

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS:  
HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNOS E  
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS  
DOCENTES**

**VOL. I**

**Maria Albertina Alexandre Carvalho Capa**

**Trabalho realizado sob orientação do  
Professor Doutor Américo Nunes Peres**

**A presente tese foi expressamente elaborada para a obtenção do grau de Doutor na área científica de Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Educação, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro.**

**VILA REAL  
2007**



À minha mãe que cedo me deixou e que não conheceu  
grande parte do meu percurso académico.

Ao meu pai que, com a sua humildade, já não se encontra  
entre nós para me colocar a tão habitual pergunta: “Então,  
o que te disse o Senhor Professor?”



Este trabalho é constituído por quatro volumes. Nos dois primeiros, apresenta-se toda a substância da investigação, enquanto os restantes integram aquilo que considerámos anexos.

Relativamente a estes últimos, os mesmos são distribuídos por quatro categorias:

ANEXO A (Construção de Histórias de Vida)

ANEXO B (Caracterização do Real)

B1. Professores

B2. Alunos

ANEXO C (Definição da Situação Ideal)

ANEXO D (Plano de Acção/Intervenção)

Dentro de cada categoria, existem anexos relacionados com a temática que cada uma contempla.



# AGRADECIMENTOS

De uma forma humilde mas sincera, queremos agradecer:

- à UTAD, na pessoa do Magnífico Reitor, pelo facto de aceitar-nos como doutoranda dessa instituição;
- a todas as crianças/jovens do concelho de Portel que, com a sua disponibilidade e boa vontade, permitiram que este estudo fosse realizado;
- a todos os pais/encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos e a todos aqueles que connosco colaboraram directamente;
- a todos os docentes que, na altura, encontrando-se ou não a leccionar no concelho, se prontificaram para responder às nossas solicitações e a todos aqueles que aqui colocados não se coíbiram de, connosco, iniciar percursos de aprendizagem e de reflexão;
- aos elementos das comissões executivas do Agrupamento de Escolas e Estabelecimentos de Ensino de Portel e da Escola Básica EB 2,3/Secundária D. João de Portel, por terem acreditado na importância deste estudo;
- a todos os funcionários das instituições atrás enunciadas, pelas facilidades que sempre nos ofereceram, com um enfoque muito, mas mesmo muito, especial para os pertencentes à parte administrativa e ao serviço de reprografia;
- à DGAE pela concessão da equiparação a bolseira, por anos continuados;
- à nossa família (como suporte afectivo/emocional) que contribuiu para o desenvolvimento e conclusão de mais esta “aventura”;
- ao filósofo Ruben Alves que, parafraseando Nietzsche, nos permitiu compreender que, para fazer um doutoramento, é necessário cultivar a arte de se aborrecer;
- à Professora Doutora Glória Ramalho pelo apoio e incentivo continuados;
- ao nosso orientador de tese — Professor Doutor Américo Peres — pelo seu saber, incentivo, ajuda, amizade, disponibilidade e competência;
- à Dr<sup>a</sup> Vera Peres, e também à Mariana, pelo facto de, muitas vezes, as incomodarmos com os telefonemas realizados, mostrando as mesmas abertura suficiente para que não nos inibíssemos de o voltarmos a fazer.

A todos, de forma sentida, o nosso muito obrigada.





## TÁBUA DE ABREVIATURAS

APA	- Apoio Pedagógico Acrescido
APP	- Associação dos Professores de Português
ATL	- Actividades de Tempos Livres
A.V.C.	- Acidente Vascular Cerebral
C.A.E.	- Centro de Área Educativa
CBTE	- Formação de Professores Centrada nas Competências
CERCI	- Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
C.E.S.E.	- Curso de Estudos Superiores Especializados
C.F.A.E.	- Centros de Formação das Associações de Escolas
C.F.Q.	- Ciências Físico-Química
C.N.	- Ciências da Natureza
CRESE	- Comissão da Reforma do Sistema Educativo
CRSS	- Centro Regional de Segurança Social
CSFC	- Ciências Sociais Físico-Químicas
C.T.V.	- Ciências da Terra e da Vida
DES	- Departamento do Ensino Secundário
DGAE	- Direcção-Geral de Administração Educativa
D.G.D.	- Desenho e Geometria Descritiva
DEGRE	- Departamento de Gestão e Recursos Financeiros
DGRHE	- Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação
DREA	- Direcção Regional de Educação do Alentejo
E.B.M.	- Ensino Básico Mediatizado
E.C.A.E.	- Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos
EDIA	- Empresa de Desenvolvimento e Infra-Estruturas do Alqueva
E.E.	- Encarregado de Educação
E.M.	- Educação Musical
E.M.R.C.	- Educação Moral e Religiosa Católica
E.P.E.	- Educação Pré-Escolar
EPRAL	- Escola Profissional da Região do Alentejo
E. Recorrente	- Educação Recorrente (de Adultos)
ESE	- Escola Superior de Educação
Esp.	- Especialista
ET	- Educação Tecnológica
EU	- União Europeia
EUA	- Estados Unidos da América
E.V.	- Educação Visual
E.V.T.	- Educação Visual e Tecnológica
FOCO	- Formação de Professores em Competências
Fr.	- Francês
GAVE	- Gabinete de Avaliação Educativa
Geog.	- Geografia
G.N.R.	- Guarda Nacional Republicana
IDM	- International Institut for Menagement Development.
I.I.E.	- Instituto de Inovação Educativa
INAFOP	- Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores
Ing.	- Inglês
I.E.F.P.	- Instituto de Emprego e Formação Profissional
I.G.E.	- Inspeção-Geral de Ensino
I.I.E.	- Instituto de Inovação Educativa
IRA	- Investigação, Reflexão, Acção
IRS	- Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares
L.P.	- Língua Portuguesa
Mat.	- Matemática

MEM	- Movimento da Escola Moderna
N.E.E.	- Necessidades Educativas Especiais
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos
P.	- Local de Ocupação de Tempos Livres
PEPT	- Programa de Educação Para Todos
P.I.J.	- Posto de Informação Juvenil
PIPSE	- Programa Interministerial Para a Promoção do Sucesso Escolar
PISA	- Project for International Student Assessment
PLM	- Português Língua Materna
POC	- Programa Ocupacional de Cultura
PRODEP	- Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
QZP	- Quadro de Zona Pedagógica
RMG	- Rendimento Mínimo Garantido
s/d.	- Sem data
S.P.O	- Serviço de Psicologia e Orientação
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
TLB	- Técnicas Laboratoriais de Biologia
TLQ	- Técnicas Laboratoriais de Química
TLEBS	- Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário
T.P.C.	- Trabalhos Para Casa
UE	- União Europeia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTAD	- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

## RESUMO

Numa altura em que os diagnósticos sobre as causas do insucesso são abundantes, mas ignorados por grande parte dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, este estudo intitulado “Competências linguísticas: Histórias de vida de alunos e necessidades de formação dos docentes” contempla duas vertentes diferentes, mas que se entrecruzam. Uma delas centra-se, através das histórias de vida dos alunos (sem um percurso escolar “normal”), nas representações que os mesmos possuem sobre o seu passado pessoal e escolar, enquanto a outra componente privilegia o desenvolvimento de práticas pedagógicas cooperativas e reflexivas entre docentes, com o objectivo de criar condições para o desenvolvimento das competências linguísticas da população discente. Procedeu-se, então, à análise de necessidades dos docentes, assim como ao levantamento dos aspectos positivos e negativos do processo de ensino e aprendizagem, na opinião dos alunos, a fim de:

- promover o desenvolvimento profissional da população docente, numa perspectiva de formação contínua;
- contribuir para a actualização e a auto-formação dos professores de Português;
- permitir a partilha e a divulgação de percursos pedagógicos, no âmbito do ensino da Língua Materna, potencializando o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos;
- promover a experienciação de ambientes educativos inovadores, no âmbito da flexibilização de discursos, de práticas e de linguagens em ambientes de mudança;
- alertar os professores de Português para a necessidade de reflectirem sobre a própria prática, por forma a tomarem decisões em função de contextos e de quadros temporais concretos;
- sensibilizar todos os docentes para a necessidade de se considerarem professores de Português;
- valorizar a articulação entre todos os níveis de ensino e
- facilitar a articulação entre as instituições escolar e familiar.

Em estudos realizados no nosso país, concretamente no âmbito do Programa Pisa, tornou-se público que os nossos estudantes não possuem competências literárias que lhes permitam um bom conhecimento da língua (em termos explícitos). Também a população adulta, em 1997, num estudo coordenado por Benavente, revelou um grande desconhecimento literário. Também nós, em 1997, num estudo intitulado “A Estruturação Temporal no Desenvolvimento da Linguagem, em crianças de 4, 6, 8, 10 e 13 anos”, levado a cabo num concelho rural do Alentejo, nos confrontámos com as suas grandes dificuldades, no que se reporta à compreensão e à produção de enunciados.

Face ao panorama conhecido, facilmente se conclui haver necessidade de todos os docentes, e muito especialmente os responsáveis pela leccionação da disciplina de Língua Portuguesa, levarem os alunos a reflectir sobre a própria língua, por forma a possuírem um conhecimento explícito da mesma, em vez do simples conhecimento implícito que tanto caracteriza os seus desempenhos. O ensino da gramática (pensada, reflectida e compreendida) deve constituir uma das grandes preocupações dos docentes, a par de outras actividades que conduzam ao aumento das competências metalinguísticas e literárias da população discente. Não chega dizer que os alunos têm dificuldades na compreensão dos documentos escritos, que não sabem escrever, que apresentam produções rudimentares ao nível da oralidade e do escrito, apoiadas em conectores do tipo e, e depois, ao mesmo tempo. O importante é alterar a situação! Todavia, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam modificadas, que o ensino transmissivo, em certas situações, dê lugar ao ensino cooperado entre alunos e até mesmo entre docentes. Estes precisam de se ajudar mutuamente! Daí a importância do trabalho cooperado entre os vários parceiros, o qual constitui um aspecto extremamente importante deste estudo, numa perspectiva de investigação-acção.

As histórias de vida, inseridas numa abordagem sócio-biográfica, revelam que, apesar das vivências de alguns alunos terem sido marcadas, em termos familiares, por determinados incidentes críticos, estes têm um peso muito menos relevante do que aquilo que se passa na escola. Esta nem sempre é capaz de atenuar as dificuldades dos alunos e em certos casos aumenta-as, excluindo quem tem competências e poderia vir a ser uma pessoa talentosa. A escola nem sempre consegue dar respostas ajustadas! Dificulta-lhes a vida, procurando encontrar o aluno “padrão”. Centrada sobre si mesma, adoptando uma atitude autista, a escola exclui em vez de incluir, numa altura em que a construção de uma escola inclusiva é um dos grandes desafios no mundo da educação. Esta constatação remete-nos para a necessidade de se repensar a formação inicial e a formação contínua dos docentes, bem como os sistemas de avaliação dos mesmos. Se os profissionais da educação forem instruídos seguindo outros modelos, certamente desenvolverão práticas pedagógicas mais ajustadas ao sucesso de todos e de cada aluno! Não chega “impor” novas reformas se não se apostar na alteração das mentalidades. Sobressai, assim, deste estudo, a necessidade de se “construírem” profissionais reflexivos — profissionais que partindo da análise das suas práticas possam contribuir para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, das sociedades. Os professores devem estar preparados para levar os seus alunos a ajustarem-se a estas novas exigências.

As histórias de vida — instrumentos bastante importantes dada a quantidade de informação que encerram — deverão, em nossa opinião, ser utilizadas de forma mais aprofundada em estudos que pretendam compreender os sucessos ou os insucessos de determinados alunos. Reflectir sobre as mesmas poderá contribuir para que o ensino possa melhorar, uma vez que os docentes pode-

rão deixar de culpabilizar os outros parceiros e, de forma natural, integrarem-se no grupo daqueles que também podem ser questionados.

O trabalho com os docentes foi extremamente importante. No entanto, pairam em nós certas dúvidas: Será que o mesmo teve continuidade ou será que as ideias e os materiais foram “arrumados”/esquecidos? Interessante seria acompanhar as práticas pedagógicas de alguns dos docentes que integraram esta nossa investigação. Por outro lado, a reconstituição das histórias de vida destes docentes apresenta-se-nos como uma hipótese plausível. Poderíamos, então, compreender os contributos deste estudo, no que se reporta ao desenvolvimento profissional deste grupo de participantes.

## **ABSTRACT**

In a time when the diagnosis on the causes of insuccess seem to be abundant but ignored by most of the intervenients in the teaching-learning process, this study, entitled "Linguistic competences: Students' life stories and teachers' formation needs" embraces two different components that cross one another. One of them focuses on the students' former personal and school representations (especially of those with an irregular school experience), rebuilding their own life stories. The other component stresses the development of cooperative and reflective pedagogical practices, aiming to create conditions for the improvement of linguistic competences. The teachers' needs were, thus, analysed, bearing in mind the real and the ideal situation of educational contexts, in order to:

- promote the professional development and formation of teachers in a continuous perspective;
- contribute to the updating and self-formation of the Portuguese teachers;
- contribute to sharing and spreading pedagogical routes, concerning the teaching of the mother language, promoting the development of students' linguistic competences;
- promote experimentation in innovative teaching environments;
- share experiences in the field of flexibilisation of speeches, practices and languages in changing environments;
- help Portuguese teachers to become aware of the need to reflect on their own experience, so as to take decisions according to specific contexts and times.
- sensitize all the teachers for the need to understand themselves as teachers of Portuguese;
- valorise the articulation among all the teaching levels and
- facilitate the articulation between the school and the family.

Studies made in our country, in the scope of "Programa Pisa", point out that our students don't have enough literacy competences to allow a good knowledge of the language (in explicit terms). In 1997, in a study coordinated by Benavente, the adult population also revealed a great lack of literacy knowledge. Similar results were obtained by us, in the same year, in a study entitled "Time structure of language development, in children aged 4, 6, 8, 10 and 13 years old", that took place in a rural area in Alentejo, and brought out strong difficulties related to understating and building sentences.

Before the results obtained, the study leads you to the need of all teachers, most especially the ones responsible for the Portuguese Language, to make students reflect upon their own language, in order to acquire it's theoreticcal knowledge, instead of an empirical knowledge, which often characterizes their linguistic performance. The thoughtful teaching of grammar (based on the understanding and realization of its rules), must be one of the teachers' main concerns, along with other activities, leading to the increase of metalinguistic, literacy competences of the learning population. It's just not enough to complain about the students' needs, as far as their understanding of written tests is concerned, saying that they can't write properly or use elementary connectors such as "and", "then", "at the same time", etc, in their written production — what really matters is to alter the situation! It's, thus, urgent that the pedagogical practices should be changed, that the expositive kind of teaching should be replaced by cooperative teaching among both students and teachers. The importance of mutual help among partners is one of the most striking aspects of this study in the investigation-action sense.

Analysed in a socio-biographical approach, the students' life stories show that in spite of having been marked, in family terms, by critical incidents, these end up being much less relevant than whatever happens in the school environment. In fact, school is incapable to soften their difficulties, in some cases they are even increased, possibly leading to the exclusion of gifted students. School can't always provide suitable solutions, it rather makes their life hard, in its search for the "standard" student. Self-centered, adopting an autistic attitude, school excludes instead of including, in a time when the building of a inclusive school is one of the greatest educational challenges. The before mentioned assumption makes you rethink teachers' initial and continuous formation, as well as their evaluation; if these professionals are instructed to follow other models, they'll surely develop matching practices, that promote each student's success. "Imposing" new reforms will never be enough, if one doesn't make sure that mentalities are also changed. There's, thus, the need to form reflective professionals, that use their own practices to improve the quality of their teaching in a social context — they must be prepared to help their students overcome the new demands

According to us, the life stories — quite important tools, due to the amount of information they contain — should be more deeply used in studies aimed at

understanding the students' degree of success or failure. Reflecting upon them would improve the quality of teaching, as teachers would avoid blaming the other partners, integrating themselves in the group of those who can naturally also be questioned.

The work with teachers was extremely important. Nevertheless, a few doubts remain: was that same work continued or were the ideas and materials forgotten? It would undeniably be interesting to follow the pedagogical practices of some of the teachers who integrated our research, although their life stories may have also changed in the meantime. We could, thus, understand the contribution of this study to the professional development of its participants.





# ÍNDICE

VOL. I

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>A) QUESTÕES LINGUÍSTICAS.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....</b>	<b>19</b>
INTRODUÇÃO.....	21
1. ESPECIFICIDADE E COMPLEXIDADE DA LINGUAGEM HUMANA.....	22
1.1. Características do sistema linguístico.....	23
1.1.1. Regras específicas do sistema linguístico.....	28
1.2. Processos de aquisição da linguagem.....	31
1.2.1. Evolução das estruturas da língua.....	37
2. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS CO- MUNICATIVAS.....	40
2.1. Competência comunicativa.....	42
2.1.1. Competência linguística.....	46
3. LINGUAGEM E CLASSE SOCIAL: CONTRIBUTOS DE ESTUDOS DESEN- VOLVIDOS.....	48
3.1. Papel da escola no desenvolvimento das competências linguísticas.....	60
<b>CAPÍTULO II – ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA.....</b>	<b>69</b>
INTRODUÇÃO.....	71
1. HISTORIAL: O CONTEXTO PORTUGUÊS.....	72
2. CONCEITO DE LITERACIA E SUAS AMBIGUIDADES.....	79
3. ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	85
3.1. Importância da literacia na época actual.....	88
3.2. Estudos sobre a literacia.....	94
3.2.1. Estudos portugueses: Competências literácitas da População estudantil...	97
<b>CAPÍTULO III – A ORALIDADE E O ESCRITO.....</b>	<b>105</b>
INTRODUÇÃO.....	107
1. MESTRIA LINGUÍSTICA E NATUREZA PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DO SISTEMA VERBAL.....	108
2. LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA LINGUAGEM.....	118
2.1. Leitura.....	124
2.2. Escrita.....	131
3. CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LI- TERÁCIAS DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL.....	136
<b>CAPÍTULO IV - REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA.....</b>	<b>145</b>
INTRODUÇÃO.....	147
1. PERSPECTIVA DIACRÓNICA DO CONCEITO DE GRAMÁTICA.....	148
2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, REFLEXÃO LINGUÍSTICA E EN- SINO DA GRAMÁTICA.....	152
2.1. Clarificação de conceitos.....	149
2.1.1. Metacognição e Linguagem.....	163
2.1.2. Evolução da consciência linguística.....	166
2.1.2.1. Desenvolvimento metalinguístico.....	168

3. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA TRANSVERSALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE.....	174
<b>B) QUESTÕES RELACIONADAS COM O ACTO EDUCATIVO</b>	<b>185</b>
<b>CAPÍTULO I - ESTRUTURA CONCEPTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>187</b>
INTRODUÇÃO.....	189
1. CIENTIFICAÇÃO DO ACTO EDUCATIVO E SUAS COMPONENTES.....	191
2. CONCEITO DE FORMAÇÃO.....	195
2.1. Orientações conceptuais na formação de professores.....	204
2.2. Formação de professores ao longo dos tempos.....	206
2.2.1. Modelos de formação profissional/professores.....	210
2.2.1.1. Paradigmas alternativos de formação de professores (segundo Zeichner, 1983).....	215
2.2.1.2. Orientações conceptuais na formação de professores (segundo Feiman).....	216
<b>CAPÍTULO II - PECULIARIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>229</b>
INTRODUÇÃO.....	231
1. TEORIAS DA FORMAÇÃO NA COMPLEXIDADE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	231
1.1. Exigências na formação de professores e educadores.....	234
1.2. Componentes da formação de professores.....	237
1.2.1. Princípios da formação de professores.....	240
1.2.2. Diferentes etapas ou níveis na formação de professores.....	245
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL.....	251
2.1. Formação de Professores após Bolonha.....	257
<b>CAPÍTULO III - PROFISSIONALIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>261</b>
INTRODUÇÃO.....	263
1. REDEFINIÇÃO DO SENTIDO SOCIAL DO TRABALHO DOCENTE.....	264
1.1. Formação inicial.....	271
1.2. Formação contínua.....	274
2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA: PROCESSO DE CONTINUIDADE.....	284
<b>CAPÍTULO IV - PROBLEMAS DECORRENTES DA DESARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.....</b>	<b>291</b>
INTRODUÇÃO.....	293
1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.....	294
2. TEORIAS DO CURRÍCULO.....	301
2.1. Gestão curricular e processos de ensino.....	312
2.1.1. Gestão flexível do currículo.....	319
3. TRANSVERSALIDADE CURRICULAR.....	322
4. PRESSUPOSTOS CURRICULARES E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO.....	325
4.1. O Professor e o conhecimento.....	328
4.1.1. Triângulo político.....	331
4.1.2. Triângulo do Conhecimento.....	331
5. CRÍTICAS E SUGESTÕES AOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PRO-	

PROFESSORES.....	334
<b>CAPÍTULO V - “CONSTRUÇÃO” DO PROFESSOR REFLEXIVO.....</b>	<b>339</b>
INTRODUÇÃO.....	341
1. CONCEITOS DE SABER, CONHECIMENTO PROFISSIONAL E CONHECIMENTO PRÁTICO.....	342
2. TIPOS DE SABERES/CONHECIMENTOS.....	353
2.1. Componentes do conhecimento.....	354
2.2. Teorias dos interesses constitutivos de saberes.....	355
2.2.1. Habermas.....	355
2.2.1. Schön.....	356
3. ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO/FORMAÇÃO.....	359
4. REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR.....	361
4.1. O professor profissional.....	365
4.1.1. Professor: sujeito activo no próprio processo de desenvolvimento profissional.....	369
5. MODELOS DE PROFESSORES.....	374
<b>CAPÍTULO VI- CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE/REFLEXIVA...</b>	<b>381</b>
INTRODUÇÃO.....	383
1. ASPECTOS RELEVANTES NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE/REFLEXIVA.....	385
1.1. Massificação e diferenciação do processo de ensino e aprendizagem.....	398
1.2. Pedagogia diferenciada e trabalho cooperado.....	403
1.2.1. Discentes.....	409
1.2.2. Docentes.....	416
2. ASPECTOS CONCEPTUAIS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	421
2.1. Desenvolvimento de competências metacognitivas.....	423
2.1.1. Didáctica construtivista.....	426
2.1.1.1. Tarefas de tipo construtivista.....	428
2.2. Estratégias de aprendizagem.....	428
2.2.1. Métodos para ensinar a pensar.....	431
2.3. Entraves ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos.....	441
<b>VOL. II</b>	
<b>C) QUESTÕES PROCEDIMENTAIS</b>	<b>445</b>
<b>CAPÍTULO I - NATUREZA DO PROBLEMA.....</b>	<b>447</b>
INTRODUÇÃO.....	449
1. PROBLEMÁTICA GERAL.....	450
1.1. Problema.....	451
1.2. Objectivos.....	459
<b>CAPÍTULO II - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....</b>	<b>461</b>
INTRODUÇÃO.....	463
1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....	464
1.1. Localização Geográfico-Administrativa.....	464
1.1.1. Carta Social do Concelho.....	466
1.2. Caracterização Sócio-Económica e Demográfica.....	466

1.3. Actividade Cultural, Recreativa e Desportiva.....	469
1.4. Outras valências.....	469
1.4.1. Saúde.....	469
1.4.2. Segurança Social.....	469
1.4.3. Segurança Pessoal.....	470
1.4.4. Outros Serviços.....	470
2. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	470
2.1. Agrupamento de Escolas e Estabelecimentos de Ensino de Portel.....	470
2.1.1. Alunos.....	471
2.2. Escola Básica EB2,3/Secundária D. João de Portel.....	472
2.2.1. Alunos.....	473
2.3. Outras valência a nível educativo.....	474
3. DADOS RELATIVOS AOS PAIS.....	474
3.1. Escolaridade e profissão dos pais dos alunos do Agrupamento de Escolas e Estabelecimentos de Ensino de Portel.....	474
3.2. Escolaridade e profissão dos pais dos alunos da EB2,3/Secundária de Portel....	476
4. DADOS RELATIVOS AOS PROFESSORES: EDUCADORES DE INFÂNCIA, DOCENTES DOS 1º, 2º E 3º CICLOS.....	477
<b>CAPÍTULO III - QUESTÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>481</b>
INTRODUÇÃO.....	483
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	483
1.1. Natureza da investigação desenvolvida.....	483
1.1.1. Estilos da investigação e estratégias para a recolha de dados.....	487
1.2. Clarificação dos estilos de estudo desenvolvido.....	488
1.2.1. Investigação-Acção.....	488
1.2.2. Relatos Aprofundados – Histórias de vida.....	493
1.2.2.1. Técnicas apropriadas.....	495
1.3. Estratégias para a recolha de dados na metodologia qualitativa.....	496
1.3.1. Observação participante.....	496
1.3.2. Inquérito por entrevista.....	497
1.3.2.1. Tipos de entrevista.....	498
Entrevista não directiva ou livre.....	498
Entrevista directiva.....	499
Entrevista semidirectiva.....	499
1.3.2.2. Papel do narratário e do narrador.....	500
1.3.3. Análise documental.....	501
<b>CAPÍTULO IV - ABORDAGEM QUALITATIVA.....</b>	<b>503</b>
INTRODUÇÃO.....	505
1. ESTUDO DE NATUREZA QUALITATIVA: INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO.....	505
2. AMOSTRA.....	507
2.1 Alunos.....	507
2.2. Docentes.....	508
3. PROCEDIMENTOS.....	513
3.1. Caracterização da situação real.....	513
Notas prévias.....	513
3.1.1. Inquérito por entrevista dirigido ao pessoal docente.....	514
3.1.1.1. Objectivos da entrevista.....	516
3.1.1.2. Organização da entrevista e sua funcionalidade.....	518
3.1.2. Inquérito por entrevista dirigido ao pessoal discente.....	520
3.1.2.1. Objectivos da entrevista.....	521
3.1.2.2. Organização da entrevista e sua funcionalidade.....	521

<b>CAPÍTULO V - ABORDAGEM SÓCIO-BIOGRÁFICA.....</b>	<b>525</b>
INTRODUÇÃO.....	527
1. ESPECIFICIDADE DO MÉTODO BIOGRÁFICO.....	527
2. ENTREVISTAS A ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA RE- CONSITUIÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DA POPULAÇÃO DISCENTE.....	538
3. AMOSTRA.....	529
<b>CAPÍTULO VI - TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>531</b>
INTRODUÇÃO.....	533
1. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	533
2. ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	533
2.1. Procedimentos na realização de uma análise de conteúdo.....	533
2.2. Análise de conteúdo da investigação.....	535
<b>        D) DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>537</b>
<b>D1. ABORDAGEM SÓCIO-BIOGRÁFICA.....</b>	<b>539</b>
<b>CAPÍTULO I - HISTÓRIAS DE VIDA.....</b>	<b>541</b>
INTRODUÇÃO.....	543
1. APRESENTAÇÃO SUMÁRIA DE CADA SUJEITO.....	544
2. ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA.....	551
3. REFLEXÃO.....	566
<b>D2. ABORDAGEM QUALITATIVA DO TIPO INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO.....</b>	<b>571</b>
<b>CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES..</b>	<b>573</b>
1. ANÁLISE E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO.....	575
1.1. População docente.....	576
1.2. População discente.....	682
2. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO REAL.....	757
3. DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO IDEAL.....	767
4. IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES.....	779
<b>CAPÍTULO II - PROJECTO DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>795</b>
1. PLANO DE ACÇÃO.....	797
1.1. Justificação do Plano de Acção.....	797
2. RESUMO DO PLANO DE ACÇÃO.....	799
2.1. Acções de natureza informativa.....	799
2.1.1. Acções nºs 1, 2 e 3.....	799
2.2. Acções de natureza formativa.....	800
2.2.1. Acção nº1: Aspectos Comportamentais e Relações (inter)Pessoais.....	800
2.2.2. Acção nº 2: Trabalho Cooperado no âmbito da disciplina de Língua Por- tuguesa (docentes dos 2º e 3º ciclos).....	8001
2.2.3. Acção nº 3: Competências Metalinguísticas, processos de ensino e níveis de literacia.....	802
2.2.4. Acção nº 4: Escolas Inclusivas: Percursos, práticas e reflexões.....	805
3. DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE ACÇÃO E REFLEXÃO.....	809
<b>CONCLUSÕES E REFLEXÕES NUMA ABORDAGEM PSICOEDUCACIO- NAL.....</b>	<b>813</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>831</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS.....</b>	<b>879</b>
ÍNDICE DE FIGURAS.....	883
ÍNDICE DE TABELAS.....	885
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	887

# ***INTRODUÇÃO***

*“Um dia, num primeiro encontro entre uma criança que saía do ensino português para ingressar no ensino inglês, a futura professora (de nacionalidade portuguesa, ainda que educada toda a vida na África do Sul) questiona o menino sobre se ele já sabe falar inglês. Com alguma timidez ele responde que sabe um bocadinho. A professora sorri-lhe, e diz que ainda bem, que isso o vai ajudar. A seguir pergunta-lhe se ele sabe escrever e ler em inglês. Meio a medo, o menino abana a cabeça, reconhecendo com relutância que tal não sabe. Oferecendo outro sorriso, a professora atira-lhe: «Não te preocupes. Para isso é que vens para a escola. (...)»”.*

Marujo, Neto, Perloiro (2004: 114-115)

*“Há uma experiência feita por um checo, que ensinava numa escola de deficientes. Em dada altura, houve qualquer sarilho; então ele resolveu instalar uma escola por sua conta e levar consigo alguns deficientes. Ensinou várias coisas, coisas até que não sabia, mas que teve de aprender (...). Aconteceu um dia que os alunos quiseram um móvel, mas como ele de carpintaria não sabia nada, os alunos disseram-lhe: «Vá aprender!»  
E obrigaram-no a aprender e mais tarde a ensinar carpintaria”.*

Machado (1996: 29)

*“Hoje de manhã, antes da alva,  
Subi a uma colina para olhar o céu estrelado,  
E disse à minha alma: quando abarquemos esses mundos,  
E o conhecimento e o prazer que encerram,  
Estaremos por fim fartos e satisfeitos?  
E a minha alma disse: Não, uma vez alcançados esses  
Mundos prosseguiremos o caminho”.*

Walt Whitman (1969: 99)



As sociedades ocidentais, há muito que atribuem grande importância ao papel da escola no desenvolvimento de competências que contribuem, eficazmente, para a mestria linguística tão importante, em particular, para o sucesso profissional e social do indivíduo e, em geral, da sociedade. Desta forma, à escola foi confiada, pela nossa civilização, a tarefa de alfabetização dos cidadãos, tendo-se sempre presente a natureza do homem que se pretende “construir”. É neste sentido que Patrício (1993) se interroga sobre o Homem necessário ao nosso país, no amanhã, e acrescenta que a organização da educação, para o próximo futuro, vai ser decisiva, porque é através da educação que o homem se edifica. Por seu turno, o sistema escolar obteve uma das suas mais significativas vitórias, tornando-se um dos lugares centrais da construção da modernidade, ao “*consagrar a superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, do espírito sobre a mão*” (...) (Teodoro, 2006: 13).

Sabe-se que as competências literárias dos sujeitos desempenham um papel extremamente importante no desenvolvimento pessoal dos mesmos e, por outro lado, no do próprio país. A este propósito, Sim-Sim (1998: 31) diz-nos que “*A relação entre o nível de literacia (individual ou de um grupo) e o sucesso pessoal (académico e profissional) e colectivo está bem documentada em vários estudos nacionais e internacionais que tiveram lugar nos últimos anos. Essa a razão pela qual a taxa de analfabetismo é usada como indicador de desenvolvimento de um país*”.

Desempenhando a escola um papel tão relevante na erradicação do iletrismo, torna-se compreensível que, no nosso país, o alargamento da escolaridade básica tenha sido um dos objectivos da política educativa, desde os anos setenta. Apesar dos enormes progressos registados durante o século passado, os sinais de insatisfação e de mal-estar continuam a ser visíveis. As populações estudantil e docente tornaram-se bastante heterogéneas, social, cultural e linguisticamente. Para que as assimetrias resultantes desta diversidade sejam corrigidas, dando a todas as crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino possibilidades de, igualmente, desenvolverem as suas capacidades, torna-se necessário apostar “*na formação de professores, no desenvolvimento dos currículos, na prática pedagógica, no tempo, espaço e instrumentos de trabalho que a escola deve disponibilizar àqueles que não têm condições para estudar em casa*” (Sim-Sim et al., 1997: 33) — aspectos que nem sempre têm sido conseguidos. Todavia, não chega validar e enunciar propostas formativas consideradas desejáveis. É necessário, ao mesmo tempo, melhorar as condições de trabalho e a preparação dos docentes e remover os múltiplos obstáculos das realidades e das mentalidades (Muñoz, 2007).

Não sendo os docentes os únicos actores a responsabilizar, urge que os mesmos se consciencializem de que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir. Este facto implica que se construa um conhecimento sempre renovado, em termos conceptuais, bem como em termos interventivos.

A formação profissional encontra-se no cerne das problemáticas que afectam a escola, pelo que, relativamente, à formação inicial, esta deve ser considerada como um tempo muito importante, no que se reporta à socialização dos sujeitos, bem como à construção da sua auto-imagem. Consequentemente, deve assentar em fundamentos sólidos e rigorosos — situação que nem sempre se tem verificado, se tivermos em linha de conta a natureza académica da formação inicial e até mesmo da formação contínua. Em relação à primeira modalidade, Formosinho (2001: 14) salienta que “*O processo de acentuação da componente intelectual do desempenho docente, implícito na académização da formação inicial, não é compatível com a construção de uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente*”. Como se pode deduzir, relativamente à formação, as preocupações devem ser muito mais amplas. Porém, nem sempre é fácil reunir consensos. Verifica-se que coexistem muitos paradigmas que são “*núcleos de representações e de crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar*” (Paquay et al. 2001: 135). Na actualidade, o paradigma dominante, com origem em Donal Schön, é o do professor reflexivo, no qual as práticas de formação que favorecem a reflexão são bastante valorizadas. Na perspectiva de Charlier (2001), é importante que, durante a formação, e no local de trabalho, se criem condições que permitam ao professor desenvolver as competências profissionais a partir de, através de e para a prática. Desta forma, as aprendizagens que o professor realiza:

- a partir da prática, ocorrem porque a prática constitui o ponto de partida e o suporte da própria reflexão (reflexão sobre a acção), independentemente de se tratar da própria prática ou da prática de colegas;
- através da prática, ocorrem porque ao confrontar a realidade, o professor coloca-se como actor, ou seja, como uma pessoa que pode interferir nas características da situação, experimentar novas condutas e descobrir soluções adequadas à situação;
- para a prática, têm lugar uma vez que, se o ponto de partida da aprendizagem está na acção, o seu fim também está. O professor valoriza, principalmente as aprendizagens que têm, directamente, alguma relevância na sua vida profissional.

Neste contexto, Sá-Chaves et al. (2000) consideram que o maior incentivo para a reflexão crítico-construtivista é a vontade de mudança, uma vez que a mesma não pode ser imposta aos profissionais. Bolívar (2007: 20) diz mesmo que “*O que tem de mudar não se pode prescrever, porque as mudanças na prática dependem do que pensam os professores. Esta dimensão pessoal da inovação significa que, em último caso, a mudança se dirime no que os sujeitos sejam capazes de pensar e fazer com ela*”.

Quanto às estratégias de reflexão promotoras da mudança, Sá-Chaves et al. (2000) dizem-nos que as mesmas existem e estão ao alcance de qualquer um. Basta ao docente optar por umas ou por outras, por forma a não se sentir víti-

ma de mais uma moda ditada por outros. Consideram fundamental que nos autosupervisionemos ou que ajudemos a supervisionar os subsistemas organizacionais da escola, devendo a supervisão ter em conta:

- *“as nossas práticas (dentro e fora da sala de aula) e a reflexão sobre elas — estejamos atentos aos conhecimentos teóricos que delas emergem e à pedagogia que os acompanha;*
- *a forma como os nossos alunos assumem a sua própria aprendizagem (metacognição), obviamente sob cuidada e atenta supervisão;*
- *a forma como gerimos todos os tipos de programas/currículos, flexibilizando-os por força da lei, mas sobretudo pelas necessidades patentes nos nossos alunos;*
- *etc.” (op. cit.: 84-85).*

Os princípios atrás definidos poderão contribuir para tornar mais fáceis as vidas dos docentes e de outros profissionais da educação, atingindo-se um nível mais elevado de sucesso para ambos os grupos. Contudo, é necessário, também, que aqueles adoptem, entre si, práticas colaborativas e concebam o currículo<sup>1</sup> como algo que está em construção e onde o docente tem um papel bastante importante, uma vez que ele e só ele o poderá ajustar às reais necessidades dos alunos. Estes foram alguns dos nossos objectivos, ao longo de toda esta investigação (promover o desenvolvimento profissional da população docente, numa perspectiva de formação contínua e promover a experiencição de ambientes educativos inovadores, no âmbito da flexibilização de discursos, de práticas e de linguagens em ambientes de mudança).

Nos anos 90, constatou-se que os sujeitos com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos apresentaram níveis de literacia preocupantes. Os níveis definidos estendiam-se desde o zero (total incapacidade para resolver qualquer tarefa de leitura proposta) ao 4 (exigindo a resolução de tarefas que requerem processamento linguístico de complexidade notória). Em termos percentuais, no nível zero, situaram-se 10% dos sujeitos, enquanto o nível 4 apenas contemplou 8% dos respondentes. O nível 1 (respeitando a resolução de tarefas pouco exigentes) foi, de entre todos, o que obteve maior percentagem de respondentes (37%). Destes, 72% possuía o 1º ou o 2º ciclos, 3% terminara a escolaridade básica obrigatória, 1% o Ensino Secundário e 0.5% possuía formação académica de nível superior. Face aos resultados apresentados é caso para nos interrogarmos sobre os desempenhos da escola.

Esta interrogação leva-nos a concluir que os esforços despendidos, ou melhor, os processos utilizados não têm sido os mais ajustados. Sobre esta problemática, Muñoz (2007) realça o facto das reformas desenvolvidas, os seus esforços colaterais, principalmente as relações com os professores e a sua for-

---

<sup>1</sup> Currículo é *“aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber, e a ser capazes de fazer e agir, depois de ter frequentado a escola (...)* (Roldão, 2003: 77).

mação, terem sido insatisfatórias. Os desencontros entre os objectivos dos reformadores (com as suas leis e decretos) e as múltiplas realidades, sentimentos, percepções e compromissos do corpo docente atestam o fracasso das recentes mudanças educativas. Somos, então, levados a concordar com Cabral (1999: 36-37) quando afirma que *“A educação é, de facto, o grande investimento e o grande negócio dos nossos e dos próximos dias. Mas nem toda a escolaridade é um bom investimento, só aquela que cria oportunidades para que seja um laboratório do futuro; aquela onde os alunos possam adquirir mais sabedoria que conhecimentos e mais desenvolvimento que treino. Precisamos de escolas que se preocupem mais com a sabedoria que com o conhecimento. É a sabedoria que nos possibilita a compreensão dos todos integrados, raramente, para não dizer nunca, o conhecimento”*. Presentemente, fala-se muito de competências, como ferramentas de desenvolvimento do sujeito, mas, conseguir tal objectivo implica que, na generalidade, se aposte num tipo de ensino onde aquele tenha um papel activo. Assim, há que mudar as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, onde o ensino transmissivo tem um lugar de relevo, ocupando o individualismo o primeiro lugar na realização das actividades — iguais para todos os alunos e realizadas no mesmo espaço/tempo, por solicitação do docente ou do seu substituto: o manual. A natureza social da aprendizagem é reforçada, ainda por Pereira (1996: 48), quando defende (...) *“estar no primeiro plano a ideia de que todo o conhecimento é uma construção social. É uma construção social em si mesmo, e é uma construção social porque é como que feito no quadro de processos de inter-acção social, e só aí adquire sentido e significação”*. Cabral (1999: 16), a propósito das “interferências” dos outros na construção do nosso conhecimento, diz-nos que *“O conhecimento é uma construção social, e é no dialogo silencioso, mas quantas vezes eloquente, com a palavra escrita, construtora do pensar de outrem, que fortalecemos os alicerces do nosso próprio conhecimento e que encontramos anúncios de possibilidades novas de perceber”*. No entanto, para que tal aconteça, ao nível do desenvolvimento das competências linguísticas do sujeito, torna-se urgente alterar as práticas pedagógicas e levar os alunos, desde tenra idade, a pensar sobre a própria língua (ao nível da oralidade e do escrito) — capacidade intitulada de metalinguagem, a qual se enquadra nas questões da metacognição, cobrindo esta *“um corpo de conhecimentos e de modos de compreensão que incidem sobre a própria cognição. A cognição é aquela capacidade mental pela qual os outros estados ou processos mentais se tornam objectos de reflexão”* (Doly, 1999: 22).

Como se constata, pelo atrás exposto, deve-se dar grande importância ao desenvolvimento das competências linguísticas da população discente. Assim, as questões que se prendem com os alunos e o domínio da língua, com o ensino da língua e a formação dos docentes precisam de ser (re)analisadas, numa tentativa de se tentar compreender quais os pontos fortes e os fracos inerentes à filosofia educativa do nosso país, numa área tão importante como é a da lite-

racia e que não é da exclusiva responsabilidade de um determinado grupo profissional, devendo ser encarada como um problema transversal a todas as disciplinas e professores. Foi neste contexto que, ao longo de toda a investigação, tivemos como objectivo sensibilizar todos os docentes para a necessidade de se considerarem professores de Português. Ainda neste âmbito, investigadoras como Sim-Sim *et al.* (1997) consideraram ser possível e desejável que os alunos atinjam, no final da educação básica, um certo nível de mestria linguística — trabalho que é da responsabilidade dos vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, onde se incluem os docentes responsáveis pelas diversas disciplinas. Carvalho (2002: 38) diz que “(...) *em dimensões diferenciadas, devemos considerar todos professores da Língua Portuguesa com a importante tarefa de zelar pela sua utilização correcta. É responsabilidade de todos esclarecer os significados das palavras e apoiar os alunos na sua interpretação em contexto próprio. Parece, assim, razoável que a melhoria das competências linguísticas seja uma acção do quotidiano da responsabilidade de todos os professores*”. Estes devem ter uma sólida formação de base. Isto porque, falar a língua portuguesa, não é suficiente para dela possuímos um conhecimento que nos permita reflectir sobre a mesma e, de forma correcta, podermos ensiná-la. O seu ensino exige um conhecimento sólido e uma formação especializada na aplicação prática desse conhecimento ao ensino. Trata-se de um requisito extensível a todos os docentes, independentemente do ciclo em que os mesmos leccionam, desde que sejam salvaguardadas as especificidade inerentes a cada ciclo que constitui o sistema escolar do país, bem como a todos os domínios da língua.

No nosso país, parece que a relação com a disciplina de Língua Portuguesa nem sempre tem sido a mais aceitável. Duarte (1996: 75), a este propósito, esclarece que “*A definição da especificidade do Português como disciplina curricular e para as aprendizagens que deve proporcionar tem sido especialmente problemática no sistema educativo português, quer ao nível dos textos programáticos que definem os objectivos e os conteúdos nucleares da disciplina, quer ao nível da prática pedagógica*”. Contudo, a iliteracia parece ser um dos mais graves problemas com que o país se confronta no sentido do seu desenvolvimento na Sociedade do Conhecimento. Desta forma, o maior desafio que, presentemente, se coloca aos professores, famílias e comunidade reporta-se à aprendizagem da leitura e da escrita, as quais se instituíram como o cerne da cultura escolar. É um trabalho da responsabilidade de todos os intervenientes no processo educativo, à dimensão dos contributos que cada um pode ter e tendo-se presente a necessidade dos mais competentes aprenderem com os menos competentes e permitirem que estes possam aumentar os seus conhecimentos e a capacidade de interajuda. Estes objectivos estiveram presentes quando nos preocupámos com a necessidade de valorizar a articulação entre todos os níveis de ensino e, atentar, seriamente, na defesa da articulação entre as instituições escolar e familiar. A respeito da articulação escola-família-comunidade, Leite *et al.* (2007: 52) são perentórias em escrever que “*Nas últimas décadas tem vindo a ser difundida uma concepção de escola en-*

*quanto organização onde os elementos da comunidade escolar, em interacção com a comunidade educativa mais alargada, se envolvam colectivamente e de modo comprometido na tarefa de formar e educar as crianças e jovens dessa comunidade”.*

A fim de todos os professores possuírem competências diversificadas na área da Língua Portuguesa, Sim-Sim *et al.* (1997) consideram que as escolas de formação devem garantir que os docentes de língua materna recebam uma substancial e actualizada formação sobre o conhecimento da língua e, ao mesmo tempo, sobre os processos cognitivos e linguísticos que permitem que os sujeitos se apropriem, de forma natural e através do ensino, das múltiplas componentes que materializam a mestria linguística exigida pela sociedade actual. Também a formação contínua não deve ficar arredada deste objectivo, pelo que, ao longo da investigação, confrontámos docentes e alunos com questões e proporcionámos momentos que permitiram a partilha e a divulgação de percursos pedagógicos, no âmbito do ensino da Língua Materna.

No tempo actual, vive-se de forma acelerada. A rapidez de evolução do conhecimento no mundo actual é uma realidade. Determinadas informações chegam-nos, muitas vezes, desactualizadas. Por paradoxal que pareça, o acesso à informação é, actualmente, bastante fácil, rápido e eficaz. Os sujeitos têm de possuir a capacidade de raciocinar sobre a informação disponível — originária de fontes diversas e com pontos de vista diversificados — e tomar decisões. A escola desempenha aqui um papel muito importante, ensinando os alunos a transformarem a informação disponível em conhecimento, através do desenvolvimento das suas potencialidades literácias. Desta forma, a escola deve ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento, sem menosprezar a importância da comunicação oral. Nesta ordem de pensamento, Assunção e Rei (1998: 9), reportando-se ao Ensino Secundário (concretamente no que diz respeito à comunicação oral, em nossa opinião, pouco privilegiada) opinam que *“O perfil desejável do diplomado do Ensino Secundário há-de privilegiar a inclusão de uma competência efectiva no domínio da compreensão/expressão oral que, ao cidadão activamente participativo na mudança, possibilita a autonomia da comunicação, o alargamento permanente do conhecimento, a iniciativa de intervenção, a inovação, a integração social e cultural”*. Relativamente ao domínio da expressão e compreensão da oralidade, os autores atrás citados acrescentam que *“As actividades (...) perpassam todos os domínios restantes do uso da língua materna e ultrapassam, por isso, a suficiência de se saber falar em público, mesmo na posse de uma expressão fluente, correcta e adequada às diversas situações de comunicação”* (op. cit.: 9).

Conscientes dos problemas existentes e de algumas propostas que podem contribuir para a melhoria das competências linguísticas dos discentes, interagimos com o corpo docente, ao longo da investigação, no sentido de contribuir para a actualização e a auto-formação dos professores responsáveis pe-

la leccionação da disciplina de Língua Portuguesa. Da nossa exposição, sobressai, ainda, que as causas do insucesso/abandono escolar podem ser de natureza diversificada, pelo que tentar compreender como alguns alunos vivenciaram ou vivenciam o seu percurso escolar revelou-se tarefa importante e oportuna para a compreensão dos fenómenos do absentismo ou do abandono escolar, assim como das dificuldades encontradas na disciplina de Língua Portuguesa. É neste contexto que surgiu a reconstituição das histórias de vida de alguns alunos, sem deixarmos de ter presente os contributos dos pais/en-carregados de educação na compreensão desses trajectos individuais.

Deixámos, também, claro que nem sempre a formação inicial, bem como a formação contínua permitem que muitos docentes se encontrem devidamente preparados para responderem, cabalmente, às necessidades da população discente pelo que, em nossa opinião, se torna imprescindível uma mudança de atitude face às práticas pedagógicas desenvolvidas, muito concretamente, ao nível das metodologias. Do trabalho isolado, os docentes devem “saltar” para o trabalho cooperado onde a reflexão e o diálogo partilhados são fundamentais. É aqui que surge uma outra vertente da investigação relacionada com a formação dos docentes, com o objectivo de alertar os professores de Português (e não só) para a necessidade de reflectirem sobre a própria prática, por forma a tomarem decisões em função de contextos e de quadros temporais concretos.

Com o desenvolvimento deste estudo, tivemos presente o cumprimento do seu principal objectivo: aumentar as competências linguísticas da população discente. Para tal há que:

- promover o desenvolvimento profissional da população docente, numa perspectiva de formação contínua;
- contribuir para a actualização e a auto-formação dos professores responsáveis pela leccionação da disciplina de Língua Portuguesa;
- permitir a partilha e a divulgação de percursos pedagógicos, no âmbito do ensino da Língua Materna;
- promover a experiencição de ambientes educativos inovadores, no âmbito da flexibilização de discursos, de práticas e de linguagens em ambientes de mudança;
- alertar os professores de Português (e não só) para a necessidade de reflectirem sobre a própria prática, por forma a tomarem decisões em função de contextos e de quadros temporais concretos;
- sensibilizar todos os docentes para a necessidade de se considerarem professores de Português;
- valorizar a articulação entre todos os níveis de ensino e
- facilitar a articulação entre as instituições escolar e familiar.

As componentes teórica e prática desta investigação não teriam sido possíveis sem um diálogo e confrontos permanentes com diferentes autores e diferentes

concepções. Consequentemente, foi necessário proceder à procura de vários documentos escritos para o enquadramento teórico da pesquisa, uma vez que, como refere Moreira (1994: 28), “(...) a pesquisa de literatura relevante constitui (...) um passo preliminar essencial em cada projecto de pesquisa”. É assim que, em termos teóricos, se desenvolvem capítulos relacionados com:

- A) questões Linguísticas (Desenvolvimento da Linguagem; Alfabetização e Literacia; A Oralidade e o Escrito; Reflexão sobre a Língua) e
- B) o Acto Educativo (Estrutura Conceptual da Formação de Professores; Peculiaridades da Formação de Professores; Profissionalidade Docente e Formação de Professores; Problemas decorrentes da Desarticulação Teoria-Prática; “Construção” do Professor Reflexivo e Construção da Escola de Qualidade).

A parte considerada prática é constituída por aspectos relacionados com:

- C) as questões procedimentais (Natureza do problema; Contexto da investigação empírica; Questões metodológicas; Abordagem qualitativa e Abordagem Sócio-biográfica).
- D) o Desenvolvimento da Investigação. Esta parte contempla a abordagem sócio-biográfica (destinada às Histórias de Vida) e a abordagem qualitativa do tipo investigação-acção (Caracterização e Diagnóstico de Necessidades e Projecto de Intervenção).

No âmbito das questões linguísticas, aparecem quatro capítulos nos quais se pretende fazer uma síntese da evolução da linguagem, desde o nascimento até ao momento em que os sujeitos se tornam utilizadores competentes da língua materna (nas várias dimensões inerentes a tal competência e que nos permitem falar de capacidades literácitas). Então, vejamos:

**CAPÍTULO I — ESPECIFICIDADE E COMPLEXIDADE DA LINGUAGEM HUMANA** — aborda as características exclusivas da linguagem humana (que a tornam diferente dos sistemas de comunicação dos outros animais) e as regras específicas do sistema linguístico. Os processos de aquisição da linguagem, também, são mencionados, salientando-se o facto dos mesmos serem regulados por etapas e características universais. Apesar do homem vir programado para adquirir linguagem, tenta-se, neste capítulo, mostrar que esta não é uma condição suficiente para tal conquista, sendo fundamental que o mesmo esteja inserido num ambiente humano e educado linguisticamente, no sentido de aprender as competências comunicativas, nas quais a linguística tem um lugar preponderante. Em todo o processo, o confronto interactivo é fundamental pelo que a riqueza das interacções a que o sujeito é exposto (em termos formais e informais) influencia todos os seus desempenhos linguísticos. É neste contexto que nos reportamos ao contributo dos estudos re-



lacionados com a classe social de origem e ao papel da instituição escolar no processo de aquisição e de aprendizagem das competências linguísticas.

**CAPÍTULO II — ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA** — procuramos compreender em termos históricos, alguns dos aspectos que marcaram o contexto português, relativamente à questão da literacia e que, de forma mais ou menos directa, continuam, ainda a excluir do sistema de ensino muitos dos nossos jovens. Por outro lado, faz-se uma breve referência ao facto de, apesar de se utilizar, quase de forma abusiva, o termo lexical literacia, o mesmo ter estado ao longo dos tempos, e continuar a estar, eivado de ambiguidades (situação que ultrapassa as fronteiras do nosso país). Pretende-se, ainda, abordar a relação existente entre alfabetização, escolarização e desenvolvimento e chegar à importância atribuída à literacia na época actual. Esta importância tem levado à realização de estudos internacionais e, nesse campo, faz-se referência a alguns deles, incluindo os portugueses.

**CAPÍTULO III — A ORALIDADE E O ESCRITO** — tenta-se sintetizar alguns aspectos relacionados com a mestria linguística, a qual está associada à natureza primária (oralidade, ao nível da compreensão e da produção) e secundária (escrita, também, em termos produtivos e compreensivos) do sistema verbal. Abordam-se alguns aspectos ao nível da compreensão e da produção do escrito (leitura e escrita), as quais resultam do ensino e do treino formal. Numa vertente mais geral, debruçamo-nos sobre as formas de se contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas da população discente. Neste domínio, é dada grande importância ao papel do professor, na valorização do português como língua de trabalho, onde é importante a consciencialização do mesmo, no que se reporta à aprendizagem e ao treino de competências muito finas exigidas na compreensão e na produção do oral e do escrito. Tudo isto tem sentido, se tivermos em linha de conta que um aluno que não seja capaz de ler com fluência, isto é, com velocidade e compreensão, é um provável candidato ao insucesso escolar e à exclusão social, dado que a língua materna, utilizada nas nossas escolas (no caso dos jovens que têm como primeira língua o Português), desempenha um papel primordial em termos do desenvolvimento pessoal e social, assim como na comunicação com os outros. Ela constitui um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares.

**CAPÍTULO IV — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA** — no qual se apresenta uma perspectiva diacrónica do conceito de gramática, dado terem sido vários os conceitos de gramática, assim como o papel que lhe tem sido atribuído no ensino. Chega-se à concepção de gramática que contempla todas as áreas que têm sido reconhecidas como integrando o saber que os falantes possuem da sua língua de origem (Martins *et al.* 1993). A necessidade de se ter presente a relação existente entre desenvolvimento da linguagem, reflexão linguística e ensino da gramática, também, é aqui contemplada. Se a partir de dada altura a criança faz a correcção linguística, de forma natural (gramática implícita),

com a reflexão linguística a gramática é explícita. Alerta-se para o facto de que, com a evolução da consciência linguística, o ensino da gramática ser bastante importante. Por existirem algumas confusões em termos de terminologias, apresenta-se o que se entende por metacognição e linguagem e debruçamo-nos, de forma sucinta, sobre o desenvolvimento metalinguístico, para o qual a gramática dá um grande contributo, uma vez que nos ajuda a pensar sobre a própria língua. A língua portuguesa é tão importante que o seu ensino é transversal na prática docente. Consequentemente, o ideal será que todos os docentes se considerem, também, professores de Língua Portuguesa e apostem na reflexão sobre a língua.

No âmbito das questões relacionadas com o acto educativo, emergem seis capítulos, que versam as seguintes temáticas:

**CAPÍTULO I — ESTRUTURA CONCEPTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** — apresentamos algumas linhas evolutivas que permitem mostrar que, durante muito tempo, a formação académica se baseou na crença do valor universal da ciência, acabando por se concluir que a cientificação do acto educativo não resolveu os problemas. Decorre que é necessário iniciar os formandos no domínio da investigação, se se pretender mudar a qualidade do ensino e da educação (Perrenoud, 1993). Apesar da definição de formação ser difícil, complexa e ambígua, regista-se, contudo, o que, em termos gerais, tem sido enquadrado em tal conceito. A forma como a formação de professores tem sido vista ao longo dos tempos não é ignorada, assim como os modelos de formação profissional. Os posicionamentos de Zeichner e Feiman têm uma relevância destacada.

**CAPÍTULO II — PECULIARIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** — falamos da necessidade de haver, segundo alguns autores, uma teoria da formação, como estratégia de profissionalização do ofício de professor e enunciam-se alguns modelos. Numa época em que a heterogeneidade de alunos é uma constante nas escolas, há exigências que devem estar presentes durante o processo formativo do corpo docente, realçando o estudo algumas dessas exigências, assim como as componentes essenciais dessa formação (em termos humanos e científicos). A formação em Portugal não é ignorada e são apresentadas breves ideias sobre a formação com o processo de Bolonha.

**CAPÍTULO III — PROFISSIONALIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** — referimos a necessidade de se redefinir o sentido social do trabalho do docente, fornecendo-lhe ferramentas conceptuais e metodológicas, assim como apoios que sustentem o desenvolvimento de mais e melhores competências na gestão e organização da classe. Porque a formação não pode centrar-se, simplesmente, na formação inicial, apresentamos alguns pontos de vista sobre esta modalidade, sem se ignorar a formação contínua. Regista-se a necessidade de ambos os processos se complementarem, prolongando-se a formação de base com a formação permanente — facto que

contribuirá para o docente possuir mais competências que lhe permitam responder, com mais confiança, às exigências que lhe são apresentadas, quotidianamente.

**CAPÍTULO IV — PROBLEMAS DECORRENTES DA DESARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA** — onde se apontam razões para a desarticulação que tem vigorado. Salientam-se os princípios orientadores da articulação entre ambas as vertentes, valorizando-se a gestão dos saberes dos professores como gestores dos currículos e a gestão flexível da formação de professores. Muitas são as definições para currículo, mas muito do sucesso de um povo se joga no currículo e na forma de o desenvolver. Neste âmbito, entram os processos de ensino que não podem deixar de estar directamente relacionados com a gestão curricular, apresentando-se aquilo que se entende por gestão flexível do currículo e defendendo-se que esta pretende dotar as escolas de um instrumento de diferenciação e adequação do currículo nacional ao contexto da escola e à sua população de alunos (Canavarro *et al.*, 2001).

Realça-se, ainda, o facto dos professores, com o decorrer da experiência, desenvolverem um conhecimento profissional que pode ser analisado numa perspectiva estática ou sistémica, devendo ser esta a modalidade defendida. A relação dos professores com o saber remete-nos, presentemente, para uma abordagem por competências, a qual pressupõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, das práticas lectivas e das competências profissionais. Na perspectiva de Machado (2007), a correspondência entre o comprometimento do professor com a profissão, com a própria aprendizagem e com certas características psicológicas que lhe são próprias é a “receita” para o seu desenvolvimento profissional.

**CAPÍTULO V — “CONSTRUÇÃO” DO PROFESSOR REFLEXIVO** — onde se aborda a necessidade de integrar o trabalho e o saber dos professores numa categoria ampla denominada de cultura docente. Esta relação do profissional com o saber vai interferir na interacção docente-discente e sobressai a importância do docente se tornar um sujeito reflexivo. Os saberes/conhecimentos são diversos, consoante as perspectivas utilizadas para os analisar. Assim, em termos de teorias dos interesses constitutivos de saberes, apresenta-se a posição de Habermas e Schön. Decorrente destes posicionamentos, partimos para a explicitação de estratégias de reflexão/formação, sem deixarmos de referir os modelos de professores.

**CAPÍTULO VI — CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE** — explana-se a necessidade de se proceder a mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, no sentido de se responder à heterogeneidade da população discente e aposta-se na pedagogia diferenciada como forma de respeitar a individualidade de cada um. O trabalho cooperado, entre alunos e, também, entre docentes, apresenta-se como uma mais valia. As interacções sociais entre pares conduzem ao conflito sócio-cognitivo, facilitando o desenvolvimento

inter e intra pessoal. Na literatura aparece documentado, e na prática evidenciado, que a troca de experiências entre colegas — o aprender juntos — costuma ser um dos meios mais enriquecedores e com maior incidência no desenvolvimento profissional dos docentes. É neste contexto que se defende o trabalho em colaboração, participativo ou colegial (Bolívar: 2007). Abordam-se, ainda, aspectos do processo de ensino e aprendizagem nos quais o desenvolvimento de competências metacognitivas se torna fundamental para o sujeito aprender a reflectir sobre as tarefas e aprender com os seus erros. Enunciamos algumas estratégias de aprendizagem e não terminamos sem fazer alusão a certos entraves que se colocam ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos.

Inserido nas questões procedimentais, apresenta-se no:

**CAPÍTULO I — NATUREZA DO PROBLEMA** — a problemática em que o estudo se insere, define-se o problema de partida e traçam-se os objectivos da investigação.

**CAPÍTULO II — CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO** — uma breve caracterização do contexto em que o estudo foi desenvolvido, tendo em conta os recursos existentes e o tipo de população do concelho, assim como dos intervenientes no processo educativo da população discente.

**CAPÍTULO III — QUESTÕES METODOLÓGICAS** — as formas de recolha de dados e os princípios que lhes estão subjacentes.

**CAPÍTULO IV — ABORDAGEM QUALITATIVA** — todos os aspectos relacionados com a recolha de dados (amostra de alunos e de professores) e os procedimentos utilizados para a caracterização da situação real e da situação ideal, com vista a uma posterior intervenção situada entre o real e o ideal, ou seja, no possível (tendo em conta as características contextuais).

**CAPÍTULO V — TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS** — os procedimentos utilizados, no sentido de se sistematizar a informação recolhida, através das diversas técnicas.

No âmbito do desenvolvimento da investigação, concretamente na abordagem sócio-biográfica, apresenta-se um **CAPÍTULO — HISTÓRIAS DE VIDA**. Através da abordagem sócio-biográfica, descrevem-se as histórias de vida de alguns dos alunos (24) que integraram a amostra de um estudo desenvolvido por Capa (1997). São sujeitos pouco motivados para frequentarem a escola, por razões que só eles conhecem e que, através da técnica de entrevista, podem, connosco, partilhar. Através das opiniões destes alunos, poderemos compreender as suas experiências escolares e algumas das deficiências registadas no processo de desenvolvimento das competências linguísticas. Consequentemente, a realização desta abordagem teve como objectivo primordial

a reconstrução dos itinerários escolares destes alunos, numa perspectiva de conhecer e colmatar as deficiências linguísticas da população discente em geral. Depois de analisadas, reflectimos sobre as mesmas e retirámos informação que nos permitiu concluir sobre a escola que temos.

A abordagem qualitativa do tipo investigação-acção contempla dois capítulos:

**CAPÍTULO I — CARACTERIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES** — Para a clarificação da situação real, a amostra foi constituída por 19 alunos que integraram a amostra do estudo atrás referido (e dos quais não foi feita a reconstituição das histórias de vida) e por 24 docentes (educadores de infância e docentes dos 1º, 2º e 3º ciclos) que são ou foram docentes dos alunos que fazem parte das amostras agora utilizadas.

**CAPÍTULO II — PROJECTO DE INTERVENÇÃO** — definimos as acções que se apresentaram necessárias, desenvolvêmo-lo, avaliámo-lo e reflectimos sobre as conclusões a que chegámos. Centrâmo-nos nas necessidades manifestadas tanto pelos professores, como pelos alunos e os próprios pais, acreditando, tal como Bolívar (2007), que as mudanças devem ser realizadas colectivamente e sentidas como necessárias pelos próprios agentes de mudança, os quais devem ser implicados na procura dos seus objectivos de desenvolvimento e de melhoria pessoal.

Por último, a parte prática debruça-se sobre as conclusões e as reflexões numa perspectiva psicoeducacional.

As referências bibliográficas, assim como todos os anexos que permitiram o desenvolvimento da investigação serão também apresentados. Estes últimos constituirão os terceiro e quarto volumes do estudo.

É de salientar que as componentes desta investigação não surgiram de forma desconexa. Pelo contrário, há um reajustamento entre elas e uma relação de complementaridade, apesar dos procedimentos metodológicos serem distintos (de natureza qualitativa, mas apoiando-nos na abordagem sócio-biográfica e na investigação-acção). Esta abordagem multivariada está relacionada com informações que se encontram expostas em bibliografia especializada mas é, também, consequência das aprendizagens decorrentes da nossa prática profissional já bastante duradoura no tempo, em diferentes graus de ensino (desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Superior, passando até mesmo pelo apoio domiciliário).

Com os conhecimentos que possuíamos, com os que adquirimos através da revisão de literatura e com as aprendizagens resultantes do trabalho prático desenvolvido em interacção com alunos, pais e professores, numa perspectiva de dar e receber, onde o diálogo e a reflexão estiveram presentes, acreditamos que, apesar de modestamente, contribuámos para que todos os nossos compa-

nheiros de viajam, com quem iniciámos este processo de aprendizagem, se sintam, como pessoas e profissionais, possuidores de outras mais valias. Estas permitir-lhes-ão acreditar que, com as suas práticas reflectidas e adaptadas à diversidade da população discente, é possível desenvolver as competências linguísticas dos alunos e, paralelamente, reforçarem a sua própria formação, sem se esquecerem que os alunos são uma fonte inesgotável de sabedoria. Basta, acreditar e saber ouvi-los!!! Assim, estaremos a contribuir para uma escola e sociedade mais inclusivas.

***A) QUESTÕES LINGUÍSTICAS***





***CAPÍTULO I***

***DESENVOLVIMENTO DA***

***LINGUAGEM***

*“A linguagem é, (...), um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade; por seu intermédio formatamos experiências, pensamentos e emoções, acedemos ao poder, exercemo-lo e partilhamo-lo, ao mesmo tempo que reclamamos direitos”.*

Sim-Sim (1998: 30)

*“Onde estão crianças... colocadas em situações onde se torna importante para elas comunicar — discutir, negociar, conversar — com os seus companheiros, com o corpo directivo, com outros adultos... Basicamente isto é (...) para ser ensinado pela criação de muitas e variadas circunstâncias onde falar e ouvir são respostas naturais”.*

Corden (2000: 4)

*“Uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas”.*

Duarte (1996: 78)

## INTRODUÇÃO

*“(...) há que entender a linguagem como o lugar da interação humana, não apenas um mero instrumento de comunicação e de expressão do pensamento, mas também como um espaço de confronto face ao pensamento único e à (re)seman-tização dos discursos (...)”.*

Peres (no prefácio da obra de Weisser, 2001: 6)

Ao longo dos tempos, a capacidade do ser humano apreender e dominar a linguagem tem sido alvo de grande interesse, de especulações e de investigação. Segundo Sim-Sim (1998), este fascínio remonta a tempos impossíveis de situar. Contudo, é possível encontrar referências demonstrativas de tal interesse, em textos de natureza diversa: religiosos, históricos e, numa época mais recente, em produções científicas. Compreender tal especificidade tem levado os interessados/curiosos a procurar causas e explicações. Além disso, debatem-se teorias<sup>2</sup> e defendem-se, de forma mais ou menos convincente, determinadas posições, principalmente sobre a relação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo<sup>3</sup>. Tudo isto, no sentido de compreender o que faz do homem um animal linguístico, ou seja, capaz de transmitir, através de símbolos verbais, informação a outrem com um elevado grau de precisão. *“A esta capacidade de «entrar» na mente alheia e, em formato simbólico, lá deixar uma mensagem, chamamos linguagem”* (Sim-Sim, 1998: 47), ou seja, em traços gerais, a faculdade de expressão e comunicação que faz uso de um sistema de signos convencionados.

*Homem:  
animal  
linguístico*

A autora encontra justificações para explicar o interesse e o fascínio manifestados pela linguagem. Estes estarão relacionados com a universalidade<sup>4</sup> da mesma — fenómeno que está tão presente que leva a autora a proferir que *“onde há pessoas há linguagem, não tendo sido descoberto qualquer grupo de seres humanos sem linguagem”* (Sim-Sim, 1998: 9). Duarte (2000) opina sobre

<sup>2</sup> Em termos de teorias explicativas da aquisição da linguagem, há as que se baseiam nas perspectivas behaviorista (Skinner), do inatismo linguístico (Chomsky) e do primado da cognição (Piaget). Ver Sim-Sim (1998: 297-313).

<sup>3</sup> Relativamente à relação cognição/linguagem, os estudos têm-se centrado na **relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico** (com os posicionamentos de Piaget: o desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento cognitivo; de Vygotsky: o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico têm origens diferentes e curvas separadas de desenvolvimento; de Benjamin Whorf: o desenvolvimento cognitivo depende do desenvolvimento linguístico) e, por outro lado, tentando compreender **o desenvolvimento (linguístico e cognitivo) à luz do processamento da informação**. Ver Sim-Sim (1998: 313-338).

<sup>4</sup> A universalidade da linguagem reporta-se *“à vertente oral, uma vez que a leitura (compreensão da linguagem escrita) e a tradução gráfica do sistema linguístico (produção escrita) não estão presentes em todas as comunidades humanas, co-habitando na mesma comunidade, alfabetizados e não alfabetizados”* (Sim-Sim, 1998: 24).

a questão dizendo, também, que, tendo em conta os dados resultantes da investigação antropológica e histórica, não existem nem nunca existiram sociedades que não tivessem uma língua natural. Regra geral, para muitos povos, a diferença entre o homem e os animais reside no facto de os primeiros possuírem uma língua, chegando a haver povos que consideram as crianças como “coisas” enquanto estas não dominam a sua língua padrão. Só a partir do domínio da língua da sua comunidade, a criança é inserida na categoria de pessoa. O binómio linguagem verbal/ser humano remonta à origem das sociedades. A este propósito, Sim-Sim (1998: 19) acrescenta que não são necessárias justificações para demonstrar a importância da linguagem, uma vez que ela faz parte da experiência do homem, a tal ponto de se tornar impossível imaginar a vida humana sem esta faculdade: “*Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento*”. Em relação à importância da linguagem, Duarte (2000) tem ideias similares às defendidas pela autora atrás mencionada, referindo, também, que, através da linguagem verbal, as sociedades humanas constróem representações do mundo que as rodeia, utilizando-a como tema de reflexão, bem como instrumento através do qual são registadas as representações.

Compreensão:  
recepção e  
decifração  
de uma  
cadeia de  
sons

Produção:  
estruturação  
da  
mensagem

Dada a natureza activa do homem e sendo este, por natureza, um animal linguístico, o mesmo é capaz de compreender, transformar e produzir informação através da linguagem, pelo que a **compreensão** e a **produção** são componentes implicadas no processamento da informação. Segundo Sim-Sim (1998), a **compreensão** compreende a recepção e a decifração de uma cadeia de sons (gráficos ou gestuais consoante se trate de linguagem escrita ou de linguagem gestual, respectivamente) e, conseqüentemente, a sua interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. No caso da linguagem oral, a primeira etapa da compreensão é a percepção da fala (processo de transformação de sons em fala), sendo a segmentação da cadeia sonora, na base de unidades com significado, com vista à decifração da mensagem, a segunda etapa. Torna-se imprescindível que emissor e receptor dominem o mesmo sistema linguístico, para que a compreensão ocorra. A **produção** reporta-se à estruturação da mensagem. Esta é “*formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral, na sequência de gestos na linguagem gestual dos surdos ou na sequencialização de sinais gráficos, no caso da escrita*” (Sim-Sim, 1998: 24).

## 1. ESPECIFICIDADE E COMPLEXIDADE DA LINGUAGEM HUMANA

Ao nascer, o ser humano, traz bastantes competências. No entanto, não nasce a falar. De qualquer forma, em pouco tempo e sem esforço, a criança torna-se conhecedora de um sistema considerado, por muitos, como um dos mais so-

fisticados e complexos. Este feito (aquisição da linguagem), pela rapidez e perfeição com que ocorre, é considerado um dos mais espetaculares do ser humano. Para o sucesso de tal conquista, basta que a criança, sem problemas do foro auditivo, seja exposta à língua da comunidade a que pertence e que exista quem com ela interaja. Se assim for, a criança torna-se um falante competente dessa língua. Sim-Sim (1998: 19) remata a questão com a seguinte expressão: “*Sem que tenhamos sido ensinados, tornámo-nos mestres...*”. Castro (2000), a este propósito, salienta que, em termos do desenvolvimento ontogenético, todas as crianças da espécie humana, independentemente do tipo de sociedade ou até mesmo do grau de sofisticação da organização sociocultural, aprendem a falar e a usar a linguagem falada.

Na perspectiva de Crystal (1987), a linguagem é um fenómeno estritamente humano: um comportamento partilhado a vários níveis pelas pessoas de uma dada comunidade. Sim-Sim (1998: 19) considera que o facto de termos nascido dá-nos o direito de possuir a linguagem, independentemente do tempo, do lugar e do nosso grupo de pertença. É a nossa condição de sermos humanos que nos vincula, de forma natural, “*a esta poderosa rede colectiva a que chamamos linguagem, oferecendo-nos o seu usufruto*”. Esta faculdade humana possui uma estrutura específica e, além disso, propriedades peculiares a que não são alheias as características dos utilizadores (os seres humanos). No âmbito da temática, Duarte (2000) acrescenta que o facto de existir linguagem em todas as sociedades humanas sugere que a mesma é produto da evolução biológica da espécie. Sintetizando, poder-se-á dizer que, quando falamos de linguagem, como comunicação verbal, nos estamos a referir a um “*sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizados por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem a informação*” (Sim-Sim, 1998: 38). Para os defensores da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem interfere decisivamente na organização do raciocínio, como instrumento estruturante do pensamento (Vigotsky, 1987). Desempenha o papel de reestruturar diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção, a formação de conceitos.

Para Duarte (2000), as características da linguagem humana são suas exclusivas, pelo que os sistemas de comunicação dos outros animais têm características distintas, quando comparadas com o que se verifica na linguagem própria do ser humano. Por outro lado, existem propriedades da linguagem que são universais — facto que nos facilita a compreensão do seu processo de aquisição, independentemente da língua em questão. Assim:

- todas são complexas, capazes de exprimir qualquer ideia;
- todas são mutáveis no tempo, portanto passíveis de evolução;
- todas são compostas por unidades discretas e reguladas por regras;
- todas expressam o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens e

*Características da linguagem humana exclusivas da espécie*

- em todas se constata a relação de arbitrariedade entre o som (e cadeias de sons) e o(s) significado(s) respectivos(s).

Definição  
de  
linguagem

No sentido de diferenciar a linguagem humana de outros tipos de linguagens artificiais como seja, a título de exemplo, os sistemas lógicos e matemáticos (ex.: cálculos de predicado de primeira ordem) ou as linguagens de programação (ex.: basic), os linguistas falam de línguas naturais. Estas são manifestações concretas da linguagem humana, sendo uma língua natural concebida como a *“língua materna de uma comunidade linguística quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem”* (Duarte, 2000: 15). Para Sim-Sim (1998: 22), o termo linguagem, no sentido de sistema linguístico, é *“um sistema complexo<sup>5</sup> e dinâmico de símbolos convencionados<sup>6</sup>, usado em modalidades<sup>7</sup> diversas para (o homem) comunicar e pensar”* (American Speech-Language-Hearing Association).

Também Bronckart (1987) entende a linguagem como o substrato estrutural comum ao conjunto das línguas naturais. São, assim, contempladas as manifestações aparentes do sistema de comunicação vocal da espécie humana e respectivos mecanismos de realização. Porque o sistema, em si mesmo, é constituído por características essenciais tais como a arbitrariedade, a dupla articulação e a presença de estruturas enunciativas, o autor considera-as como os constituintes da especificidade estrutural da linguagem humana. Funcionalmente, esta poderá ser definida como o único código de comunicação construído sobre substitutos representativos que permitem a expressão nova de significações novas.

Independentemente das características específicas assumidas pela linguagem em cada comunidade linguística (língua), a comunicação verbal é universal — facto que reforça a ideia divulgada de que a linguagem é uma característica específica da condição humana, pelo que compreender e transmitir informação através de um sistema linguístico são competências próprias do homem. Este sistema adquirido (de forma bastante rápida e espontaneamente) e que identifica o sujeito com uma determinada comunidade linguística, constitui a língua materna (ou nativa) desse mesmo indivíduo (Sim-Sim, 1998).

---

<sup>5</sup> *“Por sistema complexo entende-se a arquitectura composta por um número finito de unidades discretas (e. g., sons, palavras) e por regras e princípios que governam a combinação e ordenação dessas unidades, permitindo a criação de estruturas mais alargadas e, simultaneamente, distintas das unidades que as integram (...)”* (Sim-Sim, 1998: 23).

<sup>6</sup> *“Os símbolos dizem-se convencionais porque são representações do real, partilhadas por um determinado grupo social num contexto específico”* (Sim-Sim, 1998: 23).

<sup>7</sup> As modalidades contemplam as vertentes oral e escrita do sistema e, no caso da língua gestual dos surdos, a modalidade é a gestual.

No caso do nosso país, a língua materna é o português. Isto significa que os sujeitos portugueses desenvolveram espontaneamente um sistema de conhecimento que mobilizam quando ouvem outros falantes de português, quando com eles falam, ou quando pensam em português (Duarte, 2000). Este facto faz com que uma criança nascida em Portugal e imersa num banho linguístico português, desde que não possua qualquer défice ao nível da audição, desenvolva, espontaneamente, o conhecimento da língua portuguesa. Muito rapidamente, apresenta um comportamento que evidencia compreender tudo o que se diz à sua volta, assumindo, num espaço de tempo relativamente curto, um comportamento verbal que lhe satisfaz as necessidades comunicativas. Em termos de analogia, Duarte (op. cit.) refere que, uma vez que começam a andar como resultado do seu crescimento, em termos das competências linguísticas, as crianças também desenvolvem um sistema de conhecimento que lhes permite compreender o que ouvem e falar.

### 1.1. Características do sistema linguístico

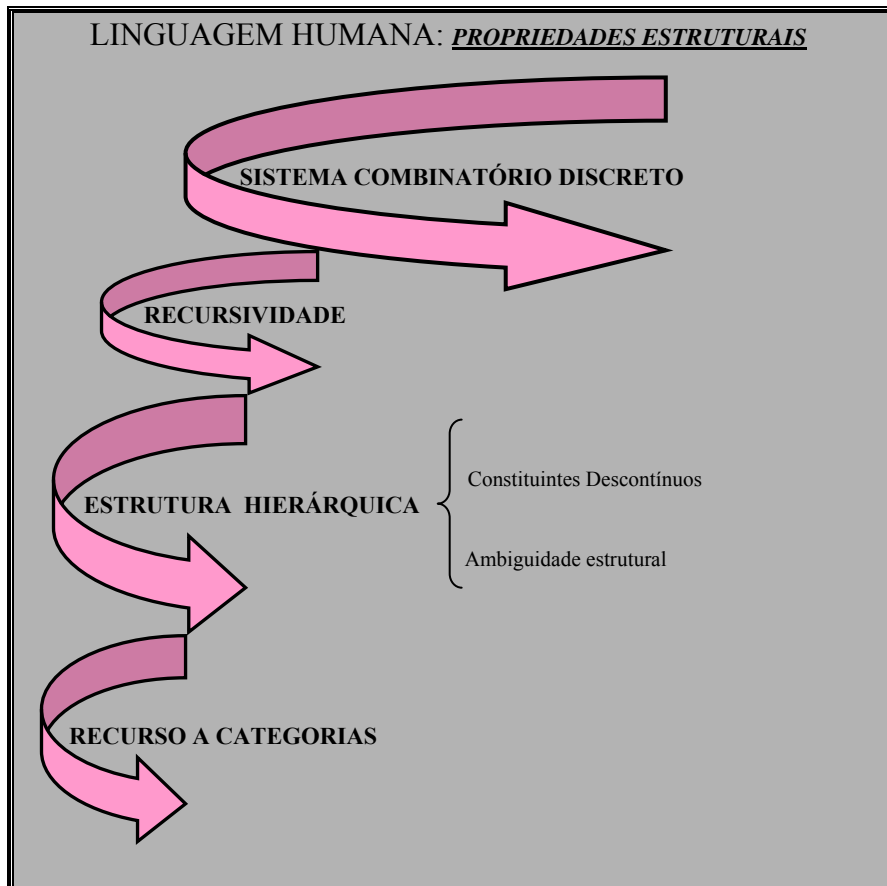


Figura nº 1: Propriedades da Linguagem Humana.  
Fonte: Construção própria.

Como anteriormente aludimos, geneticamente, os seres humanos vêm programados para adquirir as línguas naturais que são sistemas bastante complexos, estruturados e específicos. Consequentemente, adquirem, de modo espontâneo e rápido, a língua materna, própria da comunidade onde passam os primeiros anos de vida. Esta aquisição permite-lhes usarem-na de forma criativa, assumindo os papéis de locutores, interlocutores e ouvintes.

Nos últimos quarenta anos, a investigação identificou propriedades específicas da linguagem humana<sup>8</sup>, as quais não se podem reconhecer nos sistemas de comunicação animal (Sim-Sim *et al.*, 1997). Estas propriedades estruturais são produto da organização e funcionamento da actividade mental do ser humano. Para as autoras (op. cit.), a capacidade que o sujeito tem de conhecer e usar a língua materna, de forma criativa, advém-lhe do sistema mental que pode mobilizar nas situações em que (inter)age verbalmente. Tudo isto é possível, porque a linguagem humana apresenta as seguintes especificidades:

Especifi-  
cidade da  
linguagem  
humana.

1. É caracterizada como um **sistema combinatório discreto**. Quer isto significar que cada língua natural tem à sua disposição um conjunto de elementos finitos e distintos que se combinam entre si para formar unidades maiores. As propriedades destas últimas são diferentes das dos próprios elementos que as constituem. Assim, por exemplo, as propriedades da palavra **cal** não se encontram nos segmentos que se combinaram para a formar: /c/, /a/, /l/. Desta forma, à palavra podemos atribuir-lhe uma categoria sintáctica e um significado, não sendo isso possível para os segmentos;
2. Tem a propriedade da **recursividade**. Porque sendo um sistema combinatório discreto permite a formação de expressões em número ilimitado, a partir das regras de combinação do número finito de elementos que a constituem<sup>9</sup>;
3. Possui uma **estrutura hierárquica**, uma vez que as combinações de elementos que formam as unidades mais vastas não são sequências lineares, mas dotadas de uma estrutura hierárquica. Esta propriedade está associada aos seguintes fenómenos:

- **Constituintes descontínuos**. Em conjunções correlativas, é necessário o ouvinte reter na memória o primeiro membro da primeira conjunção para quando encontrar o da segunda, ser capaz de se lembrar do primeiro e correlacionar os dois. Como exemplo, as autoras apresentam o seguinte (op. cit.: 16): “*Não só ele lhe telefonou como a*

<sup>8</sup> “Linguagem humana” designa (...) o tipo de sistema de que cada língua natural é uma realização particular (op. cit.: 15, nota de rodapé 3).

<sup>9</sup> As autoras esclarecem que este uso infinito de meios finitos está presente nas lengalengas infantis e exemplificam com O Castelo de Chuchurumel onde se destaca a utilização das orações relativas: Aqui está a chave / **Que abre a porta** / Do castelo / De Chuchurumel / Aqui está o cordel / **Que prende a chave** / .... /Aqui está o sebo / **Que unta o cordel** / ...



*convidou para sair*”. A informação, a nível de planeamento, é formada em duas grandes unidades. Cada uma dessas unidades é iniciada por um membro da conjunção correlativa.

- **Dependências a longa distância.** Encontram-se em frases que integram pronomes relativos e interrogativos. No primeiro caso, as autoras esclarecem que, no exemplo *O livro que o João leu<sup>10</sup> é interessante*, a compreensão da mesma implica que se reconstitua a relação entre o pronome relativo e o verbo ler (que está distante do pronome que). Por seu lado, no exemplo *O que achas que a Maria vai oferecer<sup>11</sup> ao Pedro*, a sua compreensão exige que se reconstitua a relação entre o pronome interrogativo inicial na oração principal e o verbo principal da oração completiva.

- **Ambiguidade estrutural**, quando existe uma pluralidade de interpretações resultante da forma como se combinaram as palavras para a formação das frases, mas não da existência de palavras polissémicas ou homónimas. Como exemplos, as autoras (op. cit.: 17) apresentam a seguinte frase: “*O João trouxe o vinho do Porto*”. Esta frase pode ser interpretada como se *o vinho* e *do Porto* fossem unidades distintas — O que o João trouxe do Porto foi o vinho — ou então unidades que se combinam — Foi o vinho do Porto que o João trouxe.

4. Agrupa-se em **categorias**. Uma das propriedades das línguas naturais é o recurso a mnemónicas para classificação dos seus elementos e também para a formulação dos padrões desses mesmos elementos. Estas mnemónicas são categorias que permitem aos elementos ser enquadrados de forma simples e económica. Exemplo:

Nível fonológico: vogal e consoante.

Nível morfológico: radical e afixo.

Nível sintáctico: nome e verbo.

Nível semântico: estado e evento.

Todas as propriedades da linguagem humana permitem que os falantes utilizem a língua de uma forma criativa. Esta abordagem criativa envolve características que têm inerente o uso da linguagem de um modo:

Independente do controlo de estímulos.

Irrestritivo que se baseia na capacidade de produzir e compreender enunciados nunca ouvidos anteriormente.

Apropriado ao contexto.

---

<sup>10</sup> Sublinhado nosso.

<sup>11</sup> Idem.

### 1.1.1. Regras específicas do sistema linguístico

Sim-Sim (1998) considera que a aquisição da linguagem implica a apreensão de determinadas regras as quais são específicas do sistema linguístico, relativamente à forma, ao conteúdo e ao uso da língua.

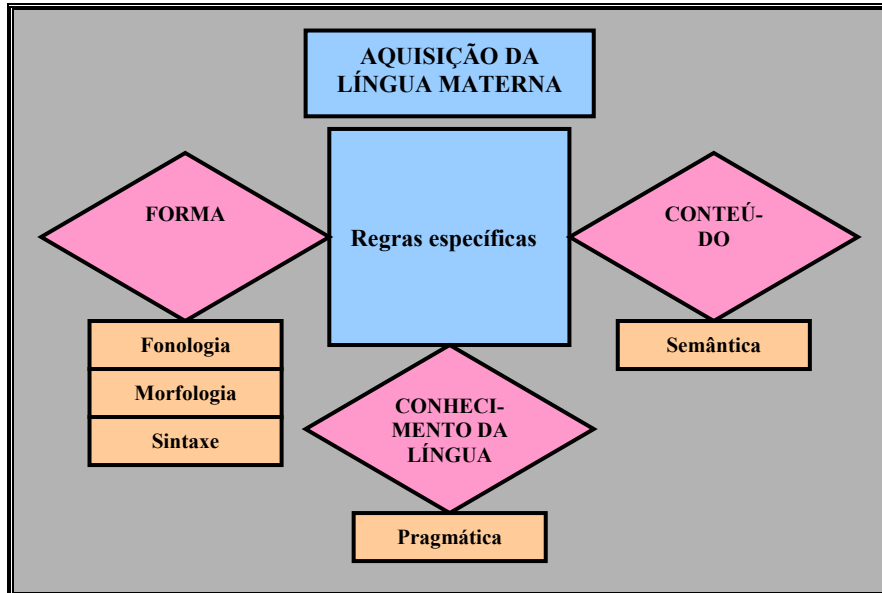


Figura nº 2: Regras do sistema linguístico.  
Fonte: Construção própria.

Assim, relativamente à forma, as regras reportam-se:

Definição  
de  
fonologia

- aos sons e respectivas combinações. É, na perspectiva de Duarte (2000), o **conhecimento fonológico** o qual corresponde à **fonologia**. Esta é constituída por um conjunto de regras e processos que servem para definir as condições sobre a interpretação fonética das palavras e das combinações de palavras. A avaliação das propriedades da fala é extremamente importante para a descrição do conhecimento que se tem de uma língua natural. A fonologia debruça-se sobre dois tipos de informação gramatical. Um relativamente à que se reporta aos sons ou segmentos com função na língua (Fonologia segmental), o outro relativamente a aspectos da fala que interagem com os sons numa sequência fónica. São exemplos o acento, a sílaba, a entoação, as pausas e o ritmo (Fonologia suprasegmental ou prosódia). De forma resumida, dizemos que Sim-Sim (1998: 75) considera que, para além da mestria articulatória, o domínio fonológico, “*requer a capacidade de distinguir os sons da fala e de dominar um conjunto de regras prosódicas que permitem variações no ritmo e na entoação*”;

Morfologia

- à formação e estrutura interna das palavras. É na perspectiva de Sim-Sim (1998) — a **morfologia**. Duarte (2000) apresenta uma informação mais

particularizada considerando as **palavras** ou **itens lexicais** (unidades constituídas por uma associação estável entre significado e som). A parte da gramática referente a este conhecimento é o **léxico** que se subdivide numa parte passiva — o **dicionário** — e uma parte activa — um conjunto de **regras de formação de novas palavras**. O número de palavras que um falante adulto médio conhece atinge as dezenas de milhar e a sua “base de dados” lexical vai sendo actualizada. Esta actualização depende da experiência e dos novos conhecimentos do falante e, por outro lado, das transformações culturais e tecnológicas que marcam a sociedade. No geral, podemos acrescentar que são as transformações culturais, científicas e tecnológicas de grande impacto que contribuem para o alargamento do nosso léxico mental com palavras que a língua vai criando para designar novas realidades. A exemplo do que acontece em outras áreas do conhecimento linguístico, também o conhecimento lexical é sensível à distinção entre compreensão e produção, existindo uma assimetria entre o número de palavras que um falante compreende (léxico passivo) e o número de palavras que usa (léxico activo), sendo este último sempre inferior ao primeiramente referenciado (Duarte: 2000);

- à organização das palavras em frases. É na perspectiva de Duarte (op. cit.), o **conhecimento sintáctico** que corresponde à **sintaxe**. Esta constitui a parte activa da gramática, um sistema computacional, constituído por regras que se apoiam em **categorias** — nome, verbo, adjectivo, preposição — e que definem as condições de boa formação das combinações de palavras. O conhecimento sintáctico intuitivo permite, segundo Duarte (2000: 121), “a cada falante realizar operações muito complexas (quase) automaticamente quando ouve e quando fala, e dota-o da possibilidade de se pronunciar sobre a boa forma de frases da língua”. O estudo sintáctico permite caracterizar o tipo de conhecimento que suporta a nossa capacidade de compreender e produzir combinações livres de palavras<sup>12</sup>, independentemente de serem frases simples (formadas por uma oração), frases complexas (formadas por mais do que uma oração) ou frases elípticas (com elementos omissos recuperáveis a partir do contexto discursivo ou situacional). Sintetizando, Sim-Sim (1998: 145) refere que o “*conhecimento sintáctico diz respeito, exactamente, ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras a formarem frases. É o conhecimento de tais regras que faz de cada falante alguém capaz de compreender e produzir uma infinidade de frases nunca antes pronunciadas ou ouvidas*”.

Sintaxe

As regras relativamente ao **conteúdo** inserem-se na parte da gramática chamada **semântica**. Esta ocupa-se da interpretação, gramaticalmente condicionada, das expressões linguísticas. A semântica lexical ocupa-se da caracterização

Semântica

<sup>12</sup> As combinações livres de palavras não são totalmente livres, isto é, existem condições de diversa natureza que as restringem (...) (Duarte, 2000: 121).

dos itens lexicais e das relações horizontais e verticais que se estabelecem entre eles. Por sua vez, a semântica composicional ocupa-se do estudo dos princípios e regras que permitem aos falantes interpretar combinações livres de palavras. O princípio da Composicionalidade — princípio fundador da generalidade das teorias semânticas — estabelece que o significado de uma expressão linguística é função do significado dos itens lexicais que a constituem e da forma como estes estão combinados. É, portanto, um campo extremamente importante se, como já referimos, tivermos em linha de conta que, com base no número finito de significados fornecidos pelos elementos lexicais da língua, se podem produzir e compreender um número infinito de significados. Isto quer dizer que, com a possibilidade que a sintaxe dá de se construir um número infinito de combinações livres de palavras, existe a possibilidade de se atribuir a cada uma dessas combinações a interpretação semântica relevante. Segundo a autora, a gramática mais não é do que um sistema articulado de módulos, com a organização interna apresentada na figura nº 3. Assim, ao léxico compete fornecer os rótulos lexicais que a Sintaxe combina de acordo com os princípios gerais e os padrões específicos da língua, resultando uma **representação sintáctica**. Esta é interpretada pela Fonologia e Semântica, sendo-lhe atribuída uma **representação fonética** e uma **representação semântica**, respectivamente.

