2- p. 108 e seguintes e apartado 3.1.3- p. 115 e seguintes.

professoras e do seu modo de encarar o trabalho no seio da sala de aula. Há, como se pode constatar uma aposta preferencial na aprendizagem em detrimento do ensino. Pois como nos diz Hameline "*o ensino mata a aprendizagem*" (Pinto, 1983, p. 98).

5.3.1.14- Os Referentes pedagógicos das professoras

Há-os e vistos de acordo com a perspectiva de cada professora. No entanto há pontos comuns e eles radicam numa cultura escolar diferente da que trilharam e abandonaram, porque já não fazia sentido[111]. Começam a ver na escola, como a Prof. 1, uma maneira de "*preparação para a vida*" e de seguida diz que "*deixei de ser um mero debitador de conhecimento (…) para passar a ser um orientador na formação e construção de conhecimentos*".

No seguimento desta perspectiva temos a da Prof. 2 que nos informa que foi a partir do Modelo "Ensinar é Investigar" e sua aplicação prática pedagógica que "*transformou os alunos em construtores activos do conhecimento*", ao mesmo tempo que "*O conflito cognitivo na sala de aula foi estimulado e os professores foram ponto de partida para a descoberta e estudo de soluções*".

Numa análise metafórica o "Ensinar é Investigar" é comparado, pela Prof. 3 à "*Galinha dos ovos de ouro"*, mesmo achando-se, esta professora "*inovadora*", pois além de "*fazer*" muitas coisas que hoje são perfeitamente "*normais*" e naturais diz ainda que acrescentava *"o reflectir sobre o trabalho efectuado, para mudar o que estaria menos bem*", ou seja, era capaz de se por em causa e ao seu trabalho. Pensa, conforme refere, que com esta sua atitude se operou "*uma ruptura gratificante que deu à sociedade alunos mais reflexivos, críticos (…) e que serão no futuro cidadãos pensantes*".

Outra professora, que vamos passar a citar, e que identificamos como a Prof. 4 afirma-nos que foi "*A partir do momento que o comecei a aplicar, passei a dar mais sentido à planificação/avaliação, a avaliar com mais rigor*" e, assim, passou a "*não fazer mais do mesmo (ensino repetitivo) e com grande estímulo da memória, a utilizar a*

[111] Os referentes podem ser encontrados, essencialmente no Capítulo 3, mais especificamente no apartado 3.2.1- pp. 126, … e apartado 3.2.5- pp. 157, …

interdisciplinaridade (…) a utilizar as linguagens; (…) trabalhar os conceitos partindo de Estudo do Meio e do conhecimento de cada aluno".

Na visão desta professora, a matemática foi sempre trabalhada partindo da "*Resolução de Problemas*", onde os Modelos de Bruner estavam presentes. A mudança operou-se na sala de aula quando nos diz que "*passei a ter alunos mais motivados, mais activos, a saber trabalhar em grupo, a pares, a ler e escrever com mais prazer e a Matemática passou a ser a disciplina favorita*".

O Modelo Pedagógico do Ensinar é Investigar, enquanto referente para a Prof. 5 surge para "*dar resposta a outra forma de encarar o mundo e claro o mundo do saber*". Tinha na sua perspectiva como referente o então "*paradigma emergente, sócio-construtivista*" e foi construído tendo como referência uma "*prática/reflexão*" sobre a prática e assentava no desenvolvimento de competências.

Para que tal aconteça, pensa que é preciso uma "*mudança de atitude do professor na sala de aula cujo processo de trabalho passa pela aplicação de metodologias "de trabalho de projecto" para ajudar à autonomia das aprendizagens*". E na sua análise pensa que só enveredando por esta metodologia "*tornamos as nossa aulas locais de prazer e grata aprendizagem para alunos e professores*", fazendo deste modo, a diferença face ás aulas da Escola Tradicional.

O referente continua a ser o Modelo do "Ensinar é Investigar" para a Prof. 6 que fala enquanto professora aplicadora. O que nos diz é que a sua prática pedagógica a partir do contacto e aplicação do Modelo foi outra. "*Os alunos passaram a aprender a ler/escrever pelo método global. Aprendiam por projectos semestrais que ajudavam a construir centrados nos temas do Estudo do Meio*" e, deste modo, "*Desenvolviam competências de autonomia, entreajuda, reflexão, debate, criatividade, entre outras*".

E todas apontam o que de mais significativo o Modelo teve para si. Mas todas, de uma forma ou outra tiveram uma inflexão voluntária e para melhor, na sua forma de comunicar, da sua prática pedagógica. E isso deve-se, como nos informam, devido ao contacto e aplicação do Modelo "Ensinar é Investigar".

A Prof. 7 refere que os seus alunos mudaram e "*interagem mais no processo ensino/aprendizagem, tornando-se mais activos e participativos*". Compara a sua atitude antes de aplicar o Modelo e após e refere-nos que "*Notei muita diferença na aprendizagem dos alunos*". Ela, enquanto professora tornou-se uma auxiliadora das aprendizagens e que "*Os alunos construíram o seu saber com a minha ajuda. Nada era imposto*". Há uma inflexão para a não directividade, o que em certo sentido deve ser entendido mais como uma forma de partilhar a planificação e organização das actividades e sala de aulas e não no sentido literal do termo.

Á luz de outra perspectiva, a da Prof. 8 verificamos que a tónica continua a ser centrada na mudança das práticas pedagógicas, pois o que acontece é que o Modelo que passou a operacionalizar na sala de aula "*veio alterar profundamente a minha prática pedagógica. Deixei de ensinar para ajudar os alunos a construir os saberes, tornando-se assim alunos competentes*".

Há quem afirme, como a Prof. 9, que "*com a aplicação do modelo fiz uma ruptura com a minha maneira de estar na docência. Assim, saí da cátedra e passei a ser mais um elemento do grupo, com funções de orientação, dinamização, investigação, observação, passando a ser professora reflexiva*".

O modelo pedagógico também foi significativo e um marco referencial para a mudança da Prof. 11 e do seu Paradigma Pedagógico, aquando da sua operacionalização e foi a partir daí, tal qual outras professoras já mencionaram, que encontrou sentido para a profissão pois "*sentia-me saturada e desmotivada (…) o que me levou a procurar novos modelos, o que encontrei no "Ensinar é Investigar*". E, continua a dissertar afirmando que "*A docência passou a ser para mim um desafio e só assim passei a sentir-me realizada*". Da sua prática diária passou a fazer parte "*O trabalho de grupo para aplicação do modelo ajudou-me a passar a professora orientadora, colaboradora e investigadora*", uma mais-valia que o modelo do Projecto "Ensinar é Investigar" trouxe a esta professora que o referiu expressamente e às outras que de forma mais velada nos deixam perceber a importância da investigação no processo de ensino/aprendizagem.

Para concluir diremos que o que todas apontam como elemento referencial para a sua vida enquanto professoras, foi sem dúvida, o momento em que encontraram o Modelo "Ensinar é Investigar" e o momento em que o passam a operacionalizar e se dá a ruptura com o Modelo da Escola Tradicional.

5.3.1.15- O Modelo enquanto fonte de mudança

Na perspectiva destas professoras e dada a sua longa experiência enquanto aplicadoras do Modelo "Ensinar é Investigar", a sua fonte de mudança foi conforme temos vindo a assinalar o seu encontro com o "Ensinar é Investigar" onde se nutriram no seu ideário pedagógico[112].

Para Pires (1992) a mudança de práticas das professoras que aplicaram o modelo nas suas salas de aula deve-se além dos "*avanços das crianças*" e da "*eficácia do modelo*" à "*Tal constatação, aliada a um grande profissionalismo, abertura à inovação e profunda implicação no processo de investigação, permitiu-lhes efectuar um percurso de mudança caracterizado pelo abandono das anteriores práticas e a adesão às novas propostas*" (p. 135).

Contudo, são capazes de teorizar sobre o que entendem por mudança[113] e quais as fontes geradoras da mudança na sua prática pedagógica e apontam até caminhos para que esta aconteça no próprio sistema de ensino português. Claro que vale o que vale, é a sua opinião e nós vamos tomá-la em conta. É a sua forma de conceptualizar este assunto e nós vamos tentar ser o mais objectivo possível tentando não desvirtuar a sua visão, independentemente de termos ou não a mesma opinião sobre o assunto.

É claro que ninguém muda porque sim, nem muda por imposição, modismo. Na concepção da Prof. 1 "*Temos que passar por experiências que acabam por nos enriquecer e, nos colocam em situação de poder comparar*". Referencia este modelo,

[112] Ver o capítulo 5 no apartado 5.2- p. 289 e o que dizem a propósito da formação contínua promovida pelo Ensinar é Investigar, os professores inquiridos neste trabalho. Consultar apartado 5.3.1.12-- pp. 335 …

[113] Sobre Mudança consultar o Capítulo 2, apartado 2.1.4- p. 79; Capítulo 3, apartados 3.2 pp. 117 e seguintes; apartado 3.3- pp. 162 e seguintes; apartado 3.3.2- pp. 183 e seguintes; Capítulo 5 , apartado 5.2-- pp. 289 e seguintes.

como o factor de mudança mais significativo onde "*os alunos, e mesmo os professores se sentem mais à vontade para interagir com este mundo que nos rodeia*".

Há quem veja, como a Prof. 2, que passamos a citar que, para que haja mudança e construção de outras práticas era necessário que o estudo nas "*ESE incidisse sobre o Ensinar é Investigar*", ao mesmo tempo que propõe que "*Devia ser verificada e orientada a sua aplicação no terreno por equipas de professores ou inspectores pedagógicos preparados para tal*".

Há, como se pode ver uma proposta de alteração do Currículo na formação inicial de professores, onde o Modelo, e por que não outros também, fossem estudados, ensaiados, postos em prática. É o que se diz: "*O nosso ensino enferma de teoria*". Claro, mas não há prática sem teoria e isto deveria ser feito em doses certas e adequadas, numa formação inicial que se quer que forme professores para enfrentarem os desafios que temos para o século XXI. Não se pode perder mais tempo.

Para haver mudança diz-nos a Prof. 3 que esta passa "*pela ruptura dos quadros de referências dos professores (…) parecem não querer ver as mudanças constantes da aldeia global que exige que se transforme a escola de hoje num local onde se aprende a aprender fazendo*".

Na perspectiva da Prof. 4 há que ter em atenção os referentes tal como a professora anterior que analisamos, daí que nos diga que tem influência o "*tipo de modelo que lhe transmitimos*", numa perspectiva de "*estarmos atentos aos sinais de mudança*", nunca ir a reboque do modismo e do "*não mudar por mudar*". Aponta ainda como importante factor de mudança saber "*ir seleccionando a sua própria formação*", e não é preciso dizer qual foi para esta professora, a formação a que se refere. Inquestionavelmente a do "Ensinar é Investigar", onde "*fazia em simultâneo formação, a aplicação do modelo, avaliação, Investigação*".

Como fonte de mudança temos ainda a perspectiva da Prof. 6 que referindo-se aos professores diz "*devem deixar de se acomodar com as suas práticas*" rotineiras e "*questioná-las, tentar permanentemente melhorá-las com procura de novos modelos aceitando-os como desafios*". É necessário transformar desafios em oportunidades,

agarrá-las e levá-las para diante, não esmorecer. Os alunos merecem mais e melhor e os professores já deram sinais de que são capazes e os do Modelo "Ensinar é Investigar" por aquilo que nos dizem e pelo que fizeram no terreno e na sala de aula, são um bom exemplo disso. Sabemos também os sacrifícios que issocomporta, mas uma atitude diferente dos governantes, dos professores e de todos os envolvidos nas questões da educação era capaz de trazer para a escola melhorias qualitativas ao nível do ensino/aprendizagem e do sucesso educativo (não o estatístico).