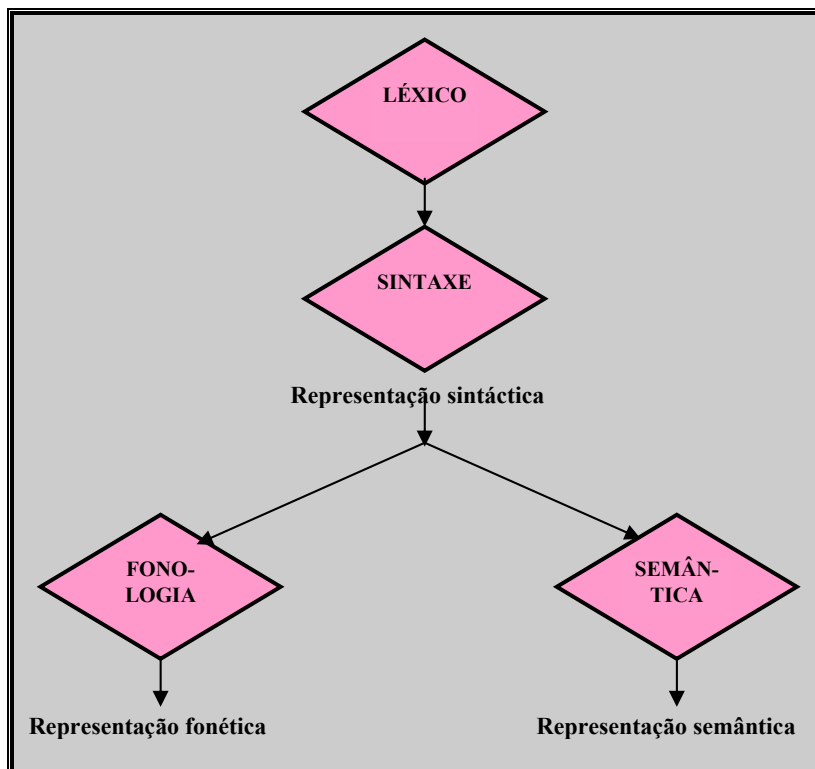


Figura nº 3: Forma da Gramática: Módulos e Níveis de Representação.  
Fonte: Duarte (2000: 54)

A acrescentar aos conhecimentos explicitados e que constituem importantes ingredientes do modo como usamos a nossa língua, existe uma forma de os captar. Esta consiste em considerar a existência de um módulo que interage com a gramática — **a pragmática** — que é responsável pela interação entre expressões linguísticas e contexto discursivo e situacional. No fundo, são as regras que visam a adequação ao contexto de comunicação. As unidades linguísticas relevantes para a Pragmática são os **enunciados** e não frases ou proposições (Duarte, 2000: 343), isto é, “*unidades do discurso que transportam as marcas de uma enunciação individual espaço-temporalmente demarcada e que constituem instrumentos de ação e formas de comportamento*”. Para Duarte (op. cit.), os **estilos** ou **registos de língua** utilizados pelos falantes estão dependentes do grau de formalidade da situação discursiva e, por outro lado, da modalidade de uso utilizada (oral ou escrito). Sempre que essa variação esteja relacionada com factores sociais, de natureza pragmática, é intitulada de **diafásica**. Face ao exposto, o falante adulto, de acordo com o reportório dos estilos dominados, deve comportar-se, verbalmente, de forma adequada em todas as situações a que é chamado a interagir com outros membros da comunidade linguística, quer seja através do oral, quer seja do escrito. Assim, o discurso tem que estar adaptado ao interlocutor e ao contexto. No entender de Sim-Sim (1998), este é, de todos os aspectos da linguagem, o mais influenciado pelo meio sociocultural a que se pertence.

## 1.2. Processos de aquisição da linguagem

Quando falamos de aquisição da linguagem, referimo-nos ao “*processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino*” (Sim-Sim, 1995: 200). Ao centrarmos a nossa atenção, de forma mais atenta, sobre particularidades do desenvolvimento linguístico, constata-se que herdamos, de forma genética, o acesso à essência de uma língua, ou seja, os princípios, as condições e as regras que integram os seus elementos ou as suas propriedades (Sim-Sim, 1998: 28). O académico russo Chukovsky, em 1963, de forma explícita, escreveu o seguinte, sobre o processo de apropriação do sistema linguístico:

*“É assustador pensar que um número incrível de formas gramaticais é despejado sobre a cabeça da jovem criança e ela, como se de nada se tratasse, sem se aperceber de como o faz, rearranja todo esse caos, incorporando em rubricas os elementos que desordenadamente ouviu. Um adulto que tivesse de aprender e manipular um tão grande número de regras gramaticais num espaço de tempo tão curto acabaria, certamente, por explodir. ... Sendo já por si espantoso o trabalho realizado em idade tão precoce, é ainda mais surpreendente, e sem paralelo, a facilidade com que a criança o faz”.*

Sim-Sim (1998: 53)

Para explicitação deste processo, Chomsky considera que cada ser humano possui uma gramática “interiorizada”. Manifesta-se na criança, num período relativamente curto, na medida em que assenta em informações inatas, intrínsecas à espécie humana – facto que ele, em 1965, designou por faculdade de linguagem, isto é, “*dispositivo para aquisição da linguagem (language acquisition device)*” (Mussen *et al.*, 1977: 204) e denominado como “*instinto para a linguagem*”, em 1994, por Steven Pinker (Sim-Sim, 1998: 160).

Segundo Bronckart (1977), a posição teórica de Chomsky viu-se reforçada, em 1966, por McNeill. Por sua vez, Ferreiro (1971: 5) enfatiza a anuência da-quele aos princípios defendidos por Chomsky:

(...) “*o conjunto de distinções concluídas da hierarquia de categorias de Chomsky representa universais linguísticos que são parte do equipamento inato da criança (...) Equipado com universais quer formais quer substantivos, opera como um cientista construindo uma teoria*”.

Leiria (1994) refere, também, que a Psicolinguística do Desenvolvimento, na sequência dos trabalhos de R. Brown (1973) e de Slobin (1973), evidencia as semelhanças encontradas no comportamento linguístico das crianças pertencentes a comunidades linguísticas diferentes. Por outro lado, naquela ciência é argumentado que a aquisição da linguagem pode ser guiada por princípios inatos.

Decorrente dos resultados das investigações realizadas, nas últimas décadas, conclui-se que o processo de aquisição da linguagem é regulado por etapas e características universais. Assim, todas as crianças, independentemente da sua condição social e geográfica, adquirem a língua materna, obedecendo a parâmetros de crescimento idênticos. Em termos de condução do processo de aquisição da linguagem, poderemos realçar que o mesmo se realiza de forma gradual, dependendo de factores biológicos, inerentes à especificidade da organização e funcionamento neurológico do ser humano, falando-se da existência de períodos cruciais:

“*A relação entre a maturação de zonas do cérebro envolvidas no processamento da linguagem e as aquisições linguísticas aponta no sentido da hipótese de um período crucial*<sup>13</sup> (ou preferencial)<sup>14</sup> para a aquisição da linguagem. Durante esse pe-

<sup>13</sup> “*Os grandes marcos de desenvolvimento pré-linguístico (palreio, lalação, discriminação de padrões acústicos), o aparecimento das primeiras palavras, o rápido crescimento da linguagem nos primeiros quatro-cinco anos de vida e o refinamento da mestria sintáctica até à puberdade parecem estar intimamente relacionados com a maturação neurológica (desenvolvimento e especialização cerebral) que decorre durante o período da infância. Linguagem (capacidade e desenvolvimento), e cérebro humano (maturação e especialização) parecem estar inequivocamente relacionados, o que faz do Homem um animal linguístico*” (Sim-Sim, 1998: 61).

<sup>14</sup> Deve-se a Lenneberg, a hipótese levantada, em 1967, da existência de um período crucial para o desenvolvimento linguístico relacionada com a maturação de circuitos neurológicos (Sim-Sim, 1998).

*riodo, o que termina por volta da puberdade, a apreensão do sistema linguístico é rápida, sem esforço e não necessita de ensino formal; por mera exposição, a criança torna-se um falante fluente da língua a que é exposta. As alterações fisiológicas que ocorrem na puberdade parecem influenciar a capacidade de apreensão natural da linguagem, daí que seja muito mais difícil para um adulto do que para uma criança dominar uma nova língua”.*

Sim-Sim (1998: 60)

Todavia, é bom realçar que, apesar de podermos adquirir linguagem pelo facto desta ser inerente à espécie humana, as condicionantes marcadas pelo relógio biológico (Sim-Sim, 1998), determinam as etapas e os marcos de aquisição e desenvolvimento da mesma. A par deste dado constata-se, também, a importância do contexto social. Isto porque, o crescimento linguístico se vê comprometido, quando existe privação social, como está ilustrado através dos casos conhecidos de “meninos selvagens”. Sendo assim, é necessário, também, que o sujeito cresça num grupo social que com ele interaja verbalmente. Segundo estudos realizados, em termos do relógio biológico, a “*puberdade parece marcar uma fronteira no processo de aquisição (natural e sem esforço) da linguagem, apontando para a existência de um período crucial no desenvolvimento linguístico, sendo esse período a infância*” (Sim-Sim, 1998: 53). Tendo em conta o atrás citado, é óbvio que se, por qualquer motivo, a criança não fizer o seu processo de desenvolvimento linguístico, durante a infância, tudo o que, posteriormente, conseguir será através de aprendizagem. A importância do contexto tem, como já ficou claro, um peso bastante acentuado. Contudo, em situações consideradas “normais”, o processo interactivo ocorre de forma bastante natural. Independentemente da língua em causa, a interacção do adulto com a criança é marcada por um conjunto de características denominado de *maternalês*<sup>15</sup>, o qual é mais abrangente do que o discurso materno: o adulto, bem como as crianças mais velhas formatam as suas produções linguísticas de acordo com o nível de funcionamento linguístico da criança aprendiz de linguagem (Sim-Sim, 1998).

*Infância:  
período  
crucial no  
desenvol-  
vimento  
linguístico*

Reconhece-se, assim, que as características do ambiente em que “cresce” uma criança desempenham um papel bastante relevante, no seu desenvolvimento linguístico. Este depende, de entre outras condicionantes, da qualidade e da quantidade do *input* linguístico a que a criança está sujeita, desde os períodos mais remotos da sua existência. Sim-Sim (1998: 19), sobre esta questão, sa-

*Importân-  
cia da  
qualidade  
do  
“input”  
linguístico*

<sup>15</sup> Entende-se por *maternalês* as frases curtas, articulação clara, entoação marcadamente expressiva e vocabulário simplificado (Sim-Sim, 1998), ou seja, segundo “o ponto de vista sintáctico, semântico e morfológico, o *maternalês* é caracterizado (i) por um grande número de **enunciados curtos** e por uma **frequência reduzida de construções com subordinação**, (ii) pela **prevalência de palavras carregadas de conteúdo semântico** e «coladas» ao contexto e por um **reduzido número de palavras cuja função é meramente gramatical**, (iii) pela presença preferencial de **formas verbais simples**, referentes ao presente, passado e futuro imediato e, finalmente, pela **grande utilização de nomes** em prejuízo do uso de pronomes e de formas pronominais” (Sim-Sim, 1998: 64).

lenta que, conquanto a criança tenha uma “*capacidade natural para adquirir a linguagem, não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto*”. Este desenvolvimento, embora ocorra de forma natural, parece, assim, estar condicionado pelos contributos mais ou menos ricos daqueles que interagem com a criança. Assim, as experiências de interacção mais ricas são proporcionadas pelos meios mais estimulantes, reflectindo-se a qualidade e a quantidade das interacções em domínios linguísticos diversos (tais como ao nível do vocabulário, das regras específicas de uso da língua, da utilização em maior ou menor quantidade de estruturas complexas e no grau de distanciamento e reflexão sobre a língua) (Sim-Sim, op. cit.). Grosso (2005: 32) fala-nos da *língua da socialização* “*que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família*”:

*Língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso*”.

O posicionamento de Delgado-Martins (1986: 116) está em perfeita sintonia com as informações atrás apresentadas. A propósito, a autora refere que, no processo de aquisição da linguagem, “*o meio linguístico deverá ser suficiente (interacção verbal em casa, na rua, no meio escolar, infantário ou jardim de infância) e diversificado (interacção com adultos e crianças, vários registos e níveis de linguagem)*”. A propósito da correlação existente entre a programação genética para a linguagem e a relevância do meio linguístico, Sim-Sim (1998: 38) resume-a da seguinte forma: “*O crescimento linguístico da criança obedece a uma evolução que se enquadra dentro dos princípios genéricos do desenvolvimento humano e que se materializa em aquisições geradoras de alterações qualitativas de desempenho. Tais alterações são o resultado da interacção entre programação genética e a imersão num meio linguístico*”.

Quanto ao momento em que a criança inicia, exactamente, o seu processo de aquisição da linguagem, por ora, este constitui uma incógnita. Sabe-se, no entanto, que o processo de compreensão antecede o de produção.

Através da função cognitiva da indução (Bouton, 1975), a criança chega à descoberta das regras do sistema da sua língua — a “língua correcta”, ou seja, um código. Como há um metro padrão, existe, também, um código mais ou menos oficial que se conserva nas gramáticas e nos dicionários. Compreende, segundo Labregère (1987), os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos e sintácticos.

Em termos educacionais, segundo o autor atrás citado, um dos grandes objectivos consiste em fazer com que as crianças adquiram o “*domínio da língua materna*” (pág.7) sem, contudo, se ignorar que a linguagem não é algo que se



ensina à criança — é o próprio sujeito que a adquire. Contudo, sabe-se que, na aquisição da linguagem, há dois marcos significativos:

- desde o nascimento e até aos 5 anos;
- desde os cinco anos e até à puberdade.

Normalmente, aos cinco anos, as crianças dominam todas as regras linguísticas. No que concerne ao aspecto fonético-fonológico, o êxito da criança é enorme podendo ocorrer, ainda nesta idade, algumas ligeiras alterações. Sim-Sim (1998: 225) acrescenta, ainda, que, “*pelos quatro anos, muitas crianças demonstram já uma sensibilidade às regras fonológicas da língua*”.

Em termos de crescimento sintáctico, embora aos 5 anos a criança domine as estruturas básicas da língua, este conhecimento não está, por ora, concluído. Esta mestria, quer em termos de compreensão, quer ao nível da produção espontânea, depende da complexidade das estruturas e, conseqüentemente, da frequência com que essas estruturas ocorrem no meio linguístico a que a criança pertence.

No aspecto semântico, o léxico da criança de cinco anos é diferente do utilizado pelo adulto, dado aquele ser enriquecido continuamente. Clark, (1977) refere que o sujeito conclui o processo de aquisição na linguagem apenas na puberdade. Se este domínio não tiver ocorrido, não irá ocorrer, de forma natural, uma vez que o tempo de maturação criou os períodos críticos do desenvolvimento, como já tivemos oportunidade de frisar.

No contexto pragmático, a criança apresenta um desenvolvimento bastante significativo. Contudo, se não for imersa num ambiente linguístico não adquirirá linguagem. Deduz-se, assim, que o meio e suas variáveis são, naturalmente, indispensáveis para que as potencialidades linguísticas da criança venham a actualizar-se, uma vez que a força motriz da interacção verbal é a comunicação, pressupondo uma implicação dual entre os interlocutores (Sim-Sim, 1998). É o meio ambiente humano com o qual a criança comunica normalmente que veicula a língua a adquirir e que incarna o sistema de regras que são características da comunidade linguística. Felizmente, para a criança, a mãe apresenta-lhe um modelo coerente, através de **reformulações (clarificações**, segundo Richelle, 1976) e **expansões**. Desta forma, as intervenções verbais, quando adequadas, desempenham um papel importante, em termos de *feedback*<sup>16</sup>. Através das reformulações do enunciado produzido pela crian-

<sup>16</sup> A devolução correcta e alargada das produções da criança, conquanto seja questionável a eficácia correctora das reformulações e expansões dos enunciados infantis, são absolutamente necessárias na sintonização entre o aprendiz da linguagem e o adulto competente, em termos da oralidade. Para os eventuais resistentes a este princípio, pensamos que a resposta mais ajustada se consubstancia na expressão: **relação afectiva**. Se a interacção entre adulto-criança se basear em fortes laços afectivos todas as correcções apresentadas pelo adulto têm, em termos metafóricos, o sabor de uma “bomboca” quando esta é o doce preferido da criança (Sim-Sim:1998).

ça, o adulto procura compreender<sup>17</sup> o que a criança queria proferir, no sentido de se certificar se o emitido correspondia ao pretendido e, indirectamente, corrigir as eventuais incorrecções articulatórias, semânticas ou sintácticas. Dado que a reformulação, regra geral, surge em forma de pergunta, a mesma obriga a criança a refazer a produção inicial. Geralmente, a criança “exprime-se” e o adulto repete o que ela pronunciou através de:

Reformu-  
lações  
linguísti-  
cas

- **reformulações/clarificações** (servindo estas para clarificar a criança ou clarificar a própria mãe, conforme se ilustra através dos seguintes exemplos, apresentados por Sim-Sim, 1998: 64).

Ex. 1:

*“Criança: Um bolo  
Adulto: Tu queres um bolo?  
Criança: Sim, quero um bolo”.*

Ex. 2:

*“Criança: “Parti aquilo  
Adulto: Tu partiste o quê?  
Criança: Parti o copo”.*

Expansões  
linguísti-  
cas

As expansões, a exemplo das reformulações, contribuem para encorajar a criança, na interacção linguística. Aparecem sob a forma de alargamento semântico e/ou de incremento da complexidade frásica, existindo diferentes formas de expansão do enunciado proferido pela criança, mas sempre com o objectivo de devolver à criança o *input* correcto. As expansões aparecem sob a forma de **alargamento semântico** e/ou de **incremento da complexidade frásica** (Sim-Sim, 1998: 65):

Ex. 1:

*Criança: “Olha o cão  
Adulto: É um cão enorme  
Criança: É tão grande!  
Adulto: Pois é, é um pastor alemão”.*

Ex.: 2:

*Criança: “Amanhã vou ao zoológico  
Adulto: Disseste que amanhã a educadora vos levava ao jardim zoológico?  
Criança: É, amanhã vai levar a gente  
Adulto: A Luísa vai levar-vos ao jardim zoológico?”*

---

<sup>17</sup> É esta sintonia que desempenha um papel determinante na aquisição da linguagem. Contudo, na maior parte das vezes, a forma como o adulto molda o discurso para se dirigir à criança, reflectindo padrões universais, não é consciente.

Uma criança imersa num ambiente linguístico desta natureza apresenta, eventualmente, um bom nível linguístico. Brown foi dos primeiros observadores a assinalar a importância das expansões da interacção verbal mãe-filho e a confirmar “*a ideia de que a riqueza dos modelos fornecidos é mais importante do que as expansões em sentido restrito*” (Bouton; 1975: 119). É este jogo entre criança e adulto que se deve valorizar. Compete ao adulto aproveitar “a deixa” para alargar o vocabulário, explicar, sistematizar regularidades, colocar em evidência algumas irregularidades (ex.: se “*eu subo*” porque não “*eu ouvo*”?), segundo Delgado-Martins *et al.* (1993: 10). As autoras consideram ser através do jogo que interiorizamos e automatizamos as regras de interacção verbal. Aprendemos a tomar e a dar a palavra, a usar a entoação certa para questionarmos, para fazermos pedidos, afirmações, exigências...

Wells (1982) salienta a relevância do papel desempenhado pela interacção conversacional. Reconhecendo o facto dos adultos ajustarem, regra geral, o seu discurso ao nível linguístico da criança considera que, comumente, a quantidade do discurso dirigido pelos adultos às crianças depende do índice de progresso destas. As mais faladoras, regra geral, contribuem para que as oportunidades das interacções verbais aumentem. Assim, aquelas introduzem muitos tópicos, desempenhando um papel activo, no que concerne ao início das manifestações conversacionais. Conquanto a frequência e extensão das expansões esteja associada ao índice de progresso da criança, a natureza dos tópicos iniciados pela própria poderá interferir directamente no interesse do seu par. Torna-se compreensível o facto da criança ver reforçados os seus tópicos, se estes se coadunarem com os interesses do adulto. Deste modo, a forma que uma conversação toma está dependente do tópico, por um lado e, por outro lado, do(s) propósito(s) dos actores implicados. Consoante o uso que as crianças fazem da linguagem, assim será o tipo de interacção que elas próprias provocam no adulto.

### 1.2.1. Evolução das estruturas da língua

*“As línguas são infinitas e a infância finita. No percurso conducente a falantes de uma língua, as crianças não podem limitar-se a memorizar, têm que mergulhar no desconhecido linguístico e operar generalizações para o mundo infinito das frases jamais proferidas”.*

Pinker (1994, cit. por Sim-Sim, 1998: 145)

Em relação à forma como descobre a fala, a criança fá-lo de forma espontânea partindo das interacções informais que fazem parte do seu meio ambiente (Castro, 2000). Inicialmente, a criança não tem qualquer consciência das palavras como constituintes dos enunciados. Quando no seu processo de interacção com o adulto utiliza a sílaba-frase ou até mesmo o dissílaba-frase não domina qualquer gramática. Tal facto pressupõe “*que o seu discurso não traduz*

*níveis de formas linguísticas (sintaxe, morfologia, vocabulário)*” (Bouton, 1975:187). No entanto, os enunciados apresentam valores funcionais já diversificados, em função de contextos situacionais.

Para o adulto que interpreta o discurso da criança à luz dos esquemas gramaticais, a mesma unidade pode apresentar valores gramaticais diversos tais como substantivos, adjectivos ou verbos.

Período  
das  
holofrases

A produção de holofrases observa-se em crianças de diversas línguas. Neste estágio, a criança produz enunciados de uma só palavra. O mesmo tipo de emissão com ligeiras variações, em termos prosódicos, será uma pergunta, a designação em presença do estímulo, a descrição de um acto que põe em jogo o objecto em causa, etc.. Este período ocorre entre os 12 e os 18 meses e é conhecido por período da nomeação/denominação (“naming stage”) ou “Período das Holofrases”. A criança ao usar uma palavra pode estar a nomear um objecto ou, até mesmo, estar a expressar relações semânticas de natureza variada. Eventualmente, a criança está “*a expressar ideias e relações que um falante competente expressaria através de uma frase ou frases*” (Mendes, 1994: 72). Se a criança diz carro, poderá querer dizer “*o carro está ali*”, mas, também, poderá querer dizer “*é o carro do pai*”, “*quero ir no carro*”, etc.

Parece importante o aparecimento da verdadeira gramática da criança com os enunciados binários — sistema que desempenha o papel de intermediário entre o conteúdo e a expressão — levando os observadores a pensarem que existe talvez uma “*espécie de ordem universal segundo a qual a habilidade para codificar certos significados conceptuais é adquirida*” (Bouton, 1975: 190).

Gradualmente, vão surgindo determinadas combinações elementares que são marcadas por frases com duas palavras o qual vem, muito frequentemente, a traduzir-se no par sujeito-objecto (S-O). Posteriormente, juntar-se-lhe-á o verbo que dá lugar a uma cadeia S-O-V. Só no final do 2º ano de vida aparecerá a ordem S-V-O. O período em questão poderá ser considerado como sintáctico uma vez que à criança se começa a colocar o problema da ordem das palavras.

Bouton (op. cit.: 191) refere que Courtney e Brown argumentam que “*os morfemas gramaticais, frequentemente chamados palavras funcionais, faltam nos primeiros enunciados da criança*” — facto designado de estilo telegráfico. No que concerne ao comportamento linguístico do adulto para com a criança, verifica-se que, em termos semânticos, a utilização de palavras de função (pronomes, artigos, preposições...) é diminuta em comparação com as palavras de conteúdo que, no âmbito de uma gramática do adulto, equivaleriam, grosso modo, às classes dos substantivos, verbos e adjectivos. Nesta fase do desenvolvimento linguístico da criança emergem as marcas morfológicas das palavras e a utilização de morfemas livres.

Havendo certos modelos de construção constantes, em todos os indivíduos, nas etapas iniciais de desenvolvimento da linguagem, estes englobam o agente-acção, acção-objecto, indicador-objecto indicado, possuidor-objecto possuído aparecendo, mais tardiamente, os modelos: adjectivo-substantivo, acção-localização, interrogação mais verbo. Sujeito-objecto, objecto localizado-localização, nome-atributo, modificador-nome, são construções mais complexas que aparecem com uma certa variabilidade de indivíduo para indivíduo.

A ordem das palavras, na linguagem inicial da criança, é regulada especialmente por factores de ordem pragmática, isto é, pelas relações de “foco” marcadas na interacção tópico/comentário (Mendes: 1994). Numa fase anterior, Gruber (1967, cit. por Mendes, op. cit.) havia salientado que os enunciados precoces das crianças se deveriam basear na relação tópico-comentário e não tanto na relação sujeito-verbo. A criança não se limita, apenas, a imitar. A construção das frases “pivot” é disso um exemplo. Desenvolve regras e, consoante o que pretende transmitir, coloca certas palavras em primeiro lugar em relação a outras que colocadas em segundo se encontram subordinadas às primeiras. Este processo vai, gradualmente, tornando-se mais complexo e, no dizer de Sim-Sim (1998), por volta da puberdade, os sujeitos combinam palavras de acordo com a estrutura frásica da língua. Trata-se de um processo de complexização sintáctica que culmina na mestria de estruturas complexas. Isto porque, quando a criança cresce linguisticamente, se apropria dos itens lexicais que constituem o vocabulário da língua em questão e, simultaneamente, adquire as regras que permitem combinar esses itens em cadeias frásicas, reflectindo a grande capacidade da mente humana para descobrir generalizações e generalizar. Este processo que caminha na direcção da mestria do conhecimento sintáctico inicia-se precocemente e prolonga-se durante os anos que constituem a infância.

Em termos sintácticos, é necessário ter em atenção as teorias da gramática generativa e transformacional para se compreender a interpretação daquelas frases, uma vez que a “*descrição completa da gramática de uma língua deve compreender, sobretudo, as estruturas profundas das frases, as suas estruturas de superfície e as regras transformacionais que permitem passar de umas às outras*” (Bouton, 1975: 195). São as estruturas profundas que contêm a maior parte das informações requeridas pela interpretação semântica da frase.

As crianças de 3 anos, por vezes, são capazes de reproduzir correctamente determinados enunciados gramaticais. Por seu lado, as de 5 poderão modificá-los. O inverso poderá acontecer quando as crianças são sujeitas a enunciados não gramaticais. Face a enunciados com orações condicionais, por exemplo, as crianças de 3 anos poderão imitá-los fielmente, dado não possuírem qualquer esquema próprio para o qual remeter as construções propostas. Os pares de 4-5 anos já utilizam as condicionais comportando, frequentemente, erros de concordância nos tempos verbais. Ao reproduzir os enunciados, modificá-los-ão à semelhança do que faziam aos 3 anos, no que respeita a estruturas mais

elementares, representadas na sua língua por variantes não gramaticais em relação à língua do adulto (Richelle, 1976).

## 2. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

Antes de nos centrarmos na especificidade deste estudo — Competências linguísticas — parece-nos importante clarificar o que se entende, no geral, por competência. Segundo Roldão (2003: 20), (...) “*existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)*”.

É consensual que adquirir, progressivamente, conhecimentos é bastante importante, mas se, e só se, essa capacidade for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e inserida numa perspectiva que aposta no desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes conducentes à aprendizagem. À escola compete contribuir para que esta situação ocorra, sendo necessário colocar de parte muitas das metodologias que, durante anos e anos, têm vigorado. Estamos, por exemplo, a lembrar-nos do ensino transmissivo... Este, repetitivo e dirigido a um aluno passivo, está bem patente num formato de ensino e de currículo em que se pensa em termos de conteúdos a dar, tomados como fim em si mesmos, não estando viva a finalidade para que os mesmos foram integrados num dado currículo, isto é, ignorando-se as competências que com eles se pretende alcançar (Roldão, op. cit.).

Sendo os conteúdos curriculares imprescindíveis, os mesmos ganham sentido se, com o seu domínio, o sujeito ganhar alguma coisa que antes não possuía, para se tornar mais competente aos níveis científico, histórico, linguístico, estético, matemático e por aí adiante. Torna-se mais competente significa ser capaz “*de usar adequadamente os conhecimentos — para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir*” — *nesses diferentes níveis do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional*” (Roldão, 2003: 16). Neste conceito, o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos essenciais/básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas, não tem lugar. Conseqüentemente, a competência não se relaciona com o treino para se realizarem tarefas ou produzir respostas, num dado momento, mas reporta-se ao processo de activar, em diversos tipos de situações — concretamente situações problemáticas — recursos tais como: conhecimentos, capacidades e estratégias. A competência não é da ordem da simples aplicação, mas, pelo contrário, da construção. É, concluindo, da ordem do saber mobilizar.

Parafrazeando Roldão (2003: 31), “*A competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz*”. Nesta linha de pensamento, é inviável falar de competência sem que se lhe seja associado o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso de saber, pelo que a aquisição de um dado conhecimento está relacionada, de forma directa, com a utilização funcional que o sujeito aprendiz dela faz. Consequentemente, falar de competências é reportarmo-nos ao “*saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo — intelectual, verbal ou prático*” (Roldão, op. cit.: 20) e não a conteúdos acumulados que para nada servem, dado que com eles não sabemos agir no concreto, fazer qualquer operação mental ou resolver uma dada situação, nem mesmo pensar com eles. Na esteira de Bruner (1983: 255), ao falarmos de competência, estamos a falar de inteligência no sentido mais amplo, ou seja, de inteligência operativa do saber como e não tanto do saber que, pelo que a “*competência supõe com efeito a acção, a modificação do meio como a adaptação a esse meio*”.

Enquanto conceito, as competências não são uma novidade, quer seja como conceito científico, quer seja, até mesmo, no senso comum. Nos anos 70, a palavra competência tornou-se muito conhecida, associada, na tradução inglesa — “Skill” — ao trabalho orientado por objectivos, os quais eram definidos com grande precisão técnica, proveniente das teorias behavioristas difundidas por Mager e Bloom. Foi, no entanto, durante os anos noventa que este conceito emergiu com uma visibilidade diferente, tanto nos debates políticos, a nível internacional, como nos documentos de muitas organizações com um papel preponderante na educação (UNESCO, OCDE, EU).

Centrando agora a nossa atenção na problemática da educação linguística e aprendizagem das competências comunicativas, referimos que o objectivo essencial da educação linguística foi, é, e deve continuar a ser, a melhoria das competências comunicativas (expressivas e de compreensão) dos alunos. Todos são unânimes em aceitar que o seu objectivo principal é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitam, aos sujeitos, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana. Desta feita, nas aulas, a aprendizagem linguística deve contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem a que as pessoas, regra geral, recorrem enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores de textos de natureza e intenções diversas, e não se orientar, de forma exclusiva, para o conhecimento dos aspectos formais do código de uma língua, os quais, só por si, não garantem a melhoria das capacidades expressivas e compreensivas (Lomas, 2003). Para quem ensina literatura, existe, também, consenso quanto aos objectivos da educação literária no processo de ensino e aprendizagem da escolaridade básica obrigatória, os quais se centram na aquisição de hábitos de leitura e de

capacidades de interpretação dos textos, no desenvolvimento da competência de leitura, no conhecimento das obras e dos autores mais significativos da história da literatura, assim como no estímulo à leitura. De forma sucinta, poder-se-á acrescentar que educar, linguística e literariamente os alunos, será contribuir para o seu desenvolvimento da competência comunicativa no uso da ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais na vida das pessoas (escutar, falar, ler, entender e escrever). Assim, se se pretende ajudar os alunos na aprendizagem da comunicação — processo de aprendizagem que vai muito para além dos bancos da escola, tendo o seu início antes da entrada formal nesta instituição e prolonga-se fora do ambiente escolar — a educação linguística oferecida deve fazer com que a população discente venha a melhorar a sua competência comunicativa nas diversas situações e contextos de comunicação.

Segundo Ceia (2005a), a competência ou saber interiorizado que os falantes de uma língua possuem e que lhes permite comunicar, produzir e compreender enunciados novos é intitulada *performance*. A competência (*competence*) traduz não só um conhecimento interiorizado e enraizado culturalmente, mas, também, indica a intuição do falante para se poder pronunciar sobre a validade dos enunciados produzidos numa dada língua. Assim sendo, a competência é também gramatical. À competência opõe Chomsky a *performance* (termo de tradução difícil, que significa literalmente “desempenho”, “realização”).

## 2.1. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

*“Podemos não nos entender usando a mesma língua e podemos comunicar usando línguas diferentes. Tudo depende de existir ou não um projecto de entendimento que vá para além da linguagem”*

Marina (1998: 169)

O conceito de competência comunicativa, na sua origem, não é de natureza pedagógica, procedendo da etnografia da comunicação sendo definido, de acordo com Gumperz e Hymes (1972, cit. por Lomas, 2003: 16), como *“aquilo que um falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. Como o termo chomskiano sobre o qual é modelado, a competência comunicativa refere-se à habilidade para agir. Torna-se necessário distinguir entre o que um falante sabe — as suas capacidades inatas/inerentes — e a maneira como se comporta em situações particulares. (...) enquanto quem estuda a competência linguística procura explicar aqueles aspectos gramaticais que se pensa serem comuns a todos os homens, os analistas da competência comunicativa consideram os falantes enquanto membros de uma comunidade, como expoentes de funções sociais, e procu-*



*ram explicar como eles usam a linguagem para se auto-identificarem e levarem a cabo as suas actividades”.*

Lomas (2003) considera que, para adquirir a competência comunicativa, não é suficiente possuir a capacidade biológica de falar uma língua de acordo com as regras gramaticais. É também necessário aprender a usá-la com intenções concretas, em contextos de comunicação marcados pela diversidade e heterogeneidade. Quando se ensina a língua aos alunos, na perspectiva comunicativa, o objectivo da educação linguística é a melhoria da competência comunicativa, ou seja, da sua capacidade para compreender e produzir enunciados adequados a intenções diversas de comunicação em contextos comunicativos heterogéneos.

Em termos da investigação didáctica sobre o ensino das línguas, nos anos 80, as perspectivas comunicativas atingiram o auge (Breen, 1987) — perspectivas que:

- estabeleciam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, como objectivo principal;
- conjugavam o conhecimento formal da língua com o instrumental ou funcional;
- concediam uma grande importância aos procedimentos ao centrarem a atenção sobre os usos linguísticos e comunicativos, a fim de os mesmos serem adquiridos como saber linguístico, mas, também, um saber fazer coisas com as palavras;
- adoptaram um cariz cognitivo como referência psicopedagógica.

Como temos vindo a sublinhar, a aquisição da competência comunicativa é um dos objectivos da educação linguística. Por outro lado, os objectivos do ensino da linguagem são concebidos em termos de capacidades expressivas e compreensivas, as quais devem ser adquiridas na aprendizagem escolar (e não só). Consequentemente, há que saber as capacidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, por forma a contribuirmos para o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Segundo Canale e Swain e, posteriormente, Canale (1983) e Hymes (1984), as distintas competências comunicativas das pessoas atingem-se quando, de forma adequada, se usa um conjunto de conhecimentos, destrezas e normas essenciais a um comportamento comunicativo correcto e, sobretudo, adequado às características do contexto e da situação onde se desenrola o intercâmbio comunicativo (Lomas, 2003). São quatro as competências. Todavia, o autor considerou importante acrescentar-lhe outras duas de significado pedagógico especial (competência literária e competência semiológica), conquanto as tenha incluído na competência textual, conforme explicitado na figura seguinte:

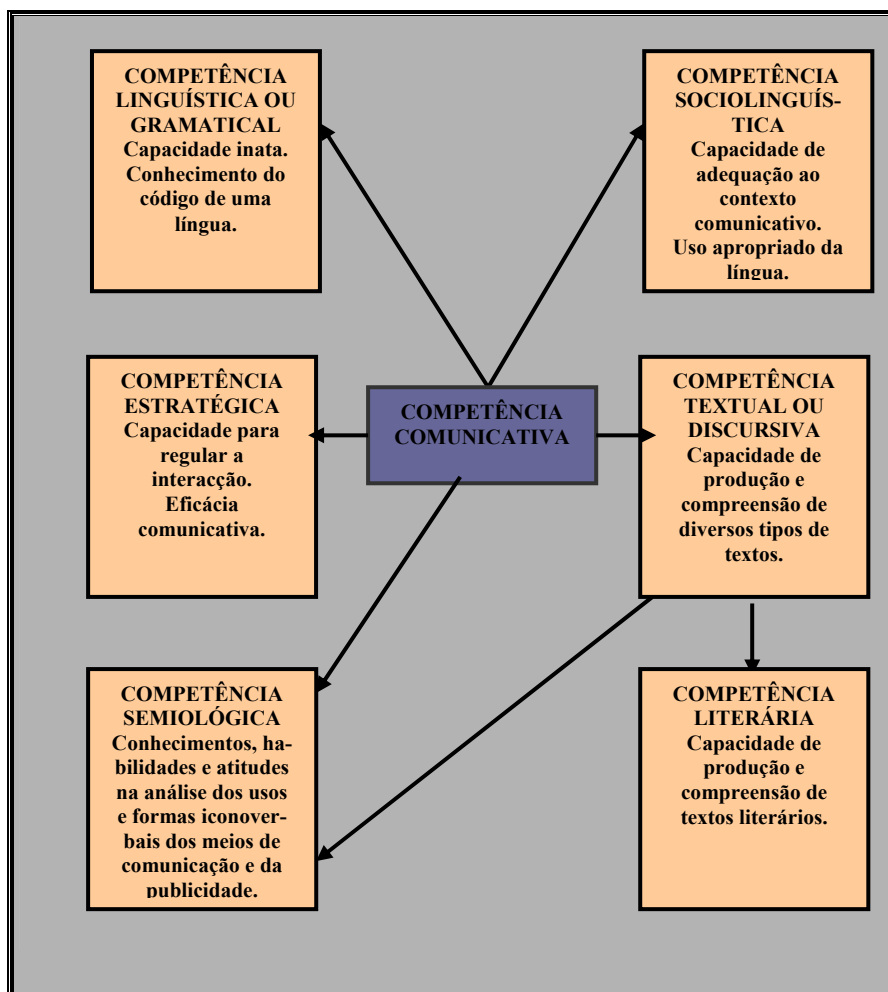


Figura nº 4: Competência comunicativa  
Fonte: Lomas (2003: 19).

Segundo dados recolhidos *on line* (pesquisa linguagem), para poder existir um estudo da língua, há que ter consciência das quatro competências essenciais que tornam o indivíduo um falante da língua:

- **Competência Comunicativa**, a qual se refere à capacidade de usar a língua de acordo com a situação e local onde o falante se encontra, variando o seu discurso consoante seja necessário para se fazer entender através dos vários níveis de língua.
- **Competência Linguística** que se traduz na capacidade de usar conscientemente as diversas estruturas da língua.
- **Competência Metalinguística** que explicita a capacidade de usar, conscientemente, certas características habitualmente inconscientes (por exemplo, através de jogos de palavras).

- **Competência Textual** que mais não é do que a capacidade de compreender e interpretar textos de acordo com o contexto social ou situacional.

Em traços gerais, entende-se por competência comunicativa a capacidade que o falante tem de usar a competência linguística de forma adequada a situações sociais específicas, o que só consegue mediante o domínio de conhecimentos extralinguísticos e contextuais. A competência comunicativa foi definida, pelo Conselho da Europa como integrando uma indispensável componente sócio-cultural. Segundo Godoi (2004), fundamenta-se numa série de outras competências, considerando, ainda, o Conselho da Europa, a possibilidade da existência de mais algumas, para além das abaixo referidas:

- competência linguística entendida como o domínio dos conhecimentos sobre a língua, sobre as regras do seu funcionamento para se entender o que o outro diz e para se expressar os próprios pensamentos (por via oral ou escrita);
- competência sócio-linguística, a qual permite ao sujeito escolher a forma linguística adequada, de acordo com a situação, os objectivos e as intenções do falante;
- competência sócio-cultural (ou pragmática) que prevê o conhecimento das particularidades do comportamento social e verbal dos falantes nativos da língua que se estuda e o seu uso adequado na comunicação;
- competência discursiva que permite construir e interpretar textos;
- competência estratégica (compensatória) que ajuda o falante a preencher lacunas nas outras competências.

Para existir competência comunicativa, é preciso existir competência linguística, competência metalinguística e competência textual. Segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: s.d.), entende-se por:

- competência linguística a capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna. Expressões sinónimas são: "faculdade da linguagem" e "conhecimento da língua", ou seja, o principal objecto de conhecimento da linguística generativa;
- competência metalinguística a capacidade que o falante tem de trazer para o nível do consciente traços inconscientes da sua língua, por meio de múltiplas estratégias entre as quais se contam os trocadilhos e os jogos de palavras;
- competência textual a capacidade de compreender e interpretar textos de acordo com o contexto social ou situacional.

### 2.1.1. Competência linguística

Não sendo já surpresa para o leitor, reafirmamos que Chomsky fala de competência linguística quando pretende referenciar a capacidade inata de um falante para produzir e compreender um número ilimitado de enunciados, numa comunidade de fala homogênea. Todavia, há quem chame a atenção para os limites pedagógicos da noção de competência linguística apresentada por Chomsky. Argumentam dizendo que, pelo facto de as pessoas virem biologicamente capacitadas para expressarem e compreenderem a fala, tal facto não significa que apresentem uma conduta comunicativa adequada aos diversos contextos e situações de comunicação. Este posicionamento vê-se reforçado quando se toma consciência de que, ao aprendermos a usar uma língua, aprendemos a usar frases gramaticalmente correctas mas, aprendemos, também, a saber o que dizer a quem, quando e como dizê-lo e o quê e quando calar.

O termo competência pode assumir diferentes significados. Na nossa perspectiva (durante toda a realização deste estudo), adoptamos uma noção ampla de competência, a qual integra conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo ser entendida como um saber em acção ou em uso, pelo que *“não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares do aluno”* (Ministério da Educação, 2001a: 9). É um conceito que, quanto a nós, se aproxima do de literacia, presupondo a aquisição de determinados conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais.

A competencialização dos cidadãos é a finalidade básica da educação, pelo que a escola tem de reorientar, de forma focada, todo o seu trabalho no sentido dessa mesma finalidade. Pensamos e defendemos que, quanto mais eficiente for a escola no desenvolvimento de competências, mais possibilidades tem de alargar, em número e em profundidade, o leque de competências que, no dia-a-dia, se apresentam como necessárias à adaptação do sujeito às exigências das sociedades. Assim, como Roldão (2003: 31), acreditamos que a *“competência não é um estado. É um processo. (...). O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações da memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais”*.

É neste contexto que, no nosso país, no âmbito das competências essenciais decorrentes da frequência do Ensino Básico, se objectiva a necessidade de os sujeitos usarem correctamente a língua portuguesa para comunicarem de forma adequada e para estruturarem o pensamento próprio, definindo o Ministério da Educação os seguintes objectivos (2001a: 19):

- “Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento;
- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento;
- Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa;
- Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento”.

Trata-se de objectivos<sup>18</sup> sobre os quais cada docente deve explicitar, para si próprio, de que modo vai organizar a aprendizagem de tal conteúdo, de tal técnica ou estratégia, por forma a que o trabalho a desenvolver se oriente para a(s) competência(as) pretendida(s). Assim há que questionar o para quê de dada actividade, relativamente à sua utilidade real para promover a competência que se tem em vista. Por exemplo, no âmbito da língua materna, não chega saber ler e escrever, mas possuir uma competência linguística capaz de responder à complexidade das relações da sociedade actual. Por exemplo, o termo alfabetização não expressava as competências linguísticas de leitura e escrita exigidas nas relações sociais (Leite e Garcia — documento retirado da Internet em 1/11/2007).

A competência linguística (incluindo o domínio de línguas para além da materna) é uma questão imensamente importante, levando o Conselho da Europa de 25/7/2006 (apoiando-se na resolução do Conselho de 14/2/2002 de Barcelona sobre a promoção da diversidade linguística e da aprendizagem das línguas que preconizava pôr em marcha sistemas que permitissem validar as competências linguísticas) a pronunciar-se sobre o indicador europeu das competências linguísticas. Este indicador Europeu da Competência linguística (IECL) deve avaliar competências na totalidade das principais primeiras ou segundas línguas dos sistemas educativos e de formação — essas competências são de quatro tipos: competência escrita e competência oral, expressão oral e expressão escrita. O Conselho aposta no domínio de, pelo menos, duas línguas estrangeiras e acredita que tal domínio favorece, grandemente, o desenvolvimento da língua materna do sujeito (Comunicação da Comissão ao Parlamento e ao Conselho, 2005).

Pelo que temos vindo a enunciar, e, pelo facto, da diferenciação entre competência linguística e competência comunicativa merecer um estudo muito mais aprofundado (da nossa parte) e visando as evoluções que se têm feito notar, no

---

<sup>18</sup> Competência ou objectivo? É uma questão pertinente. Sabe-se que qualquer finalidade que se vise de forma intencional é um objectivo. Todavia, nem todos os objectivos se orientam para a construção de uma competência. Na perspectiva de Roldão (2003: 22), a “competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem”, ou como um seu aluno dizia “a competência é afinal o objectivo que dá sentido aos objectivos...”.

domínio da língua, consideramos que não desvalorizamos a nossa investigação, por optarmos pelo conceito de competência linguística a qual se integra, parece-nos, no conceito apresentado pelo Ministério da Educação e que, em nossa opinião é abrangida pela educação linguística. Também Castro (no prefácio da obra de Lomas, 2003) nos fala de educação linguística. Esta, em nossa opinião, compreende o adquirido e o aprendido, dado que, na perspectiva do autor, contempla a comunicação oral, a leitura e a escrita. Nas acções que desenvolvemos com os docentes, no âmbito deste estudo, sentimos necessidade de fazer uma abordagem que enfocasse na reflexão sobre a língua, nas suas várias dimensões, a fim de, em conjunto, reflectirmos questões relacionadas com o desenvolvimento das competências linguísticas da população discente. É de sublinhar que competência linguística é uma expressão bastante utilizada nos documentos ministeriais e na linguagem dos docentes.

### 3. LINGUAGEM E CLASSE SOCIAL: CONTRIBUTOS DE ESTUDOS DESENVOLVIDOS

*«Falo espanhol com Deus, italiano com as mulheres e francês com os homens».*

(Citação atribuída a Carlos V)  
Sim-Sim (1998: 261)

*“A forma de linguagem, presente na socialização familiar, induz precocemente na criança diferentes modos de percepção que têm implicações psicológicas na aprendizagem escolar”.*

Domingos *et al.* (1986: 13).

Duarte (2000) diz-nos que a língua portuguesa não é homogénea. As variações registadas são causa de factores de diferente natureza. Um desses factores de variação linguística é o **social** denominada de **variação social** ou **dias-trática**. Para Sim-Sim (1998), o desenvolvimento linguístico tal como o desenvolvimento cognitivo resultam da interacção entre capacidades inatas e condicionantes ambientais. A autora considera que os traços de pronúncia, as especificidade lexicais e gramaticais, dentro da mesma língua, identificam a origem do falante, assim como o ambiente cultural em que o mesmo cresceu. Dias (2002: 178) pronuncia-se sobre esta problemática, dizendo que “*É uma evidência que o problema da linguagem, acme da relação comunicacional, predomina na transmissão dos conhecimentos. Os alunos que, por razões de nível sócio-económico, têm défices evidentes na utilização da língua-padrão que a escola propõe e utiliza ficam em desvantagem não só ao nível das aquisições como na expressão da sociabilidade que o bom uso da língua supõe*”.

Presentemente, a escola, em quase todas as sociedades ocidentais e, muito especialmente, com a defesa da escola de elites deve ser substituída por uma

escola de massas, defronta-se com o problema de ter nos seus bancos crianças que estão em diferentes patamares na sua relação com a língua padrão. Esta questão torna-se mais preocupante se tivermos em linha de conta que, independentemente da origem social da criança ou da sua língua materna, o discurso com que a criança se confronta, ao iniciar a escolaridade, principalmente no que à escrita diz respeito, muitas vezes, não é o mesmo do seu grupo de pertença. Este facto pode gerar desajustamentos e comprometer o futuro escolar do jovem.

O problema agudiza-se quando se sabe que o bom domínio da língua materna constitui um dos factores promotores de sucesso e da integração social dos mesmos. A propósito do factor social, Duarte (2000: 23) acrescenta que “*A pertença dos falantes a grupos sociais e profissionais, caracterizados por certos níveis culturais e de escolarização, condiciona os sistemas de conhecimentos e crenças que adquirem e traduz-se em comportamentos diversificados, no âmbito dos quais se incluem usos diferenciados da língua*”. Usos esses que se ajustam ou não às exigências da escola.

Na continuidade dos aspectos relacionados com a classe social de pertença, registam-se determinadas características, nos grupos situados em cada extremo, relativamente às formas de tratamento, ao léxico utilizado, às particularidades fonológicas, morfológicas e sintácticas (Duarte: 2000). Por exemplo, de acordo com a autora, em falantes com baixo nível de escolaridade, poder-se-á ouvir expressões tais como:

- “miga” em vez de “amiga”;
- “vou fazer o comer” em vez de “vou fazer a comida”;
- “cheguei atrasado derivado à chuva” em vez de “cheguei atrasado devido à chuva”;
- “sarralheiro” em vez de “serralheiro”;
- “ouvistes a música?” em vez de “ouviste a música?”;
- “a gente comemos arroz” em vez de “a gente comeu arroz”.

Estes aspectos considerados “menos ajustados” tornam-se mais relevantes, desde que nas sociedades exista uma língua dita de cultura. Esta tem uma longa tradição escrita. Assim, uma das variedades geográficas e sociais adquire um lugar mais prestigiante (não por possuir características linguísticas que mereçam a sua valorização relativamente às outras variedades existentes mas, apenas, pelo papel que passa a desempenhar naquela sociedade) e é considerada a **língua padrão**, ou seja, a **norma**<sup>19</sup> que, no nosso país, é o Português padrão (Duarte, op. cit.). Esta língua padrão passa a ser usada como **língua**:

- **oficial** (língua dos negócios do estado);

---

<sup>19</sup> Em Português europeu a norma é a variedade que se usa entre o eixo geográfico Lisboa-Coimbra pelas camadas mais cultas da população.

- de **cultura** (constitui o modelo para a escrita e é usada na produção cultural e científica) e
- de **escolarização** (é a partir desta língua que se processa o ensino e, por outro lado, é através dela que os alunos são avaliados).

No entanto, Sim-Sim (1998: 264) considera que, por exemplo, o Português falado numa determinada região (**variedade diatópica**) não é “mais” nem “menos” perfeito do que o Português considerado “ideal”, assim como as variações enraizadas na classe social de origem. Em seu entender, diferença não significa imperfeição.

Muitos estudos realizados têm sido relacionados com os desempenhos linguísticos das crianças provenientes de meios socialmente diferentes. Em termos conclusivos, registam-se duas evidências. Uma vai no sentido das variações encontradas no comportamento linguístico reflectirem as diferenças linguísticas da comunidade onde estão inseridas, enquanto a outra mostra que as crianças dominam melhor as regras do seu ambiente linguístico do que as regras de qualquer outra variedade da mesma língua (Sim-Sim, 1998). A autora acrescenta que os desempenhos linguísticos das crianças são afectados pelos seguintes factores referentes ao ambiente social:

- **As características do discurso ouvido** (onde se integra a variação relacionada com a origem social dos interlocutores directos, nos primeiros tempos de vida: pais, irmãos);
- **Os padrões de interacção adulto/criança e**
- **As especificidade do contexto não linguístico** em que ocorrem as interacções.

Dentro da primeira categoria (**características do discurso ouvido**), inserem-se os trabalhos de Bernstein. A relação linguagem-classe social mereceu a sua atenção. Para ele (segundo Domingos *et al.*, 1986), as relações de classes geram desigualdades na distribuição de poder, entre os grupos sociais — desigualdades que são realizadas na criação, organização, distribuição e reprodução de valores materiais e simbólicos que brotam da divisão do trabalho.

Em relação à questão da educabilidade, Bernstein desenvolveu estudos, investigando os princípios — códigos — que, adquiridos no processo de socialização, estão subjacentes à orientação para diferentes significações. Analisou, também, as condições e contextos do ambiente educativo, bem como os pressupostos sociais que estão na base daquilo que, na escola, conta como saber válido e como realização válida desse saber. Do ponto de vista de Bernstein, as crianças oriundas da classe trabalhadora mais baixa estão em crucial desvantagem. Porém, tal facto não significa que tais crianças e respectivas famílias devam ser percebidas como “patológicas” ou “irrelevantes”. Para ele, a desvantagem das crianças pertencentes a este grupo social, em relação



às da classe média, deriva da forma como as relações de classe afectam o contexto social e o modo de transmissão, na família e na escola.

Nos anos 50 do último século, como resultado da sua prática no Ensino Secundário, Bernstein (segundo Domingos *et al*; op. cit.: 16) apercebeu-se da discrepância entre a forma de comunicação aceite pela escola e a utilizada pelos alunos das classes mais desfavorecidas — formas completamente em oposição. Tais factores têm influência sobre as crianças da classe trabalhadora que, segundo o autor, reagem mal ao ensino das «grammar-schools». Abandonam a escola precocemente, vêem-se impossibilitadas de assimilar o «ethos» dessas escolas e revelam resultados piores nos testes de inteligência verbal, comparativamente com os obtidos nos testes de inteligência não verbal.

Uma das principais características que diferencia ambas as classes, prende-se com a atitude face às relações sociais e perante os objectos. A classe média tem:

- consciência da relação entre meios e fins, bem como dos atributos relevantes a nível afectivo e cognitivo;
- capacidade de adoptar medidas apropriadas, com o fim de alcançar objectivos distantes, organizando uma cadeia de meios-fins para esse efeito;
- o desejo de «construir» um filho orientado para certos valores, mas com a sua própria identidade.

Esta identidade, adquirida precocemente, é conseguida através de estratégias relacionadas com:

- a observação constante, por parte dos pais, dos mais subtis estádios de desenvolvimento e aparecimento de novos padrões de comportamento;
- o reconhecimento e comunicação de uma estrutura de linguagem em que são usadas, de forma significativa, as qualificações pessoais que a criança aprende a usar, principalmente nas suas respostas verbais.

A criança pertencente à classe média é socializada no seio de uma estrutura formalmente articulada, na qual a palavra é o mediador entre a expressão dos sentimentos e aquilo que é reconhecido, socialmente, como correcto. Relativamente à estrutura da família da classe trabalhadora, a sua organização caracteriza-se por um índice inferior de formalidade, em relação ao desenvolvimento das crianças pertencentes às classes sociais mais favorecidas. Conquanto a autoridade esteja explícita, os valores expressos na mesma não proporcionam um universo organizado de forma cuidada, quer ao nível temporal, quer ao nível espacial. Para estas pessoas, regra geral, as metas a longo prazo são substituídas por noções mais gerais de futuro, desempenhando o factor sorte um papel mais significativo.

No relacionamento adulto/criança, a linguagem daquele contém poucas qualificações pessoais. Trata-se de um tipo de linguagem em que o realce se faz em termos emotivos. Recorre-se a um simbolismo concreto, descritivo e visual, cuja natureza tende a limitar a expressão verbal do sentimento. Os meios não verbais, como forma de comunicação, ocupam um lugar privilegiado na manutenção/desenvolvimento da relação entre o par adulto/criança.

*Lingua-  
gem  
pública e  
linguagem  
formal*

A formulação mais elaborada, relativamente à diferença sócio-linguística entre classes-médias e classes-populares, é a de Bernstein. Este distingue duas linguagens diferentes: uma **pública** (de significado implícito) e uma **formal** (de significado logicamente explícito). A primeira é utilizada pelas classes baixa e média, enquanto a segunda faz parte do sistema de comunicação das classes média e alta.

Em termos de características de cada tipo de linguagem, na **pública** constata-se o:

- uso de frases curtas, gramaticalmente simples, frequentemente incompletas e com uma construção sintáctica pobre;
- uso simples e repetitivo de conjunções, tendendo as modificações, as qualificações e a ênfase lógica a serem indicadas por meios não verbais;
- uso frequente de perguntas e de ordens curtas;
- uso rígido e limitado de adjectivos e advérbios;
- uso pouco frequente de pronomes impessoais, como sujeitos de uma frase condicional;
- hábito de formulação de afirmações sob a forma de perguntas, o que estabelece uma circularidade simpatética.

Na linguagem **formal** verifica-se:

- a «regulação do que é dito através de uma sintaxe e ordem gramatical rigorosas»;
- a «mediação da ênfase e modificações lógicas através de uma construção gramaticalmente complexa das frases, especialmente através do uso de uma gama de conjunções e de orações relativas»;
- o uso de preposições que indicam, respectivamente:
  - relações lógicas e
  - contiguidade temporal e espacial;
- uma gama diversificada de adjectivos e advérbios, bem como o uso de pronomes impessoais;
- o uso de simbolismo expressivo, conferindo suporte afectivo às emissões, etc.

Os tipos de linguagem atrás mencionados são substituídos, pelo próprio Bernstein, pelas noções de **código elaborado** e **código restrito**. Distinguem-se a nível linguístico, segundo Pereira (1978), pelo grau de probabilidade

com o qual se pode prever os elementos sintácticos que servirão para organizar o discurso significante e a nível psicológico pelo grau com que facilitam (código elaborado) ou inibem (código restrito) a expressão simbólica das intenções sob forma verbal. Sim-Sim (1998) esclarece que, em termos funcionais, o código elaborado serve para transmitir qualquer tipo de informação acerca do mundo real, físico e social sendo reajustado, através de alterações e complexizações, consoante seja necessário compreender ou explicar o respectivo mundo. Por seu lado, o código restrito limita-se à manutenção ou modificação imediata de um determinado papel na interacção.

Pereira (op. cit.) considera que as sequências verbais são sóciocêntricas, nas classes baixas. Os sujeitos apelam constantemente ao consensus. Por seu lado, as sequências organizadas, segundo o código elaborado, são egocêntricas havendo, frequentemente, enunciados centrados sobre o sujeito. Consoante a situação, a classe média utiliza qualquer tipo de código. Já os sujeitos pertencentes à classe mais desprotegida se confinam, exclusivamente, ao uso do código restrito.

Dentro da categoria **padrões de interacção adulto/criança** encontram-se os trabalhos de Robinson (1980). Este inspirou-se, ainda que remotamente, na verificação dos resultados das teses de Bernstein (1971), sobre as diferenças de classe social no uso da linguagem. Procurou ver como respondiam as mães às perguntas dos filhos. Encontrou algumas diferenças significativas e previsíveis, entre as classes sociais, no que concerne ao comportamento daquelas face a **questões gerais colocadas** pelas crianças, bem como aos **porquês** também apresentados pelos filhos, como forma de satisfação da curiosidade. Desta forma, quanto:

1 - **às perguntas feitas**, ele conclui que as mães das classes médias:

- são mais susceptíveis de responder;
- dão respostas esclarecedoras e exactas.

2 - **aos porquês**:

- estas mães têm maior tendência para mencionar as causas e as consequências dos factos;
- são menos susceptíveis de responder com asserções do tipo “porque sim” ou de recorrer à regularidade e tradição “é sempre assim, sempre foi assim”;
- relacionam, ainda com maior frequência, os acontecimentos uns com os outros, chamando a atenção para as semelhanças e diferenças entre eles.

Centrando-se neste levantamento, Robinson (op. cit.) conclui que, em termos de consequência para as crianças, as das classes médias apresentam maiores

possibilidades de adquirir conhecimentos transmitidos verbalmente, para além de aprenderem que fazer perguntas é um meio de obter conhecimentos que, por sua vez, lhes permitem fazer ainda mais perguntas. Futuramente, se esta experiência for satisfatória, estas crianças apresentarão uma maior tendência para perguntar/interrogar, por forma a satisfazerem a própria curiosidade.

Apesar de, em relação às crianças das classes trabalhadoras, não possuir dados disponíveis com a mesma amplitude, no que se refere à experiência realizada, o autor acrescenta poder presumir-se que, através do recurso à regularidade e à tradição, e fazendo uso de respostas do tipo “porque sim” aos porquês, o que poderá acontecer, no mínimo, é o desencorajamento da expressão da curiosidade. Em determinadas famílias o comportamento de fazer perguntas poderá ser considerado impróprio e/ou punido. Sim-Sim (1998), a este propósito, considera que estas últimas, preferencialmente, utilizam estratégias não verbais e ordens abruptas para castigar e repreender chegando, com frequência, a ignorar as questões colocadas.

No âmbito das perguntas-respostas, e em dados posteriormente obtidos, confirmou-se que as qualidades e hábitos são diferentes consoante a classe social (Robinson, 1980), à excepção das crianças de seis anos filhas de operários especializados. Estas estão tão motivadas para fazer perguntas quanto as crianças de idade igual pertencentes à classe média.

Robinson preocupou-se, ainda, em demonstrar que as crianças que estavam mais motivadas para fazer perguntas tinham, independentemente da classe social, mães que lhes satisfaziam a curiosidade não se cingindo apenas, às questões apresentadas. Respondiam-lhes com respostas informativas, frequentemente. A experiência da própria criança servia de suporte e os seus erros eram apontados e corrigidos confirmando-lhes sempre as asserções correctamente produzidas. Serão estas, na perspectiva de Robinson, as crianças que, provavelmente, irão ter sucesso no Sistema de Ensino, em vigor, no qual os professores se preocupam mais em cumprir o programa de estudo do que em fazer com que os alunos o assimilem.

Num outro contexto, foram avaliadas as correlações entre o meio social de pertença (favorecido *versus* desfavorecido), o desenvolvimento intelectual e os resultados escolares das crianças (Ferreira e Santos, 2000). Concluiu-se, então, que o estilo de ensino das mães das classes mais favorecidas respeitava a personalidade e capacidades da criança e favoreciam a aprendizagem autónoma. Pelo contrário, as mães das classes mais desprotegidas eram mais punitivas, irritáveis, ambíguas nos afectos, inseguras e controladoras do comportamento da criança. Em relação à forma como a informação era transmitida, estas últimas limitavam-se a dar informação enquanto as primeiras utilizavam estratégias que ajudavam a criança a construir por si própria o conhecimento. Acrescentava ainda que, a relação mãe-filho, nas classes favorecidas, permitia a participação e a cooperação. Isto em termos afectivos facilitava à

criança o seu autoconhecimento e estimulava um desenvolvimento mais adequado às exigências escolares. Nas classes mais desfavorecidas, o clima é mais repressivo, pouco securizador para a criança e, com frequência, desvalorizador das capacidades para resolver situações. Porém, é de realçar o facto de não se dever cair numa atitude fatalista sobre o estatuto sócio-cultural das famílias e, por outro lado, é recomendável que se afastem os estudos clássicos que correlacionam classe social e sucesso escolar, uma vez que foi possível verificar que algumas das práticas estão mais ligadas às características pessoais das mães do que à pertença sócio-cultural (Pourtois, 1979).

Na continuidade das interações adulto/criança, Sim-Sim (1998) opina que as mesmas ocorrem em contextos cujas características se reflectem nos desempenhos linguísticos dos jovens falantes. De entre as **especificidades do contexto não linguístico** em que ocorrem as interações, é bastante importante o papel atribuído à criança na família, a posição na fratria e o conjunto de situações lúdicas e de aprendizagem que lhe são facultadas. Através da interação, a criança aprende a conhecer as estruturas linguísticas e, particularmente, as regras pragmáticas aceitáveis no seu grupo de pertença. Assim, relativamente às **características gramaticais**, registam-se diferenças consoante a classe social de origem. As subordinações, as formas verbais complexas, a voz passiva, os adjectivos mais gerais, bem como os mais raros, os advérbios e conjunções menos usuais, os enunciados do tipo “penso que”, “acho que”, e o pronome eu, fazem parte do repertório da classe média/alta (Pereira, 1978).

Perante resultados de estudos realizados, alguns autores concluem que *“já antes da sua entrada para a escola primária, e mesmo que tenham possibilidades intelectuais semelhantes, as crianças de meios desfavorecidos têm handicaps de natureza linguística, e isto quer quanto ao vocabulário quer à sintaxe”* (Pereira, 1978: 44). Trata-se, segundo o autor, de uma conclusão demasiado rápida. Considera, também, abusiva a conclusão que se refere à diferença respeitante à conduta verbal adoptada face à descrição de uma imagem — tarefa proposta por Bernstein (1973). As crianças de classes mais desfavorecidas centram-se no contexto, descrevendo as imagens sem explicitar, de forma clara, todos os elementos do referente. Pelo contrário, as crianças da classe média apresentam, como regra, a explicitação, levando a supor que as primeiras têm dificuldade em perceber a história. Porém, a questão pode ser percebida de forma oposta invertendo-se, conseqüentemente, as interpretações. Deste novo posicionamento, o sujeito da classe mais desfavorecida, não conhecendo as imagens, apreende a situação perfeitamente e desenvolve uma conduta verbal adaptada àquela. Os outros sujeitos desenvolvem discursos verbosos e de elevada redundância. Ambas as interpretações aqui apresentadas podem ser passíveis de críticas. O que parece relevante concluir é que se torna *“incorrecto pôr a questão em termos de superioridade de um discurso em relação a outro”* (Pereira 1978: 46).

Sim-Sim (1998) considera que se as crianças pertencentes a meios mais desfavorecidos estão expostas a um discurso menos elaborado e menos variado em temas do que os seus pares pertencentes à classe mais privilegiada, não será de estranhar que, perante a descrição de acontecimentos ou a narração de episódios, se limitem a enumerar ou a listar factos, enquanto os outros pares, perante a mesma actividade, são mais precisos, usam estruturas linguísticas mais complexas e significações de natureza mais generalista. Isto, apenas, significa que cada um dos grupos utiliza, para descrever o real, as regras de estrutura em uso no seu grupo de pertença.

Robinson (op. cit.) critica Hawkins (1969) pelo facto deste haver relatado que as crianças pertencentes ao Estatuto Sócio Económico Baixo usavam, com maior frequência, pronomes e advérbios tais como “aqui” e “ali”, sem qualquer elaboração verbal mais completa acerca daquilo a que se referem tais vocábulos, sem que tenha esclarecido que se tratava de uma situação em que o gesto de apontar poderia ter sido usado como forma dos referentes se tornarem menos ambíguos. No que diz respeito à relação cognição-linguagem não é, por ora, claro o efeito da frequência do uso de estruturas linguísticas mais ou menos elaboradas no desenvolvimento cognitivo da criança. Sim-Sim (1989a) diz mesmo que, para Cazden (1970) e (Blank, 1975), as crianças pertencentes a classes mais desfavorecidas apresentam maiores dificuldades do que os pares oriundos das classes mais privilegiadas, desde que confrontadas com questões relacionadas com:

- **a causa** (porquê ?)
- **o modo** (como)
- **a frequência** (quando)

Porque a compreensão da natureza e das causas das diferenças verificadas permanece uma incógnita, aguarda-se a publicação de resultados de outras investigações, evitando-se conclusões precipitadas e sensacionalistas. Porém, para Tourrette (1980), o desenvolvimento da linguagem é encarado como dependendo do desenvolvimento das estruturas cognitivas. Algumas experiências realizadas enquadram-se na perspectiva atrás enunciada. Para Ferreiro (1971), enquanto a criança não atingir o estágio da reversibilidade operatória não será capaz de transformar o enunciado “*A rapariga lava o prato, em seguida o rapaz sobe as escadas*” no enunciado “*O rapaz sobe as escadas depois da rapariga lavar o prato*”. A autora explica tal impossibilidade pelo facto da transformação reenviar para a conservação de um invariante — o sentido da relação temporal. Para Tourrette (op. cit.), tal pressuposto — a cada etapa do desenvolvimento cognitivo correspondem formas linguísticas exprimindo as propriedades — não corresponde, exactamente, à realidade. Experiências conduzidas levam o autor a concluir que está longe de ser perfeita a correspondência esperada entre estrutura cognitiva e estrutura linguística, pelo que se torna difícil afirmar que a utilização de uma determinada forma

linguística está ligada à posse de determinada estrutura cognitiva, pela criança.

Também em relação aos aspectos pragmáticos estes ocupam um lugar importante no desenvolvimento da linguagem. O conhecimento de “o que dizer, quando dizer, como dizer, a quem dizer” parece não ser influenciado pelas diferenças sociais, desde que as crianças sejam “percepcionadas” no seu meio ambiente (Sim-Sim, 1989a: 14). A autora acrescenta que a criança aprende a dizer de modo exacto, no momento e lugares certos aquilo que deve ser dito, de acordo com o grupo social a que pertence. Parece, no entanto, viável pensar-se que as crianças das classes desfavorecidas enfrentam maiores dificuldades quando confrontadas com situações nas quais esteja implícita a comunicação verbal, desde que desinseridas do seu meio ambiente. Isto porque, nas situações institucionais, regra geral, são valorizadas as aquisições linguísticas da classe dominante. A escola é uma dessas instituições. Nela, é esperado que as crianças comuniquem de acordo com certas normas que podem não corresponder às do seu meio/ambiente. Consequentemente, as reais capacidades das crianças pertencentes a estatutos sócio-económico mais baixos são, muitas vezes, menosprezadas. No entanto, Sim-Sim (1998) opina sobre esta questão, salientando que os estudos comparativos realizados com crianças falantes de diversas variedades da mesma língua indicam que, desde que estas sejam avaliadas de acordo com as regras e os usos da sua comunidade, não existem diferenças relevantes ao nível do seu desenvolvimento linguístico. Conclui, argumentando que se torna inoportuno falar de défice linguístico<sup>20</sup> quando o que acontece é que se está perante o domínio de variedades diferentes da mesma língua. É, afinal, de diferença linguística<sup>21</sup> que se trata.

Diferença  
linguística

Muitos autores supõem que as interacções verbais existentes nos meios populares têm incidências menos favoráveis no desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, contribuirão para as dificuldades escolares (Pereira, 1978). No entanto, para Robinson (1980), muitas das ligações de diferentes tipos que existem entre estatuto sócio económico e resultados escolares têm apenas relações indirectas e insignificantes com o domínio da linguagem por parte dos alunos ou não têm mesmo qualquer relação. Também Wells (1982) acrescenta que, conquanto o aproveitamento escolar dependa, até certo ponto, do domínio da linguagem oral (e este, por sua vez, se encontre associado à qualidade da interacção linguística experimentada durante os anos pré-escolares), tal desenvolvimento/domínio linguístico não é, em si, suficiente para habilitar a criança a beneficiar das aprendizagens fornecidas pelo contexto mais formal da

<sup>20</sup> O défice linguístico é “uma hipótese que assenta na teoria, largamente posta em causa nas três últimas décadas, de que às crianças oriundas de certos grupos sociais e étnicos lhes falta, em comparação com a criança da classe média, vocabulário e estruturas gramaticais para exprimir ideias complexas” (Sim-Sim, 1998: 268).

<sup>21</sup> Segundo a autora atrás citada, a diferença linguística é uma “hipótese que se fundamenta na teoria de que a complexidade de qualquer pensamento pode ser correcta e totalmente expressa em todas as variedades de qualquer língua”.

Diferenças  
linguísti-  
cas mais  
acentua-  
das em  
idades  
mais  
avançadas

Importân-  
cia da  
atitude  
pedagógi-  
ca

sala de aula. Segundo Sim-Sim (1998), no que respeita ao ritmo de desenvolvimento da linguagem, não se registam, em estudos comparativos realizados, quaisquer diferenças em termos fonológicos, morfológicos ou sintácticos desde que, para bitola de crescimento, se tiverem em conta as regras e padrões da comunidade linguística da criança. Se se compararem os desempenhos dos sujeitos, segundo o mesmo peso e a mesma medida, o factor discriminatório mais importante, em termos de variações, parece ser a idade e o momento de aquisição de estruturas gramaticais específicas. Segundo Slobin (1979, cit. por Sim-Sim, 1998), ao nível da idade pré-escolar, as diferenças gramaticais não são significativas. Isto acontece numa fase posterior do desenvolvimento, mais concretamente, quando se processa a aquisição de estruturas complexas. Até aí, as diferenças ou são mínimas ou, então, inexistentes. Em estudos realizados com a população portuguesa, tendo em conta as variáveis rural, suburbano e urbano, em provas que exigiam a compreensão de estruturas complexas, o completamento de frases e a reflexão sobre a (a)gramaticalidade, as diferenças são validadas significativamente só a partir dos 6 anos de idade (Sim-Sim, 1997) — altura em que a mestria dessas estruturas se instala. Decorrente destas constatações, pensa-se que a entrada na escola pode ter dois feitos diametralmente opostos. Ou a escola atenua essas diferenças ou, então, consolida o hiato entre os alunos provenientes de meios socialmente marcados. A atitude pedagógica assumida pelo docente vai ter uma importância crucial. É assim que na imensa gama de factores que se encontram na origem do insucesso escolar reside o problema da relação aluno-professor e vice-versa. As interacções tanto no plano quantitativo, como no plano qualitativo parecem ser factores mediadores do sucesso. Pereira (1978: 53) considera ser necessário “*observar as interacções entre os diversos protagonistas em presença: as crianças, o professor e a escola, com as suas culturas, as suas linguagens e os seus próprios sistemas representativos*”. Em consonância com o atrás exposto, apoiando-se em Martins e Mendes, Pereira (1978: 53) defende a existência de uma relação “*não só entre insucesso e origem social, mas ainda entre origem social, número de interacções professor/aluno e aluno/professor e insucesso*”.

Robinson (1980) realça a importância do conhecimento do código da linguagem nos processos psicológicos da percepção, pensamento, aprendizagem, memória e comunicação. No entanto, os códigos linguísticos das diferentes classes sociais não são suficientes para explicar o insucesso massivo. Também Labov (1973) considera que as diferenças entre as variedades linguísticas, conquanto existam, podem considerar-se, em termos linguísticos, superficiais. No entanto, relativamente à escolarização, há que lhes prestar um precioso cuidado. O facto da criança não dominar as regras da língua de escolarização leva a que, muitas vezes, as crianças sejam consideradas como portadoras de problemas de linguagem. Presentemente, na generalidade dos países da União Europeia, começa a haver uma atenção muito especial para com os alu-



nos estrangeiros<sup>22</sup>. No ano 2003, a Eurydice<sup>23</sup>, pôs em marcha um estudo comparado sobre a atenção escolar dada ao aluno imigrante na Europa e, em 2004, com base nesse estudo, foi publicado, em Francês e em Inglês o livro sobre A Integração Escolar do Aluno Imigrante na Europa, onde se presta informação sobre aspectos relacionados com a atenção linguística, numa perspectiva comparada (Grañeras *et al.*: 2007).

Como forma de minimizar o insucesso escolar, seria importante ter-se presente que, ao chegar à escola, cada criança é detentora de um sistema linguístico — o da comunidade a que pertence. Regra geral, a escola não tem em atenção essas diferenças linguísticas. Então é ela que deve ser questionada, pois servindo uma minoria, está inadapta-

*Inadaptação da escola à população*

da a maioria das crianças. As crianças de meios mais desfavorecidos estão habituadas a uma relação prática com o saber, com o mundo e com a linguagem. Elas aprendem e compreendem com o intuito de agir (Pereira e Cardoso, 2005). Contudo, na escola, pede-se-lhes que compreendam para compreender, a um nível mais abstracto.

No sentido de ter em atenção as diferenças existentes na população discente, competirá à instituição escolar levar cada sujeito a pensar sobre a língua, consciencializando-o de que existem diferentes maneiras de exprimir o mesmo conteúdo. Isto consegue-se através da reflexão linguística. Para tal, não é suficiente dar mais oportunidades de a criança falar. Pelo contrário, é necessário ensiná-la a expressar-se da forma que a sociedade escolarizada lhe vai exigir. Quanto mais elevada for a mestria da criança no que se reporta às estruturas da língua de escolarização, em termos de conhecimento e uso, bem como da consequente capacidade de reflexão sobre tal conhecimento, mais facilidades as crianças encontram quando se confrontam com o processo de aprendizagem da escrita:

*“(...) quanto melhor for o desempenho linguístico da criança na língua em que irá ser escolarizada e quanto maior a capacidade de se distanciar dessa língua para “brincar” e reflectir sobre as regras que a regem, maior será a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento das competências de leitura e escrita”.*

Sim-Sim (1998: 271)

<sup>22</sup> É importante distinguir entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). São duas situações diferentes de aprendizagem de uma língua não materna. No primeiro caso, a aprendizagem faz-se num país que tem essa língua como oficial, supondo-se um contexto ambiental de apoio. Na LE a aprendizagem ocorre fora do país em questão, precisando de um enfoque mais formal e medidas de compensação devido à falta do contexto ambiental (Trujillo, 2004).

<sup>23</sup> Eurydice é a rede de informação sobre a educação dos países europeus, dependendo do Programa de Aprendizagem Permanente da Comissão Europeia.

No caso português, e tendo em conta os baixos níveis de literacia registados, o importante é o adulto/educador não esquecer que o domínio da Língua Portuguesa possui exigências e regras de utilização, tanto ao nível da escrita como da oralidade — regras e exigências que o aluno, gradualmente, se vai apropriando com a aprendizagem, a maturidade cognitiva e as vivências sócio-culturais. O seu ensino deve ir para além da aquisição, uma vez que a criança contacta com a língua muito antes da entrada formal na escola.

Resultados do PISA

Num projecto em que Portugal participou com outros países da OCDE (PISA), verificou-se que, na literacia de leitura, existem diferenças entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os das famílias dos alunos com baixo nível de literacia. Constatou-se, então, que os melhores resultados do PISA se encontram nos alunos que têm em casa elevados recursos educacionais e culturais e, por outro lado, é mais frequente a interacção entre pais e filhos em actividades que impliquem a discussão sobre temas sociais, livros, filmes ou simplesmente conversando (Ministério da Educação, 2001). As práticas de escriteitura são fundamentais!

### 3.1. PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

*“Pela linguagem acedemos à informação produzida por outros, formatamos e elaboramos essa mesma informação, alargando e reorganizando o conhecimento que temos sobre o real. A eficiência com que utilizamos a língua da comunidade a que pertencemos (nas suas vertentes oral e escrita) é factor determinante na expansão dos interesses individuais, assim como do sucesso alcançado (escolar, incluído). Quanto mais atenção a escola prestar ao desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos alunos, maiores serão as possibilidades de êxito social e colectivo de uma comunidade”.*

Sim-Sim (1998: 38)

Importância da entrada na escola, no desenvolvimento linguístico

Em situação dita “normal”, a criança apresenta uma extraordinária capacidade de adquirir a língua que se fala à sua volta. É no seio do grupo familiar que o processo de aquisição da linguagem se inicia e desenvolve de forma bastante rápida, logo nos primeiros dois anos de vida. Este desenvolvimento linguístico é enriquecido com a entrada da criança na escola e a sua exposição a contextos mais alargados. Assim, a entrada na escola contribui para que a criança deixe de ter experiências linguísticas respeitantes, exclusivamente, ao contexto (aqui e agora). O seu vocabulário aumenta e a estrutura frásica torna-se mais complexa. Gradualmente, a criança começa a fazer uso da linguagem como forma de tornar presente os acontecimentos ocorridos no passado ou a antecipar os que virão ainda a ocorrer. É um processo que está em marcha, pelo que o domínio das regras sintácticas não está, à entrada da escola, completamente atingido. Com efeito, apesar da criança, nesta altura, ser um falante de-

envolto, o seu nível de mestria não é, por enquanto, compatível com o do adulto. O facto de algumas construções não terem sido adquiridas deve-se, por um lado, à complexidade das estruturas e, por outro, à fraca ocorrência com que as mesmas ocorrem no discurso dos adultos com os quais a criança interage (Sim-Sim, 1998). Consequentemente, o conhecimento sintáctico continua em desenvolvimento até à puberdade. É um período, de acordo com Sim-Sim (1998: 167), “*caracterizado pela consolidação e aperfeiçoamento de estruturas sintácticas já existentes e pelo aparecimento de construções que requerem alterações nas estratégias gerais de interpretação e de formulação de frases*”.

Independentemente das várias formas, a linguagem constitui uma ferramenta imprescindível no processo de aprendizagem, assim como nos processos genéricos de desenvolvimento (Sammons *et al.*, 1995), pelo que é bastante importante que as crianças se confrontem com experiências diversificadas, a fim de se promover e sustentar o desenvolvimento da linguagem. Estas condições devem ser extensíveis à situação de sala de aula. Dean (2000) considera fundamental que, na sala de aula, seja permitido ao aluno aceder a várias oportunidades para trocas verbais com colegas e professores, no sentido de mobilizar as suas anteriores experiências, enquanto se dá o enriquecimento do seu desenvolvimento e do seu próprio processo de aprendizagem.

Importância da linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento

Sim-Sim (1998) considera mesmo que a quantidade e a diversificação da experiência do sujeito influencia a sua possibilidade de discutir, apreciar e obter o significado do que lhe é dito pelos outros e, simultaneamente, actuar na base do que compreende. Podemos falar de uma forte “cumplicidade” existente entre a linguagem e o desenvolvimento do sujeito. Isto porque se, por um lado, ela é produto da evolução da espécie humana, por outro, ela é também factor e motor de desenvolvimento do ser humano. É através dela que “*expressamos a nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, transferimos a informação de e para outros tempos e lugares*” (Sim-Sim, 1998: 30).

Na perspectiva de Sim-Sim *et al.* (1997: 26), tendo em conta os princípios que regem a escolaridade básica obrigatória, a instituição escola deve ter como função ensinar os alunos a prestar atenção ao emissor, fazendo com que eles **aprendam a saber ouvir**. Para além de estarem com atenção, deverão também ser capazes de apreender aquilo que é **essencial na mensagem** e o **fio condutor** de qualquer exposição, assim como compreenderem os **pontos básicos de um argumento**, a par da aprendizagem da **comunicação em grupo**. A autora em questão (1998) sublinha a importância da natureza activa do sujeito no próprio processo de desenvolvimento linguístico. A sua curiosidade inata leva-o a servir-se da linguagem para colocar questões, dissipar dúvidas, encontrar respostas. Estas competências vão contribuir para o sucesso da criança, pelo que o objectivo principal do sistema educativo deve ser a utilização da língua, de forma eficiente, devendo permitir e encorajar a criança em

Cultivar o  
saber  
ouvir,  
falar,  
escrever e  
ler

situações em que estejam explícitas competências tais como **falar, ouvir falar, escrever e ler** — vertentes contempladas nas duas modalidades da linguagem: oralidade e escrita.

Aprender o valor de **saber ouvir** e **saber expressar-se**, tendo em conta o contexto e os objectivos, é fundamental para que os sujeitos comuniquem com eficiência (Sim-Sim, 1998). Assim, saber **ouvir falar** é extremamente importante e implica um conjunto de processos interligados que incluem:

- a atenção;
- o reconhecimento e a
- interpretação de cadeias sonoras de símbolos pronunciadas por outra pessoa.

Não se tratando de uma actividade passiva, a mesma funciona como veículo da comunicação diária e das aprendizagens. É necessário, contudo, que o sujeito seja capaz de:

- prestar atenção ao que se diz;
- seguir a mensagem do interlocutor;
- identificar com clareza o essencial da mensagem e
- determinar o acessório.

Sim-Sim (1998) acrescenta, a propósito da importância de saber ouvir falar, que a incapacidade de gerir a atenção e de recuperar a informação transmitida está conotada com baixos desempenhos escolares, havendo dados que confirmam as vantagens dos docentes ensinarem a ouvir falar, relativamente aos ganhos de compreensão do que se houve. As consequências destas constatações merecem um tratamento tão simples como seja a escola proporcionar aos alunos actividades que desenvolvam a capacidade de saber ouvir/escutar e, de preferência, deixando o aluno actuar. Actualmente, há informação que comprova que as actividades que envolvem ouvir falar e, de seguida, actuar, são mais importantes do que a situação de apenas ouvir. Consequentemente, nas salas de aula é necessário haver espaço para as crianças:

- responderem activa e efectivamente ao que ouvirem;
- formularem perguntas;
- responderem com vista à clarificação do que foi dito.

A questão do saber ouvir falar é tão importante, na perspectiva de Sim-Sim (1998: 34), que a mesma não se coíbe de apresentar algumas recomendações que, em sua opinião, podem ser pedagógicas na estimulação de tal competência — recomendações essas que intitulou de “*DEZ CONSELHOS PARA BEM ENSINAR A OUVIR FALAR*”, os quais passamos a apresentar e que, por nossa iniciativa, agrupamos conforme explicitado na tabela nº 1.

Quanto ao **saber expressar-se**, a linguagem deve, de forma gradual, ser usada como via exploratória do conhecimento, da curiosidade e da criatividade do aluno, não se devendo cingir, simplesmente, à simples expressão de opiniões. Em termos de conversação espontânea, a criança, ao entrar na escola, possui um desenvolvimento linguístico que lhe permite interagir com sucesso. A conversa espontânea, enquanto “*joint activity*”, “*é uma actividade que recruta saberes linguísticos e sociais*” (Sim Sim *et al.* 1997: 28). Por outro lado, implica não só o conhecimento que os interlocutores devem ter dos seus papéis como a cooperação entre os mesmos.

NECESSIDADES EMERGENTES	CATEGORIAS	OPERACIONALIZAÇÃO	RECOMENDAÇÕES
RESPONSABILIDADE DIRECTA DO PROFESSOR	METODOLOGIAS	Estratégias diversificadas	“A capacidade de manutenção de atenção da criança é limitada: varie as actividades propostas”. “Utilize processos variados para captar a atenção das crianças em grupo e individualmente”.
		Realização de jogos	“Promova a realização de jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que foi dito”.
		Incentivo à poesia	“Estimule o gosto por ouvir poesia”.
		Leitura de histórias/ notícias	“Crie o hábito de lhes ler diariamente histórias ou notícias”.
	ATITUDE PROFISIONAL	Debates de alunos	“Implemente discussões colectivas em que as crianças aprendam a esperar pela respectiva oportunidade de argumentar”.
		Reflexão profissional	“Procure consciencializar o que leva as crianças a deixarem de lhes prestar atenção”.
RESPONSABILIDADE DIRECTA DO PROFESSOR COM INTERVENÇÃO DA COMUNIDADE	ARTICULAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA / COMUNIDADE	Debates/Leitura de histórias	“Convide adultos da comunidade, pais ou outras pessoas, para discutirem com as crianças temas específicos, para lhes descreverem acontecimentos de interesse colectivo e lhes lerem histórias”.
RESPONSABILIDADE DIRECTA DO PROFESSOR COM A RESPONSABILIZAÇÃO DOS ALUNOS	RELAÇÃO ENTRE PARES	Leitura em voz alta	“Fomente “a leitura em voz alta por parte dos alunos, em pequenos grupos na classe, ou em situações de diade com crianças de idades diferentes”.

Tabela nº 1: Conselhos para ensinar a ouvir falar.

Fonte: Elaboração própria.

A escola desempenha um importante papel, no que se refere ao desenvolvimento da expressão oral. As aprendizagens proporcionadas deverão ter como objectivos contribuir para uma expressão fluente e adequada nos géneros for-

mais e públicos do oral<sup>24</sup>, com vocabulário adequado e diversificado e de complexidade sintáctica gradual. Estas competências, de forma mais ou menos explícita, exigem que o sujeito:

- seja capaz de aprender a reflectir sobre os vários géneros do oral;
- aprenda a conhecer as regras sociais que os regulam (enquadrados na questão da pragmática);
- preveja as reacções dos interlocutores e tenha capacidade de reformular o discurso de acordo com as mesmas;
- possa construir estratégias para informar, persuadir, explicar e argumentar com sucesso.

Pedagogia  
do oral

Para Perrenoud (1991), na educação básica, a escola deve adoptar a pedagogia do oral, por forma a que o aluno se apetreche de um saber-fazer de ordem linguística, cognitiva e social que lhe permita expressar as suas interrogações e os seus pontos de vista tendo em conta o contexto, as reacções, as expectativas dos diversos intervenientes, enquanto constrói sobre si mesmo uma imagem que lhe permita sentir-se um interlocutor de pleno direito. Golbert (1988: 110) diz mesmo que *“uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral”*.

Expressão  
espontânea  
da  
criança

É aconselhável que, nos primeiros anos de escolaridade, se deva ter em atenção a expressão espontânea da criança, pelo que as situações do quotidiano dão um forte contributo para a prossecução de tais objectivos. Desta forma, o aproveitamento do relato de acontecimentos vividos e discutidos entre pares e adultos é fundamental para o aumento do vocabulário e utilização de estruturas sintácticas de complexidade crescente. Uma outra valência diz respeito à narração de histórias, sejam elas reais ou inventadas, a par das dramatizações e recitações de rimas e poemas, assim como a leitura em voz alta. Discussões sobre temas determinados permitem explorar, desenvolver e clarificar ideias, predizer e pesquisar possibilidades, justificar opiniões... São, afinal, vias importantíssimas no desenvolvimento do pensamento discursivo e na integração de regras de uso da língua.

Tipos de  
questões

As estratégias usadas para colocar questões são também bastante importantes. É Sim-Sim (1997) quem no-lo diz. Considera que as perguntas permitem clarificar o que a criança aprendeu sobre o real e, ao mesmo tempo, contribui-se para o seu desenvolvimento conceptual e linguístico. Mas para tal, é necessário que as perguntas não tenham como resposta um *sim/não*. São questões a privilegiar as do tipo: *“Quais as razões que te levam a dizer que...? Como é*

---

<sup>24</sup> Para as autoras (op. cit., nota de rodapé nº 10, p. 10), *“Entende-se por “géneros formais e públicos do oral” discursos com algum grau de formalidade, produzidos em situações institucionais, com objectivos específicos (entrevista, debate, exposição apoiada em guião, ...)”*.

*que podes dizer que...? Porque é que...? Que diferenças e semelhanças entre...? O que aconteceria se...?*” (Sim-Sim, 1998: 35)

As aprendizagens atrás enunciadas não ocorrem no vazio nem são obra de um trabalho pontual. Trata-se de actividades que devem ocorrer ao longo de toda a escolaridade básica, devendo a escola colocar os alunos perante discursos orais “em diferentes variedades do Português, com níveis de complexidade e formalidade crescentes e que utilize estratégias de alargamento do vocabulário passivo” (Sim-Sim et al. 1997: 27). A continuidade vertical e transversal das aprendizagens ao longo dos vários ciclos escolares e das diferentes áreas disciplinares deve, consequentemente, ser valorizada, do primeiro ao último ano de escolaridade.

Sem se ignorar que o processo de crescimento linguístico tem as suas raízes na herança genética da humanidade, é, contudo, bastante influenciado pelas condições oferecidas pelo meio. A escola — parte integrante desse meio — desempenha um papel muito importante. Assim, no sentido de se alcançar o grande objectivo que consiste no desenvolvimento da mestria linguística de todos os alunos, Sim-Sim et al. (1997, op. cit.: 35-41) consideram que a escola deve:

1. Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição.
2. Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades.
3. Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos.
4. Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno.
5. Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares.
6. Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana”.