Para que haja mudança e esta mudança surta efeito na sala de aula é necessário na concepção da Prof. 7 "*a mudança de mentalidade*" pois esta "*está subjacente à mudança*" e que também seria importante haver "*formação para pais sobre o modelo pedagógico a ser utilizado pois estes interferem negativamente*", pois querem ver reproduzida a sua escola, a escola da sua infância, que é essa que eles conhecem e que lhes dá confiança e segurança.

Para que haja mudança, refere-nos a Prof. 8 "*é necessário que o professor sinta necessidade e procure novas formas de trabalhar*". Diz-nos esta docente que foi o que fez, pois as ofertas de formação, conforme vimos não eram na sua concepção de qualidade e em muitos casos, lugares e tempos nem existiam.

Há uma visão mais radical e parca em palavras, como a da Prof. 9. "*Só muda quem quer*". Mas nem sempre somos nós os decisores dos nossos quereres. Não estamos sozinhos no mundo. E há tantas barreiras, limites e constrangimentos!

Para a Prof. 10 é a forma como estamos motivados que conduz à mudança e que esta "*tem de partir do interior, vontade de mudar depende de cada um*".

Ou, como nos diz a Prof. 11 que nos aponta como entraves à mudança os "*quadros de referência*" que os estudantes, professores, pais e encarregados de educação têm da "*sua escolinha*" e que sendo entraves os impedem de construírem novas práticas pedagógicas.

Não há mudança que não passe por uma nova atitude/papel dos professores que devem ser nesta nova perspectiva de "*moderador, orientador, dinamizador*", além de

ser necessária uma nova "*relação professor/aluno*", na concepção da Prof. 12, e de aluno/professor e aluno/aluno também.

Viu-se ao longo desta análise que para que haja mudança é preciso ter em conta os referentes, a motivação para que tal aconteça e claro que deve haver um forte apoio a prestar a quem muda para que as angústias e ansiedade, a insegurança e medos que terá sejam sempre superadas. Neste ponto está implícita a ruptura que tem de se dar com o Modelo anterior e a sua substituição por outro mais consistente e que nos motive a seguir em frente e seja propiciador de resultados escolares palpáveis. E, não nos podemos esquecer, de acordo com o que estas professoras nos dizem, do papel da formação, que afinal de contas contribuiu para a ruptura com o passado e as fez trilhar os rumos duma nova pedagogia e lhes deu sentido à vida. Como nos dizem em vários momentos "*é preciso acabar com as práticas rotineiras*" e com as aulas magistrais.

Achamos que deveríamos acabar este ponto com um excerto dum artigo publicado no Boletim Informativo Nº 1 de Junho de 1996, com o título "**Mudança**" do Dr. Joaquim de Azevedo, que foi Secretário de Estado da Educação num Governo do Professor Cavaco Silva. Esta comunicação pública teve lugar aquando da apresentação pública da Associação de Professores Ensinar é Investigar e diz-nos então que "*Educar um aluno é antes de mais escutá-lo. A educação escolar, a escola, nesta linha de pensamento, tem de ser uma escola com diversidade, com a riqueza que deflui da liberdade e para a liberdade*". E, de seguida direcciona a sua comunicação para falar dos professores do "Ensinar é Investigar" e refere que estes "*cultivam, certamente, com esforço e brio profissional, uma das sábias atitudes matriciais da educação: a escuta. Ela cria as condições ambientais imprescindíveis ao "choque com a realidade" e este, por sua vez, é a base decisiva para a mudança, lenta e séria, de percepções, lógicas de actuações, procedimentos técnicos dos professores*" (p. 4).

5.3.1.16- Resultados Escolares/Práticas Pedagógicas

- **Professoras**
- **Boletins**
- **Avaliação Externa**

Os estudos que encontramos no que concerne à implicação dos Resultados Escolares/Práticas Pedagógicas[114], entenda-se do Modelo "Ensinar é Investigar", são os do Boletim Informativo Nº 11 publicado pela Associação de Professores Ensinar é Investigar e ainda um artigo no Boletim Informativo Nº 8, bem como a Avaliação Externa (1990) da autoria do Professor Doutor D. Leandro de Almeida da Universidade do Minho (UM) e Tese Mestrado de Isabel Valente Pires (1992). Não podemos generalizar os resultados a que chegam, mas podemos tomá-los como referências importantes a ter em conta.

O que nos dizem as professoras nos documentos que de seguida analisaremos dão-nos uma ideia do que é o Modelo "Ensinar é Investigar". Assim referem-se à facilidade com que os alunos que fizeram a sua aprendizagem ao nível do 1º ciclo através do Modelo "Ensinar é Investigar" resolveram as Provas de Aferição com grande facilidade[115], ficando a professora de "boca aberta" pelo facto, embora sendo professora aplicadora do referido Modelo. Noutro artigo refere-se a importância da aprendizagem feita através do Modelo em estudo no 1º ciclo e, que esta tem consequências positivas nos ciclos seguintes e ainda que dão resposta a alunos com dificuldades de aprendizagem e, por isso mesmo, aderiu ao Modelo Pedagógico.

Sobre o Estudo Comparativo, este reforça que as aprendizagens anteriores servem de base às seguintes e que os alunos que tiveram a sua aprendizagem feita sobre a orientação de professores que aplicavam o "Ensinar é Investigar" tinham excelente aproveitamento, autonomia, espírito crítico, auto-estima elevada, …

De seguida as respostas que nos foram dadas pelas professoras constantes da nossa amostra para o trabalho de Tese e por último os Boletins e a Avaliação Externa.

Concerteza que a análise feita sobre se há implicação entre resultados escolares e práticas pedagógicas e as respostas dadas pelas professoras aplicadoras do Modelo

[114] Remetemos para a consulta do apartado 5.2- Seminários (…) e ver Seminário no Porto de 8 e 9 de Julho de 1992.

[115] Temos de ter presente que o insucesso educativo é muito elevado, mesmo após o 25 de Abril. Para se ter uma ideia sobre o insucesso ver Capítulo 1, apartado 1.3, p 51 e consultar entre outras a Tabela Nº 11, p. 53 que apresenta a Taxa de Analfabetismo; pode-se ainda consultar o Capítulo 2, apartado 2.2.2-p. 96 e a Tabela Nº 24 pp. 97 , que nos apresenta a taxa de Transição por anos de 95/96 a 2007/08 e a Tabela Nº 25, p. 98 que apresenta a taxa de Retenção desde 95/96 a 2007/08.

"Ensinar é Investigar", são respostas que assentam essencialmente na comparação que estas estabelecem na sua postura pedagógico-didáctica antes e após aplicação do referido Modelo. Não havendo, ou não tendo encontrado um estudo que verificasse da significância estatística deste factor temos que crer que as suas respostas se pautam por um rigor e uma objectividade consentânea com a função que exercem e que se houver subjectividade ela não será intencional, mas fruto da sua incapacidade de se desligar dum processo onde é avaliada e ao mesmo tempo avaliadora.

5.3.1.17- Resultados Escolares/Práticas Pedagógicas, na Perspectiva das Professoras Inquiridas

De seguida vamos passar à análise e comunicação dos dados recolhidos das professoras respondentes aos questionários por nós passados. As suas convicções, respostas, pela experiência colhida e acumulada ao longo da sua vida de professoras, antes e depois da aplicação do Modelo em estudo é que vai servir de termo de comparação, pois como nos dizem não conhecem nenhum estudo válido, nem o fizeram, que lhes servisse de referência. Acreditamos que foram objectivas no que responderam e isso é o que nos vai contar para descrevermos e analisarmos o que pensam sobre se há ou não implicação entre Resultados Escolares e Modelos Pedagógicos.

Atentemos ao que disseram:

Tabela Nº41 Resultados Escolares/Práticas Pedagógicas

Implicação positiva	%	Implicação negativa	%	Talvez	%
11	91.6%	0	0%	1	8.3%

Os resultados são concludentes, 91.6% das professoras do "Ensinar é Investigar" pensa que há uma Implicação Positiva entre Resultados Escolares e Práticas Pedagógicas.

Esta temática remete-nos para as causas do sucesso/insucesso escolar dos alunos, onde estatuto e outros atributos individuais e sociais do aluno e das práticas pedagógicas dos professores, factores ligados à escola, … e questões de articulação entre o social, o

económico, o cultural e o pedagógico devem ser equacionadas. Contudo, pelo que nos é dado analisar, estas professoras revelam muita confiança no Modelo que operacionalizam e pensam que não se podem assacar responsabilidades a este Modelo.

Analisemos, então as suas formas de ver esta problemática:

Diz-nos, então a Prof. 1 que este Modelo ao valorizar os conhecimentos prévios do aluno/saberes experienciais, o aluno participa na construção dos saberes "*sempre com o olhar atento e orientador do professor*" terá todas as possibilidades de obter melhores resultados e consequente aproveitamento escolar tendo sempre presente que estamos face a "*um Modelo que visa a construção de saberes, a formação do indivíduo como homem e como cidadão*".

Ouvindo a Prof. 2 vemos que ela alinha o seu discurso para as práticas pedagógicas e diz que estes se tornam "*mais motivados e competentes"*, onde "*O espírito crítico e o gosto pela aprendizagem têm sido muito visíveis, bem como a capacidade para encontrar respostas a novos desafios*". E sendo alunos construtores do seu conhecimento, com "*hábitos de leitura*", têm melhores resultados.

Outra docente, a Prof. 3, refere, que pela prática que tem, as implicações são positivas. Assim, enquanto professora é mais "*um elemento do grupo que moderava, orientava e ajudava os alunos a aprender e aprendia também*" e, assim, esta relação é propiciadora de melhores aprendizagens e melhores resultados. *"Os resultados dos alunos foram bons, porque dia a dia construíram o saber e adquiriram competências que os orientaram numa aprendizagem em espiral*".

Continuando na análise temos aqui uma professora que nos fala como exemplo, de uma implicação positiva, haver uma excepcionalidade no que se refere às retenções/reprovações de alunos, aplicando este Modelo em análise. Aponta-nos como factores catalizadores das aprendizagens a valorização da interdisciplinaridade e a transversalidade das aprendizagens, o trabalho em grupo, o papel da Avaliação, nomeadamente da Avaliação Formativa que contribui para um melhor conhecimento dos alunos e para repensar e ou modificar a sua atitude. E, assim, a Prof. 4 informa que

"*Em termos de retenções passei a ter, excepcionalmente, um caso ou outro de retenções*".

A Prof. 5 fala de estudos sobre o assunto mas não diz quais. Pensamos que seja o caso que analisamos dos alunos da Escola da Devesinha em Vizela e que estes atribuem melhores resultados aos alunos do Modelo.

A Prof. 6 cuja resposta analisamos de seguida pensa também que há implicação positiva e que pela sua experiência "*os que tive pós "Ensinar é Investigar" ficaram melhores preparados para prosseguirem estudo*". Diz-nos ainda que um dos factores condicionadores do in/sucesso dos alunos é a "*preparação dos professores*".