Assim, no âmbito do primeiro objectivo — **aprendizagem das competências não decorrentes do processo de aquisição** — as autoras referem que, à entrada na escola, o desenvolvimento da linguagem não está terminado, competindo àquela promover a capacidade de expressão oral do sujeito e, por outro lado, dar-lhe acesso à mestria da vertente escrita da língua. Neste último aspecto, é contemplada a competência de extracção de significado de material

escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita). Assim, no âmbito da leitura, a escola deve ensinar a ler fluentemente, ou seja, a extrair, de forma precisa, rápida e sem esforço, o significado do material escrito, enquanto no domínio da escrita deve ensinar as regras e técnicas facilitadoras de uma execução precisa, fluente e confiante e, por outro lado, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas que organizem o pensamento por forma a que o sujeito seja capaz de planificar a mensagem e transmiti-la de forma clara e eficaz.

No que se refere ao segundo objectivo — **acesso ao Português padrão e respeito pelas variedades existentes** — a escola deve garantir que todos os alunos dominem a língua padrão, sendo capazes de a usar de forma fluente e apropriada. Por outro lado, há que consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades. Assim, para além da sensibilização para a variação da linguagem, tal consciencialização contribuirá, ainda, para a formação de valores de tolerância e de respeito pelas diferenças.

Relativamente ao terceiro objectivo, o qual se preocupa com a **valorização das atitudes cognitivas menosprezando o ensino de conteúdos de natureza informativa**, compete à escola promover práticas pedagógicas que permitam que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e às capacidades e valores que lhes permitam, de forma crítica, conhecer e transformar o real (contexto escolar, profissional e social) em que se encontram inseridos. Se o aluno possuir uma mestria que lhe permita interagir com o real de forma activa e criativa, sendo capaz de extrair e produzir significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita, poder-se-á dizer que a escola está a desempenhar, de forma salutar, um dos seus grandes objectivos. Contudo, este objectivo requer, também, o treino de mecanismos de automatização e a aprendizagem de estratégias essenciais à eficácia e rapidez de acesso ao conhecimento. Estes são meios que permitem a economia e a gestão de recursos mentais bastante relevantes no processamento da informação.

No que concerne ao quarto objectivo — **desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares** — convém referir que a mestria linguística, tal como qualquer outra mestria, é o desenrolar de um *continuum* que se vai alargando e aprofundando a partir de um núcleo de competências básicas. Assim, uma das condições é a necessidade da sequencialidade das aprendizagens linguísticas seguir o princípio da continuidade longitudinal e não se desviar dos objectivos traçados desde o primeiro até ao último ano.

O quinto objectivo prende-se com os contributos do crescimento linguístico registado na língua materna nas restantes disciplinas curriculares, incluindo a língua estrangeira. Presentemente (como já tivemos oportunidade de referir), reconhece-se que as competências ao nível da língua materna têm repercussões positivas na aprendizagem das outras línguas. Por outro lado, os bons níveis de desempenho na leitura permitem uma melhor compreensão dos temas



a estudar. Deste modo, estas competências associadas também a um bom nível de mestria na escrita favorecem o sucesso noutras disciplinas curriculares. A situação inversa também se verifica. Assim, se nas disciplinas curriculares se valorizar a leitura como forma de construir conhecimentos, melhores serão os resultados em língua materna. Estamos perante um círculo virtuoso que exige, tanto à escola como aos professores, um trabalho pluridisciplinar o qual conduza os alunos a entenderem as várias disciplinas curriculares como uma unidade, relativamente aos grandes objectivos de formação, às capacidades cognitivas e às estratégias de aprendizagem que são mobilizadas.

O sexto e último objectivo reporta-se ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana. As autoras realçam a importância do património escrito referente a diferentes épocas e sociedades, enfatizando o contributo dos textos literários. Para além das inúmeras valências que este tipo de material oferece, o mesmo permite, ainda, que os alunos contactem com as características próprias da linguagem literária. Esta requer o domínio de estratégias específicas de leitura e, por outro lado, estimula o domínio de recursos vocabulares e estilísticos sofisticados.

Contudo, não será de mais relembrar a actuação nem sempre correcta da escola, relativamente às condições de desvantagem em que algumas crianças se encontram. A este propósito, também Teixeira *et al.* (1996) fazem referência à existência de uma dessintonia entre a “cultura letrada” defendida pela escola e a cultura oral. Desta forma, existe uma penalização das classes populares. Este facto estabelece uma relação problemática com a escola. Esta, como contexto estrutural de acção e socialização, contrasta com os contextos populares, produzindo um processo de selecção precoce e cumulativa, bem como de desvalorização e desajustamento cultural que, em casos extremos, leva ao abandono e à marginalização. Trata-se, no fundo, de uma relação falhada. Por outro lado, esta relação “desgastante” é marcada por uma lógica contraditória. Os sujeitos apercebem-se da importância do “diploma” como forma de acesso a outros universos mas, por outro lado, confrontam-se com o facto de haver necessidade de investir num processo de aprendizagem onde os seus próprios padrões de conduta e socialização são penalizados, tendo eles de apostar em processos de aprendizagem que não dominam e que os supera. Estes aspectos (insucesso dos alunos pertencentes a meios desfavorecidos e contradições no que respeita ao diploma como facilitador de ascensão social) têm contribuído para que a escola, nos grupos mais desfavorecidos, tenha perdido a parte da sua legitimidade. Esta quebra de legitimação, na perspectiva de Augusto Santos Silva (1994: 428), traduz os contrastes e desigualdades da relação dos padrões de conduta populares com a cultura letrada:

*“As reservas à escola actual, traçadas por adultos que passaram, décadas atrás, por níveis mais baixos de escolarização e certificação, em nome da depreciação do valor do ensino e das habilitações, comparativamente com o que eles próprios antes*

*conheceram, estende-se com frequência aos modelos culturais a que associam a escola”.*

*CAPÍTULO II*

*ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA*

*“Lendo por desejo e acumulando a experiência de saber ler, a criança tornar-se-á muito provavelmente um leitor para a vida toda, tirando daí múltiplos benefícios, a ponto de lhe ser impossível imaginar (...) um mundo sem livros”.*

Ribeiro (2001: 6)

*“Cremos poder contrapor, através do Projecto Literatura & Literacia, uma experiência educativa em que os meninos não só leram como aprenderam a ler melhor e... gostaram de ler!”*

Rolo (2001: 10)

*“Os livros surgem como uma caixa que é preciso abrir, mas para a qual não se encontra a chave. Mais do que a mera descodificação de símbolos, o que está em causa é a relação com saberes estranhos, que utilizam linguagens e concepções da realidade ainda mais distantes”.*

Benavente et al. (1996: 265)

## INTRODUÇÃO

Organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE, a par de um número cada vez maior de países, preocupam-se em saber quais as competências que a população adulta possui em termos de leitura, escrita e cálculo, sem descurarem o que se passa, nestas vertentes, com os seus jovens. Segundo Villas-Boas (2001: 228), já em 1995, Benavente *et al.* referiam que “*o conhecimento das competências reais de leitura, escrita e cálculo mental da população adulta têm vindo a constituir-se como uma das preocupações, não só de um número cada vez maior de países, como também de organizações internacionais como a UNESCO, a UE e a OCDE*”. Apesar dos sujeitos frequentarem as instituições escolares, por períodos de tempo cada vez mais longos, a complexificação das sociedades modernas e os avanços tecnológicos colocaram outros problemas e, conseqüentemente, outros desafios. Presentemente, as transformações que atravessam as sociedades actuais, em planos como o tecnológico, o mediático, o cultural e o dos modos de vida, dão-se a um ritmo bastante acelerado. Cada vez mais, os sujeitos são confrontados com a necessidade de possuírem novos saberes e competências. Estas estão relacionadas, muito especialmente, com o processamento da informação escrita, por serem cada vez mais necessárias à entrada no mercado de trabalho, ao exercício da cidadania e à sustentabilidade do desenvolvimento. Se tais competências forem baixas, as mesmas têm conseqüências na vulnerabilidade social a que os sujeitos ficam expostos e no empobrecimento dos respectivos países:

*“Numa sociedade em que cada vez mais a circulação do saber se realiza sob a forma escrita, os grupos e indivíduos que, pelas baixas competências possuídas na utilização de materiais escritos, se vêem afastados da possibilidade de a ele acederem, encontram-se no limiar de um processo de exclusão e marginalização”.*

Sebastião (1996: 245)

No entanto, considerar a literacia como um conjunto de “pré-requisitos” úteis ao desempenho no espaço económico e social é uma visão simplista e rejeitada por Harman (1987). Na sua perspectiva, a literacia é importante para que se tenha acesso a uma maior autonomia, consubstanciada na liberdade e nos valores democráticos, na preservação da memória e da história humana, na capacidade de indagar e aprofundar o conhecimento, bem como na autonomia relativa à invenção e à inovação, à troca de pensamentos e ideias através do espaço e do tempo. Sintetizando, a importância da literacia reside no facto da mesma constituir “*uma força vital no desenvolvimento humano: guiando-se pela acumulação e sistematização do conhecimento passado, permite avançar em direcção ao futuro*” (Teixeira *et al.*, 1996: 355). As ideias atrás citadas têm o seu enfoque na tradição escrita. No entanto, não é intenção valorizá-la em detrimento da tradição oral:

*Importância da literacia*

*“Afirmar tal postura não será, (...), afirmar uma qualquer distinção valorativa do escrito por relação ao oral; será apenas reconhecer e assumir as possibilidades desbravadas por todo um conjunto de caminhos que o domínio das competências de literacia permite percorrer”.*

Teixeira *et al.* (1996: 355)

A importância da oralidade é também apontada por Trindade (2002: 15). No seu entendimento, o conceito de literacia em Língua Materna deve incluir competências ligadas à oralidade, para além da leitura e da escrita, uma vez que entre a oralidade e o escrito existe uma continuidade. Assim, é suposto que uma pessoa letrada seja capaz de ler e escrever nas situações sociais que exigem tais competências, mas que, também, seja capaz de falar de forma fluente, isto é, que exprima oralmente o que pretende, o que pensa ou sente, de forma clara e inteligível.

## 1. HISTORIAL: O CONTEXTO PORTUGUÊS

Pensou-se, durante algum tempo, que o aumento da escolarização registado nas sociedades ditas modernas ou industrializadas teria tido como consequência a erradicação do analfabetismo. Este seria uma “doença” dos países “terceiro mundistas” e, nos países desenvolvidos, afectaria, apenas, pequenas bolsas de população, concretamente ao nível dos grupos etários mais velhos ou das minorias étnicas. Cedo se concluiu tratar-se de uma ideia errada! Países como a França, os Estados Unidos e o Canadá verificaram que, apesar da longa escolaridade a que os seus jovens estavam sujeitos, percentagens significativas das suas populações apresentavam sérias dificuldades quando tinham de utilizar material escrito. O primeiro estudo, neste campo, nos Estados Unidos da América, provocou reacções tais que levou, em 1983, a declarações de “*Uma Nação em Risco*” (Benavente *et al.*, 1996: 4). A este propósito, Freire e Macedo (1987: VII) escrevem:

*“A crise da iliteracia tem usualmente sido relegada para os países do Terceiro Mundo. Cada vez mais, contudo, a iliteracia está ameaçando o desenvolvimento continuado das nações mais altamente industrializadas. Um livro muito célebre de Jonathan Kozol, América Ilustrada (1985), fornece uma análise sucinta da crise da iliteracia nos Estados Unidos, onde mais de 60 milhões de americanos são iletrados ou funcionalmente iletrados. (...) A iliteracia não somente ameaça a ordem económica da sociedade, mas constitui também uma profunda injustiça. (...)”*(...).

Das constatações verificadas, concluiu-se que, apesar do aumento dos anos de escolaridade e do maior número de alunos nas escolas, havia um novo tipo de analfabetismo — analfabetismo funcional — que estaria relacionado com “*aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida*” (Benavente *et al.*, 1996: 4). Os sujeitos apresentavam incapacidades no domí-

nio da leitura, da escrita e do cálculo e, em consequência, a sua capacidade na vida social estaria diminuída. Assim, emerge a necessidade de se ultrapassar a alfabetização (que traduz o acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo) e apostar na literacia (conceito que traduz a capacidade de usar as competências ensinadas e aprendidas de leitura, escrita e cálculo). Contudo, o conceito de literacia não se opõe ao conceito de alfabetização funcional. Este equaciona as competências necessárias à execução de novas tarefas, por forma a que cada sujeito assegure o seu desenvolvimento e o da própria comunidade. Porém, o conceito de literacia centra-se no uso de competências e não na obtenção das mesmas. No entender de Benavente *et al.* (1996: 147) o “*conceito de literacia remete precisamente para a capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana, isto é, para a utilização das competências de leitura, escrita e cálculo para além do contexto escolar de aprendizagem, possibilitando assim a actualização permanente de um conjunto de capacidades, de forma a dar resposta às exigências sempre novas da sociedade*”.

Tendo em conta os dois conceitos atrás apresentados (literacia e alfabetização), torna-se mais evidente a diferenciação entre níveis de literacia e níveis de instrução formal. Neste último caso, as pessoas podem obter determinados níveis de instrução formal, sem que possuam determinadas competências. Por outro lado, pessoas com formação considerada equivalente podem apresentar desempenhos efectivos bastante díspares, face às situações do dia a dia que impliquem a utilização de material escrito.

Apesar de se ter concluído que não existe uma correlação perfeita entre os graus de escolarização formal e o nível de literacia das populações, não constitui razão pensar que, com o aumento da escolaridade, não se venha a aumentar as competências de uso dos saberes. Pelo contrário, a escolaridade é, regra geral, considerada bastante importante na aquisição de competências necessárias. Actualmente, tem-se consciência de que existe uma maior probabilidade das populações melhorarem os seus perfis de literacia, desde que os níveis de escolaridade sejam mais elevados.

Foram os países anglo-saxónicos que, primeiramente, utilizaram o termo *literacy*. Oslon, na *Encyclopedia of Cognitive Science*, editada pela MIT Press, 1999, introduz a palavra “literacy” e define-a como sendo “*um conceito mais geral do que ler e escrever, incluindo não só a competência e os usos da leitura e da escrita mas também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos, leis e textos que constituem o corpo principal da cultura histórica*” (Delgado-Martins *et al.*, 2000: 13). Hoje, segundo as autoras, o rótulo lexical *literacia* é usado para explicitar um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita. Distingue-se de alfabetização, por não estar associado ao grau formal de escolaridade a que este conceito estava ligado. Se esta palavra está associada a um conhecimento obtido, estático, sendo utilizada para referir a condição de ser ou não ser iniciado na língua escrita, independentemente do nível de domínio que se possuía,

pelo contrário, a palavra literacia tem um significado muito mais abrangente e engloba as capacidades de utilização da língua escrita, encontrando-se associada a um conhecimento de natureza dinâmica, ou seja, um conhecimento em aberto. Bustorff (2004: 175) diz mesmo que a distinção entre alfabetização (literacy) e alfabetização funcional (functional literacy) é, desde há anos, recomendada pela UNESCO, para elaboração das estatísticas internacionais de educação. Com o primeiro termo designa-se “a capacidade de ler e escrever pequenos textos de uso corrente na vida diária, com a compreensão do seu sentido”. No segundo termo está incluída “a capacidade de envolvimento em todas as actividades em que a alfabetização é requerida para efectivo funcionamento do grupo ou comunidade e também para permitir ao cidadão continuar a usar a escrita, a leitura e o cálculo para o desenvolvimento próprio da comunidade”.

No contexto português, Candeias (2000: 210) refere que “o termo «literacia», parece ser o resultado de uma tradução directa do termo inglês «Literacy», cujo significado aparece em qualquer dicionário contemporâneo como sendo totalmente equivalente ao de alfabetizado na concepção tradicional”. Isto verifica-se em dois dicionários diferentes, segundo o autor: No *Webster’s Home University Dictionary* (1966: 563), o termo literacy é definido como “The ability to read and write” e no *Dicionário de Inglês Português* da Porto Editora (1984: 417), o termo literacia tem, exactamente, o mesmo significado: “Aptidão para ler e escrever”.

Segundo Delgado-Martins *et al.* (2000: 13) a palavra “literacy” é definida como “being literate” e “literate” como “able to read and write”. Na nossa língua, existe o termo “literato” associado ao conhecimento literário, mas num sentido depreciativo. É o que acontece na definição apresentada no Dicionário da Porto Editora (s/d): “indivíduo dado à literatura”. Segundo as autoras, poder-se-ia usar o termo “letrado” mas, tal como sucede com literato, no dicionário atrás mencionado está, também, associado a um sentido igualmente depreciado como sendo um “indivíduo que cultiva as letras”. Este aspecto negativo poder-se-á compreender se tivermos em linha de conta que, durante muito tempo, saber ler e escrever não faziam parte dos grandes objectivos da sociedade portuguesa. Assim, o modo de vida baseado no oral perdurou e a sua substituição para uma cultura assente na escrita foi lenta e tardia, quando comparada com o que se verificou na generalidade das sociedades ocidentais.

*Portugueses com piores resultados do que os sujeitos de outros países – final do séc. XIX*

No final do século XIX, muitos portugueses ficaram surpresos e indignados quando foram comparados os níveis de alfabetização e escolarização com os alcançados noutros países. Esta realidade repetiu-se quando, no final do último século, foram divulgados os resultados de um estudo sobre as capacidades literácias dos portugueses. Porém, tanto num como no outro século, os conceitos utilizados carecem de precisão. Com uma definição imprecisa, o conceito de alfabetização era manipulável pelos poderes e contrapoderes políticos. Igual sorte cabe ao conceito de literacia. Desta forma, até um passado bastante



recente, no nosso país, falava-se de alfabetização. A pessoa alfabetizada dos séculos XIX e XX podia saber ler apenas, ou ler e escrever, ou ler, escrever e contar. Podia, também, ser uma pessoa que tivesse frequentado uma escola, ou no grau superior da definição, que nela tivesse obtido um diploma. Dada a imprecisão da definição do conceito, poder-se-ia considerar alfabetizada uma determinada pessoa, ignorando-se se a mesma era capaz de soletrar ou não uma só palavra que fosse.

Cabral (2002) centrando-se no atraso do povo português, no âmbito da alfabetização, no século XIX, considera que o mesmo não tinha qualquer comparação com o que se verificava nos outros países da nossa área geocultural, incluindo as sociedades da Europa meridional, de tradição católica. Contudo, esse atraso não se devia à falta de recursos materiais e humanos. A prová-lo está o artigo de Jaime Reis (1993, cit. por Cabral, 2002: 49):

*“O dispêndio exigível para elevar a alfabetização em Portugal para um nível sul-europeu estava longe de ser esmagador. Pode mesmo dizer-se que não teria sido necessário sequer um esforço excepcional de vontade política nacional para ultrapassar uma barreira de tão reduzida dimensão, pois isso se conseguiria plausivelmente sem aumento de encargos fiscais (...) Tão pouco parece existir motivo para julgar que fosse mais importante o entrave colocado por uma eventual escassez de professores (...) A conclusão que se extrai de tudo isto é que o excepcional grau de analfabetismo registado em Portugal na segunda metade do século XIX não se ficou a dever à presença de barreiras materiais e humanas intransponíveis”.*

No entender de Cabral (2002: 50), a questão da iliteracia verificada em Portugal não se prendia com questões de natureza financeira, mas sim com uma *“questão política, ou melhor, uma questão de poder, cuja chave passava e, de algum modo, continua a passar, entre outros factores, pela restrição do acesso a esse instrumento de poder que é o saber adquirido através da escolarização, desde logo enquanto forma de controlo do acesso ao poder político”*. É do conhecimento geral que um povo iletrado é um povo pouco interventivo, nas várias dimensões sociais. Era esta a situação desejável, no contexto político da altura.

Contexto político valoriza o iletrismo

Em 1870, a geração de então inscreveu o tema da decadência na cultura portuguesa, com a *narrativa do atraso* (Nóvoa: 2002a). Face a esta situação, nunca mais Portugal deixou de se ver como um “país atrasado”, muito especialmente, no campo da educação — situação que perdura nos dias de hoje. É um estigma do qual não temos sido capazes de nos afastar e que foi sendo confirmado, de forma sucessiva, pelos *números*. Assim, nos finais do século XIX, nos anos 30, nos anuários internacionais de educação, nos documentos da Unesco do pós-guerra, nos indicadores da OCDE, nas bases de dados da União Europeia, etc., o nosso país aparece com graves problemas. Em 1870: *“4/5 dos portugueses não eram verdadeiros cidadãos, eram analfabetos”*. Um século

Narrativa do atraso

mais tarde, o *Estudo nacional de literacia* confirma que “4/5 dos portugueses não têm condições para exercer uma cidadania activa, pois são incapazes de “seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar” (Nóvoa, op. cit.: 239). Trata-se, na perspectiva de Nóvoa, de uma narrativa que não traz qualquer explicação útil, mas que, com arrogante certeza, indica o rumo a seguir. Por um lado, acredita que, através de mais escola, se resolvem os problemas da escola e, por outro lado, ignora que a crise que a escola vive tem contornos iguais tanto em Portugal, como em países considerados como “mais desenvolvidos”. Na mesma página, o autor aponta o caso do Japão que desenvolve uma profunda reforma do seu sistema educativo, no sentido de responder à “gravíssima situação de crise do ensino” e para... promover o “renascimento do país”.

Radiogra-  
fia do  
desastre

Um outro discurso não aceite por Nóvoa é o que se baseia na *radiografia do desastre*. Todos aqueles que chegam ao governo dão a ilusão da abertura de um novo ciclo, começando por explicar à nação o “estado deplorável” da escola. Uma outra maneira de pensar a educação e que se junta às anteriores é a que ficou conhecida como o *hino a futuro*. Na perspectiva do autor, muitas vezes, são os mesmos sujeitos que transitam de um estilo para outro. O “ontem” e o “amanhã” fundem-se num mesmo movimento e o presente está ausente. Para Nóvoa (2002a: 240), a “paixão pelo futuro” pode ser um bom spot publicitário, mas, em educação, significa quase sempre um “défice de presente”. As três visões apresentadas são castradoras do desenvolvimento da educação, uma vez dão a ilusão de um novo conhecimento, mas mais não são do que a repetição continuada no tempo das mesmas banalidades, como o atestam as políticas pouco operantes que foram sendo postas em prática e que conduziram ao estado lastimoso em que se encontra o nosso país no domínio da educação.

Hino a  
futuro

Sugestão:  
história  
dos  
problemas

É necessário que nos centremos no presente e façamos a caracterização do real com aquilo que ainda não foi falado, para tomarmos consciência do que têm sido os nossos problemas. Neste contexto, baseado em Michel Foucault, Nóvoa (op. cit.: 240) propõe “uma história do presente que procure identificar as coisas que ainda não foram faladas, que ainda não fazem parte dos nossos sistemas de pensamento. É partir de uma “história dos problemas”, isto é, da forma como historicamente uma determinada realidade se transformou num problema, que poderemos imaginar novas aproximações à escola”.

Dado que a iliteracia e a apatia se alimentam mutuamente, os atrasos registados no séc. XIX têm efeitos nos desempenhos dos sujeitos do século XX, apesar de se ter iniciado, de forma lenta, na segunda metade do século, uma aparente recuperação<sup>25</sup>. Os efeitos do atraso registado revelaram-se nos resultados

<sup>25</sup> Interessante será referirmos que a taxa de analfabetismo que tem vigorado no nosso país não deveria existir se tivermos em linha de conta que Portugal foi o primeiro país católico onde o Estado assumiu a

preocupantes do estudo de 1995, sobre a iliteracia no nosso país. Jack Goody (1987) escreve que, em 1950, metade da população portuguesa era analfabeta. No final do século, sem contar com 15% da população que não foi contemplada pelo processo de alfabetização, havia quase 50% de analfabetos funcionais — situação que não se verifica em mais nenhum país da Europa, no início deste século. Conclui-se, então, que, no nosso país, os investimentos que têm sido feitos no campo da educação estão, por ora, longe de ter produzido os efeitos de qualificação pessoal e de modernização colectiva que, habitualmente, se esperam da escolarização. Em termos sociológicos, o défice de resultados obtidos é devido “à coexistência, no tempo curto da massificação do nosso sistema escolar, de estruturas e comportamentos sociais de índole marcadamente tradicional e, simultaneamente, de muitos dos problemas com que se defrontam sistemas muito mais maduros do que o nosso e que relevam, lá como cá, da chamada crise da escola na era da pós-modernidade” (Cabral, 2002: 51). À laia de síntese, o autor acrescenta que a produtividade social do nosso sistema educativo se vê afectada, tanto por factores de atraso, como por factores de modernidade que coexistem na nossa sociedade.

Em Portugal, o discurso sobre a educação e o analfabetismo teve um papel importante na ascensão política dos estratos republicanos, no início do século passado. Assim, com base nos dados dos Censos realizados desde 1864, os republicanos, referindo o fraco grau de escolarização e alfabetização dos portugueses, em comparação com o que se registava nas outras sociedades europeias, atribuíam tal atraso à monarquia “obscurantista e tirânica” — facto que veio a contribuir para a revolução de 1910. Contudo, foi durante o salazarismo “obscurantista e tirânico” (e não durante a República) que se consolidou a escolarização dos jovens portugueses (Candeias, 2000: 215). O autor em questão, a propósito das baixas taxas de alfabetização do princípio do século passado e das baixas taxas de literacia no final do mesmo, refere que não significa que o povo não seja capaz de “potenciar o seu desenvolvimento pessoal”. Na sua perspectiva, o problema real, “parece residir no facto de esta «massa bruta», este povo analfabeto, inculto e iletrado, se mostrar avesso e indiferente às estratégias de modernização propostas e defendidas pelos diversos tipos de elites que têm ou querem ter poder”. Em nossa opinião, parece-nos que esta conclusão merece ser repensada. Pela experiência que temos, decorrente do contacto directo com as pessoas que são enquadradas nessa “massa bruta”, não consideramos que o povo assuma, de consciência plena, essa atitude de aversão e indiferença. Muitas das pessoas não sabem, não compreendem a importância/funcionalidade do acto de saber ler e escrever. Estas pessoas não tiveram quem, na altura mais apropriada, lhes fizesse notar as vantagens advindas do domínio de tais competências. Algumas chegam mesmo a afirmar que

---

responsabilidade e o controlo do sistema de ensino. As reformas instituídas, no final do século XVIII, serviam de referência para outros países europeus. Em 1835, o nosso país, a nível mundial, foi o quarto a decretar o princípio da escolaridade obrigatória e a partir de 1844, começaram a aplicar-se penalizações cívicas e monetárias a pais, estudantes (adultos) e autoridades que não zelassem pela frequência escolar.

não precisam de saber ler nem escrever porque têm um dedo que vale tanto quanto esses saberes. Colocando a “dedada”, em qualquer documento que precise de ser assinado, é o suficiente (como elas dizem). Este comportamento permite-lhes que possam receber o vale da mísera pensão a que têm direito. Em termos de notícias dos familiares mais próximos, longe vão os tempos em que se recebiam cartas. Na actualidade, há um contacto directo com os mesmos através do telefone. Estes e outros aspectos levam a que as pessoas analfabetas “desvalorizem” a importância da leitura e da escrita. Consequentemente, muitas delas, quando se confrontam com a possibilidade de aceder à leitura/escrita, consideram-na tardia. Vivem e estão habituadas a viver no “obscurantismo” e o facto de se poderem sentar nos bancos da escola vai interferir com hábitos/rotinas instituídos que não lhes apetece colocar de parte. Outras pessoas há que, apesar do interesse pela frequência da escola, não possuem condições, por razões várias, de virem a frequentar a escola. Depois, a aprendizagem da leitura e da escrita em idades que se afastam muito da idade esperada para fazer essas aprendizagens, nem sempre se apresenta como tarefa fácil. A ilustrar o que acabámos de referir está o título de um poema (“*Uma caneta pesa mais do que uma enxada*”) composto de memória por uma participante num curso de alfabetização de adultos e que dá os seus primeiros passos nesta aprendizagem, onde a “*adaptação da mão à escrita é lenta e penosa*” (Marcelo, 1989: 70-71).

A maior parte das investigações e das preocupações políticas na educação, no nosso país, revelam que estas últimas se centram no processo de aprender e ensinar a ler e a escrever nos primeiros anos de escolaridade. Ao analisar-se os currículos e os programas conclui-se que os mesmos partem do pressuposto de que os alunos sabem ler e escrever, logo no final do 1º ciclo e, em situações mais complexas, no final do 2º. É este conceito de saber ler e escrever que é posto em causa quando se tem em atenção a palavra literacia e as competências intrínsecas à mesma, uma vez que, para além das competências básicas em leitura e em escrita, os alunos precisam de desenvolver outras capacidades — capacidades especializadas em textos de vários tipos: textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos de manuais das diversas disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, banda desenhada e escrita em suportes variados, papel, ecrã de televisão ou de computador, telas e quadros electrónicos (Delgado-Martins *et al.*, 2000).

Recentemente, constatou-se que “*os programas educativos nacionais possuem uma margem expressiva de insucesso, na tarefa de alfabetizar e manter uma parte significativa da população com uma capacidade mínima de utilização e processamento da informação escrita*” (Sebastião, 1996: 239). Este facto levou a que o debate sobre o fenómeno do analfabetismo ganhasse outras proporções. Os investigadores e as autoridades políticas começaram a debruçar-se não apenas sobre os níveis formais de educação escolar, mas, por outro lado, tentando analisar a influência de outras variáveis que contribuem para a

ruptura existente entre as aprendizagens escolares e as capacidades reais dos sujeitos para as utilizarem, no seu quotidiano. Contudo, Lopes (2002) considera que o problema da iliteracia está longe de ser unicamente português. Na actualidade, tem-se uma concepção muito mais real do que é a iliteracia. Para Teixeira *et al.* (1996), o iletrismo é a manifestação complexa de múltiplas causas. Encontra-se enraizado na dinâmica social e cultural o que leva a ser considerado como um problema complexo cuja definição deriva de diferentes condições, de acordo com os diferentes grupos e comunidades. Em termos gerais, será importante ter presente que:

*Iletrismo:  
múltiplas  
causas*

*“Ler o mundo, o dia-a-dia, ler no sentido de compreender, requer a capacidade de compreender, requer a capacidade de passar do signo ao significante. Sendo assim, analfabeto não é só o que não sabe juntar as letras mas também aquele que, tendo formado a palavra, a não consegue integrar na frase e esta no texto e este no contexto geral que pode ser tão vasto quanto o vasto e contraditório mundo em que vivemos. (...)”*

Marcelo (1989: 69).

Também Freire e Macedo (1987, cit.: 49) dão importância à leitura do mundo:

*“É impossível levar a cabo o meu trabalho de literacia ou compreender a literacia separando a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como se escreve a palavra de modo a que mais tarde a sua leitura seja precedida da aprendizagem de como se escreve o mundo, isto é ter a experiência de mudar o mundo e tocar o mundo”.*

## 2. CONCEITO DE LITERACIA E SUAS AMBIGUIDADES

Os conceitos de alfabetização e de literacia têm sido imprecisos ao longo dos tempos. Esta imprecisão está bem marcada na discrepância de formas utilizadas para se avaliarem os desempenhos dos sujeitos. Nos séculos XVII e XVIII, o grau de alfabetização dos povos ocidentais foi avaliado através da pesquisa sobre a capacidade e percentagens de assinaturas em contratos comerciais e actas de assento matrimonial. No século seguinte, são os recrutas que são questionados sobre as suas qualidades alfabéticas. Ao mesmo tempo, a partir dos meados do século XIX, aparecem os Censos das populações. Nestes, a medição do grau de alfabetização torna-se relevante assim como, mais tarde, o grau de escolarização.

No que respeita às assinaturas, os investigadores actuais determinam, através da grafia, cinco níveis de assinatura correspondendo, provavelmente, o primeiro a sujeitos alfabetizados e o último a sujeitos analfabetos (Candeias, 2000). Relativamente aos recrutas, a tarefa consiste em perguntar se sabem ler ou escrever, pedem-se certificados escolares ou, então, em certos casos, aque-

les são confrontados com textos para ler e para escrever. Este procedimento tem sido bastante utilizado por quem se preocupa com o assunto.

De acordo com Candeias (op. cit.), Cipolla, nas suas investigações, conclui que, entre 1881 e 1900, no exército francês, foram incorporados e examinados 6121018 recrutas dos quais 8% não sabia ler nem escrever; 3% só sabia ler; 87% sabia ler e escrever, mas não tinha concluído a escola primária e 3% tinha, pelo menos, o *Brevet de l'Enseignement Primaire*. Centrando a atenção nestes dados, o autor leva-nos a concluir que, com eles, se podem fazer várias leituras, todas correctas. Assim, poder-se-á dizer que a percentagem de recrutas alfabetos é de:

Várias leituras com os mesmos dados

- 93% (3%+87%+3%);
- 90% (87%+3%);
- 3% (3% pelo menos com o *Brevet de l'Enseignement Primaire*).

Um outro exemplo ilustrativo da ambiguidade do conceito é o caso da Finlândia, país orgulhoso das suas tradições de alfabetização. Nos Censos Populacionais de 1880, 98% da população adulta é considerada alfabetizada. Acontece que a UNESCO<sup>26</sup>, quase um século depois, pega nos mesmos dados e corrige a percentagem, baixando-a para 13%. Esta discrepância deve-se à não uniformização do conceito de alfabetização. No século XIX, os finlandeses consideravam a pessoa alfabetada desde que soubesse ler. Os critérios da UNESCO, contudo, eram diferentes, considerando alfabeto alguém que soubesse ler e escrever (Ramos, 1993).

Face aos dados atrás apresentados, é fácil concluir que se está perante um conceito que carece de explicitação. Os números e a sua variabilidade indicam-nos que:

- a categoria alfabetização não é absoluta, podendo haver vários graus de alfabetização. Torna-se difícil separar os alfabetizados dos não alfabetizados a não ser nos casos extremos;
- os números apresentados nos Censos, relativamente à avaliação do grau de contacto de uma dada população com a cultura escrita, têm que ser lidos com muito cuidado;
- estes indicadores se prestam, com facilidade, a manipulações políticas. Assim, é fundamental a certificação da definição das categorias utilizadas para a classificação de analfabetos, alfabetos e escolarizados.

Carlo Cipolla (1969) apresenta como bom exemplo, para saber as capacidades reais face à alfabetização dos recrutas, o caso do governo suíço. O Conselho Federal Suíço, no ano de 1879, estabeleceu as regras para avaliação das capacidades literácias. Para o efeito, os soldados eram confrontados com um exa-

Suíça: exemplo seguido

---

<sup>26</sup> UNESCO é uma organização criada nos finais da década de 40, do século XX.

me que contemplava quatro áreas: o grau de leitura, o grau de composição, o grau de aritmética e o grau de educação cívica. Cada uma das provas era classificada com notas de 1 a 5, sendo a primeira a nota máxima e a segunda a incapacidade total de resolução da tarefa. Constatou-se que dos 265000 recrutas examinados no período compreendido entre 1891 e 1900, apenas 3% se encontrava nos graus 4 e 5 das provas de leitura; 8% nas provas de composição; 9% nas de aritmética e 17% nas de educação cívica. Contudo, é de referir que a maioria das administrações estatais não tem regras tão meticolosas quanto as do governo suíço, na realização dos Censos populacionais. Esta é a regra utilizada, mais de cem anos depois, por aqueles que pretendem medir o grau de literacia dos seus povos, tendo como objectivo compreender se as pessoas confrontadas com material escrito conseguem “(...) *funcionar em sociedade, atingir os objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios (...)*”, ou, como no último estudo realizado com a população adulta portuguesa, avaliar “(...) *as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana (...)*” (Benavente *et al.*, 1996: 13). No entanto, na linha deste trabalho é importante ter presente:

- a dificuldade em definir o nível de escolaridade que permita a aprendizagem das competências mínimas que possibilitem ao sujeito, nos vários contextos, funcionar, quando adulto, de acordo com o que dele for esperado;
- o facto de não ser apenas a escola que fornece competências ao nível da leitura, escrita e cálculo. Há que não desprezar as aprendizagens realizadas noutros contextos. Assim, torna-se abusivo considerar, exclusivamente, o nível de escolaridade como indicador do nível de literacia. Se adoptarmos esta “medida” (o nível de escolaridade) para definirmos o nível de literacia, para além de remetermos para plano secundário a importância de certas situações não formais que contribuem para o desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo, estamos a pressupor, ainda, que tais competências garantem os desempenhos de leitura, escrita e cálculo que, na vida adulta, possibilitam responder às necessidades dos sujeitos. Por outro lado, partindo do pressuposto atrás referido caímos no erro de que tais competências, quando adquiridas, se mantêm inalteráveis, ou seja, não regredem nem progridem. Por último, nesta ordem de ideias, acreditar-se-ia que as exigências sociais, no que à literacia se refere, manter-se-iam constantes, o que não se verifica, na realidade.

Regra geral, os promotores dos inquéritos sobre literacia escalonam, por ordem de dificuldade, um conjunto de questões que, supostamente, simulam a realidade diária ou, pelo menos, os aspectos da vida em que a escrita, a leitura e o cálculo intervêm. Por outro lado, procedem ao cruzamento do nível de respostas obtido com o grau académico mencionado pelos sujeitos e, assim, determinam se os conhecimentos obtidos na escola têm alguma funcionalidade na resolução dos problemas quotidianos. Candeias (2000) alerta-nos para o

facto do procedimento adoptado para determinar o nível de literacia da população, a exemplo do praticado para definir o grau de alfabetização, estar eivado de reservas. Uma delas, a primeira, reporta-se à metodologia utilizada e já é considerada uma crítica clássica. Parece não ser muito indicada a simulação de situações do quotidiano num contexto formal e deslocado da vida real, especialmente, quando se pretende compreender a forma como as pessoas reagiriam na situação concreta. Por outro lado, a seriedade dos estudos de caso pode ser ofuscada. O autor considera que esta situação acontece quando os dados (recolhidos através de inquéritos e da classificação em níveis das respostas aos problemas) são hierarquizados e distribuídos em percentagens. A segunda reserva mais notória relaciona-se com a definição daquilo que se entende por literacia e com a forma como os objectivos supostamente subjacentes à definição são subvertidos.

Supõe-se que a forma mais fácil de compreender se as pessoas conseguem atingir, através da escrita, os objectivos que se propõem, tendo em conta a definição de literacia, será perguntar-lhes se se encontram satisfeitas com o próprio desempenho literário, isto é, se acham que o que sabem lhes permite “atingir objectivos pessoais (...) desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios (...)” (Candeias, 2000: 213). Em Portugal, no caso do estudo orientado por Benavente, a questão foi colocada e a grande maioria dos inquiridos responde afirmativamente. Grande percentagem dos respondentes declara que as capacidades de leitura, escrita e cálculo” são plenamente suficientes ou superiores ao necessário, tendo em conta a actividade profissional exercida. Entre 73% a 75% afirma que, no geral, possui razoáveis, boas ou muito boas capacidades de leitura, escrita e cálculo. Contudo, existe uma parte importante desta amostra que deseja melhorar as suas competências ao nível da literacia. Estes dados, no entanto, contrastam com as preocupações dos autores do relatório a que nos temos vindo a referir. Estes, quando comparam os desempenhos da população portuguesa com os alcançados em estudos semelhantes realizados noutros países, dão-se conta dos maus resultados dos portugueses. Candeias (2000), em termos de reservas à forma de estruturação e construção deste tipo de estudos, diz-nos que a mesma permite estabelecer laços com as lógicas presentes nos Censos populacionais e nos estudos sobre a alfabetização das sociedades, utilizados desde meados do século XIX. Assim, considera que a questão mais interessante, em ambas as situações, se reporta ao facto das situações serem construídas “por fora”, sendo a população um objecto e nunca um sujeito” (p. 215). Acrescenta, a este propósito, que “a forma como quer os «Censos...» quer os «Estudos sobre Literacia» são planeados, executados, os seus resultados expostos e discutidos, oculta os movimentos que no interior dos grupos sociais se constituem muitas vezes de formas autónomas e endógenas, na busca ou na recusa da alfabetização ou da literacia, e leva à instauração de lógicas de escolarização e de modernização que, a pretexto do bem comum, se constituem como formas de poder de partes da população sobre outras”. Exemplo destas constatações é, na perspectiva do autor, o caso da construção e consolidação da escola de massas, nos séculos XIX e XX. Esta



preocupação retirou espaço às formas de alfabetização<sup>27</sup> e escolarização<sup>28</sup> informais voluntárias e, por outro lado, alternativas, em ascensão na Europa.

Os discursos pedagógicos sobre a necessidade de educar a “ignorância” do “povo” são produzidos a partir de um prisma de relações de dominação baseadas nas “culturas populares” e nas “tradições ou saberes populares”. Isto gera desigualdades sociais, uma vez que as formas sociais escriturais são as defendidas pela instituição escolar. Desta forma, é reconhecido o papel central da cultura escrita na produção das diferenças escolares. Em termos do insucesso escolar das camadas menos privilegiadas o mesmo é compreensível se se tiver em linha de conta a valorização do escrito, em detrimento do oral. Teixeira *et al.* (1996: 315), a este propósito referem que “*se o modo de socialização escolar é, como vimos, indissociável da natureza escritural dos saberes que transmite, isto é, se a formalidade dos saberes e as formas de relações sociais no seio das quais eles são transmitidos estão profundamente ligadas, então, a forma escolar de aprendizagem opõe-se, desde logo, à aprendizagem no seio das formas sociais orais onde, na prática, não se recorre à escrita e à sistematização e formalização que lhe são inerentes*”.

A base do distanciamento enraizado na cultura oral tem as suas origens no facto de existir um desencontro com a natureza letrada e urbana dos padrões para que remetem os currículos escolares e, por outro lado, pela inacessibilidade de uma cultura cuja legitimidade assenta muito mais, conforme tem vindo a reflectir Bourdieu, na socialização informal familiar nos padrões de cultura erudita, do que propriamente na sua transmissão através da escola. Por isso, nesta lógica, se acentua a distância das culturas populares face à cultura letrada.

Contudo, apesar das falhas encontradas nos processos de avaliação dos níveis de literacia de uma determinada população, Candeias (op. cit.: 216) considera que “*falar de resultados de «Censos...» e mobilizá-los como sinal de alarme ou transformar resultados dos inquéritos à literacia em problemas sociais graves, é também fazer política*” — facto que o autor aceita desde que seja

---

<sup>27</sup> Por “*alfabetização designa-se um qualquer tipo de contacto com uma forma de cultura escrita, geralmente voluntária e esparsa mas com níveis de intensidade muito desiguais*” (Candeias, 2000: 216). O autor (op. cit.: 217) refere que na “*história da alfabetização, assistimos frequentemente à existência, quer de impulsos exteriores às populações com o objectivo da promoção da conformidade religiosa e social quer de impulsos interiores no seio de tais populações, com o sentido de construção da mobilidade social*”. Por outro lado, a “*alfabetização transforma as populações ao ritmo que elas julgam necessário e a escola transforma a sociedade através do controlo sobre estas mesmas populações*” (...)

<sup>28</sup> Por “*escolarização entende-se um contacto estruturado e progressivamente exigente com uma cultura escrita, mas também a submissão de coortes populacionais com níveis etários bem determinados a uma forma de socialização imposta por fora, e aplicada através de instituições, as escolas, construídas expressamente para o efeito*” (Candeias, 2000: 216). O autor (op. cit.: 217), acrescenta que na escolarização se assiste à construção da modernidade, independentemente da mesma se reflectir na formação do Estado-Nação contemporâneo, “*através da imposição de uma língua comum*” ou “*da construção de um ambiente hierarquizado e ordenado que facilite o processo de desenvolvimento competitivo económico e militar característico dos séculos XIX e XX*”.

claramente assumido. Pena é, pensamos nós, que tudo seja visto numa perspectiva política, principalmente quando, entre os governos que se sucedem, haja, predominantemente, rupturas e pouca ou nenhuma integração do que os antecessores, de bom fizeram. Esquecem os governantes que nada parte do zero. A história que os nossos antepassados fizeram e a que nós estamos a construir não se opõem, totalmente. É dos seus encontros e desencontros que se pode construir um processo educativo mais compatível com as exigências actuais e vindouras. E isto passa pelas competências linguísticas que os sujeitos possuem e que a escola tem a obrigação de promover!

Alfabeti-  
zação  
funcional  
e literacia

Tratando-se de dois conceitos totalmente equivalentes (alfabetização e literacia) e concluindo-se que, na segunda metade do século XX, uma grande parte das populações ocidentais se encontrava totalmente escolarizada, mas com problemas na utilização da leitura e da escrita, estas duas noções evoluíram em direcções mais exigentes. Ao rótulo lexical alfabetização juntou-se o termo “*funcional*”, no sentido de “*medir a capacidade de utilização em contextos formais e informais das aprendizagens supostamente obtidas na escola*” (Candeias, 2000: 210). É deste conceito — Alfabetização funcional — que deriva o termo literacia utilizado, actualmente, no nosso país.

Em termos históricos, há a assinalar o facto de, em 1965, no Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo, em Teerão, se ter evoluído do conceito de alfabetização tradicional/literal (ensino rudimentar da leitura, escrita e do cálculo) para o conceito de alfabetização funcional, o qual incluía, “*para além da aprendizagem dos meios de comunicação escrita, pressuposta na literal, a aquisição de outros conhecimentos gerais básicos, bem como a melhor preparação para o trabalho, para o aumento da produtividade e para a melhor inserção, domínio e transformação do meio natural*” (Fernandes, 1998: 117).

Literacia:  
conceito  
“nublado”

Como atrás referimos, o rótulo lexical “literacia” utilizado em Portugal parece ter as suas origens no termo “alfabetização funcional”. No entanto, trata-se, como já tivemos oportunidade de mencionar, de um conceito invadido de ambiguidades, apresentando as fragilidades implícitas numa das definições usadas no último estudo realizado em Portugal, sobre esta temática. Assim, de uma definição mais abrangente que considerava o “*(...) uso de informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir os objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios (...)*” (Kirsch, Jungeblut, Jenkis e Kolstadt, 1986, cit. por Benavente *et al.*, 1996: 6), passou-se a uma outra de natureza operacional e mais restrita “*(...) A literacia é entendida como as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana (...)*” (op. cit.: 13). Contudo, não é fácil apresentar uma definição de literacia. A transparência de tal conceito encontra-se, por ora, ainda nublada. Daí que Teixeira *et al.* (1996: 353) afirmem que “*qualquer definição de literacia precisa de ser especificada situacionalmente, não podendo, por isso mesmo, ser generalizada*”. Para Villas-Boas (2001a: 9), “*É na capacida-*

*de de integração da informação, e portanto de construção de significado, que reside a essência do conceito de literacia, cuja leitura e expressão escrita são os dois pólos privilegiados a que temos o direito de aceder”.*

### 3. ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Na década de setenta do século XIX, os alemães venceram em Sedan o exército francês. Esta vitória é atribuída, pelos franceses, ao facto do sistema educativo prussiano ser mais desenvolvido do que o das escolas francesas. Esta crença esteve na origem dos projectos de regeneração e reorganização do Sistema Educativo Francês, durante a III República. Para tal representação sobre a importância dos sistemas educativos muito contribuiu a discrepância registada entre os países protestantes do Norte e os católicos do Sul, desde o século XVI. Desde esta altura, constatou-se que existiam diferenças notórias em termos de prosperidade económica dos países primeiramente referidos.

Sabe-se que o protestantismo, como forma de controlo social e religioso, encorajou a difusão da leitura e, em consequência de tal medida, estas regiões tornaram-se mais alfabetas do que as que se mantiveram apostólicas romanas. Desta forma, a religião contribuiu imenso para o desenvolvimento da alfabetização. É uma crença que se acentua no século XX, com o seu apogeu na década de sessenta. Para tal, muito contribuíram as teorias do capital humano as quais defendiam que “*o investimento mais rentável, em termos de desenvolvimento, estaria na promoção da escolarização e da formação das populações em geral*” (Candeias, 2000: 220-221).

*Domínio  
da leitura  
e da  
escrita:  
base do  
desenvol-  
vimento*

Assim, depois de um período intenso de evangelização, muitas comunidades rurais, em conjunto com o clero local, pagam e controlam as escolas da região e os respectivos professores, a fim de enviarem, para os Colégios das cidades, os seus filhos que já não são absorvidos pelo trabalho do campo e que, nas cidades, poderão fazer parte da administração. É com esta realidade que, tanto nas cidades como em certas regiões rurais, a alfabetização deixa de estar, exclusivamente, vinculada à religião e, a partir dos séculos XVII e XVIII, passa a ser fundamental para a ascensão social de estratos do povo. Conforme refere Candeias (2000), é a partir do século XIX que as relações entre escola e desenvolvimento se tornam mais visíveis. Este aspecto está relacionado, em parte, com o facto do industrialismo, com a nova civilização burguesa, capitalista, urbana e organizada em redor da estrutura Estado-Nação que lhe está associada, necessitar de uma escola organizada. Na continuidade da temática em análise, a associação entre alfabetização e escolarização, por um lado, e, por outro lado, desenvolvimento económico, capacidade de gerar progresso, dinamismo social e construção de formas de organização política avançadas, foi tornando-se credível pela grande maioria dos autores dos finais do século XIX e durante o século XX. Este facto é tão evidente, entre nós, que, ainda presentemente, muitos historiadores e economistas ao tentarem analisar as raízes do

atraso económico do nosso país, continuam a debruçar-se sobre as baixas taxas de alfabetização e escolarização do nosso povo, durante os séculos passados.

Em termos históricos, sobressai que a Inglaterra, no final do século XIX, com receio da concorrência da economia de outros países, tudo fez no sentido do Estado Britânico substituir as redes educativas privadas e rivais entre si, por uma organização escolar centralizada (Green, 1992). O Estado-Nação desempenha, então, um lugar importante e está associado ao conceito de escolarização. Se a alfabetização era uma resposta pouco estruturada e reflectia a adaptação a mecanismos de mudança económica e social, a escolarização (ou a socialização infantil) prolongada e controlada pelo Estado, mais não foi do que uma criação política que se enquadrou no conceito de Estado-Nação (Ramirez, 1997). Este constituía um dos alicerces de uma nova realidade, de natureza bastante competitiva que se movimentava não só no sentido do progresso económico, mas também do progresso social e político — progresso que tinha inerente a modelação dos povos de acordo com os pressupostos básicos da socialização prolongada. Esta modelação tinha como objectivo a disciplinarização do corpo social, sendo a escola um dos instrumentos. A obrigatoriedade de todas as crianças, de determinadas idades, independentemente das etnias, culturas e línguas, frequentarem uma instituição igual para todos, onde se expressariam da mesma forma, na mesma língua e com os mesmos conteúdos prescritos pelo poder contribuiria para essa disciplinarização, uma espécie de “*militarização da sociedade*” (Candeias, 2000: 225) — situação não aceite por alguns estratos sociais mais politizados e refractários (os anarquistas) que sempre se opuseram a esta maneira de encarar a escolarização (Candeias, 2000).

*Educação  
necessária  
ao  
desenvolvimento*

Na perspectiva de Carneiro (2004), a educação é necessária ao desenvolvimento e as competências linguísticas dos sujeitos desempenham um papel bastante relevante na consumação do mesmo, concretamente as relacionadas com a utilização da leitura e da escrita, pelo que o seu domínio constitui uma base sustentável ao desenvolvimento. Esta é uma das razões pela qual a questão da alfabetização e da escolarização tem constituído matéria tão interessante, havendo quem tenha testado a existência de relações entre alfabetização e escola e, por outro lado, desenvolvimento cognitivo, colocando-se até mesmo a hipótese de que os analfabetos têm mais dificuldade em aceder ao pensamento abstracto, do que os sujeitos alfabetizados. Neste sentido, se as sociedades fossem mediatizadas pela escrita, as capacidades de adaptação dos sujeitos poderiam implicar a mobilização de mecanismos cognitivos sofisticados. Isto seria mais difícil nas sociedades iletradas que inviabilizariam o progresso. Castro-Caldas *et al.* (2000: 168) afirmam que, em termos neurológicos, o facto do sujeito saber ler e escrever, influencia o modo de funcionamento do cérebro:

*“Aquilo que com simplicidade se pode considerar “saber ler e escrever” é um processo neurobiológico de grande complexidade que modifica radicalmente a forma de funcionar do cérebro”.*

A atestar o atrás exposto, os autores supracitados mencionam que, em estudos recentes, encontraram diferenças entre cérebros alfabetizados e analfabetos:

*“Foram encontradas diferenças entre os grupos (de indivíduos), na região desta estrutura correspondente à ligação entre córtex parietal direito e esquerdo. Esta região do Corpo Caloso, responsável pela transferência de informação que considerámos (...) relevante para o processo da leitura e da escrita, mostrou-se mais pequena no grupo não escolarizado. As diferenças encontradas, nesta estrutura biológica que suporta a passagem de informação entre os hemisférios, podem revelar a importância da estimulação externa, promovida pelo acto de ler e de escrever, no desenvolvimento estrutural do cérebro” (p. 179).*

Se a leitura e a escrita podem ser vistas como meios de potencializar a inteligência com novos e significativos instrumentos, é fácil concluir-se que *“cada vez mais, a sociedade moderna exige níveis mais altos de desenvolvimento da literacia, entendida como capacidade de processamento da informação da leitura e da escrita na vida quotidiana”* (Villas-Boas, 2001a: 15).

Até se chegar à situação vigente no final do século passado e nos dias actuais, as relações entre as sociedades ocidentais e os modos de cultura escrita que se foram construindo, passou-se por três tipos de questões relacionadas com:

- a economia;
- os contextos religiosos e culturais;
- a política e a administração.

Assim, de acordo com Candeias (op. cit.: 226-227), os ciclos de alfabetização e escolarização surgidos na Europa, depois no Ocidente e, por fim, em todo o Mundo, teriam as suas origens nos seguintes aspectos:

*“a) os ciclos económicos que acompanharam a expansão europeia a partir do século XVI, e de seguida a partir do século XVIII com o que se costumava chamar Revolução Industrial, estando ambos estes ciclos na origem de profundas mutações nos tecidos económicos, políticos e sociais, dando origem a sociedades mais complexas e sofisticadas, com necessidades de gestão e de administração que acabam por potenciar a utilização crescente de uma forma de cultura escrita;*

*b) o entrelaçar entre Reforma Protestante e a Cultura das Luzes, que de maneiras diferentes se traduziram por uma racionalização e laicização das sociedades que, além de terem potenciado a economia, foram criando uma ideia pertinaz de responsabilidade e protagonismo individual, a base da «cultura*

*do cidadão», numa altura em que a «ordem» estratificada do Antigo Regime se esboroava abrindo caminho à mobilidade social através da escrita;*

*c) finalmente a consolidação do conceito de Estado-Nação nos séculos XVIII e XIX, que resultou na criação e aperfeiçoamento de aparelhos estatais com a função de, por um lado, inculcar uma base cultural universal unificadora e geradora de consensos e, por outro, legitimar os aspectos politicamente mais operativos de uma cultura dominante recente na época, a cultura burguesa industrialista que ainda hoje nos serve de referência”.*

Tendo em conta os aspectos atrás enunciados, o autor em questão considera que existem relações entre progresso e desenvolvimento e, por outro lado, alfabetização e, principalmente, escolarização, por outro. No entanto, são atravessadas por questões de natureza política que constróem um outro e novo tipo de estratos sociais adaptados à civilização nascida da época moderna. Tudo isto porque nenhum dos aspectos atrás citados aparece de forma isolada. Pelo contrário, todos eles se cruzam entre si.

### **3. 1. Importância da literacia na época actual**

*“A leitura e a escrita são abordadas com determinadas finalidades e expectativas, diferentes de homem para homem, de época para época e criadas a partir de outras leituras e de saberes anteriormente adquiridos e cognitivamente incorporados”.*

Trindade (2002: 109)

Um dos campos de estudo mais importantes e também mais produtivos das Ciências da Educação e da Psicologia e Linguística tem sido a investigação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um campo de natureza transdisciplinar. Tanto a psicologia como a filosofia, a biologia, a física, a sociologia, as ciências médicas e políticas têm, gradualmente, vindo a contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos favoráveis à investigação em educação.

Nos dias de hoje, fomentar a aquisição eficiente de uma competência literária, constitui uma das mais importantes preocupações com que a escola se debate. Este aspecto torna-se mais relevante se tivermos presente que a língua é um capital cultural que condiciona o sucesso escolar e social do indivíduo (Bourdieu, 1982 e 1994).

Baudelot e Establet (1990), a propósito do insucesso, salientam o facto de a instituição escolar, apesar de ao nível global ter melhorado os conhecimentos daqueles que a frequentam, não ter sido, no entanto, capaz de dotar toda uma geração dos conhecimentos considerados elementares. Todavia, nas últimas décadas, o alargamento da escolaridade de todos os jovens tem feito parte das

preocupações dos governos dos múltiplos países. Acreditando que a escolarização massificada e prolongada contribuiria para erradicar, de forma progressiva, o analfabetismo, por todo o mundo se legislou no sentido da escolaridade básica obrigatória ser um direito de todos e, por outro lado, apostou-se no “desenvolvimento de planos de alfabetização e de educação recorrente, visando uma escolarização de segunda oportunidade para aqueles que à mesma não tinham antes acedido” (Benavente et al., 1996: 4). Assim, segundo Sebastião (1996: 245), “a ideia da escolarização universal deu origem a políticas educativas cada vez mais alargadas que, apesar dos normativos que as suportam, têm encontrado muitas dificuldades para serem implementadas, seja pela diversidade crescente dos públicos escolares e diferentes entendimentos da sua utilidade ou pela rigidez da própria instituição”.

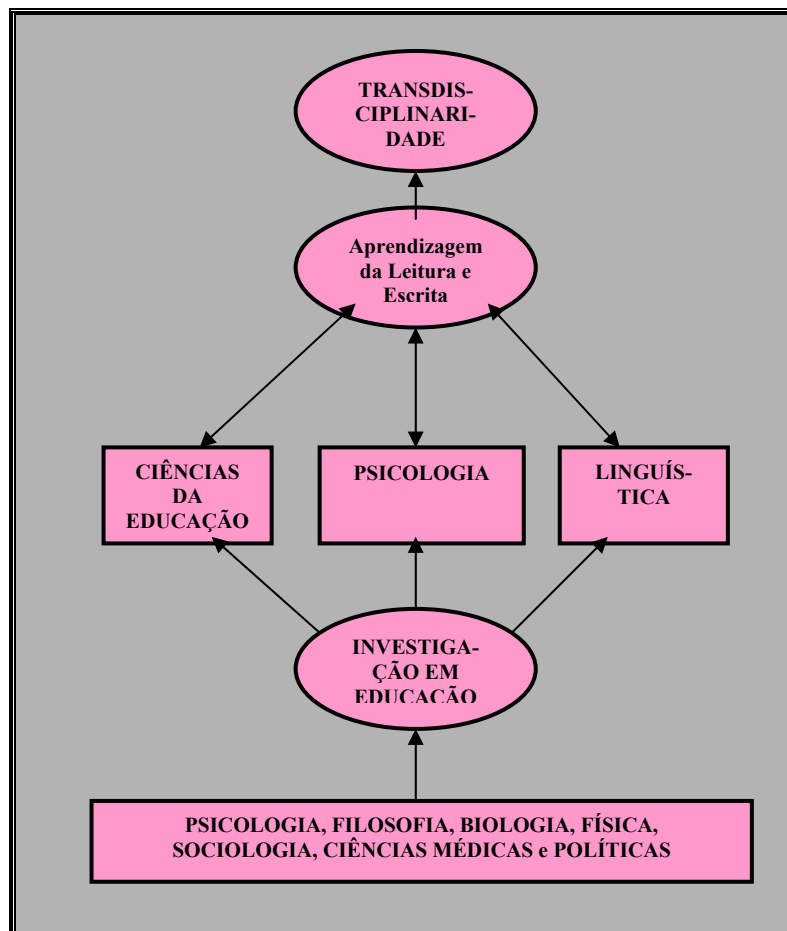


Figura nº 5: Leitura e escrita como fonte de interesse de outras áreas.  
Fonte: Elaboração própria.

Teodoro (1999, cit. por António, 2004: 78) considera que a escola para todos — a escola de massas — tardou em aparecer apesar de há muito se ter proclamado a necessidade da escolaridade obrigatória:

(..) “importa sublinhar o carácter tardio do desenvolvimento da escola de massas, bem espelhado no facto de só na segunda metade da década de cinquenta do nosso século se ter conseguido alcançar (estatisticamente) a universalidade da escolaridade primária de três anos, embora a obrigatoriedade legal tenha sido declarada cento e vinte anos antes”.

Além de se tornar emergente a necessidade da escolaridade mínima obrigatória, a duração da mesma viu-se, progressivamente, aumentada. Portugal não foi uma excepção. No entanto, até há bem pouco tempo, a escolaridade básica era a 3ª classe, passando depois a ser a 4ª. Há pouco mais de um quarto de século, legislou-se no sentido da mesma passar a ter a duração de seis anos e, só recentemente, a escolaridade mínima obrigatória, no nosso país, passou a ter a duração de nove anos. Contudo, presentemente, defende-se que a escolaridade obrigatória passe de 9 para 12 anos, sem necessidade de se proceder à realização de uma nova Lei de Bases. Recentemente, o início da a escolaridade obrigatória de 12 anos esteve previsto para 2008 (Educare: 20050503\_4098). Todavia, no início do presente ano lectivo, a actual Ministra da Educação reafirmou a sua vontade política, anunciando que se está a criar condições “para que, dentro de dois anos (em 2009), todos os jovens permaneçam na escola até aos 18 anos, prolongando o ensino obrigatório até ao 12.º ano” (Educare de 13/9/2007).

Apesar dos esforços despendidos, Portugal continua com as mais baixas taxas de escolarização. No entanto, entre 1980 e 2001 o analfabetismo viu-se reduzido para metade e a população com habilitações de nível superior duplicou. Em termos de historial, Portugal apresentava em 1900, uma taxa de insucesso de 74%, em 1930 de 62% e em 1960, 34%. Já em 1991, a população maior de 10 anos apresentava um taxa de analfabetismo literal de 11%. Dez anos depois, essa taxa mantinha-se em 9% (Teodoro, 2006).

Literacia  
ultrapassa  
os bancos  
da escola

Sabe-se, como temos vindo a referir, que não é suficiente para os sujeitos terem frequentado este ou aquele nível de ensino, mais ou menos avançado, para possuírem boas competências literácias. Desde a década de 80, do século passado, os países considerados mais desenvolvidos verificaram que, apesar dos sujeitos frequentarem a escola durante vários anos, os adultos não dominavam competências básicas tais como a leitura, a escrita e o cálculo pelo que, no seu quotidiano, se confrontam com sérias dificuldades quando precisam recorrer a materiais impressos ou a quaisquer outros suportes de informação escrita. São sujeitos que vêem diminuídas as suas capacidades de participação na vida social, ao nível do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura. A propósito Benavente *et al.*, 1996: 405) acrescentam:

“Os requisitos solicitados, no acesso ao mercado de trabalho, em capacidade de leitura, escrita e cálculo, são progressivamente maiores. As possibilidades de carreira profissional também cada vez menos dispensam este tipo de competências. As



*necessidades de aprendizagem permanente e de reciclagem, de actualização e de mudança, presentes com crescente intensidade nos percursos de vida profissional, requerem competências de literacia generalizadas”.*

Os portugueses não constituem excepção, no que se reporta à falta de competências! Desta forma, os estudos, no nosso país, comprovam que os alunos que terminam a escolaridade básica obrigatória apresentam frustes desempenhos, nesta área. A preocupação reside, independentemente do nível de ensino frequentado pelos sujeitos adultos, na incapacidade de ler e escrever, em termos de vida diária, privada, social e profissional. Presentemente, sabe-se que, para aqueles sujeitos que concluíram o processo de alfabetização com sucesso, segue-se uma fase de consolidação e expansão das competências na utilização do material escrito. Na sociedade, de forma irrisória, encontra-se difundida a ideia de que a alfabetização é o momento fulcral de todo o processo. Nesta perspectiva, a má iniciação será a responsável pelos erros que, posteriormente, se registam. Esta concepção, para além de fraudulenta, oculta as dificuldades *“que as crianças e jovens têm de defrontar ao longo da escolaridade, por considerar que a aquisição das competências se efectua de forma final durante esse período inicial. Torna-se assim, muitas vezes, sinónimo de desresponsabilização, delegando na criança o peso de uma “descoberta” para a qual não se encontra muitas vezes preparada”* (Sebastião, 1996: 246). Por outro lado, não podemos esquecer que as aprendizagens ocorridas nas escolas nem sempre têm a continuidade devida, pelo que podemos falar de analfabetismo regressivo, o qual precisa de ser evitado:

*Analfabetismo regressivo*

*“Há que ter em conta as estruturas que evitem o analfabetismo regressivo. Se as pessoas adquirem a capacidade de ler, mas depois não têm livros adequados a essas capacidades recentes ou se os que existem, tal como são, quer pelos temas quer pelos custos, ou pela falta de bibliotecas ou pelo modo como estão organizadas, não permitindo a familiaridade com o livro, ou com revistas, jornal ou folhetos até... para que serve dar a provar o que depois não poderá constituir um alimento?”*

Marcelo (1989: 71)

É do consenso geral que, quando o sujeito possui um determinado nível de autonomia na leitura e na escrita, está mais adaptado a uma sociedade em que a informação escrita é cada vez mais em maior quantidade e em que os documentos escritos continuam a ser imprescindíveis nas relações sociais e profissionais. Por outro lado, o facto de se viver em democracia tem implícita a igualdade entre todos os sujeitos pelo que, ao legislar, não se tem presente, exclusivamente, os interesses e necessidades das elites. Então, por tudo isto, a literacia começa a ser um direito de todos os povos e de todos e de cada um dos sujeitos pertencentes às várias sociedades, pelo que as solicitações e as expectativas sociais de literacia incidem sobre a generalidade da população e sobre as capacidades de uso efectivo de informação escrita, em aspectos do domínio profissional, cultural, cívico e pessoal da vida quotidiana:

*Literacia: direito de todos*

*“A literacia já não é um luxo de minorias privilegiadas, ou um estatuto social distintivo, ou um residuo periférico nos domínios nucleares de organização da vida social. As competências de literacia já não se limitam a constituir, sobretudo, uma base para uns poucos progredirem nos estudos. Os requisitos da literacia socialmente mais alargados já não se reduzem à simples necessidade de assinar o nome ou de apresentar um certificado do ensino primário para poder tirar a carta de condução ou a-ceder a um emprego público”.*

Benavente *et al.* (1996: 396-397)

Regra geral, os sujeitos apresentam imensas dificuldades em necessidades regulares, tais como o preenchimento da declaração de IRS, do formulário para renovação do bilhete de identidade, responder a um anúncio, etc., etc.. Além disso, a interpretação de um texto jurídico sobre direitos e deveres é da competência de alguns “privilegiados”. Isto acontece com outros documentos, tanto mais que cada área “de poder” tem instituído um código, um tipo de linguagem que pretende, para manter o poder, restringir o acesso dos «leigos» (Delgado-Martins *et al.*, 2000).

Há muito tempo que o problema do analfabetismo tem preocupado os dirigentes de vários países. Desde os primeiros censos, tem havido a preocupação de determinar qual a percentagem de analfabetismo e o nível de escolarização da população de um país. Contudo, por razões técnicas e políticas, o conceito de “alfabetizado” tem variado indo desde a “exigência de saber assinar” até ao confronto com testes vários de leitura, como já foi por nós referenciado. Remonta a 1987, o Programa intitulado “A Prevenção e a Luta contra o Ileticismo”, encomendado à Comissão Europeia pelos ministros da Educação da União Europeia, após se ter tomado consciência do elevado grau de iletrismo que vigorava na Europa. Independentemente das causas, havia problemas desta natureza em todos os países. Alguns deles, não tendo este problema na sua população viam-se confrontados com os problemas dos emigrantes de várias nacionalidades (França, Países-Baixos e Alemanha), enquanto outros países tinham analfabetismo nos seus “próprios” filhos por, ainda, não terem generalizado a escolaridade básica (Portugal, Grécia, Espanha). Além deste facto, aqueles que frequentaram a escola nem todos o fizeram com sucesso, ou seja, ao deixarem a escola não adquiriram um domínio suficientemente profundo de leitura e escrita, sendo incapazes de as utilizarem nas situações exigidas por uma sociedade que lhes apresenta textos, documentos, leis, literatura e outros materiais gráficos em suportes diversificados (Delgado-Martins *et al.*, 2000). Trata-se, no fundo, de materiais escritos, de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal). Assim, há que encarar a literacia adulta em termos multidimensionais. Ultrapassando o processo de descodificação e compreensão de textos e passando a incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação utilizadas pelos adultos quando necessitam de resolver determinadas tarefas decorrentes das necessidades da actividade profissional, da vida pessoal e dos vários contextos sociais, é necessário ter-se

presente as seguintes modalidades de literacia: em prosa, documental e quantitativa (Benavente *et al.*, 1996: 6-7). Deste modo, para avaliação das competências literárias, a autora considera ser necessário utilizar instrumentos que impliquem diferentes tipos de tarefas:

- leitura e interpretação de textos em prosa (artigos de jornais, revistas e livros);
- identificação e uso de informação localizada em documentos (impressos, quadros, gráficos e índices);
- aplicação de operações numéricas, informação contida em material escrito (horário, livro de cheques, anúncio).

Benavente *et al.* (1996) advertem para o facto de se ter presente que, quando falamos de literacia, devemos ter presente que:

- o perfil de literacia de uma população não pode ser considerado constante e não pode ser inferido com base, simplesmente, nos níveis de escolaridade formal atingidos;
- as competências literárias não podem ser encaradas como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para sempre;
- os níveis de literacia têm de ser enquadrados nos níveis de exigência das sociedades num determinado momento. É neste contexto que devem ser avaliadas as capacidades dos sujeitos para desempenharem funções sociais diversificadas.

*Aspectos a considerar ao falar-se de literacia*

Para Villas-Boas (2001a: 9), a aprendizagem da leitura e da escrita são os passaportes que permitem ao cidadão ter acesso ao conhecimento, “*através de uma via simbólica poderosíssima que é a linguagem escrita*”. Consequentemente, Trindade (2002: 16) considera que o domínio ou o insucesso da leitura tem várias implicações, pelo que:

- o desenvolvimento e aprendizagem da língua falada e escrita têm uma implicação directa no nível de literacia dos povos, sendo os responsáveis pela activação, no leitor, “*de mecanismos, capacidades, atitudes e valores que consubstanciam a própria concepção de cidadania*”;
- um determinado nível de literacia é essencial à aprendizagem dos diversos saberes que o sujeito necessitará de construir, ao longo da vida.

Carneiro (2004: 115) não desculpa o baixo desempenho dos nossos jovens quando são realizadas comparações internacionalmente aferidas. Segundo ele, “*Os portugueses e os responsáveis políticos não podem continuar a fingir que a questão lhes passa ao lado*”. Uma ambição nacional, nesta matéria, tem que ser afirmada em prazo considerado razoável, onde o fatalismo medíocre seja vencido e se aspire a patamares de desempenho, de nível superior. Diz, ainda, que “*Poderíamos falar mesmo de um abismo que nos separa de países vizi-*

*Necessidade de vencer o fatalismo medíocre*

nhos, sempre que nos confrontamos com aferições internacionais” (2004: 113).

Também Inês Sim-Sim no prefácio da obra de Villas-Boas (2001a: 10) diz ser “vital e urgente que se congreguem esforços no sentido de ensinar eficazmente todas as crianças a ler e a escrever, permitindo-lhes acederem deste modo a níveis elevados de literacia”. Sabemos através dos resultados obtidos pelos alunos portugueses no PISA que os desempenhos diferem consoante a tipologia de actividades propostas. Todos nós, docentes, devemos ter presente que o domínio da língua só será completo quando o aluno for capaz de obter bons resultados independentemente da natureza da actividade. Assim, competências tais como a compreensão da leitura e a expressão escrita, o conhecimento explícito da língua e a escrita compositiva devem ser valorizadas.

### 3.2. Estudos sobre a literacia

A investigação sobre literacia, a nível internacional, tem passado por várias fases e sido apoiada pelo recurso a estratégias de abordagem diversas, concretamente através de metodologias de avaliação indirecta, sendo interessante comparar os resultados obtidos através da avaliação directa<sup>29</sup>.

Segundo Sim-Sim (1996), foi na década de 60 que, pela primeira vez, surgiram as avaliações internacionais, tendo como suporte duas organizações: A Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (IEA) — criada em 1959 — e, mais recentemente, a associação para a Avaliação Internacional do Progresso Educativo (IAEP).

*Estudos de  
avaliação  
nos E.U.A.  
e Canadá*

Nos últimos vinte anos, muito estudos de avaliação directa foram desenvolvidos nos Estados Unidos da América e no Canadá. É Benavente *et al.* que se pronunciam a este respeito (1996). Sintetizando algumas etapas verifica-se que em:

- 1971, os adultos americanos foram confrontados com um teste de capacidades básicas de leitura. Os resultados não foram animadores, uma vez que 15% dos sujeitos testados revelaram dificuldades relativamente à compreensão de um texto simples;
- 1977, o Adult Performance Level (APL), desenvolvido em 1975, em Austin, na Universidade do Texas, foi administrado a uma amostra (conside-

---

<sup>29</sup> Em estudos realizados em diferentes países, reconheceu-se que não existia uma correspondência directa entre o grau de escolarização e o seu perfil de literacia. Este dado influenciou as metodologias de avaliação. Assim, foi posta de parte a avaliação indirecta e apostou-se na avaliação directa. No primeiro caso — utilizado até à década de 70 — recorria-se à utilização de variáveis relacionadas com a autoavaliação e os níveis formais de escolaridade, havendo alguma dificuldade em ultrapassar a dicotomia alfabeto/analfabeto. Por seu turno, a metodologia de avaliação directa (desenvolvida com base em modelos diversos) assenta, essencialmente, num procedimento que tem como objectivo demonstrar as capacidades dos sujeitos, recorrendo à resolução de determinadas tarefas (Benavente *et al.*, 1996: 6).

rada representativa) de americanos. Os resultados foram preocupantes: 20% dos respondentes não possuía as capacidades consideradas mínimas, pelo que foram intitulados de funcionalmente incompetentes e 34% não estava na posse de conhecimentos que lhe permitissem participar, plenamente, na vida da sociedade, pelo que foram considerados marginalmente competentes;

- 1986, o NAEP (National Assessment of Educational Progress), nos Estados Unidos da América, testou uma amostra de sujeitos com idades compreendidas entre os 21 e os 24 anos. Em termos de conclusões, verificou-se que, apenas, 5% dos jovens adultos apresentaram dificuldades acentuadas para resolver tarefas básicas de leitura. Contudo, a percentagem daqueles que não possuíam as capacidades exigidas por uma sociedade pós-industrial era, de forma acentuada, maior. Além disso, eram os sujeitos pobres e os pertencentes às minorias raciais e étnicas que mais problemas apresentavam;
- 1987, um jornal canadiano — o Southam News Inc. — retirou do NAEP um conjunto de tarefas de leitura que foram realizadas por 2400 adultos daquele país. A partir da selecção realizada por um júri de cidadãos canadianos foram extraídos os itens considerados para descrever alguém como analfabeto funcional, estipulando-se que quem respondesse correctamente a menos de 25% dos itens seria considerado analfabeto e quem respondesse a menos de 80% desses mesmos itens entraria na categoria dos analfabetos funcionais. Feitas as contas, concluiu-se que os sujeitos enquadrados nas duas categorias referidas representavam 24% da população canadiana;
- Outubro de 1989, o Departamento de Estatística do Canadá (Statistics Canada), usando um quadro metodológico adaptado do estudo americano de adultos jovens (NAEP), mas apresentando itens novos relacionados com a leitura, escrita e cálculo, desenvolveu um estudo com 9455 pessoas, conduzido em inglês e francês. Esta amostra derivou do inquérito mensal ao emprego e os dados foram obtidos através de um questionário de caracterização, dos questionários de avaliação de capacidade e das características dos respondentes através do inquérito ao emprego. Os resultados foram no seguinte sentido: 7% da população situou-se no Nível 1 (não sabe ler); 9% no Nível 2 (leitura de palavras simples); 22% no Nível 3 (leitura de expressões simples) e 62% (capacidade adequada de leitura);
- o National Adult Literacy Survey (NALS) — o estudo mais recente, desenvolvido nos Estados Unidos da América — entra em ruptura com os pressupostos da generalidade dos modelos adoptados anteriormente, nos estudos americanos e prolonga a abordagem iniciada através do NAEP. Assim, é defendido que “*não se pode limitar o estudo da literacia à simples tarefa de contar o número de analfabetos e tratar a literacia como uma condição que os indivíduos têm ou não têm*” (Benavente *et al.*, 1996: 10). A autora prossegue salientando que “*tais esforços são arbitrários, ilusórios e impotentes para compreender não só a complexidade do problema da literacia mas também a diversidade de soluções necessárias pa-*

ra o enfrentar” (op. cit.: 10). Partindo de uma definição diferente para o conceito de literacia, o NASL adoptou uma nova abordagem, no sentido da avaliar. Benavente *et al.* (1996: 10) acrescentam que o “*objectivo deste estudo é determinar o perfil de literacia, em língua inglesa, dos adultos dos Estados Unidos, tomando como base os seus desempenhos num vasto e diversificado conjunto de tarefas que reflectem os tipos de materiais e de usos com que os mesmos se defrontam nas suas vidas diárias*”. O estudo abrangeu mais de 26000 adultos americanos. Cerca de 13600 tinham idade igual ou superior a 16 anos. Além destes sujeitos, foram também testados cerca de 1000 adultos em cada um dos 12 Estados que manifestaram vontade de participar num estudo desenhado com o objectivo de obter resultados estaduais comparáveis com os dados nacionais. Outros 1100 detidos em 80 prisões federais e estaduais foram também incluídos no estudo. Em termos de conclusões, registou-se o seguinte:

- entre 21% e 23% de adultos (40 a 44 milhões) apresentaram desempenhos muito baixos (Nível 1) em prosa, documentos e cálculo;
- entre 25% e 28% (cerca de 50 milhões de sujeitos) apresentaram capacidades integradas no Nível 2, em cada uma das escalas de literacia;
- cerca de um terço (perto de 61 milhões) dos adultos classificaram-se, em cada uma das escalas de literacia, no Nível 3;
- entre 18% e 21% dos entrevistados (34 a 40 milhões) situaram-se nos níveis mais altos (Níveis 4 e 5), em cada uma das três escalas usadas para avaliação.

O estudo atrás referido apresenta outras conclusões não menos interessantes do que as já enunciadas. Por exemplo, constata-se que (gráfico nº 1):

- 75% a 80% dos sujeitos com 0 a 8 anos de escolaridade se encontram no Nível 1 e pouco menos de 1% se encontram nos Níveis 4 e 5;
- 16% a 20% dos sujeitos com diploma do ensino secundário, se situam no Nível 1 e 10% a 13% encontram-se nos Níveis 4 e 5;
- 4% de sujeitos com curso superior encontram-se no Nível 1 e só 44% a 50% se posicionam nos Níveis 4 e 5;
- dos 90 milhões de americanos que se encontram nos Níveis 1 e 2, os próprios não se consideram estar em risco;
- 66% a 75% dos adultos do Nível 1 e 93% a 97% do Nível 2 consideram-se capazes de ler ou de escrever bem ou muito bem.

Em termos de metodologias utilizadas, e tendo por base os estudos realizados nos Estados Unidos e no Canadá, actualmente, desenha-se uma nova metodologia de avaliação indirecta — metodologia de avaliação indirecta de segunda geração — que, presume-se, supere as insuficiências dos modelos tradicionais de avaliação indirecta e os constrangimentos da avaliação directa. Trata-se de uma metodologia que se apoia no uso de variáveis de mediação ou de substituição (proxy variables) — variáveis que tenham correlação (considerada sufi-

cientemente significativa através dos estudos de avaliação directa) com os níveis de literacia (Benavente, op. cit.). Esta metodologia não dispensa a realização periódica de estudos nacionais, através da metodologia de avaliação directa, mas permite fornecer informações a partir das quais se possa estimar a evolução do fenómeno literacia. Contudo, esta metodologia só se torna eficaz se se realizarem, previamente, estudos de avaliação directa que permitam a identificação das variáveis de substituição adequadas à especificidade de cada país. É esta uma das razões que leva a que nos estudos de avaliação directa das competências literácias das populações, os responsáveis, para além da atenção dada à construção dos materiais, dêem igual atenção à elaboração de questionários de caracterização sociológica e, por outro lado, ao conhecimento das práticas de leitura, escrita e cálculo dos sujeitos entrevistados.

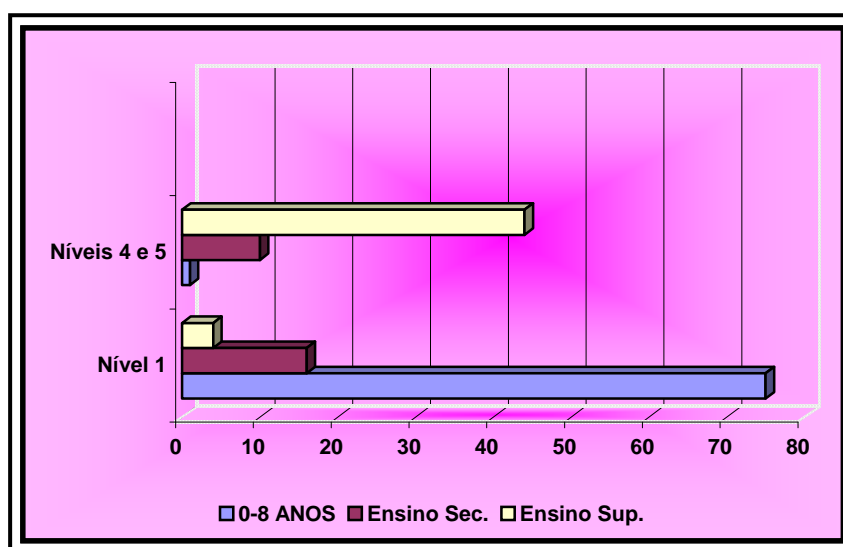


Gráfico n.º 1: % de sujeitos, níveis de literacia e anos de escolaridade.

### 3.2.1. Estudos portugueses e competências literácitas da população estudantil

A forma utilizada, durante muito tempo, para distinguir entre população alfabetizada e população analfabeta, foi a dos sujeitos possuírem ou não a capacidade, embora formal, de ler, escrever e contar. Pelos Censos de 1991, os analfabetos literais representavam, em Portugal, 11% da população com 10 ou mais anos. Contudo, durante muito tempo, em Portugal, não se realizaram quaisquer estudos sobre as competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta. Sabia-se, no entanto, que a população possuía baixos níveis em termos de competências e fracos níveis de instrução escolar. Os censos referidos vieram, também, demonstrar a situação referente aos níveis de escolaridade da população com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, considerada como população potencialmente activa na esfera profissional:

Níveis de escolaridade	%	% acumuladas
Sem saber ler ou escrever ou com menos que a 4ª classe.	17.8	17.8
1º ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridade)	38.3	56.1
2º ciclo do ensino básico (6 anos de escolaridade)	17.6	73.7
3º ciclo do ensino básico (9 anos de escolaridade)	12.0	85.7
Ensino secundário (11/12 anos de escolaridade)	8.9	94.6
Ensino Superior	5.4	100.0
Total	100.0	

Tabela nº 2: Níveis de escolaridade da população portuguesa dos 15 aos 64 anos.

Fonte: Recenseamento Geral da População, INE, 1991 (apresentado por Benavente *et al.*, 1996: 12).

Estes dados, associados aos internacionais que incluem Portugal no conjunto dos países industrializados com mais baixos níveis de escolarização da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, revelam-nos que, cerca de 74% da população, com uma escolaridade máxima até 6 anos, tem dificuldade em se inserir numa sociedade que, repentinamente, se torna cada vez mais exigente, complexa e competitiva. Considerando-se que o “*limiar mínimo da alfabetização deverá ser aquele que é suposto os jovens atingirem no final da escolaridade obrigatória*” (Benavente *et al.*, 1996: 12), a qual tem a duração de 9 anos, é bastante preocupante a situação da população portuguesa (17.3%, 38.3% e 17.6% não sabem ler ou escrever ou têm menos que a 4ª classe, 4 ou 6 anos, respectivamente). Apesar destes números terem vindo a decrescer nas últimas décadas, o certo é que existe, por enquanto, uma distância muito significativa quando os comparamos com os registados nos países mais desenvolvidos, nomeadamente da União Europeia.

A situação caótica em que se encontrava a população portuguesa, em termos de relação com a leitura, a escrita e o cálculo, exigia, a exemplo do ocorrido em outros países da OCDE, que se avaliasse, através de um estudo, a situação da população portuguesa. É neste contexto que surgiu o Estudo Nacional de Literacia da população adulta. Este estudo, o primeiro em Portugal, ocorreu no ano de 1994 – “**A literacia em Portugal**” e visava “*a avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhes estão associados*” (Benavente *et al.*, 1996: 12-13). Inspirou-se nos trabalhos pioneiros desenvolvidos no Canadá e nos Estados Unidos da América, concretamente o International Adult Literacy Survey<sup>30</sup> (1992) que teve como objectivo saber o que se passava ao nível da língua inglesa. Assim, procurou determinar o perfil literácito dos adultos, com

<sup>30</sup> Este método, da autoria de Irwin Kirsch, para a determinação dos perfis de literacia (the profile approach) rejeita aspectos tais como a capacidade de assinar o nome, o nível de escolaridade atingido ou os resultados obtidos em escalas de medida da capacidade de leitura escolarmente concebida. Assim, para além da compreensão e descodificação de textos inclui ainda “*um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na relação de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais*” (Benavente *et al.*, 1996: 6).



base nos desempenhos obtidos num vasto e diversificado conjunto de tarefas que reflectiam os tipos de materiais e de usos com que os mesmos se confrontavam nas suas vidas diárias (Delgado-Martins *et al.*, 2000). Neste contexto, o conceito de literacia tem implícitas “*as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana*” (Benavente *et al.*, 1996: 13).

Em termos gerais, os objectivos do estudo realizado com a população adulta portuguesa distribuíram-se pelas seguintes temáticas:

Temáticas  
do Estudo  
Nacional  
da  
Literacia

- conhecimento das competências de literacia dos portugueses residentes no país, com idades que se estendiam dos 15 aos 64 anos;
- comparação indirecta com resultados de estudos internacionais;
- levantamento de hipótese explicativas em relação às causas e às consequências da situação encontrada;
- identificação de variáveis que permitissem acompanhar o fenómeno, através da metodologia de avaliação indirecta;
- identificação de estudos ulteriores decorrentes de necessidades/interesses registados.

Para a recolha de dados, no estudo português, a metodologia de avaliação pode considerar-se múltipla, simultaneamente extensiva<sup>31</sup> e intensiva. A primeira modalidade (extensiva) “*consiste na identificação da estrutura de distribuição social das competências de leitura, escrita e cálculo utilizadas na resolução de problemas da vida social, profissional e pessoal*” (Benavente *et al.*, 1996: 22). Esta análise baseia-se na aplicação de metodologias de avaliação directa de competências, enquanto ultrapassa as limitações das formas usuais da avaliação indirecta (declarações de saber ler, saber assinar o nome, referenciar o grau de ensino...). Resumindo, poder-se-á acrescentar que este estudo se baseou num teste de avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, acompanhado por um inquérito de caracterização sociográfica, de recolha de declarações sobre práticas correntes de leitura, escrita e cálculo, bem como uma auto-avaliação de capacidades de uso de materiais escritos. Por outro lado, e em termos complementares, realizou-se um conjunto de monografias sobre literacia em grupos e contextos sociais particulares (Benavente *et al.*, 1996).

O estudo em causa parte do pressuposto de que a literacia adulta não pode ser deduzida a partir dos graus de escolaridade formal da população e, por outro lado, que os níveis de escolaridade formal não são estáveis, variando ao longo da vida, de acordo com factores de natureza vária, tais como os relacionados

---

<sup>31</sup> “*A investigação contemporânea sobre literacia é atravessada por um debate que por vezes se polariza entre dois campos opostos: o dos defensores das comparações extensivas quantificadas e o dos Apolo-gistas das análises qualitativas localizadas*”. Neste grupo, incluem-se, por exemplo, informações sobre os graus de instrução formal, ou sobre práticas de utilização de materiais escritos, ou, ainda sobre auto-avaliações de capacidades.

com a leitura e a escrita exigidos pela vida social e profissional de cada indivíduo. No estudo realizado sobre literacia adulta em Portugal, entendia-se como literacia “*A capacidade de utilizar, na sociedade, material escrito e impresso para atingir os próprios objectivos e para desenvolver o seu próprio conhecimento e as suas próprias capacidades*” (Delgado-Martins *et al.*, 2000: 20).

Portugal tem participado em estudos sobre literacia na escola. Num deles, realizado pela The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, entre 1988 e 1993, foram testadas as capacidades de leitura em crianças de 9 e 14 anos, em 35 países, sendo adoptada a seguinte definição para literacia “*The ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by individuals*” (Elley, 1992, cit. por Delgado-Martins *et al.*, 2000: 20). Foi na 14ª posição que os alunos de 14 anos<sup>32</sup> ficaram situados, enquanto o 30º lugar foi preenchido pelos sujeitos de 9 anos<sup>33</sup>.

Modalidades de textos e graus diferentes de dificuldades

Os resultados obtidos, através do estudo atrás citado, apontam indicações preciosas as quais se relacionam com o facto de ser necessário ensinar e treinar as capacidades de leitura ao longo de toda a escolaridade (Delgado-Martins *et al.*, 2000). Conclui-se, também, que nem todas as modalidades de texto são compreendidas da mesma forma. Os alunos testados apresentaram maior facilidade em lidar com textos narrativos do que com textos informativos. Quanto a estes, o grau de dificuldade também é diferente consoante a apresentação da informação. Assim, são mais difíceis aqueles em que a informação surge codificada ou representada em gráfico, tabela, etc.. Tarefas também difíceis, para ambos os grupos, são aquelas que se relacionam com a localização da informação, a detecção da ideia principal e a compreensão inferencial.

Estudo Internacional PISA

A partir de 1998, Portugal começou a fazer parte do Estudo Internacional PISA (Project for International Student Assessment) — projecto da responsabilidade da OCDE, sendo o GAVE o organismo que representa o nosso país em todo o processo de organização e implementação do estudo internacional. O objectivo do PISA “*consiste em avaliar até que ponto, ao completarem a escolaridade obrigatória, os jovens dominam as competências essenciais que lhes possibilitem a continuação de aprendizagens ao longo da vida e para exercerem uma cidadania consciente, participativa e eficaz*” (<http://www.gave.pt/pisa2.htm>), cingindo-se à faixa etária dos 15 anos. Sintetizando: testa-se a capacidade dos sujeitos processarem a informação adquirida e aplicá-la a situações próximas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar.

<sup>32</sup> Neste grupo, os alunos tinham, na generalidade, uma média de idade de 14 anos, enquanto, na população portuguesa, a média de idade era de 15,6 anos.

<sup>33</sup> A diferença registada em termos de posicionamento entre os dois grupos etários (9º e 30º lugar) deve-se ao facto dos sujeitos mais velhos não estarem, nessa altura, contemplados pela escolaridade básica obrigatória. Consequentemente, quem frequentava a escola era uma população seleccionada e como tal reduzida. Segundo dados do Ministério da Educação, “*no início dos anos 90 a taxa real de escolarização do 9º ano era de 53 por cento e actualmente supera os 90*” (Sanches, 2001).

Com este programa — PISA — procura-se avaliar o desempenho dos alunos no que se reporta à literacia em leitura, em matemática e em ciências. Em termos de domínios, no primeiro ciclo do PISA (1998-2000), a ênfase foi posta no da leitura, havendo mais itens do que nos outros domínios. Segundo o primeiro relatório nacional (PISA 2000) apresentado em Dezembro de 2001 pelo Ministério da Educação (GAVE), “*Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e para reflectir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos*”.