Há ainda quem faça a comparação entre o Modelo Tradicional ou Instrutivo e outro "*activo*" "Ensinar é Investigar", como a Prof. 7, onde encontra diferenças substanciais ao nível das aprendizagens, o que se aprende e como se aprende, pois o manual escolar deixa de ser o "*programa*" e o seu prescritor. Assim, na sua perspectiva, envolver os alunos nas suas aprendizagens é factor de melhores desempenhos, resultados e sucesso escolar, mas chama a atenção que "*As práticas pedagógicas desenvolvidas com base no Modelo "Ensinar é Investigar" é muito gratificante embora trabalhoso*".

E, continuando a ouvir as vozes das professoras, verificamos que afinam pelo mesmo diapasão. Vejamos o que nos diz a Prof. 8 "*Ao longo dos anos no Projecto, verifiquei que os resultados dos alunos foi bom (…) e que se reflectiu no ciclo seguinte*". E pensa que essa implicação e consequentes resultados escolares se ficaram a dever ao "*fruto da minha atitude na sala de aula por influência da aplicação do Modelo Pedagógico*".

Contudo, há uma docente, a Prof. 9, que não tem a certeza, que não está documentada para emitir tal juízo, mas, "*julgo que se tornam alunos mais activos e interventivos, levando-os a ser mais reflexivos não só como alunos mas também como cidadãos*".

Já a Prof. 10 refere-nos que a opinião que tem sobre o assunto é apenas fruto da relação que manteve ao longo dos anos enquanto professora com "*os grupos/turmas/alunos que acompanhei do 1º ao 4º ano e essa foi positiva*".

Na análise à resposta da Prof. 11 constatamos também que ela assume que há uma relação positiva e que esta transita de nível de ensino pois estes alunos ao fazerem "*um percurso escolar com aquisição de competências – são – muitas vezes notadas pelos professores do ciclo seguinte*".

Terminamos a análise e comunicação dos dados recolhidos das respostas dadas por estas professoras referindo a da Prof. 12 que entre muitas coisas afirma que há uma relação entre práticas pedagógicas e resultados escolares. Que um aluno iniciado neste Modelo "*consegue bons resultados até ao 9º ano*". E, "*Os muito poucos que reprovaram já eram alunos no 1º ciclo com dificuldades*". E como exemplo paradigmático refere que os seus antigos alunos "*estão quase todos na Área das Ciências*", querendo com isto dizer que sendo a área hipoteticamente mais difícil, é para aí que vão os alunos saídos da sua classe quebrando o "*tabu*" da má formação que estes alunos recebiam, fruto da sua aprendizagem diferente monitorizada pelo Modelo pedagógico do "Ensinar é Investigar". Não só têm sucesso como enveredam pela área das ciências como refere esta professora e com resultados visíveis.

Como nota final dizemos que na concepção destas professoras há realmente uma implicação positiva significativa e que isso se fica a dever ao Modelo Pedagógico em si, à qualidade da operacionalização do Modelo, ao carácter inovador do Modelo, ao respectivo profissionalismo das professoras, à forma como o Modelo envolve os alunos sendo capaz de os "*escutar*" e, a forma como os alunos acedem ao saber a partir deste Modelo. São os pontos fortes que nos elencam e que nós não podíamos estar mais de acordo.

5.3.1.18- Análise dos Boletins

Vamos passar então, a analisar três comunicações/artigos, de Boletins publicados pelo "Ensinar é Investigar" e ver o que referem sobre se há ou não implicação directa entre Resultados Escolares/Práticas Pedagógicas;

apontamentosestestambém de professoras que fazem parte deste Movimento Pedagógico e que através da nossa pesquisa fomos encontrar em três Boletins Informativos Publicados pela respectiva Associação de Professores do Ensinar é Investigar.

Assim, no Editorial do Boletim Informativo Nº 8 (2000), Maria Cecília Domingues, a propósito do Ensino da Matemática e das provas de Aferição Nacional nesta área e referindo-se ao ano 2000, ficou satisfeita com os comentários que ouviu sobre a aprendizagem da matemática, no "Ensinar é Investigar" e as provas de aferição a que se referiam que eram semelhantes às actividades propostas pelo Modelo referido. Este comentário vem a propósito de um outro tecido por uma professora neófita no Modelo que ainda incrédula comentava:

"*Como é possível que os alunos que aprenderam assim (segundo o modelo Ensinar é Investigar) fizeram com tanta facilidade, alegria e rapidez a prova de Matemática*?" Embora não sendo possível saber os resultados, este comentário anima os professores do "Ensinar é Investigar" e porque não os outros, a apostar na educação e na qualidade da educação.

Há outro artigo que serve de exemplo paradigmático quanto à importância que teve ao nível da mudança pedagógica e que serviu de referente para esta professora.

Conta-nos então Margarida Goulão no artigo com o Título "**Uma Escola … Também de Pais**" que tomou conhecimento do Modelo Pedagógico referido, através da sua qualidade de mãe e, que por isso mesmo, seguiu atentamente o processo de "*ensino e aprendizagem, no âmbito deste modelo Pedagógico*" de sua filha Joana, ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1º ciclo. Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita verificou que desde o seu começo existiu um "*processo estruturado e consistente (…) e que facilitou todas as suas aprendizagens subsequentes*". De seguida remete-nos para o 2º e 3º ciclos onde salienta que "*as capacidades reveladas pela minha filha (…) penso serem consequência dos processos de aprendizagem interiorizados no 1º ciclo (…)*". E, o interessante é que de encarregada de educação atenta ao modelo como a sua filha estava a ser conduzida pedagogicamente, passa a ser mais uma aplicadora do "Ensinar é

Investigar", pois pensa ser o melhor Modelo para os alunos da escola onde lecciona. Vejamos então o que nos conta sobre a sua mudança com o Modelo Tradicional:

"*Estando inserida numa escola, onde existe um elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem desde logo compreendi que, pelas suas características, este modelo pedagógico poderia dar resposta às necessidades/dificuldades desta crianças*" (Boletim Nº 1, Junho de 1996, p. 6). E, assim, a partir do ano de 1993 integrou este Movimento Pedagógico, com entusiasmo conforme refere.

Mais importante para o nosso trabalho, é sem dúvida este terceiro artigo – **Estudo –** da autoria da professora Maria Adelaide Martins, também ela associada deste Movimento Pedagógico. Conta-nos neste artigo que "*tentaram*" fazer um estudo comparativo tendo como amostra dois grupos de alunos à altura a frequentar o 5º ano de escolaridade. Tinham estes grupos de alunos frequentado duas escolas diferentes da mesma freguesia. Uma Turma faz o seu percurso de aprendizagem ao longo dos quatro anos no 1º ciclo através do Modelo do "Ensinar é Investigar", a outra Turma teve o seu percurso de aprendizagem ao longo dos quatro anos do 1º ciclo em Modelo de Escola dita Tradicional.

De seguida explica-nos os procedimentos seguidos para a monitorização deste estudo e informa que incidiu nas Áreas Disciplinares e Não Disciplinares. Vejamos então um excerto da entrevista com a professora e Directora das Turmas alvo do estudo e os factores que foram objecto de comparação. Tendo esta entrevista, conforme diz, como objectivo investigar a Área de Projecto foram sujeitos a comparação: Postura; Comportamentos; Iniciativa; Ideias; Elaboração; e Execução.

Conta-nos então esta professora e Directora de Turma que

> "*Nós sabíamos que vinham da escola da Devesinha, mas não sabíamos o que e como tinham sido trabalhado. Apercebemo-nos logo que eram diferentes dos outros pela maneira como punham questões, trabalhavam em grupo, ao ponto de não conseguirmos controlar ao nível da colocação de questões, pois queriam sempre mais. (…). O aproveitamento é Excelente, são 4 e 5 a tudo: conhecimentos, conteúdos, a nível de autonomia, valores, atitudes, … Eles são assim porque já tiveram este método no 1º ciclo, já fizeram o estágio …*

> *Os outros não são assim. Espírito crítico? Estamos a tentar. Autonomia? Estamos a tentar. (…)" e ainda sobre o primeiro grupo, reforça a sua competência.*
> *" (…) Apresentam o trabalho final dando cumprimento a todos os objectivos no tempo estabelecido e com qualidade, merecendo a admiração de todos os professores, pelos resultados. (…) e no final avaliam-se e avaliam os outros (auto-avaliação e hetero-avaliação)*" (Boletim Informativo Nº 11, Dezembro de 2002, p. 3).

Continuando a dissertar sobre este grupo de alunos informa-nos que "*As aprendizagens anteriores servem de base para as seguintes. Tudo o que sabem, e eles sabem coisas que nem qualquer adulto sabe, são os alicerces das aprendizagens posteriores*" (id. p. 3).

Os outros alunos:

> *"têm pouca auto-estima, pouca autonomia, pouco sentido crítico, pouca criatividade, pouca estabilidade emocional, não têm as suas capacidades desenvolvidas, sendo inibidos. Vêm do zero. Estamos a começar, a tentar orientá-los para serem mais autónomos, acreditando neles e nas suas capacidades*" (Boletim Informativo Nº 11, Dezembro de 2002, p. 3).

E conclui este artigo convicta que "*os alunos têm melhor aproveitamento quando iniciados e envolvidos nas metodologias do Modelo Pedagógico "Ensinar é Investigar" durante os quatro anos do 1º ciclo*" (id. p. 3).

Ou seja, para esta professora e face aos resultados obtidos (4 e 5), as notas máximas, há realmente uma implicação positiva entre Resultados Escolares e Modelos Pedagógicos, pois conforme conclui no seu estudo verificou-se significância entre o grau de sucesso escolar dos alunos iniciados no Modelo "Ensinar é Investigar", enquanto no Modelo Tradicional tal não se verificou.

5.3.1.19- Avaliação Externa do Projecto Ensinar é Investigar, feita pelo Professor Doutor D. Leandro de Almeida

As conclusões a que chegou a avaliação externa[116], apresentadas de forma sucinta foram:

[116] Faz-se referência à Avaliação Externa no apartado 5.3.1.19- - p. 353.

- Maior dinamismo da aula dos professores do Projecto (Modelo);
- Actividades mais organizadas;
- Alunos planeiam, realizam actividades e as respostas possíveis são discutidas;
- Partem do Estudo do Meio (actividade nuclear), daquilo que conhecem e a que têm acesso. A actividade nuclear, sua observação e registo possibilita as aprendizagens da Matemática, Português e das Expressões (actividades decorrentes);
- Partem da acção para a sua representação e significação (conhecimento);
- O conhecimento é uma construção pessoal da criança a partir das suas interacções com as situações e com os pontos de vista dos outros;
- Há um envolvimento maior destas crianças;
- O seu conhecimento é progressivamente elaborado;
- Alunos mais despertos e motivados;
- A aprendizagem no Projecto (Modelo) é mais um processo (pessoal), onde os alunos podem avançar de forma diferente nos vários temas;
- Parece-nos que a perspectiva e a metodologia seguida pelos professores do Projecto (Modelo) acaba por ser mais consistente a longo prazo;
- Nos resultados escolares há uma menor dispersão dos resultados (desvio-padrão) junto dos alunos do Projecto (Modelo).

(Fonte: Relatório da Avaliação Externa do Projecto "Ensinar é Investigar", Braga, 1990).