No segundo ciclo do programa (2001-2003), a relevância centrou-se na Matemática e, no período de 2004-2006 (terceiro ciclo), a atenção recaiu no domínio das Ciências (literacia científica)<sup>34</sup>. No primeiro estudo, foram avaliados os desempenhos dos sujeitos provenientes de 28 países da OCDE e de quatro outros países não pertencentes à organização (Brasil, Letónia, Liechtenstein e Federação Russa). Em 2002, o estudo foi realizado em mais outros 13 países e, em 2003, os dois países da OCDE que não haviam participado em 2000 foram integrados no segundo ciclo do PISA. No terceiro ciclo, o estudo contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas.

Os resultados obtidos permitem que os governos dos vários países os possam utilizar “*como instrumentos de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas tendentes a melhorar a preparação dos jovens para a sua vida futura*” (Ministério da Educação — GAVE, op. cit.).

Em Portugal, no primeiro ciclo do programa intervieram 149 escolas (138 públicas e 11 privadas) de entre as 156 que tinham sido seleccionadas de forma aleatória, incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Todos os alunos de 15 anos que frequentavam a escola desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade foram contemplados. No terceiro ciclo, o PISA envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

Em 2001, os resultados publicados vieram confirmar aquilo que se esperava, mas que poderia não ser tão desastroso, tendo em conta o investimento que se vinha fazendo na área da educação e, por outro lado, tendo em conta o que se passou em outros Estados da OCDE (como a Irlanda) que, há alguns anos, tinham resultados semelhantes aos portugueses (Sanches, 2001) e conseguiram melhorar. Segundo esta jornalista, dez por cento dos alunos portugueses, aos 15 anos, têm dificuldades em perceber o que lêem, encontrando-se Portugal no pelotão dos mais fracos, longe das médias da OCDE. Para Fernandes (2001), os resultados mostram que os alunos portugueses apresentam um de-

*Resultados  
do PISA  
em 2001*

---

<sup>34</sup> É com grande expectativa que se aguarda a publicação dos resultados deste ciclo, anunciada para o dia 4 do próximo mês de Dezembro.

sempenho médio que se pode considerar modesto quando comparado com o dos pares da OCDE, em literacia de leitura, matemática e ciências. Em termos de literacia de leitura, Portugal destaca-se no nível 1 (o mais baixo) que integra as tarefas menos complexas como localizar uma única peça de informação e identificar o tema principal do texto. 17% dos nossos alunos enquadra-se neste nível contra a média de 12% da OCDE. No nível 2 (tarefas básicas como localização simples de informação e compreensão do significado de parte bem definida do texto) encontram-se 25% dos alunos portugueses, enquanto a média da OCDE é de 22%. No 3º nível (tarefas de complexidade moderada como localizar segmentos de informação e estabelecer relações entre as várias partes do texto), a média dos países da OCDE é de 29%, mas 27% dos nossos alunos integram-se neste nível. Quanto aos níveis mais elevados (nível 4 que inclui tarefas difíceis como localizar informação implícita e avaliar criticamente um texto e nível 5 que permite a realização de tarefas sofisticadas de leitura tais como a compreensão detalhada de textos, a inferência das informações relevantes e a avaliação crítica) os mesmos são alcançados por 22% e 9% da média dos alunos da organização, respectivamente, enquanto apenas 17% e 4% dos alunos portugueses apresentam, respectivamente, desempenhos que se integram nesses níveis (gráfico nº 2). No global dos 32 países, Portugal ocupa um frustrante 26º lugar, deixando atrás de si apenas a Rússia, a Letónia, o Luxemburgo, o México e o Brasil.

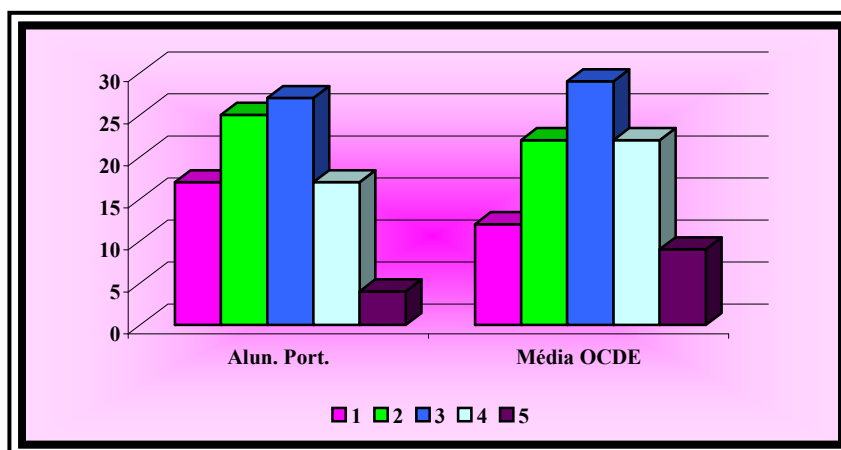


Gráfico nº 2: Comparação da % de alunos portugueses e da média obtida pelos alunos da OCDE, em cada um dos níveis da literacia de leitura.

A situação torna-se ainda mais chocante quando se toma conhecimento de que 10% dos nossos alunos nem sequer conseguem situar-se no nível um, havendo uma média de 6% na globalidade dos países que integram o estudo. Para Fernandes (2001), são alunos que poderão estar em risco quando pretenderem entrar no mundo do trabalho e, quando ao longo da vida, precisarem de usufruir de outras aprendizagens.

No entanto, se nos servir para aumentar a nossa auto-estima, poderemos congratular-nos com o facto de os alunos de Lisboa e Vale do Tejo conseguirem desempenhos em leitura que competem com os da OCDE. No caso da literacia em leitura, chegaram a obter resultados superiores em média aos do espaço da OCDE. No entanto, os nossos piores alunos têm classificações ainda mais baixas do que os piores da OCDE. Por outro lado, Sanches (2001) diz-nos que os nossos melhores alunos (aqueles que conseguem maiores níveis de literacia em leitura, ciências ou matemática) são, em média, piores do que os melhores alunos dos restantes países.

Quando se analisam os resultados na escala global de leitura, por ano de escolaridade, o estudo comprovou que os alunos do 10º ano, assim como os poucos que frequentam o 11º ano e que tinham 15 anos, se situam, em termos de média, acima do valor correspondente à área da OCDE. Contudo, os alunos que frequentam o 9º ano, assim como aqueles que com a mesma idade frequentam entre o 5º e o 8º anos apresentam piores resultados. No estudo internacional Reading Literacy realizado em 1991 já se verificava esta tendência (Ministério da Educação, 2001). Apesar de não nos dever servir de consolo, é bom não esquecermos que a evolução do sistema educativo português se caracterizou por um desfasamento significativo face à Europa até à década de 70. Este facto condicionou os posteriores ritmos de desenvolvimento educacional que marcaram e continuam a marcar a vida do nosso povo:

*“Este desfasamento agravado nas quatro décadas do Estado Novo, insere-se ainda num processo histórico anterior (...) e que colocou Portugal, a partir sobretudo do início do século XX, a grande distância dos outros países, por exemplo nos índices de alfabetização, quando em 1850 estávamos praticamente a par da Europa”.*

(Roldão, 2003a: 13)



## ***CAPÍTULO III***

### ***A ORALIDADE E O ESCRITO***

*“(...) conhecer bem uma língua é condição necessária para a lucidez e o espírito crítico de qualquer cidadão e para dela melhor usufruirmos já que é um bem inesgotável”.*

Moreira (2005: 72).

*“A aprendizagem da leitura deve ser tão natural como a da fala. A da escrita tão aliciante como a do desenho”.*

Gonçalves (1997: 42).

*“(...) todas as crianças necessitam de oportunidades para verbalizar, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam”.*

Sim-Sim (1998: 19)



## INTRODUÇÃO

É importante falar e ouvir falar durante o período da aquisição da linguagem. Porém, há que ter presente que este processo é caracterizado por uma continuidade onde, mais tarde, a aprendizagem da leitura e da escrita virão a desempenhar um papel tão relevante como o conhecimento da oralidade — competências bastante privilegiadas no sucesso pessoal e académico dos sujeitos. Para Sim-Sim (1998: 33), *“A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando. A produção oral de mensagens (via fala) e a compreensão do que é dito, sendo processos separados, assentam ambas no conhecimento das estruturas da língua e das respectivas regras de uso em contexto. Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos”*. Desta forma, facilmente se compreende que a qualidade dos comportamentos de oralidade na sala de aula constitui um dos factores mais relevantes de um ensino que preze o optimal. Assim, a promoção regular de trocas verbais, bem como o questionamento dos alunos, as discussões em grupos ou que envolvam toda a classe revestem-se de grande importância (Dean, 2000). Gonçalves (1997: 43) diz também que *“O discurso livre das crianças fornece informação sobre o que elas pensam, independentemente do nível sintáctico, da correcção gramatical ou fonética e da variedade de vocabulário”*.

A questão da relação entre as competências linguísticas ao nível do oral e do escrito com o sucesso escolar dos sujeitos é descrita, segundo Marland (1977, cit. por Sim-Sim, 1998: 37), como *“um «círculo virtuoso» e acrescenta que «se a escola despende esforços e tempo na promoção do desenvolvimento da linguagem, as aprendizagens nos conteúdos disciplinares, o desenvolvimento da linguagem será poderosamente beneficiado pelos contextos e objectivos dessas disciplinas»*. Estes benefícios ver-se-ão reforçados porque *“A leitura e a escrita são mediadores de grande parte das aprendizagens escolares. Através da modalidade escrita da língua, a criança extrai, organiza e retém a informação, apropriando-se, assim, dos conhecimentos que integram os conteúdos disciplinares do currículo escolar. Saber estudar implica possuir um conjunto de técnicas que assentam na linguagem escrita, nomeadamente, resumir, tirar apontamentos e sublinhar. O domínio de tais competências requer que, em algum momento do percurso escolar, elas sejam ensinadas”* (Sim-Sim, 1998: 37). Consequentemente, o ensino da escrita é tão mais importante quanto nos convenceremos que a mesma constitui o suporte da estrutura escolar, quer na criação de códigos escolares específicos quer na afirmação de uma autoridade textual (Bento da Silva: 2002).

Villas-Boas (2001a: 10) considera que ser mau leitor, dada a importância da leitura na consecução das aprendizagens escolares, e em muitas das aprendizagens sociais, “*significa possuir um passaporte para o insucesso escolar, ficar restringido nas oportunidades de acesso profissional e permanecer limitado no prazer de viajar pelas páginas de um livro, em papel on line, informando-se e deleitando-se com o que outros escreveram*”.

## 1. MESTRIA LINGUÍSTICA E NATUREZA PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DO SISTEMA VERBAL

*“A chegada à primária, é o desafio das letras, desses sinais misteriosos que se podem juntar em tantos padrões diferentes para dizer coisas — coisas novas, coisas que alimentam a imaginação, coisas maçadoras, mas sempre, sempre, coisas para lá das letras e do papel onde as escrevemos ou onde as vamos aprendendo a decifrar”.*

Delgado-Martins *et al.* (1993: 11)

Mestria  
da  
língua

Em termos de mestria linguística, começa a ser do conhecimento público que as competências que se exigem às pessoas são cada vez mais exigentes. Daí que o conceito de literacia tenha sofrido algumas alterações (extensível à matemática e outras formas de linguagem). Por outro lado, o investimento no ensino e aprendizagem da nossa língua é, de forma acentuada, bastante valorizado. O ideal seria que a aprendizagem da leitura e da escrita feita na escola contribuísse para que os sujeitos compreendessem e produzissem qualquer texto escrito, em qualquer situação da vida adulta. Castro (2000) fala das consequências inerentes ao facto do sujeito saber ler e escrever. A escrita, tornando-se nos acessível, permite-nos um conjunto de conhecimentos, palavras, conceitos e até vivências, por interposta pessoa. Por sua vez, o domínio da leitura tem como principal consequência, a expansão, quase infinita, do campo de sentidos a que o ser humano pode ter acesso. Os processos envolvidos na leitura, bem como na sua aprendizagem são, essencialmente, processos linguísticos que têm inerente um desenvolvimento que não ocorre espontaneamente, exigindo sim um contexto educativo próprio. O professor está directamente implicado neste processo e é responsabilizado pelo mesmo (Trindade, 2002).

Assim, ao docente compete ter presente que, dependendo da organização, bem como do funcionamento da mente humana, existem, segundo Sim-Sim *et al.* (1997: 12), três capacidades que, em termos de linguagem, expressam:

1) a atribuição de significado pelo sujeito, a cadeias fónicas ou gráficas — Reconhecimento — e implica a Identificação do input fónico ou gráfico com material existente no conhecimento da língua (itens lexicais, categorias sintácticas, regras fonológicas...);

- 2) a capacidade de produzir as cadeias atrás referidas (Produção), mas dotadas de um significado. Isto supõe o acesso a informação disponível no conhecimento da língua;
- 3) a consciencialização e a sistematização do conhecimento intuitivo da língua: Elaboração.

Estas três capacidades são resultante “*dos processos mentais implicados numa cadeia dinâmica de tratamento da informação*” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 20) que parte da recepção do *input* sensorial à transformação do mesmo em material simbólico (representações) e ao armazenamento, conservação e posterior recuperação dessas representações. Esta recuperação é condição *sine qua non* do *output* que mais não é do que a organização e produção de respostas, sendo denominada de **memória** a etapa de processamento responsável pelo armazenamento, conservação e recuperação. Do funcionamento dos processos mentais vai depender a eficácia das três capacidades e, muito especialmente, do conhecimento disponível na memória. Esta funciona como um precioso banco de dados. Perante um determinado *input*, existe a capacidade de identificar essa informação com o material armazenado (itens, categorias, relações e regras). É aquilo que Sim-Sim *et al.* (1997) denominam de **reconhecimento**. A actividade humana continua com a construção de um *output* que se fundamenta, também, na informação armazenada na memória. É a fase da **produção**. Quanto à **elaboração** esta “*consiste no tratamento, como objecto de análise e estudo, de material acessível através da memória*” (op. cit.: 21).

Tratamento da informação

As capacidades atrás enumeradas, associadas à distinção de usos **primários**<sup>35</sup> e usos **secundários**<sup>36</sup> da língua conduzem, segundo Sim-Sim *et al.* (1997), ao reconhecimento de cinco competências nucleares<sup>37</sup> que, apesar de, conceptualmente, se considerarem distintas, estão constantemente em interacção, constituindo um todo que permite o crescimento linguístico dos sujeitos (op. cit.: 25). São elas:

Competências nucleares

- compreensão do oral (atribuição de significado a cadeias fónicas);
- compreensão da leitura (extracção de significado de cadeias gráficas);
- expressão oral (produção de cadeias fónicas dotadas de significado);
- expressão escrita (produção de cadeias gráficas dotadas de significado);
- conhecimento explícito da língua (que possibilita as quatro restantes competências. É a capacidade de elaboração sobre o conhecimento intuitivo da língua). As autoras consideram-no como “*a progressiva consciencializa-*

<sup>35</sup> Usos **primários** envolvem a oralidade (op. cit. 12). É o conhecimento da língua oral que é espontânea e universalmente adquirido.

<sup>36</sup> Usos **secundários** envolvem a escrita (op. cit.: 12). A escrita exige um ensino formal, uma vez que a emergência e desenvolvimento da mesma não estão directamente relacionados com o processo de aquisição.

<sup>37</sup> Para as autoras, competência “*designa um **saber-em-uso** radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal*” (nota de rodapé nº 1: 12).

ção e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (p. 30), pelo que, durante os anos que frequentam a escolaridade básica obrigatória, os alunos realizam aprendizagens sobre ela, assim como enriquecem os seus conhecimentos sobre a matéria e a energia, a vida, as sociedades humanas ou os climas (Sim-Sim *et al.*, op. cit.).

Dicotomia  
aquisição/  
aprendi-  
zagem

Em termos de reflexão, muitas vezes, a dicotomia aquisição/aprendizagem não é valorizada, o que pode, em certas situações, entrar o processo de ensino. Não estaremos a ser desonestos se referirmos que, muitas vezes, os docentes “funcionam” como se determinadas competências já existissem, ignorando que as mesmas precisam de ser aprendidas. As autoras fazem questão de referir que, em cada uma das competências enunciadas, distinguem o que é resultante do processo de aquisição daquilo que carece de ser ensinado. À luz destes princípios, o ensino da língua materna, nos ciclos que constituem a escolaridade mínima obrigatória, é visto como o desenvolvimento contínuo das cinco competências nucleares atrás enunciadas. No entanto, referem que o domínio das mesmas deve ser, progressivamente, mais:

- adequado, em termos comunicativos;
- exigente, no que se reporta à correção linguística;
- sofisticado, relativamente à qualidade discursiva e textual;
- diversificado, sob o ponto de vista dos objectivos com que tais competências são mobilizadas.

Se entrarmos na dicotomia aquisição/aprendizagem da língua materna, os investigadores supõem que existe uma “vocação” para a aquisição da linguagem na espécie humana, dada a rapidez e a uniformidade de tal processo. Trata-se do **conhecimento da língua**, o qual se torna estável no final da adolescência. É um conhecimento intuitivo, ou seja, não consciente, que nos permite reconhecer e produzir enunciados na nossa língua. Contudo, para Delgado-Martins *et al.* (1993: 15) “*O ensino da língua materna deve apoiar-se em áreas de conhecimento fundamentais para se construir como contributo essencial para o desenvolvimento global da criança, do adolescente ou do adulto*”.

Quando pretendemos receber, organizar, elaborar, reter e recuperar informação, apoiamo-nos em processos mentais que constituem a nossa **actividade mental**. É esta faculdade que permite a construção e manipulação de símbolos, acedendo a sistemas simbólicos com alto nível de complexidade.

Sintetizando, poder-se-á apresentar a figura que se segue, a qual expressa a estrutura, a dinâmica e os produtos da arquitectura mental, relativamente ao processo de aquisição e aprendizagem da linguagem, sem menosprezar os ingredientes necessários à reflexão sobre a mesma.

## CONHECIMENTO DA LÍNGUA

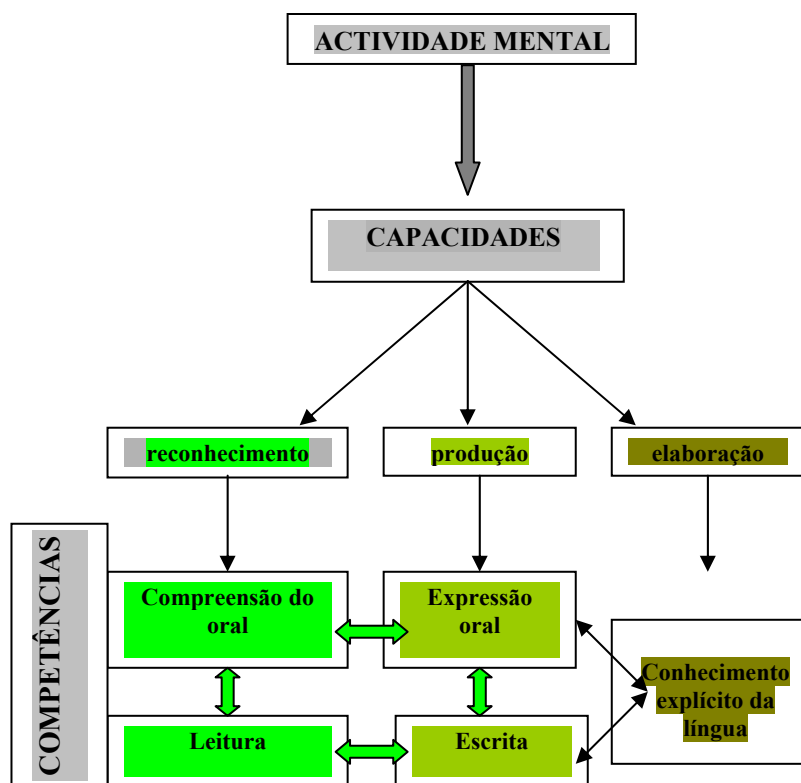


Figura nº 6: Estrutura, dinâmica e produtos da arquitectura mental, relativamente ao processo de aquisição e aprendizagem da linguagem.

Fonte: Construção própria

Segundo Sim-Sim (1997: 1), “(...) a participação portuguesa no estudo internacional **Reading Literacy** revelou-nos o baixo nível de compreensão da leitura das nossas crianças no final do 4º ano de escolaridade. Com efeito, num total de 28 países, os alunos portugueses situaram-se em 24ª posição, com valores médios muito abaixo da média internacional. O mesmo estudo mostrou que os desempenhos de leitura reflectiram a influência do acesso a livros (dentro e fora da escola) e a frequência de escolas com melhores recursos bibliográficos, de um modo geral localizadas em zonas urbanas. Se, por um lado, estes aspectos espelham domínios fundamentalmente estruturais relacionados com a exposição e interesse da população pela linguagem escrita, por outro lado, há que perguntar como funcionam linguisticamente as nossas crianças, tanto no que respeita ao conhecimento implícito, quanto ao conhecimento explícito da língua”. Na perspectiva da educação básica, à escola compete promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos para que estes a possam utilizar com objectivos estritamente cognitivos e instrumentais.

Conhecimento implícito e explícito da língua

Conhecer implícita e explicitamente a língua, são competências extremamente importantes. Uma vantagem inerente ao conhecimento explícito, prende-se com os propósitos instrumentais que o mesmo serve. Desta forma, relativamente a outras aprendizagens escolarizadas no âmbito da língua materna (tais como o domínio do Português padrão, a leitura e a escrita), o facto do sujeito tomar consciência do conhecimento implícito facilita a referência aos conteúdos a trabalhar, ajuda os alunos a descobrirem as regras gramaticais que usam e que são passíveis de usar e, por outro lado, permite a identificação rápida das dificuldades que manifestam no uso que fazem da língua. Villas-Boas (2001a: 10) acrescenta que a consciência linguística desenvolvida na língua materna pode ter repercussões positivas na aprendizagem das línguas estrangeiras que fazem parte do currículo. Este conhecimento poderá constituir uma excelente propedêutica à atitude de rigor na observação e compreensão do real exigida noutras disciplinas, se esse conhecimento explícito for concebido como um processo de descoberta, implicando os alunos em processos de observação, classificação de dados e formulação de generalizações. Tal facto levou-nos a concluir que a linguagem escrita desempenha um papel importante na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares.

A escola é essencial (ou devia ser) na vida das pessoas. É na escola que, em termos formais, os indivíduos aprendem a ler e a escrever e a desenvolver tais comportamentos, no sentido de possuírem competências literárias que lhes permitam ultrapassar as competências decorrentes do processo de alfabetização. Trata-se, na perspectiva de Trindade (2002), de um processo interactivo entre um adulto e várias crianças (situação considerada normal) ou entre um adulto e outros adultos. Contudo, é fundamental que tenhamos presente que, quando falamos de compreensão leitora, de ler ou de leitura, nem sempre estamos a falar do mesmo, apesar de se dizer que, compreender o que se lê, define o que se entende por compreensão leitora.

Delgado-Martins *et al.* (2000) defendem a ideia que, hoje em dia, cada vez mais, os pais, os professores e os políticos se preocupam com a necessidade do sistema escolar proporcionar aos jovens mecanismos eficazes de processamento, elaboração e assimilação das informações diárias. Este objectivo constitui, praticamente, um meio de sobrevivência individual, social e nacional face à necessidade do cidadão moderno se manter informado. Têm sido estas e outras razões que, ao longo dos tempos, têm contribuído para que a leitura tenha evoluído, de maneiras bastante diferentes, entre os diversos grupos sociais (Gallard, 2001). Para o autor (op. cit.: 19), o leitor tal como é, actualmente, concebido, é um invento recente:

*Leitor:  
invento  
recente*

*“O leitor activo, aquele que processa, critica, contrasta e valoriza a informação com que se confronta, que a desfruta, que dá sentido e significado ao que lê; isso que, presentemente, nos parece tão natural e indiscutível, e ao serviço do qual temos a-*

*cordado dirigir os esforços na investigação e no ensino é, de facto, para a maioria da população (...) um invento recente”.*

Barbeiro (1999: 12), a propósito da linguagem escrita, defende que, ao fim de algum tempo de ensino-aprendizagem, o aluno deve possuir a capacidade de transcrição, “*mas também a capacidade de adequar a expressão escrita aos requisitos colocados pela situação de comunicação e aos objectivos que se pretende atingir*”. Considera, ainda, que, em relação à natureza desse conhecimento, se podem considerar dois pólos: um conhecimento implícito, ou seja, inconsciente (que permite que o processo se desenrola de forma automática) e um conhecimento reflectido, consciente que o sujeito mobiliza durante o processo, a fim de proceder à tomada de decisões. Em síntese, poder-se-á dizer que os sujeitos de uma dada comunidade linguística possuem a capacidade de utilizar a língua como instrumento de comunicação, mas, por outro lado, de a tomar como objecto de reflexão. Para Barbeiro (op. cit.), a relação entre ambas as capacidades surge em evidência no processo de escrita.

Um dos subsistemas que faz parte da nossa organização mental e que constitui o suporte da actividade linguística prática como **ouvintes, interlocutores e locutores** é o **conhecimento da língua**, o qual se manifesta através dos processos de **compreensão** e de **produção**. Assim, no primeiro caso, o sujeito funciona como ouvinte, enquanto na segunda situação se espera que o sujeito apresente um comportamento verbal ou não verbal em resposta ao discurso que lhe é dirigido. Estamos a referir-nos ao discurso oral da língua, em termos de compreensão e de produção, pelo facto “*de sabermos que o modo de ser primário da linguagem humana é o oral, ou seja, aquele em que a voz humana é usada como sinal*” (Duarte, 2000: 19). A autora apresenta dois argumentos relativamente à oralidade da linguagem humana. Assim, em seu entender:

- todas as sociedades humanas possuem ou possuíram uma língua natural. Contudo, nem todas elas desenvolveram sistemas simbólicos de representação da mesma, ou seja, **o sistema de escrita** não é uma característica comum a todas as línguas. A criança da espécie humana aprende a ler e a escrever, apenas nas sociedades letradas (Castro: 2000). Este dado leva-nos a concluir que o domínio da linguagem escrita (ler e escrever) está associado a factores de ordem sociocultural.
- o processo de aquisição da linguagem, em crianças ouvintes, é através da oralidade. Compreendem e ouvem aquilo que é dito e, por outro lado, falam. O escrito, sem ser uma subalternização da importância da leitura e da escrita, é um modo **secundário** da linguagem humana. Não se trata de uma consequência natural do crescimento do ser humano mas, antes, uma conquista histórica e cultural das sociedades humanas. Como temos vindo a referir, é um dado adquirido que produzir discurso escrito e compreendê-lo não acontece por mera imersão numa comunidade linguística. É necessário que exista ensino formal para que competências tais como a

*Aquisição da fala e aprendizagem da leitura*

leitura e a escrita sejam alcançadas. Castro (op. cit.), a propósito, faz referência a dois dispositivos. Um deles — a aquisição da fala — é estruturado biologicamente, enquanto a aquisição do sistema específico para a leitura é estruturada através da aprendizagem.

As questões relacionadas com a compreensão e a produção de enunciados (compreensão oral e expressão oral) estão relacionadas com aquilo que Duarte (2000) denomina de modo/uso primário da língua, enquanto a compreensão e a produção do escrito (leitura e escrita) — resultantes do ensino e do treino formal — se enquadram no modo/uso secundário, conforme explicitado na figura seguinte. Sintetizando, poder-se-á concluir que se podem associar as modalidades específicas do escrito (leitura e escrita) às modalidades específicas do oral (ouvir, falar), podendo ser consideradas, entre si, várias associações denominadas por Delgado-Martins de intermodalidades (1992).

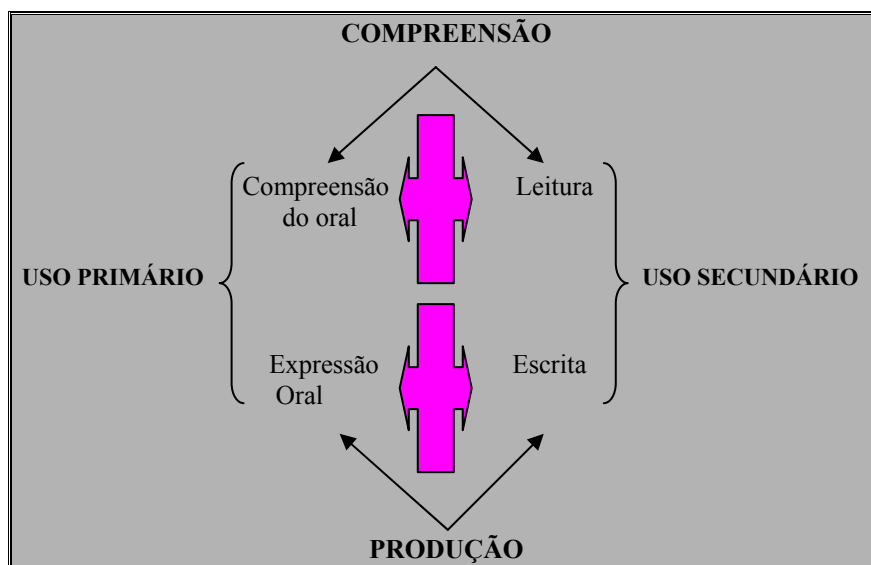


Figura nº 7: Conhecimento da Língua: Uso Primário e Secundário.  
Fonte: Construção própria.

*Natureza dos sistemas orais e escritos*

Saussure deu um grande contributo acerca da natureza dos sistemas linguísticos. Partindo das investigações desenvolvidas, a partir das suas posições, considera-se que a **natureza dos sistemas orais é primária, dinâmica e não regulamentável**, enquanto a dos **sistemas escritos é secundária, estática e regulamentável**.

Sistemas orais		Sistemas escritos	
Natureza primária	A língua falada é comum a todas as sociedades humanas. A linguagem específica da espécie humana é uma característica biológica. Todos os homens vêm, geneticamente, programados para adquirirem	Natureza secundária	A língua escrita não se encontra em todas as sociedades humanas. Apenas algumas desenvolveram sistemas secundários de representações da língua falada.



	linguagem, num determinado período de vida, desde que as condições ambientais e as características físicas do sujeito o permitam.		
Natureza dinâmica	A língua falada sofre evoluções ao longo do tempo. Esta evolução não é pré-determinada pelos falantes.	Natureza estática	Os sistemas escritos têm a duração que as instituições relevantes de qualquer sociedade decidirem.
Natureza não regulamentável	A língua falada não está sujeita a alterações decretadas por legislação.	Natureza regulamentável	Os sistemas escritos são fixados por legislação produzida pelas instituições nas quais cada sociedade delega competências para o fazer, através de reformas ortográficas, de revisões ortográficas de maior ou menor extensão e de acordos ortográficos.

Tabela nº 3: Características dos sistemas orais e dos sistemas escritos.

Segundo Sim-Sim *et al.* (1997), o nível de mestria linguístico de qualquer sujeito está relacionado com as competências do mesmo na compreensão do oral<sup>38</sup>, na leitura<sup>39</sup>, na expressão oral e escrita<sup>40</sup>, bem como no conhecimento explícito<sup>41</sup>. Desta forma, são estas as vertentes básicas/nucleares que os educadores e professores devem ter em conta no processo de ensino da língua materna, não ignorando que antes de serem capazes de ler e de escrever, as crianças começam por desenvolver as capacidades de escutar e falar. No entanto, as quatro artes da linguagem estão ligadas entre si e devem ocorrer no mesmo contexto de linguagem. Castro (2000) diz-nos que é forçoso ter em conta que a linguagem serve, geralmente, do ponto de vista do seu uso, uma função principal: a compreensão. Neves e Sá (2005), num estudo realizado, verificaram que os entrevistados consideraram que o Ouvir/Falar, o Ler e Escrever são os domínios mais privilegiados para favorecerem a integração socio-profissional do aluno/indivíduo.

Artes da  
linguagem

Quanto à **compreensão da linguagem oral**, Sim-Sim *et al.* (1997) esclarecem que a mesma tem implícito a recepção e a decifração da mensagem, uma vez que esta competência permite atribuir significado a cadeias fónicas de

<sup>38</sup> “O desenvolvimento da **compreensão** tem, como objectivos, a interpretação de discursos, a identificação de intenções comunicativas e a selecção e retenção da informação necessária ao objectivo visado” (Valadares, 2003: 33).

<sup>39</sup> “A **leitura** transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente” (Valadares, 2003: 33).

<sup>40</sup> “Através do desenvolvimento da **expressão oral e escrita**, pretende-se a fluência e a adequação da expressão oral em contextos diversos e o domínio das técnicas básicas da escrita, enquanto forma de expressão organizada de pensamento” (Valadares, 2003: 33).

<sup>41</sup> “**Conhecimento explícito**, objectiva-se a aquisição do conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão, como suporte de uma expressão correcta e eficaz” (Valadares, 2003: 33).

acordo com a gramática da língua. De qualquer forma, é imprescindível o acesso a toda a informação linguística registada na memória. Se não ocorrer esse registo (o que acontece, em nossa opinião, com as crianças deficientes auditivas, se não forem confrontadas com meios alternativos de comunicação), não haverá compreensão, uma vez que não pode haver reconhecimento da informação transmitida, quer seja através de palavras, expressões ou frases.

Em termos de desenvolvimento linguístico, a compreensão e a expressão oral encontram-se intimamente relacionadas. No entanto, para além de se saber que existem períodos críticos no processo de aquisição, sabe-se, também, que a capacidade de compreensão antecede a da produção, ou seja, a criança produz aquilo que anteriormente compreendeu. Porém, a compreensão da linguagem oral difere de criança para criança e está relacionada com variáveis diversas que é necessário ter em atenção quando as crianças iniciam a aprendizagem formal da língua materna, sob pena de se estar a contribuir para o insucesso das mesmas. Se as crianças não compreenderem o discurso oral, cedo se aborrecem e tornam-se desatentas, pelo que são incapazes de recuperar a informação (ou parte) transmitida, aumentando o fosso entre elas e as outras crianças para quem o discurso da escola é a continuidade do discurso familiar. Tudo está relacionado com:

- o vocabulário passivo que possuem, em termos de diversidade e de extensão;
- a estruturação frásica adquirida, em termos de complexidade;
- a natureza do discurso ouvido (mais ou menos formal) e dos tópicos que o constituem.

Quanto ao **saber expressar-se**, o outro pólo da oralidade, Sim-Sim *et al.* (op. cit.) apresentam as vantagens de tal competência. Estas consubstanciam-se no facto dos sujeitos serem capazes de transmitir mensagens, manifestarem sentimentos, relatarem o que observam ou pensam, convencerem os outros e envolverem-se socialmente. Pode, assim, dizer-se que o desenvolvimento da oralidade implica o crescimento ao nível:

- do conteúdo linguístico (vocabulário e estruturas gramaticais);
- do repertório de estratégias de interacção (de antecipação, síntese e reflexão) e
- da flexibilização do uso em actividades e situações variadas.

Sintetizando, poder-se-á dizer que a expressão oral (capacidade para a produção de cadeias fónicas dotadas de significado e ajustadas à gramática de uma língua) envolve o planeamento daquilo que se pretende emitir, a estruturação linguística do enunciado, bem como a articulação do mesmo (Sim-Sim *et al.*: 1997). Para Amor (2005: 13), “*O bom professor deve saber como suscitar,*

nos seus alunos, a atenção à realidade linguística, ao seu discurso e ao discurso dos outros .”

No entender de Duarte (2000), a dicotomia saussuriana, do início do século XX, entre **língua e fala**<sup>42</sup> e a diferenciação entre **língua falada** (oral) e **língua escrita** (escrito) contribuíram para se reconhecer a supremacia do oral sobre o escrito e, conseqüentemente, a preferência da língua oral para objecto de descrição linguística. Sabe-se, assim, que existem diferenças nas características da linguagem oral e da linguagem escrita. Embora estabelecendo relações entre si, são dois modos que possuem princípios de funcionamento distintos e que se diferenciam nos processos e produtos (Sim-Sim *et al.*, 1997). A vertente escrita, conquanto integre os elementos e as regras da modalidade oral, diferencia-se dela através das seguintes características:

- **Tipo de sinal** (sonoro no oral e gráfico no escrito);
- **Durabilidade do sinal** (breve e fugaz no oral e permanente e duradouro no escrito) e
- **Envolvimento social** (em interação no oral e normalmente em isolamento no escrito).

Linguagem oral e linguagem escrita: características diferentes

Tendo em conta a diferenciação inerente à oralidade e à escrita, esta última deve ser entendida como uma forma de codificar o oral, pelo que o código escrito deve fazer apelo à oralidade. No entanto, Duarte (2000: 379) considera que “*A reflexão sobre o oral baseada apenas na informação sobre a escrita inibe a capacidade de explicitação do conhecimento sobre as propriedades linguísticas presentes na oralidade e que corresponde ao funcionamento da língua*”. Acrescenta, ainda, que é “*a oralidade, e não a escrita, que nos fornece toda a informação necessária para a execução da descrição gramatical*”. Assim, na escola, o conhecimento da língua é explicitado através da descrição gramatical. Aqui, a informação sobre a escrita sobrepõe-se à informação sobre o oral, dado que as propriedades do oral são mencionadas em função da necessidade de ensinar o código escrito. Para Sim-Sim (1997: 1) “*O sucesso de todos os alunos na mestria da vertente escrita da língua (nas suas competências de leitura e escrita) deverá ser uma das grandes preocupações de qualquer sistema educativo*”.

Compete aos docentes contribuir para que os alunos se apercebam que, para uma mesma palavra do léxico do Português, existe uma única versão ortográfica, mas é possível encontrar diferentes versões fonéticas gramaticais, as quais estão dependentes do tipo de situação de locução em que o falante se encontra. Este aspecto resulta do facto de, apesar de haver várias formas pos-

---

<sup>42</sup> Para Sim-Sim (1998: 24), a “*fala é a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons, enquanto a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica*”.

síveis de produzir a mesma palavra no registo oral, a forma ortográfica da palavra ser sempre a mesma.

Sumariando, as naturezas do oral e do escrito são distintas e existe uma maior complexidade do oral relativamente ao escrito: *“O modo oral medeia fundamentalmente a acção, enquanto o modo escrito, seu complementar, medeia a recordação e a reflexão. Aprender a escrever traz a fala ao nível da consciência, dá-lhe forma e desloca-a para a escrita, isto é, tende a reificá-la”* (Niza, no prefácio da obra de Santana, 2007: 15).

Além destes aspectos, é importante termos presente que existem diferenças entre “formas sociais orais” e “formas sociais escriturais”. Está-se perante uma categorização que demarca uma série de diferenças de conteúdo conceptual, relativamente aos pressupostos clássicos sobre o “oral” e o “escrito”. Nesta perspectiva, trata-se de práticas com particularidades próprias sem, no entanto, corresponderem a dois domínios sem qualquer ligação. Neste sentido, as coisas ditas podem ser produtos de formas sociais escriturais — tanto nos objectos que constroem, nos modos de raciocínio que põem em prática, no tipo de enunciados que implicam, na relação com a linguagem e, mais genericamente, na relação com o mundo e com os outros que as caracterizam (Teixeira *et al.*, 1996). Daí que, como remate, podemos e devemos concluir que, na escola, há que ter presente a importância de ambos os domínios: leitura e escrita.

## 2. LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA LINGUAGEM

*“(...) o acto de ler algo não é idêntico em todas as circunstâncias, facto que se prende com o nível de literacia que o leitor possui, com o contexto onde ele vive, com as experiências prévias e contactos com a língua escrita”.*

Trindade (2002: 109)

*“A escrita é o legado que permite, hoje, reconstituir a história das culturas”.*

Delgado-Martins *et al.* (2000: 15)

Conquanto saibamos que o insucesso escolar (mais em termos não formais do que formais) está presente ao nível da escolaridade básica obrigatória, parece que ignoramos que o mesmo está relacionado com um mau domínio da língua materna, ou seja, o crescimento linguístico dos sujeitos não se processa, por condicionantes várias, de forma salutar e, no final da escolaridade básica obrigatória, o nível de mestria linguística atingido é bastante deficitário. Os anos 90 vieram realçar a importância da leitura e da escrita, a ponto de se considerar que, ao nível de qualquer fase do processo de alfabetização, sempre que se

registarem dificuldades estas podem vir a constituir-se em dificuldades de aprendizagem, em termos gerais.

Leitura e escrita influenciam a linguagem

Resultados de investigações realizadas no âmbito da Psicolinguística e da Neurolinguística têm demonstrado que o desenvolvimento da linguagem é influenciado pela aprendizagem da leitura e da escrita:

*“Qualquer um de nós, desde que começa a dar os primeiros passos na linguagem, está a constituir um léxico de palavras faladas (ou léxico fonológico). Mas alguns de nós, se não aprenderem a escrita, nunca disporão de um léxico ortográfico. O léxico mental não é pois uma noção estática. Pelo contrário, ao longo da vida, o léxico mental vai sofrendo modificações, quer quantitativas, através do aumento do vocabulário, quer qualitativas, através de alterações da sua própria constituição (por exemplo, ficando a conhecer a forma escrita das palavras e não só a forma falada)”.*

Castro (2000: 17-18)

Castro-Caldas *et al.* (2000: 168) afirmam que, em termos neurológicos, o facto do sujeito saber ler e escrever, influencia o modo de funcionamento do cérebro:

*“Aquilo que com simplicidade se pode considerar “saber ler e escrever” é um processo neurobiológico de grande complexidade que modifica radicalmente a forma de funcionar do cérebro”.*

Os autores supracitados, em estudos recentes, encontraram diferenças entre cérebros alfabetizados e analfabetos:

*“Foram encontradas diferenças entre os grupos (de indivíduos), na região desta estrutura correspondente à ligação entre cortex parietal direito e esquerdo. Esta região do Corpo Caloso, responsável pela transferência de informação que considerámos (...) relevante para o processo da leitura e da escrita, mostrou-se mais pequena no grupo não escolarizado. As diferenças encontradas, nesta estrutura biológica que suporta a passagem de informação entre os hemisférios, podem revelar a importância da estimulação externa, promovida pelo acto de ler e de escrever, no desenvolvimento estrutural do cérebro” (p. 179).*

Num processo normal de desenvolvimento do sujeito, sabe-se que competências tais como ler e escrever exigem o domínio da linguagem na sua vertente escrita. Na perspectiva de Sousa (1999), a investigação em psicologia e neuropsicologia considera que a leitura e a escrita são actividades distintas apoiando-se em mecanismos cognitivos diferenciados, reconhecendo, todavia, que ambas as modalidades são interligadas, uma vez que se lê o que está escrito e se escreve a pensar que alguém possa ler. Também Bajard (2002) nos

elucida, escrevendo que os parâmetros distinguem de forma clara a leitura da elaboração do texto. Através da leitura, a criança, gradualmente, vai descobrindo as unidades da escrita e os seus modos de funcionamento. Acrescenta que *“Uma vez lidos, os textos escritos tornam-se referência para textos a serem produzidos; a língua escrita passa a ser fonte privilegiada da aprendizagem e a recepção torna-se necessária à produção”* (p. 37).

Em termos de representação daquilo que é a expressão escrita, Cassany (1999) considera que a mesma deve ser entendida como uma destreza que inclui as restantes habilidades verbais, entre os seus processos compositivos. Por sua vez, Contente (1995) considera que a leitura e a escrita são actividades interligadas, pelo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil.

Se para alguns autores a relação leitura/escrita parece ser uma realidade há, contudo, quem tenha um posicionamento diferente. Para Pinto (1994: 153), a complementaridade entre ambos os domínios parece ser uma realidade e ocorre *“«em virtude de se encontrarem subjacentes a essas actividades processos cognitivos similares. Assim, quanto mais um sujeito exercer uma dessas actividades, tanto melhor executa a outra»”*. Também para Grabe e Kaplan (1996), a leitura e a escrita são actividades recíprocas. Porém, Salgado (1997) discorda deste posicionamento, dizendo que não existe relação directa entre os hábitos de leitura de um indivíduo e o seu desempenho na escrita, a não ser que o sujeito se confronte com a necessidade de ler aquilo que produziu.

No entanto, algumas certezas existem. Pelos conhecimentos actuais, sabe-se que, em termos da natureza dos dois domínios, eles diferem: ler e escrever não é mais do que perceber e produzir fala, como temos vindo a referir. Existe uma distância separadora entre ambos, prendendo-se essas diferenças com a natureza da fala e da escrita, as quais se podem sistematizar da seguinte forma:

<b>Características materiais</b>	<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
Meio	Existe num meio acústico e desenrola-se no tempo.	Existe num meio gráfico, espacial.
Duração	Efêmera, passageira.	Permanente, estática.
Aspectos psicológicos	Podem estar implícitos .	Precisam de ser explicitados.

Tabela nº 4: Diferenças entre fala e escrita.

Quanto à primeira (a fala), a mesma faz parte do natural desenvolvimento humano (é universal), enquanto a segunda (escrita) está ligada a aspectos de natureza cultural. No primeiro caso, é uma questão de aquisição, enquanto no segundo se trata de aprendizagem (como já, oportunamente, mencionámos).

Em termos de ontogénese, quando nos centramos no desenvolvimento das sociedades humanas, a fala está sempre presente enquanto a escrita aparece mais tarde e ainda muito mais tarde se se considerar a escrita alfabética. Certamen-

te, o *Homo sapiens sapiens* terá comunicado através da fala e, provavelmente, terá surgido há mais de 48 mil anos, enquanto a escrita logográfica apenas apareceu há cerca de 5 mil anos e a alfabética há cerca de 3500, o que nos leva a concluir que a fala é antiga, mas a escrita é recente (Castro, 2000). Em termos de uma escala de tempo muito mais curta, o paralelo seguinte é real: a criança começa a falar pelo menos desde o primeiro ano de vida, mas é necessário esperar 5 vezes mais tempo para se iniciar na escrita. Desta forma, em relação à aprendizagem da escrita e da leitura, a criança carece de interações deliberadas, precisando de ser ensinada por alguém que possua tais competências.

É do conhecimento público, como já temos vindo a mencionar, que as crianças normo-ouvintes aprendem a falar se estiverem inseridas num ambiente linguístico. No entanto, para aprenderem a ler e a escrever, regra geral, vão para a escola onde se processa o ensino de tais competências. É a linguagem oral com que a criança chega à escola que constitui a base da linguagem escrita. Esta permite a reflexão sobre o conhecimento já adquirido, mas, além disso, permite o acesso a outras fontes de informação. Sim-Sim (1998) preconiza que a compreensão e a produção da linguagem escrita implica competências que vão para além da mestria técnica de transformar o oral em escrito ou a situação inversa. Assim, ser capaz de dominar o discurso escrito, na sua total plenitude, dá ao sujeito a possibilidade de aumentar o conhecimento, a criatividade e a atitude crítica – competências que lhe permitem transformar o círculo social e cultural de origem. Também a leitura deverá permitir uma melhor escrita. Azevedo (2000: 119) diz que *“a leitura por prazer é a actividade mais eficiente para se adquirir o código escrito, parecendo-lhe ser claro que todos os bons escritores são os que foram, durante um grande período da sua vida, bons leitores”*.

*Leitura  
por prazer*

As possibilidades atrás enunciadas, e decorrentes da compreensão e produção da linguagem escrita, enquadram-se naquilo que hoje se insere no conceito de literacia, a qual é vista como:

*“a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permite a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo”*.

Sim-Sim (1998: 30)

Para que as capacidades literácitas ultrapassem o nível de alfabetização<sup>43</sup> vigente até um passado muito próximo, é necessário que as concepções sobre a

---

<sup>43</sup> Em 1956, no âmbito da UNESCO, “é proposto que se considere como **funcionalmente alfabetizada** toda a pessoa «que adquiriu um nível de perícia de leitura e escrita que a torne capaz de desempenhar com êxito todas as actividades que, no seu grupo de pertença requeiram tal capacidade»” (Gray, 1956, cit. por Sim-Sim, 1989: 62).

leitura e a escrita sofram modificações, ou melhor dizendo, que as práticas pedagógicas se vejam alteradas, em certos casos. Presentemente, existem contributos importantes que nos levam a concluir que muito se alterou no que se reporta às representações sobre a aprendizagem da língua materna. Sabe-se que o domínio da linguagem escrita (leitura e expressão) permite a entrada do sujeito num mundo mais vasto do que o oferecido através da informação oral. As técnicas, muitas vezes, utilizadas, consistindo na descodificação/codificação da mensagem escrita, não são suficientes: não esgotam o ensino da leitura e da escrita. É necessário que a criança seja capaz de “*extrair o significado de forma precisa, rápida e com prazer e a escrever com confiança, fluência e precisão*” (Sim-Sim, 1998: 36). Para aceder à **compreensão do escrito**, é necessário que o sujeito se confronte com situações diversificadas, em termos de **exposição à linguagem escrita**. De entre elas, a autora destaca:

- a variedade de textos: narrativa, documentos, textos descritivos, obras de referência (dicionários, enciclopédias, atlas, listas telefónicas, etc.);
- a diversidade dos cenários de leitura: leitura silenciosa, leitura para a classe, leitura de obras literárias, leitura de produções próprias;
- a diversificação de meios de leitura: impresso, electrónico.

Relativamente à **produção escrita** (tradução de uma mensagem oral em forma gráfica), a autora considera fundamental ter em atenção o **conteúdo** e a **forma**. Assim, há que desenvolver na criança competências que lhe permitam identificar diferentes finalidades da escrita a que correspondem estilos e formas diversificadas (um recado, um fax, um telegrama, uma descrição, um convite, uma história, um poema ou um ensaio). Para Sim-Sim (op. cit.), o escrito abarca um conjunto de regras que se dividem pela organização e estruturação textual, a ortografia e a caligrafia. Escrever por prazer e por utilidade é fundamental, bem como escrever sobre o que lhe agrada e até mesmo sobre assuntos não relacionados com interesses imediatos da criança. Contudo, há que ter presente que “*A interpretação e produção de enunciados em qualquer língua mobiliza sempre o conhecimento sintáctico dessa mesma língua, resultado de uma aquisição gradual de estruturas gramaticais cada vez mais elaboradas*” (Sim-Sim, 1998: 147).

Não nos podemos esquecer que, a exemplo da leitura, a **expressão escrita** é uma actividade que precisa de ser ensinada, exigindo o domínio de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas, competindo à escola, durante a educação básica, garantir a **aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita** incluindo, também, as de revisão e de autocorreção, bem como o **domínio das variáveis essenciais** (o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto que se pretende produzir). Para Sim-Sim (1998: 147), “*A interpretação e produção de enunciados em qualquer língua mobiliza sempre o conhecimento sintáctico dessa mesma língua, resultado de uma aquisição gradual de estruturas gramaticais cada vez mais elaboradas*”.



Azevedo (2000) defende que há vantagens em que a criança, desde muito cedo, se exprima por escrito, construindo textos e compreendendo que escrever é uma actividade significativa e não um mero exercício de destreza manual. Compete ao professor variar, na aula, as actividades de escrita, torná-las frequentes e significativas.

Castro (2000: 136) considera que *”ler e escrever não é mais fácil do que perceber e produzir fala”*. Na sua perspectiva, o problema da leitura reside, essencialmente, na conversão do sinal gráfico numa representação linguística. Nos últimos anos, tem-se desenvolvido alguma consistência na defesa de que o acto de ler implica extrair do papel uma representação fonológica, isto é, uma representação mental dos segmentos de fala (Castro, 2000). Em termos gerais, o acto de ler obriga a que o sujeito seja capaz de converter um sinal gráfico numa representação linguística fonológica — conversão que exige um conjunto complexo de operações mentais.

Teixeira (1993) considera que as crianças se confrontam com problemas específicos durante o processo de aprendizagem da leitura, pelo facto de a linguagem dos livros diferir da linguagem usada oralmente. Grande quantidade de índices (gestos, expressões faciais, entoação, etc.) que ajudam a interpretar o discurso, rodeia a criança no seu processo de compreensão da linguagem falada — apoio situacional que falta à linguagem escrita. Durante o processo de aprendizagem da leitura, as crianças adquirem atitudes analíticas sobre a estrutura da linguagem — facto que contribui para que o seu conhecimento sobre as palavras, sintaxe e processos de comunicação se torne mais objectivo. No fundo, elas têm que pensar, de forma objectiva, sobre o discurso e aprender como analisá-lo, uma vez que na literacia não está já só em causa a aquisição das competências de leitura e escrita mas, fundamentalmente, a atenção passa a centrar-se no modo como estas são exercidas, face às necessidades de uma realidade vivida e experimentada.

Nesta sociedade em constante mudança, em que o acesso à informação se tornou a principal fonte de poder, a leitura é cada vez mais importante. No entanto, há que ter presente que os suportes de leitura e de escrita são caracterizados por uma rápida mutação. Hoje, à nossa mão, temos os *media*, os meios audiovisuais, a telemática — as auto-estradas da informação — que exigem capacidades de leitura diversificadas, associadas à capacidade de adaptação às novas tecnologias. Neste mundo em constante transformação, cada vez mais se torna necessário que os sujeitos desenvolvam a capacidade de autoformação, no sentido de se tornarem sujeitos capazes de, por si mesmos, procurarem a informação necessária à sua adaptação à sociedade. Sim-Sim (2006) fala-nos mesmo do conceito de multiliteracias, o qual engloba as capacidades para dominar o texto escrito, o vídeo digital, o som e a imagem parada e que coloca à escola desafios novos com os quais ela tem de se confrontar.

Capacidade de  
Auto-  
formação

## 2.1. Leitura

*“Quando se seleccionam os livros, é essencial analisar a tensão estabelecida entre o interesse da história e as suas possibilidades de leitura para manter nas crianças a convicção de que os contos merecem o seu esforço e de que esse esforço pode ter êxito”.*

Colomer (2003: 122)

Actualmente, ao defender-se a autonomia do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem, considera-se, conseqüentemente, ser importante fornecer-lhe um conjunto de ferramentas que lhe facilitem o desenvolvimento pessoal e intelectual. Para Villas-Boas (2001a), o acto de ler é um processo complexo que exige a motivação do aprendiz, o conhecimento da língua em que se lê, a capacidade de decifração e rapidez, bem como a precisão na extracção de significado. Sobrino (2000: 31) considera, também, que *“o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente”*. Acrescenta ainda que a leitura é uma das mais importantes actividades que o homem realiza, uma vez que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual. Por outro lado, é um factor de liberdade interior daquele que lê.

Para Capallera e Barnarda (2001), a aprendizagem das habilidades necessárias para ler compreensivamente tem de ter como objectivo final a capacidade do sujeito aprender de forma autónoma. Entre essas ferramentas encontra-se a leitura:

*“(...) a aptidão para ler é uma das traves mestras para a construção de uma formação sólida e bem sucedida. Para os estudantes, não saber ler, no sentido de compreender e interpretar as mensagens que os textos encerram, apresenta-se como uma barreira, por vezes intransponível, à aquisição de novos conhecimentos e ao cumprimento das tarefas escolares”.*

Santos (2000: 15)

*Leitura:  
actividade  
de  
interac-  
tiva*

**A leitura** é uma actividade interactiva entre aquele que lê e o próprio texto, competindo ao primeiro o papel principal, uma vez que é ele que reconstrói o significado da mensagem veiculada pelo segundo. Appleyard (1990: 9) remete-nos para a natureza interactiva do acto de ler, bem como para o conceito de compreensão na leitura:

*“O acto de ler é, primeiramente, um encontro entre um leitor particular, num tempo e num espaço particulares”.*

No fundo, os objectivos inerentes à leitura consistem na extracção do significado e na apropriação da informação fornecida através da escrita. Este alargamento no conceito de leitura deve-se às transformações registadas na sociedade, as quais levaram a uma reformulação do próprio conceito, quer pelos teóricos e investigadores quer pelos responsáveis da educação. Contudo, até há bem pouco tempo, o significado de leitura era bastante limitado. Remetia-nos, fundamentalmente, para o domínio das competências que permitiam a identificação de símbolos gráficos e da respectiva correspondência com os sons. Com base nestes fundamentos, fazia-se a distinção entre o cidadão alfabetizado e o analfabeto. O primeiro identificava letras e sabia juntá-las para formar palavras e frases, enquanto o segundo não tinha tido acesso a essas técnicas (Santos: 2000).

O êxito na tarefa de compreensão e de apropriação da mensagem escrita depende, essencialmente, de dois aspectos, os quais se relacionam com o conhecimento que o leitor possui sobre o assunto em questão e, por outro lado, pelo tipo de texto. Sim-Sim (1997), a este propósito, diz que se lançarmos um olhar sobre as investigações realizadas sobre a aprendizagem inicial da leitura, nas últimas duas décadas, compreendemos a relação que existe entre o (in)sucesso do domínio da modalidade escrita e três vectores específicos:

- o nível do desenvolvimento da linguagem oral da criança (nomeadamente no campo lexical e sintáctico);
- a capacidade que o sujeito possui para reflectir sobre o conhecimento implícito da sua língua materna (consciência fonológica, lexical e sintáctica) e
- o contacto prévio com materiais de leitura antes do ensino formal da mesma.

Santos (op. cit.) considera que, no acto de ler, estão envolvidas funções orgânicas e funções psicológicas, encontrando-se estas dependentes do desenvolvimento linguístico e cognitivo do leitor. Os seus desempenhos estão relacionados com o domínio do vocabulário e a familiarização com a estrutura do texto. Além destes aspectos, o conhecimento sobre o assunto em questão é uma outra variável a reter, uma vez que lhe permite confrontar a nova informação com a que já possui e, conseqüentemente, ter uma atitude crítica e avaliadora sobre o conteúdo do texto. No fundo, a compreensão daquilo que se lê é o resultado de uma interacção dinâmica entre três componentes: o texto, o leitor e o contexto.

Com Bártolo (2004) dizemos, por exemplo, que, em relação à motivação para a leitura, a mesma pode e deve começar a desenvolver-se antes da sua aprendizagem formal. A motivação não vai depender, exclusivamente, da criança. Esta pode viver rodeada de livros, mas o mais importante é o tipo de experiências que tenha vivido com livros.

Ensino da  
leitura:  
acti-  
vidade  
complexa

Se a compreensão da linguagem oral é uma actividade natural, desde que os sujeitos estejam inseridos em ambientes linguísticos e não sejam detentores de quaisquer anomalias ao nível auditivo ou mental, quanto à leitura, a mesma exige, “*intencionalidade educativa e procedimentos instrumentais específicos para se concretizar*” (Trindade, 2002: 16). Na perspectiva da autora, o ensino da leitura é considerado uma tarefa complexa que exige o domínio de conhecimentos teóricos sólidos e diversificados, uma prática consciente e reflexiva em interacção com a teoria. Para Capallera e Barnarda (2001), ao proporcionar-se o conhecimento e a aprendizagem dos vários microprocessos que intervêm na compreensão de um texto, está-se a contribuir para que o aluno e o professor possam tomar consciência das dificuldades que a compreensão de um texto acarreta e as origens das mesmas. Ainda em termos dos ganhos, poderemos falar que, também, se contribui para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação da leitura por parte dos leitores inexperientes.

Para se ser eficiente na leitura, é necessário que, no processo de aprendizagem da mesma, se tenham em atenção determinados requisitos. Assim, essa aprendizagem ultrapassa, em muito, a descodificação dos grafemas em fonemas e prolonga-se e aprofunda-se ao longo da vida. Segundo Sim-Sim (1995), a mestria da leitura tem consequências benéficas para o sujeito, permitindo-lhe aumentar o *potencial comunicativo, bem como a expansão dos próprios interesses individuais ao mesmo tempo que lhe facilita as aprendizagens escolares e lhe permite o crescimento cognitivo*. Contudo, essa mestria, apenas, é conseguida quando os sujeitos possuem um nível de fluência que implica rapidez na decifração do código escrito, por forma a que o leitor o descodifique automaticamente, canalizando a sua atenção para a compreensão do texto. No fundo, o nível de velocidade e o grau de profundidade em termos de compreensão são os pilares fundamentais para a fluência e compreensão. Sim-Sim *et al.* (1997: 27) consideram necessário que, em termos pedagógicos, se tenha presente a necessidade de treino sistematizado “*de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto*”. É esta uma das principais funções da educação básica. Quando o sujeito se torna um leitor fluente e, simultaneamente, crítico, estão reunidas as condições para que o mesmo seja capaz de se apoiar na leitura para obter informações, organizar o conhecimento e poder usufruir do prazer que a leitura pode proporcionar.

Críticas  
aos  
instrumen-  
tos  
utilizados  
para  
leitura

A capacidade leitora é considerada por inúmeros investigadores como “*o conteúdo prioritário a desenvolver na escola, na família e nas comunidades em geral*” (Castanho, 2002: 41). Sendo assim, há que introduzir alterações nos processos de ensino. A utilização excessiva dos textos dos manuais e as fichas de trabalho não podem continuar a ocupar o lugar mais relevante. Segundo a autora atrás citada, é imprescindível “*associar a esta dimensão, típica de uma abordagem mais tradicional, práticas de leitura construídas a partir de livros sugestivos em que exista uma relação clara entre a imagem e o texto, em que*

*se use vocabulário adequado ao nível de conhecimentos dos leitores, em que se faça um apelo constante ao prazer na leitura”* (p. 47). Por a família desempenhar um papel importante no desenvolvimento da capacidade leitora, Fernandes (2004) fala-nos da relevância da literacia em contexto familiar. É sabido que as crianças começam, desde muito cedo, a contactar com material escrito. Sim-Sim (2007: 26), sobre o papel da família, dirige-se aos pais do seguinte modo: *“Conversem o mais possível com os vossos filhos, diversifiquem ao máximo o vocabulário”*. Isto tudo porque *“Os meninos são como aspiradores”*.

Independentemente dos métodos de leitura utilizados, há necessidade de, à medida que as crianças progredem na escolaridade, desenvolver técnicas de consulta e estratégias de estudo que proporcionem situações que fomentem o gosto pela leitura, criando nos sujeitos salutaros hábitos de contacto e exploração do livro. E isto independentemente da idade do sujeito porque, segundo Rebelo (2000: 11), *“a aptidão ou a competência para ler não nasce conosco e não resulta de processos de crescimento biológico, mas sim educativo”*. Por isso, torna-se difícil saber quando é que uma pessoa faz da leitura um hábito e, além disso, saber se esse hábito foi adquirido em criança ou em jovem.

Os resultados das investigações realizadas sobre o processo de leitura e desenvolvimento do mesmo consideram que o leitor fluente possui capacidades mnésicas adequadas e conhece tão bem a sua língua que é capaz de extrair o significado das frases e dos textos. Tudo isto com a necessária ajuda das informações que foi captando do mundo que o rodeia. Por outro lado, o leitor é capaz de controlar a compreensão do que lê, apoiando-se em estratégias metacognitivas, sem descurar os mecanismos processuais e correctivos se deles precisar (Gough, Ehri & Treiman, 1992). É no sentido de atingir tais objectivos que Sim-Sim (2001a: 30) nos alerta dizendo que *“O ensino da leitura deverá ser repensado, colocando a compreensão do que é lido como o grande objectivo da aprendizagem da leitura”*.

Éveline Charmeux (1987 cit. por Jean, 1999/2000: 63) enfatiza, também, a necessidade de compreensão daquilo que se lê:

*“Ensinar a leitura é, pois, instituir um comportamento activo, vigilante, de construção inteligente de significados, necessitados por um projecto consciente e deliberado; e isso desde os primórdios da escolaridade das crianças, e mesmo antes de elas chegarem à escola. É através deste tipo de questionamento e de raciocínio que será necessário começar, e é sobre isso que terá de se trabalhar até ao final da escolaridade. Nunca será demais repeti-lo — aprender a ler é aprender a construir sentido; tudo aquilo que não leve a esse resultado não pode pretender ser uma aprendizagem da leitura”*.

Os processos envolvidos na leitura, bem como na sua aprendizagem são, essencialmente, processos linguísticos que têm inerente um desenvolvimento

que não ocorre espontaneamente, exigindo sim um contexto educativo próprio (requisito que tem vindo a ser mencionado ao longo desta exposição teórica). O professor está directamente implicado neste processo e é responsabilizado pelo mesmo. Colomer (2003a) diz mesmo que para a competência da leitura é preciso um suporte de instrução de responsabilidade da escola, a qual se encarrega de facilitar a todos os sujeitos a capacidade de utilizar a leitura para todas as funções sociais. Todavia, o docente nem sempre possui conhecimentos ajustados ao desenvolvimento de práticas mais inovadoras. Desta forma, é consensual que as escolas de formação desempenham um papel muito relevante no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Há que, adequadamente, preparar os futuros professores para a exigência desta tarefa, sob pena de os vermos, no terreno, a reproduzir as metodologias com que aprenderam. Sim-Sim (2001b: 8) alerta-para a necessidade da prática pedagógica oferecer condições para o formando se confrontar com as diversas fases da aprendizagem da leitura e, por outro lado, ter hipótese de estudar, avaliar, planificar, intervir e, posteriormente, avaliar os desempenhos de uma criança que apresenta dificuldades na leitura:

*“A diversidade das situações de prática tem que garantir que cada formando tenha oportunidade de planejar, organizar, executar e avaliar actividades para o ensino da leitura em diferentes fases da aprendizagem das crianças (ie, no início e no desenrolar do ensino formal da descodificação, na aprendizagem da extracção de significado em textos e suportes diversos, na aprendizagem do uso instrumental da leitura). A diversidade das situações de prática tem que garantir que cada formando tenha, também, oportunidade de experienciar o ensino da leitura em situação individual, i.é, com uma criança que demonstre dificuldades em aprender algo específico em termos de leitura, o que implica que o formando identifique o problema, pense em possíveis soluções, desenhe e aplique estratégias conducentes à resolução desse mesmo problema e avalie os resultados”.*

Conquanto estejamos completamente de acordo com as posições defendidas pela autora, é com alguma desconfiança que acreditamos ser possível que tais princípios possam ser praticados durante o processo de formação inicial, dada a organização desajustada do tempo destinado à prática pedagógica, aos modelos fornecidos pelos professores cooperantes e pelas práticas dos docentes do Ensino Superior responsáveis pela leccionação destas temáticas.

Relativamente à relação entre metalinguagem e aprendizagem da leitura há dois momentos particulares que se prendem com a iniciação à leitura e escrita e, numa fase posterior, o desenvolvimento da compreensão e da produção textual. No primeiro momento, a consciência fonológica parece ser uma mais valia para o sujeito e isto porque, independentemente das estratégias de processamento (ascendentes ou descendentes) privilegiadas pelo método de iniciação à leitura, o aprendiz tem que ser capaz de identificar unidades do discurso oral, delimitar as fronteiras entre as palavras, segmentar palavras em sílabas e

estas em sons que, na escrita, vão corresponder a grafemas. No segundo aspecto, há que ter em conta que a capacidade do sujeito clarificar ambiguidades, dominar relações de sinonímia, estabelecer paráfrases, bem como manipular de forma consciente as relações semânticas e o conhecimento sintáctico, são aspectos importantes no que à compreensão e produção de um texto se reporta. Face ao exposto, torna-se evidente que existe uma relação bastante estreita entre metalinguagem e domínio da linguagem escrita. É esta relação quando bem conseguida que nos leva a poder definir o acto de ler como o processo pelo qual extraímos informação de material escrito, ou seja, (re)construímos o significado da mensagem que alguém codificou em sinais gráficos (Sim-Sim, 1998). Sim-Sim, Ramos e Santos (2006: 74) consideram que a *“leitura é antes de mais uma janela para um tempo e para um espaço abertos ao infinito, mas se nos olvidarmos de como se abre a janela corremos o risco de encalhar no ferrolho e de deixar para sempre manietado o prazer de abraçar as palavras escritas que, segundo Laura Esquivel, “voam pelo espaço carregadas do eco de outras vozes que já antes de nós as tinham pronunciado”*”.

Gallart (2001) refere que Thorndike e Bartlett são nomes importantes na mudança de orientação que a compreensão leitora tomou. O primeiro acrescenta que, com frequência, os jovens leitores não se apercebem que não compreendem convenientemente ou até mesmo que não compreendem. Porém, só com a relevância dos estudos sobre a metacognição é que as constatações verificadas foram alvo de uma forte observação a qual, nos dias de hoje, tem um enorme interesse. Já Bartlett (1932) deu o seu contributo para avanço da investigação sobre esta temática, com os resultados dos estudos realizados sobre a organização da memória. Estes conhecimentos têm influenciado as concepções sobre o processamento da informação no ser humano.

Apesar de tudo o que foi realçado, há que ter presente que o caminho para o desenvolvimento da competência da leitura tem o seu início em etapas muito precoces do desenvolvimento do sujeito e continua a progredir ao longo da vida. Para Sim-Sim, no prefácio da obra de Villas-Boas (2001a: 10), o período crucial situa-se entre o nascimento e os três primeiros anos de vida:

*“As experiências linguísticas e as oportunidades precoces de contacto com o material que provoquem nas crianças a emergência da leitura e da escrita são determinantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e, portanto, para formação dos futuros leitores”*.

Sabe-se que a leitura coloca bastantes problemas de natureza diversa, complexa e até mesmo ambígua, contribuindo para dificultar a vida daqueles que têm a responsabilidade de a ensinar:

*“Das obras relativas aos «métodos de aprendizagem» àquelas que tratam daquilo a que hoje denominamos a hermenêutica*

*da recepção, passando pelos livros de história ou de sociologia da leitura, advém a impressão de uma imensa estância que contém ainda inúmeras zonas de penumbra”.*

Jean (1999/2000: 13)

Essas zonas de penumbra levam os adultos a privilegiar determinadas formas de leitura e esquecendo, ou mesmo utilizando de forma incorrecta, outras. Por exemplo, a leitura oral nem sempre ocupa o lugar que merece, nem é realizada de forma ajustada. Neste último caso, *“Já não tem qualquer utilidade denunciar a má utilização que se faz da leitura em voz alta, quando ela obriga vinte crianças a seguirem com os olhos e os dedos a palavra de uma delas. Sob estas formas, ela deve ser banida de todas as etapas da aprendizagem”* (Jean, 2000: 15). Esta é, no entanto, em muitas escolas, a prática comum. Os professores seguem esta metodologia, jogando o jogo da rato e do gato, ou seja, melhor dizendo, procurando o aluno distraído. Nós dissemos, algures neste estudo, que se tratava da “caça” ao aluno distraído. Afinal, os docentes sabem que dificilmente um aluno acompanha a leitura de todos os colegas da turma, procurando, por isso, encontrar os que não estão com atenção. Mas, porque se insiste neste tipo de actividade, com tanta regularidade? Parece não ser desculpável! Por sua vez, Éveline Charmeux (cit, por Jean, op. cit.: 15) diz-nos que *“Tem de se ter lido para se poder ler em voz alta, tem de se saber o que se compreendeu e aquilo que pretendemos fazer compreender. Em suma, há que ter um projecto de comunicação e ser capaz de o realizar, e é isso que se deve aprender. (...)”*.

Colomer (2003a) frisa a necessidade dos modelos de leitura compreensiva suporem a inter-relação de três factores, tais como referiu Irwin (1986), os quais devem ser tidos em atenção na planificação do processo de ensino e aprendizagem: o leitor (com os seus conhecimentos de natureza ampla, isto é, tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que, pensa enquanto lê), o texto (factor que se refere à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à forma como organizou a mensagem) e, por fim, o contexto, o qual compreende as condições de leitura determinadas pelo próprio leitor e as derivadas do meio social, regra geral definidas pelo professor.

Partindo do que foi apresentado, é fácil concluir sobre a importância que o adulto, e muito concretamente o professor, desempenha na aprendizagem da leitura pelas crianças e jovens, enfatizando todas, mas mesmo todas, as modalidades de leitura, já que *“Ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintácticas que possibilitem a compreensão do texto escrito”* (Sim-Sim, 2006: 19). A autora acrescenta que *“Ser bom leitor é o mínimo exigível para quem (...) irá necessitar de estudar, ler depressa e ser preciso na busca de informação. A diferença no sucesso escolar passa com certeza por este caminho”* (op. cit.: 22).



Em termos de acções a desenvolver por cada professor, no sentido de os alunos aprenderem a usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturarem o pensamento próprio, o Ministério da Educação (2001) aponta a necessidade de se:

- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos;
- Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa;
- Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas;
- Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa;
- Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa.

## 2.2. Escrita

*“A escrita é uma força determinante na resistência aos efeitos delapidadores do Tempo. Contra todas as evidências da peregridade da vida, sempre o Homem teimosamente se projectou em marcas que pudessem atestar de forma definitiva a sua breve passagem pelo mundo. Também a escolha cada vez mais exigente dos materiais de suporte da escrita visa uma opção de resistência que demarque definitivamente a memória (individual ou colectiva) da personalidade da mente humana”.*

Reis (2003: 15)

Segundo Pereira *et al.* (2005), a escrita é considerada uma megacompetência, cujo ensino tem de ser ministrado, sistematizado, instrumentado. Do domínio desta competência depende, em grande medida, o sucesso escolar do aluno escrevente. Veiga-Neto (2002: 56) diz mesmo que (...) *“a partir da sua invenção na Mesopotâmia, a escrita operou uma revolução na inteligência humana”* e Luria (1987: 171) considera-a um instrumento que permite ao sujeito desenvolver o próprio pensamento: *“A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais (...), permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, (garantindo) o controlo consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isto faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento”*.

A importância da escrita tem vigorado ao longo do tempo e, na actual situação da informação, o domínio da mesma *“é uma questão de cidadania. O seu exercício pleno traduz-se nas competências de aceder à informação, de seleccionar criticamente o que é relevante, mas, fundamentalmente, na utilização*

da escrita, enquanto instrumento de intervenção social (...)” (Santana, 2007: 17).

A maior ou menor competência da escrita está intimamente relacionada com o desenvolvimento da oralidade e da leitura. Muitos são os autores que o referem (Pereira, 1984; Costa, 1989, Graves, 1992; Delgado-Martins, 1989 e 1992; Fletcher, 1993; Carvalho, 1993; Barbeiro, 1994; Pinto, 1994 e 1998; Garcia-Debanc, 1995; Vilela *et al.*, 1995; Grabe e Kaplan, 1996; Mills, 1996; Salgado, 1997; Sousa, M. L., 1997; Zorzi, 1998; Cassany 1999b e c, de acordo com Azevedo, 2000). Também Niza (1990; 1998) argumenta que a compreensão da leitura é facilitada pela utilização funcional da escrita em contextos de comunicação.

Carvalho (1999: 19) considera que “*um dos factores mais relevantes da evolução da capacidade de escrever é precisamente o contacto com a linguagem escrita ao propiciar o desenvolvimento das diferentes dimensões envolvidas que se traduz não só no domínio progressivo da ortografia e das formas discursivas convencionais que facilitam a organização das ideias e a expressão das relações entre elas, mas também na capacidade de comunicar em contextos que, pelas suas características próprias, implicam um uso da linguagem que exige um maior grau de explicitação*”. Desta forma, o valor atribuído à escrita é infinito, em nossa opinião. Para a compreensão de tamanha importância, em termos práticos, é bem visível o papel que a linguagem escrita desempenha na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares. Sendo um meio importante de registo e de avaliação em todas as disciplinas, o seu fraco domínio está na causa de muito do insucesso registado, segundo Barbeiro (1999: 11):

*“Na vida escolar, a expressão escrita surge como conteúdo ou área de prossecução de objectivos no curriculum da disciplina de Português e está ainda como meio de registo e de avaliação, não só no âmbito da língua materna, mas também nas restantes disciplinas. Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar”.*

Assim, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento: “*Se a escola permitir experiências gratificantes neste domínio, o aluno não só desenvolverá a capacidade de expressão como também chegará mais eficazmente à compreensão do texto*”, pelo que “*A interiorização, pelos alunos, de hábitos de escrita decorre da preferência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço de autoconfiança*” (Ministério da Educação (s.d.), p. 57). Estes dados tornar-se-ão tanto mais reais quanto mais se tiver presente que, recentemente, as investigações demonstraram que a criança prefere a escrita à leitura. Neves e Sá (2005), num estudo realizado, verificaram a sobrevalorização do escrito

em relação a outros aspectos (ler, ouvir, falar). Na opinião das autoras esta sobrevalorização está relacionada com as dificuldades manifestadas pelos alunos, as quais comprometem o sucesso escolar dos mesmos.

Seix (2005: 43), a propósito da escrita, diz que a mesma é um produto cultural e social que se define e tem sentido no interior de grupos de pessoas que se organizam e se relacionam. No entanto, é, ao mesmo tempo, “*uma actividade que implica um processo cognitivo complexo e que pode pôr o indivíduo em situação de reestruturação dos seus conhecimentos através do contraste e da interacção com os outros e com os produtos escritos que funcionam na nossa sociedade*”. Segundo Pereira e Cardoso (2005), quem domina as formas sociais escriturais veiculadas pela escola acaba por exercer poder sobre as classes populares que não as dominam. Apesar das discrepâncias encontradas entre quem domina e quem não domina as competências exigidas pela escola, elas não se devem a deficiências linguísticas ou a menores capacidades cognitivas. Trata-se, sim, de uma relação com o saber que difere da que a escola requer.

As relações que os grupos sociais mantêm com a escrita são resultantes do domínio da mesma, do hábito e frequência quotidianos das práticas a ela associadas e do grau de socialização escrita familiar, escolar e profissional. Como consequência, diferentes apreensões da realidade são modeladas — hipótese que encontra um suporte na obra de Jack Goody (1988) sobre as consequências da introdução da escrita nos modos de comunicação e de produção do conhecimento. Na sua perspectiva, os modos de comunicação que habitualmente são utilizados para transmitir o conhecimento repercutem-se não somente no conteúdo do que é transmitido, como nos processos cognitivos que possibilitam a construção do conhecimento.

Para Colomer (2003a), o acesso à língua escrita tem consequências no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, dado que as mensagens escritas podem ser analisadas e confrontadas com as nossas próprias ideias e as de outros expostas em textos, pelo que favorecem a apropriação da experiência e do conhecimento humano, dado que permitem converter as nossas interpretações ou de outras pessoas em material que pode ser comparado, conceptualizado e integrado no nosso conhecimento do mundo. Desta forma, a língua escrita implica um aumento das probabilidades de comunicação e desenvolvimento.

Neste leque de ideias, o domínio da escrita contribui para *a acumulação e a sistematização do conhecimento, enquanto favorece as capacidades de generalização e de abstracção — factos que, permitem a construção e transmissão de uma cultura letrada a qual é entendida como uma forma erudita de entender a realidade, uma cultura teorizada, secular e científica, feita de um saber independente dos contextos e experiências vivenciais, e com carácter uno e universal* (Teixeira *et al.*, op. cit.: 313). A situação inversa verifica-se nos grupos sociais onde existe um menor domínio da escrita, ou até mesmo a

sua ausência. Nestes grupos, os sujeitos criam vias alternativas de natureza oral, por forma a construírem e a transmitirem o saber local.

A aprendizagem do escrito exige esforço quando comparado com a aquisição do oral. Se tivermos em linha de conta que, tal como refere Barbeiro (1999: 14), “*«Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona.»*”, o esforço torna-se mais evidente. Para Martins (1999: 36), dado que “*a escrita não é uma codificação regular do oral, as crianças, para poderem ler, têm que descobrir aquilo a que se chama o “cipher ortográfico”, ou seja, um código completamente sistemático constituído por um conjunto de regras implícitas ou um sistema de analogias que permitem o conhecimento automatizado das correspondências entre letras e sons*”. Acrescenta que, na perspectiva de diferentes autores, essas regras são de natureza implícita, pelo que não podem ser ensinadas. Assim, compete às crianças procederem à sua descoberta.

Azevedo (2001: 115) aponta que “*a escrita é um processo que vai exigir vários anos de esforços escolares para a sua aprendizagem, já que envolve habilidades específicas que é preciso ensinar e treinar*”, no sentido dos sujeitos desenvolverem a escrita reflexiva. Esta é, no entender de Miras (2000a), um dos mais potentes instrumentos que a escola lhes pode fornecer, no sentido de os ajudar a aprender e, por outro lado, para que sejam capazes de continuar a fazer aprendizagens permanentes.

A relação com o escrito tem de ser cultivada desde idades bastantes precoces, dada a complexidade que a mesma envolve. É plausível ter-se sempre presente que “*a escrita não é um mero fixador, um simples registador da “palavra”: as práticas de escrita, pelas formações revolucionárias que a introdução da escrita proporcionou no domínio do armazenamento e comunicação do pensamento, e pelas mudanças qualitativas daí decorrentes, participam de uma conversão da relação com a língua e o mundo*” (Teixeira et al., 1996: 313-314). A este propósito, os autores salientam que, todos nos encontramos rodeados por práticas de escrita, independentemente:

- da relação que as comunidades mantêm com as diferentes formas de práticas de escrita;
- do grau de apropriação da escrita e
- dos diversos saberes escritos.

Importância do oral na aprendizagem do escrito

Tendo em conta a generalização das múltiplas formas que as práticas escritas assumem, “*as relações sociais ganham novos sentidos*” (Teixeira et al. (1996: 314) e as novas situações tornam-se significantes. É neste contexto que a exploração oral das experiências anteriores do aluno constitui uma boa metodologia para a iniciação à linguagem escrita (Neves e Martins, 1994 e Martins e

Niza, 1998). Esta iniciação, conquanto comece a desenvolver-se muito antes da entrada na escola, atinge o seu auge com o ensino formal, o que leva Teodoro (2006), a afirmar que a instituição escolar foi a grande responsável pela difusão da escrita.

Para além de ser uma forma de comunicação, a **linguagem escrita** preenche outras funções (Sim Sim *et al.*, 1997). Por exemplo, escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar. Consoante os objectivos da escrita assim será o formato do produto escrito. Este formato precisa de ser ensinado com determinada regularidade. O executante necessita de ter em atenção as variáveis situação, a tarefa a realizar e o próprio destinatário, bem como as técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferente grau de complexidade: escrita compositiva e escrita não compositiva para relato de conhecimento e para elaboração de conhecimento<sup>44</sup>. Para Azevedo (2001: 115) “*A tarefa de escrever pode ser ainda entendida como uma tarefa tendo em vista a solução de problemas: escrever supõe solucionar como transmitir uma mensagem, como influir na mente do leitor e supõe a tomada de decisões que vão incidir sobre o que será escrito, como será escrito e a quem se dirigirá o escrito*”. Desta forma, fica presente que o ensino da expressão escrita é muito mais que o conhecimento da caligrafia e da ortografia. Esta capacidade do sujeito — ser capaz de se exprimir através do escrito — abrange processos de natureza cognitiva os quais contemplam:

- o **planeamento da produção escrita** (selecção dos conteúdos a transmitir e organização dos mesmos);
- a **formatação linguística dos conteúdos** (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, formatação dos mesmos em sequências bem formadas, coesas, coerentes e adequadas);
- o **rascunho**;
- a **revisão**;
- a **correção e reformulação**;
- e a **divulgação da versão final** para partilha com os destinatários.

Quanto aos processos cognitivos envolvidos na escrita, Azevedo (2001) considera os seguintes:

- Processos de planificação da mensagem, com os subprocessos de geração e organização de ideias e de revisão da mensagem;
- Processos de construção sintáctica, envolvendo subprocessos de construção da estrutura, da colocação de palavras funcionais, de sinais de pontuação, etc.;

---

<sup>44</sup> «“Escrita não compositiva” e “escrita compositiva” designam, respectivamente, escrita sem e com composição. Entende-se por “composição” o processo de combinação de micro e macro unidades estruturais de que resulta uma peça coesa e coerente: um objecto escrito dotado das propriedades definidoras da textualidade», segundo Sim Sim *et al.* (1997: 30, nota de rodapé nº 11).

- Processos de recuperação de elementos léxicos, com os subprocessos de recuperação dos grafemas, quer pela rota fonológica ou indirecta, quer pela rota ortográfica, directa ou visual e
- Processos motores em que se incluem subprocessos de recuperação dos alógrafos e dos padrões motores.

Em termos gerais, pode dizer-se que “a escrita tradicional é muito mais do que simplesmente um registo da fala, muito mais do que um prolongamento da memória para além do contexto da produção textual. A escrita abre uma distância entre o sujeito que sabe e o saber desse mesmo sujeito” (Veiga-Neto, 2002: 56). Porém, os baixos desempenhos dos sujeitos quando comparados com os dos parceiros da OCDE revelam-nos que o ensino da Língua Portuguesa carece de reformulações, tendo em conta os tipos de tarefas pedidas no contexto da disciplina.

Finalmente, referimos a posição de Pereira (2001: 11) relativamente à formação dos docentes, no âmbito da Língua Materna. Na sua perspectiva, “*Formar os professores para ensinarem a escrita significa, assim, reequacionar as próprias relações perversas a que este binómio (ensino-aprendizagem) tem sido sujeito; significa repensar o célebre slogan do pedocentrismo escolar — a criança no centro da acção pedagógica — que parece alimentar uma representação e uma concepção da aprendizagem, cuja principal característica é acordar uma posição central à dinâmica inconsciente dos alunos no acto de escrever*”. Sintetizando, a autora acrescenta que “*se os alunos têm dificuldades de aprendizagem e dificuldade em sair do seu “egocentrismo escritural” é porque também tem havido dificuldades de actuação didáctica ao nível da escrita*”. Duarte (2001: 5) em relação ao ensino da língua portuguesa na formação do professor do 1º ciclo diz que “*Um profissional competente (...) tem de ter conhecimentos sólidos sobre a estrutura da língua portuguesa, sobre as variedades sócio-culturais e geográficas em presença no Português moderno, sobre características estruturais e funcionais dos discursos orais e dos textos escritos, sobre as diferenças linguísticas entre oral e escrito, e sobre o sistema de representação gráfica do oral adoptado pela comunidade linguística a que pertence. Tem de ter conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento linguístico em geral e sobre leitura e escrita enquanto processos psicolinguísticos*”. Por sua vez, Mateus (2006: 13) também diz que “*a formação de professores deve ter sempre duas vertentes: uma incidindo sobre o funcionamento e outra incidindo sobre a forma de transmitir esse conhecimento*”.

### **3. CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LITERÁCIAS DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL**

*“Como o ensino de qualquer outra disciplina (o ensino da língua materna) deve fundamentar-se num conhecimento profun-*

*do do “aprendente”, recorrendo para tal à Psicologia e à Sociologia, cujas metodologias devem permitir uma avaliação do ser individual e da sua inserção familiar, social e cultural, bem como das fases de desenvolvimento cognitivo-afectivo e da sua adaptação ao meio escolar e social. Em função desse conhecimento, o professor terá de adaptar a sua atitude, o seu “saber” e o seu ritmo ao aluno enquanto indivíduo e ao grupo — classe”.*

Delgado-Martins (1993: 15-16)

Para Sim-Sim (1998: 9), é importante que o professor compreenda “o processo de desenvolvimento da linguagem pela criança e, com base em tal conhecimento, alicerçar e melhorar práticas pedagógicas que conduzam à estimulação do desenvolvimento dos alunos”. Delgado-Martins *et al.* (2000: 12) consideram que se torna imprescindível a valorização da língua portuguesa, dado que “o domínio da língua em várias áreas do saber permite o seu desenvolvimento, acompanhando o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, de forma a manter a língua portuguesa como língua de trabalho, de ciência e de cultura”. Face ao exposto, podemos concluir que a orientação de uma aula de Português obedece a requisitos bastante importantes, os quais contribuirão para que os alunos e a população em geral, vejam estes espaços/tempos como algo frutífero e onde se ensinam e aprendem coisas novas. Neste sentido, Duarte (1996: 78) diz o seguinte:

*“Parece-me claro que a aula de Português não pode ser um espaço em que «se fala/lê/escreve de tudo um pouco» sem consciência do que esses falar/ler/escrever/ cumprir. Também não pode ser um espaço de lazer, onde se descansa das aulas anteriores e se toma fôlego para as seguintes”.*

Para que tal aconteça, é fundamental que os docentes responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa se consciencializem de que os saberes necessários à compreensão e produção do oral e do escrito exigem a aprendizagem e o treino de competências muito finas. Duarte (2000) acrescenta que os docentes têm de ser capazes de desenvolver esse tipo de trabalho, na aula, com os alunos — aula que a mesma intitula de “laboratorial” (op. cit.: 78). Esta preocupação é extensível a todos os ciclos de escolaridade, uma vez que, de acordo com Trindade e Relvão (2006: 17), “os novos Programas do Ensino Secundário (2001) vêm proporcionar à escrita um espaço de excelência, através da instituição de uma Oficina de Escrita, assumida como um «trabalho laboratorial»”.

*Aula de Português: aula laboratorial*

Relativamente ao ensino da língua, em idades mais precoces, Moriyón (2000) sustenta que, em termos ideais, um programa de leitura, raciocínio e linguagem adaptado aos primeiros anos escolares deve:

- Estabelecer uma continuidade entre a leitura e a conversação, por um lado, e a conversação e a escrita, por outro;

- Apresentar os materiais a dominar na forma de uma experiência integradora para a criança;
- Enfatizar os significados em vez da forma, privilegiando mais as relações da linguagem com o mundo e não tanto com a gramática;
- Relacionar a experiência da criança com a experiência literária da humanidade, a fim daquela relacionar a vida do quotidiano com as maravilhas do folclore e dos contos de fadas;
- Levar a pensar;
- Ajudar a criança a utilizar melhor as palavras mais conhecidas, principalmente algumas mais difíceis. Isto em vez de lhes apresentar uma lista de palavras novas que raramente a criança voltará a encontrar.

Para Moreira (2005: 71), a língua põe ao dispor dos seus usuários determinados mecanismos. Desta forma, uma reflexão sobre alguns deles permite o desenvolvimento da competência linguística dos mesmos e, por outro lado, o desenvolvimento da comunicação. Tudo isto associado a uma lucidez na percepção das estratégias utilizadas por outros sujeitos:

*“Recolher exemplos e reflectir com os alunos acerca do poder da linguagem, muitas vezes oculto e outras tantas instrumento de manipulação, é resolver o paradoxo em que caem não raras vezes os professores quando dizem: os jovens devem ter capacidade reflexiva, crítica, ser autónomos, adequar a mensagem ao destinatário, etc.”*

Dado que o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos carece de condições criadas para o efeito, exigindo treino e reflexão, a escola desempenha um papel muito importante. Assim, também na perspectiva de Meireles (2002: 139), é fundamental *“que a escola dê aos seus alunos uma consciência do modo como se fala (tal como existe preocupação em relação ao modo como se escreve), a fim de que eles ajam pela fala com uma maior consciência do papel da comunicação na construção de valores culturais, na estruturação da vida social e na edificação da personalidade”*. Na tentativa de prosseguir tais objectivos, junto dos seus alunos, será necessário que os docentes criem *“condições para que eles (os alunos) transformem o conhecimento empírico da língua em conhecimento reflectido, ou seja, que se passe à explicitação do conhecimento intuitivo que cada aluno, naturalmente, tem sobre a língua em particular e sobre a comunicação em geral”* (Meireles, 2002: 131). Estas são muitas das preocupações de vários autores que colocam o objecto de estudo da comunicação a nível da metacomunicação. Infelizmente, os momentos em que existe participação oral dos alunos não são suficientes para o ensino e aprendizagem da oralidade, uma vez que para se *“instituir a oralidade como objecto de estudo terá, forçosamente, de (se) passar por uma reflexão sobre a comunicação, com vista à explicitação das regras e das diversas componentes que a enformam”* (Meireles, 2002: 131).



Meirelles (op. cit.: 131) interroga-se sobre a relevância dada pelos docentes ao desenvolvimento consciente da oralidade e tece algumas interrogações que, em nosso entender, são bastante plausíveis. Estas prendem-se com as seguintes preocupações:

- desenvolvimento nos alunos de “*uma competência comunicativa oral que lhes permita entender, nos implícitos do discurso do outro, oportunidades para agarrar a palavra e, através dela, exprimir o seu ponto de vista, marcar claramente a sua posição, defender os seus interesses, enfim, conquistar o lugar a que têm direito no espaço social a que pertencem? E que se o não fazem é porque conscientemente não querem?*”;
- “*Estaremos nós, nas nossas aulas, preparando alunos capazes de se darem conta de que outros poderão estar a pôr na sua boca palavras que eles não disseram?*”;
- “*Teremos nós a preocupação clara de os ensinarmos a escutar o outro, refazendo o seu sistema de referências, as suas intenções, e instituindo-se um potencial produtor das palavras desse outro, como se estivessem no seu lugar?*” e, finalmente,
- “*estará o ensino e a aprendizagem da oralidade a ocupar, nas aulas de PLM, um espaço propício à reposição de uma maior igualdade de oportunidades para todos os jovens, no que diz respeito à criação de possibilidades de formação num aspecto a que só alguns, pelas características do meio familiar e/ou social a que pertencem, tiveram acesso?*”.

Luís e María (no prefácio do livro de Cañas e Hernández, 1992: 20) alegam que “*a expressão oral e a vida literária dos estudantes deveriam ser hoje uma das preocupações prioritárias da nossa educação*”. Mas há bastantes entraves: os alunos não são habituados a compreender, por práticas desajustadas: “*Mas isso é estorvado pela mania de decorar e pela repetição teórica*”.

Com frequência, os docentes fazem generalizações abusivas e uma actividade desenvolvida esporadicamente representa para aqueles uma actividade realizada com regularidade. Meireles (2002) demonstra estar consciente deste facto e alerta ser necessário clarificar que os professores de PLM, não poderão (con)fundir o ensino da oralidade com a possibilidade de, em sala de aula, se realizarem três ou quatro debates e proporcionarem aos alunos a oportunidade de somente fazerem uma ou duas exposições orais.

*Extrapolações abusivas dos docentes*

Em termos de práticas pedagógicas conducentes ao desenvolvimento das competências linguísticas da população discente, será útil não se desprezar, também, o contexto pragmático de linguagem, incentivando a qualidade e a versatilidade das competências relevantes. Através da valorização sociocultural das práticas de uso da escrita, nas suas várias modalidades, tais como ler o jornal, interpretar manuais de instruções e horários de transportes, sem esquecer o livro e, numa perspectiva contemporânea, a Internet, estão criadas nas salas de aula algumas formas de combater o mutismo e a inactividade mental

dos alunos. A intervenção pedagógica do professor é bastante valorizada, a fim de serem possíveis as aprendizagens de comportamentos comunicativos de natureza mais complexa. Assim, aquele organizará sequências estruturadas e estruturantes que permitam a aprendizagem de resumos, de textos argumentativos ou, por exemplo, de uma descrição.

Castro (2000) enfatiza outros aspectos que, na sua perspectiva, contribuirão para o aumento das competências literárias dos sujeitos. Considera que, desde que se pretenda melhorar os níveis de literacia de uma dada população, se deve ter em conta dois aspectos. Um deles prende-se com a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto porque, sem um ensino de qualidade que seja consistente e exigente e que, simultaneamente, promova a prática continuada da leitura, o domínio da linguagem escrita será uma pura miragem. O outro aspecto é de natureza cultural e, nesta dimensão, a leitura e a escrita e, acima destas duas competências, a linguagem, constituem um instrumento de interação com o mundo e com o conhecimento. Desta forma, a desejada competência de leitura apenas tem espaço de aplicação desde que haja aprendizagens específicas e contexto pragmático adequado. Todavia, para Sim-Sim, no prefácio da obra de Villas-Boas (2001a: 10), *“A investigação tem vindo a mostrar consistentemente que não existe um método mais eficaz ou uma abordagem única para o ensino inicial da leitura a todas as crianças. Um bom professor deverá ser capaz de disponibilizar estratégias diferenciadas que contemplem a heterogeneidade linguística e a grande diversidade cultural e experiencial da actual população que povoa as nossas escolas, proporcionando a todos os alunos as oportunidades educativas que lhes permitam a entrada no clube dos leitores, quaisquer que tenham sido as vivências literárias anteriores”*.

Desenvolvimento da capacidade reflexiva

De acordo com Azevedo (2000), os momentos considerados mais ajustados para se proceder ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, em termos do exercício da composição, situam-se ao nível:

- Da leitura e interpretação de textos, os quais podem servir de modelo para a produção;
- Da planificação do discurso que se vai produzir, especialmente no que concerne à reflexão sobre a estrutura, a selecção e a organização de dados;
- Das diferentes actividades de revisão do discurso, quer seja na versão final, quer seja nos rascunhos, incluindo a revisão do conteúdo e da estrutura, a oralização do texto escrito, a correcção ortográfica, a verificação automática com o computador;
- Das diferentes actividades de uso de instrumentos de consulta: dicionários, gramáticas, programas de verificação, etc.

Quanto à língua falada e à língua escrita as mesmas são tarefas da responsabilidade da escola tendo em conta que esta instituição escolar é responsável pelos saber/fazer nos mais diversos domínios da aprendizagem (Carvalho, 2002)

— ideia mais uma vez reforçada neste estudo. No entanto, ao nível do 1º ciclo, Pinto (1998) considera importante que se privilegie a relação oral e escrito. Na perspectiva de Azevedo (2000), os docentes devem recorrer às produções orais das crianças acerca das suas experiências, do seu real e do seu imaginário e transcrevê-las e enriquecê-las. Também para Delgado-Martins (1989), a transposição do oral para o escrito deve ser actividade corrente em outros ciclos de escolaridade, apresentando diversas hipóteses para o efeito: tomar notas nas aulas, transcrever entrevistas. Por outro lado, a transposição do escrito para o oral (como seja a leitura em voz alta, o reconto de textos), bem como a transposição do escrito para o escrito (tomar notas de leitura, copiar, responder a questionários sobre textos) devem constituir actividades correntes no contexto do processo de ensino e aprendizagem. No fundo, é imprescindível que as actividades impliquem processos complexos de passagem de uma modalidade de entrada — *input* — a outra de saída — *output*. A análise de textos para a aquisição de modelos textuais, assim como o aumento do vocabulário e a apropriação das estruturas gramaticais ao nível das frases ou dos textos, são outras formas da oralidade estar ao serviço das aprendizagens que facilitarão a aprendizagem da escrita.

Sabe-se, contudo, que o ensino da Língua Portuguesa nem sempre ocorre da forma mais conveniente. Carvalho (2002: 29) realça a “*pouca sensibilidade por parte da maioria dos professores das demais disciplinas em assumirem a Língua como um instrumento indispensável à concretização dos seus objectivos pedagógicos e, conseqüentemente, uma incapacidade geral na definição de métodos e estratégias comuns para a melhoria das competências linguísticas*” e, por outro lado, faz referência ao desfasamento existente “*entre a linguagem natural do aluno, concreta e objectiva, e a do professor, abstracta, conceptual e subjectiva*”. Também Grabe e Kaplan (1996: 15) referem o facto de certas práticas orais poderem reforçar ou obstruir as práticas de escrita que se espera que os alunos dominem e afirmam que a investigação educacional mostrou que “*os métodos de interacção verbal têm uma forte influência no desenvolvimento posterior das competências ao nível da leitura e da escrita*”. Só o recurso a metodologias activas e dinâmicas que apelem às capacidades de observação e de raciocínio dos alunos contribuirá para que se desenvolvam as suas capacidades cognitivas, comunicativas e de cidadania (Moreira, 2005). Continua, acrescentando que as aprendizagens que devem ocorrer na escola deverão ter como objectivo o aperfeiçoamento e o domínio da língua falada e da língua escrita, uma vez que a linguagem não serve apenas para comunicar, mas também para dizer e agir sobre o mundo e sobre os outros.

Costa (1996: 72) tece algumas considerações a propósito do ensino da Língua Materna. Assim, para que seja possível proporcionar novas aprendizagens, para proporcionar novos modos de aprendizagem, é necessário que as condições proporcionadas pelo sistema educativo à escola sejam alteradas. Na perspectiva da autora, a aula deve transformar-se “*num espaço de trabalho,*

*Problemas  
no ensino  
da Língua  
Portuguesa*

onde seja claro o que há para aprender, onde os alunos sintam que estão a melhorar efectivamente as suas capacidades de compreensão e de produção. Tem de haver uma compatibilidade entre o que se ensina e as exigências comunicativas do mundo de hoje”. Para que tal aconteça, é necessário que a organização do trabalho se encaminhe no sentido de promover alterações não só ao nível das rotinas individuais, mas também institucionais.

Em relação aos métodos de ensino da leitura e da escrita a utilizar, Delgado-Martins *et al.* (1993) não valorizam esta questão. É irrelevante. O importante será que o trabalho sobre a língua assente em sólidos conhecimentos científicos do professor. A par disto, o processo tem de acompanhar o decorrer do desenvolvimento do sujeito, competindo ao docente reforçar o conhecimento através do confronto com novas oportunidades de conhecer e proceder à sistematização no sentido da análise e da síntese. No fundo, trata-se de um processo natural em que é necessário desenvolver os múltiplos processos pelos quais se supõe que se aprende “*desde as primeiras até às últimas letras*” (p. 16).

O hábito de os alunos lerem na escola é considerado muito importante, assim como a leitura em voz alta, feita pelo professor. Por sua vez, o contacto com a língua escrita permite o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita (Azevedo, 2000). Sabe-se que existe uma grande probabilidade de os alunos que lêem textos, poderem escrever textos e com estruturas mais complexas.

Tendo presente muitas das ideias que têm sido defendidas, vemo-nos com autoridade para reforçar algumas delas. Assim, se para certos autores, o avanço tecnológico tornou o livro obsoleto, para outros esse avanço contribuiu para uma sociedade mais complexa e industrializada, onde as ocupações requerem níveis mais altos de educação, tornando-se a leitura de capital importância. Por outro lado, se a possibilidade de realizar leitura permite ao indivíduo codificar as suas experiências, facilita todas as suas operações cognitivas e determina a forma como esse indivíduo percebe a realidade, há que considerar que a revolução na informação trouxe a necessidade de se desenvolver a capacidade da leitura a um nível mais elevado do que nunca (Villas-Boas, 2001a).

No entanto, os resultados do PISA publicados em 2001 pelo Ministério da Educação vieram reforçar a ideia de que existem lacunas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, havendo actividades que merecem mais atenção do que outras. Os resultados mostraram que na literacia de leitura, os nossos alunos obtêm, em termos globais, um maior sucesso, relativamente aos valores médios da OCDE, quando o texto proposto é uma narrativa. Se, pelo contrário, se tratar de um texto dramático ou de extensos textos informativos, com respostas a exigirem grande precisão, os nossos alunos afastam-se pela negativa dos valores médios dos alunos da OCDE. Especificando um pouco melhor a informação do referido relatório, constata-se que, em termos de compreensão, o sucesso é maior desde que se trate de um texto narrativo. Contudo, se a actividade de compreensão exigir a identificação

rigorosa e a localização precisa da informação contida no texto o sucesso é menor. Por outro lado, se a actividade apelar à reflexão avaliativa sobre o formato de um texto, o insucesso é mais marcante do que quando a reflexão recai sobre o conteúdo da informação que remete para conhecimentos prévios do sujeito. Há, efectivamente, que diversificar as actividades de ensino e aprendizagem da língua materna. Segundo Pereira e Cardoso (2005: 66) aquelas “*devem centrar-se num intenso e diversificado contacto com a pluralidade dos discursos (...)*”. É necessário manter sempre interligados os quatro momentos da actividade reflexiva. LER, FALAR, PENSAR E ESCREVER (Morriyón, 2000).

Em termos avaliativos, nem sempre se avalia na escola aquilo que se ensina. Nos resultados do Pisa (2001) concluiu-se estarmos perante esta realidade, apesar de não se poderem fazer grandes extrapolações, dada a natureza do estudo:

*Desfazagem entre o que se ensina e o que se avalia*

*“Uma vez que o teste apresentado (...) não era culturalmente enviesado no que se refere às questões nele incluídas, parece poder concluir-se que o que é apreciado na avaliação que se faz nas nossas escolas tem pouco a ver com as competências implicadas neste estudo”.*

Ministério da Educação (2001: 25)

Num outro contexto, mas que, em nossa opinião, se pode generalizar ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna, também Gardner (1998: 16) tece críticas ao comportamento dos adultos, no que se reporta à preocupação com a avaliação, referindo que “*passamos demasiado tempo a avaliar e classificar as crianças e pouco a tentar ajudá-las*”. Isto está em oposição aos princípios inerentes à avaliação formativa e formadora.

Todavia, em termos gerais, os professores esforçam-se (conforme sabem e podem) para que os alunos aprendam a língua portuguesa. É importante aprender a língua. Rei (1998: 104) escreve que desde Isócrates que aprender a língua é “*aceder a um conhecimento sui generis do instrumento com o qual a comunidade ordena e pensa o mundo. Para além disso, é, ainda, aceder a um lugar na sociedade — um posto de juiz ou gestor da coisa pública, na Antiguidade Clássica, de funcionário régio, a partir do século XVI, e de líder popular partidário, desde a Revolução Francesa*”. Porém, o autor não tem certezas quanto ao lugar “*cujas preparações passaria pela língua, isto é, em função do qual se elaboraria um programa, um método e certas actividades pedagógico-didáticas*” (op. cit.: 104).

Não queremos terminar, sem antes mostrarmos o nosso rejubilo por algumas medidas que se estão a desenvolver no país, com o objectivo de melhorar as competências linguísticas dos sujeitos. Se tem havido investimento ao nível da formação de docentes, o lançamento do Plano Nacional de Leitura, apresenta-se-nos como bastante interessante. Para além da diversidade de parcerias

ros, em traços gerais, este plano pretende que sejam levadas a cabo actividades de leitura e de escrita, nas aulas de Língua Portuguesa, centradas em livros. Outras áreas curriculares podem, também, proporcionar o contacto com livros. A inserção na programação de outras actividades — estudo acompanhado, área de projecto, actividades da Biblioteca Escolar, elaboração de jornais escolares, actividades de substituição, etc. — de momentos dedicados à leitura e à escrita e ao contacto com livros, jornais e revistas ajustados aos diferentes níveis de competência linguística dos alunos, são outras tantas recomendações.

A preocupação com o Ensino do Português é tão notória que levou o nosso país (Ministério da Educação) a organizar, em Maio de 2007, uma Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Era este o local para, na perspectiva dos organizadores, se reflectir, numa dimensão pluridisciplinar e transversal, sobre os problemas que se colocam à aprendizagem e ao seu ensino do português. O debate tem razão de ser, porque o ensino do Português é uma preocupação de todos e a primeira responsabilidade do Estado.

## ***CAPÍTULO IV***

### ***REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA***

*“(…) conhecer bem uma língua é condição necessária para a lucidez e o espírito crítico de qualquer cidadão e para dela melhor usufruirmos já que é um bem inesgotável”.*

Moreira (2005: 72).

*“A verdadeira aprendizagem não é indutiva, é sempre uma tentativa de ensaio e erro empreendida com a maior actividade de que somos capazes”.*

Maigre (1994: 7)

*“A competência gramatical permite reconhecer e produzir correctamente todos os enunciados discursivos, significando estes o discurso como sequência organizada, o domínio da combinação dos aspectos de coerência e coesão textuais e o estabelecimento de relações conceptuais, léxicas e estruturais, quer a nível da fala, quer da escrita. Quer isto dizer que a competência comunicativa é parte integrante da competência gramatical”.*

Assunção e Rei (1998, cit. por Funk, 2002a: 68)



## INTRODUÇÃO

Nem todos os autores partilham a opinião de que o conhecimento reflexivo sobre a língua é importante no desenvolvimento da competência de escrita. Contudo, para outros, é bastante relevante. No contexto da pedagogia do escrito, o ensino da Gramática é caracterizado por uma determinada complexidade. Este facto origina variadas questões e disputas, nem sempre superadas com facilidade.

*Posicionamentos sobre a gramática*

Com uma tradição exclusivamente normativa, a Gramática foi caindo em desagrado e quase em desuso (P. Lima, 2002). Serafini (1986) refere que vários estudos revelaram a pouca utilidade do ensino sistemático da gramática, no desenvolvimento das capacidades da expressão escrita da população discente, sempre que o mesmo ocorre de forma separada do acto de escrever. Contudo, em situações contextualizadas de escrita, a aprendizagem de determinadas regras gramaticais e de uso da língua é extremamente importante. Também Casany (1999), que corrobora as teorias de Smith e Krashen relacionadas com a aprendizagem do código escrito, apesar de perfilhar da ideia que a gramática possa ter um papel importante no ensino, considera que o uso das regras gramaticais não tem grande utilidade para essa aprendizagem. Porém, em sua opinião, os conhecimentos gramaticais ocupam um lugar importante nos processos de revisão e correcção dos textos e têm valor em si mesmos, pelo que sugere que aos alunos sejam ensinadas algumas regras gramaticais que favoreçam o processo de aprendizagem da escrita, nomeadamente as regras ortográficas — regras que sejam formuladas de forma simples e, por outro lado, permitam a sua fácil memorização. O autor (1999a) acrescenta, ainda, que, para o exercício da composição, é fundamental que os sujeitos possuam um nível básico de conhecimentos linguísticos e, por outro lado, a capacidade para os usar de forma reflexiva. Para Azevedo (2000), em termos gerais, as tarefas de reflexão gramatical devem reportar-se às carências que os alunos venham a manifestar durante as sequências didácticas.

Com mais ou menos divergências entre autores, o certo é que o uso da gramática se torna imprescindível na tarefa de reflexão linguística. Contudo, a forma como aquela tem sido ensinada, leva-nos a concluir que entrar no processo de ensino-aprendizagem da Gramática pode ser concretizado através de diferentes formas. Em termos gerais, poder-se-á falar de duas totalmente opostas. De um lado, a forma tradicional, prescritiva, normativa e desligada da “prática” e, por outro lado, a forma considerada “moderna”. A sua essência consiste em “*explicitar regras já conhecidas pelo sujeito falante, procurando a contextualização e a interacção, desejando, antes de mais, ser pragmática, estar ao serviço do uso da língua quer falada quer escrita — da descodificação/compreensão de enunciados orais ou escritos, literários e não literários, e da “construção” de discursos cuja correcção seja facilitadora da comunicação*” (P. Lima, 2002: 91). A autora (op. cit.: 101) sintetiza, dizendo que, apesar de

se procurar tornar “*proficuo o ensino/aprendizagem do funcionamento da língua, hoje é notório o fosso entre intenções e resultados*” (...).

Dificulda-  
des dos  
alunos  
face às  
informa-  
ções  
implícitas

Os resultados dos alunos nas últimas provas de aferição da Língua Portuguesa verelam que a sua “*principal dificuldade (...) é mesmo não compreenderem o que não está explícito no texto, o que se traduz em mais de metade de respostas incorrectas ou por dar*” (Educare: 20050511\_4108). A mesma fonte anuncia ainda que os alunos do 9º ano tiveram dificuldades em expressar opiniões fundamentadas ou “*em compreenderem informação que não estava explícita no texto*”. Este aspecto já tinha sido registado no ano de 2003. Também os alunos do 6º ano revelaram lacunas na compreensão da leitura e na expressão escrita. No ano lectivo de 2006-2007, os resultados nas provas de aferição continuaram a demonstrar a existência de problemas, ao nível do conhecimento explícito da língua. Apesar dos esforços despendidos pelas populações docente e discente, os resultados estão longe de ser satisfatórios. Em nossa opinião, a alteração das metodologias de ensino utilizadas na Língua Portuguesa é uma necessidade e, como tal, o ensino da gramática também não constitui excepção.

Segundo Castanho (2002: 48), o ensino da gramática requer abordagens pedagógico-didáticas de natureza específica e inovadora. Os resultados das investigações indicam-nos “*que os métodos naturais de apreensão da estrutura da língua e seu vocabulário (...) surtem mais efeitos positivos do que qualquer estudo explícito da gramática, a partir de exercícios e fichas de trabalho*”. Assim, a leitura de textos e o envolvimento em actos de fala organizados correctamente são bastante importantes.

## 1. PERSPECTIVA DIACRÓNICA DO CONCEITO DE GRAMÁTICA

*“A Gramática Tradicional tem sido objecto de múltiplas críticas baseadas, sobretudo, nas inconsistências e incoerências dos seus pressupostos teóricos (ou na sua ausência), na mescla de critérios (nocionais, formais, funcionais) quando se trata de definir as unidades de análise, na confusão muito comum dentro desta corrente, entre descrição e prescrição, assim como no facto de se ter baseado para a sua análise na língua escrita (...) esquecendo o primado da língua oral”.*

Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A. (2003: 33)

A linguagem humana tem merecido uma forte atenção, no que diz respeito à sua reflexão. Decorrente destas preocupações, diferentes têm sido os conceitos de gramática, bem como o papel que lhe tem sido atribuído no ensino. Assim, passou-se pelo “culto” da mesma nos currículos medievais (em pé de igualdade com a lógica e a retórica), chegando-se ao estatuto subalterno, sendo evitada ou, então, analisada de forma envergonhada. Remontando aos gramáticos alexandrinos, a mesma tornou-se dominante no ensino da língua mater-

na, sendo “concebida como um instrumento com uma dupla finalidade: regulamentar o comportamento linguístico dos falantes e permitir-lhes aceder à compreensão de textos literários” (Duarte, 2000: 41). Trata-se, assim, de uma gramática concebida como instrumento de regulação do comportamento linguístico. Dionísio de Trácia (século I), na obra intitulada *Arte da Gramática*, dava-lhe um estatuto instrumental, concebendo-a como um meio posto à disposição dos ouvintes e leitores, a fim de compreenderem e apreciarem, de forma estética, os usos linguísticos dos criadores literários, consubstanciando os seus pressupostos na seguinte afirmação: “A gramática é o conhecimento prático dos usos característicos dos poetas e prosadores” (Duarte, 2000: 24). Esta concepção — partilhada por gramáticos latinos, tais como Donato e Prisciano (séculos V e VI) — manteve-se durante toda a Idade Média. A ideia de mudança linguística era um mecanismo de corrupção da língua. O estado da língua manifestado nas epopeias homéricas (no caso do Grego) e na prosa e poesia de Cícero e Virgílio (para o Latim) era o considerado perfeito, embora a decadência se começasse a fazer sentir. Contudo, através da sistematização gramatical, tudo faziam para regulamentarem e aperfeiçoarem o comportamento linguístico dos falantes. Sousa e Cardoso (2005: 61), parafraseando igualmente Dionísio de Trácia, referem que se pode encarar o conceito de gramática sob duas perspectivas diferentes: “gramática é o que me permite falar uma língua ou falar sobre uma língua”. Esta diferenciação tem inerente a distinção entre gramática explícita e gramática implícita. Esta última corresponde a uma gramática interiorizada que, por um lado, consiste num dicionário mental e, por outro lado, num conjunto de regras e princípios actuando sobre e sob o dicionário. Quanto à gramática explícita esta é fruto de uma reflexão mais ou menos aprofundada sobre a própria língua. Trata-se de “um conhecimento metalinguístico, i.e., que está para além, que transcende o “simples” uso da língua” (Sousa e Cardoso, 2005: 61).

Gramática implícita e gramática explícita

Duarte (2000) afirma que, em Portugal, foi a concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que mais influenciou o ensino da língua materna, conquanto outras correntes de pensamento mais estimulantes tenham estado presentes na tradição ocidental, no que se reporta à reflexão sobre a linguagem. Esta concepção pouco valorativa está, na sua perspectiva, representada, a título de exemplo, numa gramática pedagógica dos anos sessenta (pág. 42) — gramática destinada ao 2º ciclo do ensino liceal:

“A Gramática Portuguesa estuda os elementos constitutivos da língua portuguesa, acima referidos [os sons, a palavra, a frase], e dá as normas baseadas no uso que dela fizeram ou fazem os bons escritores, para a escrevermos e falarmos com correção, clareza e pureza”.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Segundo Duarte (2000: 43), Nunes Figueiredo § Gomes Ferreira consideram que: “A linguagem será **correcta**, se se observarem rigorosamente as regras da sintaxe; A linguagem será **clara**, se se empregarem palavras de fácil inteligência e compreensão; A linguagem será **pura** ou **vernácula**, se as suas construções e o seu léxico forem genuinamente nacionais e autorizadas pelos que bem falam e escrevem”. (id: pp. 289, 291)

Esta concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática foi a que, no ensino da língua materna, exerceu maior influência. Expressões avaliativas tais como “bons escritores”, “bem falam e escrevem”, regras gramaticais (“normas”) legitimadas no uso dos “bons escritores”, combate a estrangeirismos tais como: *constatar*, *destacar*, *barco à vela* em vez de *verificar*, *distinguir*, *barco de vela* são exemplos explícitos dos princípios inerentes a este tipo de gramática.

Uma das principais críticas feita a esta concepção de gramática, que leva à sua rejeição pela generalidade das correntes linguísticas do século XX, está relacionada com o facto de as normas gramaticais impostas aos falantes:

- não se fundarem numa descrição sistemática dos padrões de construção que caracterizam as expressões bem formadas da língua. Por exemplo, na expressão *O que dizes?*, o recurso ao interrogativo precedido de *o*, é uma expressão considerada incorrecta, quando bons escritores, tais como Alexandre Herculano, dela faziam uso. Tratava-se de uma forma que, pelo uso, já tinha sido reconhecida mas que, continuava a ser considerada incorrecta, tendo como base um critério desconhecido.
- privilegiarem a variante escrita literária.
- não terem em atenção os efeitos da mudança linguística. Assim, por exemplo, na obra de Nunes Figueiredo § Gomes Ferreira<sup>46</sup>, os exemplos ilustrativos dos preceitos gramaticais abrangem quase um período de quatro séculos, onde *Os Lusíadas* são referenciados em grande escala.

Outra concepção de gramática, própria do século XX, surgiu em oposição à gramática atrás referida. Trata-se de uma gramática entendida como descrição do conhecimento da língua, baseada em distinções conceptuais propostas e aceites, decorrentes do trabalho do linguista suíço Ferdinand de Saussure. Os aspectos relevantes são os seguintes:

- língua é o património comum a uma dada comunidade linguística enquanto a fala é a realização individual da língua;
- língua escrita e língua falada não são a mesma coisa. Existe, também, o primado do oral sobre o escrito, dado que todas as comunidades humanas dispõem de uma língua natural, sem que tenham todas elas desenvolvido um sistema de representação escrita da sua língua;
- sincronia linguística e diacronia são representações diferentes. Língua presente e estável para os falantes de uma comunidade linguística numa dada história é a concepção da sincronia enquanto a diacronia se reporta à evolução sofrida pela língua ao longo do tempo<sup>47</sup>;

---

<sup>46</sup> *Compêndio de Gramática Portuguesa*, 3ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

<sup>47</sup> Duarte (2000: 45, nota 3) refere que, segundo Saussure, *CLG*: 116, 117, é “**sincrónico** tudo o que diz respeito ao aspecto estático da nossa ciência, **diacrónico** tudo o que diz respeito às evoluções”.

- adoção do critério uso consagrado pela comunidade linguística para demarcar as construções que pertencem e não pertencem à língua;
- separação entre objectivos de descrição gramatical e juízos avaliativos de natureza sociocultural ou estética, relativamente a construções ou produções linguísticas.

Assim, tendo em conta os fundamentos de Saussure, “a gramática deve descrever os padrões de construção da língua de um modo tão rigoroso e exaustivo quanto possível, usando para o efeito amostras consideradas representativas da língua e recorrendo, quando necessário, a informantes (i.e., a falantes nativos dessa língua) convidados a pronunciar-se sobre o estatuto e a interpretação de enunciados” (Duarte, 2000: 44). A autora acrescenta que, a partir dos anos 50, decorrente de investigações realizadas em várias áreas, a gramática começa a ser entendida como a descrição do conhecimento da língua, sem deixar de se ter presente as preocupações de rigor e de cobertura próprias das gramáticas descritivas. Para melhor clarificar tais preocupações, faz referência às seguintes citações de Noam Chomsky (p. 45, nota nº 4):

“(…) Uma gramática de uma língua tem por objectivo ser a descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte idealizado” (*Aspects of the Theory of Syntax*: 4).

“(…) podemos pensar no conhecimento que uma pessoa tem de uma língua particular como um estado da mente, realizado com base na combinação de mecanismos físicos. Consideramos língua-I como “aquilo que é conhecido” por uma pessoa neste estado de conhecimento. Este sistema finito, a língua-I, é aquilo que a gramática (...) pretende caracterizar” (Chomsky, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*: 57).

Nesta concepção, a gramática tenta responder à questão relacionada com aquilo que suporta o conhecimento intuitivo que os nativos têm da sua própria língua e, por outro lado, explicar a rapidez e a uniformidade com que a mesma é adquirida e usada criativamente. Esse conhecimento deve ser descrito, de uma forma sistemática, explícita, rigorosa e psicologicamente realista. Assim, a organização da gramática deve integrar, de forma consistente e articulada, os diversos aspectos de saber intuitivo, reconhecíveis no conhecimento da língua. É esta a perspectiva que Delgado-Martins *et al.* (1993: 13) têm da gramática:

“(…) gramática é a descrição do conhecimento que o falante tem da sua língua. Abrange, pois, todas as áreas que têm sido reconhecidas como integrando o saber que os falantes têm da sua língua materna”.

## 2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, REFLEXÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DA GRAMÁTICA

*“As aprendizagens escolares, particularmente da leitura e da escrita, vão exigir o funcionamento da consciência linguística da criança e, simultaneamente, facilitar o desenvolvimento desta capacidade. Estimular a reflexão linguística na escola torna-se, portanto, uma necessidade vital que urge fomentar”.*

Sim-Sim (1998: 215)

A relação entre estas três componentes (desenvolvimento da linguagem, reflexão linguística e ensino da gramática) baseia-se no equilíbrio que resulta da confluência das diversas forças, por um lado e, por outro, da influência de cada um dos outros factores nos restantes.

*Desenvolvimento linguístico*

Em termos de desenvolvimento linguístico, sabe-se que, a partir de um determinado patamar alcançado, a criança começa a prestar atenção e a processar o conteúdo da mensagem e a correcção linguística da estrutura. Em termos de gramática, poder-se-á falar de gramática implícita. Segundo Sousa e Cardoso (2005), este tipo de gramática é adquirida de forma natural e de forma mais ou menos inconsciente, sendo apenas necessário que a criança se confronte com um ambiente linguístico (com uma língua).

*Reflexão linguística*

A reflexão linguística é, na perspectiva de Sim-Sim (1997), um processo de nível superior. Partindo do conhecimento intuitivo da língua materna, o sujeito é capaz de tornar consciente e explícito esse conhecimento. Desta forma, o conhecimento explícito de que um determinado enunciado está ou não de acordo com as regras sintácticas da língua vai depender do domínio implícito (isto é, inconsciente) da estrutura em causa e das capacidades de reflexão do próprio sujeito. Em termos de gramática, poder-se-á falar de gramática explícita (Sousa e Cardoso: 2005), correspondendo *“a um conhecimento consciente, deliberado, reflectido da língua, que exige recorte do objecto e reflexão sobre o objecto recortado, i.é., exige distanciamento e observação”* (pp. 61-62). Trata-se de uma gramática que está associada à escolarização.

*Valorização da diversidade linguística*

Sim-Sim (1998) considera que a diversidade linguística existente nas nossas escolas (proveniente de factores vários) poderá ser um aspecto enriquecedor ao nível da reflexão linguística, a par da descoberta e reflexão sobre formas diversificadas de dizer o mesmo e do reconhecimento de diferentes regras de uso da mesma língua e da identificação de sotaques variados. Estas são formas de levar a criança a consciencializar-se das estruturas linguísticas que, de forma implícita, domina e, por outro lado, ser capaz de respeitar a diferença e a capacidade para comunicar para além do seu círculo de conhecidos.

Mas, para tratar a língua como objecto de análise, é necessária uma certa capacidade de distanciamento — facto que está relacionado com o desenvolvi-

mento de capacidades metacognitivas. É nesta altura que se instala a aprendizagem da leitura e da escrita, as quais dependem e ao mesmo tempo influenciam o domínio da consciência linguística já existente. Sim-Sim (1997) considera ser a reflexão linguística um processo de nível superior. David (1996) conclui que, aquando da realização de actividades de escrita, ou quando lhe seguem imediatamente, a actividade linguística produzida pelos discentes mostra que existem conhecimentos processuais verbalizáveis e, conseqüentemente, observáveis. Esses conhecimentos remetem para um ensino mais ou menos assimilado, bem como para a própria reflexão do sujeito.

*Reflexão linguística: processo de nível superior*

Partilhamos com Delgado-Martins e Duarte (1993: 15) que, se existe relação entre o desenvolvimento da linguagem e a evolução da consciência linguística, não podemos deixar de ter presente a importância do ensino da gramática, o qual é definido como “o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da língua por parte do aluno”. As autoras consideram ser necessário que o professor possua, para realizar este trabalho, um conhecimento científico da língua que lhe permita:

- observar e descrever o material linguístico;
- explorar experimentalmente o material linguístico e
- explicar, de forma simples e generalizável, os factos observados.

Estes são aspectos que possibilitarão ao professor criar situações pedagógicas de ensino lúdico e, ao mesmo tempo, destinado ao sucesso. Assim, as autoras em questão consideram que os professores devem ter uma familiaridade com a língua e, por outro lado, uma capacidade de distanciação que lhes permita brincar com a linguagem, conhecer a língua e fazer gramática, por forma a levarem os alunos a fazê-lo também. Mas, para tal, devem possuir um conhecimento profundo das propriedades da linguagem em geral e da sua realização particular numa dada língua. Além disto, esse conhecimento deve estar associado ao treino de análise científica de tais propriedades.

Um profissional consciente sabe e defende que o ensino da gramática deve corresponder a estratégias e procedimentos que permitam tornar explícita a gramática implícita. Desta forma, o professor não está a ensinar o que os alunos desconhecem mas, pelo contrário, está a tentar que os alunos reflectam sobre aquilo que dominam. Trata-se de uma reflexão sobre o próprio conhecimento, ou seja, uma actividade de nível mais elevado — actividade metalinguística. Todavia, só é possível aceder a processos linguísticos de nível superior através de um esforço de aprendizagem e da abordagem da língua como objecto de conhecimento e estudo. Assim, a “*progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito da língua designa-se por conhecimento explícito da língua e o seu ensino na escola é conhecido como ensino do funcionamento da língua ou ensino da gramática*” (Sim-Sim, 2006: 23).

*Actividade metalinguística*

Rodríguez (2003) adverte para a necessidade da reflexão gramatical dever ter sentido dentro da tarefa de elaboração de um texto, ou seja, em relação à adequação do texto à situação comunicativa e à sua estruturação, a fim de permitir um uso autónomo e consciente dos procedimentos linguísticos. Também nós nos revemos nas posições atrás expostas. É nesta perspectiva que partilhámos e concordámos plenamente com uma docente (P9) que nos disse que (...) *“a gramática é muito fácil de explicar, só que a gramática não se explica. A gramática tem que se compreender, tem que se interiorizar e a gramática é ao serviço da língua (...)”*

Para a obtenção de boas competências linguísticas dos alunos, os professores têm, como referimos anteriormente, de dar o seu contributo. A este propósito, Ferraz (2002: 59) considera que a análise colectiva do programa de Língua Portuguesa é importante, pelo que sugere *“que se desenhem os degraus que é necessário subir para se atingirem os patamares desejados em cada ciclo de ensino”*. É neste contexto que se justifica a importância atribuída ao ensino da gramática do português, nos níveis intermédios de escolaridade — importância que assenta nos seguintes princípios:

- O sistema educativo terá de contemplar o conhecimento da língua e a compreensão do seu funcionamento, dado que a língua se constitui como sistema primário de modelização do mundo — aspecto que veio a ser reiterado, uma vez que se assistia a uma clara desvalorização deste conhecimento dotado de potencialidades em si mesmo (Azevedo, 2000);
- Os desempenhos verbais dos sujeitos ver-se-ão enriquecidos como consequência da reflexão sobre a língua.

Em relação aos contributos da competência gramatical, Assunção *et al.* (1998) consideram que a mesma facilita o reconhecimento e a produção correcta de todos os enunciados do discurso. Assim, poder-se-á concluir que a competência comunicativa faz parte da competência gramatical. Para Barbeiro (1994: 110), o conhecimento gramatical, para além de, eventualmente, superar falhas pode proporcionar a criatividade nas produções escritas, ou seja, *“pode vir a acrescentar algo qualitativo, pode abrir novas perspectivas ao sujeito em termos de criatividade e uso”*.

Azevedo (2000) enfatiza o facto de Tarrab (1990) dar grande importância à gramática, ou melhor, ao trabalho sobre a gramática, em termos de compreensão do funcionamento da língua, assim como Duarte (1992, 1993), para quem o conhecimento reflexivo sobre a língua ocupa um papel importantíssimo como instrumento e como objecto. Esta última autora chega a propor o funcionamento de uma oficina gramatical nas aulas de Português, onde seja possível a apresentação de dados, a descrição e compreensão dos mesmos, bem como a realização de exercícios de treino — sugestão que, provavelmente, terá tido alguma influência nas abordagens que, actualmente, são propostas, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa e no âmbito das novas reformas (como

Gramática e criatividade

Oficina gramatical



tivemos oportunidade de, anteriormente, referir). Reis (2003) enaltece o esforço de todos os estudos que consideram o retorno em força à “gramática” como uma questão que não se pode menosprezar no sucesso da aprendizagem da escrita e da leitura. Contudo, na perspectiva da autora, o ensino e aprendizagem da gramática deve ser compreendido como uma forma de “*conhecimento cada vez mais consciente dos diversos mecanismos que asseguram uma das características mais espantosas da língua: a sua ductilidade*” (p. 20). Em seu entender o jogo da actuação linguística evidencia também o funcionamento da mente humana:

*“Da simples interjeição ao raciocínio mais elaborado, expressão, comunicação e cognição, evocação criação e jogo, o jogo da actuação linguística evidencia também o funcionamento da mente humana”.*

Reis (2003: 20)

Apostar no ensino da gramática, de forma integrada e não simplesmente memorizada é uma mais valia para o desenvolvimento das competências dos alunos. Em termos de vantagens, as mesmas podem ser, assim, sistematizadas (A. C. Silva, 2001):

A gramática:

- ensina o uso correcto da língua;
- ensina a pensar de modo lógico;
- forma o espírito,
- fornece um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno ‘linguagem’;
- problematiza a norma linguística;
- melhora a capacidade de expressão e escrita;
- serve de muleta para compreender textos difíceis;
- aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação.

Sousa e Cardoso (2005) nas suas práticas têm assistido a aulas em que os professores nas aulas de Língua Portuguesa, ao nível dos 1º e 2º ciclos, implicam activamente os seus alunos, participando estes em discussões interessantes sobre o funcionamento da língua. Porém, a situação inversa também é uma realidade, preocupando-se os professores em “*“dar” terminologia gramatical e regras de funcionamento da língua, apresentadas de forma descontextualizada, ao sabor do manual...*” (p. 61). As autoras realçam ainda a desarticulação entre os textos apresentados nos manuais e os conteúdos do funcionamento da língua — sendo estes, muitas vezes, apresentados de forma descontextualizada e avulsa. Por outro lado, apesar de já ter sido publicada a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), os manuais conti-

nuam a utilizar termos desadequados<sup>48</sup>. Segundo as autoras é necessário reflectir-se sobre a Língua Portuguesa com os alunos dos 1º e 2º ciclos, no sentido dos mesmos adoptarem uma atitude reflexiva e questionante que promova o desenvolvimento das suas competências metalinguísticas. Acreditando que o sujeito possui uma gramática interiorizada da sua língua materna, assiste-se, segundo Sousa e Cardoso (2005: 62), a um corte epistemológico com fortes repercussões metodológicas:

*“Passamos da concepção da aula de língua como aprendizagem de gramática, muitas vezes encarada como ensino de etiquetas, memorização de definições e de regras, para a concepção da aula de língua como discussão, reflexão em interacção na busca e descoberta de regras de funcionamento da língua em situações de uso. O conhecimento gramatical deixa de ser encarado como exterior ao sujeito (...) e passa a corresponder à consciencialização do conhecimento que o sujeito já adquiriu”.*

No sentir de Pinto (1998), é ao professor a quem compete decidir quando é oportuno a transmissão de determinados conceitos — tarefa recheada de dificuldades, uma vez que não é fácil determinar o momento oportuno/apropriado para os alunos não terem contacto com determinadas terminologias. Em nossa opinião, trata-se de um “falso” problema. O bom senso profissional poderá ser posto em uso e, certamente, ninguém que conheça os pressupostos de Vygotsky e que, por outro lado, aposte na avaliação formativa dos alunos, exigirá dos mesmos aquilo que eles estão muito longe de ser capazes de aprender, mesmo com a ajuda de outras pessoas. Além destes aspectos, não podemos esquecer que, por exemplo, Delgado-Martins realça a importância do brincar com a língua. Se tivermos esta preocupação, se trabalharmos com os nossos alunos numa perspectiva lúdica, ficamos a saber que passos podemos dar: recuamos ou avançamos, em termos das exigências metalinguísticas. Também Reis (2003) está em sintonia com o atrás exposto. Em sua opinião, se se colocar de parte o aparato terminológico, tudo se pode ensinar e aprender com o recurso a estratégias simples e agradáveis para os alunos, desde o primeiro ano de escolaridade. Acrescenta que é da responsabilidade da escola e do professor de língua materna fazer com que, de forma consciente e controlada, os alunos se apropriem de tais competências, apoiando-se quer em actividades de leitura, quer em actividades de escrita e de oralidade. Neves e Sá (2005), num estudo realizado, concluíram que os docentes privilegiam muito pouco o funcionamento da língua, justificando as autoras que este desinvestimento se deve a uma certa indefinição relativamente ao lugar que este domínio deve ocupar no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Para Sousa e Cardoso (2005), todas as aulas são aulas de ‘gramática’. Isto se o ensino da gramática for entendido como uma componente da própria actividade de linguagem. Consequentemente, toda a gramática acontece, de forma

---

<sup>48</sup> Está a ser analisada e tem sido causa de desentendimentos.

motivada. Acrescentam que “*Se a gramática acontece na aula como uma reflexão sobre o que fazemos quando falamos ou quando escrevemos, então os alunos estarão motivadíssimos e a gramática será a parte de pensar a língua, sempre que for pertinente pensar a língua — quando falamos, quando ouvimos, quando lemos ou quando escrevemos —, com caminhos metodológicos que podem passar pela resolução de problemas, pela formulação de hipóteses e que poderão seguir tanto percursos indutivos como dedutivos*” (p. 62). Candeias e Custódio (2001) defendem que, para uma maior competência oral e escrita na língua materna, se impõe o estudo, no ensino básico, da gramática. Acrescentam que se trata de uma questão proposta tanto pelos linguistas como pelos psicolinguistas, assim como pelos programas curriculares. O problema reside em saber como ensiná-la. Todavia, o “*papel da gramática é essencialmente o de aperfeiçoar a linguagem e fazer com que o aluno que a estuda reflita sobre ela*” (op. cit.: 92). A. C. Silva (2001: 193) considera, relativamente à questão do ensino da gramática, “*que o professor cientificamente preparado é aquele que, de facto, não terá ‘medo de ensinar gramática’ para dar a conhecer aos seus alunos o interior da língua portuguesa*”.

Como se tem vindo a referir, o ensino da gramática é importante. Apesar de nem sempre se registarem consensos, esta constatação não é, quanto a nós, motivada pela fraca importância da mesma mas, muito mais, pela forma como tem sido percebida e, conseqüentemente, pelos processos utilizados no seu ensino, os quais nem sempre têm dado os resultados que, na actualidade, se consideram satisfatoriamente ajustados.

Em termos temporais, durante muitos séculos, a reflexão gramatical ocupou um papel de relevo, nas aulas de língua materna. Todavia, nas últimas décadas, em Portugal, deixou de lhe ser dedicada tanta importância, vendo-se, também, o seu espaço diminuído. Esta situação está relacionada com uma variedade de factores. Duarte (2000: 55) enumera a:

- Existência de uma pseudo-máxima de que “*os alunos não gostam de gramática*”;
- Influência da metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras;
- Consciência de uma insegurança resultante da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário<sup>49</sup>;
- Falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado.

Na opinião de Delgado-Martins *et al.* (1993: 13) “*uma nomenclatura gramatical só poderá ser instrumento de trabalho útil se a sua aprendizagem for progressiva e articulada, preparada por períodos de jogo, de reflexão e de siste-*

---

<sup>49</sup> Para Delgado-Martins e Duarte (1993: 13), “*professores e alunos deveriam partilhar de uma terminologia comum, isto é, utilizar o mesmo vocabulário inequívoco e não ambíguo para se referirem aos mesmos conceitos e às mesmas classes de factos: no Português como noutras disciplinas, dominar uma terminologia é possuir um instrumento de trabalho indispensável*”.

*matização que encaminhem para o entendimento do conceito que um termo designa e para a utilidade da sua aprendizagem”.*

Tendo por base a nossa experiência decorrente do contacto com profissionais, verificamos que muitos deles gostariam de fazer melhor do que fazem, mas a sua impreparação não lhes permite. A formação de base foi em outros domínios (por exemplo, o ensino da História) e não no do ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Este aspecto será, quanto a nós, mais um a acrescentar aos atrás citados e que são da autoria de Duarte. Esta investigadora (2000: 57) considera que “*o professor deve ser veículo do português padrão, ou seja, deve proporcionar aos seus alunos o acesso ao português considerado correcto (...)*”.

Porém, quanto à importância do papel da reflexão gramatical no ensino da língua, parece não haver quaisquer dúvidas, desde que a reflexão linguística seja entendida como um trabalho organizado e em progressão, de observação e sistematização dos paradigmas e grandes regularidades da língua. Esta concepção está em oposição ao que, muitas vezes, se verifica. Os professores limitam-se a apresentar determinadas etiquetas e regras na esperança dos alunos as virem a memorizar. Um argumento a favor da importância da reflexão gramatical reporta-se ao papel de actividades metacognitivas. Estas supõem uma distanciação em relação aos processos de conhecimento e aos produtos, uma vez que são esses processos e esses produtos que constituem o objecto de estudo.

Para Brito (1997), é a partir do 4º ano de escolaridade que o ensino da gramática deve ocorrer, uma vez que se concebe que a gramática é a reflexão sobre uma língua nos seus vários níveis de funcionamento e organização. Também Sousa e Cardoso (2005) propõem que se faça uma reflexão centrada no ensino da Língua Portuguesa nos 1º e 2º ciclos. É certo que o uso de determinadas estratégias deve ser uma preocupação dos docentes – estratégias conducentes a uma atitude reflexiva nos alunos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da competência metalinguística. As autoras argumentam que o ensino da gramática perderá o carácter repetitivo e normativo se partir de situações de ensino e aprendizagens significativas. Deixará de corresponder com menor acuidade a uma aprendizagem de regras e passará a privilegiar a reflexão sobre as restrições e virtualidades do sistema linguístico. Acrescentam, também, que uma base de partida para desenvolver o conhecimento metalinguístico são as observações que se podem fazer sobre os textos dos próprios alunos ou até mesmo sobre os textos de autores. Compete ao docente orientar a observação desses textos, por forma a fazer sobressair aquilo que pretende destacar. Seguidamente, coloca-se em evidência os marcadores do fenómeno que se escolheu para estudo. No final, aplicam-se os conhecimentos de forma a que o aluno mobilize o que foi sistematizado. Isto através da produção de um texto do próprio, oral ou escrito. Também Delgado-Martins *et al.* (1993: 14) consideram pertinente que “*A partir do 3º ciclo de escolaridade básica, fazer gramá-*

*tica deverá adquirir progressivamente um estatuto de maior autonomia e, por isso, recorrer-se-á com mais frequência ao uso de termos de uma nomenclatura gramatical”.*

Concebida como uma actividade de reflexão sobre comportamentos linguísticos e sobre aspectos do sistema de conhecimento que lhe subjaz, a reflexão gramatical insere-se na **actividade perspectiva metacognitiva** (Duarte, 2000). Os exercícios/questionamentos contribuem para a explicitação de aspectos do conhecimento da língua, para uma actividade de análise e de reflexão, levando à consciencialização do que, anteriormente, era intuitivo. Brito (1997) considera que o ensino da gramática é importante para o conhecimento da língua e para a aquisição de uma metalinguagem imprescindível à aprendizagem das línguas estrangeiras. Para Sim-Sim (1998: 247), faz sentido falar de ensino da gramática na escola, se tivermos presente um conhecimento consciente que *“contemple a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende”*.

Através do recurso à reflexão linguística, no ensino da gramática, podemos conduzir o aluno ao metaconhecimento da língua que o sujeito fala e contribuir para a organização sistematizada desse metaconhecimento (conhecimento metalinguístico). Esta forma de ensinar gramática leva a uma maior consciencialização, por parte dos alunos, da gramática interiorizada e acarreta uma mudança metodológica. As aulas são contextos complexos onde a interacção prevalece. Encontrar e resolver problemas é tão ou mais importante do que fornecer soluções (Sousa e Cardoso, 2005). Segundo as autoras (op. cit.: 68-69) *“para os alunos do Ensino Básico, o conhecimento metalinguístico é um indicador seguro de outras aprendizagens — leitura e escrita, texto (Sim-Sim, 1998 e Droop, no prelo) —, para os futuros professores de língua é sobretudo esse conhecimento metalinguístico que determina uma maior capacidade pedagógico-didáctica (Morris, 2003) e, concluiríamos, uma maior capacidade de intervir de modo a desenvolver a consciencialização dos mecanismos de construção/reconstrução da significação”*.

Outro aspecto a favor da relevância da reflexão linguística decorre da existência de **variação linguística** (Duarte, 2000). Sabe-se que, muitas crianças, à entrada na escola, não dominam a mesma variedade do Português. Uma vez que a língua de escolarização é o Português padrão, um dos objectivos do ensino da língua materna é o de fazer com que todas as crianças compreendam a língua de escolarização. Para que tal objectivo seja conseguido, o docente tem que fazer uso de estratégias diversificadas, de entre as quais sobressai a sugestão de se realizarem múltiplas actividades de reflexão gramatical. Em relação aos alunos que dominam o Português padrão, as actividades de reflexão gramatical contribuem para que os mesmos enriqueçam do ponto de vista cognitivo e dos valores. Assim, o ensino da gramática consiste na sistematização e solidificação do conhecimento dessa língua (uma maior consciencialização

*Exercícios  
de reflexão  
gramatical*

das regularidades da língua, das unidades que a compõem e da estrutura de articulação dessas unidades).

Por fim, a autora (Duarte, 2000) apresenta um terceiro argumento — **distinção entre o oral e o escrito** — a favor da importância da reflexão gramatical no ensino do Português. O oral é considerado o modo primário de comportamento linguístico. Porém, o escrito envolve a mobilização de alguns saberes que não são intuitivos, recorrendo a estratégias próprias, mais exigentes do que a conversa. Isto porque o escrito é uma forma de comunicação mediada, sem interlocutores e sem contexto situacional presentes. Por outro lado, as expectativas em relação à correção formal e à adequação do discurso são superiores às da oralidade. Daí o investimento do sujeito pelo que a reflexão gramatical desempenha um papel importante. Esta permite que o sujeito em questão se consciencialize dos mecanismos e processos linguísticos passíveis de serem mobilizados no escrito como, por exemplo, para assegurar a constância de um referente, para introduzir um novo referente no texto, para exprimir nexos de causalidade/finalidade/sequência temporal entre acontecimentos/situações, para localizar objectos/indivíduos no espaço...

Em termos de requisitos, a reflexão gramatical, no sentido pleno do termo, apresenta uma grande quantidade. Estes regem-se pelos seguintes princípios:

- O professor disponibiliza **dados devidamente organizados** os quais devem evidenciar um padrão de comportamento ou uma correlação de propriedades. A descoberta desse padrão ou correlação deve ser realizada, de forma agradável, atraente. Enfim, como se de um jogo se tratasse;
- O professor é obrigado a dar aos alunos a **oportunidade de treinar**, o conhecimento adquirido, noutras actividades;
- É necessária, numa etapa final, uma **avaliação do que foi aprendido**. Isto em termos do conhecimento, da compreensão e da aplicação.

Em termos de síntese, poder-se-á acrescentar que brincar com a língua, conhecer a língua e fazer gramática são vertentes importantes para a capacitação do sujeito, no que se refere à actividade metalinguística. No entanto, são processos que se iniciam precocemente e que, na perspectiva de Delgado-Martins *et al.* (1993), não constituem fases sequenciais do processo de ensino-aprendizagem mas, pelo contrário, trata-se de processos interactivos que se condicionam mutuamente. Acrescentam, então, que o jogo da criança é uma condição para a reflexão mas, por outro lado, “*o conhecimento profundo e explícito da língua é, por sua vez, condição para os jogos linguísticos mais sofisticados em que um falante adulto se pode empenhar: ser poeta ou humorista, jornalista ou político, escritor ou cientista*” (p. 15). Desde que o professor seja capaz de ele próprio brincar com a língua, a questão da gramática a ensinar, torna-se irrelevante:

*“Partir do jogo para reconhecer unidades e padrões regulares de comportamento, construir os contrastes apropriados para se chegar à compreensão de uma dada estrutura, explorar as várias formas diferentes de dizer coisas semelhantes para concluir do valor semântico de cada uma delas, usar o erro e a inadequação para alargar o conhecimento da língua e proporcionar o domínio das rotinas discursivas adequadas, criar condições para que os alunos desenvolvam a sua capacidade metalinguística — numa palavra, brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática” (...)*

Delgado-Martins *et al.* (1993: 16).

Sousa e Cardoso (2005) consideram que para estudar a língua em funcionamento há que integrar o seu estudo nas sequências didáticas de oralidade, leitura e escrita, uma vez que o trabalho de reflexão e de sistematização (independentemente da forma) não acontece fora dos textos. Acrescentam que *“Quer seja a partir de textos escritos quer de textos orais, textos de autor ou textos de alunos, o estudo da gramática deverá realizar-se a partir da actividade de linguagem, isto é, a partir da realização concreta da actividade de representação significativa plasmada em textos e inserida em contexto”* (p. 63).

A.C. Silva (2001: 194) diz-nos que Inês Duarte (1993), a propósito do ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico, acrescenta o seguinte: *“Eu penso que os professores de Português têm de ter uma formação linguística sólida. Essa formação permitir-lhes-á serem autónomos quanto à construção dos materiais que conduzem à tomada de consciência das estruturas, dos problemas que os alunos apresentam. Os professores têm de ser capazes de produzir esses materiais. Não penso que o ensino do Português seja solucionado pela publicação de uma, duas ou três gramáticas pedagógicas”*.

## 2.1. Clarificação de conceitos

Do discurso de Sim-Sim (1998) sobressai o facto de existir alguma confusão, quando nos reportamos aos termos **consciência linguística**, **metalinguagem**, e **conhecimento metalinguístico**, os quais, nos últimos anos, têm aparecido como sinónimos. Também Barbeiro (1999: 19), ao delimitar o conceito de consciência metalinguística, nos diz que tal conceito *“adquire um âmbito geral ou valores mais específicos, em função de um conjunto de outros conceitos com os quais é relacionado”*. Na sua perspectiva, fazem parte deste conjunto conceitos tais como *“consciência linguística, epilinguística, conhecimento tácito ou implícito, metalinguagem, metalíngua”*. Assim, entre o conceito de consciência metalinguística e alguns dos citados são estabelecidas relações de sobreposição, sinonímia, complementaridade.

Para Sim-Sim (1998), há que clarificar o seguinte:

- O primeiro nível de conhecimento da linguagem detectável na criança tem como pontos principais o uso espontâneo e o **domínio implícito e inconsciente das regras que regulamentam a língua materna**. Regra geral, a criança usa a língua para comunicar, de forma automática, sem estar consciente do discurso que produz. No entanto, situações há em que manifesta alguma sensibilidade a erros que produz ou produzidos por outros sujeitos (Ex.: “Ontem vou... não, ontem fui”, “O pato... prato é meu”);
- Num segundo momento, existe consciência, da parte do falante, das realizações e propriedades da língua. Assim, fora do contexto comunicativo, o sujeito é capaz de se distanciar e de manipular a língua, ou seja, o falante ultrapassa o uso espontâneo e automático da fase anterior e atinge um nível de **consciência linguística** que lhe permite pensar sobre algumas das suas propriedades formais, julgar da aceitabilidade dos enunciados e respectiva correcção, enquanto também é capaz de isolar e identificar unidades do discurso. São exemplos deste segundo momento, o interesse por rimas, a invenção de palavras, as brincadeiras de segmentação e jogos de linguagem.

A **metalinguagem** ou **conhecimento metalinguístico** é um conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua, ou seja, é o conhecimento que o indivíduo tem sobre a própria língua. No Portal da Língua Portuguesa (on line), é definida a metalinguagem como sendo a “*capacidade que o falante tem de trazer para o nível do consciente traços inconscientes da sua língua por meio de múltiplas estratégias, entre as quais se contam os trocadilhos e os jogos de palavras.*”

Sintetizando, poder-se-á referir que a **sensibilidade às propriedades da língua**, a **consciência linguística** e o **conhecimento metalinguístico** representam diferentes níveis do desenvolvimento da linguagem.

Para Barbeiro (1999), a consciência metalinguística (carácter reflectido, explícito) surge como um nível mais elaborado de construção cognitiva, quando comparada com a consciência linguística (conhecimento implícito, saber-fazer do falante). Esta última estabelece uma determinada independência da linguagem em relação ao conjunto do acto em que se integra, permitindo controlar a relação entre a linguagem e a situação comunicativa, manifestando-se pela adequação ou eventuais reorientações efectuadas de forma automática. Por sua vez, a consciência metalinguística surge perante situações mais exigentes, podendo ser activada por condições comunicativas particulares ou mesmo por solicitação explícita da parte dos interlocutores.

A consciência metalinguística pode ser definida “*como a capacidade para reflectir acerca da natureza e das funções da linguagem*” (Barbeiro, 1999). A dificuldade de proceder a uma definição mais específica está relacionada com o facto de não se terem, por enquanto, certezas em relação à natureza, às funções e à idade de aparecimento da consciência metalinguística. Por outro lado,



em relação ao conceito de consciência, em termos de psicologia, não é possível estabelecer uma gradação. Relativamente ao termo metalinguística não há consensos, também. Sabe-se, todavia, que está ligado a Jakobson que apresenta a função metalinguística como uma das funções secundárias da linguagem. Neste âmbito, a linguagem é percebida como objecto e procura-se a sua clarificação/explicação. Para se proceder à explicação poderá falar-se de metalinguagem, isto é, de palavras pertencentes à terminologia linguística (palavra ou frase que se referem a unidades da própria língua). No entanto, este termo abrange, também, casos em que a linguagem, apesar de ser tida como objecto de reflexão, não é referenciada explicitamente. Nesta perspectiva, a actividade metalinguística não se resume à utilização da metalinguagem, englobando todas as manifestações da reflexão sobre a linguagem (Barbeiro, 1999).

A importância da capacidade metalinguística pode ser facilmente evidenciada a vários níveis: o processo de descodificação no estágio inicial da leitura implica a consciência das categorias e relações fonológicas; o reconhecimento das palavras e a compreensão da frase e do discurso pressupõem, em diversos graus, a consciência dos outros aspectos da linguagem; a escrita implica a consciência de todos os aspectos da linguagem e da própria relação entre linguagem oral e escrita, como são os casos da fonologia e da pontuação ou da sintaxe e da pontuação; a continuação do desenvolvimento linguístico depende da consciência de relações lexicais, como sinonímia ou antonímia entre palavras e de relações semânticas entre grupos de palavras e, por fim, para todo o tipo de correcções, desde a ortografia à construção da frase, passando pela organização do discurso.

### 2.1. 1. Metacognição e Linguagem

*“Ainda que ao alcance da mão, se não cultivarmos a flexibilidade cognitiva e o sentido crítico não saberemos usar as estratégias relevantes e eficazes que nos permitem seleccionar a informação útil para enfrentar os problemas com que nos confrontamos no momento. É no desenvolvimento destas capacidades que a escola pode (e deve) jogar um papel determinante, ajudando o jovem a aceder à construção de conhecimento; e a linguagem, nos seus usos primários e secundário, é um veículo primordial dessa construção”.*

Sim-Sim (2006: 14)

Antes de nos centrarmos naquilo que se entende por metacognição<sup>50</sup>, temos de tentar clarificar o conceito de cognição. Este reporta-se “às actividades mentais que nos permitem adquirir, guardar, aceder e usar qualquer forma de conhecimento” (Sim-Sim, 1998: 217). Para a compreensão destas actividades

Cognição

<sup>50</sup> O termo **meta** significa “para além de”, “de nível superior”, “que transcende”.

mentais, as **ciências da cognição** estudam os processos cognitivos implicados na apreensão, conservação e elaboração do conhecimento pelo homem, apoiando-se em domínios da psicologia experimental, da neurociência, da linguística e da inteligência artificial. Tentam, assim, compreender o funcionamento da mente humana, ou seja, as formas e estratégias de tratamento da informação.

Meta-  
cognição

Relativamente à metacognição, há a referir que se trata de um termo surgido na década de setenta e utilizado pela primeira vez por Flavell em 1976 (Sim-Sim, 1998) e que se reporta ao conhecimento e controlo dos processos e produtos cognitivos. É um nível superior de conhecimento, ou seja, a consciência do próprio conhecimento. É através dos processos cognitivos (atenção, discriminação, categorização, memória) que funcionam como componentes de aquisição, de retenção e de transferência de conhecimentos, que se acede ao conhecimento. No entanto, a metacognição serve-se de metaprocessos que são processos conscientes ou passíveis de consciencialização. Consequentemente, os metaprocessos são planificadores e reguladores das decisões a tomar para a resolução dos problemas detectados. Para Sim-Sim (1998: 217), a metacognição corresponde à *“consciência do próprio conhecimento”*. Também Gombert (1990: 27) a relaciona com a consciência que o sujeito tem do seu próprio conhecimento. Define, então, a metacognição como *“o conhecimento que engloba, por um lado, “os conhecimentos introspectivos que um indivíduo tem sobre os seus próprios estados e processos cognitivos” e, por outro, “as capacidades que esse indivíduo tem de deliberadamente controlar e planificar os seus próprios processos cognitivos tendo em vista um fim ou um objectivo determinado”*. Para Weisser (2001: 131), a metacognição *“constitui um tempo de paragem da aprendizagem, uma suspensão momentânea das operações de nível elementar, com o objectivo (...) de melhorar os conhecer e de os regular. Pressiona o aluno a interessar-se mais pelos processos do que pelos produtos, a “desconstruir” as suas diligências habituais, a compará-las com as dos seus pares ou com as que são propostas pelo professor”*.

Também Santos (2000) nos diz que ao falar-se de metacognição se deve ter em conta duas componentes, as quais incidem, respectivamente, sobre:

- os conhecimentos que um leitor possui acerca das habilidades, estratégias e recursos necessários para ter sucesso numa actividade de leitura;
- a aptidão de utilizar processos de auto-regulação.

Sim-Sim (1998), apoiando-se em Flavell (1977), realça o facto de em qualquer domínio metacognitivo existirem factores que têm efeitos directos sobre o registo e sobre o retorno da informação, os quais se reportam:

- à **pessoa** (processadora da informação). Esta variável contempla o conhecimento das características próprias ou das dos outros, relativamente às

capacidades e limitações específicas — **características da pessoa como processador de informação;**

- à **tarefa** (sujeita a processamento). Este conhecimento reporta-se às particularidades que nos permitem reconhecer, por exemplo, que certas tarefas são mais fáceis ou mais difíceis de processar do que outras — **acto de conhecer;**
- às **estratégias** de processamento. Esta dimensão corresponde à monitorização de estratégias e avaliação da respectiva eficácia — **factores que influenciam a eficácia dos procedimentos cognitivos.**

Os aspectos atrás referidos enquadram-se na primeira componente da meta-compreensão: conhecimentos do sujeito acerca das habilidades e recursos necessários para a obtenção de sucesso na actividade que está a desenvolver (Santos, 2000). Esta autora, em relação à segunda componente — aptidão para utilizar processos de auto-regulação (auto-gestão da compreensão) — refere que a mesma apresenta duas vertentes. Por um lado, permite ao leitor verificar se está a compreender bem, enquanto avalia e testa a sua aprendizagem. Por outro, ao detectar qualquer falha, selecciona as estratégias para a sua resolução. São processos de auto-avaliação e de remediação (Santos, 2000) que servem para o sujeito saber:

- quando compreende (e quando não compreende);
- o que compreende (e o que não compreende);
- o que precisa para compreender;
- que pode fazer alguma coisa quando não compreende.

Todavia, a evolução do conhecimento metacognitivo está relacionada com o desenvolvimento do sujeito e, ainda, com o domínio do conhecimento em causa. Esta situação é extensível ao chamado conhecimento metalinguístico ou metalinguagem.

O aluno precisa de regular o seu processo cognitivo. Para tal, necessita de ser capaz de o avaliar, reflectindo sobre a actividade mental em exercício ou acabada de exercer. Através do processo metacognitivo, examinará os seus sucessos e os seus insucessos. Ao adoptar esta atitude, tentará localizar, identificar e corrigir eventuais fracassos/erros. Só esta atitude proporcionará uma mudança no sentido positivo (Torre, 1993). Sequeira (1996), a propósito do desenvolvimento das capacidades metacognitivas dos alunos, alerta para a necessidade dos programas disciplinares deverem ter este factor em atenção. Sugere que os programas deveriam levar os alunos a adoptar determinadas atitudes que ultrapassassem a capacidade de encontrarem os próprios erros e corrigi-los mas, também, para integrarem os novos conteúdos nos mais antigos e, por outro lado, a serem capazes de controlar as próprias aprendizagens.

No campo restrito da leitura, os processos metacognitivos contribuem para que o leitor faça a gestão da compreensão da sua própria leitura. Só através da

compreensão desses processos, poderá aperceber-se do momento em que não está a compreender o que lê e tenta resolver o problema através da utilização de estratégias apropriadas. Em termos do escrito, Azevedo (2000), no sentido do aluno desenvolver uma atitude metacognitiva, sugere que lhe seja pedido que escreva sobre o escrever e o corrigir. Esta actividade dar-lhe-á a oportunidade de reflectir e aprender sobre estas actividades. Esta atitude transituacional estará sempre presente ao longo de o processo de escrita e tem como fim orientar o aluno para a reflexão sobre os seus próprios processos cognitivos — aprender a pensar sobre o seu próprio pensamento. Esta capacidade reflexiva é bastante importante sempre que se pretenda levar o aluno a aprender de forma auto-regulada (Azevedo, 2000, apoiando-se em Alarcão, 1991; Flower, 1994; Paris e Ayres, 1994; Barbeiro, 1994; Sequeira, 1996; Reuter, 1996; Grabe e Kaplan, 1996). Reuter (1996) considera que Vygotsky já tinha realçado a importância da tomada de consciência e da intervenção da vontade no processo de transformação das funções psíquicas em funções psíquicas superiores, pelo que o desenvolvimento da dimensão reflexiva, metacognitiva, é importante ao lado da actividade prática. Desta forma, a competência é resultante de uma capacidade de fazer e de uma capacidade de pensar sobre o fazer.

### 2.1.2. Evolução da consciência linguística

*Crescer  
linguísti-  
camente*

Crescer linguisticamente é, na perspectiva de Sim-Sim (1998: 25), “*adquirir a mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua do grupo primário de socialização que é a família*”. A interiorização dessas regras permite ao sujeito compreender e produzir frases, anteriormente, nunca ouvidas ou pronunciadas. Esta competência reflecte o conhecimento intuitivo da língua e o uso que o sujeito faz de tal conhecimento corresponde ao seu próprio desempenho linguístico.

Na actualidade, todos sabemos que a criança apresenta, numa situação considerada “normal”, uma extraordinária capacidade para adquirir a língua falada no seu grupo de pertença. Por outro lado, a consciência que tem do jogo com as palavras também não oferece quaisquer dúvidas. “*A sonoridade e o ritmo são os elementos que lhe permitem adquirir a sua própria fala*” (Delgado-Martins *et al.*, 1993: 9). Ao contrário do que acontecia nos anos 50, presentemente, torna-se uma banalidade afirmar que o uso que fazemos da nossa língua está alicerçado num sistema cognitivo sofisticado, de natureza altamente específica e restritiva, modular e extensível — uso esse intitulado de “*conhecimento da língua*” (Delgado-Martins e Duarte, 1993: 11). A partir do momento em que a criança possui esse razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem, surgem as capacidades metalinguísticas.

As autoras atrás citadas consideram que esse conhecimento é imensamente abrangente, incluindo, conseqüentemente, todas as áreas do seu funcionamento. Antes do início da escolaridade obrigatória, a criança conhece:

- os sons da língua e as formas possíveis de os combinar;
- os paradigmas flexionais regulares;
- as regras necessárias à formação de palavras;
- os padrões mais gerais para a construção de frases simples, coordenadas e alguns tipos de subordinadas;
- os mecanismos mais complexos de atribuição de interpretação de palavras;
- as formas de expressão de diferentes tipos de actos linguísticos nas situações de interpretação em que habitualmente participa.

Se, por exemplo, sabe que a forma “fazeu” está incorrecta é porque sabe que a mesma deve ser substituída por “fez”, assim como ser capaz de segmentar a palavra costureira em quatro sílabas é porque é capaz de pronunciar correctamente essa mesma palavra. Nesta questão do desenvolvimento da capacidade metalinguística, é importante saber que o aspecto principal é considerar o **grau de consciência, análise, explicitação e sistematização** que o sujeito atingiu em cada momento do crescimento linguístico (Sim-Sim, 1998). Sabe-se, contudo, que *“a criança é capaz de ganhar consciência dos aspectos da língua materna que já adquiriu, menos capaz de consciencializar os aspectos em processo de aquisição e incapaz de ter consciência dos aspectos ainda não adquiridos”* (Menyuk, 1984, cit. por Sim-Sim, 1998: 224). Concluindo, Sim-Sim (1998) adianta que:

- O conhecimento metalinguístico está relacionado com o crescimento linguístico da criança. Assim, evolui à medida que este último se processa;
- A compreensão e a produção, em qualquer domínio da linguagem, antecipam a consciencialização;
- Para que se processe o desenvolvimento da consciência linguística é necessária uma prática especial que ultrapasse a experiência das chamadas actividades primárias da língua (falar e ouvir). Delgado-Martins e Duarte (1993) consideram que, apesar da criança possuir um conhecimento da língua, a mobilização do mesmo em situações de oralidade que não lhe são habituais e a sua transposição para a escrita só poderão ocorrer, com sucesso, através da aprendizagem.

Barbeiro (1994: 117) considera que a consciência linguística é mais do que tornar explícito o conhecimento implícito, tendo outras consequências na aprendizagem, para além das que se referem ao tipo de conhecimento. Na perspectiva do autor, essa consciência *“Constitui um instrumento de auto-avaliação, porque «a tomada de consciência do que se sabe permite identificar o que é ainda necessário saber. Correspondentemente, a consciência do que não se sabe contribui para perceber o que se sabe»”* — pelo que, desta forma, é possível ao sujeito desenvolver as suas capacidades. Igual posicionamento tem Azevedo (2000) quando afirma que os estudantes podem ser ajudados a pensar de forma criativa e criticamente, quando utilizam estratégias para pensar acerca do pensar. Todos os aspectos mencionados, concretamente a cons-

ciência que o aluno possui sobre o controlo dos próprios processos de pensamento e aprendizagem, contribuem para que aquele possua mais altos níveis de compromisso, persistência e empenho na própria aprendizagem.

### 2.1.2.1. Desenvolvimento metalinguístico

«Ao maior lar que conhecer chame-lhe maxilar  
Um versa é sempre mais do que um vice-versa  
Embarrilar é o acto de arrumar um barril num lar»

Sim-Sim (1998: 215)

Sabemos que falar a língua portuguesa não significa conhecê-la de forma aprofundada. Os falantes não têm consciência das propriedades desse sistema. O seu conhecimento é **intuitivo** ou implícito (Duarte, 2000), ou seja, é o resultado natural do processo de aquisição. A propósito desta questão, encontramos Sim-Sim (1998) a postular que este processo natural que permite às crianças adquirirem as regras que regulam a formação sintáctica da respectiva língua materna é um exemplo de **apreensão implícita**, segundo a psicologia experimental, pelo que se designa por **conhecimento implícito** ou **intuitivo da língua**, o conhecimento que o sujeito possui da própria língua.

Na perspectiva de Barbeiro (1999: 19), é o termo *consciência* que estabelece o alcance do termo *metalinguístico*, ou seja, “o que vai determinar se uma actividade relativa à linguagem é ou não uma actividade metalinguística é o carácter consciente ou reflectido de que se reveste ou não”. Consequentemente, numa actividade linguística, a consciência por parte do sujeito estará sempre presente.

A actividade metalinguística é, em grande parte, inconsciente, conquanto esteja na base de toda a actividade de linguagem. Todavia, o termo inconsciente não é totalmente aceite relativamente à actividade metalinguística em determinados tipos de jogos (Barbeiro, 1999).

Actividades  
epilinguísticas e  
metalinguísticas

Gombert (1990) utiliza o termo de *epilinguística* para referir a actividade metalinguística inconsciente, enquanto a actividade consciente, reflectida é designada por metalinguística. Barbeiro (1999) diz-nos que Tunner e Heriman falam de uma oposição conceptual entre a língua tomada como objecto de reflexão e como instrumento de comunicação – concepção oriunda do facto dos mesmos terem tentado definir *consciência metalinguística*. Esta não é uma componente à parte, que esteja desligada da utilização da língua, uma vez que se integra num processo de controlo no âmbito dos mecanismos verbais de produção e compreensão verbais. Este tipo de consciência — consciência metalinguística — é definida “como constituindo um conhecimento formal, abstracto, explícito das características e funções da linguagem como sistema de signos. Integra o conhecimento explícito das operações linguísticas. Implica o controlo deliberado e escolha dos actos de linguagem. Actua por meio

*de um reconhecimento reflectido e fundado no raciocínio em relação às formas e padrões da língua. Pode dar origem a distinções analíticas dos elementos formais das características linguísticas. Apresenta uma apreensão das funções da linguagem motivada racionalmente”* (Barbeiro, 1999: 23). Sintetizando, poder-se-á considerar que metalinguagem e consciência metalinguística não são a mesma coisa. A consciência metalinguística não será tão abrangente quanto a metalinguagem. Para clarificar esta diferenciação, Gombert (1990) apoia-se na psicolinguística e na linguística. Na primeira situação, a metalinguística significa que há uma atitude reflexiva sobre os objectos linguísticos e a sua manipulação em contexto. A perspectiva linguística utiliza o termo metalinguística no âmbito da metalinguagem, isto é, quando ocorrem nos enunciados linguísticos processos de referência à própria linguagem, enquanto no outro caso (consciência metalinguística) se manifestam processos cognitivos de gestão consciente da linguagem.

Contudo, nada acontece por acaso! O desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos carece de condições criadas para o efeito. Exige treino e reflexão, desempenhando a escola um papel muito importante. Na perspectiva de Meireles (2002: 139) é fundamental *“que a escola dê aos seus alunos uma consciência do modo como se fala (tal como existe preocupação em relação ao modo como se escreve), a fim de que eles ajam pela fala com uma maior consciência do papel da comunicação na construção de valores culturais, na estruturação da vida social e na edificação da personalidade”*.

A autora diz, ainda, ser necessário *“criar condições para que eles (os alunos) transformem o conhecimento empírico da língua em conhecimento reflectido, ou seja, que se passe à explicitação do conhecimento intuitivo que cada aluno, naturalmente, tem sobre a língua em particular e sobre a comunicação em geral”*. Segundo a autora, estas são preocupações de vários autores (Nogueira, 1989; Costa, 1991; Duarte, 1993; Mata & Pereira, 1993; Sim-Sim, 1995), os quais colocam o objecto de estudo da comunicação a nível da metacomunicação.

Porém, os momentos em que existe participação oral dos alunos não são suficientes para o ensino e aprendizagem da oralidade. Para se *“instituir a oralidade como objecto de estudo terá, forçosamente, de passar por uma reflexão sobre a comunicação, com vista à explicitação das regras e das diversas componentes que a enformam”* (Meireles, 2002: 131).

Em termos de propriedades do sistema, as mesmas são surpreendentes, segundo Duarte (2000). Assim, conhecer uma língua é ter desenvolvido um *saber regular e regulado*. Desta forma, os falantes nativos do Português sabem:

- que podem usar o grupo consonântico [br] para criar palavras como branco, embruchar, etc., mas não podem servir-se de [tS] que é próprio da língua inglesa (child, purchase, etc.);

- que as desinências flexionais ocorrem à direita dos radicais – situação que não se regista em Suaíli, por exemplo;
- que o artigo definido precede o nome, ao contrário do que se passa em Norueguês (o livro/boken);
- distinguir expressões correctas de outras incorrectas. Por exemplo, podem emitir **juízos de gramaticalidade**. Assim, são capazes de considerar incorrecta a seguinte sequência de palavras: *Os menino comeu o gelado*, uma vez que, na nossa língua, o verbo tem de concordar em pessoa e número com o sujeito. Talvez algumas pessoas não saibam proceder à justificação, mas o conhecimento intuitivo que possuem sobre a língua permite-lhes não proferirem tal sequência e outras do mesmo género.
- compreender palavras desconhecidas, formadas através de processos morfológicos regulares. Assim, a uma palavra que nunca ouviram (por exemplo *desenfeitiçar*) são capazes de atribuir um significado parafraseável por “fazer com que alguém deixe de estar enfeitado” (Duarte, 2000: 18) e, por outro lado, integrá-la na classe dos verbos;
- compreender e produzir frases nunca ouvidas, nem proferidas por quem quer que seja. Assim, segundo a autora, face à frase “*Os alunos do curso de Matemática, na sua visita de final de curso a Itália, deliciaram-se com a cultura italiana e apreciaram, de forma singular, as belezas da mítica cidade de Veneza*”, os portugueses são capazes de a interpretar, ou seja, atribuir-lhe um significado.

A autora acrescenta, ainda, que os fenómenos de **sobregeneralização** (os padrões regulares são utilizados nos casos excepcionais) registados nas populações infantis e, em variantes populares, são prova evidente de que o nosso conhecimento intuitivo da língua é regular e regulado. São disso exemplos a utilização de:

- *fazi* por *fiz*, *dizi* por *disse* (aplicação do modelo regular *aprender/aprendi*), *a mapa* por *o mapa* (aplicação do modelo regular em que *-a-* constitui uma marca do feminino);
- *há-des* por *hás-de* (reanálise da forma como uma palavra só e aplicação do modelo regular da flexão sufixal) ou *ouvistes* por *ouviste* (por regularização da segunda pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo — única desprovida da desinência *-s*).

Actualmente, afirma-se que o uso que fazemos da nossa língua tem como suporte um sistema cognitivo sofisticado, específico e restritivo, modular e extensível — sistema denominado de “conhecimento da língua” que ultrapassa o conhecimento intuitivo mas que é a partir dele que se pode aceder ao conhecimento explícito. Sim-Sim (1997) considera ser a reflexão linguística um processo de nível superior. Partindo do conhecimento intuitivo da língua materna, o sujeito é capaz de tornar consciente e explícito esse conhecimento. Desta forma, o conhecimento explícito de que um determinado enunciado está ou não de acordo com as regras sintácticas da língua vai depender do domínio



implícito (isto é, inconsciente) da estrutura em causa e das capacidades de reflexão do próprio sujeito. Consequentemente, sempre que a aquisição de uma determinada estrutura ocorra mais tardiamente, o sujeito tem maior dificuldade em apreciar a (a)gramaticalidade dessa estrutura. Tal conhecimento inscreve-se na actividade metalinguística, a qual “*diz respeito a um nível superior de conhecimento sobre a linguagem e partilha com o domínio cognitivo o recurso a metaprocessos*” (Sim-Sim, 1998: 220). É um conhecimento passível de ser ensinado na escola e que, de acordo com Sim-Sim (1998: 36), através da reflexão linguística, é possível “*tornar consciente e explícito o conhecimento intuitivo e implícito que o sujeito tem da respectiva língua materna*”. De acordo com a autora, o cerne da reflexão morfo-sintáctica encontra-se na capacidade do sujeito julgar uma frase, do ponto de vista da gramaticalidade, corrigi-la se for necessário e justificar a correcção realizada. Isto obedece a graus de complexidade crescente. Assim, este processo de julgamento vai desde o distanciamento que permite repetir, sem corrigir, uma frase incorrecta, passando pela explicação da incorrecção. É um desenvolvimento cuja trajectória se inicia por uma espécie de sensibilidade linguística (sem ser propriamente consciente) e vai evoluindo no sentido da explicitação das regras e dos aspectos formais que regulam o sistema linguístico.

Por contraponto ao conhecimento implícito, surge o conhecimento explícito. Este é o produto que resulta da apreensão consciente da informação, com explicitação de regras, uso de terminologia específica e possível formulação de hipóteses e que já provou ser determinante na aprendizagem e domínio da vertente escrita da língua (Sim-Sim, 1998). É uma capacidade denominada de **consciência linguística** que exige a manipulação intuitiva da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, tais como a consciência e o controlo do conhecimento. Martins e Duarte (1993: 12) falam da necessidade de alargar o conhecimento da língua e torná-lo operativo, ou seja, “*passar do conhecimento implícito para o uso adequado a situações de interacção novas e diversificadas*”. Em nossa opinião, torna-se fundamental que o sujeito aprendente seja capaz de mobilizar todos os seus conhecimentos, numa tentativa de analisar a língua, exercitá-la (com maior ou menor sucesso consoante a complexidade das situações) e brincar com ela. Tudo isto deve ocorrer numa aula de língua Portuguesa. A este propósito, Sequeira (1998: 157) posiciona-se do seguinte modo:

(...) a aula de LP, “*ao convocar todos os conhecimentos imprescindíveis a uma análise da língua e ao seu exercício, transmissão e fruição, apresenta-se, não como um somatório desses conhecimentos, mas sim apoiada numa transversalidade disciplinar que exige o recurso a inquietações pedagógicas e didácticas derivadas das práticas encontradas nessa transversalidade*”.

Na revisão de literatura levada a cabo, constatámos que os autores se revelam bastante criteriosos quanto à distinção entre comportamentos que consideram

linguísticos e aqueles que julgam metalinguísticos. Nem sempre é evidente a distinção entre comportamentos linguísticos e metalinguísticos (Golbert, 1988). Na perspectiva de Hakes (Gombert: 1990), a separação entre comportamentos metalinguísticos e linguísticos reside no facto dos primeiros serem controlados, deliberados, intencionais, ao passo que os segundos caem no âmbito da automaticidade, da espontaneidade, não requerendo o controlo da atenção. Assim, o autor considera que os processos de compreensão e de produção são considerados comportamentos linguísticos, pela rapidez e automatização com que ocorrem. Entretanto, sempre que o falante comete um lapso e, de seguida, o corrige, está a lançar mão de processos metalinguísticos, isto é, usa o seu conhecimento sobre o funcionamento da língua. Zanini (cit. por Golbert, 1988) sintetiza a sua opinião sobre a capacidade de reflectir sobre as mensagens, como sendo uma consciência metalinguística, dado envolver a capacidade do falante considerar a língua como um objecto abstracto. Na perspectiva de Pille *et al.* (1987:79) “*reflectir sobre a língua é também reflectir sobre o pensamento*”. Tal facto implica um nível de abstracção inerente a uma organização mental própria do homem que lhe permite reproduzir determinados modelos, variando-os infinitamente (Benveniste, 1989). Vieira (1993: 38) define consciência metalinguística como o “*conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino-aprendizagem da língua. Comporta, deste modo, dois tipos de conhecimento, um de natureza científica e outro de natureza pedagógica, que integram respectivamente, a competência académica e a competência de aprendizagem do aluno*”.

Bonnet e Tamine-Gardies (s.d.) destringem entre conhecimento e consciência elementar da linguagem e conhecimento metalinguístico. Contudo, as autoras enveredam por uma tipologia tripartida para a explicitação do aparecimento da consciência metalinguística:

*Aparecimento da consciência metalinguística*

- o facto de se proceder à dissociação, num signo, do seu aspecto formal e da sua significação, bem como do sujeito se interessar pelas relações de dependência, de semelhança e de diferença que ligam os signos uns aos outros, nestas duas dimensões;
- o facto de segmentar os signos em função das aproximações linguísticas operadas e de identificar as sílabas pertinentes no sistema;
- o facto de distinguir as características linguísticas dos signos das características individuais e psicológicas da sua utilização.

As autoras atrás referidas consideram que só entre os quatro-quatro anos e meio até aos seis anos, se pode falar de conhecimento metalinguístico. As propriedades formais e semânticas são objecto de uma reflexão explícita, por parte da criança. Com o recurso ao discurso indirecto, esta conserva a informação semântica mas altera a forma do discurso. Tal implica transposições de pronomes, de modos e de tempos, assim como a utilização de conjunções subordinadas (X disse que...). As transposições de pronomes estão perfeitamente

adquiridas, bem como as transposições de modo que resultam num infinitivo. No entanto, as que resultam no conjuntivo não o estão, a não ser parcialmente. Por outro lado, no que concerne às transposições de tempo, aquelas que conduzem ao imperfeito ou mais que perfeito estão dominadas, enquanto as relacionadas com o condicional não estão — isto no que respeita à língua francesa.

A propósito da temática atrás referenciada, Bredart e Rondal (1982) alertam para a possibilidade de se estabelecer alguma confusão entre actividades que, apenas, implicam a competência linguística (conhecimento implícito da linguagem) e actividades que envolvem uma reflexão explícita sobre a linguagem. Pille e Bonniec (1987) dão o seu contributo para o esclarecimento da problemática, referindo que o termo metalinguística se relaciona com toda a actividade, no decurso da qual o sujeito exerce, conscientemente, a sua reflexão sobre a linguagem tomada como objecto (independentemente de se tratar das próprias produções ou das produções de outros). Quanto à capacidade de reflexão sobre a língua, mas no âmbito da intuição do seu bom funcionamento aos níveis fonológico, sintáctico, semântico e pragmático, os autores atrás citados, denominam-na de “épilinguística”.

Face ao atrás exposto, parece que o processo de reflexão sobre a língua passa (Bonnet e Gardes, *op. cit.*):

- pela detecção automática das regras linguísticas (percepção inconsciente);
- por um reconhecimento das unidades linguísticas e das regras que as regulam (conhecimento implícito) e
- por uma reflexão consciente sobre o material linguístico.

De acordo com Bonniec *et al.* (1987), alguns autores (Gleitman, 1979; Hahes, 1980) consideram não existir ligação directa entre a aquisição da linguagem falada e o desenvolvimento de uma consciência de regras de funcionamento da língua. Contudo, para Pille *et al.* (1987), há quem aponte (Marshall; Morton, 1978; Clark, 1978; Slobin, 1978) para uma relação entre o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas e os aspectos do desenvolvimento linguístico.

A importância da educação formal parece ser muito relevante, no processo do desenvolvimento da consciência metalinguística, assim como a influência parental. Para Pille *et al.* (*op. cit.*: 79):

*(...) “o pôr em prática as regras de funcionamento tem duas fontes que não são do mesmo tipo. Por um lado, a influência parental, que fornece um modelo de funcionamento da língua oral. Por outro lado, a influência escolar que, ultrapassando o modelo de funcionamento da língua oral, dá um modelo de funcionamento da língua escrita”.*

O professor responsável pela leccionação da disciplina de língua materna tem sérias responsabilidades no que se reporta ao domínio da língua pelos próprios alunos, independentemente das suas idades e dos níveis de escolaridade. Esse domínio ultrapassa o aqui e o agora, uma vez que o aluno tem de ficar preparado para enfrentar as múltiplas situações com que terá de se confrontar. Desta forma, “*a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar o seu aluno num poliglota dentro da sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação*” (Candeias e Custódio, 2001: 93).

Para que o tão almejado sucesso tenha lugar, o docente não pode enfatizar uns aspectos dos conteúdos curriculares, em detrimento de outros. Todos são necessários e, uns face aos outros, encontram-se em pé de igualdade, pelo que “*O profissional em ensino da língua materna deverá ter em conta que a fonética e a fonologia, a morfologia flexional e a morfologia derivacional, a sintaxe, a semântica lexical e a semântica frásica e até mesmo a pragmática são disciplinas de grande importância dentro da abordagem gramatical*” (Candeias e Custódio, op. cit.: 92).

### **3. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA TRANSVERSALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

*“Conhecer uma língua, ser capaz de a falar e de a compreender, pressupõe que se aprendeu o léxico, noutros termos, podemos dizer que todo o sujeito falante possui o que se chama um «léxico interno»<sup>51</sup>.*

Contente (1995: 61)

O insucesso registado no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa inquieta muita gente. Saber de quem são as culpas não é solução. O importante é agir, na certeza de que, responsabilizando os professores que marcaram as diversas fases por que os alunos passaram, não resolve o problema. Pelo contrário, há que proporcionar o debate e a reflexão em torno desta temática, a qual está longe de soluções definitivas. Há que ter consciência de que, em todas as actividades que se realizam, a língua portuguesa está sempre presente, ou não fosse ela instrumento privilegiado de comunicação e interacção e veículo para múltiplas aquisições.

O problema do insucesso é muito global, uma vez que ter insucesso em língua portuguesa é condição necessária e suficiente para o aumento de maus leitores e de adultos não interessados por livros, com todas as implicações daí decorrentes. Ser mau leitor ultrapassa o próprio, tendo repercussões negativas nos seus descendentes. O mau leitor, porque lê mal não cultiva o hábito de leitura

---

<sup>51</sup> Léxico interno “*é o conjunto de representações correspondentes às unidades da língua*” (Contente, 1995: 61).

e, consequentemente, não fomenta um ambiente de leitura para as crianças, partilhando estas um espaço de convívio que, em termos de socialização primária, não lhe desenvolve o interesse, a curiosidade, por esse instrumento tão rico como é o próprio livro.

Estudos realizados a nível nacional e internacional mostram que, regra geral, os bons leitores são aqueles sujeitos que, desde idades bastante precoces, beneficiaram de um ambiente familiar onde a leitura era uma actividade bastante valorizada. A propósito, Sim-Sim e Ramalho (1993, cit. por Sim-Sim, 2001), num estudo realizado, encontraram uma correlação positiva entre o nível de leitura atingido pelos alunos e os hábitos de leitura da família, enquanto Freitas e Santos (1992, cit. por Sim-Sim, op. cit.) estabeleceram uma correlação entre o contacto com a leitura na infância através dos pais e o tipo de futuros leitores numa fase adulta.

Por outro lado, é do conhecimento público que a população escolar portuguesa não atinge níveis de competências de leitura satisfatórios quando comparados com os resultados obtidos pela população internacional, pelo que os mesmos levam a questionar as metodologias comumente utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna — problema que se inicia logo na formação inicial dos professores. É difícil referir estratégias que sejam utilizadas na formação inicial de professores de Língua Materna e que contribuam para os consciencializar, por exemplo, da importância da transversalidade da língua materna e, por outro lado, para os dotar de competências necessárias à operacionalização dessa transversalidade (Neves e Sá, 2005), definida como a capacidade de o sujeito usar “*correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação*” (ME/DEB, 2001a: 15).