Sobre a Tese de Pires (1992) que se refere à avaliação do processo de investigação-acção do modelo pedagógico do Ensinar é Investigar e conclui que o Modelo que foi criado não só foi eficaz do ponto de vista geral mas também do ponto de vista da Matemática. Diz-nos ainda que estes resultados não podem ser generalizáveis pelas "*limitações associadas a este tipo de investigação*", a não ser que seja "*aplicado em situações idênticas*". Sobre as percentagens de sucesso dos alunos diz-nos que "*no final dos dois primeiros anos a percentagem de êxito foi de 85,7% enquanto que a nível nacional em 1983/84 (INE), a taxa correspondente se situava em 65,5%*" (Pires, 1992, p. 21). Uma percentagem muito positiva e esclarecedora, pois são vinte pontos percentuais de diferença, a favorecer o Ensinar é Investigar, em detrimento do universo nacional, conforme nos diz Pires na sua Tese.

Uma grande elencagem de mais-valias, que se afirmaram em relação ao grupo que serviu para comparação. Era assim o Modelo, e os resultados escolares eram altamente positivos bem como os desempenhos dos alunos. A importância do Modelo de Projecto "Ensinar é Investigar" está bem patente nos documentos que acabamos de referir, bem como no relatório da Avaliação Externa efectuado pelo Professor Doutor Leandro de Almeida (1990), e na Tese de Pires (1992). Se mais não houvesse para realçar a sua relevância e o aconselhamento em sala de aula, o relatório da avaliação serviria efectivamente como suporte e referência a ter em conta. Pelo que expusemos a mudança poderia ter acontecido.

Neste capítulo, para além de apresentarmos a amostra, os instrumentos e o procedimento utilizado, analisamos os resultados do Modelo no que concerne à formação dos professores que aplicaram o dito Modelo, os resultados escolares na perspectiva das professoras inquiridas e ainda apresentamos os resultados da avaliação externa que foi feita ao Modelo. E, deste modo procuramos encontrar o quarto e último objectivo específico e ao verificarmos os objectivos específicos estamos em condições de afirmar que se encontraram os dois objectivos gerais que foram formulados para este trabalho.

Conclusões

Conclusões

Este trabalho de investigação foi para nós um ponto de partida e de chegada. Esperamos dele, desde o seu início, não uma resposta acabada, nem o vemos como um fim em si mesmo, mas sim um meio com um fim bem definido. Sendo assim, é uma resposta em aberto e aberta a novas reflexões.

Ao nível das conclusões somos levados a dizer e a reconhecer neste capítulo que a reflexão havida ao nível dos discursos do campo da inovação tem os seus limites, ao mesmo tempo que a abordagem ao Modelo Ensinar É Investigar vem contribuir de uma certa forma para a reflexão sobre o Modelo investigado, sobre os discursos inovadores e sobre o seu contributo no âmbito da acção didáctica e também pedagógica, pois esta não está fora de contexto, no 1º ciclo do ensino básico, pois a didáctica dá visibilidade à pedagogia.

Que é possível utilizar metodologias alternativas no processo de ensino/aprendizagem, sem que a instrução acabe como pensam muitos "teóricos". É possível fazer da sala de aula "*um laboratório de pedagogia prática*".

Foi sem dúvida alguma um trabalho que nos deu imenso prazer, onde construímos conhecimentos ao longo deste caminho que durou um bom par de anos, onde por isso mesmo aprendemos, o que nos tornou mais ricos, que nos pôs à prova, nos demonstrou que há muito caminho a percorrer e que o investimento havido valeu a pena.

Passando a dar mais visibilidade e reflectindo sobre o que se disse na tese elencamos algumas conclusões que se prendem com os objectivos definidos, e neste capítulo demonstramos que foram atingidos os objectivos definidos para este trabalho.

Assim verificamos que os dois primeiros capítulos vêm dar resposta ao primeiro Objectivo Específico que é "Conhecer o contexto sócio-histórico em que surge o Modelo Ensinar é Investigar".

Tantas teorias educativas e pedagógicas e os professores não mudam. Pelo que constatamos são vários os factores que entravam a mudança dando resposta ao Objectivo Específico primeiro e de entre eles salientamos:

- A falta de apoio das autoridades;
- A falta de estruturas pedagógicas ou o seu mau funcionamento;
- Existir pouco trabalho colaborativo;
- O isolamento das escolas e professores;
- Os referentes dos professores;
- Falta de reconhecimento;
- Centralização das decisões e competências;
- A formação inicial e formação contínua que não se radicam sobre a prática na sala de aula;
- A insegurança e o medo dos professores.

E terminamos com mais um factor condicionador da mudança referido por Ana Benavente (1999) que na sua concepção verifica que "*Administração e a pedagogia, duas realidades contraditórias, eis um obstáculo à mudança na escola primária*" (p. 135), vindo de encontro ao que dizemos anteriormente.

O terceiro capítulo centrando-se nas ideias pedagógicas que estão por detrás do Modelo em análise dá a resposta ao Objectivo específico segundo "Descobrir os antecedentes e as tendências pedagógicas, tanto nacionais como internacionais, que estão por detrás do Modelo".

Constatamos ainda que o Modelo Ensinar é Investigar tem como "*sustentação*", referência a teoria construtivista, respondendo assim ao Objectivo Específico Segundo, defendendo a criança como a principal protagonista no processo de construção do conhecimento, sendo deste modo entendido como um processo de elaboração pessoal, que se constrói na, para e com a acção, privilegiando a reflexão. Por isso, tem todas as condições para ser factor de mudança e com isso contribuir para o sucesso educativo.

As metodologias activas e construtivistas, sendo referenciais do Ensinar é Investigar, onde as crianças participam na construção dos saberes e são o centro do processo de aprendizagem, são indicadores de uma escola mais *"viva"* e fomentadora de aprendizagens significativas, e por isso mesmo pertencem ao campo da inovação pedagógica.

As conclusões que vamos passar a enunciar referem-se ao capítulo quarto. Começamos pelo seu carácter inovador, que vem dar resposta ao Objectivo Específico Terceiro "Conhecer o grau de inovação do Modelo Ensinar é investigar pelo que o confrontamos com a realidade educativa…".

Para o efeito definiu-se como conceito inovador o que em seguida se transcreve:

> "*Pertencem ao campo da inovação pedagógica todos aqueles que por recusarem entender o acto de ensinar como um acto que se identifica, exclusivamente, com a difusão de um conhecimento pré-fabricado e com imposição de normas exteriores aos sujeitos que aprendem, defendem que a função do professor passa, em larga medida, pelo apoio que presta aos alunos (…)* (Trindade, 2004, p. V).

Assim temos:

- Na forma como este se encontra estruturado;
- Ao nível do seu sistema de referência;
- Pela proposta pedagógico-didáctica em que está alicerçado;
- No modo de a operacionalizar.
- Pelos tipos de discursos que enuncia;
- Pelas actividades que propõe;
- Na forma como as operacionaliza e
- Na forma como os alunos e professores aprendem e se desenvolvem.

O Modelo Ensinar é Investigar é um modelo teórico/prático. Ele está sustentado por um quadro teórico que se encontra estruturado em função de Ciências como a Epistemologia, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Linguística, Matemática, Geografia, História e ainda por um conjunto de propostas pedagógico-didácticas transversais, que

por sua vez se encontram estruturadas de acordo com Objectivos, Actividades e Avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). É, por isso um Modelo que não se esqueceu de nada, para poder funcionar com sucesso.

Assim, ao nível da proposta Pedagógico-didáctica verificamos queesta vem dar resposta ao Objectivo Específico Terceiro pois:

- O espaço onde decorre as aulas é do professor e alunos;
- Não há espaços previamente escolhidos que dependem das situações de aprendizagem e onde as crianças/alunos têm inteira liberdade de movimentos;
- A comunicação é nos dois sentidos;
- Promove-se as interacções no seio do grupo;
- Promove-se o trabalho de grupo,
- Solicita-se a participação das crianças/alunos na programação das tarefas do dia a dia escolar, na organização do espaço e
- O professor conduz, anima, desafia o aluno na procura e construção do saber.

Concluímos ainda e dando resposta ao Objectivo Específico Terceiro,que o Modelo Ensinar é Investigar, propõe-nos ao nível do desenvolvimento das suas actividades:

- Uma mudança de paradigma que se reflecte ao nível da operacionalização da sua proposta pedagógico-didáctica;
- Essa mudança radica-se, entre outras, na dita "Área Nuclear", ou seja Estudo do Meio Físico e Social, donde começam todas as outras, as "Áreas Decorrentes", ou seja a Língua Portuguesa, Matemática. Todas as aprendizagens atravessam a Área Nuclear;
- O Modelo é visto como um todo;
- As aprendizagens têm um carácter transversal, transdisciplinar e interdisciplinar;
- Há um carácter novo na forma de abordar os temas e de se trabalhar com os alunos, ou seja, de acordo com a metodologia de projecto;

- Ao nível da aprendizagem da leitura/escrita tem como metodologia inscrita no seu modelo o Método Global;
- A aprendizagem da Matemática é orientada no sentido da resolução de problemas. "*A resolução de problemas parece ter constituído uma das preocupações do projecto, considerando não apenas um conteúdo mas ainda um meio através do qual se constrói o conhecimento matemátic*o" (Brocado, Serrazina &Rocha, 2008, p. 98). Mas, mais importante que os resultados são os processos, conforme nos lembra Pires (1992).

O capítulo quinto dá a resposta ao último e Quarto Objectivo Específico e também ao Terceiro e com ele aos dois Objectivos Gerais formulados. Ou seja, conhecer quais são os resultados do Modelo em relação à formação dos professores que o aplicam e os resultados escolares dos alunos que adoptaram tal método de ensino/aprendizagem; e também saber quais são os "constrangimentos sentidos pelos docentes, conhecer as práticas e os instrumentos pedagógicos utilizados e conhecer o que os professores que o aplicam pensam sobre o referido modelo" Objectivo Específico Terceiro.

Comecemos então pelo fim. Em relação aos constrangimentos e limites, ou seja relativo ao Objectivo Específico Terceiro, operacionalizando este ou aquele Modelo Pedagógico os problemas surgem na mesma. E, conclui-se que estes se relacionam com:

- Condições dos edifícios;
- Falta de materiais;
- Faltam apoios de todo o tipo;
- Turmas grandes e com vários anos de escolaridade;
- Poucos ou nenhuns apoios e se os há são por causa dos NEE`s;
- O isolamento na escola.

Podemos contar, conforme nos dizem, com a formação dada pela Associação dos Professores Ensinar é Investigar e com a sua força e motivação.

Sobre as motivações, influências e referentes enunciados concluímos que:

- Todos eles se interpenetram e que uns e outros se municiam no Modelo que todos os docentes e cada um de per si, adoptaram como a sua forma de estar na sala de aula.