Formação  
inicial de  
professores

Todavia, dada a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, compete ao professor assumir três dimensões/tipos de saberes no seu processo de formação: saber teórico, informativo; saber prático que se traduz no exercício plurivalente do seu objecto de análise — a língua, saber crítico-avaliativo com o qual seleccionará posições, conteúdos, valores em relação ao objecto, bem como aos objectivos da disciplina de Português (Sequeira, 1999). Na óptica da autora, estes três tipos de saberes estão em estreita inter-relação. Desta forma, através do saber teórico (que contempla a preparação científica específica, pedagógica e cultural), o professor define o objecto da aula de Português, objectivos e conteúdos. Para isto, o professor tem em atenção o papel da língua na identidade cultural dos seus falantes nativos e também o seu papel na formação integral do aluno, ao nível cognitivo, social e axiológico. Com o saber prático, “*o professor dinamiza, orienta e cria condições físicas, intelectuais, motivadoras, para que os conteúdos escolhidos sejam tratados, aprendidos pelos alunos de uma forma estimulante, proporcionadora de um eficaz desenvolvimento intelectual e de uma aprendizagem da língua bem sucedida*” (op. cit.: 16). As alterações a introduzir pelo docente

nas planificações e nas áreas dos saberes teóricos e práticos são determinadas pelo saber crítico-avaliativo.

Porém, parece ser bem tolerado, em termos teóricos, por todos os docentes, de que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar com a língua escrita e a língua falada. Assim, há que assumir as tarefas de educação linguística como projecto colectivo e transversal (Valadares, 2003). É dever de todos os educadores trabalhar e promover, em todas as situações de interacção com os seus alunos, o uso correcto da língua materna. Tudo isto associado à promoção de estratégias e actividades que contribuam para um melhor domínio da língua de escolarização, uma vez que todas as disciplinas podem contribuir para a aprendizagem da língua, não sendo abusivo reforçar que o domínio da língua portuguesa é uma das quatro formações “*transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas*” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001). Não se trata de usar, apenas, os conhecimentos adquiridos pelos alunos, na disciplina de Português, mas que se desenvolvam, também, os conhecimentos de acordo com as características de cada área e nessas mesmas áreas (Freitas e Solé: s.d.), onde a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas deve ser vista como um continuum de acção para reflexão.

*Estratégias  
educativas*

Parece ser necessário definir estratégias educativas que permitam a correcção dos métodos de ensino usados, os quais levam às distorções observadas nos adultos (Delgado-Martins *et al.*, 2000). Por outro lado, Carvalho (2002: 38) diz-nos que “*em dimensões diferenciadas, devemos considerar todos professores da Língua Portuguesa com a importante tarefa de zelar pela sua utilização correcta. É responsabilidade de todos esclarecer os significados das palavras e apoiar os alunos na sua interpretação em contexto próprio. Parece, assim, razoável que a melhoria das competências linguísticas seja uma acção do quotidiano da responsabilidade de todos os professores*”. Castanho (2002) posiciona-se sobre as metodologias utilizadas pelos docentes. Na sua perspectiva, estes nem sempre adoptam os comportamentos mais ajustados. Para a concretização de um projecto que está a coordenar aponta necessidades que, quanto a nós, podem ser utilizadas por qualquer docente que se preocupe com a aprendizagem e desenvolvimento da Língua Portuguesa. Assim, aos docentes compete-lhes:

- levar os alunos a gostar de ler, criando-lhes hábitos de leitura e perspectivando esta actividade como fonte de conhecimento e de prazer;
- desenvolver nos alunos, a criatividade, o espírito crítico e a imaginação;
- contribuir para ajudar a população discente a superar as dificuldades na leitura, através de estratégias baseadas na utilização de textos construídos com vocabulário acessível, linguagem repetitiva, correlação directa entre texto-imagem e estrutura frásica padronizada;

- contribuir para a criação de leitores vitalícios. Na perspectiva da autora (op. cit.: 46), esta será a “*única forma de acabar com os índices de analfabetismo funcional que assombram o sistema educativo português*” (...)

Também Ferraz (2002: 63) considera que, tendo em conta os objectivos do ensino ao longo da escolaridade, compete à escola:

- “*estimular a aprendizagem das competências que possibilitem o êxito futuro;*
- *despertar a curiosidade que leva a querer aprender;*
- *partindo da língua que cada um domina, promover o acesso ao português padrão que possibilita melhorar o enquadramento social;*
- *planificar sequências didácticas ajustadas à realidade dos alunos em causa;*
- *implicar os alunos no seu processo de crescimento e na avaliação dos seus progressos*”.

A leitura é considerada um instrumento de aprendizagem, de comunicação e de criação, bem como uma fonte de prazer, pelo que a “*escola deve dar oportunidade aos alunos de praticarem a leitura recreativa e a leitura para fins informativos, a leitura de textos literários e não literários, proporcionando-lhes textos diversificados, que podem ser ilustrados e apresentados em diferentes suportes mediáticos*” (Ministério da Educação, 2004: 16). No mesmo documento é feita referência ao acto de escrita, o qual envolve diversas competências transversais que permitem o desenvolvimento do aluno:

*“O aluno exercita o espírito criativo, explora a informação, procura métodos de trabalho eficazes. Ao recorrer a ferramentas metodológicas, como é o caso das tecnologias de informação, familiariza-se com o uso de diferentes programas nomeadamente os de tratamento de texto”.*

Ministério da Educação (2004: 16)

Existindo um programa que orienta o trabalho do professor, este instrumento, na perspectiva de Ferraz (2002: 59), tem leituras diversificadas. Segundo a autora será vantajoso “*(...) que a sua leitura seja partilhada e se discuta, nas escolas, o que ali se propõe, para depois serem tomadas as decisões que se impõe perante a diversidade de situações*”. Segundo Neves e Sá (2005: 28) é necessário que se criem grupos de trabalho que se dediquem à articulação dos saberes através do currículo — grupos que “*deveriam conceber estratégias e planificar actividades promotoras de uma efectiva melhoria da competência comunicativa dos alunos*”.

*Leitura  
partilhada  
do  
Programa*

*Formação  
de grupos  
de  
trabalho*

Para Castanho (2002: 51-52) não se pode pensar que “*ensinar a ler e a gostar de ler é possível através de exercícios mecânicos propostos pelos manuais e fichas de trabalho. Ensinar a gostar de ler para o resto da vida só acontecerá*

*com a presença da literatura. Os manuais, os livros de texto não são suficientes”.*

Quando se focaliza a atenção na aprendizagem da leitura, há que ter presente que a mesma se deve alicerçar sobre a curiosidade e o desejo de aprender. Daí que se torna necessário saber, para a promover e facilitar, o que contribui para despertar o interesse por essa actividade. Muitas vezes, o jovem leitor lê não por ter consciência da importância da leitura, mas porque é incentivado a ler devido às motivações e interesses que o movem, os quais dependem da sua personalidade e do seu grau de desenvolvimento intelectual (Santos, 2000). Nós atrevemo-nos mesmo a acrescentar a importância do desenvolvimento afectivo/emocional que, independentemente da personalidade do sujeito, encontra-se, em certas fases da vida, mais ou menos fragilizado.

Contudo, ao fazerem uma leitura bem estruturada, os sujeitos vão despertando para uma percepção da estrutura frásica, lexical e criativa do texto. No entanto, a actividade mais frequente, durante toda a escolaridade, é a escrita. (Contente, 1995). Em quase todas as disciplinas, os alunos escrevem e são avaliados a partir dessas produções escritas. Isto acontece durante o ano e no final dos anos em que há exames. Só sabendo escrever, a avaliação do aluno lhe trará o tão almejado sucesso. Porém, com alguma frequência, os alunos apresentam insucesso devido às suas incapacidades para transmitir por escrito os seus saberes. Outras vezes, o problema reside ao nível da compreensão do material escrito. Isto acontece, em muitos casos, porque os alunos não estão devidamente preparados para dominar correctamente a língua, em termos da compreensão do escrito e da produção escrita. Afinal, em nossa opinião, o que os docentes devem considerar como essencial é a criatividade no acto de escrever. Por outro lado, há que ter presente que tanto o ensino como a aprendizagem da Língua Portuguesa obedecem a especificidades próprias desempenhando estes professores um papel muito importante e que difere do papel comum de qualquer outro docente, apesar de todos eles deverem apostar no enriquecimento linguístico da população discente.

O professor de Língua Portuguesa preocupa-se com o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos e diferencia-se dos outros professores porque *“produz e reproduz os seus próprios meios de produção, a sua competência enquanto falante, a sua capacidade de análise e interpretação e os seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua”* (Neves e Sá, 2005: 22), o que acarreta grandes responsabilidades para os docentes de língua materna, os quais devem desenvolver actividades e possuir saberes específicos que não são possíveis de serem atribuídos a qualquer outro professor.

Um relatório apresentado pelo Ministério da Educação (2001) acerca dos resultados do PISA refere que, no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante a incidência nos conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos, é imprescindível que a escola trabalhe no sentido dos alunos tomarem



consciência da existência de diferentes estratégias de estudo que os mesmos poderão utilizar. Por outro lado, é valorizado o esforço e a perseverança como factores necessários ao sucesso do seu objectivo (domínio do saber). Por fim, é realçada a importância da integração do aluno na instituição escolar:

*“É igualmente importante que a escola providencie um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante dessa instituição”* (p. 48).

Apesar de se ter consciência das preocupações que se devem ter no ensino e aprendizagem da língua, o certo é que, normalmente, os docentes não têm como objectivo o alargamento do repertório de fala dos alunos, o enriquecimento e a diversificação vocabulares, a variedade e complexidade sintácticas (Duarte, 2001).

Em termos de ensino da Língua Materna, não há quem tenha a veleidade de contrariar a ideia pré-formada de que esta disciplina é aquela que, de entre todas as que constituem o currículo, mais contribui para o desenvolvimento de competências imprescindíveis ao sucesso escolar e pessoal de qualquer sujeito. Segundo Valadares (2003), desde há muito que se reconhece o papel da Língua Portuguesa na aquisição de múltiplos saberes e com isso a consciência da importância da sua transversalidade ao nível do currículo.

*Transversalidade da língua portuguesa*

No artigo 47º, ponto 7, da Lei de Bases do Sistema Educativo é referido que *“O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinios Básico e Secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português”*. Também o Decreto-Lei nº 286/89 define, pela primeira vez, estes objectivos nos planos curriculares para os ensinios Básico e Secundário. Nele é afirmado *“como opção fundamental, a valorização do ensino da Língua Portuguesa e a procura de uma perspectiva interdisciplinar para o currículo”* (Valadares, 2003: 12). A autora acrescenta que também no artigo 9º do referido documento, se determina que todas as componentes curriculares devem contribuir para o ensino e aprendizagem da língua materna. Também o Despacho Normativo nº 98-A/92 enfatiza a importância da Língua Portuguesa, devendo todos os professores pronunciar-se sobre as competências dos alunos. O artigo 6º do Decreto-Lei nº 6/2001 determina que a Língua Portuguesa constitui uma das formações transdisciplinares no Ensino Básico. Por sua vez, o Despacho Normativo nº 30/2001, no ponto 5, esclarece que a compreensão e a expressão em Língua Portuguesa constituem objecto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinares. Concluindo, há que considerar todas as áreas disciplinares como espaços próprios de ensino e aprendizagem da língua materna e assumir-se uma estratégia de base escolar para a educação linguística em oposição a uma estratégia puramente disciplinar que tem vigorado. Isto por se tratar de um dado adquirido que a proficiência em Língua

Materna se repercute no sucesso escolar, uma vez que, em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, é suposto que os alunos sejam capazes de ler e seguir instruções assim como tomar notas a partir dos ensinamentos docentes, resolver fichas de trabalho e responder a questionários, elaborar resumos, realizar trabalhos de pesquisa, etc. (Neves e Sá, 2005). No mesmo âmbito, Ançã (2001: 39) apresenta o seguinte exemplo:

*“Entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, existe em comum a língua, veículo de comunicação e de ensino”.*

Obstáculos à transversalidade da língua

No entanto, não são apenas as competências escolares que devem ser tidas em atenção quando nos reportamos à transversalidade da língua. Para além destes aspectos, há que ter presente os reflexos de tal situação, em termos da construção da identidade própria do indivíduo, bem como no seu processo de socialização e, por último, na inserção do mundo do trabalho. No que se reporta aos obstáculos da transversalidade da língua, os manuais escolares são disso um exemplo. Nestes deveriam ser propostos outros tipos de actividades as quais levassem os alunos e os professores à consciencialização da importância da Língua Materna e à operacionalização da sua transversalidade (Neves e Sá, 2005). Além do atrás referido, as autoras consideram que existem outros obstáculos que interferem na transversalidade da língua, destacando-se os seguintes: mobilidade dos docentes, distância dos mesmos em relação à sua residência e à escola onde desenvolvem a sua actividade profissional, o número elevado de alunos por turma, a sobrecarga horária, a quantidade dos conteúdos programáticos, a desmotivação, a formação insuficiente para a leccionação da disciplina e a indisponibilidade mental. A falta de cooperação entre docentes da mesma disciplina e de disciplinas diferentes, bem como o excessivo peso do trabalho individual são outros entraves que se podem associar ainda à falta de critérios uniformizados e à ausência de um órgão aglutinador das práticas e de um controlo exigente sobre as mesmas.

De acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, a reorganização curricular do Ensino Básico favorece a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, concretamente no que se refere ao “*uso da LP de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa construção pessoal de conhecimento*” (Ministério da Educação, 2001a: 19). Contudo, há imensos aspectos condicionadores da operacionalidade da transversalidade da Língua Materna. Um deles está relacionado com o desconhecimento das inúmeras vantagens da mesma e, por outro lado, com as formas de se operacionalizarem as competências transversais.

O conceito de transversalidade está associado, segundo Neves e Sá (2005: 22), ao facto de:

- “todas as disciplinas poderem contribuir para um melhor domínio da LM, pois em todas elas, esta é um instrumento de aprendizagem”;
- “o processo de ensino/aprendizagem da LM contribuir para o desenvolvimento de competências que os alunos poderão pôr ao serviço da aprendizagem doutras disciplinas do currículo e que serão essenciais para a sua formação geral”.

Pereira (2003: 111) também propõe que “a formação em ensino de Língua Portuguesa deve ser capitalizada na aprendizagem das restantes disciplinas curriculares”. Acrescenta que a área curricular da Língua Portuguesa tem interesse em estreitar a colaboração com outras áreas de formação, como seja a matemática, as ciências sociais e naturais e as artes, no sentido de que “a aprendizagem da língua possa «permeabilizar-se» para as áreas tradicionalmente ditas (apenas) de conteúdo, e que, por sua vez, o ensino nestas possa realmente retirar o maior proveito do melhor instrumento de ensino de que dispõe: a Língua Portuguesa” (op. cit.: 111).

Em termos do desenvolvimento da língua, bom seria que todos os docentes, na sua prática, se considerassem professores também de Língua Portuguesa. Mas, por enquanto, afirmar que todos os professores são professores de português é uma utopia. Muitos docentes responsáveis pela leccionação de outras disciplinas consideram não ser da sua responsabilidade a formação linguística dos alunos. Todavia, o ensino da Língua Portuguesa coloca um conjunto importante de questões que ultrapassam o espaço da aula de Português e convida, por isso, a reflexão de todos os professores das diferentes disciplinas curriculares.

Em certas disciplinas, o escrito é visto “como um modo de os alunos trabalharem para adquirirem um conteúdo programático ou mesmo uma forma que permite, apenas, avaliar conhecimentos” (Contente, 1995: 35). Também Reis (2003) tem igual opinião. Refere, assim, que a escola tem privilegiado a escrita para o exercício de práticas avaliativas das competências dos alunos. Contudo, este privilégio nem sempre encontra correspondência nas estratégias pedagógico-didáticas que visam o ensino da escrita. O ideal será que todos os docentes operacionalizem a transversalidade da Língua Materna. Estes deverão “contribuir para um melhor uso da LP (como LM) por parte dos alunos, para comunicar de forma adequada e para estruturar o próprio pensamento” (Neves e Sá, 2005: 21). As autoras concordam com Frias e Sousa (1995) que defendem que nem todos os docentes são professores de Português. O importante e desejável é que todos eles sejam bons utentes da própria língua e, simultaneamente, contribuam para que os alunos, de forma progressiva, adquiram tal competência. Para o efeito, deverão ajudá-los a corrigir as próprias lacunas e a enriquecer o vocabulário. O que falta a muitos docentes é compreender que a competência linguístico-comunicativa dos alunos é da responsabilidade de todos os agentes educativos. Também Sim-Sim e Silva (2006: 99) opinam que aprender a ler “é uma tarefa para toda a vida e ensi-

*nar 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 sempre presente”.*

Pinto (1998) sublinha a importância da transversalidade da Língua Materna, já que esta disciplina é importante para o estudo de todas as outras disciplinas, sendo o meio de comunicação por excelência para professores e alunos. A sua análise é interessante enquanto objecto linguístico, para a aquisição de capacidades metacognitivas, as quais podem ser postas ao serviço de outras aprendizagens. Dada a importância da transversalidade da Língua Materna esta é tratada, também, por obras que pretendem reformular o ensino da Língua Materna (Sim-Sim; Duarte e Ferraz, 1997), bem como por textos oficiais, tais como documentos de trabalho emanados do Ministério da Educação, alguns deles relacionados com a preparação da gestão flexível dos currículos (Ministério da Educação: 1999a, 1999b, 1999c).

Neves e Sá (op. cit.) concluíram, através da realização de um estudo empírico, que os docentes, apesar de parecer terem consciência dessa transversalidade e de lhe reconhecerem a importância, apresentam dúvidas no que se reporta à identificação de estratégias e à planificação de actividades que possibilitem o desenvolvimento dessas competências nos alunos, considerando ser indispensável que os docentes das várias disciplinas desenvolvam entre si um trabalho cooperado, uma vez que as competências transversais são da responsabilidade de todas as disciplinas. Desta forma, torna-se urgente, em nossa opinião, que se assista a alguma descentração, por parte dos docentes, dos conteúdos específicos da sua disciplina. A manterem esta atitude, a educação transversal vê-se fortemente coartada e, conseqüentemente, teremos alunos incapazes de aprender a aprender, uma vez que, nas suas mentes, existem compartimentos separados onde a integração dos conhecimentos é inviável. A ideia do “saber estanque” deve acabar. A incapacidade de se proceder a generalizações perdura no tempo e com ela a ineficácia das medidas recomendadas nos estudos realizados sobre literacia. Não deixaremos de ter analfabetos funcionais! Contudo, Grosso (2005) considera que, contrariamente ao proposto pelas teorias behavioristas, o sujeito constrói o seu próprio conhecimento desempenhando o ensinante (o docente no caso das aprendizagens formais) o papel de mediador, facilitador e *organizador da gestão das aprendizagens* (p. 32). Desde a década de 70, o público aprendiz é valorizado, sendo secundarizada a centragem na matéria a aprender. Desta forma, ao aluno de outrora (considerado sujeito-recipiente) contrapõe-se o sujeito-construtor, ou seja, aquele que aprende a aprender e é um participante responsável pelo seu processo de aprendizagem, ao longo da vida.

Terminamos com o posicionamento de Alarcão (1996b: 180) em relação à importância dos alunos no processo de reflexão sobre a língua e, com alguns pressupostos enunciados a propósito do papel dos docentes e dos alunos candidatos a professores:

*“Os alunos podem, e devem, reflectir sobre a língua que aprendem numa perspectiva formal e funcional, sobre a relevância individual e social da sua aprendizagem de uma língua estrangeira, sobre as capacidades que, como aprendentes de línguas, desenvolvem, sobre o papel que, como alunos, desempenham”.*

Assim, sem pretender enviar recados, fá-lo de forma muito correcta dirigindo-se tanto aos discentes como aos professores, da forma que se segue:

- *Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino. (Descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor.).*
- *Aluno: conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para te assumires como aluno de línguas. (Descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno.).*



***B) QUESTÕES RELACIONADAS COM O  
ACTO EDUCATIVO***





## ***CAPÍTULO I***

### ***ESTRUTURA CONCEPTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

*“(…) as áreas da educação e da formação são talvez aquelas em que o desafio ganha maior dimensão, dado que a qualidade dos recursos humanos a formar no futuro e a requalificação dos recursos existentes constituem, seguramente, factores decisivos para a consolidação do modelo ou dos modelos onde se inserem as (...) mudanças estruturais”.*

Grilo (2002: 44)

*“A formação (contínua) é, sem dúvida, factor de desenvolvimento, mas ela não pode ser feita a partir de meras hipóteses ou para responder a problemas vagos. Dela não se pode esperar “tudo e nada”. Não pode dar resposta a necessidades não clarificadas, nem estar a ser feita sem se saber exactamente onde aplicar os conhecimentos que proporciona”.*

Ferro (1999: 21)

*“A Universidade portuguesa não está ainda adaptada nem sequer mentalizada para a formação integrada de professores”. (...).*

Pacheco, J. A.; Flores, M. A (1999: 109)

## INTRODUÇÃO

A incerteza e a inquietude dos nossos dias estão associadas às transformações sofridas pelo mundo. Actualmente, ninguém ignora que o mundo está em mudança em áreas tão diversificadas como a científica, a tecnológica, a económica, a social e a cultural. Com frequência, interrogamo-nos como poderá a escola responder a este frenesim de alterações e chegamos a questionar-nos se a mesma se deve antecipar ou seguir tais modificações. Para Rangel (1998: 81), vive-se uma certa contradição acerca da mudança da escola, ou da *escola em mudança*:

*“A Escola é, hoje, alvo de todos os pedidos, mas também de todas as críticas. Nunca porventura, ela foi tão mitificada nem tão criticada como nos nossos dias. Pede-se-lhe que acompanhe, seja pioneira e até motor de mudança, mas, simultaneamente, inquietamo-nos e exigimo-lhe que assegure o que do passado nos parece dar segurança para o presente”.*

No geral, a educação, especialmente a educação escolar, confronta-se com momentos de crise e de transformação. Cada escola é diferente de todas as outras. Trata-se de mundos complexos nos quais “desabam” todas as questões da sociedade e sobre os quais “recaem” as esperanças de as superar. Hoje, tudo é pedido à escola: formação, educação, civismo, valores, empregabilidade, equidade, eficiência, socialização... As escolas precisam de se transformar (Carneiro, 2004), devendo ser descobertas como lugares estratégicos de mudança no campo escolar, bem como espaços privilegiados de regulação e ordenação do sistema educativo (Teodoro, 2006), uma vez que estes são afectados de maneira muito directa pelos processos de globalização, os quais são acompanhados de novas formas de pensar, falar, actuar, decidir e relacionar-se (Santomé, 2006).

*Exigências  
feitas à  
escola*

Os professores são peças chave no contexto das transformações/mudanças exigidas. Contudo, tem-se consciência, na actualidade, de que “*a educação está agora empenhada, pela primeira vez na sua história, em preparar as pessoas para um tipo de sociedade que ainda não existe*” (Esteve, 1992: 38). Lengrand (1981) frisa a necessidade de se ensinar os alunos a aprender, uma vez que os mesmos vão ter de aprender durante toda a vida. Cada vez mais a frivolidade, a improvisação e a superficialidade deixarão de ser suportadas nas nossas sociedades. Silva (2001: 20) diz mesmo “*que quanto mais apetrechadas estiverem as pessoas para poderem aprender por si próprias, em melhores condições estarão para encontrar um futuro que lhes seja pessoalmente gratificante e que seja socialmente útil e reconhecido*”.

A propósito do papel dos professores interferir e ser interferido na produção das mudanças, autores como Fullan e Hargreaves (1992: 4) realçam que “*às escolas simplesmente não cabe implementar uma inovação específica de cada vez (o que já é suficientemente difícil); mas sim gerir múltiplas inovações em*

*simultâneo*”. Os professores, ao reflectirem sobre o presente e sobre as próprias práticas, estão, de certa forma, a dar o seu contributo preparando a sociedade do futuro.

Em relação às funções de reorganização da escola, a OCDE nomeia dois cenários como de “Reorganização”: *escolas como centros sociais básicos e escolas como organizações centradas na aprendizagem*” (Carneiro, 2004). No relatório final “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, a Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI decidiu incluir um capítulo dedicado à problemática dos professores — decisão resultante de uma reflexão consciente realizada no seio da Comissão e que traduz os seguintes significados: “*O século recém-iniciado não será possível sem professores*”; “*Todos os grandes desafios prospectivos da educação passam por professores competentes e motivados*”; “*As sociedades e as políticas públicas são convocadas a repensar, com premência, o papel, as funções e o estatuto social dos professores no seu seio*” (Carneiro, 2004: 126).

Segundo Teixeira (1991: 48), “*o professor é requalificado dado que surgem no seu trabalho novas funções a desempenhar /.../ que exigem da sua parte, a aquisição de novas competências*”. Essa requalificação só poderá ocorrer se o poder político apostar na formação dos professores e, por outro lado, se estes se consciencializarem de que a formação inicial precisa de ser enriquecida ao longo da vida profissional, uma vez que se está constantemente a aprender. Concluindo: os mesmos precisam de acreditar na sua própria educabilidade. Só assim poderão liderar a própria formação ao longo da vida. Por outro lado, devem valorizar, no seu percurso profissional, a componente científica e não apenas as questões pragmáticas relacionadas com o tecnicismo.

Concepção deficitária da profissionalidade docente

No entanto, na actualidade, existe uma concepção deficitária da profissionalidade docente a qual se faz sentir na representação social de que a docência é caracterizada como pedagógica, com fraca componente científica, nos níveis mais baixos do sistema e associada ao domínio do saber científico, para os níveis mais elevados — modelo anacrónico e não profissionalizante. Este paradigma legitimou, durante décadas, a formação pouco científica de professores e educadores de infância e, por outro lado, relativizou a componente pedagógica no caso dos docentes que trabalham com matérias científicas de certa complexidade. Tendo em conta todos estes aspectos, a profissão docente está doente, mas com possibilidades de cura. Todavia, há que compreendê-la com as suas perspectivas, necessidades profissionais... Foi inserido nestas e em outras constatações que, em 2000, no programa de trabalho adoptado pela Rede Eurydice, figurava a realização de um estudo sobre a profissão docente ao nível europeu (Teodoro, 2006). De acordo com o autor, este trabalho devia-se à necessidade de reconhecer o importante papel do professor como agente de mudança e, simultaneamente, da consciência de que existe um ténue conhecimento da situação e das causas do mal-estar que atormenta esse numeroso grupo profissional que comporta professores e educadores.

## 1. CIENTIFICAÇÃO DO ACTO EDUCATIVO E SUAS COMPONENTES

A exemplo do que sucedeu noutros campos de saberes relativos ao Homem, foi no séc. XIX que se começou a fazer a cientificação dos fenómenos educativos. Esta abordagem (cientificação) apoiou-se na metodologia experimental e no ideal positivista próprios do século em questão e da primeira parte do século que, recentemente, foi ultrapassado. O ideal da objectividade, da medida e a procura da universalidade das leis que regem os fenómenos, teve como consequências o primado do objecto na investigação e a atitude de neutralidade e distanciação do investigador. O ideal positivista orientava a investigação e influenciava as práticas do ensino, conduzindo a um isomorfismo em múltiplos aspectos de investigação e, também, das práticas de ensino e formação. Depositava-se na investigação a esperança de a mesma possuir força e capacidade *para profissionalizar o ensino* e, conseqüentemente, garantir uma maior *autonomia profissional* (Estrela e Estrela, 2001). Exemplos desse isomorfismo são a investigação processo-produto sobre as variáveis influenciadoras dos efeitos do ensino, a pedagogia da mestria e a formação dos professores baseada em competências. Isto tudo sem se descuidar a transformação das grades de observação em instrumentos de formação.

O modelo do isomorfismo perdurou durante algum tempo. Apesar de, a partir dos anos 50, nos Estados Unidos da América, se ter registado um movimento crescente de investigação-acção, foi necessário decorrer algum tempo e verificar-se o fracasso da investigação conduzida pelo modelo processo-produto para que o mesmo fosse posto em causa. Muito lentamente, a investigação educacional começou a abrir-se às perspectivas hermenêuticas e fenomenológicas que se foram espalhando a partir da Alemanha, pelo mundo ocidental. O primado do objecto, na investigação, é substituído pelo primado do sujeito. O positivismo vê-se, assim, em desvantagem. A sua aplicação à formação de professores se, por um lado, foi considerada positiva, por outro, ficou marcada por aspectos menos positivos:

*Decadência do positivismo*

*“Se a inscrição da investigação em formação de professores no paradigma positivista lhe granjeou os favores e a aceitação das entidades políticas e administrativas porque lhes asseguravam, mediante dados científicos objectivos, que se os professores fossem instruídos de determinada forma e a aplicassem correctamente, se podiam alcançar as metas almeçadas em termos de aprendizagem dos alunos, não é menos verdade que tal perfil de investigação (e da formação que lhe andava associada) a distanciava dos professores, por não lhes reconhecer nem necessidade nem capacidade para serem inventivos, criativos e adaptáveis às situações concretas do seu desempenho”.*

Esteves *et al.* (2003: 18).

Decorrente das evoluções registadas, novas descobertas vão surgindo. Desta forma, em termos da investigação social, podemos considerar três aspectos importantes e, conseqüentemente, na investigação educacional. Segundo Estrela e Estrela (2001: 10) esses aspectos são os seguintes:

- “a descoberta do investigador como sujeito inserido numa trama histórica e social, com consciência da sua implicação psicológica, social e política”;
- “a descoberta do objecto da sua investigação como sujeito produtor de realidade e conhecimento”;
- “a descoberta da capacidade de o sujeito participar activamente na investigação iniciada pelo investigador ou por ele próprio”.

A descoberta atrás mencionada vê-se reforçada pelos contributos das diferentes correntes psicológicas que realçam o papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento, bem como no processo do seu desenvolvimento pessoal. É de referir que as novas ideias relacionadas com o primado do sujeito só se manifestaram, em força, no campo educativo, ao longo dos anos 80. As suas metodologias e técnicas foram transpostas para o ensino e para a formação (exemplos dos portefólios, diários, histórias de vida, narrativas, investigação etnográfica) “como meios de uma formação centrada no sujeito e na sua capacidade de pesquisa e construção de conhecimento” (op. cit.: 10). Durante muito tempo, a formação académica baseava-se na crença do valor universal da ciência acabando por ser, mais tarde, posta em causa. Apesar de se tratar de uma abordagem científica, a mesma não era suficiente, uma vez que “o carácter intencional e teológico destes fenómenos não permitia que a sua abordagem se esgotasse na simples captação da sua exterioridade” (op. cit.: 11).

O esforço dialéctico de objectividade-subjectividade, distanciação-proximidade tem implícito um duplo papel formativo. Por um lado, é formativo para o investigador uma vez que exige a conciliação entre o rigor e a flexibilidade, a tomada de consciência da complexidade e da acentuada imprevisibilidade do real e é formativo para o sujeito investigado, uma vez que este, ao tentar explicitar as suas representações, acaba por tomar consciência de si e, ao dar-lhe elementos de confronto entre as representações e as acções, permitia-lhe que tomasse consciência da sua pessoa em situação. Porque, em todas as situações, as pessoas têm tendência em procurar o equilíbrio, a preocupação do sujeito investigado é resolver, então, os conflitos cognitivos resultantes da consciencialização dos desfasamentos. Esta abordagem vinha de encontro às crenças que os autores tinham sobre o papel do professor, mas também sobre a sua própria formação. Assim, a iniciação dos alunos da formação inicial, no domínio da investigação, é uma das peças fundamentais se pretendermos melhorar a qualidade do ensino e da educação. Para Perrenoud (1993) esta iniciação justifica-se como modo de apropriação activa de conhecimentos de base em ciências humanas, como preparação para a utilização de resultados da

investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento e como paradigma transponível no quadro de uma prática reflectida.

As razões apontadas enquadram-se na necessidade dos sujeitos serem capazes de resolver problemas e de mobilizar conhecimentos para contextos similares. No entanto, estas capacidades nem sempre são conseguidas. Alarcão (2001) faz referência a um estudo realizado por Oliveira, Pereira, e Santiago (1999) sobre as Metodologias de Investigação nos cursos de formação inicial e na lógica de assegurar a formação para a investigação através de uma disciplina de Investigação. De entre as várias conclusões, destacamos a que está relacionada com a capacidade de mobilização de conhecimentos. Concluem, então, que, dentro do saber fazer, 28,5% vai no sentido do saber aplicar conhecimentos, enquanto, apenas, 7% contempla o saber mobilizar esses conhecimentos em contextos simulados e/ou reais. Muito há a fazer, pensamos nós, no sentido dos docentes rentabilizarem os conhecimentos que possuem, a fim de os mesmos poderem ser vistos numa perspectiva dinâmica e utilitária em contextos diversificados. No entanto, sem podermos fazer generalizações abusivas, sabemos que, durante o processo formativo, os futuros docentes não têm muito contacto com as metodologias que, a ser postas em prática, contribuiriam para que a atitude científica/investigativa tivesse um maior relevo no próprio processo de ensino e aprendizagem. Sintetizando, poder-se-á concluir que o abandono dos princípios racionalistas próprios da investigação científica tradicional (a razão, a racionalidade intencional e a verdade última) apresenta-se como uma necessidade.

Em termos de componentes do fenómeno educativo, são vários os aspectos nele contemplados. Regra geral, fala-se muito da formação de professores, principalmente, da formação contínua porque a ela estão associados, muitas vezes, os aspectos económicos decorrentes da progressão na carreira, descurando-se, em certa medida, o enriquecimento pessoal e profissional dos próprios docentes. No entanto, ao falarmos de formação de professores, não poderemos ignorar que a mesma deve ser entendida como um dos elementos que pertence a uma cadeia muito mais alargada e na qual todos se encontram interligados. Assim, se os saberes do professor devem ser analisados, a teoria curricular da formação de professores e a avaliação dos mesmos devem constituir, também, o centro das atenções para a compreensão dos processos que integram o fenómeno educativo.

Sem pretendermos ser negativistas, poderemos afirmar que qualquer uma das componentes é pouco valorizada pelos responsáveis governamentais e até mesmo pelo próprio corpo docente. A avaliação — motor fundamental para o desenvolvimento de qualquer actividade — é menosprezada pelos docentes e banalizada pelos governantes, de tal forma que se chega a iniciar e terminar projectos sem que deles se faça a devida avaliação. Outras vezes, se a mesma tem lugar, nem sempre deixa de estar viciada pelas políticas governamentais.

“Tramas”  
da  
avaliação  
docente

Também os professores que tentam dignificar a sua actividade profissional se vêem constrangidos com o tipo de avaliação que é feito ao seu trabalho. Os processos utilizados têm sido comuns a todos os docentes: a realização de um relatório onde descrevem o que fizeram (ou não fizeram) sem qualquer controlo superior e onde, no final, o sistema de classificação se centra no Satisfaz e se dá a progressão do interessado. Esta passagem (quase automática) ao escalão seguinte, em termos de progressão na carreira, dá acesso a uma subida no vencimento. A parte reflexiva, necessária numa prática diária e, também, importante em períodos mais circunscritos no tempo, é descurada. Avaliar para procurar a “excelência” é coisa desnecessária neste sistema de ensino que tem tratado todos os docentes de forma igualitária, esquecendo que o lema é que “todos somos iguais, mas todos somos diferentes” e que a diferença é enriquecedora e permite afastar ideias pré-concebidas, as quais, muitas vezes, conduzem à valorização de determinados padrões comportamentais que em nada contribuem para o avanço dos sectores existentes no mundo da educação.

Os saberes dos professores também se têm encontrado pouco realçados e ao sabor das “modas”. Uma vez, a teoria é mais valorizada, enquanto em outras alturas se aposta no pragmatismo da profissão. A reunião das duas vertentes começa a ser defendida e considerada de capital importância no crescimento profissional dos docentes — aspectos que, em parte, se podem incluir numa outra dimensão e que integramos nos processos de aprender a ensinar, bem como nos paradigmas e teorias da formação.

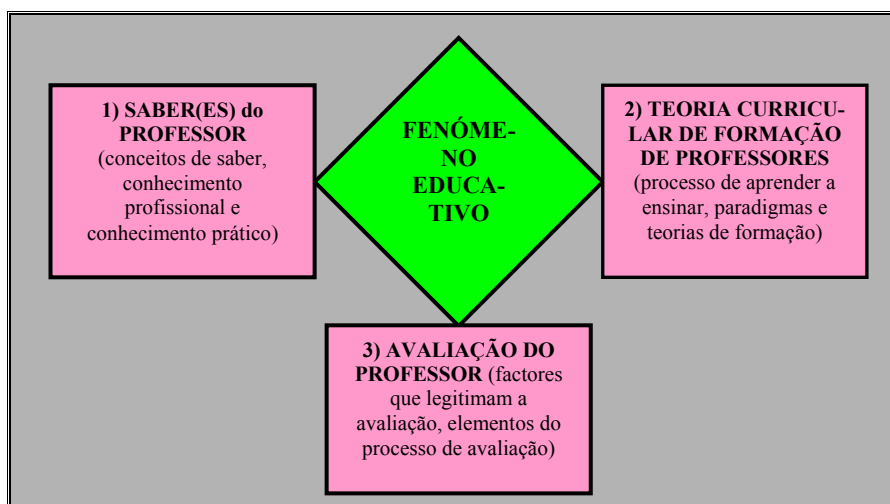


Figura nº 8: Componentes do fenómeno educativo.

Fonte: Construção própria.



## 2. CONCEITO DE FORMAÇÃO

*“(...) nenhum processo de formação se deve centrar unicamente na aquisição de competências definitivas, se quiser responder às necessidades de percursos abertos, nestes novos tempos de mudança, percursos esses permanentemente permeáveis às solicitações da evolução do conhecimento científico, do resultado da investigação educativa, da organização da escola e do sistema de ensino, da evolução sócio-cultural dos alunos, bem como da evolução da comunidade em que estes se integram”.*

Ruivo (2003: 65)

A formação, em geral, constitui uma problemática que tem merecido, por parte dos estudiosos, um interesse que, gradualmente, tem crescido, independentemente das áreas da actividade económica. A sua importância é tamanha que tem sido considerada como a estratégia fulcral para a resolução dos mais variados problemas. José Augusto Pacheco *et al.* (1999: 9) referem mesmo que o fenómeno da formação, alargado a todos os campos, tornou-se naquilo que Ferry (1987) denominou de “*verdadeiro mito*” do século XX, ao lado do computador e da conquista do espaço (Fabre, 1994).

Se pretendessemos apresentar uma definição de formação, rapidamente concluíamos que nos encontrávamos perante uma tarefa complicada. Trata-se de um conceito complexo, polissémico e de natureza ambígua, requerendo não só um enquadramento conceptual mas, também, uma análise sistemática e fundamentada. Garcia (1999) diz-nos que, com alguma frequência, o termo formação é utilizado como um substantivo (a formação) e até mesmo como um adjectivo (o formativo), acrescentando que não há unanimidade naquilo que se enquadra no termo. Em países como a França e a Itália, é utilizado para referir a educação, a preparação, o ensino, etc., dos professores. Nos países anglófonos utiliza-se o termo educação (Teacher Education) ou treino (Teacher Training). Para nós, interessa-nos encaminhá-lo para o contexto escolar, mas ele é utilizado nos contextos empresarial, social e político reportando-se, respectivamente, à formação na empresa, à formação para utilização de tempos livres e à formação para a tomada de decisões.

*Forma-  
ção:  
conceito  
polissémi-  
co*

Também para o autor supracitado, a formação é um fenómeno complexo e diverso. Sobre o mesmo, existe um número reduzido de conceptualizações e, por outro lado, poucas concordâncias em relação às teorias e dimensões que devem servir de suporte ao seu aprofundamento. No entanto, tendo em atenção as teorias apresentadas, considera que a formação ocupa o seu próprio papel e, enquanto realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos utilizados (educação, ensino, treino, etc.). Por outro lado, inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. Esta dimensão é extremamente importante devendo, por isso, ser considerada face a outras concepções de cariz eminentemente técnico. Por fim, o autor clarifica o

conceito de formação dizendo que o mesmo se relaciona com a capacidade de formação assim como com a vontade de formação. Neste sentido, o sujeito é o responsável principal pela activação e desenvolvimento dos processos formativos. Diremos com Ferry (1991) que da formação se espera o domínio das acções e das novas situações, a mudança tanto social como pessoal. Não obstante, os sistemas de formação enfermam de insuficiências que se devem aos seguintes factores:

- Necessidade de uma redefinição dos objectivos da formação;
- Necessidade de articular formação inicial com formação contínua;
- Necessidade de equilibrar formação científica e formação profissional;
- Necessidade de ampliar a formação pedagógica a uma formação profissional que contemple aspectos de relações cooperativas e institucionais, assim como a iniciação às novas tecnologias e metodologias (particularmente as de avaliação) e a
- Necessidade de relacionar a teoria e a prática.

Parece ser ponto assente que nem tudo é fácil quando se pensa em formação. Trata-se, porém, de um conceito tão importante que, só por isso, justifica a necessidade de um grande e crescente investimento. Um dos grandes problemas centra-se na inexistência de um quadro teórico e conceptual que permita clarificar e ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática.

Com naturalidade, aceitamos que podemos ter ideias bastante distintas, ao falarmos de formação de professores, uma vez que as concepções de formação têm sido variadas e daí decorre, conseqüentemente, a existência de vários modelos de formação. A este propósito, Infante *et al.* (1996) referem que Zeichner (1993) identificou as seguintes concepções que têm, na sua perspectiva, influenciado a formação de professores. Assim, a concepção:

- Académica atribui toda a importância ao saber académico disciplinar das matérias a ensinar;
- Social baseia toda a formação nos resultados das investigações realizadas sobre o ensino;
- Desenvolvimentalista interessa-se sobre a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- De reconstrução social preocupa-se com as questões éticas e sociais da escola.

Segundo Albano Estrela (1991), Ferry considera três modelos de formação, os quais se centram:

- sobre as aquisições. Este modelo concebe a formação como a aquisição de saberes, saberes-fazer e atitudes previamente definidas como necessárias ao bom exercício profissional. A participação do sujeito e o seu grau de implicação pode ser diferente. Todavia, ele é essencialmente o

objecto da acção de formação. Realizações diferentes como a formação tradicional ou a formação por competências enquadram-se neste modelo;

- sobre o percurso. É valorizado o papel primordial do sujeito como agente de formação. Verdadeiramente formativo não são os conhecimentos adquiridos, mas as experiências vividas pelo sujeito “*em que os aspectos pessoais e profissionais se imbrincam, garantindo a coerência e a congruência da personalidade*” (Albano Estrela, 1991: 12);
- sobre a análise. Trata-se de um modelo que se preocupa com o desenvolvimento da capacidade de observação e de análise das situações educativas. O importante será aprender a questionar o real e a auto-questionar-se enquanto elemento integrador desse real. É um modelo, que segundo o autor, corresponde ao paradigma “*inquiry-oriented*” de Zeichner e abrange, segundo Albano Estrela (1991: 13) “*os programas que enfatizam a investigação enquanto estratégia de formação, como as modernas abordagens da «reflective teacher education» (...)*”.

A concepção actual acerca da formação de professores encara o papel da prática como fundamental para se analisar e reflectir acerca da acção do professor. Neste contexto, a reflexão sobre a prática surge como uma das estratégias possíveis na aquisição do saber profissional. Trata-se de uma abordagem que permite a integração da teoria e da prática desafiando, ao mesmo tempo, a reconsideração dos saberes científicos. Porém, as investigações didácticas realizadas não se preocupavam em arranjar respostas para as questões relacionadas com os conteúdos programáticos, nem com o conhecimento que os professores tinham desses conteúdos, nem tão pouco com a forma como os conteúdos são aplicados (Infante *et al.*, 1996).

Mais tarde, foram realizadas investigações sobre a temática em causa e concluiu-se que “*o conhecimento pedagógico-didáctico é uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar e de a tornar compreensível ao aluno, conhecimento que Shulman designa por pedagogical content knowledge*” — conhecimento científico-pedagógico “*que se encaminha para a harmonia do “saber ensinar algo”*” (Infante *et al.*, 1996: 154-155).

Facilmente se conclui que o conceito de formação pode ser perspectivado de várias maneiras. Garcia (1999: 19) procede à análise de algumas das definições que têm sido apresentadas. Acrescenta, então, que a maioria tem em conta o desenvolvimento pessoal, conforme se pode ver nos seguintes excertos:

- “*O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de «plenitude» pessoal*” (Zabalza, 1990a);

Conceito  
de  
formação

- “a Formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” (González Soto);
- “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (Ferry, 1991).

Relativamente, ao conceito de formação de professores, Garcia (1999: 22) diz-nos que Rodríguez Diéguez (1980) a considera como “o ensino profissionalizante para o ensino”, contribuindo para a profissionalização daqueles que irão educar as gerações mais novas. Nesta perspectiva, representa, assim, um encontro entre pessoas adultas, uma interacção entre formador e formando que tem explícita a intenção de mudança. Esta interacção e consequente mudança são desenvolvidas num determinado contexto institucional. Todavia, a investigação é pobre e, por outro lado, a oposição ao descobrimento de factos é enorme, encontrando-se, por ora, as teorias longe de estarem elaboradas (Imbernón, 2001). Em relação à formação dos docentes, Perrenoud (1999) considera ser necessário transformá-la, dado que a maior parte do corpo docente foi formada por uma escola centrada nos conhecimentos, pelo que a abordagem por competências pouco diz. É necessário que os docentes saibam organizar e avaliar processos de projecto e situações-problema. Durante a formação profissional, os futuros docentes devem experimentar a “revolução de competências” (p. 82).

No sentido de descrever o quadro conceptual que defende, Garcia (op. cit.) posiciona-se sobre as posições de certos autores, tais como Menze (1980) que considera existirem três tendências que se contrapõem relativamente ao conceito formação. Os que postulam a **primeira tendência** (com a qual não concorda) defendem que a formação se reporta a dimensões que não podem ser investigadas, pelo que recusam a sua utilização. Em seu entender, em educação, torna-se impossível utilizar o conceito formação como conceito de linguagem técnica. Este impedimento deve-se, em especial, à tradição filosófica que lhe está subjacente.

A **segunda tendência** está relacionada com o facto de se utilizar o conceito formação para identificar conceitos múltiplos e, em certas situações, contraditórios. A formação, enquanto conceito, não se limita a um campo especificamente profissional, referindo-se a múltiplas dimensões tais como: formação do utente, formação de país, formação sexual. Para Ferry (1991: 52) os significados actualmente atribuídos ao conceito formação estão a desvirtuá-lo, chegando a haver quem proponha que o mesmo se abandone.

A **terceira e última tendência** (com a qual Garcia concorda) baseia-se no facto de, actualmente, não ter sentido eliminar o conceito formação, dado que não se trata um conceito geral que englobe a educação e o ensino e que não lhe está subordinado. A formação é entendida como uma acção realizada a

partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos (Garcia, op. cit.).

Quanto à particularidade da formação não englobar os sujeitos adultos, este conceito (formação) deve ser também utilizado quando nos referimos a acções com adultos, uma vez que se trata de uma acção que privilegia mais o objectivo de se adquirir saber e saber-fazer e não tanto o saber-ser. No fundo, o conceito de formação tem sempre implícita alguma actividade (Honoré, 1980).

Na perspectiva de Ferry (1991), a formação pode ser entendida:

- como uma **função social**;
- como um **processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e**
- **como instituição**.

A **função social** é desenvolvida através de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser em benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante. Sempre que a formação se traduz num **processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** tem inerente uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos. A **formação como instituição** refere-se à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação. Desta forma, conclui-se que a formação pode adoptar diferentes aspectos dependendo do ponto de vista em questão. Este pode ter em conta o **objecto** — a formação que se oferece e se organiza exteriormente ao sujeito — ou o **sujeito** — a formação que se activa como iniciativa pessoal.

O **conceito de formação de professores**, para Garcia (op. cit.: 26), integra uma concepção abrangente e reforça o carácter sistemático, integrado e multifacetado da mesma:

*“a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.*

A formação tem uma componente pessoal que se liga a um discurso técnico ou instrumental, uma vez que, segundo González Soto (1989, cit. por García, 1999: 19), *“inclui problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos/experiências a assumir, às interacções sujeito-meio (social, cul-*

tural e axiológico), aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo”. No entanto, a componente pessoal da formação não se realiza unicamente de forma autónoma.

Numa perspectiva muito mais geral, desde que se enfatize uma lógica centrada, respectivamente, nos conteúdos e métodos, na articulação entre conteúdos e adaptação socioprofissional ou, então, na articulação entre desenvolvimento pessoal e adaptação socioprofissional, poder-se-á falar de uma **formação didáctica, profissional ou psicossociológica** (José Augusto Pacheco *et al.*, 1999).

Para Honoré (1980), as características da formação como actividade humana e inteligente baseiam-se no carácter relacional e de intercâmbio — aspectos que conduzem a uma dimensão evolutiva e, por outro lado, à prossecução de determinadas metas definidas.

Quanto à formação de professores, a mesma afasta-se de outras actividades de formação, em três pontos (Ferry, 1991). Primeiro, é considerada uma **formação dupla**, onde há necessidade de combinar a formação profissional-pedagógica (conteúdos das Ciências da Educação) e a formação académica e científica: científica, literária, artística, etc., ou seja, os conteúdos das Ciências da especialidade. Depois, a formação de professores é concebida como um tipo de **formação profissional**, ou seja, forma profissionais — facto que nem sempre se assume como característica da docência. Por fim, concebe a formação de professores como uma **formação de formadores**. Isto influencia o isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional. Deste isomorfismo resulta, segundo José Augusto Pacheco *et al.* (1999), a adopção do modelo pedagógico dos formadores, pelos formandos.

Neste contexto, também Gimeno Sacristan (2000) considera que a formação de professores está relacionada com a Didáctica, a qual intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino, representando uma das principais medidas a adoptar quando se pretende a renovação de qualquer sistema educativo.

Constata-se, como referimos, que nem todos os autores apresentam ideias concordantes em relação à formação de professores. Se há quem a considere como o meio (incluindo os processos) de os professores se tornarem melhores professores, Doyle (1990: 3) critica-a, caracterizando-a como “*um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias*”. Trata-se de definições que não referem os processos implicados na formação de professores em oposição ao que se constata na definição apresentada por Medina e Domínguez (1989). Através dela, conclui-se que estes autores consideram a formação de professores como algo que procura que os docentes sejam capazes de de-

envolver e assumir, de forma reflectida, o seu próprio estilo de ensino, no sentido das aprendizagens dos alunos serem consideradas significativas. Por outro lado, a necessidade da formação dos docentes ser realizada em contexto de grupo/equipa não lhes passa despercebida. Assim, segundo estes autores, a formação de professores é considerada “*como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum*” (1989: 87).

A imagem do professor apresentada por estes dois últimos autores é a de um sujeito reflexivo, mas também inovador. Na abordagem reflexiva — da responsabilidade de Schön — o pensamento (reflexivo) é do tipo cognitivo-construtivista. A reflexão na acção e a reflexão sobre a acção são consideradas à luz de um sistema de apreciação formado pelos conhecimentos profissionais e competências, que o profissional vai adquirindo, e também pelas teorias, experiências e valores que lhe são próprios. No entanto, é o sistema de apreciação que determina aquilo que é plausível ser apreendido como importante nas situações de sala de aula e, por outro lado, influencia as decisões que o professor toma (Lalanda *et al.*, 1996). Assim, a reflexão-acção contribui para que a prática pedagógica seja mais ajustada aos objectivos pretendidos e ao contexto em que a estratégia é desenvolvida. Alarcão (1991: 5), sintetizando o pensamento pedagógico de Schön, afirma que este considera importante “*que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações reais*”. Isto passa por uma educação para a reflexão, devendo o formador facilitar a aprendizagem, ajudando o aprendiz a aprender em lugar de privilegiar o ensinar.

*Imagem do professor: sujeito reflexivo*

Sintetizando, poder-se-á concluir que os professores, como qualquer outro profissional cujo desempenho deva ter em atenção a reflexão sobre o que se faz e respectivas razões, precisam de recorrer a referentes que guiem, fundamentem e justifiquem os seus procedimentos. Isto porque os mesmos — as teorias — permitem que o docente dirija e regule as situações com o fim de ajustar os objectivos que pretende atingir (Solé e Coll: 2000). Assim, segundo os autores, as teorias permitem contextualizar e priorizar metas e finalidades, planificar a actuação, analisar o seu desenvolvimento e modificá-lo em função do que ocorre e para tomar decisões acerca da adequação de todos os procedimentos.

Muitas outras imagens têm sido utilizadas para caracterizar o professor. São disso exemplo, o professor considerado como colega, pessoa, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc.. Trata-se de diferentes concepções que não surgem de forma arbitrária. Provêm de diferentes modelos e teorias de ensino. Por sua vez, vão influenciar outros modelos de formação de docentes.

*Imagens de professores*

Embora as interferências possam parecer em demasia, a formação de professores deve estar relacionada com a teoria do currículo ou do ensino.

Floden e Buchmann (1990, cit. por Garcia, op. cit.: 23) defendem que, “*para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)*”. Sobressai, desta definição, as diferentes áreas que constituem os pilares da formação de professores. São eles a percepção dos professores como profissionais, as escolas onde os mesmos exercem a sua actividade profissional, os alunos a ensinar e os conteúdos programáticos.

Gradualmente, o conceito de formação de professores tem sofrido transformações. Num passado não muito distante começou a ser percebida como “*uma potente matriz disciplinar, onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios*” (Medina e Dominguez, 1989: 105).

Conceito  
de  
disciplina

Uma vez que a formação de professores se apresenta como uma potente matriz disciplinar, há que clarificar o conceito de disciplina. A sua estrutura envolve a realização e o desenvolvimento de duas estruturas. Uma delas, de **natureza conceptual**, reporta-se aos princípios teóricos que orientam e dirigem a indagação nessa disciplina, enquanto a outra é de **natureza sintáctica**, a qual representa os métodos heurísticos utilizados no sentido de se alcançar a verdade procurada (García, 1999).

Parece não ser abusivo configurar a formação de professores como matriz disciplinar, uma vez que a mesma possui:

- um **objecto de estudo singular** (os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores);
- diversas estratégias, **metodologias e modelos consolidados** que possibilitam analisar os processos de aprender a ensinar;
- uma **comunidade de cientistas** que realizam os trabalhos através dos programas de investigação e, por outro lado, através das sociedades que fomentam o conhecimento e a formação. Estes elaboram um **código de comunicação próprio**, o qual favorece o grau de confiança da investigação;



- permite a integração dos professores nos programas de investigação. É aquilo que os autores referem como **incorporação activa dos próprios protagonistas**. Aqueles, gradualmente, assumem papéis bastante relevantes, tanto no “desenho” da investigação, como no desenvolvimento da mesma e, conseqüentemente, na análise dos dados e, por outro lado, é de referir a **insistente atenção de políticos, administradores e investigadores** face à formação dos professores. Consideram, então, que a mesma constitui a peça-chave da qualidade do sistema educativo.

Uma vez que a formação de professores é percebida como disciplina, aquela possui, conseqüentemente, uma **estrutura conceptual** que apresenta características específicas que permitem que seja distinta de outras disciplinas pertencentes ao campo da didáctica, apesar de ser interdependente da teoria do ensino, do currículo e da escola.

Em termos de síntese, parece pertinente salientar que todos os modelos, todas as teorias e conceptualizações elaborados em relação à escola, ao currículo, à inovação ou até mesmo ao ensino têm de ser ajustados, adaptados e transformados quando analisados à luz da perspectiva da formação de professores. Esta é uma das vertentes privilegiadas da Didáctica, uma vez que o seu grau de desenvolvimento exige que os aspectos teóricos apoiem as intervenções práticas. No entanto, não se pode afirmar que as teorias sobre o ensino, o currículo, a escola, a inovação, etc., sejam suficientemente fortes para orientar, guiar ou dirigir completamente a prática do ensino. Conseqüentemente, a formação de professores, desempenhando o papel de ponte, permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino. Por outro lado, a **estrutura sintáctica** decorrente do entendimento da formação de professores como disciplina é de realçar, dado que a formação de professores possui uma área de investigação que lhe é própria e na qual tenta compreender os problemas decorrentes da sua estrutura conceptual.

Em termos globais, apresenta-se, no quadro seguinte, uma pequena e imprecisa genealogia do conceito de conhecimento e sua relação com a formação (do que se pensa e o que se deseja).

ANOS	FORMAS DE VER O CONHECIMENTO FORMATIVO NO PROFESSOR	FORMAS DE VER A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	METÁFORAS
... 1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual mediante conferências ou cursos.	Metáfora do produto que tem de aplicar nas aulas. Época de procura de receitas. A formação «salva-tudo»
... 1990...	O desenvolvimento de conhecimentos,	Um processo de assimilar estratégias	Metáfora do processo. Época curricular que

	habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as aulas.	para mudar os esquemas pessoais e práticos de interpretação do professorado mediante seminários e talleres.	inunda tudo.
... 2000...	Compartir significados no contexto educativo para mudar as instituições educativas.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem mediante projectos de inovação e intercambio nos centros. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
... Até ao futuro (o desejável)	Construção colectiva com todos os agentes sociais para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projectos de mudança com a intervenção da comunidade, e investigação sobre a prática.	Metáfora da subjectividade, intersubjectividade ou dialógica. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Figura nº 9: Genealogia do conceito de conhecimento e relação com a formação.  
 Fonte: Imbernón (2007: 29)

## 2.1. Orientações conceptuais na formação de professores

*“Estimular o gosto pela mudança e pelo aperfeiçoamento permanentes também significa, (...), apoiar essa reflexão e a consciencialização do professor, criando nele uma cultura profissional, o que exige extremo cuidado, quer quanto à organização da formação inicial, quer quanto à estruturação da formação permanente, que devem ser supervisionadas por formadores impregnados de princípios, que deverão corresponder a constantes preocupações de humildade, compreensão, diálogo e ajuda”.*

Ruivo (2003: 66)

As investigações realizadas no âmbito da formação de professores têm permitido concluir que, regra geral, estes profissionais apresentam muita desmotivação, alguma insatisfação e um certo stress profissional. No entanto, têm um papel imprescindível no desenvolvimento de qualquer reforma educativa. Jesus (1997: 23) considera que *“o aumento das responsabilidades dos professores não se fez acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência”*. Assim, como consequência, o trabalho que o professor desempenha quase que, obrigatoriamente, é de pouca qualidade. Também Cortesão (1992: 235) refere que o

professor “*sente que é mal tratado pelas instâncias superiores, que é mal remunerado, que lhe dão más condições de trabalho*”. Quando se tenta combater estes aspectos negativos, apontam-se resoluções relacionadas com a necessidade de se apostar nas melhores condições de trabalho (Jesus, 1999). Todavia, o autor considera que o bem estar e a realização profissionais dependem também de uma adequada formação inicial e contínua. Porém, a questão da avaliação não tem merecido grande atenção por parte dos altos responsáveis. A este propósito, Estrela e Estrela (2001) consideram que a investigação sobre a formação constitui um campo minoritário da investigação educacional que se publica pelo mundo, apesar de, na actualidade, se estar a assistir a um maior interesse pela formação enquanto objecto de investigação. Sabe-se, no entanto, que a formação de professores coloca problemas aos sistemas educativos, enquanto oferece soluções. De momento, está a desenvolver-se como área de conhecimento e de investigação. Porém, não se reconhece, por enquanto, pelo menos em termos da estrutura disciplinar das Ciências da Educação, uma autonomia disciplinar para a teoria e prática de formação de professores, embora o elevado número de trabalhos desenvolvidos a partir dos anos setenta, seja uma realidade (Garcia, 1999).

Existe, todavia, alguma unanimidade quanto à importância da formação, uma vez que a mesma constitui um campo privilegiado para se ensaiarem as metodologias e técnicas de investigação. Assim, a formação apropria-se das metodologias e técnicas da investigação, serve-se delas para avaliar os efeitos que ela própria induz e, por outro lado, integra-as nos seus processos e instrumentos de acção. Desta forma, a articulação entre formação de professores e investigação é um dos aspectos marcantes do pensamento pedagógico. Os avanços e as crises de uma repercutem-se na outra.

*Importância da formação*

É do conhecimento público que a formação que os professores recebem (quer se trate da formação inicial, quer se trate da formação contínua) precisa de ser repensada. Esta necessidade está, de certa forma, relacionada com o facto de a escola sempre ter passado a mensagem que os regimes políticos pretendem. Não sendo a sua actuação baseada em factores de neutralidade, cedo se conclui que a formação de professores resulta de sentidos de acção globalmente desejados por determinados organismos, mas, também, de conflitos sociais que vigoram nos modelos de poder, sendo os padrões de referência locais e, numa perspectiva mais global, também, universais. Tal como o currículo, a formação de professores está, em termos históricos, formada por sistemas de ideias, as quais inscrevem estilos de raciocínio standards e distinções conceptuais acerca das práticas escolares (Moraes e Pacheco, 2003). No processo formativo, os professores e outros agentes sofrem profundas alterações a nível cognitivo, afectivo, comportamental, bem como das suas crenças mais marcantes, dado que aquilo que ele ensinará e, muitas vezes o que irá ser, dependerá do modo como encarará essas transformações e essas exigências, uma vez que, na perspectiva de Carreiro (2007: 240), “*Aprendemos o que somos e somos o que aprendemos*”. Hoje, a melhor formação dos professores é aquela

que, sem deixar de lhes transmitir os conhecimentos tidos como adquiridos, simultaneamente lhes dá os instrumentos para deles se libertarem tão cedo quanto possam construir outros mais fiáveis, melhor centrados nos processos profissionais lectivos e não lectivos.

Actualmente, sabe-se que o acto educativo tem sido influenciado por correntes de natureza vária que têm tentado instalar-se abolindo as então vigentes. Segundo Marques (2000), Quintana Cabanas utiliza a expressão oposição de contrários, com um contrário A (positivo), um contrário B (negativo) e uma síntese que é o meio-termo, concebida como um equilíbrio entre os extremos. Neste pressuposto, aponta vinte antinomias, das quais destacamos as que, de momento, nos parecem ter um peso mais relevante no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de ambos os extremos terem algo de verdadeiro, é a síntese de meio-termo que permite abarcar a complexidade da realidade, de uma forma mais complexa.

Se durante algum tempo se postulou a importância dos aspectos biológicos na educação, apostou-se posteriormente nos efeitos do meio ambiente. Na perspectiva de Quintana Cabanas, *“O indivíduo é condicionado, mas não determinado, tanto pela natureza como pela cultura, mas enquanto o primeiro é invariável e incontrolável, o segundo pode manipular-se”* (Marques, 2000: 107). Também a natureza informativa (A principal função da educação é a transmissão da herança cultural às novas gerações, na perspectiva de Comenio e Herbart) e formativa (A escola deve ensinar o aluno a pensar e a aprender a aprender, segundo o Relatório Aprender a Ser da Responsabilidade da UNESCO) da educação se tem colocado, enfatizando o autor o meio termo (A função da educação é tanto a formação como a informação, uma vez que a pessoa bem formada é sempre uma pessoa informada). Falar de hetero e auto-educação tem sido também uma constante. Assim, segundo as antinomias, o professor ensina e o aluno aprende através da dicotomia exposição-recepção e através da imitação e da modelação (princípios da responsabilidade de Durkheim e Bandura, respectivamente). Na perspectiva de Neill e Rogers, a educação é um catalisador da aprendizagem, cabendo ao aluno um papel activo nesse processo. Todavia, a virtude está no meio-termo, uma vez que a *educação exige um certo condicionamento do educando e um papel de direcção e orientação do professor, mas sem desprezar a iniciativa pessoal do aluno e o seu processo de autocrescimento* (Marques, 2000: 108).

## 2.2. Formação de professores ao longo dos tempos

*“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.*

Peres (1999: 387)

É consensual que, nas últimas três décadas, se assistiu a uma intensificação muito rápida, em termos de mobilidade profissional (Canário, 2001). Decorrente dessa mobilidade, é mais aceitável que hoje se deva pensar na diversidade de actividades que, durante a trajectória profissional, as pessoas vêm a desenvolver, do que afirmar que se aprende uma profissão. A actividade profissional de cada pessoa só tem sentido se for pensada numa perspectiva diacrónica que abrange todo o período de vida profissional activa. As pessoas, em certos casos, acabam por fazer coisas que pouco têm a ver com a sua formação de base. Muitas vezes, mudam as qualificações iniciais, constróem diversas competências, mudam de ambientes de trabalho, realizam processos de reconversão e, em termos profissionais, alteram as suas funções.

No que se reporta à formação de professores, presentemente, fala-se de aprendizagem ao longo da vida em vez de formação ao longo da vida. Com Carneiro (2004), defendemos ser necessário uma educação de base para todos, de qualidade, e em idade suficientemente precoce para que se assista à democratização da aprendizagem ao longo da vida. Só com estes ingredientes será possível “*suscitar as atitudes, valores e comportamentos que sustentam aquelas aprendizagens permanentes*” (op. cit.: 23). Também Lourtie (2000: 26) considera que “*A aprendizagem ao longo da vida é o paradigma essencial, implicando a existência de estratégias que assegurem não só a oferta de oportunidades de aprendizagem mas também a valorização dos conhecimentos e competências, qualquer que seja a via por que tenham sido obtidos (...)*”.

O conceito actual resulta de um processo longo (quatro décadas, pelo menos) e é consequência das necessidades de expansão económica. Falou-se de formação contínua, educação permanente, educação recorrente, formação em serviço ou aprender fazendo (Carneiro, 2004). O autor (op. cit.: 11) refere que a aprendizagem ao longo da vida — último conceito, como já referimos — “*contém o potencial para superar o paradigma economicista*” anteriormente vigente. O modelo actual inclui, na sua perspectiva, três dimensões que valorizam o ser humano:

- o desenvolvimento pessoal e cultural (sustenta a criação do sentido para a vida e para o mundo);
- o desenvolvimento social e cívico (suporta o funcionamento das democracias avançadas e das comunidades coesas) e
- o desenvolvimento da empregabilidade (melhora em permanência as competências produtivas e a adaptação a um mercado de trabalho em evolução acelerada).

Na actualidade, a formação de professores é uma das áreas bastante preocupante mas, por outro lado, imensamente interessante, para investigadores e formadores. Torna-se imprescindível que os saberes adquiridos na formação inicial e na formação ao longo da vida possam responder às exigências da so-

cidade. O sistema educativo desempenha um papel extremamente relevante para a formação de sujeitos geradores de riqueza. Em países desenvolvidos, a formação de professores é colocada como objectivo prioritário das reformas educativas, uma vez que, em termos gerais, existe a consciencialização de que os professores (como quaisquer outros grupos profissionais) devem possuir competência profissional para o bom desempenho que deles é esperado.

Apesar de tudo, como temos vindo a referir, a formação de professores tem características distintas de qualquer outro tipo de formação — características que têm contribuído para que esta temática, ao longo dos tempos, tenha constituído uma das grandes preocupações traduzida na seguinte expressão de Woodring (1975, cit. por García, 1999: 22): “*se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação*”.

Especifi-  
cidade da  
formação  
de  
professo-  
res

Formosinho (2001) diz-nos que, pensar que formar professores obedece aos mesmos requisitos que formar médicos ou engenheiros dos diversos ramos, é uma profunda aberração. A formação de professores tem especificidades próprias. Algumas delas dependem das políticas educativas comuns a muitos países, enquanto outras são próprias da nossa realidade. No entanto, considera que, dentro das especificidades intrínsecas à profissão docente, uma delas se relaciona com o facto da docência ser uma profissão que se aprende pela vivência da docência. Aprende-se desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores — situação que não se repete com as outras profissões, desde a revolução industrial. O modelo artesanal que até aí vigorava deixou de ser o modelo dominante de formação profissional no século XX. Contudo, o professor serve-se do seu próprio saber profissional, para transmitir o saber profissional. Ao ensinar, o profissional de ensino transmite conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, através do que diz e do que faz. Isto só acontece com outros profissionais durante o período do estágio prático. Com os professores, esta transmissão de saberes ocorre durante todo o curso de forma mais ou menos explícita. Esta realidade dá hipóteses, ao aluno, de confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que os vários professores formadores sugerem. É, no fundo, uma avaliação permanente entre a (in)coerência do que se diz e do que se faz. Isto é exclusivo da formação de professores.

Como anteriormente mencionámos, a temática da formação de professores não tem despertado o interesse dos investigadores. Foi a partir do início do século passado que começaram a surgir algumas reflexões de professores, de forma dispersa, em revistas, actas de congressos e artigos de jornal. Cró (1999) considera que foi, talvez, no século XIX que o problema da formação de professores e educadores começou a ser valorizado. Estes actores têm sido considerados como pessoas especializadas que, ao longo da história, assumiram a responsabilidade de educar as gerações vindouras. Esta ênfase foi

dada a partir da década de sessenta e, muito especialmente, na década de oitenta (José Augusto Pacheco *et al.* 1999).

Garcia (1999) considera que os factores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação, na sociedade actual, são:

- O impacto da sociedade da informação;
- O impacto do mundo científico e tecnológico e
- A internacionalização da economia.

Relativamente ao impacto da sociedade da informação, temos de estar conscientes de que, no mundo actual, a informação nos chega, cada vez mais, com grande facilidade, contribuindo este aspecto para nos levar a tomar consciência daquilo que desconhecemos e, em nossa opinião, do carácter efémero dos nossos conhecimentos. Estes estão a ser constantemente ultrapassados, pelo que a nossa “actualização” está sempre desactualizada. Quanto ao segundo aspecto (impacto do mundo científico e tecnológico), há necessidade de reconhecermos que a evolução tecnológica e da informação transformou, de forma notória, a natureza do trabalho e a organização da produção, pelo que se torna importantíssimo que os trabalhadores sejam versáteis e capazes de se acomodarem a novos postos de trabalho. Na prática isto ainda não acontece:

*“A maior parte da educação que recebemos consiste na aquisição de conhecimentos, o que está a tornar-nos cada vez mais mecânicos: as nossas mentes estão a funcionar em caminhos rotineiros e estreitos, quer o conhecimento que adquirimos seja científico, filosófico, religioso, comercial ou tecnológico. A nossa maneira de viver, em casa ou fora dela, e a nossa especialização numa profissão determinada tornam as nossas mentes cada vez mais estreitas, limitadas e incompletas”.*

Krishnamurti (1988: 18).

Este último aspecto vai convergir com a internacionalização da economia e, consequentemente, ter repercussões na economia do nosso país, quando a mesma se vê impossibilitada de competir com os outros parceiros — fenómeno que tem sido de difícil assimilação para os diversos governos que, no caso português, têm dirigido os destinos do país.

Em relação à formação de professores, a exemplo do que tem acontecido com outros ramos do saber, a mesma tem sofrido alguma evolução em termos de representações, pelo que os conceitos utilizados têm, de forma notória, sido substituídos por outros que, no momento, parecem ser mais ajustados. Num espaço temporal relativamente curto, alguns autores têm utilizado expressões tais como:

*Conceitos  
utilizados  
na  
formação  
de  
professores*

- **Paradigma de formação de professores.** Este conceito, da autoria de Zeichner (1983), é utilizado sempre que o investigador pretende referir “*uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores*” (García, 1999: 30);
- **Orientações conceptuais** (Feiman-Nemser, 1990: 220). Trata-se de um conceito um pouco menos ambicioso, considerando-se que uma orientação se refere “*a um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da Formação de Professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação... As orientações conceptuais não se excluem mutuamente. Devido ao ‘desenho’, ou por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa*”;
- **Tradições de formação** (Liston e Zeichner, 1991) e **Perspectiva** na formação de professores (Pérez Gómez, 1992, cit. por Garcia, 1999).

### 2.2.1. Modelos de formação profissional/professores

Em termos educacionais, a preocupação com a formação de professores tem sido uma constante. A atestá-lo encontram-se os vários estudos, conquanto saibamos “*que os edifícios normativos, «cozinhados» e desenhados nos segredos dos gabinetes, emergem de teorias, concepções e modelos, quase sempre desligados da realidade, e, ao serem aplicados em decretos-lei pelo poder político, menosprezam aspectos pedagógicos, didácticos, contextuais, etc., que preenchem o dia-a-dia do professor e da escola*” (Peres, 1999: 251). Desta forma, os modelos existentes de formação de professores e de outros agentes não são suficientemente adequados para responder às exigências decorrentes da globalização, pelo que não existem modelos ideais, sendo cada professor um processo (Vieira, 2007).

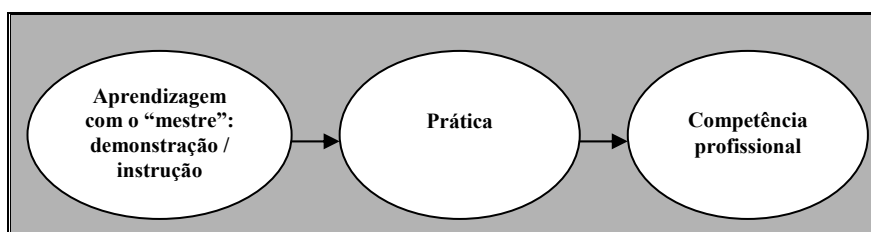


Figura nº 10: Modelo de “mestria” da formação profissional (Wallace, 1991).  
Fonte: Amaral *et al.* (1996)

Wallace (1991, de acordo com Amaral *et al.*, 1996) apresenta três modelos de formação profissional:



- o modelo de “mestria” (*craft model*);
- o modelo da ciência aplicada (*applied science model*), por vezes denominado de *Technical Rationality Model* (ou ‘*received Knowledge*’ e
- o modelo reflexivo (*reflective Approach Model*).

No modelo de “mestria” compete ao aluno aprender a imitar as técnicas que o professor mais velho (mais experiente e perito na profissão) utiliza. Seguir as instruções e os conselhos do “mestre” constitui, também, uma obrigatoriedade. Esta mestria — a mestria da profissão — é passada de uma geração para a outra. Tudo está nas mãos do mestre. É ele que transmite o saber e parte-se do princípio que a sociedade não muda e que o conhecimento é efêmero.

*Modelo de “mestria”*

O modelo da ciência aplicada tem inerente a ideia de que a natureza de qualquer profissão é instrumental. Os resultados obtidos na investigação são aplicados na resolução dos problemas de ensino. Esses resultados são apresentados, pelos experts na matéria, aos formandos, esperando-se que estes os apliquem na prática.

*Modelo da ciência aplicada*

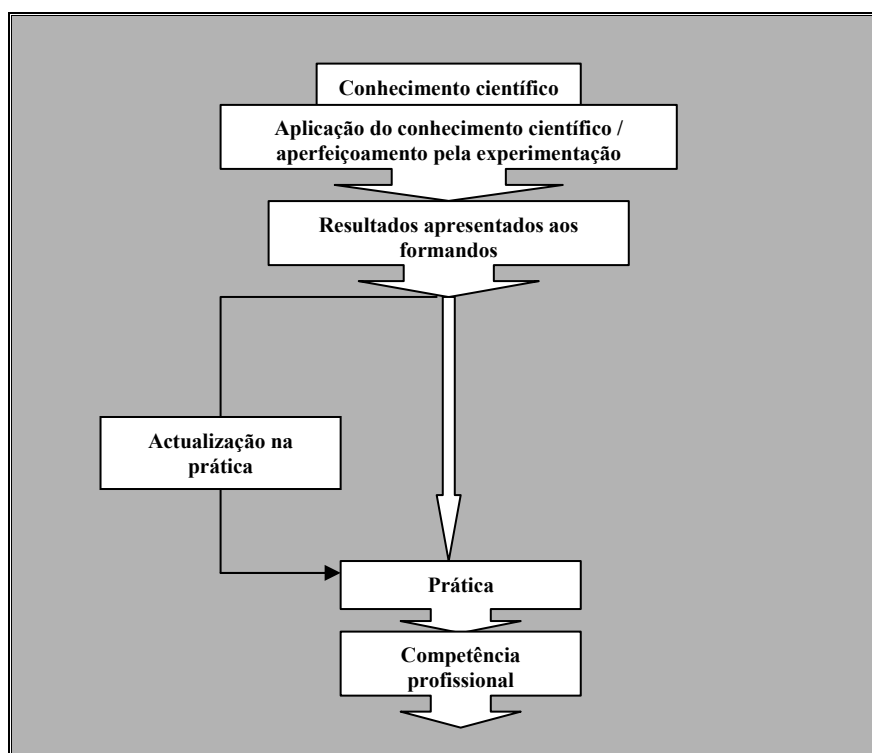


Figura nº 11: Modelo da ciência aplicada da formação profissional.  
Fonte: Amaral *et al.* (1996, com adaptação)

Este modelo é intitulado por Schön como modelo de racionalidade técnica. Em sua opinião, está na origem da crise das profissões devido ao desfazimento existente entre aquilo que se ensina nas instituições de ensino superior e as necessidades reais do contexto sala de aula, uma vez que o cur-

riculo desenvolvido assenta no pressuposto de “*que a competência prática se torna competência profissional quando o procedimento de resolução de problemas se baseia no conhecimento sistemático, de preferência científico*” (Amaral *et al.*, op. cit.: 95). No entender do autor, as situações que ele denomina de “pantanosas” ou “indeterminadas” (próprias da prática quotidiana) não são respondidas pelo modelo em análise. Assim, este modelo da racionalidade técnica é insuficiente, uma vez que não ensina aos formandos a forma de tomar decisões em situações de incerteza. No entanto, há professores que conseguem lidar “airosamente” com estas situações de incerteza, o que leva Schön a chegar ao conceito de “competência artística” (artistry). Para as autoras. “*Esta competência é um exercício da inteligência, uma espécie de saber, a arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar*” (p. 96) — competência que não pode ser ensinada, mas pode ser “treinada”.

Modelo reflexivo

O modelo reflexivo tem como antecedentes o modelo *da supervisão clínica* — modelo desenvolvido nos Estados Unidos da América. Subjacente a este modelo está a ideia de que o supervisor é “*alguém que tem por objectivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional*” (Amaral *et al.*, 1996: 96).

Surge, então, o movimento das práticas reflexivas que se tem desenvolvido à volta do conceito de reflexão que foi, e continua a ser, objecto de estudo por parte de autores de diversas áreas. Para além do substantivo reflexão, o correspondente adjectivo — reflexivo — adquiriu um grande protagonismo na educação. Assim, termos como ‘pensamento reflexivo’ (Dewey), ‘ensino reflexivo’ (Zeichner), ‘aprendizagem reflexiva’ (Fosnot), ‘praticantes reflexivos’ (Schön) e ‘práticas reflexivas’ (Jaworski) aparecem frequentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores (Oliveira e Serrazina: s.d).

Para Alarcão (1982), a formação resulta da análise conjunta dos fenómenos educativos, sendo a sala de aula o centro da reflexão. A atenção centra-se, então, no processo de ensino e aprendizagem por forma a compreendê-lo e nele poder intervir. Desta forma, o supervisor desempenha um papel bastante importante, passando a ser o facilitador da aprendizagem do docente, o qual tomará consciência da forma como conduz o processo de ensino e aprendizagem e assumirá, conjuntamente com o supervisor, as responsabilidades das decisões que toma. Contudo, falar em modelo reflexivo na formação obriga-nos a ter presente, como várias vezes temos referido, os pressupostos de Schön — principal autor da corrente que concebe a prática profissional como reflexiva, frisando o conhecimento na acção (conhecimento manifestado pelos professores na altura em que desenvolvem a sua acção), a reflexão na acção (que ocorre sempre que o professor reflecte no decurso da acção e a vai reformulando, no sentido desta ser ajustada a novas situações que vão surgindo), a reflexão sobre a acção (sempre que o professor, mentalmente, reconstrói a acção por forma a proceder à sua análise. Esta análise ajuda o pro-

fessor a melhor compreender o que ocorreu durante a acção, bem como a forma adoptada para resolver as situações imprevistas e “inoportunas”) e a reflexão sobre a reflexão na acção (processo este que permite que o profissional evolua e se desenvolva em termos profissionais. É uma reflexão que se pode considerar como meta-reflexão e que tem como consequência o desenvolvimento de novos raciocínios, de novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas).

O tipo de reflexão atrás descrito só é viável no contexto real da prática — onde é possível fazer experiências, cometer erros e tomar consciência dos mesmos e voltar a fazer de forma diferente. Contudo, tal só se torna praticável se o professor for capaz de reflectir constantemente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. Concluindo, poder-se-á dizer que a experimentação associada à reflexão são estratégias autoformativas que permitem a conquista da autonomia e a descoberta de potencialidades, de forma progressiva. Isto porque a actividade docente é bastante densa em intersubjectividade. Assim, há que ter presente que as aprendizagens experienciais, ou seja, as que resultam da actividade reflexiva exercida sobre o quotidiano, constituem fonte inesgotável de saberes de natureza renovada (Carneiro, 2004: 122). Na perspectiva do autor, “a reflexividade surge, destacadamente, como o atributo maior das organizações e pessoas de ordem superior e a resposta estratégica à complexidade sistémica” (op. cit.: 122).

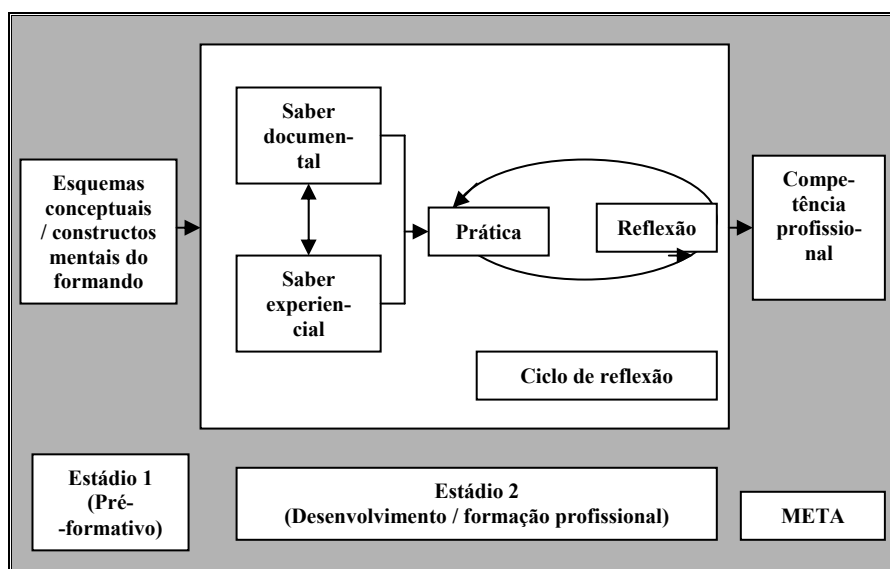


Figura nº 12: Modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional.  
Fonte: Amaral *et al.* (1996)

Em termos de objecto da reflexão, o mesmo compreende tudo o que se pode relacionar com aquilo que diz respeito ao professor, enquanto se processa o acto educativo. Assim, são incluídos os conteúdos, os contextos, os métodos, as finalidades do ensino, os conhecimentos e as capacidades que os alunos es-

tão a desenvolver, os factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem (Amaral *et al.*, op. cit.). Este modelo de ensino compatibiliza, de forma harmoniosa, a interacção entre a teoria e a prática. Desta forma, uma prática reflexiva permite a (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e, além disso, existe uma circularidade de tal forma que a teoria esclarece a prática e esta questiona a teoria. No entanto, apesar destes postulados parecerem bastante vantajosos para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento global de professores e alunos, Zeichner (1993) conclui que não se tem permitido que os professores desempenhem um papel activo no que se refere à formulação dos propósitos e objectivos do seu trabalho pelo que, em seu entender, a emancipação dos professores é fictícia. São os investigadores, extra sala de aula, que definem as bases do conhecimento para o ensino, sendo os professores meros consumidores das investigações que aqueles realizam.

*Atitudes  
da acção  
reflexiva*

Para Zeichner (1993), o ensino reflexivo obriga a que os supervisores ajudem os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a própria prática com o objectivo de a poderem melhorar. No fundo, eles são os responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional. Este autor apoia-se em Dewey para definir o conceito de ensino reflexivo e considera essencial que a acção reflexiva contemple as seguintes atitudes:

- abertura de espírito ou o desejo de ouvir várias opiniões, ter em conta outras alternativas e estar consciente de que existe a possibilidade de erro mesmo naquilo que se pensa estar correcto;
- responsabilidade que tem inerente a ponderação, de forma acautelada, das consequências de dada acção. Assim, o professor deve reflectir sobre todo o tipo de consequências (pessoais, sociais e políticas) dos efeitos da sua acção sobre os próprios alunos;
- empenhamento que permite ao sujeito enfrentar a actividade profissional com curiosidade, energia, capacidade de renovação e uma vontade muito firme de lutar contra a rotina.

A propósito do professor dever ser reflexivo, Alarcão (1996b: 172) apresenta a sua máxima (quanto a nós bastante digna): “*Entendo que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo*”.

Muito se tem dito e escrito sobre a natureza da formação de professores e, consequentemente, sobre os próprios modelos de formação. No entanto, uma certeza temos nós: se existem muitas semelhanças entre alguns dos paradigmas, outros há em que as diferenças são assinaláveis. No entanto, mais importante do que procurar similitudes ou não, é termos consciência de que os modelos não se esgotam naqueles que assinalamos. Pelo contrário, muitos outros aspectos poderiam ser referidos mas, quanto a nós, trata-se de uma tarefa

dispensável já que a essência daquilo que se pode encontrar escrito estará em menor ou maior sintonia.

Apresentamos, por ora, os posicionamentos de Joyce (1975) e Perlberg (1979) (cit. por García, 1999), que, indo beber, de certa forma, a Zeichner, consideram existir quatro modelos de formação de professores: O **modelo tradicional**, o modelo opositor a este e denominado como **movimento de orientação social**, o **movimento de orientação académica** e o modelo considerado como **movimento de reforma personalista**. Um outro modelo é o intitulado de **movimento de competências**.

Em relação ao **modelo tradicional** as suas directrizes vão no sentido de se proceder à separação entre teoria e prática e o currículo normativo é orientado para as disciplinas. O segundo modelo — **movimento de orientação social** — tem como suporte os princípios defendidos pelo pedagogo Dewey. Aposta numa perspectiva construtivista do conhecimento e a sua orientação caminha para a resolução dos problemas. Quanto ao **movimento de orientação académica**, o professor desempenha um papel importante. Possui o domínio dos conteúdos e a sua tarefa consiste em praticar, na classe, as disciplinas académicas. Relativamente ao **movimento de reforma personalista** o modelo valoriza a dimensão afectiva e de personalidade do professor — condições necessárias ao desenvolvimento de uma relação pedagógica saudável, entre professor/alunos. Desta forma, o modelo em causa considera que a formação de professores deve ser, “*um processo de libertação da sua personalidade que ajude a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar*” (García, 1999: 31). O último modelo — **movimento de competências** — valoriza as competências do professor ao nível das habilidades, das destrezas e das competências específicas.

### 2.2.1.1. Paradigmas alternativos de formação de professores (segundo Zeichner, 1983)

García (1999) refere que, de acordo com Zeichner (1983), existem quatro paradigmas<sup>52</sup> de formação de professores, distintos entre si. São eles: o **tradicional-artesanal**, o **personalista**, o **condutista** e o **orientado para a investigação**. No entanto, dadas as características intrínsecas dos referidos paradigmas, os mesmos podem ser agrupados segundo duas dimensões: **Certo vs Problemático** ou **Apriorístico vs Reflexivo**. Na primeira dimensão, a formação de professores considera os contextos correctos ou válidos ou, então, como problemáticos ou discutíveis. Na segunda dimensão, o currículo de for-

---

<sup>52</sup> Trata-se de um termo de origem grega e significando “*modelo ou padrão aceite*” que se popularizou, no âmbito da História das Ciências graças à obra de Thomas Kühn no seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*.

mação de professores pode ser definido previamente e, conseqüentemente, sujeito a transformações.

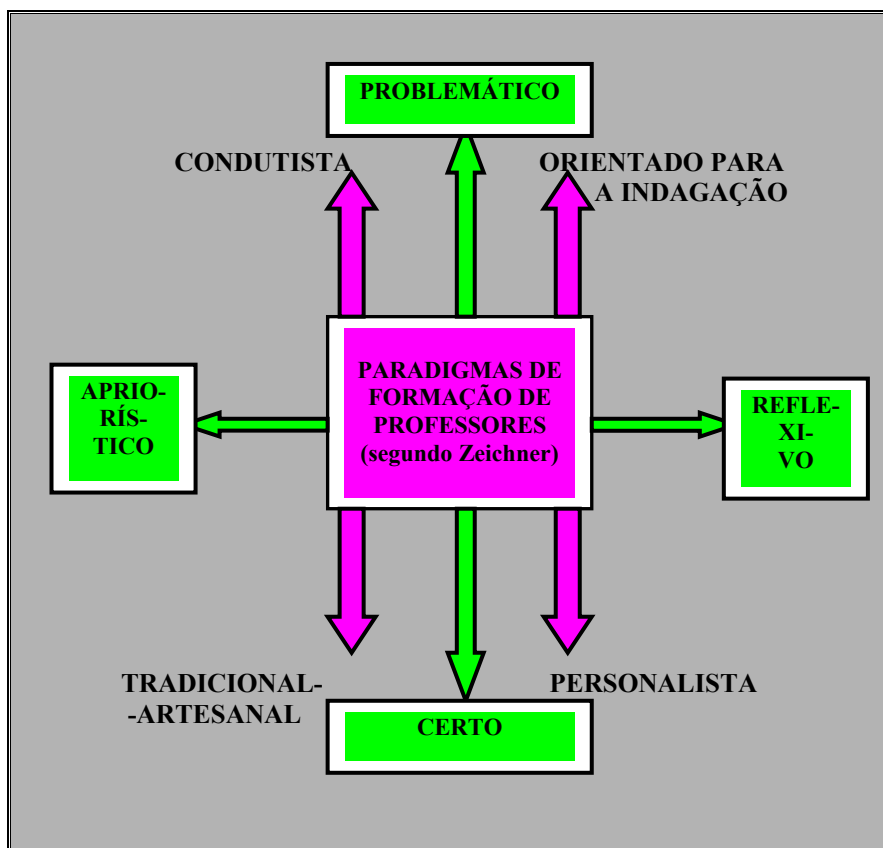


Figura nº 13: Paradigmas de formação de professores, segundo Zeichner (1983).  
Fonte: García (1999, com adaptação).

### 2.2.1.2. Orientações<sup>53</sup> conceptuais na formação de professores (segundo Feiman)

*“A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de uma auto-formação participada. Esta formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.*

Nóvoa (1992: 25)

<sup>53</sup> Feiman- Nemser (1990) fala de orientações. A autora considera que uma orientação conceptual aponta para um conjunto de conceitos sobre as metas da formação de professores e dos meios para alcançá-las, não prescindindo quer de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem, quer de uma teoria acerca do processo de aprender a ensinar.

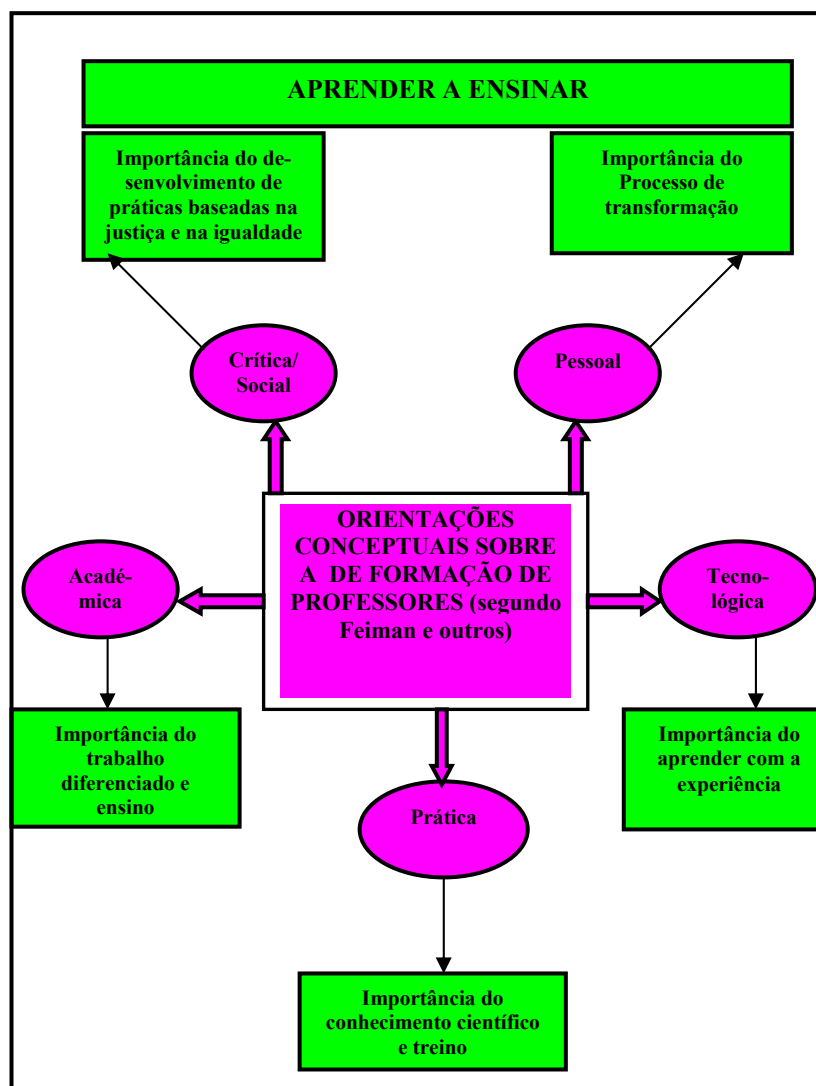


Figura nº 14: Orientações conceituais na formação de professores (Feiman).  
 Construção própria.

Feiman-Nemser (1990), partindo dos trabalhos de Zeichner (1983), propôs uma nova classificação de orientações conceituais no que se reporta à formação de professores. Trata-se de cinco orientações (Crítica/Social, Pessoal, Tecnológica, Prática e Académica), as quais podem também ser entendidas como perspectivas, paradigmas ou tradições. São plataformas conceituais que influenciaram a prática da formação de professores ou que, até mesmo, decorreram da respectiva prática e que podem contribuir para a compreensão desse fenómeno complexo — formação de professores. Contudo, nenhuma das orientações tem carácter de exclusividade, no que se reporta à total compreensão do fenómeno da formação de professores:

*“cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa”.*

(Feiman-Nemser, 1990: 227)

## ORIENTAÇÃO ACADÉMICA

Esta concepção, na perspectiva de Feiman-Nemser (1990: 228) *“centra-se no trabalho diferenciado do ensino. O que distingue o ensino de outros tipos de serviços humanos é a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmos”*. García (1999) considera ser esta a orientação predominante, na situação actual da formação inicial de professores. Durante o processo de formação dos professores, o principal objectivo reporta-se ao domínio do conteúdo, uma vez que o professor é encarado como um especialista numa ou em várias áreas disciplinares. Assim, ao longo do seu processo de formação, o futuro professor é confrontado com a transmissão de conhecimentos de natureza científica e cultural, por forma a que fique dotado de uma dada formação especializada. No entanto, García (1999, apoiando-se em Pérez Gómez, 1992) refere existirem, nesta concepção, duas abordagens: a **abordagem enciclopédia** e a **abordagem compreensiva**. Na primeira — **abordagem enciclopédia** — é dada uma grande importância ao **conhecimento do conteúdo** — conhecimento de natureza sintáctica e conhecimento de natureza substantiva. Nesta última vertente (**conhecimento substantivo**) são incluídos, para além da acumulação de determinado tipo de informação e de conceitos e princípios sobre a matéria, conhecimentos sobre os modelos teóricos e sobre aspectos relacionados com a estrutura da disciplina em estudo, contemplando o conhecimento substantivo *“os modelos conceptuais de explicação ou paradigmas que se utilizam tanto para orientar a pesquisa numa disciplina como para dar sentido aos dados”* (García, op. cit.: 33).

Quanto ao **conhecimento de natureza sintáctica do conteúdo** o mesmo completa o conhecimento substantivo, incluindo o conhecimento que os professores possuem sobre os paradigmas de investigação validados na comunidade de investigadores, o que na perspectiva de Grossman (1990: 29) tem a ver com os *“critérios aceites, e que são utilizados pelos membros da comunidade científica para orientar a investigação em tal área. São os meios pelos quais se introduz e é aceite pela comunidade um novo conhecimento”*. Este tipo de abordagem — **abordagem enciclopédica** — é a mais usual na formação dos docentes do Ensino Secundário e do Ensino Superior. Na primeira situação, o investimento principal é feito ao nível da formação científica enquanto a formação pedagógica, para além de ser escassa e incompleta, é completamente diferenciada daquela.

Quanto à **abordagem compreensiva** esta é muito mais abrangente e completa. Desta forma, o docente desempenha um papel com particularidades



muito diferentes, não sendo visto como uma enciclopédia, mas sim como alguém que, em termos intelectuais, compreende não só a matéria a ensinar mas, também, os aspectos históricos e epistemológicos da mesma e, por outro lado, possui conhecimentos que lhe permitem saber os processos que deve utilizar para ensinar esses mesmos conteúdos. Nesta perspectiva, pede-se aos professores que se especializem no domínio dos conteúdos a ensinar mas, ao mesmo tempo, que sejam capazes de, conhecendo os conteúdos, desenvolver competências que lhes permitam saber como os hão-de ensinar.

## ORIENTAÇÃO TECNOLÓGICA

Na perspectiva da orientação tecnológica, o professor é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de acção, enquanto o ensino é percebido como uma ciência aplicada. As atenções estão centradas no conhecimento e nas habilidades necessárias para o ensino, pelo que aprender a ensinar tem implícita “a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino”, sendo a competência “definida em termos de acção” (Feiman-Nemser, 1990: 223).

O programa mais representativo da orientação tecnológica foi o da Formação de Professores Centrada nas Competências (CBTE). Trata-se de um modelo que, devido à sua versatilidade, deu, no âmbito da formação de professores, uma das mais importantes contribuições. Contudo, a sua importância estendeu-se a várias vias profissionalizantes. Estes programas de CBTE, através de um sistema tecnológico tentam desenvolver alguns objectivos de treino. Estes são definidos em termos de comportamentos conhecidos naturalmente pelos estudantes e, responsabilmente, aceites pelos mesmos. Para a obtenção dos objectivos estipulados (ou competências), cada aluno, individualmente, segue o programa de acordo com o seu próprio ritmo. Trata-se de módulos instrucionais.

Apesar dos contributos resultantes da aplicação destes programas, nem todos acreditam na sua funcionalidade. Para Combs (1979: 26) é “*um erro supor que os métodos dos especialistas se podem ou devem ensinar directamente a principiantes*”. Um ano mais tarde, Combs “ataca” de novo referindo que a sua iniciação, a elaboração de materiais e o desenvolvimento são bastante onerosos em termos económicos. São estas as principais razões que contribuem para o fraco desenvolvimento destes programas na Europa quando se compara com o que tem ocorrido nos Estados Unidos. Porém, García (1999) considera que, apesar dos problemas apontados, estes programas têm sido importantes na formação de professores, uma vez que indicam princípios tais como a individualização da aprendizagem, a utilização de materiais instrucionais e módulos que facilitam a aquisição de competências. O Projecto FOCO (Formação de Professores em Competências) em uso no nosso país — e orientado por Estrela — foi “beber” aos programas CBTE. No projecto em causa,

Estrela (1987: 55) utiliza o termo competência para designar o “conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino”.

Uma variante da orientação tecnológica tem decorrido dos estudos sobre a formação de professores, relativamente à competência para a **tomada de decisões**. Nesta perspectiva, o importante é que os sujeitos possuam competências intelectuais que lhes permitam seleccionar e decidir a competência mais adequada a cada situação, em vez de possuírem destrezas ou competências. Com base nesta orientação, foi desenvolvido na Universidade de Siracuse um programa da autoria de Morine (1984) cuja essência se baseia na concepção de um professor como sujeito capaz de tomar decisões. Posteriormente, este tipo de programas terá como objectivo fomentar nos professores, especialmente, os que se encontram em formação, estratégias de resolução de problemas e de tomadas de decisões. Trata-se de uma perspectiva mais cognitiva.

A orientação tecnológica na formação de professores, a par da formação orientada para a tomada de decisões, tem sido aplicada de forma diferente, onde o programa intitulado de Reflective Inquiry Teacher Education tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento de competências técnicas dos professores, tais como a observação sistemática das classes, a auto-avaliação do próprio ensino, a elaboração de diários ou ensino simulado. Nesta dimensão tecnológica existe um outro programa denominado de PROTEACH (Universidade de Florida) cujo objectivo consiste em desenvolver, nos professores em formação, a reflexão, partindo da análise dos resultados da investigação sobre o ensino.

## **ORIENTAÇÃO PERSONALISTA**

A formação personalista vai beber à psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia, uma vez que, na base de todo este movimento, se encontra a pessoa com os seus pontos fracos e os seus pontos fortes. Para os defensores desta orientação, o acto de ensinar é algo que se pode considerar como complexo e o docente ocupa um lugar inigualável em todo o processo:

*“ensinar não é só uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto... O recurso mais importante do professor é ele próprio”.*

Pérez Serrano (1988: 36)

Num outro contexto, Nunes (2003: 58) também refere a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dizendo: “*É que o sucesso educativo das aulas não depende das técnicas mas sim da pessoa que anima as aulas. (...). Tudo depende em última análise da pessoa*”.

O carácter pessoal do ensino é enfatizado nesta concepção personalista da formação de professores. Cada sujeito desenvolve as suas próprias estratégias, sendo o professor eficaz aquele que aprendeu a fazer eficazmente uso de si mesmo, realizando também os próprios propósitos e os da sociedade, educando outras pessoas.

Para o êxito de os programas que se pretende levar a cabo, é necessário que cada sujeito tenha uma maturidade adequada em termos profissionais, pessoais e de processo. Só isto contribuirá para que se possa falar de um auto-conceito positivo. É a capacidade do sujeito possuir um autoconceito positivo que será desenvolvida num Programa Personalista de Formação de Professores. A preocupação em ensinar aos futuros professores como ensinar passa para plano secundário. O mais importante é que o sujeito se auto-descubra, que tome consciência de si próprio, pelo que, na formação de professores, dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais ocupam um lugar privilegiado, no sentido de cada sujeito ver facilitado o seu próprio desenvolvimento pessoal. Em síntese, constata-se que, de acordo com esta filosofia, *“aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal é o eixo central da Formação de Professores”* (Feiman, 1990: 225). Só quem for capaz de se autodescobrir poderá ser um bom professor. Nunes (2003: 27) considera que *“um professor é ele mesmo e aquilo que ele representa — a dignidade da profissão, da missão, do ofício de ser professor. Sentir esta responsabilidade é uma condição absolutamente necessária para se ser um professor competente”. (...). “É por isso que ser professor não é para qualquer pessoa”*.

Segundo Garcia (op. cit.), Joyce e Weil (1985) desenvolveram modelos de ensino — modelos pessoais — para formação de professores. Trata-se de modelos em que o método mais eficaz será em função das características pessoais de cada docente em formação. São modelos de ensino não directivo, sinéctico, de treino da consciência e do grupo de aula. Tudo isto vai ser consubstanciado num currículo de natureza formativa em que teoria e prática se interligam mutuamente, pelo que a prática não tem lugar apenas no final do período de formação.

Porque a parte humana se sobrepõe a todos os outros valores, o currículo personalista contém os aspectos de natureza intelectual, afectiva e psicomotora. No modelo de professor saído deste currículo são enaltecidas as características pessoais e de personalidade dos candidatos a professor, assim como a qualidade das relações que se estabelecem entre os professores em formação e os formadores de professores. Estamos perante um currículo que, na perspectiva de Breuse (1986: 183), é mais formativo que informativo, procurando *“dar ao futuro docente flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua*

*profissão. Trata-se antes do mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir”.*

Os exemplos de programas baseados nesta concepção personalista não são muito abundantes. Salienta-se o programa da autoria de Frances Fuller (Universidade do Texas) — Programa de Formação Personalizada. A autora constatou que os docentes em formação evoluíam ao longo da carreira, onde no início a preocupação era consigo próprios e, progressivamente, passavam a preocupar-se com os métodos de ensino e com os alunos.

## **ORIENTAÇÃO PRÁTICA**

A orientação prática (tal como a académica) é, de entre todas, aquela que mais adeptos tem granjeado, no que se reporta à aprendizagem da arte, da técnica e do ofício de ensinar.

Este tipo de orientação é visível em todos os graus de ensino, independentemente de se tratar de professores em formação, quer no ensino primário, quer no ensino secundário. Em termos de concepções acerca desta orientação, o seu essencial reside no facto do ensino ser concebido como uma actividade complexa, desenvolvida em vários cenários influenciados pelos contextos e onde os resultados, regra geral, são imprevisíveis.

A experiência profissional é bastante valorizada como forma de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Assim, quanto mais tempo de prática se tiver, melhor profissional se será. É pura e simplesmente um mito! Nesta perspectiva, Feiman (1990: 222) considera que *“esta visão do ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências directas e interacções com colegas e mentores sobre situações problemáticas. Através destas experiências, os principiantes são iniciados numa comunidade de práticos e no mundo da prática”*. Assim, aprende-se a ensinar observando bons professores, durante um período de tempo significativo. Trata-se de um equívoco, na nossa perspectiva! De acordo com esta nossa opinião encontra-se o postulado de Dewey (García, op. cit.: 40) que dizia não ser *“suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da actividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”*. Concordamos plenamente!

Na perspectiva prática, existem duas abordagens: a **abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática**. No primeiro caso, dá-se a aprendizagem do ofício de professor, através de tentativas e erros por parte daqueles que estão em formação. Existe uma nítida separação entre a teoria e a prática, ocupando esta o lugar de relevo na aquisição do ofício de professor. Todavia, a formação teórica e a aquisição de conhecimentos psicopedagógicos não serão excluídos deste modelo de formação.

O que se constata é que na formação de professores existe a cultura de as práticas representarem um valor considerável e que, por sua vez, a competência de um professor é verificável através das suas próprias práticas de ensino, as quais são conseguidas através da observação de modelos. Consequentemente, os estudantes assumem uma atitude passiva e, por outro lado, oferece-lhes uma perspectiva parcial do ensino, uma vez que não se lhes permite ir para além daquilo que observam.

O conceito de abordagem intitulada de **reflexiva sobre a prática** é muito mais usado pelos investigadores, pelos formadores de professores, etc. Dificilmente se encontrarão referências escritas sobre propostas de formação de professores que não incluam o conceito de reflexão, surgindo este como elemento estruturador dos programas de formação de professores. Como já referenciámos, remontam a Dewey (1989: 25) as origens desta abordagem. Na sua perspectiva, o ensino reflexivo seria aquele onde se realizará “*o exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira*”. No entanto (como sabemos), foi Schön quem mais contribuiu para a difusão do conceito de reflexão, através dos livros *The Reflective Practitioner* (1998) e *Educating the Reflective Practitioner* (2002).

Segundo Day (2001: 58), Zeichner e Liston (1996) identificam cinco tradições diferentes na prática reflexiva. Evidenciam “*uma ênfase própria no conteúdo do pensamento do professor*”:

*Tradições  
na prática  
reflexiva*

- *“Académica — em que a reflexão se centra sobre os conteúdos e sobre a forma como estes são ensinados.*
- *Eficiência social — que acentua a aplicação ponderada de estratégias pedagógicas decorrentes da investigação sobre o ensino. Neste processo, consideram-se dois elementos: i) técnico (tentativa de alcançar fins pre-determinados); ii) deliberativo (que enfatiza a proeminência do juízo do professor sobre a situação de ensino, ao mesmo tempo que tem em conta outras fontes de informação).*
- *Desenvolvimentalista — centra-se sobre o ensino que se preocupa e se constrói a partir dos backgrounds, interesses, formas de pensar e padrões de crescimento dos alunos.*
- *Reconstrução social — em que a reflexão é vista como um acto político que contribui ou dificulta a construção de uma sociedade mais justa e humana.*
- *Genérica — que encoraja os professores a reflectirem sobre o seu ensino em geral, sem dar muita atenção à forma como reflectem, àquilo que deveria ser o objecto da reflexão e ao grau em que a reflexão deve envolver o estudo dos contextos sociais e institucionais nos quais trabalham”.*

## ORIENTAÇÃO SOCIAL-RECONSTRUTIVISTA

Nesta concepção, a vertente prática é também muito importante. A reflexão inerente à prática não é uma mera actividade de análise técnica ou prática, incorporando um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais justas e democráticas. Os professores são vistos como activistas políticos e comprometidos com o seu tempo.

Esta orientação mantém, na formação de professores, uma relação directa com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino, pelo que deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social em que se inserem os processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, defende-se que, na formação de professores, os conceitos de sociedade, hegemonia, poder, construção do conhecimento e reprodução cultural sejam incluídos nos currículos.

A adopção de uma postura reflexiva por parte dos docentes face ao próprio ensino leva a que os mesmos se impliquem em processos de questionamento em relação a factos assumidos, regra geral, como válidos. Assim, as concepções estáticas acerca do ensino, da gestão da sala de aula, da autoridade ou do contexto educativo devem ser transformadas. Contudo, entre os temas que devem ser tratados como problemáticos, na formação de professores, existem algumas discrepâncias, que podem ser apresentadas num contínuo que vai desde pouco a muito problemático consoante os autores (Fig. 15).

Processos de Ensino- -Aprendizagem	Conhecimento do Conteúdo	Princípios Políticos e Éticos subjacentes ao Ensino	A Sociedade incluindo a Instituição Educativa
<b>CAMPO POUCO PROBLEMÁTICO</b>	←————→		<b>CAMPO MUITO PROBLEMÁTICO</b>
Cruickshank(/Apple Gage Corey Elner Brophy/Everston Freeman	Adler Walton	Kohl Smyth Tom Zeichner	Apple Giroux Willis Berlak/Berlak Wood

Figura nº 15: Tipologias na Formação de Professores orientada para a Indagação.

Os programas de formação de professores têm sido orientados nos pressupostos de racionalidade técnica. Ao apostar-se no questionar, no indagar surge a necessidade de ultrapassar tais pressupostos, os quais levaram à separação e à prevalência dos elementos teóricos em relação aos práticos na formação de professores — aspecto que carece ser redi-

mido. Assim, a teoria deve integrar-se na prática, uma vez que a prática é propulsora do conhecimento tácito que deve ser tido em conta dado o seu próprio valor. Ela é entendida co-mo uma oportunidade para se adquirir conhecimento.

Garcia (op. cit.) considera que o espaço curricular destinado à construção do pensamento prático do docente, em todas as suas dimensões, é aquilo que, vulgarmente, se denomina como a prática. Neste paradigma, a componente prática do currículo formativo dos professores desempenha um papel muito relevante — prática que deve ser reflectida e que, de acordo com García (op. cit.), é um processo que inclui as seguintes fases (Tabela nº 5):

↓	<b>Descrição</b>	Qual é a minha prática actual? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regularidades</li> <li>▪ Contradições</li> <li>▪ Acontecimentos significativos</li> <li>▪ Acontecimentos não significativos, incluindo: quem, o quê, quando?</li> </ul>
	<b>Informação</b>	Que teorias são expressas na minha prática? Descrições analisadas com o objectivo de identificar relações entre os elementos. Com base no trabalho anterior fazer uma série de declarações do tipo: parece que ...
	<b>Confrontação</b>	Causas? Pressupostos, valores, crenças? Origem? Pontos fortes das teorias praticadas? Pontos fracos das teorias utilizadas? Ligações entre o pessoal e o social? Interesses que servem?
	<b>Transformação / Reconstrução</b>	Formas de mudar. Alterações possíveis. Aspectos pedagógicos importantes. Aspectos a trabalhar resultantes das mudanças ocorridas.

Tabela nº 5: Fases do processo de reflexão.

Fonte: Smyth (1989, cit. por Garcia, 1999: 46) com adaptação.

- **descrição** (descrever o que se faz);
- **informação** (informar sobre o que significa o que se faz);
- **confrontação** (confrontar como se chegou até determinado patamar) e
- **transformação** (reconstruir de modo a poder fazer as coisas de forma diferente).

Entre aqueles que trabalham no terreno com os alunos e aqueles que investigam existem acentuadas diferenças de posicionamentos. Os dois grupos acusam-se mutuamente. Para os que investigam, os docentes apresentam mui-

tos defeitos profissionais e precisam de modificar a sua atitude face ao processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os docentes acusam os que investigam, conotando-os como teóricos e totalmente desfasados da realidade, chegando a “desafiá-los” (de forma indirecta) para os substituírem e assim poderem pôr em prática as ideias teóricas que defendem e que, na sua perspectiva, são impossíveis de concretizar. Neste âmbito, Liston e Zeichner (1993: 189) concluem que “*muitos dos que defendem as metas socialmente-reconstrucionistas para a formação de professores devem começar a fazer mais do que dizer aos outros o que devem fazer, e começar a desenvolver propostas concretas de programas que sejam sensíveis às realidades culturais e sociais da formação de professores*”.

Pela leitura da tabela seguinte, ficaremos com uma visão de conjunto sobre as orientações conceptuais relativamente à formação de professores:

	CRÍTICA/ SOCIAL	PESSOAL	TECNOLÓ GICA	PRÁTICA	ACADÉ- MICA
JOYCE (1975)	Progressista	Personalista	Competên- cias	Tradicional	Académi- ca
HARTNE TT e NAISH (1980)	Crítica		Tecnológica	Artesanal	
ZEICHNE R (1983)	Indagação	Personalista	Condutista	Artesanal	Académi- ca
KIRK (1986)	Radicalismo		Racionalismo		
ZIMPHER e HOWEY (1987)	Crítica	Pessoal	Técnica	Crítica	
KENNED Y (1987)			Aplicação de competên- cias; Aplica- ção de princí- pios e teorias	Acção deliberativa; Análise crítica	
PÉREZ GÓMEZ (1992)	Abordagem de crítica e reconstrução social; A aborda- gem de investigação- -acção				

Tabela nº 6: Classificação de orientações conceptuais sobre a Formação (segundo diferentes autores).  
Fonte: Marcelo Garcia (1999)

Ferry (1987) apresenta os seguintes modelos de formação de professores:

- Modelo centrado nas aquisições, o qual supõe a aquisição de determinadas competências, sendo o formando o centro das atenções. Na



perspectiva de Pacheco e Flores (1999: 130), trata-se “*de um dos modelos mais enraizados nas instituições em que os conteúdos e os objetivos, predeterminados por quem concebe a formação, são uma realidade exterior ao formando, prevalecendo uma relação hierárquica entre teoria e prática*”;

- Modelo centrado no processo atribuindo um grau maior de flexibilidade à formação. Não se atribui um índice de significado tão elevado aos resultados da formação. O formando é visto como o agente principal do seu processo de formação, sendo consideradas, neste modelo, todas as experiências formativas;
- Modelo centrado na situação realçando a prática como vector de importância primordial em todo o processo formativo. Através da prática, o formando reestrutura o seu conhecimento adequando-o às situações.

Conquanto existam paradigmas que sustentam variadas concepções acerca da formação de professores, constata-se que nenhum deles aparece em estado puro. Pelo contrário todos tomam aspectos uns dos outros. Todos os modelos (desde os integrados aos sequenciais e dos transmissivos aos reflexivos) constituem referenciais teóricos importantes como instrumentos de análise e/ou reconstrução de práticas formativas que têm como objetivo a promoção das competências profissionais. Trata-se, no fundo, de operacionalizar as competências exigidas para o desempenho adequado de uma profissão cuja função social tem de ser explicitada e, por outro lado, de analisar a forma como as componentes de formação deverão organizar-se e interagir num quadro de prática de formação. Em termos gerais, os modelos funcionarão como teorizações de referência, parecendo-nos desadequado privilegiar um dado modelo em detrimento do outro, dada a complexidade de questões que se colocam à formação de professores e de outros agentes.



*CAPÍTULO II*

*PECULIARIDADES DA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES*

*“A aprendizagem é entendida como um processo construtivo em que cada pessoa (aluno, educando) constrói internamente a sua aprendizagem (auto-aprendizagem) com base nas experiências pessoais e interações sociais, conhecimentos prévios e contacto com diferentes saberes e culturas. Deste modo, os alunos devem reflectir e questionar-se sobre as suas próprias aprendizagens/aprender a conhecer, a fazer, a competir, a ser, a viver com os outros, etc.), experimentando, assim, os diferentes conflitos — cognitivo, comunicativo, instrumental, afectivo, relacional, social —, inerentes ao processo de aprendizagem”.*

Peres (no prefácio da obra de Weisser, 2001: 7)

*“A qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didácticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”.*

Eraut no prefácio da obra de Day (2001: 10-11)

*“A escola para todos não é compatível com uma formação verdadeiramente estandardizada. A consciencialização e revalorização dos direitos individuais requer formações diversificadas. Os níveis de insucesso reclamam que se repense as modalidades de formação”.*

Matos (2003: 28)

## INTRODUÇÃO

Dois aspectos merecem a atenção dos decisores políticos, no contexto da escolaridade básica obrigatória (Eraut, no prefácio da obra de Day, 2001). Por um lado, a qualidade do ensino e, por outro, o recrutamento e retenção de bons profissionais. Contudo, no nosso país, nada se passa seguindo estes moldes. Em termos de qualidade do ensino, nem sempre as escolas de formação praticam modelos ajustados às exigências das sociedades actuais e, quanto ao recrutamento de docentes, as instituições não são vistas nem achadas nesse processo. No entanto, todos parecem estar conscientes de que a qualidade do ensino depende da contínua aprendizagem dos professores a qual não é independente das mudanças dos contextos didácticos, do comportamento dos alunos e das expectativas dos docentes.

É desejável que os profissionais se consciencializem de que é necessário, muitas vezes, reconstruir ou até mesmo desconstruir ideias feitas. Isto passa pela necessidade de se procederem a mudanças no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos de hoje, bem como os padrões das sociedades são bem diferentes dos de algumas décadas atrás. Contudo, para se iniciar qualquer mudança é preciso acreditar que as coisas podem ser diferentes. Isto é ser optimista — qualidade necessária para o bom funcionamento pessoal e profissional do docente. Contudo, segundo Marujo *et al.* (2003), os professores são talvez das classes profissionais em que a mudança se dá de forma mais lenta. Acrescentam “*que a escola portuguesa é um local de sofrimento para a maioria dos professores e para a quase totalidade dos alunos. Para os primeiros é uma fonte de stress e de frustrações diárias, para os segundos «uma seca» minuto a minuto*” (p. 19).

*Reconstruir/desconstruir ideias*

*Escola portuguesa: local de sofrimento*

Também em termos de representações sobre as próprias práticas, os docentes revelam existir uma grande desfazagem entre o que referem fazer e aquilo que realmente fazem. Isto compreende-se porque, em cada teoria de acção de cada pessoa, duas componentes podem ser distinguidas: as “teorias perfilhadas” (espoused theories) e as “teorias-em-uso” (theories-in-use). No primeiro caso, elas “*justificam ou descrevem o comportamento de uma pessoa (aquilo que dizemos sobre o que fazemos)*”, enquanto no segundo, as mesmas traduzem “*o que a pessoa faz, isto é, a forma como põe em prática as suas teorias perfilhadas*” (Day, 2001: 50).

### 1. TEORIAS DA FORMAÇÃO NA COMPLEXIDADE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Porque a temática da formação congrega o consenso de muitos estudiosos no que se refere à sua importância, há autores que defendem a necessidade de se construir uma teoria da formação, a exemplo das teorias existentes para áreas

*Construção de uma Teoria da formação*

tais como as da educação, do ensino, da aprendizagem, etc., uma vez que os estudos empíricos têm revelado que o ensino constitui um processo cada vez mais complexo, envolvendo um conjunto variado de actividades cuja qualidade depende da capacidade de os professores se adaptarem a determinados alunos, em determinados contextos (Eraut, no prefácio da obra de Day, 2001). Perrenoud (2003: 9) diz mesmo que uma das ideias-chave consiste em inserir a formação inicial e a contínua numa estratégia de “*profissionalização do ofício de professor*” e acrescenta que igual posicionamento é defendido por Bourdoncle, 1990, 1991, 1993; Bourdoncle e Damailly, 1998; Carbonneau, 1993; Hensler, 1993; Lang, 1999; Lessard, 1998b, 1998c; Lessard, Perron e Bélanger, 1993; Perrenoud, 1993, 1994a, 1996d; Peyronie, 1998; Tardif, M., 1993b.

Honoré (1980) sugeriu a utilização do termo formática, sempre que nos queiramos referir à área do conhecimento que estuda as questões da formação. A teoria a construir terá como objectivos, na proposta de Menze (1980: 270), “*tornar claros os pressupostos antropológicos da formação, determinar o caminho que o homem tem de percorrer no processo de se tornar «homem», e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estímulo metódico, de acordo com um plano*”.

Menze (1980) propôs quatro teorias da formação — teorias já reconhecidas por Zabalza (1990a) e De la Torre (1992), na perspectiva de Garcia (op. cit.):

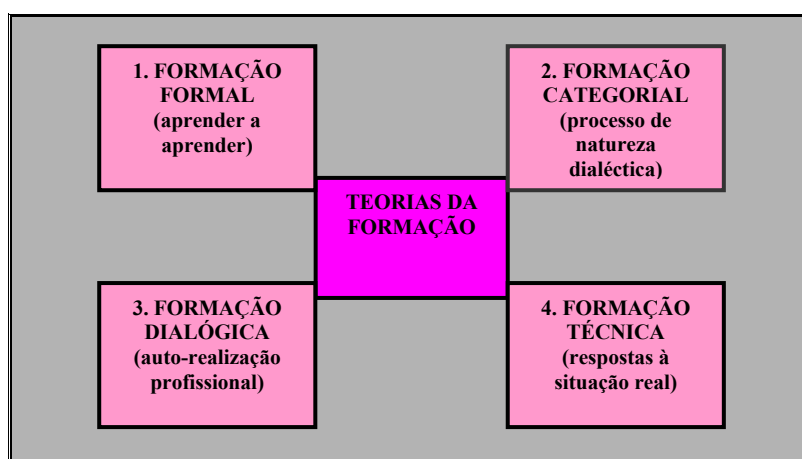


Figura nº 16: Teorias da Formação (segundo Menze).  
Fonte: Construção própria.

*Aprender  
a  
aprender*

Em relação à **Teoria da formação formal**, o lema principal traduz-se na capacidade do **sujeito aprender a aprender**. Desta teoria sobressai, ainda, o facto da formação se destinar ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais.

Na **Teoria da formação categorial** todas as disciplinas são importantes, uma vez que todas elas dão ao sujeito, para além de conhecimentos específicos, códigos e uma linguagem que lhes permitem explicar e compreender a realidade, bem como algumas estruturas próprias de pensamento e de desenvolvimento cognitivo. Segundo os princípios desta teoria, o processo de formação é de natureza dialéctica e apoia-se em três etapas de reflexão. Na **primeira etapa**, o sujeito trata as coisas de forma intuitiva e prática. Na **segunda**, distancia-se da realidade, por forma a poder captá-la e compreendê-la, enquanto na **terceira** o sujeito deve compreender o sentido das coisas.

*Etapas da  
formação  
categorial*

A **Teoria dialogística da formação** tem como base a importância da auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa.

*Auto-  
realiza-  
ção*

Por fim, a **Teoria da formação técnica** tem como objectivo fulcral responder à situação da realidade real, pondo de parte os princípios inerentes ao humanismo, enquanto defende que a formação permite ao indivíduo fazer aprendizagens continuamente — aprendizagens que podem ser realizadas de formas diferentes segundo Debesse (1982). Assim, a formação pessoal pode realizar-se através do sistema de **autoformação**, **heteroformação** e **interformação**.

*Sistemas  
de  
formação  
pessoal*

Na **autoformação**, o sujeito participa na sua própria formação de forma independente, possuindo o controlo dos objectivos, dos processos, dos instrumentos e dos resultados da formação. A **heteroformação** é um tipo de formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, sob a responsabilidade de especialistas, não sendo comprometida a personalidade do sujeito participante. Quanto à **interformação**, Debesse (1982: 29-30), considera-a como “a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã”. É um tipo de formação com raízes na tradição alemã que se apoia no termo **bildung**<sup>54</sup> para se referir à formação. Este termo refere-se à formação e também à educação de um sujeito auto-consciente. Tentando interpretar o termo alemão, o mesmo tem em atenção a capacidade reflexiva do sujeito. Assim, “o resultado de Bildung não é possível na forma de uma construção técnica... Bildung como tal não pode ser uma meta, não pode ser vista senão na reflexão do educador... O conceito de Bildung transcende o de meramente cultivar talentos” (Beyer et al., 1989: 80). Não se fala apenas de treino, mas sim de formação de professores, uma vez que a aposta está no papel que os adultos devem ter no próprio processo de formação, partindo das competências, bem como das representações de que são detentores (Ranjard, 1989). Esta posição foi, anteriormente, defen-

<sup>54</sup> “Bildungsprozess foi traduzido como «um processo autoformativo» no sentido de um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal ou cultural” (Beyer et al., 1989: 79).

dida por Lhotelier (segundo Honoré, 1980) para quem a formação é concebida como a capacidade de transformar os acontecimentos que geralmente ocorrem no quotidiano em experiência significativa, sendo o projecto pessoal e colectivo o horizonte a atingir.

### **1.1. Exigências na formação de professores e educadores**

*“Ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Isso poderia fazer-se com um computador e um bastão. Para ser professor é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer reacções humanas com as pessoas a quem se ensina. Aprender é um processo social humano e árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura.”*

Peres (1999: 387)

As instituições devem ter em conta que *“Formar professores é formar indivíduos capazes de ousarem o olhar para si próprios, de frente, capazes de se imaginarem tal qual são”* (Torrado, 2002: 51), pelo que se deve ter em atenção os seguintes princípios norteadores das estratégias de formação (Roldão, 2001: 7):

*Princípios  
das  
estratégias  
de  
formação*

- *“apetrechar os professores com **saberes de referência** sólidos no plano científico-profissional (o que abrange **todos** os saberes envolvidos no acto de ensinar) estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;*
- *apetrechar os professores com **competências para ensinar**, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1998);*
- *apetrechar os professores com **competências de produção articulada de conhecimento profissional** gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais”.*

Em termos ideais, estaria longe o tempo em que os docentes desempenhariam a sua actividade profissional em total desarticulação com os demais intervenientes, muito concretamente os restantes docentes responsáveis pelo mesmo grupo/turma ou pelo mesmo ano de escolaridade, para já não nos reportarmos à importância da articulação entre docentes do mesmo ciclo e dos ciclos antecedentes ou sucessores. Por outro lado, as metodologias centradas no ensino transmissivo não mais teriam lugar no processo de ensino e aprendizagem. Acreditando que caminhamos ou pretendemos caminhar na orientação atrás definida, é preciso ver o processo formativo da seguinte forma e



agir em função dos princípios que a seguir se enunciam, sem descurarmos, ainda, a importância do processo avaliativo, bem como a dos aspectos relacionais:

## 1º FORMAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE UM ENSINO INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR

É preciso inovar ao nível de uma interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, uma vez que a prática é inter e transdisciplinar, por natureza. Por outro lado, é na prática que os professores realizam a sua intervenção educativa. Esta deve ser ajustada a todas as crianças do grupo, conquanto saibamos que o modelo de formação actual não é o mais ajustado. Se durante a formação dos futuros docentes, os formadores não praticarem essa interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, certamente que aqueles não a irão pôr em prática. Isto, porque “*O que não se experiencia num período de formação como este, ficará certamente lacunas para sempre*” (Cró, 1999.: 110). Com base em Formosinho (1986), a autora acrescenta que, na actualidade, os estudantes “*têm acesso a saberes disciplinares desgarrados e desconexos, não sendo capazes, por si próprios, de fazer a passagem para a interdisciplinaridade*” (p. 111). Na sua perspectiva, compete aos formadores praticá-la com os formandos.

*Inter e transdisciplinaridade da prática*

A interdisciplinaridade é uma tarefa difícil, mas não de todo impossível. Implica, porém, uma renovação total nos métodos de formação de professores. Trata-se de uma verdadeira revolução de mentalidades. Esta é uma condição imprescindível para que as escolas de formação continuem a ter interessados em frequentá-las. Ou se caminha por esta via — mudanças significativas — ou os possíveis utentes das escolas de formação desaparecerão desmotivados por uma escola e um corpo docente que não foram capazes de se adaptar à mudança dos tempos, da sociedade, dos saberes e dos valores (Cró, op. cit.).

*Interdisciplinaridade: revolução de mentalidades*

## 2º FORMAÇÃO NAS TEORIAS E NA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Os educadores e professores devem ter a preocupação de proceder a avaliações durante o desenvolvimento das suas práticas educativas, por forma a poderem responder a todos os alunos e, por outro lado, concluir sobre a eficácia das técnicas utilizadas. Para tal, é fundamental que, no seu processo de formação, se vejam confrontados com a aprendizagem de instrumentos de medida que devem ser utilizados em determinadas circunstâncias e para fins definidos. Por experiência, sabemos que o processo reflexivo sobre a avaliação da própria prática é bastante insipiente, tanto em termos orais como do escrito. Quando os alunos finalistas ou antes de o serem se vêem confrontados com a necessidade de apresentarem relatórios clarificadores da prática desenvolvida, a reflexão final e até mesmo processual é um apêndice que tem de ser feito, mais por imposição do que por uma necessidade sentida. Este comportamento é consequência da má gestão e da dificuldade de se compreender

*Avaliação e reflexão de/sobre práticas e técnicas*

a importância do processo reflexivo. Contudo, não são os futuros docentes os responsáveis por tal atitude. Eles são o espelho da situação desenvolvida pelos que têm, em suas mãos, as responsabilidades do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possuem consigo a certificação passada por uma universidade ou por uma qualquer outra instituição com essa responsabilidade e que aceitam servir de modelo, desempenhando funções docentes.

### 3º AVALIAÇÃO DE UMA RELAÇÃO

Importância da avaliação

Compete ao docente avaliar a progressão dos seus alunos. No entanto, aquele tem como dever avaliar, também, a sua própria acção. Esta avaliação referente aos métodos utilizados, ao desenvolvimento do programa e outros aspectos afins, deverá ser tão exigente quanto a avaliação referente aos alunos. Para Cró (1999: 111) “a avaliação é uma operação que inclui os mesmos processos, quer se trate dos alunos, quer se trate dos educadores”. Desta forma, é compreensível que, em termos de formação de professores, se deva apostar na vertente da planificação, partindo da avaliação dos alunos, dos professores, dos contextos, dos conteúdos programáticos, etc.. De momento, trata-se de uma tarefa bastante complicada para ser levada a cabo, exclusivamente por uma só pessoa. Acredita-se (em nossa opinião, com uma grande dose de boa vontade) que a escola do futuro contemplará equipas multidisciplinares, consideradas, segundo Cró (1999: 111), como “*equipas pedagógicas*”. Estas facilitarão um melhor conhecimento do real pedagógico, o qual inclui tanto os alunos como os professores e os diversos contextos. Isto porque, para Estrela (1986), o grupo permite, entre outras coisas, o crescimento individual e o aparecimento de formas de trabalho necessárias ao comportamento e ao desenvolvimento de projectos, enquanto mediador de crescimento individual.

### 4º MUDANÇA PEDAGÓGICA

Abertura à mudança pedagógica

Todos temos de ter consciência de que uma escola elitista que não seja capaz de reparar na heterogeneidade dos grupos socioculturais que tem diante de si, é uma escola que afasta as crianças e os jovens, por exemplo, através de múltiplas retenções. Contudo, estes alunos são “*obrigados a ir a uma escola que não se obriga a ela própria a mudar para ser capaz de os atrair e de lhes ser útil*” (Cortesão, 2000: 19). É uma escola votada ao insucesso porque, em educação, apenas se progride se houver mudança pedagógica. Desta feita, torna-se necessário que os educadores se questionem e alterem as concepções sobre o acto educativo, bem como os próprios métodos praticados. Consequentemente, um bom profissional deve estar aberto à mudança, pelo que esta disponibilidade é uma das qualidades exigidas ao docente/educador.

Gradualmente, tem-se tomado consciência de que qualquer reforma deve começar ao nível dos educadores. Cró (1999: 112) refere que Fisher (1972) conclui que, apesar dos novos programas, novos métodos de ensino, a educação americana continuara confusa, rígida e frustrante, uma vez que os professores

não tinham mudado. No mesmo sentido, já Montessori em 1938 tinha afirmado que, para resolver o problema da educação, o primeiro passo não devia ser em direcção à criança, mas ao adulto educador. Somos levados a concluir, tal como outros autores, que a motivação para o desenvolvimento profissional do corpo docente é uma das peças fundamentais.

## 1.2. Componentes da formação de professores

A formação que se baseia na aquisição de competências deve contemplar uma formação humana, uma formação científica pluridimensional, uma formação realista e prática. São princípios que têm em atenção o desenvolvimento de docentes capazes de actuarem no sentido dos seus alunos atingirem uma maturidade e uma autonomia que os torne capazes de se realizarem eles próprios, capazes de tomarem decisões, gerirem os seus problemas e tornarem-se, gradualmente, independentes do professor. Acredita-se, assim, que os sujeitos constróem o seu saber, de forma activa, ao longo do seu percurso de vida. Parte-se do pressuposto de que os sujeitos não se contentam em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior por aqueles que lhes transmitem os saberes formais.

A experiência dos sujeitos, o experienciar constantemente, mobiliza uma pedagogia dialógica e interactiva (Nóvoa, 1992). Desta forma, e tendo em conta a complexidade do acto educativo, parece que as características do professor serão o factor de maior importância para um ensino de qualidade. Sabendo-se que a formação inicial dos educadores constitui um primeiro passo do seu processo desenvolvimental, em termos profissionais, parece-nos que a constituição de uns bons alicerces estarão, provavelmente, na base da “construção” de um profissional capaz de se adaptar às circunstâncias do momento.

*Capacidade de adaptação do docente*

Para se conseguir almejar as várias tipologias de formação, torna-se necessário ter presente a essência de cada um dos diversos tipos. Assim, a formação humana é individualizada e personalizada, pelo que cada aluno é seguido/acompanhado como se fosse o único a formar. Mas, para tal, é necessário que o formando seja responsável pela própria formação, sendo orientado pelo formador. Quanto à formação científica e pluridimensional, o programa de formação deve desenvolver as dimensões humanas, nas suas componentes científicas, por forma a influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, factores internos e externos, formais e informais determinarão tanto as dimensões interculturais como as afectivas e pragmáticas — dimensões contempladas no processo de formação. Por fim, na perspectiva da formação realista e prática, para além de se ter em conta o sucesso dos alunos em determinados conteúdos, deve, também, apostar-se nas competências que os formandos deverão demonstrar tanto no decurso da sua preparação como, também, ao longo da sua carreira. A formação psicológica deve ser valorizada, uma vez que uma boa relação professor-aluno é fun-

*Relação  
emocional*

damental. Ela deve implicar a necessidade de se incrementarem determinados valores, principalmente numa época em que se parece aderir a um sistema de valores pessoais ligados ao serviço dos outros, a compreender o outro. No campo dos aspectos psicológicos integram-se os relacionados com a parte emocional. Reconhece-se que esta deve estar bem presente em qualquer agente educativo, incluindo, como é óbvio, os próprios docentes. Esta relação emocional só é possível no âmbito de uma comunicação interpessoal que signifique uma presença com duplo pólo: “*Presença em si e presença do outro ou melhor reconhecimento do outro como manifestação humana que é preciso ter em conta*” (Cró, 1999: 113). Segundo a autora, a intervenção do professor junto dos alunos, em termos individuais ou colectivos, exige que aquele:

- possua uma boa informação sobre as teorias e os métodos que lhe permitam a compreensão daqueles, no que se reporta às características das suas personalidades;
- seja iniciado nas técnicas psicoterapêuticas, a fim de ajudar os alunos sempre que estes precisem de um apoio do docente;
- tenha conhecimento sobre dinâmica de grupos, uma vez que a classe é um pequeno grupo, no sentido de regular os diferendos.

Sintetizando, poder-se-á dizer que, para se desenvolver a formação de professores, é necessário ter em conta as teorias e as investigações sobre a escola enquanto organização, sobre o desenvolvimento e a inovação curricular e sobre o ensino e que, em termos de formação, é necessário ter-se em conta a formação inicial, a formação durante o período de estágio e, especialmente, a fase do desenvolvimento profissional dos professores.

Em termos da formação prática dos docentes, várias são as componentes. Trata-se, assim, de uma visão abrangente que considera as aprendizagens decorrentes da experiência e os processos de socialização extremamente importantes para o desenvolvimento humano e profissional, a par das aprendizagens decorrentes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem.

Como já referimos, as aprendizagens realizadas pelo sujeito enquanto aluno são transpostas para o ofício de professor. Assim, a primeira componente da formação prática dos professores é representada pelo desempenho do ofício de aluno, uma vez que todos os sujeitos candidatos a professores, enquanto alunos, realizaram aprendizagens das quais relevam teorias e representações sobre o que é ser professor. Uma outra componente está relacionada com a prática docente daqueles que são seus professores durante o curso de formação inicial. Isto permite que o aluno possa avaliar os seus docentes tendo em conta os conhecimentos aprendidos. Há, assim, uma convergência tridimensional que se estabelece entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o aluno está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). Isto faz com que as

práticas de ensino dos formadores constituam modelos bastante importantes de aprendizagem da profissão. A última componente de formação prática dos docentes (segundo Formosinho, 2001) é a Prática pedagógica. De forma explícita, a finalidade desta componente é iniciar os alunos no mundo da prática docente e, por outro lado, desenvolver as competências práticas necessárias a um adequado e responsável desempenho da profissão. Face ao atrás exposto, é de concluir que a profissão de professor é “*um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes*” (Formosinho, 2001: 5).

Tendo em conta as múltiplas experiências pelas quais um aluno do ensino superior anteriormente passou, é fácil concluir que o mesmo não tem quaisquer problemas em transferir essas aprendizagens previamente realizadas para o novo contexto de formação. Daí que considere natural e eficaz que as suas práticas se assemelhem às anteriormente vividas. Em termos práticos, é com frequência que ouvimos os professores com mais anos de carreira dizerem que esperavam ver novidades nos colegas acabados de sair das universidades/ESE(s), mas que isso não acontece.

Uma constatação difícil de “digerir” prende-se com a pouca abertura dos futuros professores a práticas mais inovadoras. Assim, alguns dos professores recém formados que, durante os anos do curso de formação, contactaram com docentes que utilizaram outro tipo de metodologias (considerado mais ajustado para se atingir um determinado perfil de aluno), regra geral, optam por metodologias mais tradicionais, muito similares àquelas que eles vivenciaram durante mais tempo. O sistema “absorve” os alunos mais vanguardistas, acabando estes por se sentir mais seguros desde que façam parte do grupo maioritário de docentes. Pensamos que isto acontece porque, quando os alunos iniciam o curso profissional, já tiveram uma boa parte da formação prática, a qual decorreu fora do controlo da escola de formação. Desta forma, a instituição a quem cabe a formação inicial dos docentes tem uma missão extremamente importante: compete-lhe, primeiramente, tomar consciência desta realidade e, numa fase posterior, analisar tais aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos para que os alunos possam (re)construir a imagem que os mesmos têm do ofício de professor. Consideramos que Formosinho tem toda a razão ao defender tal pressuposto. Contudo, é com alguma mágoa que assistimos ao facto de, em grande percentagem, muitos docentes fazerem tábua rasa das experiências vivenciadas pelos alunos. Dá-se-lhes a hipótese de reproduzirem tais práticas, mas não existe um tempo próprio para os fazer analisar as práticas que os seus docentes adoptaram: o que pensam delas?, como se sentiram? são questões votadas, por completo, ao insucesso. Assim, conclui-se que as instituições responsáveis pela formação de professores têm grandes responsabilidades no que respeita à formação de atitudes.

### 1.2.1. Princípios da formação de professores

*“A qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didácticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”.*

Eraut no prefácio da obra de Day (1001: 10-11)

Objectivos  
da  
formação

Numa sociedade em mudança, a formação de professores tem que ser diferente (Tavares, 1996). Ela tem que lhes permitir adaptarem-se às mudanças e fazer face ao imprevisto. Todo o educador/professor, ao nível da educação pré-escolar e do ensino básico, ao longo da sua formação de base, bem como da formação contínua, necessita de uma série de saberes integrados compreendendo a psicologia, a sociologia, a linguística, a literatura e as que se incluem em matérias especializadas como a psicolinguística, a sociolinguística, a aquisição e desenvolvimento da linguagem, os processos de leitura e escrita, a literatura para a infância.

Isolamen-  
to docente

Além das “receitas” recebidas durante o processo de formação inicial, há ainda as “receitas” vinculadas através dos *normativos* que chegam às escolas e da responsabilidade das instâncias superiores. Estas receitas, muitas vezes, são mal *digeridas*. Uma vez porque são pouco adequadas ao contexto, outras vezes porque são aceites, de modo simplista, sem que se tenha feito uma análise cuidada e reflectida sobre o seu conteúdo. Há ainda as receitas da responsabilidade dos vários órgãos pedagógicos e/ou administrativos da escola. Com frequência, não são bem aceites uma vez que quem se destina a cumprilas não esteve na concepção das mesmas (Sá-Chaves *et al.*, 2000). Segundo as autoras, o não se aceitarem certas *receitas* faz com que os docentes tentem ignorá-las, isolando-se, como forma defensiva resultante de uma certa insegurança. Assim, o professor, para poder sobreviver neste contexto, isola-se cada vez mais. Uma vez, pelo receio de se expor, outras vezes, por causa de um orgulho menos natural e menos saudável para si e para aqueles com quem e para quem desempenha a sua actividade profissional.

Em termos de acções de formação, a especificidade das mesmas desempenha um papel muito relevante no funcionamento do docente. Essa especificidade reporta-se ao facto de se desenvolverem em determinado contexto, respeitando uma dada organização material e determinadas regras de funcionamento. É da responsabilidade do formador ou da responsabilidade conjunta de formandos e formador, a escolha dos meios, dos métodos, dos objectivos específicos e das formas de avaliação. Um dos requisitos básicos à ocorrência de uma determinada acção de formação é a produção de mudanças decorrentes de uma intervenção. Nesta, torna-se imprescindível que o formando participe de forma consciente e que, tanto o formando como o formador, tenham vontade de alcançar os objectivos definidos, uma vez que é a inter-relação entre as pessoas que promove contextos de aprendizagem. Estes, por

sua vez, facilitam o desenvolvimento daqueles que formam e daqueles que se formam. Para Honoré (1980: 26) “*é a interexperiência do contexto humano o que constitui o solo, o centro da gravidade da formação, qualquer que seja a sua forma*”.

É de realçar que a formação não tem de ser, no entanto, necessariamente autónoma. A interformação permite aos sujeitos — os professores — encontrarem contextos de aprendizagem, os quais permitem a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Marcelo<sup>55</sup> (1989), no seu **primeiro princípio**, defende que a formação de professores deve ser concebida como um **contínuo**. Nesta perspectiva, torna-se necessário existir uma forte ligação entre a formação inicial dos professores e a formação ao longo da vida. Tratando-se de um processo constituído por fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular deverá, no entanto, independentemente do nível de formação, manter em comum alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos. De acordo com García (op. cit.: 27), citando Fullan (1987), “*o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem*”. Assim, é fácil concluir que se torna bastante compreensível o facto de não se pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”. Esta é entendida como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento  
profissional

O **segundo princípio** baseia-se na necessidade de **integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**. Desta forma, há que ter presente que a formação de professores deve constituir a estratégia principal para facilitar a melhoria do ensino. Escudero *et al.* (1992: 57) consideram existir uma dissociação entre os processos de mudança e a formação de professores. Opinam, então, que “*a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda*”. Na continuidade dos seus argumentos referem que “*Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos*”.

Formação  
e  
mudança:  
duas faces  
da mesma  
moeda

---

<sup>55</sup> Marcelo é (Carlos Marcelo García). Ao longo do estudo, utilizamos sempre García para nos referirmos a Carlos Marcelo García.

Há necessidade de **ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Trata-se do terceiro princípio.** Neste âmbito, o centro educativo possui uma forte potencialidade favorável à aprendizagem dos docentes, uma vez que é este tipo de formação que tem maiores possibilidades de transformação da escola, dado adoptar como problema e referência o contexto próximo dos professores. Presentemente, muitos professores defendem já este tipo de formação em detrimento dos pacotes oferecidos pelos Centros de Formação.

*Conhecimento didáctico do conteúdo*

**A integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores** é uma necessidade. A propósito, a equipa de Shulman (Universidade de Stanford) identificou um dos tipos de conhecimento, no âmbito do estudo do conhecimento base para o ensino — Conhecimento Didáctico do Conteúdo. Consiste, segundo García (op. cit.: 28), “*numa amálgama especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas*”. Este conhecimento didáctico do conteúdo é bastante importante na estruturação do pensamento pedagógico do professor.

*Articulação teoria e prática*

O quinto princípio reporta-se à **necessidade da formação de professores integrar a teoria e a prática.** Há autores que proclamam a necessidade de se estudarem os processos de construção da teoria a partir, sobretudo, da prática. Acreditam que os professores, na sua actividade profissional, desenvolvem o seu próprio conhecimento, o qual resulta das próprias experiências e vivências. Schön (1983: 49), relativamente a este conhecimento, acrescenta que “*quando tentamos descrevê-lo, ficamos hesitantes ou desenvolvemos descrições que são obviamente inadequadas. O nosso conhecimento está geralmente subentendido, implícito nos nossos modelos de acção e nos nossos sentimentos pelas coisas de que nos ocupamos*”.

O cariz reflexivo da acção pedagógica é uma das componentes imprescindíveis ao crescimento profissional. No entanto, Clift, Houston e Pugach (1990) e Tabachnick e Zeichner (1991) consideram que, para que a prática se constitua em fonte de conhecimento, deve acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria acção. Só assim se produzem competências profissionais (Garcia, 1999).

Há quem refira que é na escola que os professores aprendem. Não na escola de formação inicial, mas no contexto de trabalho. É aqui que se decide o essencial da aprendizagem profissional (coincidente com um processo de socialização profissional). As escolas são consideradas espaços privilegiados de reflexão (na perspectiva de Schön, 1992 ou de Zeichner, 1993), de investigação-acção (na linha de Elliott, 1993), ou de investigação etnográfica (como propõe Bisquerra, 1989).



Assim, as competências são, apenas, produzidas em contexto, a partir da experiência alcançada através do trabalho. Le Boterf (1994) considera que as competências são da ordem do “saber mobilizar”, pelo que lhes nega um carácter de universalidade, independente de sujeitos e de contextos concretos. Na sua perspectiva, a competência não corresponde a um estado nem a um saber que se possui, nem a um adquirido de formação sendo, apenas, compreensível e susceptível de ser produzida “em acto”. Assim, o seu carácter é finalizado, é contextualizado e contingente, aparecendo como algo que emerge de processos de mobilização e confronto de saberes em contexto profissional. Elas não são prévias ao exercício profissional.

García (1999: 28) refere que Schwab fala de “*reflexão deliberativa*”, Schön (2002) propõe a “*reflexão na acção*”, enquanto Elbaz (1983) introduz o conceito de “*conhecimento prático*”, o qual é ampliado até “*ao conhecimento prático pessoal*” por autores como Connelly e Clandinin (1985). Villar Angulo (1988e, 1992a, cit. por García, op. cit.), a propósito da importância da reflexão durante o processo educativo, considera que, independentemente de se tratar de formação inicial ou de formação contínua, se deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática. Isto para que, segundo Marcelo (1991), aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção. Desta forma, falar em prática do ensino não significa mais uma disciplina ou um apêndice do currículo da formação. É tão importante que, para Zabalza (1994), deve constituir o núcleo estrutural do currículo.

Prática:  
espaço  
curricular

**Princípio do isomorfomismo** entre a formação recebida pelo docente e o tipo de educação que, no futuro, lhe é pedido que pratique. A questão do método ocupa, nesta dimensão, um papel importante. Fernández Pérez (1992), no processo de formação de professores (independentemente de se tratar de formação inicial ou contínua), refere que o principal conteúdo é o método. É através deste último que o conteúdo é transmitido. Esta é uma das razões porque, apesar das possibilidades e necessidades didácticas serem diferentes consoante os vários níveis educativos, é fundamental que exista uma congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido e, por outro lado, a forma como esse conhecimento se transmite.

**Princípio da individualização** em relação ao professor como indivíduo e em relação a unidades maiores, tais como equipas de professores ou a escola como unidade. Este é um dos princípios que deve integrar qualquer programa de formação de professores, uma vez que aprender a ensinar deve ter em atenção as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada futuro docente, por forma a que os mesmos possam desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. Assim, não se trata de um processo igual para todos os sujeitos. A formação de professores terá como objectivo principal a

resposta às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais e, por outro lado, deve fomentar a participação e a reflexão.

*Pensa-  
mento  
reflexivo*

**Princípio do auto-questionamento das próprias crenças e práticas institucionais.** Trata-se de um princípio baseado na postura de Little *et al.* (1993: 139) que consideram que a formação de professores “*deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais*”. Assim, durante a formação de professores, torna-se importante fazer passar a mensagem da necessidade do docente adoptar uma perspectiva de indagação e de desenvolvimento do conhecimento, a partir do trabalho e da reflexão. Desta forma, os sujeitos devem ser percebidos não como seres passivos, consumidores de conhecimento mas, pelo contrário, como sujeitos activos, capazes de produzir conhecimento e, ainda, de valorizarem o conhecimento desenvolvido por outros agentes. O desenvolvimento do espírito crítico deve constituir, também, uma das apostas do processo de formação. Alarcão (1996b: 181) considera que “*O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar*”. Para Dewey (1959: 13), o pensamento reflexivo é definido como tratando-se de uma “*espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva*”. Trata-se, em nossa opinião, de um processo que ultrapassa todos os momentos formativos e de natureza bastante abrangente.

Também para Cró (1999), a formação de professores tem inerente o saber, o saber-fazer, o poder fazer (competências) e o ser pessoal, pelo que se deve pautar pelos seguintes princípios:

#### a) Aquisição de Conhecimentos

A formação deve ter em conta a interiorização de um conjunto de conhecimentos, tais como:

- uma diversidade de informações (ex.: sobre os modelos educativos exigentes);
- a natureza do conteúdo que se quer transmitir (ex.: a disciplina e a sua epistemologia);
- o conhecimento dos sujeitos a educar (psicologia geral e diferencial, características e leis do desenvolvimento, etc.);
- o conhecimento das leis da aprendizagem;
- o conhecimento das aprendizagens próprias de cada idade.

#### b) Desenvolvimento de capacidades e competências

- ao nível da análise de situações educativas;

- no sentido de se planificarem as acções a desenvolver, com a aplicação ajustada dos conhecimentos teóricos, após a análise das situações educativas;
- a fim de se desenvolver o plano concebido, concluindo-o e avaliando a progressão do mesmo e reformulando-o quando necessário e, por outro lado, modificar as condições do meio, quando tal se justificar.

c) Desenvolvimento de qualidades pessoais

- capacidade de comunicação (saber ouvir e estabelecer relações empáticas);
- capacidade para aceitar, incondicionalmente, alunos e colegas;
- ser responsável sem ser autoritário;
- ser criativo.

### 1.2.2. Diferentes etapas ou níveis na formação de professores

Existem etapas ou níveis da formação de professores. Sharoon Feiman (1983, cit. por García, 1999) considera que existem quatro fases no processo de aprender a ensinar que, na sua perspectiva, não é apenas sinónimo de formação de professores:

*Processo  
de  
ensinar a  
pensar*

- **fase de pré-treino** a qual se reporta às experiências de ensino que todos os candidatos a professor viveram como alunos (como anteriormente referimos). São experiências, muitas vezes, assumidas de forma acrítica e que, inconscientemente, podem influenciar o professor. Esta fase tem ou pode ter muita influência no desenvolvimento de crenças, isto é, de teorias implícitas nos futuros professores;
- **fase de formação inicial** que consiste numa etapa de preparação, em termos formais, numa instituição vocacionada para a formação de professores. Nesta instituição, o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas e, por outro lado, realiza as práticas de ensino. Nesta fase, a formação de professores desempenha um papel muito rudimentar no que se refere ao combate das crenças referidas na fase anterior. Segundo Neves e Sá (2005), a formação inicial de professores deve ser perspectivada como uma multiplicidade de meios. Estes associados à autonomia e à reflexão contribuem para o desenvolvimento de competências imprescindíveis ao professor no sentido deste assumir os papéis actualmente impostos pela escola;
- **fase de iniciação** – etapa correspondente aos primeiros anos da actividade profissional do professor. Durante estes anos, os docentes aprendem na prática, regra geral, através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991);
- **fase de formação permanente**. Esta fase inclui as actividades planificadas pelas instituições ou pelos próprios professores — actividades

que têm como principal objectivo permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino ministrado pelos docentes. Também Sá-Chaves (2000: 82) enfatiza a necessidade da formação contínua se centrar nas escolas, “*tendo em conta as necessidades sentidas após um processo de reflexão sobre as mesmas*”. Parafrazeando Imbernón (2007: 14), a formação permanente dos professores “*mais que actualizar os assistentes deve ser capaz de criar espaços de formação, de inovação, de imaginação.., e os formadores de professores devem saber desenhar esses espaços para passar de ensinar a aprender*”.

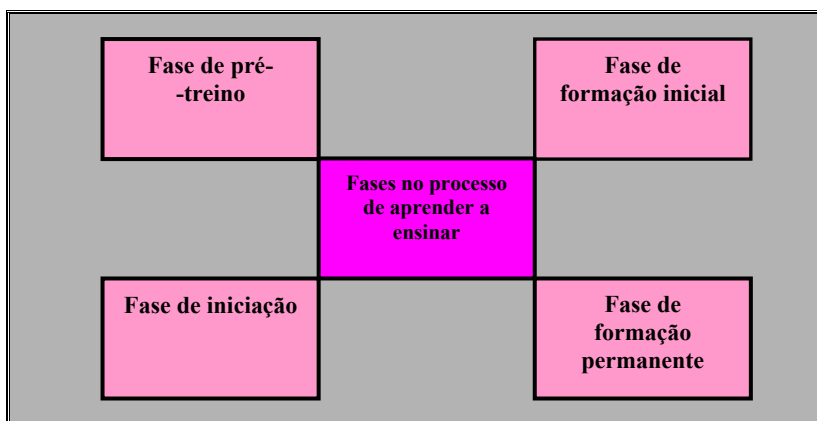


Figura nº 17: Fases do processo de aprender a ensinar (Sharoon Feiman: 1983).  
Construção própria

Sintetizando, e apoiando-nos em Garcia (op. cit.), dizemos que a formação de professores é **uma área de conhecimento e de investigação**, centrando-se nos estudos dos processos pelos quais os professores aprendem e, por outro lado, desenvolvem a sua competência profissional. Além disto, trata-se de um **conceito de formação de professores abrangente**, pelo que se deve aplicar aos sujeitos que se encontram a estudar para virem a desempenhar a profissão docente mas, também, àqueles que já entraram neste mundo de trabalho. Por outro lado, a formação deve ser entendida numa **dupla perspectiva: individual e em equipa**. Assim, a formação de professores pode ser considerada como uma actividade na qual, apenas, um professor está implicado (formação à distância, participação em determinados cursos) ou como actividade que implique um grupo de professores. Trata-se de uma modalidade mais interessante e rentável, permitindo que os sujeitos intervenientes se desenvolvam profissionalmente, desenvolvendo actividades que respeitem os seus interesses e necessidades. Também Amiguiño *et al.* (2003) consideram que o desenvolvimento pessoal é um processo apoiado no trabalho de equipa. Assim, a partilha de estratégias e metodologias, bem como o seu enriquecimento mútuo é um processo complexo, tal como referem docentes da Escola de Santo Aleixo (op. cit.: 13):

*“(...) este trabalho de autoformação, de formação contínua, traz-nos muito conflito. Pensamos que isto não é tudo um ‘mar de rosas’. Traz conflito. Traz conflito pessoal, em primeiro lugar, porque muitas vezes ficamos inseguros (...) e todas estas situações incomodam. (...)”.*

Actualmente, defende-se que a formação de professores deverá permitir que os mesmos adquiram competência profissional, enquanto os outros professores deverão aperfeiçoar ou enriquecer as suas próprias competências profissionais. Consequentemente, a formação dos docentes deve prepará-los para um trabalho profissional que ultrapasse, ainda, o trabalho de sala de aula, uma vez que, cada vez mais, se está a assistir à colaboração dos docentes noutros tipos de trabalhos. A exigência de realização dos projectos curriculares da escola, são disso exemplo. García (1999) defende que a formação de professores não é um processo que termina nos professores. A qualidade do ensino recebida pelos discentes serve de critério para a avaliação da qualidade da formação realizada pelo corpo docente.

A situação atrás descrita é extensível a muitas instituições de formação de professores. Roldão (2001), para justificar esta convicção, apoia-se nos relatórios de avaliação dos cursos de formação de professores das universidades e das escolas superiores de educação. Refere que, no relatório de avaliação dos cursos de formação de professores do 1º ciclo e educadores de infância desenvolvidos nas universidades públicas (2000, Relatório de Avaliação Externa dos Cursos de professores de 1º ciclo e educadores de Infância, referentes ao funcionamento dos cursos de 1997: 189), os avaliadores fazem, em relação a uma instituição, as seguintes recomendações que, em nosso entender, é bastante pertinente para levar a reequacionar a concepção da palavra integrado:

*Concepção da palavra integrado*

*“uma reflexão que releva das exigências específicas da natureza da formação implica a adopção de mecanismos institucionais e formas de organização que permitem a permeabilização dos contributos provenientes das diferentes componentes de formação o que, pressupondo uma visão pedagógica e didáctica da complementaridade dos saberes e o reconhecimento da sua interdependência do ponto de vista da sua relevância prática, não constitui só por si, garantia de uma formação integrada. Parece indispensável assegurar ao trabalho docente — nestas instituições de formação — uma efectiva coordenação que acautele a sua pertinência científica e o seu sentido profissionalizante do ponto de vista dos destinatários, para o que as respostas institucionais inscritas nas lógicas departamentais não têm sido suficientes”.*

A formação de professores, numa *lógica profissionalizante orientada para a acção e o saber profissional*, precisa que a mesma seja concebida de forma diferente. Trata-se de um processo global, construtivo, crítico e de natureza interactiva. A modalidade projecto é aquela que parece oferecer mais adequadas potencialidades à organização da formação de profissionais de uma actividade

*Modalidade  
formação  
projecto  
versus  
modalidade  
de  
mosaico*

que, no caso da educação, se caracteriza pela sua natureza sócio-prática. Assim, o projecto é concebido como estrutura conceptual agregadora e, por outro lado, como instrumento de gestão da oferta institucional de formação inicial. Esta posição está em oposição ao *mosaico* que caracteriza, de forma diversificada, os modelos de formação actuais, incluindo até aqueles que se consideram integrados (Roldão, 2000a).

Partindo da dupla valência inerente à filosofia de projecto — epistemológica e organizacional — e situando-a no campo da formação de professores, pode-se equacionar de que modo o projecto se apresenta como instrumento de finalização/concepção/construção e, ao mesmo tempo, de gestão e organização de projectos de formação de professores. No sentido de se facilitar esta análise, Roldão (2001: 10) situa a caracterização do projecto de formação em oposição ao plano mosaico de formação:

*“O projecto mosaico corresponde aos projectos de escola constituídos por projectos pedagógicos ou educativos que não têm qualquer ligação entre si, ou que, por necessidade de apresentação, mostram um encadeamento produzido a posteriori. O processo de elaboração efectuou-se sem qualquer problematização de carácter geral. Foi conduzido por equipas de educadores trabalhando separadamente. A validade destes projectos de equipas não está em causa. Contudo falta-lhes um esforço conjugado com vista à produção de melhorias convergentes da actividade educativa projectada”.*

A autora, no sentido de distinguir um *projecto de formação* de um plano aditivo de tipo mosaico (*formação mosaico*), considera como elementos diferenciadores os seguintes:

- o modo como se concebe a finalização/problematização que confere e justifica a unidade de formação;
- a forma como se operacionaliza a organização da relação entre as componentes (áreas ou subprojectos);
- a forma como funciona o trabalho formativo (individual, colaborativo, conjunto, aberto ao exterior, segmentado, modular, etc.);
- os modos como se regula a qualidade da formação desenvolvida.

Por forma a que se operacionalizem estes modos de pensar a formação (como mosaico ou como projecto), sintetizam-se alguns caracterizadores que permitam tornar explícita a natureza qualitativa das diferenças que separam estas duas lógicas (ao nível da unidade, da relação entre partes e da finalização de cada elemento do todo):

	<b>PLANO DE FORMAÇÃO MOSAICO</b>	<b>PROJECTO DE FORMAÇÃO</b>
<b>FINALIZAÇÃO</b>	Aceitação de modelos conceptuais existentes acerca da profissão do professor.	Construção prospectiva de conhecimento sobre a profissão docente.
	Finalização decorrente dos normativos — externos e internos — numa lógica de conformidade.	Problematização da formação, reinterpretando, desconstruindo e apropriando os quadros (legais e outros) reguladores.
	Justificação da formação oferecida de tipo extrínseco ou apenas implícito (correspondência das disciplinas oferecidas face a objectivos gerais, por exemplo).	Justificação da formação oferecida de tipo intrínseco, resultante da filosofia adoptada, da coerência explicitada e fundamentada por parte de cada instituição.
<b>RELAÇÃO ENTRE COMPONENTES E SUA ORGANIZAÇÃO</b>	Em termos de opção quanto a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pesos relativos;</li> <li>▪ equilíbrio distributivo;</li> <li>▪ estabelecimento de sequências e coexistências de componentes.</li> </ul>	Em termos de opção quanto a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ modo como se trabalha cada uma das componentes relativamente às competências necessárias à prática profissional;</li> <li>▪ modo como se relacionam e interagem, explicitamente, no processo formativo, as diversas componentes.</li> </ul>
<b>MODO DE FUNCIONAMENTO DO TRABALHO FORMATIVO</b>	Adopção tendencial de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modos de organização uniformes;</li> <li>▪ Grelha horária fixa segmentar;</li> <li>▪ Trabalho docente predominantemente numa única modalidade.</li> </ul>	Adopção tendencial de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização diferenciada, combinatória de modalidades e opções de trabalho justificadas (docência individual, equipas docentes na prática em contexto e em áreas de teorização, seminários co-organizados, programas de trabalho optados.</li> </ul>
	Estabelecimento de localizações específicas para componentes diversas.	Modos específicos de organização dos tempos e espaços, fundamentados, acolhendo diversas modalidades face a uma finalização pretendida ou reformulada.
	Organização curricular de natureza aditiva.	Organização curricular como unidade, fundamentada e ajustável aos modos de orientar a formação.
<b>MECANISMOS DE REGULAÇÃO</b>	Sem regulação.	Auto-regulação permanente como parte do próprio projecto formativo da instituição.

	Regulação externa, em termos de conformidade.	Integração de outros Mecanismos de regulação de acordo com o desenvolvimento do projecto.
	Escassa regulação interna.	Articulação da auto-regulação com mecanismos de regulação externa.

Tabela nº 7: Plano mosaico vs projecto de formação.  
Fonte: Roldão (2001: 11)

Como consequência do exposto na tabela atrás apresentada, Roldão (op. cit.) considera que todos os elementos da instituição de formação saberão, claramente, os princípios que norteiam a formação desde que a mesma seja organizada *como* e *com* projecto. Questões do tipo:

- qual é a sua filosofia formativa, como a construíram e porque a subscreveram;
- qual a ambição definida como prioritária na formação e o porquê da mesma;
- quais as razões que levaram a que fossem preferidos determinados modos da organização da formação e determinadas práticas na sua concretização;
- que aspectos são identificados, durante o processo, que necessitam de ser reajustados e, por outro lado, que formas se podem antecipar como melhorias,

são questões para as quais todo e qualquer elemento da instituição encontra as respostas adequadas.

Pressupõe-se, então, que só se pode falar da existência de um projecto de formação se:

*Essência do projecto de formação*

- se verificar um envolvimento de todos os elementos na construção/consecução/desenvolvimento/monitorização do mesmo;
- se for capaz de produzir saber, individual e colaborativamente, acerca da formação ao desenvolvê-la;
- a instituição formadora se reconhecer como responsável por escolas e vias próprias as quais têm como consequência um modo particular de conceber e concretizar a formação de um profissional de ensino.

A lógica de projecto na formação inicial tem peculiaridades tais como a inviabilização da existência de modos iguais de fazer e, por outro lado, garante duma qualidade formativa de bom nível. No entanto esta qualidade é conseguida de diferentes formas, em cada uma das instituições e terá reflexos, segundo Roldão (2001: 12):

- no desempenho profissional dos seus diplomados e



- na qualidade da cultura e produção de conhecimento profissional da instituição.

Esta diferenciação, na forma como se constróem os conhecimentos dos formandos, nas suas diferentes dimensões (pedagógicas, culturais, morais, afectivas...) constituirão as “marcas” distintivas de determinadas escolas de formação. São estas que contribuirão para termos professores mais ou menos competentes para responderem às necessidades decorrentes da evolução das sociedades. Na esteira de Alarcão (1998: 50), formar professores é desenvolver uma actividade, num campo social delicado e difícil, mas de uma enorme valia, na rede complexa das dinâmicas sociais. Estas, independentemente das nossas vontades, atravessam e são atravessadas pelos exercícios destes profissionais:

*“O professor é o representante da sociedade, por ela encarregado de transmitir conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e, no momento valoriza. Mas é também o co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventivo, co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mudanças em presença. O seu papel joga-se num presente com passado e com futuro”.*

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em termos de tendências, na história do sistema, regista-se um interesse pela formação contínua. Inicialmente, assistiu-se a um período em que pouco se investigava sobre a formação em geral, passando por um período (passado recente) em que a formação de professores era representada como reduzida ou a uma formação pedagógico-técnica para o ensino primário, ou à preparação académica inicial nas disciplinas científicas com adição de alguma formação académica subsequente (tempo das Pedagógicas e da profissionalização segundo o estágio clássico) até se chegar aos anos 60/70 em que se verificou uma profunda mudança. Este facto esteve relacionado com a expansão do sistema e da extensão da escolaridade obrigatória. Assistiu-se a um *boom* da formação — orientada para a certificação — a qual se dirigia aos professores em serviço. José Augusto Pacheco (2001) e Sá-Chaves (2000) consideram que os planos curriculares da formação, em Portugal, se baseiam numa lógica curricular predominantemente aditiva. Esta separa as componentes da concepção das componentes da acção, dando-se a passagem de uma para a outra através de processos de treino e de aplicação.

Ao longo das décadas de 70 e 80, foram criadas instituições específicas associadas à formação de professores, ao nível do ensino universitário e do ensino politécnico, com a criação das escolas superiores de educação. Poder-se-á acrescentar que, para fazer face à primeira expansão do acesso à escolaridade

a partir de 1969, a situação vivida em Portugal a partir da década de 70, ao nível da formação, se caracterizou pela necessidade de dar resposta à formação (que havia sido conceptualizada como uma combinatória de saberes prévios ao exercício e tendencialmente suficientes e definitivos) e certificação de milhares de recém-chegados à profissão (pessoas com formações académicas variadas e sem qualquer preparação pedagógica). Estas preocupações tiveram como resultado um investimento ao nível da formação contínua — investimento esse que foi pouco gerador de dinâmicas de formação em contexto, já que se tratou de uma formação com grande peso burocrático. A situação viu-se um pouco alterada nas décadas de 70 e 80, uma vez que foram criadas as instituições ou departamentos orientados para a formação inicial de professores (Escolas Superiores de Educação e Departamentos ou Escolas de Universidades), nas quais se inicia um processo de aprofundamento da formação, através do investimento orientado para a formação de profissionais docentes com perfil próprio e, por outro lado, pela produção de investigação acerca da formação de professores em contexto. No entanto, as perspectivas optimistas em relação às potencialidades da formação sofreram algumas decepções.

*Reforma  
de Veiga  
Simão*

A reforma de Veiga Simão, em 1973, constituiu um marco importante, na história da formação, no nosso país. Por outro lado, nos anos subsequentes à Revolução de Abril de 1974, em Portugal, as ideias mais progressistas estenderam-se, também, ao mundo da educação. Um novo discurso político apareceu associado a um outro discurso teórico-prático como resultado das experiências de formação levadas a cabo nas próprias escolas e nas instituições de ensino superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo (enquadrada na proposta de um novo edifício normativo) foi um marco importante bem como o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. A filosofia subjacente a estes princípios contrariava aquilo que havia sido defendido até então. Durante muito tempo, defendeu-se que eram os bons professores que faziam as boas escolas, realçando-se, assim, a importância da arte pedagógica do professor e descurando-se os aspectos científicos da questão. A situação, felizmente, alterou-se. Os professores começaram a ser considerados actores indispensáveis no processo curricular e, na última década, do século passado, começou a valorizar-se a formação de professores, uma vez que deles depende qualquer propósito de inovação educativa. Assim, segundo Pacheco *et al.* (1999: 10), a formação assume-se, nos sistemas educativos, como vector crucial, “*o alfa e o ómega*” (Estrela e Estrela, 1977) ou como uma das “*pedras angulares*” (Gimeno, 1982), enquanto a abordagem formativa se preocupava com o desenvolvimento de temas relacionados com o ensino reflexivo, a investigação-acção, os professores/investigadores.

Roldão (2001) também nos diz que, a partir da década de 80, a investigação sobre a formação de professores em Portugal foi marcada pelo interesse da formação realizada em contexto da própria escola e pelo interesse nos processos de desenvolvimento profissional. A autora refere que outro aspecto que

se tem revelado bastante interessante relaciona-se com a investigação sobre a educação de adultos e a permeabilidade desta vertente, relativamente à investigação sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores — assunto, segundo a autora, também do interesse de García (1999) e Canário (2000). No entanto, durante o mesmo período de tempo, pouco foi produzido em termos de investigação tendo como objecto de estudo a formação inicial, no nosso país.

Canário (2001a) relembra-nos o facto de, em Portugal, concretamente depois de 1993, se ter vivido um período de grandes expectativas em relação à formação dos professores. Esse ano é um marco bastante importante, pois está associado ao crescimento brusco e exponencial da oferta de formação contínua de docentes, como resultado da aplicação do regime jurídico da formação, aprovado em 1992 e da abundância de recursos financeiros oriundos da União Europeia. O nascimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas (C.F.A.E.) levou a que se pensasse que os mesmos poderiam vir a constituir-se como “herdeiros” de uma tradição portuguesa de “formação centrada na escola” — ideia que remonta aos anos 70 (como já foi referido).

Em termos políticos, no nosso país, a aposta na institucionalização de um sistema de formação contínua de professores deve-se ao facto de se pretender “ensinar os professores” a “aplicar bem” a Reforma Educativa, iniciada a partir da década de 80. Este investimento na formação era justificado pelas seguintes razões:

- esperava-se que a formação contínua contribuísse para a melhoria do funcionamento das escolas;
- esperava-se que, com o melhoramento do funcionamento das escolas, se registasse uma melhoria do desempenho profissional dos professores;
- esperava-se que, com esse acréscimo de oportunidades de formação, houvesse uma melhoria das disposições subjectivas dos professores, contribuindo para a diminuição do “mal estar docente”, uma vez que a institucionalização da formação contínua, em termos simbólicos, contribuiria para a “valorização” e dignificação da profissão docente.

Porém, em Portugal, sempre tem existido uma enorme discrepância entre o legislado e a situação real. Em termos legislativos, cedo se verificou a necessidade de haver formação contínua. Já em 1936, através do Decreto-Lei nº 27084, se referia que “*os professores têm por obrigação fazer o seu aperfeiçoamento contínuo sob pena de processo disciplinar...*” (J. Silva, 2003: 107). O autor citado acrescenta, ainda, que, em 1973, através da Lei nº 5/73, foi estabelecido que “*a formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do estado (...) e deverá ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar a actualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a favorecer a promoção e mobilidade profissionais*”. Posteriormente, é a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que vem mar-

car a diferença, afirmando que “*todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República*” (art.º 2º, 1), enquanto no ponto 2 é mencionado que “*a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira*”.

Presentemente, constata-se que, relativamente à formação dos professores, entre o idealizado e o praticado, continua a existir um grande distanciamento. O estado teve um papel determinante na situação que se vive. O controlo estatal, associado à ausência de uma dinâmica associativa das escolas, reduziu os C.F.A.E. ao papel de intermediários entre a administração e os professores, oferecendo “menus” de acções de formação, numa perspectiva de reciclagem científica e didáctica. Na opinião de Canário (2001a), a formação foi um fracasso. No entanto, os professores queriam ter formação. Desde os anos 70 que a institucionalização da formação contínua fez parte das reivindicações da classe docente que a considerava como um direito dos professores e uma obrigação do Ministério — situação que se inverteu a partir de 1993, uma vez que o Ministério passou a ter o direito de exigir aos professores que frequentassem acções de formação. De direito, a formação passou a ser um dever. Os professores parece passaram a ser estudantes trabalhadores para quem a formação é vivida como algo que não se coaduna com o desempenho profissional. Para A. Silva (2002: 120), a formação contínua “*deverá proporcionar novos e mais aprofundados conhecimentos, e, simultaneamente, desenvolver a partilha de experiências dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita com ciência e consciência*”.

Decorrente do processo de desenvolvimento do sistema de formação de professores em Portugal, a partir da década de 70, assistiu-se às seguintes tendências, segundo Roldão (2001):

- distanciação das duas vertentes da formação (inicial e contínua) na cultura e na representação dos próprios professores. Conclui-se isto se compararmos a predominância de investigação sobre formação contínua e em contexto com a investigação produzida sobre a formação inicial (inclusive pelas próprias instituições de formação);
- a acentuação da distância entre o discurso teórico sobre os dois modos de formação, apesar das práticas dominantes nos dois modos terem permanecido de cariz escolarizante (Roldão *et al.*, 2000);
- relativo esbatimento da formação inicial como objecto de estudo e campo de debate teórico, decorrente da maior dependência da formação inicial em relação às pressões políticas e às sucessivas exigências administrativas;
- revitalização da formação inicial, no plano teórico, na década de 90. Em algumas escolas e universidades, desenvolveram-se linhas de investigação e formação enquadradas no conceito de professor reflexivo, inspirado na

linha de Donald Schön (1983, 1987), o qual se constituiu como referente da formação inicial. No entanto, ainda hoje, há tendência para manter modelos organizativos aditivos.

O enquadramento político-jurídico da formação contínua de professores valoriza-a do ponto de vista político-administrativo uma vez que, ao prever a formação contínua como um dever dos professores, interfere, nem sempre favoravelmente, na construção da sua identidade profissional. Admite que a progressão na carreira está condicionada pela frequência de formação acreditada (A. Silva, 2002).

Recentemente, começou a fazer sentir-se a necessidade de se deixar de pensar a formação de professores, em Portugal, de forma dicotómica. O INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), através das políticas de acreditação da formação de professores e dos documentos que, nesse sentido, foram produzidos e discutidos publicamente, associado a todo um manancial de investigações e debates científicos, contribuiu para a mudança de mentalidades. Assim, o discurso teórico reconhece a necessidade de repensar a formação inicial num quadro de formação e desenvolvimento profissional:

*“A necessidade de gerar ambientes fortemente interactivos, desde o início da formação profissional, emerge como uma das tendências mais interessantes da profissionalização dos professores (...) A prática profissional é entendida como referência de fundo, espaço e tempo de produção de saberes e competências que justifica, legitima e doseia os saberes disciplinares a adquirir e que estabelece como principal finalidade ‘fazer dos futuros professores práticos reflexivos’ (Tardif et al. 1998. (...) Está em causa uma nova epistemologia da prática profissional (...)”*

Amiguiño (1993: 40).

Não podemos esquecer que as decisões que venham a ser tomadas no plano das políticas da formação inicial de professores exigem que os responsáveis tenham consciência de que se está a trabalhar num terreno movediço e onde os ventos soprantes surgem de vários quadrantes com posturas e exigências diferentes. Contudo, há aspectos sobre os quais existe unanimidade. As sociedades futuras cada vez são mais exigentes, cada vez são mais constituídas sobre o acesso e o domínio do conhecimento. Se se pretender contribuir para a melhoria da qualidade da educação no sentido de se enfrentarem as realidades cada vez mais complexas e mutáveis, há que antecipar decisões no sentido de se reforçar a profissionalidade. Esta será a via considerada mais ajustada para gerar e gerir, de forma contextualizada e sustentada, a melhoria da qualidade da educação (Roldão, 2001). Aludindo aos pressupostos de Imbernóm (2007), destacamos alguns elementos que influenciam a educação e a formação dos professores:

- Um rápido desenvolvimento e uma mudança acelerada nas formas adoptadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte. Há que mudar a nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender;
- Uma acelerada evolução da sociedade em termos de estruturas materiais, institucionais e das formas de organização da convivência, dos modelos de família, da produção e da distribuição que se reflectem numa transformação das formas de viver, pensar, sentir e actuar das novas e das velhas gerações;
- As mudanças vertiginosas dos meios de comunicação de massas e da tecnologia subjacente que têm sido acompanhadas de profundas transformações na vida pessoal e institucional, pondo em causa a transmissão do conhecimento de forma tradicional (textos, leituras, etc.), assim como as instituições que a isso se dedicam;
- Uma análise da educação que não é já património exclusivo dos professores, mas de toda a comunidade e dos meios que esta dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática educativa, onde o contexto pode ser mais influente que a educação;
- Uma sociedade multicultural e de línguas diversificadas, onde o diálogo entre culturas supõe um enriquecimento global, e onde é fundamental viver em igualdade e conviver com a diversidade. Estar preparado para isso causa angústia social e educativa;
- Um grupo profissional (professores) que divide o poder da transmissão de conhecimentos com outras instâncias socializadoras, tais como televisão, diversos meios de comunicação, redes informáticas e temáticas, maior cultura social, educação não formal...;
- A relevância da bagagem sociocultural na educação (a comunicação, o trabalho em grupo, os processos, a elaboração de projectos conjuntos, a tomada democrática de decisões, etc.);
- Uma diferente forma de aceder ao conhecimento (seleccionar, valorizar e tomar decisões) a qual implica novas habilidades e competências, pelo que os docentes precisam de praticá-las para as desenvolver com os alunos;
- Uma desregulação crescente do Estado onde impera uma lógica de mercado e um neoliberalismo<sup>56</sup> ideológico complementado com um neoconservadorismo<sup>57</sup> que infesta o pensamento educativo e as políticas governamentais.

*Modelos de organização da formação inicial*

Em relação à formação inicial, em Portugal, os modelos de organização podem ser integrados, bi-etápico e sequenciais. Apesar de divergirem em termos de filosofias e estratégias organizativas, possuem, contudo, elementos

---

<sup>56</sup> Neoliberalismo é a ideologia conservadora que baseia as políticas numa racionalidade económica, onde o privado se sobrepõe ao público, o qual é visto como mau e a pessoa é percebida como capital humano (Imbernón, 2007: 34).

<sup>57</sup> Neoconservadorismo é passado e desenvolve políticas e práticas educativas anteriores sob a fachada de uma maior exigência e nível académico (Imbernón, 2007: 35).

comuns. Assim, segundo Roldão (2001), todos se organizam em redor das *componentes de formação* que são definidas pela legislação que regulamenta e organiza os cursos de formação inicial; legislação essa que também define os parâmetros de ponderação das componentes ligadas à formação científica, à formação em ciências da educação e à prática pedagógica. No que se reporta às diferenças existentes entre os vários modelos, essas acentuam-se pela organização adoptada relativamente a essas componentes no plano da sequência (integrado, sequencial, bi-etápico), pela progressão (gradualidade da presença ou coexistência das componentes versus sua organização separada e sequencial) e pelo locus de exercício da formação (componentes asseguradas na instituição versus componentes asseguradas no terreno da prática profissional). Roldão (op. cit.) acrescenta, ainda, que, em todos os modelos, incluindo os integrados, a relação entre as componentes é, em termos gerais, de natureza aditiva, uma vez que é quase inexistente a articulação entre as chamadas componentes de formação.

A inarticulação entre as componentes de formação é corporizada ao nível do currículo enunciado, no qual os programas não têm qualquer articulação, funcionando as componentes em total separação, do currículo implementado em que as práticas de cada docente não têm qualquer relação com as dos outros pares e ao nível organizacional baseado na inexistência de mecanismos organizativos que promovam a planificação conjunta e articulada da formação.

Sintetizando, no nosso país, poder-se-á sublinhar o significado da Revolução de Abril de 1974 na profissionalização da actividade docente, sem deixar de se ter presente a história de sucesso e de incapacidades das reformas na formação de professores, assim como a consagração no Estatuto da Carreira Docente de 1989-1990 de um modelo de profissionalidade híbrido, entre o funcionário e o técnico (Teodoro, 2006).

## 2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS BOLONHA

Com o Processo de Bolonha<sup>58</sup> pretende-se, no âmbito da formação de professores, uma unificação e convergência dos estudos superiores, na União Europeia, apontando-se para 2010 o prazo de aplicação dos objectivos pretendidos (Serralheiro, 2005). Este processo representa um esforço de vários países na construção de um espaço comum de ensino superior onde se privilegia a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e respectivas formações, exigindo a reestruturação do Ensino Superior. Este é composto por dois ciclos de formação: um graduado e um pós-graduado, sendo necessário para se aceder a este último patamar (o qual conduzirá aos graus

---

<sup>58</sup> A sua origem encontra-se na Magna Carta das Universidades, de 18 de Setembro de 1201. O Processo de Bolonha tem continuidade com a Declaração da Sorbonne em 1988, prosseguindo em Bolonha em 1999, Praga 2001, Salamanca 2002 e Berlim 2003 (Serralheiro, 2005).

de mestre e doutor) obter aprovação no primeiro ciclo com a duração de três anos. Trata-se de uma formação de carácter generalista.

Para Ponte (2005), é imperioso que todos os professores possuam uma formação sólida na sua especialidade de docência, uma formação educacional adequada e uma formação prática consistente. Por outro lado, há, ainda, a necessidade de uma formação multifacetada e multidisciplinar, assim como o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, tornando-se inviável diminuir para menos de quatro anos a duração da formação inicial do professor. Caso tal aconteça, uma ou mais das vertentes referidas ver-se-ão fragilizadas. Segundo as propostas de Bolonha, a formação de um professor é pouco ambiciosa, em termos de qualidade, uma vez que o primeiro ciclo de estudos representa uma primeira etapa de formação com a duração de três anos. É proposto um ciclo destinado a uma formação de base e um outro responsável pela formação nos elementos de natureza mais especificamente profissional, com características comuns a todos os professores.

As orientações europeias, ao apontarem para dois ciclos de formação, pretendem evitar o excessivo alongamento das graduações, abreviando a entrada no mercado de trabalho e facilitando a mobilidade discente durante a pós-graduação. Para Carvalho (2005: 23), mesmo a nível nacional, “*as soluções a encontrar para a organização e duração dos cursos de formação de professores terão de ser sempre confrontadas com as que vierem a surgir para outras formações profissionalizantes, como será o caso da medicina, do direito e das engenharias*”.

A convergência dos sistemas de ensino superior, para além dos aspectos mencionados, permitirá o desenvolvimento económico e social da Europa, a par da competição com outros sistemas de ensino superior, tais como os dos Estados Unidos da América e do Japão (Amaral, 2005). Parece que, por detrás de Bolonha, o grande motor é o económico ou as questões relacionadas com a economia — facto que acentua a deslocação das responsabilidades do Estado para o próprio sujeito, uma vez que a frequência do segundo ciclo é suportada (pelo menos a grande parte) pelo indivíduo.