Outro ObjectivoEspecífico e neste caso o terceiro refere-se às técnicas e instrumentos pedagógicos, pelo que se vislumbrou ao longo da investigação podemos concluir que:

- Estas são a componente didáctica que vem dar visibilidade ao enunciado na componente pedagógica;
- Quanto a instrumentos há a referir os livros I e II publicados e todos os Dossiers (do 1 ao 13) com as actividades, dos quatro anos de escolaridade;
- As oito baterias de testes a aplicare semestralmente, para a avaliação sumativa;
- Fichas de registo de atitudes e comportamentos, de sinalização de alunos, de identificação, para uma pedagogia preventiva, (avaliação formativa) e
- Recomenda a existência de algum material na sala, como palhinhas, tampas, caricas, blocos lógicos, cuisenaire, MAB, geoplanos, tangrans, cartolina, papel cenário, livros … computador…

Há a referir ainda, como Objectivo Específico Quarto, conhecer a Associação de Professores Ensinar é Investigar e a sua importância na formação não só dos seus associados como de todos aqueles que estejam dispostos a frequentar as acções promovidas pelo seu Centro de Formação.Para o efeitotemos todo o primeiro apartado do quinto capítulo e verificamos que há dois momentos distintos ao nível da formação promovida pela Associação. A que decorreu até 1996/97 e toda a que surge posteriormente. Enquanto a primeira formação era toda virada para o acompanhamento dos professores aplicadores que tinham na formação momentos de reflexão sobre a sua prática em sede de sala de aula e que abordava a proposta Pedagógico-didáctica como um todo, já não se pode dizer o mesmo da segunda que se espartilhou e trata apenas

áreas disciplinares tal qual a formação dada/oferecida a nível oficial, formação escolarizada. Não queremos dizer que esta não é de qualidade, mas apenas que se adaptou ao que se estava a fazer, como forma de "sobreviver", tendo clientes. Concerteza que toda esta formação tem como suporte o Modelo Ensinar é Investigar, mas deixando agora de ser visto/trabalhado como um todo e num horizonte temporal limitado (25 ou 50 horas) e não ao longo de todo o ano lectivo, como foi o seu apanágio anteriormente (Apoiada pelo M.E.). O que se notava ao nível da falta de formadores, aconteceu e ainda por cima são acções que embora sendo acreditadas não são pagas aos formadores, e podendo haver gente disponível (aposentada) teriam que pagar para fazer a formação. Ora, isso desmotiva as colegas.

Sobre a sua importância e da formação que promoveu há este excerto que diz precisamente o seguinte *"O projecto "Ensinar é Investigar", tratando-se de um projecto de formação "interpares" é um dos poucos que prescindiu dos professores do ensino superior como formadores, embora a supervisão técnica tenha sido pedida a um professor da Universidade de Coimbra e a avaliação externa a um professor da Universidade do Minho"* (respectivamente os professores Nicolau Raposo e Leandro de Almeida); (Intervenção de sua Excelência o Secretário de Estado da Reforma Educativa na Sessão de Encerramento do I Congresso Nacional da Formação Contínua) (in PA 1994).

E temos ainda esta informação, digamos mesmo que uma recomendação oficial, que nos atesta da importância do Modelo Ensinar é Investigar e do tipo de formação que este promovia não só para apoiar os professores aplicadores, mas também para a divulgação do Modelo Pedagógico em questão.

Despacho do Ofício 179 do IIE, de 20 de Janeiro, de 1993

Informação Nº 1/IIE/93

1. Considero muito oportuna esta solução de investimento qualitativo no projecto ensinar é investigar

2. Aproveito para sublinhar que seria importante não adiar a publicação dos materiais relativos ao projecto. Isso será essencial para as acções do segundo tipo.
3. Não será viável também ir alargando, em anos seguintes, o acesso a esta metodologia por parte de qualquer professor do 1º ciclo?

92-02-12 Joaquim Azevedo (secretário de estado da educação).

E ainda sobre o Objectivo Específico Quarto, que se definiu relativo ao ensino/aprendizagem e resultados escolares e sua relação com as práticas pedagógicas, pelas respostas havidas e apenas veiculando a opinião das professoras inquiridas, da análise dos Boletins Informativos, da tese de Mestrado de Isabel Pires, da análise dos documentos enunciados que serviram de base à elaboração desta tese, da Avaliação Externa … e não podendo generalizar, podemos concluir, conforme nos afirmam as professores respondentes aos questionários que:

- Os alunos têm melhores desempenhos e consequentes resultados escolares, comparando com os outros alunos que tiveram antes da aplicação do Modelo do Ensinar é Investigar;
- Que essas aprendizagens feitas no decorrer do 1º ciclo se prolongam para além deste ciclo de aprendizagem;
- São alunos mais críticos, reflectidos, criativos e participativos e
- Estão habituados ao trabalho de grupo.

Das conclusões que enunciamos retiramos algumas implicações que achamos pertinente enunciar. Assim a primeira implicação prende-se com o ensino activo onde o aluno se comprometa numa tarefa e encontre nela sentido, e seja fonte de satisfação. Este comprometimento e o encontrar de sentido na tarefa já tinha sido sinalizado por educadores da Escola Nova.

Segunda implicação será a das aprendizagens significativas. Segundo o Modelo do Ensinar é Investigar o processo de ensino/aprendizagem tem como centro de interesse a actividade do aluno, reforçando a ligação entre teoria e a prática, partindo da experiência do aluno, da observação, … Ora as aprendizagens significativas acontecem

quando somos capazes de modificar os significados e interpretá-los de uma forma própria e somos capazes de integrá-los e fazê-los nossos. O Ensinar é Investigar ao propor-nos e ao processar a aprendizagem de uma forma activa e em espiral, onde o professor é o fomentador e desafiador da curiosidade, da pesquisa, da exploração, da observação do aluno está a contribuir para que as aprendizagens sejam significativas.

Como terceira implicação temos a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos pelos professores, ou os mapas mentais de acordo com o Ensinar é Investigar, que são importantes para se saber o que ele é capaz de conhecer, bem como o significado que dá aos objectos, enquanto sujeito de aprendizagem. É partindo deste saber da experiência que se parte para a construção de um saber mais elaborado. A criança aprende a partir da sua experiência pessoal.

Como quarta implicação sinalizamos o papel do professor enquanto mediador do património cultural e entenda a criança partindo do que ela sabe e respeitando-a enquanto ser único, onde este seja capaz de criar todas as condições que levem os alunos à realização das tarefas que lhes são cometidas tendo em vista o progresso e o desenvolvimento da criança enquanto pessoa.

Os aspectos que destaco como mais interessantes e mesmo relevantes nesta investigação são sem dúvida o carácter transversal do ensino/aprendizagem, onde as aprendizagens não são feitas de forma estanque em disciplinas, ou áreas disciplinares, mas sim através da Área Nuclear do Estudo do Meio Físico e Social, onde todas elas se refundam. Aprende-se Estudo do Meio escrevendo, lendo,enumerando, resolvendo problemas, pintando, moldando, dramatizando, jogando, cantando …e, aprendem-se todas estas Áreas Decorrentes estudando/trabalhando o Estudo do Meio.

O outro aspecto e que faz parte dos Objectivos do próprio Modelo, conforme se disse anteriormente, é sem dúvida, a formação realizada pelo próprio Modelo, através dos seus associados, isto é entre pares, não precisando de professores externos ao Modelo e ainda que qualquer que fosse o programa escolar o Modelo e a sua proposta pedagógico-didáctica estava adaptada e poderia ser operacionalizada.

Finalmente há que dizer que também tem pontos fracos. De entre eles sinalizo que o Modelo através do Centro de Formação da sua Associação de Professores Ensinar é Investigar tem tido um papel significativo ao nível da formação de professores, não se confinando ao seu círculo restrito de associados, mas falha no aspecto que me parece ser de extrema importância que é a relação distante ou inexistente com o movimento associativo dos professores.

E temos ainda a incapacidade de se renovar, (actualmente, o Modelo tem poucos docentes que o estão a desenvolver/aplicar) de encontrar um público novo que se decida a tomar como seu o Modelo Pedagógico saído do Projecto Ensinar é Investigar e a dar-lhe continuidade aplicando-o na sala de aula e, também,a dar-lhe vida própria doutro modo levará ao seu fim, deixando-nos o seu legado, o Modelo Pedagógico, o seu espólio que fará parte do acervo de, quem sabe, alguma Universidade e a nostalgia do costume. Lembrámo-nos tão só da experiência da Educação Nova, através das Escolas Novas em Portugal, que teve um ciclo de vida muito restrito no tempo e reduzido número de escolas (doze).

Como linhas de investigação apontamos duas que a nosso ver contribuiriam muito para um conhecimento mais profundo deste Modelo e desta Associação, enquanto herdeira e continuadora do Modelo do Projecto Ensinar é Investigar.

A primeira, na nossa perspectiva será a de aprofundar o contributo da Associação e do Modelo do Ensinar é Investigar na formação dos professores e em especial dos professores do 1º ciclo do ensino básico.

A segunda, também não de menos importância radica nos alunos. Saber o que pensam os alunos que fazem/fizeram a sua aprendizagem através do Modelo do Ensinar é Investigar. Falar sobre o Modelo sim mas ouvir também todos os intervenientes no processo, do qual os alunos são um dos factores mais importantes.

Quem tomou contacto com este Modelo Pedagógico, concerteza que não fica indiferente ao que se está a passar e cada um à sua maneira tentará perpetuar o Modelo Pedagógico através dos meios que tem à sua disposição e o melhor é divulgá-lo aplicando-o na sala de aula, sabendo o que isso acarreta para o seu desempenho docente,

pela falta de apoio que sentirá de todos os lados e da Associação também, pela falta de formadores, conforme já se mencionou. É um risco que se corre, mas são os riscos que tornam as coisas possíveis.

Sobre este legado, mais importante que discutir sobre ele há que o salvar pela sua especificidade e singularidade e isto passa por divulgá-lo, aplicá-lo, acreditar na sua mais-valia, na sua formação e agilizar os destacamentos de professores, para manterem vivas estas associações, e estas Associações de Professores tanto precisam para darem visibilidade ao seu Projecto de formação e pedagógico. Os discursos inovadores consubstanciam-se através duma prática e sem serem operacionalizados, de pouco ou nada serve a teoria, tal como os mestrados e doutoramentos, feitos em várias Universidades do País.

Está nas nossas mãos e de todos os que tomaram contacto com o Ensinar é Investigar, nomeadamente os decisores políticos, travar o fim que se anuncia para um curto prazo de tempo.

Neste capítulo, para além de apresentarmos a amostra, os instrumentos e o procedimento utilizado, analisamos os resultados do Modelo no que concerne à formação dos professores que aplicaram o dito Modelo, os resultados escolares na perspectiva das professoras inquiridas e ainda apresentamos os resultados da avaliação externa que foi feita ao Modelo. E, deste modo procuramos encontrar o quarto e último objectivo específico e ao verificarmos os objectivos específicos estamos em condições de afirmar que se encontraram os dois objectivos gerais que foram formulados para este trabalho.

Bibliografia

A Reforma Educativa em Marcha. Balanço de dois anos de Governo. Ministério da Educação (1989).

Afonso, Mª M.(2008). *A educação científica no 1º ciclo do ensino básico. Das teorias à prática.* Porto: Porto Editora.

Aguiar, J. (1985). *O Pós-Salazarismo. As fases políticas no período 1974-1984.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

Alaiz, V., Gonçalves, C.Mª & Barbasa, J. (1997). *Implementação do Modelo de Avaliação no Ensino Básico.* Lisboa: IIE; 1ª edição.

Alonso, L. e Roldão, Mª.C. (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão.* Coimbra: Edições Almedina.

Althusser, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.* Lisboa: Editorial Presença, 3ª edição.

André, A. (1996). *Iniciação da Leitura. Reflexão para o 1º ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Azevedo, J. Coord. (2003). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz.* Porto: Asa Editores; 1ª edição.

Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barreto, A. e Preto C.V. (1996). *Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais.* Mirandela: cadernos do Público.

Barros, H. & Costa F.F. (1983). *António Sérgio: uma nobre utopia*. Lisboa: Edições «O Jornal»; 1ª edição.

Barroso, J. (2001). *«A Escola como espaço público local»*. In A. Teodoro (org.). *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia emancipatória, pp. 201-222.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Bartolomeis, F. (1977). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1976). *A escola na Sociedade de Classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1984*). Escola Primária Portuguesa. Quatro histórias de liberdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte; 2ª edição.

Benavente, A. (Coord.) (1995). *Estudo Nacional de Literacia. Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Benavente. A. & Correia, P.M.A. (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Caderno IED, Nº 3.

Benavente, A. & Correia, P.M.A (1981). *Insucesso Escolar e Práticas pedagógicas no Ensino Primário*. In T. Ambrósio (Org.). *Seminário sobre Política Educacional num contexto de crise e transformação social; pp. 59-73*. Lisboa: Moraes Editores/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A.F. da & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Bessa, N.& Fontaine, AM. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Bisquerra Alzina, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guia prática.* Barcelona: Ceac.

Bívar, M.F. (1971). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Bívar, Mª. F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia.* Lisboa: Editora Seara Nova.

Boavida, J. & Dujo, A.G. (Coord.) (2007). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Boletim Informativo do MFA (1975) Nº 15, de 22 de Abril.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema educativo*. Lisboa: Editorial Veja.

Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Algés: Difel

Brocado; Serrazina, L. & Rocha, I. (2008). *O Sentido do Número; reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

Bruner, J. (1973). *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Bruner, J. (1975). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch/INL.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.

Bruner, J.S. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D`Água.

Bruner, J. (2000). *A Cultura da Ed*ucação. Lisboa: Edições 70, Lda.

Campos, B.P. (1993). *"Editorial"* In Inovação, Nº 6, Vol. 3; pp. 253-256. Lisboa: Ministério da Educação – IIE.

Campos, B.P. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento; 2ª edição.

Canário, R., Matos, F.& Trindade, R. (Org.) (2004). *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições.

Candeias, A. (1994). *Educar de outra Forma: A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: IIE.

Candeias, A., Nóvoa, A., et al (1995). *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Editora Educa.

Cansado, G. (1974). *A Traição de Salazar*. Iniciativas Editoriais.

Cardoso, A.P.O. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica.* Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Cauly, O. (1999). *Comenius o pai da pedagogia moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

Chá-Chá, C.V. (2009*). João de Deus dois pedagogos uma obra*. Lisboa: Roma Editora.

Chanel, E. (1997). *Pedagogia e educadores socialistas*. Mem – Martins: Publicações Europa – América.

Chateau, J. (1956). *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Livros do Brasil.

Coimbra, L. (1909). *O Pensamento e a Liberdade*. Porto: A Vida, Nº 4, de 24/1/1909.

Coimbra, L. (1911). *A Reforma do Ensino*. Porto: A Montanha, Nº 14, de 16/3/1911.

Coimbra, L. (1911). *O Padre e a Educação*. Porto: A Montanha, Nº 38, de 14/4/1911.

Coimbra, L. (1912). *O Problema Educativo*. Porto: A Vida Portuguesa, Nº 3, de 30/11/1912.

Coimbra, L. (1923). *A Razão Experimental*. Porto: Renascença Portuguesa.

Coimbra, L. O Tribuno e o Filósofo (2003). Felgueiras: Câmara Municipal de Felgueiras.

Coll, C., Martin, E., et al (2001). *O construtivismo na sala de aula.* Porto; Editora ASA; 1º edição.

Coménio, J.A. (1996). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 4ª edição.

Constituição da República Portuguesa (1976). Coimbra: Atlântida Editora.

Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita; estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença; 2ª edição.

Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e Formação de Professores.* Porto: Edições ASA.

Correia, J.A. (1998). *Para Uma teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, J. A., Stoleroff, A.D. &Stoer, S.R. (1993). *A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal*. Cadernos de Ciências Sociais, 12/13, 25-51.

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI.* Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L. (2000*). Escola, Sociedade, Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L. e Torres, M.A. (1983). *Avaliação pedagógica II – Perspectivas para o sucesso.* Porto: Porto Editora.

Cortesão, L., Torres, M.A. (1994). *Avaliação Pedagógica: Mudança na Escola, Mudança na Avaliação*. Porto: Porto Editora; 4ª edição reformulada.

Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado. O essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Cosme, A.& Trindade, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para Professores.* Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te Quero?* Porto: Profedições Lda; 1ª edição.

Costa, J.A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola.* Porto: Edições ASA; 2ª edição.

Cunha, N. F. (2008). *Pedagogia e Educação em Portugal Séculos XX e XXI.* Vila Nova de Famalicão: Editores Unipessoal, Lda.

Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (2001).

Delisle, R. (2000). *Como Realizar a Aprendizagem Baseada em problemas.* Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Delors, J. et al (1997*). Educaçãoum tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*I. Porto: Edições ASA; 3ª edição

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D`Água.

Dietrich, T. (1974). *Para uma pedagogia activa socialista*. Porto: Editora Textos Marginais.

Dommanget, M. (1970). *Os grandes Socialistas e a educação – de Platão a Lenine*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Dossier documental Março a Setembro de (2003*). Fazer a ponte Defender a Escola Pública.*

Dottrens, R. (1976). *Educar e Instruir I*. Lisboa: Editorial Estampa; 2ª edição.

Dottrens, R. (1976). *Educar e Instruir II*. Lisboa: Editorial Estampa; 2ª edição.

Dottrens, R. (1976). *Educar e Instruir III*. Lisboa: Editorial Estampa; 2ª edição.

Fermoso, P. fullat, O.; Melich, J.C. y Rodriguez, O. (1993): *El método hermeneútico en la investigación de la educación no formal*. En L. Núñez Cubero (Ed.): *Metodologias de Investigación en la educación no formal. Aportaciones teóricas, 39-60*. Sevilha:G.I.T./Preu-Spínola.

Fernandes, R. (s.d.). *João de Barros, Educador e Republicano*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernandes, R. (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

Fernandes, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernandes, R. (1985). *Bernardino Machado e os problemas da Instrução Pública*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernández González, J. (1993*): El método fenomenológico y su aplicación en Pedagogia.* En E. López-Barajas Zayas y J.M. Montoya Sáenz (Eds): *I Seminario sobre metodologia pedagógica, 259-270*. Madrid: U.N.E.D.

Ferrater Mora, J. (1979a). *Diccionario de Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial.

Ferrater Mora, J. (1979b): *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza universidad.

Ferrater Mora, J. (1992): *Diccionario de Filosofia de bolsillo*. Madrid: Alianza Editorial.

Ferraz, M.J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Ferreira, O.G. (1954). *Didáctica Prática*. Lisboa: Depositária.

Ferrière, A. (1934). *A escola activa*. Porto: Editora Educação Nacional.

Figueira, M.H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freinet, C.(1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença.

Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa; 4ª edição.

Freinet, C. (1976). *O Jornal Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

Freinet, C. (1976). *O Texto Livre*. Lisboa: Dinalivro; 2ª edição.

Freinet, C. (1977). *A Leitura pela Imprensa na Escola*. Lisboa: Dinalivro.

Freinet, C. (1977). *O Método Natural I. A Aprendizagem da Língua*. Lisboa: Editorial Estampa.

Freinet, C. (1977). *O Método Natural II. A Aprendizagem da Escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.

Freinet, C. & Salengros, R. (1977). *Modernizar a Escola*. Lisboa: Dinalivro.

Freire, P. (s.d.). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 5ª edição.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento; 2ª edição.

Freire, P. (1977). *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 4ª edição.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra; 5ª edição.

Freire, P. (2001). *Educação e mudança.* S. Paulo: Paz e Terra; 25 edição.

Freitas, M. L. V. & Freitas. C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Freitas, N. (2006). *Luta Social*; Nº 20, Outubro.

Fukuyama, F. (1999). *O fim da história e o último homem.* Lisboa: Gradiva; 2ª Edição.

Gadamer, H.G. (1997ª): *Hermenéutica.* En A. Osés y P. Lanceros (Dirs.): *Diccionario de Hermenéutica, 228-229*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gadamer, H.G. (1997b): *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gal, R. (Org.) (2004). *História da Educação.* Lisboa: Veja Editora; 5ª edição.

Gama, S. (1975). *Diário.* Lisboa: Edições Ática; 5ª Edição

Gambôa, R. (2004). *Educação ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA. 1ª Edição.

Garrido Genoves, V. y López Latorre, Mª. J. (1995): *la prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social.* Valencia:Tirant Lo Blanch.

Gilbert, R. (1986). *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores. 5ª Edição.

Godinho, V.M. (1974). *Um Rumo para a Educação*. Lisboa: Cadernos República.

Gomes, J.F., Fernandes, R. & Grácio, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: livros Horizonte.

González, P. F. (2002). *O movimento da escola moderna. Um percurso cooperativo da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Grácio, R. (1968). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, R. (1977). *«Educação Cívica e Politécnica no "Unificado". A Inovação e a Rotura». Jornal da Educação*; Maio.

Grácio, R. (1980). *Os Professores e a reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição.

Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros horizonte.

Grácio, S. (1996). *Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)*. Análise Psicológica, 4 (XIV), 507-522.

Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro; 1ª edição

Haigh, G.(1973). *Começando a Ensinar*. Lisboa: Plátano Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Hason, N.R. (1997): *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Madrid: Alianza Universidad.

Hegel (1994). *Discurso sobre educação*. Lisboa: Edições Colibri.

Henningen, J. (1984): *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.

Herrero, J. (s.d.*). Pedagogia de Sebastião da Gama. O "Diário "à luz da Psicopedagogia*. Lisboa: Editorial O Livro; 2ª edição Revista e Aumentada.

Honoré, S. (1980). *Os Pais e a Escola*. Lisboa: Moraes Editores.

Jornal Avante (1972) de 26 de Julho.

Ladriere, J. (1997): *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.

Lavajo, D. et al (1998). *"Ensinar é Investigar". Trabalho para a Disciplina de Educação Política (CESE).* Gaia: Instituto Piaget; trabalho policopiado.

Leitão, M. L., (Coord.) (1993). *Da criança ao aluno*. Vol I. Lisboa: IIE; 2ª edição.

Leitão, M. L., (Coord.) (1994). *Eu e os outros*. Vol II. Lisboa: IIE; 1ª edição.

Leite, C. (Org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI.* Porto: Porto Editora.

Lemos, A. V. (1921). *Trabalhos Manuais. Seu valor social e sua necessidade na escola. Revista Escolar, Nº 4*.

Lengrand, P. (1973). *Introdução à Educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, A. (1926). *Escolas Primárias Superiores.* Lisboa: Educação Social – Revista de Pedagogia e Sociologia, Nº 7, de 15/7/1926.

Lima, A. (1926*). Educação Social* – Revista de Pedagogia e Sociologia, Nº 12. Lisboa. De 15/12/1926.

Lima, L.C. & Afonso, A.J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo.* Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes.* Lisboa: IIE; 1ª edição.

Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R. & Rocha, R. (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores.* Porto: Profedições; 1ª edição.

Lopes, C.A. (2002). *Estratégias e Métodos de resolução de Problemas em Matemática.* Porto: Edições ASA; 1ª edição.

López-Barajas Zayas, E. (1992):*Fundamentos de metodologia científica*. Madrid: UNED.

López-Barajas Zayas, E. (1992): *La investigación como fundamento de la Teoria de la Educación*. En VV.AA.: *Cuestiones actuales de educación, 39-95*. Madrid: UNED.

López-Barajas Zayas, E. (1998): *Fundamentos de metodologia científica*. Madrid: UNED.

Loureiro, C. (2001). *A Docência Como Profissão*. Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Magalhães, J. (1996). *Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime*. Educação, Sociedade & Culturas, 5, 7-34.

Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educatión de la personalidad*. Moscú: Editorial Progresso.

Makarenko, A.(1996). *Poema Pedagógico*. Madrid: Editiones Akal, S.A.

Marcuse, H. (2007). *A Dimensão Estética*. Lisboa Edições 70.

Marín Ibañez, R. (1993): *Los métodos filosóficos en educación*. En E. López-Barajas Zayas y J.M. Montoya Sáenz (Eds.): *I seminario sobre metodologia pedagógica, 73-92*. Madrid: UNED.

Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica. Lisboa*: Livros Horizonte.

Marques, R. (s.d.). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano.

Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano; 1ª edição.

Maury, L. (1991). *Piaget e a Criança*. Lisboa: Teorema

Medeiros, Mª.A.B. (1975). *As Três Faces da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte; 2ª edição.

Médici, A. (2002). *A educação nova*. Porto: Rés-Editora Lda; 2ª edição.

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed.

Meirieu, Ph. (2005). *Nous mettrons nos enfants à l`école publique*. Paris : Mille et une Nuits.

Mèlich, J.C. (1994): *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* Barcelona: Anthropos.

Ministério da Educação (2001). *Reorganização curricular, ensino básico; princípios, medidas e implicações* – Decreto-Lei: 6/2001 de 18 de Janeiro.

Mónica, Mª. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa; Editorial Presença; GIS.

Monteiro, A.R. (1976). *Educação Acto Político*. Lisboa: Livros Horizonte; 2ª edição.

Monteiro, A.R. (2005). *História da Educação. Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

Monteiro, M. (1987). *A Ilha Pedagógica*. Amadora: Plátano Editora, SARL.

Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1º Ciclo.* Porto: Porto Editora.

Montessori, M. (1949). *Formação do Homem.* Lisboa: Portugália Editora (s.d.).

Montessori, M. (1969). *A Criança.* Lisboa: Portugália Editora.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Neill, A.S. (1971). *A liberdade resulta*. In AAVV, *Os direitos da criança*. Lisboa: Editores Associados (s.d.).

Neill, A.S. (1973). *Hablando sobre Summerhill*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Neves, M.C. & Martins, M.A. (2000). *Descobrindo a Linguagem Escrita; uma experiência de aprendizagem da leitura numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora; 2ª edição.

Niza, S. (1996). *Para uma construção funcional da linguagem escrita*. Revista Escola Moderna, nº anual de 1996, 35-40.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico.*Inovação, 11, 77-98.

Nóvoa, A. (1987). Le Temps dês Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII è XX siècle). 2 Vols. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA; 2ª edição.

Ödman, J. (1991): *Hermenéutica.* En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds): *Enciclopedia Internacional de la Educación, 2927-2934*. Madrid: Vicens-Vives/M.E.C.

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., et al (2003). *Mapas Conceptuais. Uma Técnica para Aprender*. Porto: Edições ASA.

Patrício, M.F. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra. Teoria e Prática*. Porto: Porto Editora.

Patrício, M.F. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativ*o. Lisboa: Texto Editora; 4ª edição.

Peixoto, L. (1999). *A auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: Edições APPACDM.

Perrenoud, Ph. (1984). *La Fabrication de l`Excelence Scolaire dans L`Ensignement Primaire : du Curriculum aux Pratiques de Formation.* Genève : D.R.O.Z.

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Pestana, M.I. (1965). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora; 2ª edição.

Petrella, R. (1990). *Reflexões sobre o Futuro de Portugal (e da Europa).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. VII, Vol. Da série Portugal, os próximos 20 anos).

Piaget, J. (1990). *Para Onde Vai a Educação?* Lisboa: Livros Horizonte; 2ª edição.

Pintassilgo, J., Alves, L.A., Correia, L.G., Felgueiras, M.L. Org. (2007). *A História da Educação em Portugal: Balanço e Perspectivas.* Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Pinto, F.C. (1977). *Escolas do Magistério Reforma e Contra-Reforma*. Lisboa: Edições O Professor – Cadernos O Professor/6; 1ª edição.

Pinto, F.C. (1983). *Da não directividade à pedagogia por objectivos.* Coimbra: Centelha.

Pinto, F.C. (1996). *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pires, E.L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Apresentação e comentários.* Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Pires, M.I.V. (1992). *Processos de resolução de problemas. Uma abordagem à construção de conhecimento matemático por crianças do ensino primário.* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências e Tecnologia; secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas Ciências da Educação.

Praça, A. (1979). *«Apesar de Tudo Muita Coisa Mudou»*. Raiz e Utopia, Nº 9/10; Primavera/Verão.

Programas do Ensino Primário (1974/75). Ministério da Educação.

Programas do Ensino Primário (1980). Ministério da Educação e Ciência; Secretaria de Estado da Educação.

Programa do 1º Ciclo (1990). Lisboa : Editorial do Ministério da Educação.

Quintana Cabanas, J. C. (2002). *Teoria da educação; concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Ramalho (1979). *Raiz e Utopia*; Nº 9 e 10; Primavera/Verão.

Ramalho, G. (1996). *As Nossas crianças e as Ciências da Natureza: caracterização da participação dos alunos portugueses no Second International Assessment of Educational Progress*. Lisboa: DEPGEF do Ministério da Educação.

Ramos, R. (1993). *O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX)*. Colóquio Educação e Sociedade. 2, 41-68.

Rapazes da Escola de Barbiana (1975). *Carta a uma professora*. Lisboa: Editorial Presença; 2ª edição.

Rebelo, D. & Atalaia, L. (1978). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

Reboul, O. (1982). *O que é aprender*. Coimbra: Almedina.

Reboul. O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Reis, A. (1971). *O Economicismo é um Humanismo*. Seara Nova, Nº 1506, Abril.

Reorganização Curricular Ensino Básico (2001), Ministério da Educação

Resweber, J-P. (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema; 2ª edição.

Ribeiro, A. (1977). *Memórias de um Letrado*. Vol. I. Lisboa Guimarães &Cª Editores.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y Garcia Jiménez, E. (1996): *Metodologia de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Rodíguez Martínez, A. (1994): *Proyecto Docente de Pedagogia General*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (inédito).

Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores; 7ª edição.

Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento concreto da criança – uma perspectiva do currículo a questionar*. Lisboa: IIE.

Roldão, M.C. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo; fundamentos e estratégias.* Lisboa: Texto Editora. 2ª Edição.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rousseau, J.J. (1990). *Emílio. Vol I; II.* Lisboa: Europa-América.

Russell, B. (2001). *A conquista da felicidade.* Lisboa: Guimarães Editores.

Sáez Carreras, J. (1988): *El debate teoria-praxis en ciencias de la educación y su repercusión en pedagogía social. Revista de Pedagogía Social. (3), 9-47).*

Salazar, O. (2007). *Como se levanta um Estado*. Lisboa: AtomicBooks.

Sampaio, J.S. (1980). *Portugal. A educação em números.* Lisboa: Livros Horizonte.

Santomé, J.T. (2006). *A Desmotivação dos Professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Santos, B.S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988).* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B.S. (1993). *O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português.* In B. S. Santos (Org.). *Portugal: um retrato singular (pp. 15 a 56).* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B.S. (1999). *Pela Mão de Alice. O Social e o político na Pós-Modernidade.*Porto: Edições Afrontamento; 7ª edição.

Santos, M.E.B. (1981). *«Inovação Educacional»,* in M. Silva e M.I. Tamen (orgs); *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schmid, J. R. (1975). *O mestre camarada e a pedagogia libertária*. Lisboa: Básica Editores SARL.

Sérgio, A. (1924). *Revista Seara Nova, Nº 38*; Setembro/Outubro.

Sérgio, A. (1984). *Educação cívica*. Lisboa: Ministério da Educação; 3ª edição.

Sérgio, A. (1984). *Sobre o sistema cooperativista*. Lisboa: Livraria Sá da Costa; 1ª edição.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler.* Porto: Edições ASA; 1ª edição.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar Portuguesa.* Lisboa: GEP do Ministério da Educação.

Soares, J. (1978). *Estudo do Meio Físico e Social. Boletim Escola Moderna,* 4/78, 15-17.

Stoer, S.R. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoer, S.R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S.R. (1994). *Construindo a Escola Democrática Através do Campo de Recontextualização Pedagógica.* Educação e Sociedade, Nº 1, pp. 7-27.

Stoer, S. R., Stoleroff, A.D. & Correia, J. A. (1990). *O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação.* Revista Crítica de Ciências Sociais, 29, 11-53.

Stoer, S.R. & Araújo, M.C. (1991). *Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu).* In. S.R. Stoer (Org.*). Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem interdisciplinar;* pp. 205-230. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S.R. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra da Pedagogia Inter/Multicultural Crítica às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Suppe, F. (1979): *La estructura de las teorias científ*icas. Madrid: Editora Nacional.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Teodoro, A. (1976). *O Ensino Primário no Período Fascista; Uma perspectiva histórica*. Seara Nova, Nº 1564; Fevereiro.

Teodoro, A. (1976). *Perspectiva do Ensino em Portugal*. Porto: Edições O Professor – Cadernos O Professor/2.

Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores.* Venda Nova: Bertrand Editora.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Toffler, A. (2001). *O choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Touraine, A. (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Touriñán López, J.M. (1987b): *Teoria de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

TouriñánLópez, J.M. (1987b): *Estatuto del professorado. Función pedagógica y alternativas de formación.* Madrid: Escuela Española.

Trindade, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA; 2ª edição.

Trindade, R. (2004). *Escola e Influência Educativa: o Estatuto dos discursos didácticos Inovadores no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal.* Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE) – Tese de Doutoramento, Policopiado.

Trindade, R., Cosme, A. e Baldaia, A.Org. (2001). *Pensar o Ensino Básico*. Porto: Profedições.

UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vigotski, L.S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda. 3ª edição.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Documentação do Modelo do "Ensinar é Investigar"

Almeida, Leandro (1990): *Relatório da Avaliação externa do projecto "Ensinar é Investigar"*. Braga.

Baterias de Testes de Avaliação (Oito). Instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar Nº 1; Junho de 1996.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar Nº 2; Janeiro de 1997.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 3; de Outubro de 1997.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar"Nº 4; de Fevereiro de 1998.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 5; de Julho de 1998.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 6; de Novembro de 1998.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 7; Fevereiro de 1999.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 8; de Junho de 2000.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 9; de Janeiro de 2001.

Boletim informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 10; de Junho de 2001.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 11; de Dezembro de 2002.

Boletim Informativo da Associação de Professores "Ensinar é Investigar" Nº 12; de Julho de 2003.

Boletim Informativo da Associação de Professores “Ensinar é Investigar” Nº 13; de Dezembro de 2003.

Boletim Informativo da Associação de Professores “Ensinar é Investigar” Nº 14; de Julho de 2004.

Boletim Informativo da Associação de Professores “Ensinar é Investigar” Nº 15; de Dezembro de 2005.

Boletim Informativo da Associação de Professores “Ensinar é Investigar” Nº 16; de Dezembro de 2006.

Documentos para a Formação do Grupo II (s.d.) que pelas datas dos Documentos devem ser de 1990/92.

Documento de Trabalho Acção de Formação (1994) (DC1).

Dossier Tema 1;Leitão, M.L. (Janeiro 1992). Eu /outros.

Dossier Tema 2; Leitão, M.L. (Fevereiro 1990). Grupo das brincadeiras.

Dossier Tema 3; Leitão, M.L. (Março 1989). Família.

Dossier Tema 4; Leitão, M.L. (Maio 1989). Comunidade escolar.

Dossier Tema 5; Leitão, M.L. (Set. /Dez. 1990).

Dossier Tema 6; Leitão, M.L. (Janeiro 1990). O meio envolvente da escola.

Dossier Tema 7; Leitão, M.L. (Abril 1990). A dimensão físico/biológica do Meio Local.

Dossier Tema 8; Leitão et al (Setembro 1990). A dimensão físico/social do Meio Local.

Dossier Tema 9; Leitão, M.L. (s.d.). O meio ambiente regional.

Dossier Tema 10; Leitão, M.L. (Abril 1991). O espaço português.

Dossier Tema 11; Leitão, M.L. (s.d.). O espaço e o tempo português.

Dossier Tema 12; Leitão, M.L. (Janeiro 1992). O espaço e o tempo dos homens.

Dossier Tema 13; Leitão, M.L. (Abril 1992). Vida: matéria/energia.

"Ensinar é Investigar"/ II (1987) (DC1). *Projecto de Investigação sobre formação contínua de professores.* Anteprojecto.

Projecto "Ensinar é Investigar"/II (1988). (DC2). *A Investigação em Educação /Objectivos/Actividades /resultados.*

Projecto "Ensinar é Investigar" (1994). (DC7, PA).

Seminário (1992). *Fechar de um ciclo. Perspectivas Futuras.* Porto 8 & 9 de Julho; Lisboa 14 & 15 de Julho.

Seminário (1992). *A investigação sobre a Eficácia pedagógica*. Lisboa: Setembro.

Seminário (1992). *A Investigação em Educação. Grupo II e III*. Porto 22 de Dezembro.

Seminário (1993). *Agenda: Objectivos Seminário; Informações; Aspectos Organizativos; Análise do Programa de Formação; Formação Nuclear; Formação decorrente; Avaliação*. 24, 25 & 26 de Fevereiro.

Seminário (1993) *Agenda: Apresentação da Agenda; Informações; Aspectos organizativos; Formação Nuclear; Formação decorrente; Preparação de um Plano de trabalho Para a Educação Visual; avaliação do seminário; Apresentação do livro "Da Criança ao Aluno"*. 29, 30 & 31 de Março.

Seminário (1993). *Tema: O programa "Ensinar é Investigar" enquanto objecto do conhecimento*. 27 a 30 de Maio.

Seminário (Região Norte) (1993). *Agenda: Abertura. "A Avaliação como Instrumento pedagógico"; processos de Resolução de Problemas; Apresentação na Região Norte do livro "Da Criança ao Aluno"; Sessão de Encerramento*.

Seminário (1993). *Metodologias de Investigação*. 27 a 30 de Setembro.

V Documentos recebidos em 5/11/1993.

Legislação

Lei Nº 1941, de 1936

Lei 5/73, de 25 de Julho de 1973

Lei Nº 7/77

Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-lei Nº27279, de 24 de Novembro de 1936

Decreto-lei Nº 30951, de 10 de Dezembro de 1940

Decreto-lei Nº 38951, de 10 de Dezembro de 1940

Decreto-lei Nº 32243, Setembro de 1942

Decreto-lei 32629, de 16 de Janeiro de 1943

Decreto-lei Nº 38968, de 27 de Outubro de 1952

Decreto-lei Nº 40362, de Outubro de 1955

Decreto-lei Nº 40964, de Dezembro de 1956

Decreto-lei Nº 41978, de Novembro de 1958

Decreto-lei Nº 42994, de Maio de 1960

Decreto-lei Nº 45810, de Julho de 1964

Decreto-lei Nº 47587, de 10 de Março de 1967

Decreto-lei Nº 482, de Novembro de 1972

Decreto-lei Nº 221/74, de 27 de Maio de 1974

Decreto-lei Nº 270/75, de 22 de Maio de 1975

Decreto-lei Nº 363/75, de 11 de Julho de 1975

Decreto-lei Nº 427-B/77

Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto Nº 6137, de 10 de Maio de 1919

Decreto Nº 5887-A, de 29 de Setembro de 1919

Decreto Nº 5787-B de 1919

Decreto Nº 20604, de 30 de Novembro de 1931

Decreto Nº25797, de 28 de Agosto de 1935

Decreto Nº 32 692 de 1943

Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho

Despacho Normativo nº 30/2001 de 22 de Junho

Despacho Nº 114/76

Despacho Nº 61/76, de 29 de Julho

Despacho Nº 16/77

Diário do Governo Nº 105, 1ª série de 31/5/1919

Portaria Nº 22966, de 17 de Outubro de 1967

Portaria Nº 23259, de 1968

Proposta de lei Nº 25/X, de 1971

Regulamento Geral da Instrução Primária, de 7 de Julho de 1835

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo I

Questionário Sócio - demográfico

1.

Escola –
.....

Habilitações
- Magistério ☐
- Bacharelato ☐
- Licenciatura ☐
- CESE ☐
- Outra _____

Idade – .....

Sexo – H M

2.

Anos de serviço docente – .....

Anos de aplicação do "Modelo Pedagógico, Ensinar É Investigar" – …

3.

Anos de Experiência como Formadora do Modelo – ……..

Nota: Os dados são confidenciais e intransmissíveis, e servem apenas no âmbito deste trabalho de tese de doutoramento
Obrigado pela atenção dispensada.

Questionário

De acordo com a sua experiência enquanto professor, responda com a maior objectividade possível às questões que lhe são colocadas.
As respostas serão confidenciais e terão o tratamento adequado ao fim a que se destinam que é a tese de doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de História e Teoria da Educação e Pedagoxia Social.
Os questionários serão codificados e os professores serão referenciados pelos códigos atribuídos a cada um e nunca de outra forma tendo em vista salvaguardar a confidencialidade das respostas dadas pelos respondentes.

1. O que pensa da profissão docente - ser professor - nomeadamente em relação aos domínios económico, social, pessoal e profissional, …?

2. Fale-nos sobre as condições de exercício da profissão nomeadamente – primeiras experiências, primeiras escolas, formação inicial e contínua, condições físicas e materiais da/s escola/s, apoios que teve e ou procurou, …

3. Qual a contribuição que o Modelo Pedagógico "Ensinar é Investigar"teve na sua prática pedagógica? Explicite que "mudanças" houve na sua prática pedagógica.

4. Práticas pedagógicas e resultados escolares dos alunos.

Que implicações e ou que relação pensa poder existir? Explicite.

5. O que acha ser necessário para que se torne fonte de "mudança" e construção de novas práticas tendo como referente a sua experiência, enquanto professor aplicador do Modelo "Ensinar é Investigar"?

Gratos pela sua disponibilidade

Anexo II

FICHA 4

Projecto “ENSINAR É INVESTIGAR”

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

- Nome _____
- Morada _____
- Data de nascimento_____
- Observações_____

2. ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR DO ALUNO

- Frequentou o jardim-de-infância:

Sim ☐ Não ☐

- Fase e ano em que se encontra matriculado_____
- Número de anos de frequência: _____anos na 1ª fase; _____anos na 2ª fase.
- Observações _____

3. SITUAÇÃO FAMILIAR DO ALUNO

- Composição do agregado familiar

Pai ☐ M☐ Irm☐s : sexo. ☐☐ __ __ __ __ __
Idade __ __ __ __ __ __
Outros (indique) _____

- Identificação dos pais
  → Pai – nome _____
  – profissão _____; habilitações _____
  → Mãe – nome _____
  – profissão _____; habilitações _____

- Observações _____

4. OUTRAS OBSERVAÇÕES_____
_____
_____

Núcleo _____

Professor _____
Escola _____ (descodificação)

Código	Nome do aluno

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para uma
AVALIAÇÃO FORMATIVA (Ficha para registo de comportamentos)

Aluno _____CÓDIGO___/___/____

Data _____

Situação:

Descrição do Comportamento Observado:

(Continua)

OUTRAS SITUAÇÕES:

NOTAS PESSOAIS (inferências)

FICHA 6 (a)

- Para uma PEDAGOGIA PREVENTIVA

ESCOLA ……..

Identificação precoce de dificuldades decorrentes do processo de Ensino/Aprendizagem

1. O ALUNO

Data …….

Aluno (1) ……

Domínio das aprendizagens (2)	Caracterização do aluno em níveis de aprendizagem inferiores ao nível médio da turma (3)
Domínio Psicossocial	
Domínio Psicomotor	
Domínio Representação-comunicação	
Domínio Operatório	
Linguagem Visual	
Leitura/Escrita	
Matemática	
Síntese	

(1) Indicar os dois primeiros nomes; (2) Domínio que integram os OBJECTIVOS
(3) Síntese dos registos da FICHA 5

FICHA 6 (b)

ESCOLA ……..

I – Identificação precoce de dificuldades decorrentes do processo de ENSINO/APRENDIZAGEM
2. O PROFESSOR

- Análise crítica da intervenção pedagógica/didáctica (1)

DATA ……..

---

(1) Tentar definir, antecipadamente, os PARÂMETROS (tópicos) orientadores desta análise.

FICHA 6 (c)

Para uma PEDAGOGIA PREVENTIVA

ESCOLA ……..

I – Identificação precoce de dificuldades decorrentes do processo de ENSINO/APRENDIZAGEM

3. O MÉTODO

- Análise crítica das propostas pedagógico-didácticas incluídas no dossier "INICIAÇÃO" (1)

DATA ……..

O PROFESSOR…….....

(1) Tentar definir, antecipadamente, os PARÂMETROS orientadores desta análise.

FICHA 7

Para uma PEDAGOGIA PREVENTIVA

> "As dificuldades e os fracassos não constituem, na maioria dos casos, uma realidade inultrapassável, a enviar ao especialista, mas pelo contrário, eles constituem o objecto quotidiano da acção educativa."

II- "Ajustamentos" ao processo de ensino/aprendizagem, em função das informações sobre as variáveis consideradas – ALUNO/PROFESSOR/MÉTODO.

ESCOLA ……. DATA ……..

Domínio das aprendizagens	"Ajustamentos" (descrição sumária)

OBSERVAÇÃO DA “DINÂMICA DE CLASSE” (para uma pedagogia científica)

IDENTIFICAÇÃO da actividade proposta ou não no dossier

DESCRIÇÃO dos factos observados

FICHA 8 (verso)
DATA ___/___/___

OUTRAS INFORMAÇÕES

NOTAS PESSOAIS

ASSINATURA _____

FICHA 9

Reflexão sobre a Ficha _____

COORDENADOR: _____

GRUPO: _____ DATA ____/____/____

Identificação da(s) ficha(s) observada(s) (data ____/____/____; código do aluno ____/____/____)

REFLEXÃO:

ASSINATURA: _____