Teodoro (2005) faz alusão à significativa perda de influência e de capacidade de atracção das universidades europeias quando comparadas com as norte-americanas, mencionando o facto de as universidades não se reformarem por dentro, mas a partir de ordens exteriores. Este facto é corroborado por Amaral (2005: 42-43), quando refere a possível “*perda de diversidade dos sistemas Europeus de Ensino superior, a qual, até há pouco tempo, era considerada como uma das vantagens competitivas da Europa*”. Tal como Teodoro (2005), devemos ter presente que existe uma significativa perda de influência e de capacidade de atracção das universidades europeias face às suas congéneres



norte-americanas, na globalidade dos domínios científicos e, principalmente, em diversos campos das ciências experimentais.

Uma boa aposta parece ser a procura de uma uniformidade curricular na Europa (Vieira, 2005). Todavia, se a falta de comunicação entre Universidades e Institutos Politécnicos, num mesmo país, parece incompreensível, o mesmo se poderá dizer para uma Europa ao que se junta a profunda incerteza no que se reporta ao Ensino Superior, associada a orientações de natureza contraditória (Castro, 2005).

Subordinar o ensino ao trabalho, ou se preferirmos à economia, é preocupante. Serralheiro (op. cit.), considera que o ensino e a investigação não têm de se alicerçar em critérios empresariais e ditados pelo mundo do mercado, desviando para plano secundário a cooperação entre escolas, Estados, docentes e discentes.

Se o processo de Bolonha estiver subordinado a princípios de índole económica e ao serviço de estratégias que visam a mercantilização do ensino e da formação e o aniquilamento do ensino público, o mesmo nada ganhará. Os empresários já se manifestaram. De acordo com Santomé (2006: 29), em 1995, a Mesa Redonda Europeia de Empresários publicou um documento destinado a definir as políticas educativas da União Europeia: *Educationn for Europeans-Towards the Learning Society*. Dois anos mais tarde, insistiu com um outro documento: *Investing in Knowledge-The Integration of Teachnology in European Education*. Na apresentação do primeiro documento, o Presidente da ERT-Education Policy Group, François Cornélis, realça que a “finalidade do documento é apresentar as perspectivas dos empresários sobre como acreditam que a educação e a formação profissional, consideradas como um todo, podem ser adaptadas para responder de um modo mais eficaz às transformações económicas e sociais da actualidade”. Acrescenta que a ERT confia que, incorporando uma perspectiva mais prática, típica do mundo dos negócios, ... se pode contribuir para mudar a educação europeia — algo que se precisa urgentemente. Caetano (2007: 9) diz mesmo que a formação, “*enquanto factor crítico para o desenvolviment das competências, constitui uma alavanca fundamental para o sucesso empresarial e para a qualidade do emprego*”. Para Teodoro (2005), o processo de Bolonha traz riscos para as universidades, como todos os processos que assentam na comparação e competição internacionais. Todavia, o importante será transformar esses riscos em possibilidades de mudança, em mandatos externos que funcionem como enzimas das necessárias reformas educacionais e sociais endógenas.



## ***CAPÍTULO III***

***PROFISSIONALIDADE DOCENTE***

***E FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

*(...) “aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor”.*

Pacheco, J. A. (1995a: 39)

*“(...) a formação de professores é um factor imprescindível para qualquer sistema educativo organizado que pretenda um alto grau de eficácia (...)”.*

Imbernón (2001: 135)

*“O desenvolvimento das competências pessoais, profissionais, científicas e culturais do professor exigem hoje, mais do que nunca, uma formação contínua e adequada que concorra para o harmonioso entrosamento dos diversos saberes.  
Sem qualquer dúvida, quer queiramos quer não, o professor é o protagonista do acto educativo (...)”.*

Balancho (1993: 28)

## INTRODUÇÃO

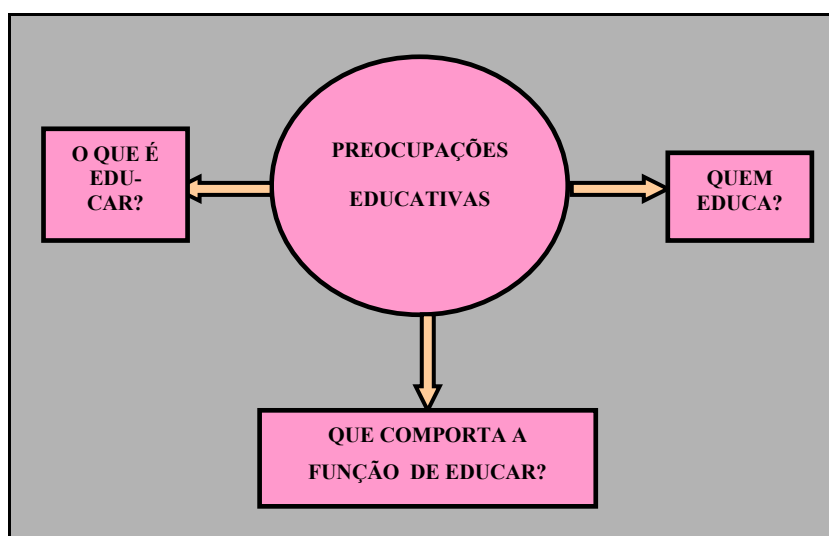


Figura nº 18: Preocupações educativas (Tavares, 1996).  
Fonte: Elaboração própria

Nos últimos anos, os países europeus, no sentido de melhorarem e aperfeiçoarem os sistemas educativos, introduziram-lhes modificações e mudanças, tais como a revisão curricular, a organização e gestão das escolas, a reformulação dos estatutos do corpo docente, os apoios educativos, os manuais escolares. Esses países estão conscientes de que se torna necessário prepararem-se para os desafios de uma sociedade cujo funcionamento se baseará no saber, no conhecimento e na informação (Grilo, 2002).

O facto de se saber que a aprendizagem que se gera na prática é um elemento formativo importante levanta, consequentemente, a questão de se saber como é que esta pode ser integrada nos programas de formação. Neste cenário de formação, o formador não tem tanto o papel de ensinar, mas sim de facilitar a aprendizagem, ou seja, ajudar a aprender — perspectiva que Schön (segundo Alarcão, 2000) vai buscar a Dewey e a Rogers. Na base desta concepção do processo de ensino e aprendizagem encontra-se a ideia de que “*não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento*” (Alarcão, 1996a: 18).

Antunes (2000) considera que o ensino transmissivo deve ser substituído por aprendizagens que despertem o interesse ao associar o novo ao velho, que acentuem a motivação fazendo do aluno o centro de conexões entre essas evidências, que mostrem coerência com os desafios que a vida impõe e, sobretudo, que sejam passadas através de técnicas diversas e não através da repetição que ocorre em aulas expositivas, como se não existissem outras ferramentas que estimulem a atenção e a aprendizagem significativa. O impor-

*Ensino  
transmis-  
sivo*

tante será ter presente que as funções sociais da escola têm sido (ou deseja-se que sejam ) alteradas. Na actualidade, defende-se que “o desafio da escola obrigatória são as competências que fazem de nós não somente trabalhadores independentes ou assalariados, mas seres autónomos, cidadãos responsáveis, pessoas com vida privada, familiar, espiritual, com lazes e implicados em diferentes projectos e diferentes causas...” (Cortesão, no prefácio da obra de Perrenoud, 2002b: 10-11). Contudo, o que se verifica é que a escola, a exemplo da sociedade, afirma uma coisa e faz o contrário:

*(A escola) “Afirma que quer formar a um nível elevado, mas não utiliza os meios pedagógicos necessários. Diz que quer desenvolver a razão, mas acumula as aprendizagens que preparam para os estudos a longo prazo. Diz querer educar, mas passa o tempo a instruir”.*

Perrenoud (2002b: 16)

## 1. REDEFINIÇÃO DO SENTIDO SOCIAL DO TRABALHO DOCENTE

*“Ser professor não pode definir-se, tal como acontece com a maioria das profissões, como uma actividade de produção de bens materiais ou serviços de ordem económica, técnica ou organizativa, mas com uma actividade complexa cuja finalidade é a produção de “estados de espírito” e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características relevam do agir comunicacional.”*

Carrolo (1997: 46)

*Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem*

As escolas têm de ter a capacidade de assumir que algumas das dificuldades registadas no processo de ensino e aprendizagem estão relacionadas com os modelos de gestão e funcionamento adoptados, bem como com as metodologias e os procedimentos utilizados em situação de sala de aula. Desta forma, há que ter presente a necessidade de fornecer aos docentes não só ferramentas conceptuais e metodológica, mas também apoios que reforcem o desenvolvimento de competências diversas em termos da organização e gestão da sala de aula, enquanto se devem apoiar as escolas no que se reporta à definição e à promoção de programas que apoiem os professores nos processos de mudança considerados necessários (Morgado, 2004). Estes aspectos aparecem ainda como mais importantes se tivermos presente que, também, somos expostos a tornarmo-nos vulneráveis, insignificantes e embrionários. Até certo ponto, nós gozamos um elevado potencial para fazer um esforço de crescimento. Mas podemos cair para trás, perder terreno, desistir, ou simplesmente ignorar o impulso para a mudança e permanecer perplexos na nossa concha. Todavia, Torrado (2002: 52) diz que “O professor, como testemunha e intérprete da mudança, é sempre contemporâneo do futuro”. Para Thurler (1994: 33), “a mudança em educação depende daquilo que os professores

*pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente*". O *"drama e o desafio consiste em que cada professor tem que reinventar cada dia, e em cada ano, a sua actividade como educador (...). Portanto, a nossa actividade educadora não pode ser mecânica, ritual, rotineira"* (Posada, 2003: 55-56). O autor acrescenta que se os professores não forem capazes de vencer a tentação da rotina acabarão por se transformar em vítimas e acabam "queimando-se" como consequência do stress e do mau estar que essa rotina gera. O melhor será mesmo, pensamos nós, apostar na mudança, uma vez que nem os alunos nem os professores são robots e nem as condições de ensino são iguais por muitas semelhanças que pareçam ter. O professor é considerado o agente de mudança mais importante, o qual se encontra imerso numa corrente de mudança que deverá mudar (Carreiro, 2007). Porém, o processo de mudança não acontece de forma natural. É preciso que os professores se sintam insatisfeitos com a situação vivida e considerem necessário melhorar o seu desempenho profissional. António (2004) reforça a ideia de que a auto-estima pessoal pode ser ferida, com os tipos de mudança e reformas profissionais que são impostas. Facilmente são percebidas como uma crítica pessoal, em vez de serem entendidas como uma mudança para melhor.

Apesar da percepção fortemente enraizada de que a mudança traz consigo aspectos negativos, tal facto não constitui razão suficiente para justificar o desejo que alguns possuem de diminuir o seu ritmo. No entanto, estes receios são compreensíveis uma vez que, segundo Dias de Deus (1990: 77) *"ninguém gosta de viver com incertezas. Incertezas geram ciúmes, criam dramas e provocam angústia nos espíritos"*. Com frequência, a necessidade de mudança é contrariada pelo lamento, o saudosismo e o desejo de regressar à escola de outrora. Porém, todos devemos aceitar que *"a educação tem de ser concebida como a preparação do indivíduo para viver num "presente fluido e um futuro incerto"*" (Machado, 1995: 12). Mas o que significa mudar? Para Hudson (1991), mudar significa manter o que funciona, renunciar ao que não funciona, adoptar novas formas de aprendizagem e de exploração das opções que aparecem e desenvolver novos compromissos. Na perspectiva de Dóí (1993, cit. por Posada, 2003), o compromisso é a chave de todo o êxito. É o compromisso que deve levar os educadores a realizar um acto de auto-consciência e auto-reflexão que levem a decidir sobre o que funciona e a rejeitar o que não interessa, adoptando novos instrumentos em função das características da sociedade que evolui. São estes quatro requisitos que Hudson (op. cit.) considera necessários para o crescimento e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Mas... há que ter consciência que o processo de mudança é difícil e que, em termos da sua natureza, a mesma:

- **Tem a ver com a aprendizagem de novas formas de pensamento e de comportamento.** De entre os pressupostos que constituem esta máxima, apresentamos o seguinte: *"Aceitar que a mudança tem realmente a ver*

com a aprendizagem conduz a uma outra consequência importante. Significa que as escolas devem ser lugares onde os professores aprendem a partir da própria experiência, do mesmo modo que pretendem que os alunos aprendam a partir das tarefas e actividades que vão realizando” (I.I.E./UNESCO, 1996: 112). Imbernón (2007), valoriza a formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais ultrapassam os aspectos puramente técnicos e objectivos.



Figura nº 19: Mudança como aprendizagem.

- **É um processo e não um acontecimento**, uma vez que “As ideias fundamentais não mudam num momento preciso, nem se implementam novas abordagens num abrir e fechar de olhos. Na realidade, a mudança processa-se de modo gradual” (I.I.E./UNESCO, 1996: 113). Também Ascristán (1995: 77) partilha a mesma ideia e diz que “as mudanças educativas (...), não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correcção da trajetória”. Imbernón (2007) presenteia-a-nos com o seu posicionamento ao defender que o desenvolvimento profissional é fruto das diversas componentes que ocorrem simultaneamente durante a prática do ensino. Não é um acontecimento..., mas sim um processo.



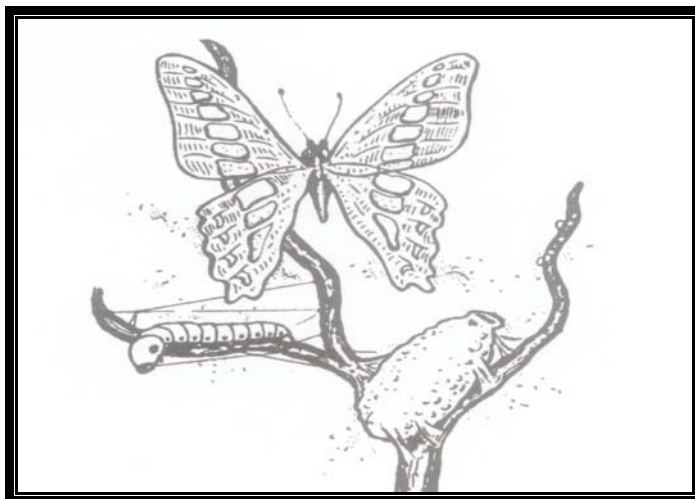


Figura nº 20: Mudança como processo.

- **Leva tempo**, pelo facto de ser um **processo**. Assim, é necessário estar-se consciente da necessidade do tempo “*para estarmos disponíveis para aprender novas ideias e praticar novas competências*” e, por outro lado, “*reconhecer que o processo de assimilar novas formas de trabalho é um processo longo*” (I.I.E./UNESCO, 1996: 114). A mudança ao nível dos professores, ao ser uma mudança da cultura profissional é um processo complexo e muito lento. Essa complexidade e lentidão tem intrínseca a necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência da mudança (Imbernón, 2007). Também Evans (1996) considera que a maioria das mudanças é lenta.



Figura nº 21: Tempo no processo de mudança.

- **Pode ser pouco clara**, isto porque “*Ao procurar relacionar novas ideias e novas formas de trabalhar com o conjunto das experiências, preferências e preconceitos pessoais, aquelas podem ficar distorcidas, al-*

*teradas ou, de facto, totalmente transformadas numa forma considerada mais aceitável"* (I.I.E./UNESCO, 1996: 115). Nem sempre as mudanças são bastante perceptíveis — atalha Evans (1996).

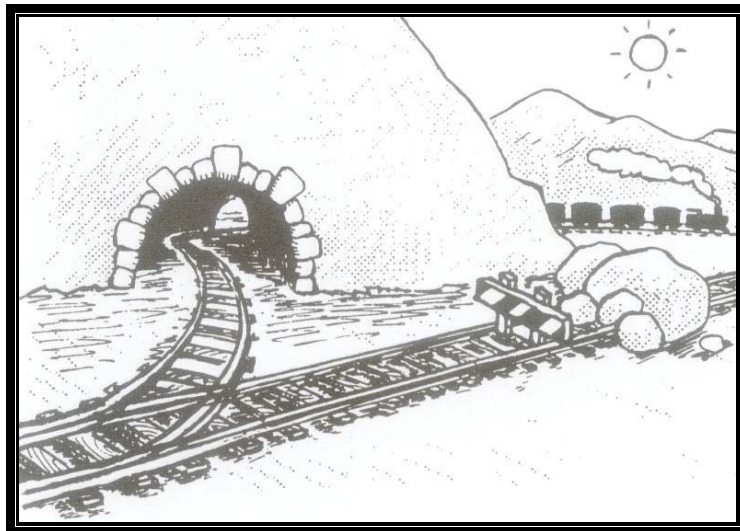


Figura nº 22: Processo de mudança e “conflito” pessoal.

Em termos mais gerais — mudança nas intuições/sistemas educativos — os diversos estudos realizados concluem que a claridade constitui um dos atributos mais relevantes do conteúdo e das inovações. Segundo Navarro (2000), a questão da claridade é um problema que está sempre presente no processo de mudança. Conquanto exista a opinião generalizada que é necessário apostar-se na mudança, o certo é que quando os professores querem melhorar, independentemente de se tratar de uma dada área do currículo ou da escola no seu todo, a mudança que é necessário adoptar pode não ser suficientemente clara, relativamente ao que é necessário fazer de forma diferente.

- **Pode ser penosa**, uma vez que “*quando adoptamos algo de novo, estamos muitas vezes a rejeitar alguma coisa em troca e isso pode ser penoso*” (pág. 115). Imbernón (op. cit.) fala-nos mesmo de uma nova aprendizagem que estabelece mecanismos de desaprendizagem para voltar a aprender, ou seja, aprender a desaprender é o suporte do aprender a aprender.

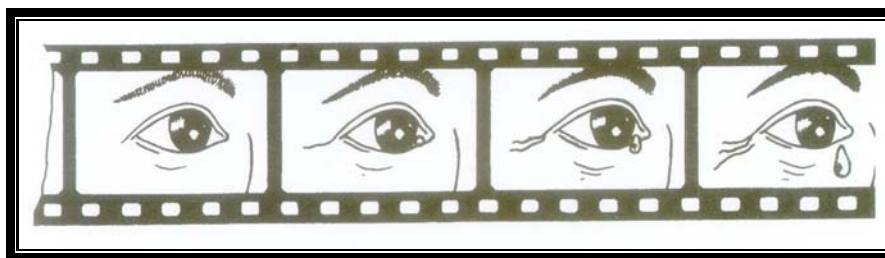


Figura nº 23: Mudança e sofrimento.

Na nova concepção de profissão docente, existem condições consideradas mínimas, para que a mudança ocorra com sucesso (I.I.E./UNESCO, 1996), tais como a necessidade de: se **definirem claramente os objectivos a atingir**, se **definirem prioridades realistas**, haver **motivação, apoio e recursos**, sem se ignorar a importância da **avaliação**. Neste contexto, o acto de pesquisar começa a ser considerado de extrema importância. Este comportamento pressupõe a busca e a interrogação e deve ser entendido como algo que faz parte dos próprios professores e, como tal, necessário à sua própria formação.

Acontece que mudanças legislativas e mudanças de práticas pedagógicas têm lógicas diferentes. Mudar práticas é um processo complexo, o qual envolve os professores, mas não resulta nem das suas simples vontades, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior (Leite, 2003). Também Thurler (1994: 156) nos lembra “*que a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente*”. Mais importante do que os normativos legais são as representações que os professores fazem dessas mudanças, o modo como lhes aderem e o sentido que lhes atribuem.

Uma questão pouco facilitadora do desenvolvimento profissional dos docentes prende-se com a ausência de uma cultura de colaboração e articulação entre as universidades e as escolas, ao nível da formação inicial mas, também, da formação contínua. Este aspecto tem sido um dos grandes obstáculos à inovação em educação, no que respeita à sua implementação, bem como à sua consolidação. Decorrente deste dado vivido, aplaude-se a defesa de projectos de construção colaborativa do saber educacional, mas centrados nas práticas profissionais (Moreira, 2000). É no exercício da autonomia profissional que radica o poder do professor:

*“É este o poder dos professores: só há educação adequada, só há qualidade da educação se eles a construírem, se eles inovarem. É um poder que ninguém lhes pode delegar ou devolver. É um poder que só eles podem conquistar”.*

Campos (1996: 18)

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), há artigos que referem a investigação em educação. Também o artigo 54º e o artigo 55º do Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril (Estatuto da Carreira Docente) se pronunciam sobre a aquisição de outras habilitações como fonte de valorização profissional e, consequentemente, do enriquecimento da profissionalidade docente. No entanto, quando se fala de formação de professores, estamos a reportar-nos à formação inicial, à formação contínua e à formação especializada, enquadrando-se, desta forma, o sistema de formação na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e num processo mais vasto do desenvolvimento profissional dos sujeitos visados (Campos: 2000).

*Objectivo político do sistema de formação de professores*

O grande objectivo político do sistema de formação de professores é, sem qualquer dúvida, a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Consequentemente, há que capacitar os professores, ao longo da vida, a fim de poderem actuar, de forma reflexiva, como profissionais de mudança a nível de sala de aula, da escola e dos vários contextos educativos. A este propósito, e uma vez que as situações que os futuros profissionais vão encontrar são únicas e, por outro lado, complexas e que a solução das mesmas depende tanto de conhecimentos teóricos como de conhecimentos práticos, Schön propõe que os cursos de formação de professores se estruturam por forma a responderem aos problemas que são inerentes aos contextos de trabalho, nos quais os alunos irão, no futuro, desempenhar a sua actividade profissional (L. Santos, 2002). Tudo isto é extremamente importante, numa época em que se considera o professor como um participante activo no processo de conhecimento que tem como enfoque o aluno e não a matéria e onde o aluno é considerado como o responsável último da sua aprendizagem (Mauri, 2000). Onrubia (2000) considera a aprendizagem escolar como um processo activo do ponto de vista do aluno, no qual este constrói, modifica, enriquece e diversifica os seus esquemas de conhecimento .

*Programas de formação: três conjuntos de competências*

Numa linguagem aparentemente diferente mas com o mesmo conteúdo, Nóvoa (2002) defende que os programas de formação de professores têm de desenvolver três conjuntos de competências, para que os professores se possam situar no novo espaço público da educação: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se. O trabalho individual e colectivo de reflexão permitir-lhes-á encontrar os meios necessários ao próprio desenvolvimento profissional.

Em relação ao conjunto saber relacionar e saber relacionar-se, o mesmo implica que os professores redefinam o sentido social do seu trabalho. A consciencialização de que desempenham um papel de animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e organizadores de situações educativas tem de ser uma realidade. Decorrente da mesma, haverá uma maior abertura das escolas e dos professores à avaliação do público. Trata-se de uma exposição saudável, uma vez que a mesma é imprescindível para o prestígio social e para a afirmação profissional da instituição escola e dos seus profissionais (Nóvoa, 2002a). Porém, para que tal aconteça, é também necessário que o trabalho docente seja valorizado.

Em Portugal, emergiram ou estão a emergir novos desafios ao papel dos professores. No entanto, a cultura de formação profissional de professores das universidades e das escolas de educação têm respondido aos mesmos, de forma lenta. Todavia, em termos gerais, cada vez se defende, com maior convicção, que o sistema de formação de professores se deve desenvolver em estreita articulação com projectos de investigação e de inovação ou mudança centrados na realidade educativa escolar, ou seja, as experiências de formação devem basear-se num modelo triangular que procure articular uma concepção

muito geral da profissão, do ensino e da formação, com base em princípios que contribuam para revalorizar o papel do professor como investigador da sua prática. Segundo Cró (1999), autores actuais como Schön e Zeichner, citados por Alarcão (1996), exploram modelos de formação de natureza reflexiva, como já tivemos oportunidade de fazer referência.

Para Canário (2001), a revalorização epistemológica da experiência assumiu um lugar importante na problemática da formação profissional, concretamente no que se reporta à formação de professores, devido ao desenvolvimento da investigação e da reflexão sobre as práticas de formação. Nos últimos trinta anos, o interesse demonstrado pela formação de professores esteve sempre em sintonia com a intenção de se produzirem mudanças ao nível da escola. Contudo, tal objectivo não tem sido atingido, uma vez que o modelo da escola “tradicional” (que se pretendia mudar) foi o que perdeu. A propósito, Canário (op. cit.) argumenta que as estratégias e os métodos utilizados na formação de professores continuaram a inspirar-se nos princípios e modos de funcionamento intrínsecos à escola (“tradicional”) que se pretendia mudar. Em seu entender, para que a mudança possa ocorrer, é necessário “*pensar a formação de professores em ruptura com a forma escolar*” (2001: 2), ocupando um lugar de destaque, para que essa ruptura aconteça, a questão da experiência nos processos formativos, a qual, ao nível das altas instâncias do nosso sistema educativo, foi ignorada durante muito tempo. A experiência foi desvalorizada, encarada como “*algo de subalterno relativamente ao conhecimento formal e teórico*” (Canário, 2001: 2). Acontece que, com o desenvolvimento da investigação e da reflexão sobre as práticas, se tem vindo a colocar no centro da problemática da formação de professores, a questão da revalorização epistemológica da experiência.

*Obstáculos à mudança na formação de professores*

### 1.1. Formação inicial

A questão da formação inicial de professores é um domínio reconhecidamente difícil, enquanto domínio de investigação e de acção (Esteves *et al.*, 2003). Todavia, no que respeita ao desenvolvimento de capacidades dos futuros professores para viverem de forma saudável a sua profissão, ela é bastante relevante. Também Madeleine Roy (1984, cit. por António, 2004: 92) coloca a questão: “*Como formar o professor para viver a instabilidade inerente ao seu quotidiano; para criar uma fonte de equilíbrio mental*”? Consequentemente, parece importante reter que a qualidade da formação inicial dependerá das concepções dos docentes (Perrenoud, 2002c).

Uma certeza temos nós: Para tecermos considerações sobre a formação inicial de professores, é necessário termos uma perspectiva abrangente sobre a mesma. Nela cruzam-se vários vectores tais como a análise da dimensão profissionalizante e, ainda, a vertente de um percurso de desenvolvimento profissional permanente do qual a formação inicial mais não é do que a primeira

etapa. Amor (2005: 10) considera importante haver formação inicial, a qual deve ser seguida de outras formas de enriquecimento pessoal e profissional da população docente, dado que a mesma é insuficiente e, simultaneamente, está a exigir profundas alterações:

*(...) “cada vez mais, para qualquer professor, a formação inicial se revela insuficiente, quase uma gota de água. É muito importante que exista, mas deve ser reformulada no sentido de se tornar numa formação para professores, e não um reforço ou um complemento da formação que faltou ou falhou nos anos anteriores do curso, articulada com uma formação contínua credível.”*

Nada parte do zero. Tudo tem uma pré-história. Partindo desta concepção, poder-se-á dizer que não há formação inicial, mas somente formações contínuas, uma vez que partimos sempre de aquisições anteriores (Perrenoud, 2002c). Todavia, a formação profissional básica constitui um momento crucial não só por fornecer meios de sobrevivência ao iniciante, mas porque lhe molda a capacidade de aprender, reflectir sobre a acção e transformá-la.

Hoje, procura-se passar de um paradigma de formação concebido numa lógica aditiva ou combinatória (plano mosaico), bastante visível nos planos e práticas de formação de professores, para um paradigma de formação emergente, que se estrutura num projecto curricular (formação como projecto) cujos princípios dêem coerência à interacção efectiva das componentes que constituem os planos de estudo, à teorização das práticas formativas e à meta-análise reflexiva do processo formativo, pelo aluno candidato a professor.

A formação inicial tem de preparar o futuro professor para reflectir sobre a própria prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação. Para que os alunos aprendam a tornar-se profissionais reflexivos, importante será *“renunciar à atitude de sobrecarregar o currículo da formação inicial de saberes disciplinares e metodológicos; é preciso reservar tempo e espaço para realizar um procedimento clínico, com resolução de problemas, com a aprendizagem prática da reflexão profissional, numa articulação entre tempo de intervenção e tempo de análise”* (Perrenoud, op. cit.: 44). Adianta ainda o autor que, mais do que fornecer ao futuro professor todas as eventuais respostas, será mais vantajoso proporcionar-lhe uma formação orientada para a prática reflexiva que multiplica as oportunidades de os estudantes estagiários elaborarem esquemas gerais de reflexão. Consequentemente, será importante ter presente que um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva, uma vez que se deve aprender fazendo o que não se sabe fazer.

Presentemente, assiste-se a uma desconfiança em relação aos profissionais recém formados. Tudo se passa como se a formação inicial pouco servisse para

resolver os problemas com que se confrontam. Schön concorda com esta crise de desconfiança que está instalada. Na sua perspectiva, a formação que recebem nas instituições de nível superior é inadequada. A este propósito, todos ou quase todos os docentes consideram não sair preparados das escolas de formação para desenvolverem com sucesso a sua actividade profissional. É importante, na perspectiva de Ferraz (2004: 11), “*que à saída da universidade se tenha consciência de que a formação mal começou*”. Na perspectiva de Carneiro (2004: 123) “*Se quisermos regenerar o sistema educativo português, será necessário rever de alto a baixo o nosso modelo de preparação inicial de professores em Escolas Superiores de Educação e de formação inicial em Faculdades universitárias*”.

*Crise de  
confiança  
instalada  
em  
relação à  
formação  
inicial*

Comummente, os estudantes são ensinados a tomar decisões, com base na aplicação dos conhecimentos científicos, valorizando-se, assim, a ciência aplicada (como se esta respondesse a todos os problemas da vida real). Na prática, mais tarde, vão encontrar problemas para os quais não têm resposta, tentando aplicar as estratégias que lhes foram ensinadas, através do pensamento racionalista técnico. Este facto (a crença nestas estratégias) não lhes permite solucionar as dificuldades encontradas, aproveitando os recursos disponíveis e usando de alguma criatividade, acabando por entrar em “sofrimento” achando-se perdidos e incapazes. Perrenoud (2001) fala de choque da realidade. Isto acontece “*porque não fomos capazes de os preparar para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares*” (Alarcão, 1996a:14). O atrás enunciado pode ser sintetizado com a seguinte máxima: A formação inicial (Esteve, 1992: 49) “*tende a fomentar o estereótipo ideal o qual representaria o pólo positivo da imagem do professor*”. A este propósito, Correia (1999: 3) compara a formação inicial a “*instâncias de produção de ilusões partilhadas*”.

Maciel *et al.* (2002) consideram que a formação inicial dos professores não pode conduzir a uma visão limitativa do ensino. É importante que o aluno com aspirações a professor receba uma preparação que lhe permita responder às problemáticas reais com que se confronta. A necessidade de se aprender a pesquisar deve ser muito valorizada. Esta estratégia constitui o elemento formador para qualquer profissional da educação:

*“a pesquisa viabiliza a aquisição de conhecimentos, articulando teoria e prática na actuação docente”.*

(Maciel *et al.* 2002: 174)

No entender das autoras atrás citadas, os resultados podem contribuir para que se dê a ruptura com modelos pré-estabelecidos e cada vez mais repetitivos. Para tal, torna-se necessário que o ensino e a pesquisa andem de mãos dadas, uma vez que é a pesquisa que contribuirá para a melhoria da formação e do aperfeiçoamento profissional. Maciel e seus colaboradores consideram que

muitos profissionais estão mal preparados para exercerem a sua actividade profissional. Para que esta situação se altere, torna-se urgente que sejam educados através de acções que contemplem a pesquisa, por forma a que as práticas pedagógicas não sejam cristalizadas.

Princípios  
da  
diferenciação

Como é fácil concluir, tendo em conta as constatações enunciadas, algo precisa de ser reformulado. No que respeita ao desenvolvimento de capacidades dos futuros professores para viverem de forma saudável a sua profissão, a questão da formação inicial é bastante relevante. Assim, ao nível das escolas de formação inicial, as universidades e as escolas de formação de professores, no sentido de prepararem os futuros profissionais, devem, por exemplo, ter bem presente os conteúdos programáticos que desenvolvem, aprofundando as questões do ensino diferenciado (Holloway, 2000) e adoptando, em nossa opinião, práticas pedagógicas conducentes com os princípios da diferenciação.

Ducros (1984) considera que a formação dos professores pode ser abordada sob a óptica do desenvolvimento pessoal. Nesta perspectiva, os futuros professores deveriam ser vistos como indivíduos a se desenvolverem, em vez de pessoas para serem desenvolvidas. Neste ponto de vista, Alves (1999: 5) considera que *“se o professor, a par do seu crescimento profissional, também regista ou toma consciência do seu desenvolvimento pessoal, tal desenvolvimento dependerá, em grande parte, do seu tipo de personalidade”*. Assim, partindo do trabalho de desenvolvimento pessoal, será possível ao docente poder adquirir a capacidade de enfrentar os conflitos interiores que o afectem, bem como os seus desejos, enquanto manifestará, também, a capacidade de compreender os seus sentimentos e as suas emoções. Para Madeleine Roy (1984, cit. por António, op. cit.: 92) *“cada vez mais, a educação tornar-se-á uma confrontação consigo mesma”* e como conclui Freire (1997: 64) *“não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade”*.

## 1.2. Formação contínua

*“Quando se analisa o contributo da formação para o desenvolvimento profissional dos professores há tendência para uma ênfase na vertente institucional que diz respeito aos créditos alcançados para progressão na carreira. No entanto, parece-nos que a vertente pessoal é a mais importante nesta questão, pois, já que os professores têm que ter formação, então que esta seja aproveitada para o seu próprio desenvolvimento, através da aquisição de competências que permitam uma maior probabilidade de sucesso e bem-estar profissional”*.

Jesus (1999: 118)

Para Ambrósio (1996), a formação contínua de professores e a sua valorização ao longo de toda a vida insere-se numa nova filosofia de formação



de todos os recursos humanos. Por outro lado, reconhece o valor da inteligência e da mobilização de todas as capacidades humanas numa sociedade cognitiva (Learning Society) em que a sociedade se está a transformar. Estes desafios conduzem à coexistência de cientistas, investigadores, formadores, promotores de desenvolvimento e de professores trabalhando em conjunto, no campo da educação/formação. Perrenoud (2001b) valoriza bastante a capacidade dos docentes agirem como um actor colectivo no sistema e a gerarem o movimento na direcção da profissionalização e da prática reflexiva, bem como na mestria das inovações.

Sabe-se e defende-se que a formação contínua é um processo que se segue à formação inicial e que tende a contribuir para o progressivo desenvolvimento do professor, em termos do aperfeiçoamento do seu desempenho e da sua realização profissionais. Todavia, para Imbernón (2007), desde o início do séc. XXI, a formação permanente dos professores não tem avançado quanto seria desejável, ou seja, poucas coisas novas têm aparecido. O autor alerta mesmo para o facto de se assistir a uma proliferação de acções de formação, conquanto as mesmas não acarretem mudanças relevantes ao nível do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Perrenoud (2002c), esta modalidade de formação assumiu as características de um ensino quase interactivo que pretendia transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período da formação inicial. Visa atenuar a desfasagem entre o que os professores aprenderam durante a formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes académicos e dos programas, da pesquisa didáctica e, de forma mais ampla, das ciências da educação. Trata-se, conseqüentemente, de um processo complexo, atravessado por problemáticas inter-relacionadas e de natureza vária – problemáticas que, na perspectiva de Estrela (2002), fazem apelo a múltiplos saberes disciplinares. Esta definição de formação contínua tem inerente um problema político e filosófico. Em relação ao primeiro aspecto, o mesmo torna-se compreensível uma vez que os professores são formados para exercer funções numa dada sociedade, com o seu passado e um ideal futuro e onde os cidadãos desempenharão determinados papéis. Relativamente ao problema filosófico, há a referir o facto de qualquer educação e qualquer formação de educadores remeterem para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo. Estas são de capital importância e a escola tem de se ajustar às novas realidades. Assim, o facto de se estar perante uma escola em transformação, numa sociedade que se modifica de forma abrupta, exige uma outra postura face ao processo de ensino e aprendizagem. Parafraseando Albano Estrela *et al.* (2005), em relação às concepções sobre a formação contínua de professores, a mesma é encarada como um meio privilegiado de actualização e desenvolvimento profissional — meio esse entendido ora como actualização dos conhecimentos ora como melhoria das práticas pedagógicas e como meio de resolver problemas da prática profissional tais como o insucesso escolar, sempre a partir da experiência dos professores e da realidade das escolas.

*Problemas  
político e  
filosófico  
da  
formação  
contínua*

Como todos sabemos, nas últimas décadas, muitos papéis têm sido atribuídos aos professores, bem como a extensão crescente dos seus campos de intervenção. Desta forma, a formação contínua aparece tão importante quanto complexa, dado o elevado número de questões a que deve responder. Os professores jamais serão aqueles profissionais que arrumam o seu diploma no fundo da gaveta e se dão ao luxo de considerar as competências adquiridas como as necessárias e suficientes para não ser preciso apostar em novo investimento profissional. Estrela (2002: 141) fala mesmo de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo “*que começou já a desenhar-se e se revela firmado em valores de cooperação, em capacidade de iniciativa, de questionamento crítico, de abertura à mudança, num novo sentido de responsabilidade ética*”. Esse novo profissionalismo terá, ainda, como traços a articulação entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional — aspectos realçados por Hargraves (1994) e Nóvoa (1991), segundo Estrela (2002). Para se conseguir esse novo profissionalismo, Estrela (2002: 142) refere que se exige “*uma formação que seja realmente contínua e não desprofissionalizante*” — formação que deve ser “*assumida livremente pelos docentes como um dos seus deveres deontológicos*” e organizada de modo flexível, centrando-se em situações de trabalho e, simultaneamente, criadora das atitudes inerentes a tal profissionalismo. Todavia, o modelo de formação contínua vigente no nosso país (financiado pelo PRODEP), “*salvo honrosíssimas exceções, foi também uma perversidade*” (Amor, 2005: 15).

Mário Dionísio, na sua Autobiografia (1986, cit. por Canário, 2001a), escreveu: “*Ensinar, como simples ganha-pão é repugnante*”. Para ele “*ensinar de verdade*” significa agir como um “*profissional*”. Há que questionar se a formação contínua de professores contribui para a autonomia dos professores ou se, pelo contrário, reforça a sua sujeição. Se assim for, a formação de professores, ao nível identitário, parece ter um efeito perverso. Convém reequacionar o problema da formação contínua de professores, descentrando-o dos C.F.A.E. e recentrando-o nos estabelecimentos de ensino. Para Imbernón (2007), a formação contínua deverá contribuir para que os docentes assumam uma identidade docente, o que supõe que os mesmos sejam sujeitos da formação e não objecto da mesma.

Também Alarcão (1999) considera que a formação contínua deveria ser flexível, contextualizada, significativa e formativa para cada professor, enquanto, em simultaneidade, deveria ser ponto de confluência entre uma matriz geral unificadora e matrizes diversificadas e personalizadas. O ideal será que a formação contínua seja “*propiciadora do desenvolvimento como processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direccionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional*” (p. 8), mas Alarcão (op. cit.) acrescenta, em relação à formação contínua, a importância do “*valor social do desenvolvimento profissional de cada um para a qualidade do desempenho individual e colectivo dos profissionais e da escola*” — formação contínua que a autora considera com as seguintes características e objectivos:

*“Uma formação situada, contextualizada, reflexiva, mobilizadora de saberes adquiridos ou a adquirir, construtora de novos saberes e também ela construtora da assumida responsabilidade do professor autónomo, numa escola com autonomia: a sua escola, nó na rede de um sistema escolar coerentemente articulado”.*

Alarcão (1999: 8)

A realidade vigente é bem diferente. As necessidades dos docentes não são tidas em atenção, havendo um “menu” concebido pelos “cozinheiros” formadores, sem preocupação de enquadramento estratégico num projecto global de formação. Segundo Amiguinho (1993: 33) *“Tem-se em vista um cliente ideal, individualmente considerado, e desinserido das situações problemáticas reais com que a sua prática o confronta, capaz de julgar da adequação das propostas às suas necessidades de formação”*. Scwvartz (1988, cit. por Amiguinho, 1993a: 34) refere a ineficácia desta modalidade de formação da forma que se segue:

*“- Se é difícil escolher um móvel ou uma peça de vestuário por catálogo é-o ainda muito mais decidir-se por um conteúdo de formação;  
- Os adutos de um nível relativamente elevado de formação poderão compreender o que contém as descrições, mas os de um nível mais fraco não encontram respostas para os seus problemas a partir de conteúdos pré-fabricados, salvo se se tratar de temas triviais” (...).*

Em relação aos valores de cooperação implícitos à formação contínua, Sá-Chaves *et al.* (2000) consideram benéfico alterar os estádios de solidão dos docentes, através da formação de professores. Contudo, referem, também, que a mesma se deve centrar nas escolas, tendo em conta as necessidades sentidas após um processo de reflexão. Trata-se de uma formação em que os professores e os gestores pedagógicos tenham voz e possam reflectir, de forma sistemática, sobre a acção que desenvolvem. Não se trata de uma informação imposta ou *vendida* por aqueles que estão interessados em rentabilizar o seu negócio — formação que Lícínio Lima intitulou de *franchising* da formação contínua de professores (Sá-Chaves *et al.* 2000: 82). Pretende-se, sim, uma formação baseada na investigação-acção, onde a reflexão partilhada tem lugar e onde é possível anular o ser solitário. Há, no entanto, que criar essa prática para que a mesma faça parte da cultura de escola. Esta cultura será possível se houver mudanças no que se reporta à formação dos docentes:

*“Essa cultura de escola funda-se através de uma formação de professores aprofundada, recriada e supervisionada no seio da relação comunidade-escola, decorrente da análise das necessidades reais de cada um e realizada com o contributo de todos, respeitando e rendibilizando os saberes e as diferenças existentes no interior da mesma. Porém, como a autonomia total é inatingível, porque utópica, será de recorrer às contri-*

*Forma-  
ção  
centrada  
nas  
escolas*

*buições de alguns, que possam estar mais bem informados em áreas particulares do conhecimento e de que a escola realmente necessita”.*

Sá-Chaves *et al.* (2000: 83)

Se assim for feito, os saberes construídos decorrem de práticas intercontextuais e transdisciplinares. A supervisão reflexiva e crítica centrar-se-á nas práticas desenvolvidas na sala de aula, ao nível da forma como se reflecte sobre os processos de construção do conhecimento (metacognição), na gestão curricular, nas relações interpessoais, no conhecimento e desenvolvimento profissional, na gestão dos projectos educativos.

*Cada  
profissional visto  
como  
sujeito da  
própria  
formação*

Canário (2001) faz referência ao facto das histórias de vida dos sujeitos reforçarem a importância da actividade profissional e da actividade de formação ser pensada numa perspectiva integrada e, por outro lado, numa perspectiva diacrónica, ou seja, inseridas no tempo, enquanto fenómenos únicos e irreversíveis, o que leva a encarar a formação já não como um somatório de momentos formais não articulados, como são disso exemplo as tão conhecidas “acções” de formação mas como um processo em que cada pessoa e cada profissional se torna o sujeito da sua própria formação. Este aspecto tem inerente a deslocação dos centros de atenção. Em vez de se focar nas actividades de ensino, a atenção dirige-se para as actividades de aprendizagem. Assim, poderemos falar de processos de formação permanente. O que tem acontecido é a caricatura da formação permanente, quando se fala de formação contínua. Esta tem sofrido os efeitos de uma escolarização massiva (Canário, 2001). Tem sido uma formação que, muitas vezes, enche os bolsos de quem a orienta e, em menor quantidade, daqueles que a frequentam, sem daí se retirar o que quer que seja, em termos de mudanças pedagógicas. Tratando-se de uma crítica, esta é uma realidade que tem estado bem presente com a modalidade de formação que foi instituída nos Centros de Formação. Pensamos que a responsabilidade não é dos próprios centros mas sim dos formadores e dos formandos que, com frequência, esquecem que se deve ter em conta as reais necessidades dos contextos educativos e de que os próprios docentes devem estar abertos a outras modalidades mais ajustadas à inovação do ensino e não à preservação das práticas tradicionais com as quais a grande maioria está perfeitamente ajustada e identificada. Porém, por experiência própria, sabemos que os formandos reagem, por vezes, de forma negativa, quando as metodologias das acções se afastam das comumente utilizadas. Apelar à reflexão (individual e em grupo) deveria ser uma constante no processo de desenvolvimento profissional, uma vez que *“momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores, é também produzir a “sua” profissão“* (Coimbra *et al.*, 2001: 59).

Para aumentar a motivação dos professores e, conseqüentemente, a sua resistência ao mal-estar, é necessário, que os bons professores sejam estudantes

vitalícios, aprendendo continuamente, tal como eles esperam que os seus alunos o façam. Todavia, deverão ser-lhes oferecidas mais oportunidades de aprendizagem contínua e de desenvolvimento profissional (António, 2004).

Em termos de organização, este tipo de formação (formação contínua) deverá ser organizada de forma a contemplar uma forte componente de natureza mais prática (Morgado, 2004). Tal como de forma avulsa temos vindo a mencionar, é a altura de, resumidamente, se fazer o apanhado dessas medidas. Assim, conclui-se que os programas de formação contínua ficam abaixo do esperado, no que se reporta à eficácia e ao impacto nas comunidades educativas (Morgado, 2004). O fracasso pode estar relacionado, na sua perspectiva com os seguintes aspectos:

- “Os programas de natureza intensiva, muito generalizados (...), parecem genericamente ineficazes;
- Os dispositivos de apoio que permitem e estimulem a posterior operacionalização de ideias e práticas introduzidas nos diferentes programas tendem a ser raramente desencadeados;
- Os dispositivos de avaliação e regulação dos próprios programas de formação são frequentemente negligenciados;
- Os programas de formação em serviço nem sempre são desenhados a partir das necessidades e das preocupações inventariadas e reconhecidas como prioritárias por parte dos professores;
- Os programas de formação não consideram, por vezes, variáveis de natureza contextual;
- Os programas de formação evidenciam, por vezes, alguma fragilidade conceptual no que respeita à organização dos seus conteúdos” (Morgado, op. cit.: 45-46).

Alarcão (1996b: 179), em relação à formação contínua de professores, considera “(...) importante que o professor reflecta sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua **praxis** ou, por outras palavras, reflecta sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos perante uma filosofia de acção ou uma epistemologia da acção. A este processo de reflexão e conhecimento chamarei **metapaxis**” – acrescenta. Os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal onde a questionação do saber e da experiência têm lugar, numa atitude de compreensão do próprio e do real que o envolve. É esta postura de questionamento que constitui a essência do pensamento reflexivo.

Metapra-  
xis

Para Estrela e Estrela (2001: 31) e Estrela (2002: 154-155), o processo de formação contínua deverá respeitar os seguintes princípios para que a formação seja um acto de liberdade e de construção pessoal de profissão e não um acto exteriormente determinado de “produção de profissionais”:

- *Princípio da autonomia*: a formação deve possibilitar o exercício de prática e de reflexão autónomas, no que se reporta à problematização das questões e às tomadas de decisão, bem como sobre as suas consequências.
- *Princípio da realidade*: a formação deve responder aos problemas reais, vividos num determinado contexto. São os contextos e a sua dinâmica que permitem encontrar e responder a determinadas questões, proporcionando reflexões que permitem o crescimento profissional dos docentes e formadores. Assim, o processo deverá assentar nas escolas, nas situações ocorridas no quotidiano e na reflexão sobre a prática profissional.
- *Princípio da instrumentalização do conhecimento*: as situações são explicadas através das teorias e das ideias.
- *Princípio da motivação*: a formação deve partir de necessidades específicas ou daquilo que os autores denominam como “nós de problemas” e, depois, ser desenvolvida no sentido dos diversos profissionais adquirirem/aprofundarem competências. Isto no âmbito do desenvolvimento do sujeito enquanto profissional.
- *Princípio da articulação dialética da teoria e da prática*: a formação não deve descurar nem a teoria nem a prática. As duas componentes têm de se interrelacionar confrontando-se e questionando-se, mutuamente, no sentido do avanço do saber e da eficácia da acção.
- *Princípio da participação e cooperação*: O trabalho deve ser realizado em grupo, sob a forma de projectos comuns e estruturados que, de forma progressiva, possam integrar outros projectos. Na perspectiva dos autores ninguém se forma sozinho, mas com os outros.
- *Princípio do contrato aberto*: o contrato realizado entre formandos e formador deverá regular de forma explícita e franca as relações entre os membros do grupo de formação. Este contrato poderá ser redefinido em determinadas alturas do projecto, procedendo-se à avaliação/regulação do processo e à consciencialização das formas e graus de participação de cada interveniente.
- *Princípio da reestruturação dos papéis*: o investigador-formador da universidade funciona simplesmente como o facilitador da autonomia progressiva dos formandos, os quais deverão tornar-se formadores de si próprios, bem como dos colegas que participam no projecto de formação.
- *Princípio do isomorfismo*: dentro do possível, deverá haver um isomorfismo entre a investigação sobre a formação e a investigação-acção desenvolvida pelos docentes em formação.

Segundo Estrela e Estrela (2001), as estratégias são os meios escolhidos para se conseguir alcançar os objectivos estipulados. Por seu turno, através destes procura-se desenvolver a autonomia dos docentes, em situações profissionais, pelo que as estratégias a utilizar deverão proporcionar essa mesma autonomia. Assim:

- *a investigação deve ser concebida como estratégia de formação*, a fim de desenvolver atitudes, competências e valores que possibilitem ao professor ser detentor do poder/saber para se posicionar como investigador do real em que está inserido. Para Estrela e Estrela (2001), tanto o grupo como a investigação ocupam um papel relevante. Assim, a investigação é percebida como estratégia de formação e o grupo como mediador da formação.
- *a utilização sistemática do feedback* deve constituir um processo de auto-regulação e hetero-regulação que permita a reunião de elementos indispensáveis à avaliação sucessiva e progressiva de resultados, “produtos” e objectivos decorrentes do desenvolvimento do processo.
- *a gestão da formação* deve ser assumida por grupos de formação/investigação que se constituem em volta de problemas a resolver que originam projectos. Nesses grupos poderão desenvolver-se percursos individuais de formação.

Presentemente, considera-se a formação de professores como um caso particular da formação de adultos. Assim, há que ter presente que o adulto, ao longo da sua vida, constrói e desenvolve formas de pensar, sentir e agir à margem do ensino formal — formas essas das quais o sujeito adulto pode estar mais ou menos consciente. Todavia, é importante que sejam mobilizadas. A “educação bancária”, na terminologia de Paulo Freire, “*nega o diálogo, inibe a criatividade, domestica a consciência e assenta em práticas imobilistas*” (Cardoso *et al.*, 1996: 84) e, de certo modo, caracteriza muita da formação actual de professores. Trata-se de uma formação — “*formação bancária*” — em que os docentes se confrontam com “*acções pontuais, desinseridas de um contexto social, pessoal e profissional, sem a participação activa dos formandos, sem ter em conta as suas representações e necessidades e com a principal função de transmissão de saberes*” (Cardoso *et al.*, 1996: 84). Pelo contrário, uma “*educação problematizadora*”, transposta para uma “*formação problematizadora*” tem como centro das atenções o formando. O diálogo é a peça fundamental para a tomada de consciência e, ao mesmo tempo, reconhece o sujeito como um ser inacabado e, como tal, em contínuo desenvolvimento. Na perspectiva dos autores (p. 85), um modelo de formação contínua de professores que se pretenda de natureza problematizadora tem de ter as seguintes características:

Educação  
problema-  
tizadora

“a) **carácter holístico**, que pretende promover o desenvolvimento intelectual do “eu”, fundamentada nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio”;

b) **carácter participativo**, que promova a negociação, ou seja, a interacção e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recai sobre uma formação reflexiva onde haja lugar para a auto-regulação e retrospecção geridas pelo sentido crítico;

c) **carácter desescolarizador**, que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-acção no seu meio (formação ecológica)”.

Ensinar, por ensinar, como uma mera forma de ganhar dinheiro é incorrecto, desonesto e até mesmo repugnante. Ensinar — ensinar de verdade — é funcionar de forma profissional, aprender com os alunos e não ter medo de mostrar ser ignorante:

*“Ensinar é, assim, aprender com os alunos. Pois só existe um saber autêntico — aquele que está vivo, isto é, em transformação contínua; e o principal agente transformador é a virgindade interrogante da ignorância. Só pergunta quem tem dúvidas; mas é a dúvida que me faz reflectir, sair do saber formatado — necessariamente decadente pela degradação entrópica da notação arquivada”.*

Matos (2003: 28)

Imbernón (2007) alerta-nos para a necessidade de se gerar um amplo debate sobre a situação actual e pensar em novas propostas de formação contínua para os docentes, onde alguns elementos que se encontram difundidos na literatura e no vocabulário pedagógico, mas não postos em práticas em termos de políticas e de práticas de formação, tenham lugar. Assim, há que valorizar:

- a reflexão sobre a prática num dado contexto;
- a criação de redes de inovação, comunidades de prática formativa e comunicação entre o professorado;
- os projectos das escolas, decidindo os professores que formação precisam para os desenvolver e avaliar;
- uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e de participação para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas, partindo das necessidades sentidas para estabelecer um novo processo formativo que permita o estudo da vida na aula, no centro escolar, os projectos de mudança e o trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e do professorado.

Em termos de historial da formação de professores, Braga (2001) diz-nos que Field (1994) referiu o facto de haver períodos em que a universidade e as escolas tinham funções diferentes no que se reporta à formação dos professores. Uma era responsável pela formação científica e a outra pela formação pedagógica. Eram entidades paralelas sem que se sentisse a necessidade de uma compreensão mútua. Presentemente, o quadro legal da formação inicial é diferente. Assim, a habilitação do profissional coincide com um processo de formação inicial da responsabilidade das universidades e das escolas cooperantes. No entanto, embora exista esta pareceria, continuam a verificar-se



desencontros de lógicas institucionais e vivenciais. Uma vez que o tempo de formação, na actualidade, é mais curto do que outrora, Perrenoud (1993) considera que há que ter a coragem de escolher e de nos limitarmos ao essencial e “assegurar que a formação ministrada no Ensino Superior seja complementada nas escolas por uma séria reflexão acerca dos aspectos socio-linguísticos, culturais, psicológicos e filosóficos implicados no processo de ensino-aprendizagem” (Braga, 2001: 127). Para Cardoso (2002: 2), há necessidade de as instituições responsáveis pela formação de professores) desenvolverem nos seus utentes, a “capacidade de flexibilizar a sua intervenção e reconfigurar o seu perfil através da contextualização das suas competências face à diversidade dos sujeitos e situações que é esperado do desempenho profissional do professor ao longo da vida. Acrescenta que “Sem perder de vista a totalidade do perfil desejável, é no exercício das suas competências em contexto que se realiza o seu desenvolvimento profissional e a qualidade da sua acção” (op. cit.: 2).

É importante abandonar o conceito tradicional que a formação continua é a actualização científica, didáctica e psicopedagógica de sujeitos ignorantes. Tal conceito deve ser substituído pela aceitação de que a formação continua deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir a sua teoria, ordená-la, fundamentá-la revê-la e destruí-la ou reconstruí-la (Imbernón, 2007). No âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a “Aprendizagem ao Longo da Vida” como sendo toda e qualquer actividade de aprendizagem, empreendida numa base contínua que tenha como objectivo a melhoria de conhecimentos, aptidões e competências (Caetano, 2007).

Segundos Santos (educare de 9/9/2007), a questão da formação dos professores é tão importante que representantes dos ministérios da Educação, formadores de professores e investigadores, oriundos dos Estados-membros da União Europeia (UE) e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, membros de instituições da UE e organizações internacionais se reuniram em Lisboa na conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”, organizada pelo Ministério da Educação e pela Comissão Europeia, no quadro da Presidência Portuguesa. De acordo com Nóvoa, a educação e formação permanente já foi um direito, depois uma necessidade e agora tornou-se numa obrigação: “A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como um direito da pessoa e como necessidade da profissão”. Ján Figel, comissário europeu responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, salientou igualmente que “a educação é crucial” e ressalva que a qualidade dos professores é o mais importante de tudo. Por outro lado, “A formação inicial dos professores tem de ser da mais alta qualidade, com teoria e momentos em sala de aula”, salientando, ainda, que “temos de apostar na formação ao longo da vida”. Para que essa formação seja realidade os países devem criar condições para que todos lhe tenham acesso e para que seja reconhecida e utilizada pelos in-

divíduos e pela sociedade como um mecanismo de desenvolvimento e uma estratégia para o futuro".

## 2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA: PROCESSO DE CONTINUIDADE

*A profissão docente é bastante exigente, pelo que se deve "atribuir-lhe meios de formação inicial e contínua adequados, dotar a carreira dos estímulos que contribuam para a sua dignificação e recrutar de cada geração os melhores para professores".*

Carneiro (2004: 122)

*Escola:  
organiza-  
ção  
complexa*

A escola começa a ser vista como uma organização complexa. As suas rotinas, os seus rituais e as suas tradições não contribuem para a melhoria dos problemas políticos, sociais e culturais. A escola precisa de mudar. Esta mudança só ocorrerá se se alterarem os processos da formação contínua e da formação inicial.

Canário (2001) considera que a formação inicial de professores constitui a primeira etapa de um empreendimento que é a formação contínua. Assim, a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (a prática pedagógica nos cursos de formação inicial) é um dos pontos mais relevantes em termos da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores. De acordo com a organização da prática profissional, os contributos daí decorrentes podem apresentar salutareos resultados, ao nível da investigação, bem como da formação contínua dos docentes e da intervenção nos estabelecimentos de ensino que abrem as suas portas aos futuros docentes. Defende que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e, por outro lado, que na formação inicial, o mais importante, consiste em aprender a aprender com a experiência — situações não compreendidas aquando do arranque das Escolas Superiores de Educação (ESE(s)), na década de 80, o que contribuiu para que se alimentasse a dicotomia existente entre formação inicial e formação contínua.

L. Santos (2002: 100) considera que, em termos da formação inicial de professores, há necessidade de se repensar a organização curricular, no sentido de se tentar ultrapassar a dicotomia entre a teoria e a prática mas, além disso, a separação entre ensino e pesquisa, no interior das universidades e instituições vocacionadas para a formação inicial. Se não houver investigação nas universidades como podemos esperar que os professores desenvolvam o hábito de interrogar e reflectir sobre as próprias práticas, tentando integrar os contributos teóricos das várias áreas científicas? Sabendo nós que os professores se queixam de falta de tempo para realizar outro tipo de actividades que possam ir para além do cumprimento da carga horária e do tempo ne-

cessário à preparação das aulas, como poderemos esperar que eles criem o gosto pela investigação, se tal não lhes for inculcido enquanto alunos (uma vez que se trata de uma experiência bastante importante) e mais tarde como alunos com o objectivo de se tornarem professores?

Para L. Santos (2002), a prática docente exige uma série de competências que são accionadas no decurso do exercício profissional e que articulam saberes e saber fazer de diferentes campos de conhecimentos e de experiências bastante diversificadas. Contudo, nem sempre tem sido esta a postura vigente, como temos vindo a mencionar. Porém, a formação em contexto de investigação é importante, pelo que uma cultura de investigação é fundamental na formação inicial de professores com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas (Alarcão, 2001).

A dicotomia existente entre ambas as modalidades de formação baseou-se numa concepção cumulativa do processo formativo, em que o mesmo “*é encarado como a adição de duas etapas complementares, relativamente estanques, articuladas de modo sequencial e linear*” (Canário, 2001: 2). Na opinião do autor, trata-se de uma visão de formação (como sucessão de etapas hierarquizadas, em que a ordem determina a natureza e a importância das modalidades formativas) que nega a continuidade da formação como sendo algo que se encontra inerente a todo o ciclo de vida profissional, baseando-se em ideias tais como:

- a predominância estratégica da formação inicial (a qual precede e vai determinar as situações de formação posteriores). Nesta perspectiva, a formação contínua tem como objectivo corrigir as lacunas da formação inicial e a obsolescência dos conhecimentos adquiridos.
- a concepção da formação inicial a partir de um paradigma de racionalidade técnica, procedendo-se a uma “*justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática*” (sendo esta entendida como uma “*aplicação*”). Assim, as modalidades de formação decorrentes desta concepção limitam “*a eficácia da formação na medida em que, reduzindo tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignoram a vertente “artística”, inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade*” (Canário, 2001: 3).

*Continuidade da formação – algo inerente a todo o ciclo de vida profissional*

No sentido de contribuir para um maior sucesso, eficácia e realização profissional, tanto a formação inicial como a formação contínua devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências profissionais relevantes, pelo que, em ambas as modalidades de formação, os respectivos programas devem ter como objectivo principal, o desenvolvimento dessas competências (Jesus, 1999). Assim, vertentes relacionadas com a partilha de experiências profissionais com colegas, a identificação dos factores de stress e possíveis estratégias para resolução de problemas detectados, a alteração de crenças ir-

racionais, bem como a análise de possíveis estratégias para a gestão de situações de indisciplina e desmotivação dos alunos na sala de aula, associado ao treino da assertividade e relaxamento são imprescindíveis em qualquer processo de formação.

Segundo Campos (2000), no âmbito da formação inicial, pretende-se fornecer aos futuros profissionais, a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, a par de uma formação pessoal e social ajustada ao exercício da função docente. Trata-se de um tipo de formação que permita a reconversão e a mobilidade docente. Com a formação contínua, o objectivo é prover o desenvolvimento profissional dos docentes, numa perspectiva de auto-aprendizagem. Contudo, há quem duvide se, na actualidade, a formação contínua de docentes está a surtir efeitos nos docentes e nos resultados da aprendizagem nas escolas. No centro das inquietações encontram-se questões relacionadas com a:

- variedade de necessidades de formação dos professores em exercício para as quais nem sempre existem as adequadas formações profissionais e académicas para lhes fazer frente;
- a “decalage” existente entre a oferta e a procura. Regra geral, a formação contínua de professores move-se mais pela oferta do que pela procura;
- necessidade de progressão na carreira. Comummente, a procura individual e o estímulo principal é a progressão na carreira, devido à obtenção dos créditos;
- irresponsabilização dos docentes pelos resultados obtidos pelos alunos, dado que as escolas e os professores não são obrigados a prestar qualquer tipo de explicação face aos resultados positivos/negativos da população discente<sup>59</sup>.

Por último, a formação especializada desenvolve competências nos sujeitos que lhes permitem desempenhar funções educativas especializadas, tais como a direcção e gestão de escolas, a coordenação de turmas, a coordenação de áreas de docência, a gestão de centros de recursos, a gestão da formação contínua, etc.

A formação dos docentes, tendo em conta o paradigma de educação permanente, não pode ser circunscrita a uma primeira e curta etapa — formação inicial — que antecede o exercício profissional. Pelo contrário, a formação inicial é entendida como “*um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional*” (Canário, 2001: 4). Desta forma, as fronteiras entre formação inicial e formação contínua vêm-se esbatidas. Ambas devem ser asseguradas, de modo integrado, por uma mesma instituição. Na perspectiva do

---

<sup>59</sup> Presentemente, algo começa a incomodar os docentes, especialmente no que se reporta aos resultados dos exames nacionais do 12º ano. Os rankings das escolas estão no centro dessas preocupações. Por outro lado, com a futura reformulação do Estatuto da Carreira Docente e a alteração às regras de avaliação dos docentes, parece que se avizinham mudanças significativas no campo do ensino/educação.

autor, de forma gradual, ir-se-á assistindo a uma tendência para que nos públicos do ensino superior (politécnico e universitário) se encontrem “*peçoas adultas que têm ou tiveram uma experiência profissional e que, ao longo da sua vida, recorrerão às escolas do ensino superior enquanto instituições especializadas de formação*” (Canário, 2001: 4). Estas, ao invés de serem consideradas, exclusivamente, como escolas de formação inicial, começam a ser perspectivadas como instituições consideradas de formação permanente, onde a formação profissional contínua ocupa um lugar estratégico. Esta constitui uma das áreas mais sensíveis das mudanças em curso no sector educativo, tendo constituído nas duas últimas décadas, uma preocupação das políticas educativas nacionais. Parafraseando Caetano e Velada (2007: 30), a “*formação contínua de professores visa contribuir para a mudança e melhoria da educação, procurando melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade, incentivá-los a participarem activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino e a adquirirem novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo*”.

Na teoria da formação existem conceitos importantes, tais como o de **acção formativa**, actividade formativa ou de acções de formação. Berbaum (1982, cit. por García, 1999: 22) entende que uma acção de formação é “*aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objectivo explícito*”. Considera, ainda, que uma acção de formação compreende um conjunto de condutas e de interacções entre formador e formandos, com várias finalidades, mais ou menos explícitas, as quais se devem traduzir em mudança dos vários actores participantes. Isto porque, segundo Honoré (1980, cit. por García, 1999: 27), o problema fulcral da formação é o da mudança — problema que enuncia através da seguinte interrogação: “*Como poderemos estabelecer e descobrir a possibilidade de aquele que já está formado se ultrapassar a si mesmo?*”

Para Canário (2001), a componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, passando a ser considerada como elemento estruturante de uma dinâmica formativa de uma concepção de alternância que tem subjacente a revalorização epistemológica da experiência. O conceito de alternância fundamenta práticas que remetem, com alguma regularidade, para a existência de um movimento pendular de vaivém entre a escola profissional, por um lado e, por outro lado, entre o contexto do exercício profissional. Desta forma, a formação profissional inicial de professores terá vantagens em ser entendida como uma situação de formação de natureza tripla e interactiva, envolvendo, simultaneamente, os alunos — futuros professores —, os profissionais no terreno — professores cooperantes — e os professores da escola de formação (Figura nº 24).

Sintetizando, poder-se-á partilhar com Canário (2001) que a prática profissional, de forma deliberada e consciente ou não, é um processo de formação inicial e contínua. Envolve os alunos da formação inicial, os profissionais que os recebem e os professores da escola de formação que têm na prática a única forma de se ligarem ao terreno. O autor considera ser desejável e possível que a organização da prática profissional possa funcionar como sendo a base para a construção de uma política de formação contínua, centrada na escola e em articulação com a formação inicial. Para além dos requisitos enunciados, há que ter presente que a prática profissional constitui um processo de intervenção nas escolas, pelo que deve ser muito bem pensada, por forma a evitar-se que seja um elemento perturbador. Por outro lado, aconselha-se que a organização da prática profissional se faça tendo em conta as instituições e não os professores cooperantes de forma isolada. Esta última situação é bastante corrente, por enquanto.

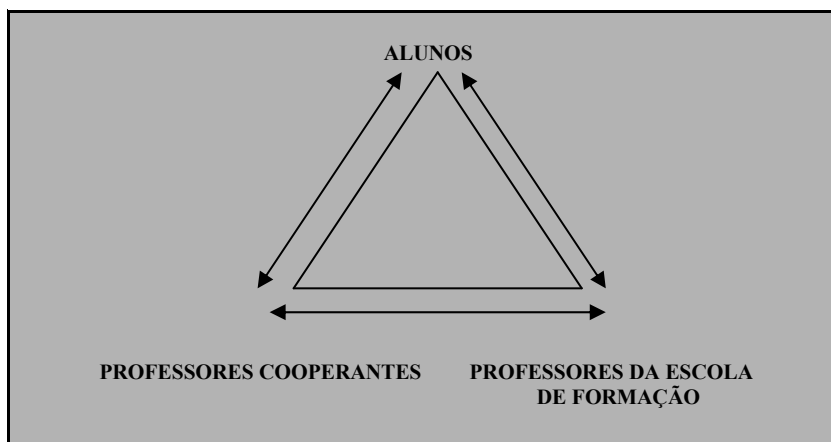


Figura nº 24: Natureza tripla e interactiva da formação inicial de professores. Construção própria

Por experiência, sabemos que a prática pedagógica, muitas vezes, é mesmo considerada como um elemento perturbador, levando os docentes responsáveis pelas diversas turmas a tentar “compensar” o tempo perdido, realizando determinado tipo de actividades com os seus alunos, nos dias em que os estudantes estagiários não estão presentes. É como se fosse necessário “reforçar” as aprendizagens que não ocorrem com os futuros docentes porque há muita dispersão da parte dos alunos, muita brincadeira e poucos resultados. São estes os argumentos apresentados de forma explícita. Por outro lado, escolhem-se os professores cooperantes em detrimento da selecção da escola. Para muitos docentes, os estagiários não passam de simples impecilhos e como tal não os aceitam nas suas turmas. Para alguns docentes, a única razão que os leva a receber alunos estagiários nas suas salas prende-se, unicamente, com o aspecto económico: uma pequena quantia que lhes é atribuída ou a entrada gratuita (ou com um ligeiro desconto) em eventos que as instituições promovem. Contudo, outros docentes são indiferentes a estas pequenas com-

pensações e, simplesmente, rejeitam ser professores cooperantes. Outros há, embora em menor número, que consideram que ter estagiários nas suas salas também pode contribuir para o seu próprio enriquecimento profissional. As várias situações verificadas estão relacionadas com o facto de não existir um projecto comum de escola (apesar de todas eles possuírem um projecto educativo — de natureza mosaico) e como tal tudo é feito de forma individual.





***CAPÍTULO IV***

***PROBLEMAS DECORRENTES DA  
DESARTICULAÇÃO TEORIA-  
-PRÁTICA***

*“o papel dos professores, enquanto gestores do currículo, passa pelo confronto com a necessidade de gerir um currículo formal, uniforme a nível nacional e, por outro lado, se a sua gestão não for de mera execução passiva do que lhe é exteriormente proposto, passa pelas dimensões de reconstrução, diferenciação e adequação curricular, tendo em vista as populações concretas com quem vai trabalhar”.*

Uva, M. (2006: 47)

*“ Para que os docentes, que se iniciam na profissão, aprendam a gerir os dilemas, próprios da sua actividade profissional, sem que se tornem numa fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional, torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver — em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão — o seu próprio projecto de formação continuada que lhes permita, através do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua auto-estima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente“.*

Silva (1997: 59)

*“(…) a política curricular é uma acção simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares (...)”.*

J. A. Pacheco (2002: 15)

## INTRODUÇÃO

Segundo Estrela e Estrela (2001), a dicotomia existente entre teoria e prática tem de ser superada, pelo que o investimento na formação inicial é essencial. Esta deve pautar-se pela estimulação à atitude investigativa. Este procedimento é, quanto aos autores, o garante de uma intervenção baseada no real.

*Interven-  
ção  
baseada  
no real*

Nos anos 70, na Europa, os modelos existentes preconizavam a prática como forma de aplicação da teoria, havendo uma separação dos tempos e dos espaços de formação. A formação tinha um carácter intelectualista, uma vez que a teoria era prioritária. A formação prática era da responsabilidade de docentes experientes que, sendo modelos, tinham a obrigação de “moldar” os futuros professores. Daí tratar-se de uma formação que se reproduziu (e em nosso entender se continua a reproduzir) ao longo dos tempos. Confrontávamo-nos com um processo pouco fiável uma vez que, entre os modelos teóricos que era suposto suportar as práticas e as respectivas práticas, não havia, muitas vezes, qualquer ligação. Os professores “metodólogos”, apesar das lacunas que apresentavam nas práticas desenvolvidas, eram, no entanto, os principais responsáveis pela formação dos neófitos. Isto numa altura em que a prática corrente era a lição e a crítica à lição — crítica que não permitia que o formando adoptasse o seu próprio estilo de professor. Tratava-se de um modelo tão poderoso que tem resistido às críticas que lhe têm sido feitas. Desta forma, poder-se-á dizer que o intelectualismo que orientava a formação docente estabelece, como critério, o primado da teoria sobre a prática.

Contudo, a “deficiente” articulação entre as instituições de formação conduz à distorção e, em certos casos, à desvalorização dos modelos teóricos, à uniformização dos modelos da formação e a atitudes de ambiguidade e ambivalência dos formandos. Por seu lado, a formação contínua, desse mesmo período (anos 70) era, também, preponderantemente intelectualista, pelo que continuava a permitir que a prática e a teoria estivessem desgarradas — situação que era bastante acentuada.

A supervalorização da teoria em relação ao prático impossibilita que se construam novos conhecimentos que constituam suportes reais para a melhoria do desempenho profissional do docente (Cunha, 2003). Contribuiu-se, assim, para a rigidez intelectual dos discentes. Estes conceptualizam a ciência como algo sem qualquer relação com a realidade, pelo que a possibilidade de diálogo entre prática e teoria se vê negada. Morin (2002: 61) considera que “é preciso ligar o que era considerado como separado e a aprender a fazer com que as certezas interajam com as incertezas”.

*Necessi-  
dade de  
interacção  
entre  
certezas e  
incertezas*

Presentemente, defende-se que a prática profissional deve ser estruturada de forma a que corte com a pedagogia do modelo e valorize os saberes experienciais. Para isso é necessário que se estruture a partir de um eixo

metodológico de pesquisa que envolva a tríade professores, alunos e professores no terreno (como já foi mencionado no capítulo anterior). Barbier (1996: 3) considera que “*O acto de trabalho transforma-se em acto de formação desde que seja acompanhado por uma actividade de análise, de estudo ou de pesquisa sobre ele próprio*”.

*Papel das escolas de formação*

As escolas de formação desempenham um papel muito importante, relativamente à questão da articulação teoria-prática. É nestas instituições que os futuros docentes devem compreender a importância da complementaridade dessas duas entidades, sem sobrevalorizarem uma delas em detrimento da outra. Assim, compete aos professores universitários possuírem uma formação pedagógico-profissional que integre um “*conjunto de saberes – conhecimentos, competências e atitudes (particularmente uma negociação permanente e atenção ao “outro”) – que o docente deve possuir para ser capaz de desenvolver no estudante universitário a habilidade de aprender, a oportunidade de aprender e o incentivo a aprender*” (Cachapuz, 2002: 122, com base em Warren, 1978). No entanto, a forma de conceber os currículos e de os pôr em prática (ou seja, a gestão dos mesmos) deve constituir, também, uma das grandes preocupações das instituições de ensino superior que têm a seu cargo a responsabilidade de formar docentes.

*Relação simbiótica entre investigação e ensino*

O ensino pode e deve ser um processo muito enriquecedor e dinâmico. Mas nem sempre isso acontece com a frequência desejada, sendo sentido/vivido como algo que nada diz aos diversos actores nele implicados. Uma das razões prende-se com o seu desfasamento ao real. Neste sentido, o ensino separado da investigação torna-se aborrecido e reaccionário, enquanto a investigação desligada do ensino pode tornar-se esotérica e irreal (Cachapuz, 2002). Contudo, o autor considera que, no ensino superior, o habitual é os professores reproduzirem os métodos e as técnicas de ensino a que foram expostos quando desempenharam o papel de alunos. Estes métodos não contribuem para que os alunos desenvolvam competências e atitudes, “*tais como espírito crítico, capacidade de desenvolver aprendizagens autónomas, perseverança no estudo, responsabilidade pela sua aprendizagem, competências para a aprendizagem cooperativa, pluralismo metodológico ou ainda capacidade de iniciativa*” (Cachapuz, 2002: 123).

## 1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Na nossa sociedade, a Lei de Bases do Sistema Educativo, determina “*que a escola garanta a todos igualdade de oportunidades de acesso e sucesso e forme um cidadão produtor, politicamente interveniente, cultor de valores democráticos e participante de uma ordem internacional assente na paz e na cooperação entre os povos*” (Estrela, 2002: 143), sendo referidos, de forma implícita ou explícita, os principais papéis que o professor deve desempenhar

(em termos teóricos e práticos) para que os objectivos do sistema sejam atingidos.

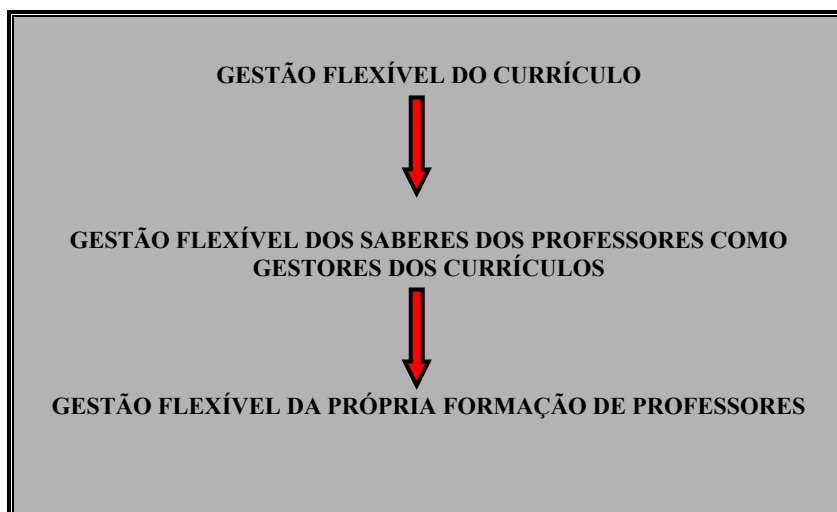


Figura nº 25: Princípios orientadores da articulação teoria-prática.  
Construção própria

É impensável falar de teoria e prática sem ter em atenção a gestão flexível dos saberes dos professores como gestores dos currículos e a gestão flexível da própria formação de professores. Contudo, Roldão (2003: 9) fala-nos, também, das transformações curriculares registadas em vários países, assistindo-se a um binómio curricular: “(1) currículos nacionais orientados para competências a alcançar na, e pela escola, e (2) autonomia das escolas para construírem os seus currículos ou projectos curriculares mais de acordo com os contextos socialmente muito diferenciados em que trabalham, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional, objecto das devidas avaliações externas e internas”. São preocupações bastante pertinentes uma vez que, em termos gerais, se pode afirmar que a (re)organização curricular deve ser entendida como um conjunto de instrumentos e processos que poderão contribuir para a construção de uma escola de qualidade, onde todos os alunos possam ter hipóteses de se desenvolverem (no sentido pleno do termo) como cidadãos felizes e mentalmente “saudáveis”.

Foi neste contexto que, num passado recente, surgiram, segundo Alarcão (1996b), dois movimentos no mesmo sentido mas com públicos distintos. Um reportava-se ao professor reflexivo enquanto o outro se reportava à autonomia do aluno. Tanto numa como na outra abordagem, o sujeito em formação desempenha o cerne da questão. Aos professores tenta-se que estes recuperem a identidade perdida, enquanto em relação aos alunos se pretende que alcancem a responsabilidade perdida e, em paralelo, devolver à escola “a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido” (p. 180). Nesta perspectiva, a aprendizagem desempenha um

papel relevante, merecendo uma atenção muito cuidada da parte dos docentes, pelo que, segundo Garcia (2000), não deve ser fruto do acaso, mas bastante orientada, uma vez que não se produzirá de uma maneira não planificada, formando parte do currículo. A escola intervirá intencionalmente favorecendo as situações de ensino que asseguram o desenvolvimento dos valores, normas e atitudes.

*Papel do professor no desenvolvimento curricular*

Os professores desempenham um papel muito importante no processo de desenvolvimento curricular, pelo que são colocados no centro dos estudos que contemplam esta temática. No entanto, o seu papel é bastante complexo, uma vez que se verifica que a estrutura curricular dos cursos de formação inicial é fragmentada, encontrando-se aqueles divididos por disciplinas, nas quais se procura trabalhar com conhecimentos sobre o conteúdo do ensino (currículo), o local onde ele ocorre (a escola) e sobre o sujeito que aprende (o aluno). É fundamental que os sistemas educativos, e muito concretamente o português, reequacionem as formas de conceber e trabalhar com o currículo escolar, neste tempo de variadas mudanças em termos da sociedade e da escola. A necessidade de se ultrapassar a estrutura curricular dos cursos de formação é também uma das preocupações de L. Santos (2002). Por outro lado, há que ter presente que a experiência profissional desempenha o papel de filtro — filtro esse utilizado não só durante o exercício profissional no sentido de avaliar e julgar os saberes que foram adquiridos durante a formação inicial e a formação contínua, mas também posto em prática durante o processo de aquisição de diferentes saberes.

A autora chama ainda a atenção para a necessidade de se tentar identificar regularidades nos comportamentos, nas concepções e representações dos docentes, uma vez que estes aspectos são construídos em interação social e colectivamente partilhados. Por último, alerta, ainda, para a necessidade de se considerar a dimensão ética da pesquisa relacionada com a formação de professores. Isto porque, regra geral, são expostos os aspectos menos gratificantes da profissão sem se falar das condições adversas em que os professores trabalham e das grandes dificuldades que os mesmos enfrentam ao exercerem as suas actividades.

Relativamente aos conteúdos (currículo) constata-se que a formação de professores se dá através de dois grupos de disciplinas. Por um lado, estudam-se as áreas específicas do conhecimento e, por outro, trabalham-se as formas de ensinar esses conteúdos. Na prática pedagógica, a realidade é bem diferente. Estes aspectos estão inter-relacionados, uma vez que é impensável pensar-se em determinado conteúdo sem se ter em conta o processo de ensino e aprendizagem, sendo também a separação entre ensino e aprendizagem inseparável quando o docente planifica o seu trabalho e conduz as actividades durante as aulas.

O próprio conceito de currículo<sup>60</sup> está a mudar, não podendo continuar a ser “*encarado como um plano pré-definido e “à prova do professor”*” (Valadares, 2003: 13). A actual Reorganização Curricular (Dec. Lei nº 6/2001) perspectiva o currículo como projecto, ou seja, como uma prática que se questiona constantemente e sobre a qual se delibera. Neste processo, os docentes desempenham o papel de decisores, interventores e construtores do currículo (Valadares, op. cit.), cumprindo este a função de tornar explícitos os aspectos do desenvolvimento e socialização da população discente que a educação escolar pretende promover (Coll e Martin, 2000).

*Mudan-  
ças no  
conceito  
de  
currículo*

Em relação à escola — local onde ocorrem as aprendizagens — a mesma é objecto de estudo de diversas disciplinas que se debruçam sobre a sua estrutura e funcionamento, as suas formas de organização, de gestão, a sua cultura, etc..

Quanto ao aluno, enfatizam-se os estudos relacionados com os processos cognitivos e sempre que se estudam os aspectos do desenvolvimento afectivo, social e cultural o objectivo é compreender a influência dos mesmos nos processos de aprendizagem. Os alunos raramente são vistos como sujeitos concretos, embora pertençam a grupos sociais e culturais específicos e integrando uma sociedade complexa e com os seus valores. O aluno recebe, assim, os mais variados estímulos, sendo os seus pensamentos, os seus comportamentos e as suas acções influenciados pelas interacções desses diferentes factores. Tem-se consciência de que os alunos pertencem a grupos diversificados, em termos de origem socio-cultural, bem como pelas próprias experiências. O que se conclui é que os futuros professores são confrontados com aspectos que estarão presentes durante a prática, mas estudados de forma compartimentalizada.

Apesar de o professor possuir uma grande importância no (in)sucesso dos seus alunos, sendo o elemento fundamental na promoção do sucesso educativo, numa escola considerada como “*uma organização social, com uma cultura própria, que funciona, articulando-se de modo diferenciado e selectivo com diferentes grupos sociais que constituem um público escolar social e culturalmente heterogéneo*” (Canário, 1994: 59), pouco espaço existe para que os futuros docentes vivenciem situações em que os vários factores se cruzam e lhes sejam exigidas as respostas imediatas. Os docentes procuram identificar nas situações que estão a viver, elementos que fizeram parte de situações anteriormente vividas, para que a execução do trabalho surja como mais fácil:

*“O profissional busca regularidades no exercício de seu ofício,  
criando categorias e tipologias de modo que enquadrem os*

---

<sup>60</sup> “*A palavra currículo provém do latim currere (caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir) que nos remete para a sua dimensão processual e dialéctica*” (Canavarro et al., 2001: 23).

*problemas enfrentados nas mesmas estruturas de outros já resolvidos”.*

L. Santos (2002: 96)

Isto economiza esforços e fornece normas e critérios para o trabalho a desenvolver. A Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRESE, 1987, cit. por Estrela e Estrela, 2001), no seu projecto global, deixa bem clara a importância do professor no sistema educativo, bem como da necessidade de se apostar na formação docente.

Em termos de princípios orientadores a ter em atenção para a articulação teoria-prática, defende-se, actualmente, que:

#### A FORMAÇÃO DEVE PROPORCIONAR EXPERIÊNCIAS DE ARTICULAÇÃO DIALÉCTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Estrela e Estrela (2001) consideram que se torna fundamental oferecer aos formandos situações e experiências que lhes permitam uma abordagem dialéctica entre teoria e prática, por forma a evitar a imitação acrítica dos modelos de formação que lhes são oferecidos e, por outro lado, não deixar que a teoria e a prática sejam percebidas como entidades estranhas e incompatíveis no processo de ensino.

#### A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS OPINIÕES SOBRE O ENSINO E DOS COMPORTAMENTOS TIDOS EM SITUAÇÃO CONSTITUI UMA FORMA PERTINENTE DE ASSEGURAR A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Reflectir sobre os próprios desempenhos/comportamentos tendo presente os conhecimentos oriundos da teoria é uma mais valia para todo o profissional que aposte no seu desenvolvimento profissional e pessoal. Contudo, a articulação entre os dois domínios deve começar precocemente. Esta precocidade reporta-se ao período do estágio, como forma de se evitar a cristalização de comportamentos menos propiciadores do desenvolvimento profissional do docente:

*“Este processo de ajustamento deve fazer-se durante o estágio antes que uma cristalização da imagem profissional torne mais difícil e perigoso este processo de adaptação ao real”.*

(Estrela e Estrela, 2001: 19)

Os autores alertam, ainda, para um facto bem visível nas nossas escolas: a tendência conservadora de quem já está no ensino há algum tempo. Esta tendência tem de ser combatida pelo docente, através de uma atitude crítica acerca do meio ambiente em que a prática é desenvolvida, bem como da sua própria actuação:



*“A tomada de consciência crítica de si e do real constitui um meio de diminuir os efeitos socializadores de tendência conservadora produzidos pelo contacto com o meio profissional”.*

Estrela e Estrela (2001: 20)

No sentido de formar profissionais autónomos e capazes de analisar de forma crítica o seu desempenho e, por outro lado, o real em que desempenham a sua actividade docente, ou seja, para um aprofundamento da análise das situações e da análise de si em situação, Estrela e Estrela (2001: 22) consideraram, num projecto que desenvolveram, ser necessário apostar, em simultâneo, em quatro vertentes:

1ª - desenvolvimento de uma atitude científica. Esta seria conseguida através do conhecimento e domínio de simples técnicas de investigação, as quais deveriam permitir uma intervenção mais activa e fundamentada na própria formação e actuação profissionais.

Centrando-nos no espaço sala de aula há que ter presente a necessidade de se actualizarem constantemente os conhecimentos. O professor não se pode acomodar aos saberes trazidos das escolas de formação. Eles precisam de saber sempre mais e de adoptarem também a capacidade investigativa. No entanto, muitos docentes pautam-se por um comportamento passivo quanto a este tipo de actividade. Este comportamento passivo está relacionado com o facto de se ter uma ideia errada sobre quem deve investigar. Esta tarefa é, para muitos docentes, da responsabilidade dos académicos. Pensam, ainda, que, para se poder investigar, é necessário ser-se académico. No entanto, a ideia de que os estudos realizados pelos académicos são pouco úteis aos docentes no terreno também tem alguma consistência. Felizmente, estes preconceitos vão sendo alterados! As investigações realizadas por professores comuns começam a ter algum significado! (Alarcão, 2001).

2ª - aumento de instrumentos de análise evitando o reducionismo das grelhas de observação;

3ª - criação de grupos de autoformação;

4ª - operacionalização de um modelo de observação centrado na sala de aula, mas tão abrangente que permitisse que o futuro profissional não deixasse de ter em atenção a escola e a sua relação com o meio, enquanto o homem deveria ser percebido como um sistema aberto.

Tratou-se de um modelo que assentava numa concepção sistémica de formação — concepção expressa através dos seguintes princípios, segundo Estrela e Estrela (2001: 25):

- “Princípio da necessidade: as necessidades concretas dos grupos de professores em formação servirão de orientação para os diversos projectos de intervenção-formação”.
- “Princípio de implicação de competências: as competências estão intrínsecas e mutuamente implicadas, pelo que o seu desenvolvimento não só não é arbitrário como a aquisição e o aperfeiçoamento de uma determinada competência produzem necessariamente efeito nas outras”.
- “Princípio da derivação: das competências mais gerais derivam, por dedução, as competências mais restritas, o que equivale a dizer que, do ponto de vista teórico, as competências se poderão organizar de acordo com os princípios de uma lógica dedutiva”.
- “Princípio da modulação: as competências agrupam-se em módulos, tomando como critério da sua constituição a afinidade conceptual ou comportamental de que se revestem”.
- “Princípio da flexibilidade: o esquema lógico da organização por módulos deverá ajustar-se às necessidades de formação, o que torna flexível a dita organização modular”.

Cunha (2003: 75) retomando as perspectivas de Bernstein refere “*Que mais importante do que o conteúdo que se ensina é a forma como se transmite o conhecimento*”. Este é transmitido segundo três sistemas fundamentais:

- currículo,
- pedagogia e
- avaliação.

*Currículo: conhecimento válido*

*Pedagogia: forma como transmitir o currículo*

*Avaliação: realização válida do conhecimento*

Tendo a transmissão o significado de metodologia (para Bernstein), a mesma consiste em “*inserir formas alternativas de ensinar e aprender e não (...), vincula a expressão ao conceito tradicional de que ensinar é transmitir conhecimento*” (Cunha, op. cit.: 75). É o currículo que indica o conhecimento válido. Por sua vez, a pedagogia informa como o mesmo deve ser transmitido e a avaliação, por fim, informa sobre qual a realização do conhecimento considerada válida. Concluindo, podemos dizer que todos os ingredientes do processo educativo se encontram interligados pelo que a sua desarticulação em nada contribui para a dignificação do sistema educativo e para a melhoria da qualidade do ensino. Os docentes (e os nossos governantes responsáveis) não podem ignorar a necessidade de articulação entre o currículo, a pedagogia e a avaliação. Consequentemente, a teoria e a prática têm de funcionar como um todo e não de forma estanque, sob pena dos resultados dos nossos alunos continuarem a situar-se nos últimos lugares quando integrados em projectos de avaliação que congregam diversos países. A melhoria do nosso sistema educativo é uma necessidade com a qual todos os educadores, e muito especialmente o corpo docente, se confrontam. Na perspectiva de Pherrenoud (2003a), para aumentar a eficácia dos sistemas educativos, é necessário que:

- as políticas educativas sejam mais duradoiras, sistémicas e negociadas: “(...) *se queremos tornar a escola mais eficaz, devemos opor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra relâmpago, mas uma longa caminhada*” (p. 107);
- as instituições tenham os meios para serem autónomas e saibam justificar a utilização desses meios: “(...) *a ideia de um estabelecimento justificar o uso da sua autonomia tem legitimidade, tratando-se da escola pública. É uma alavanca de mudanças, na condição de aprender a dela retirar utilidade, nesse sentido*” (p. 109);
- os profissionais sejam competentes, autónomos e reflexivos, empenhados em melhorar, de forma contínua e cooperativa, práticas e dispositivos;
- as chefias exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático: “*É preciso defender uma liderança profissional e combatê-la se for puramente empresarial, o que levaria os presidentes das escolas à preocupação, antes do mais, em conquistar e manter uma clientela (...)*” (p. 112);
- os currícula sejam flexíveis e se baseiem no essencial, visando objectivos de formação explícitos e razoáveis: “*Construir um curriculum mais razoável, mais flexível e mais orientado para objectivos exigentes é uma empresa titânica, que não deixa de suscitar conflitos ideológicos e a intervenção de diversos lobbies prontos a defender o status quo. É preciso, portanto, neste domínio, ainda uma certa coragem política*” (p. 115);
- as didácticas praticadas sejam do tipo construtivista e que os dispositivos pedagógicos criem situações ricas de aprendizagem;
- o trabalho escolar seja organizado em torno de uma pedagogia diferenciada: “(...) *é urgente romper com toda a pedagogia expositiva, reorganizar o trabalho escolar para otimizar as situações de aprendizagem*” (p. 118);
- exista uma divisão equitativa de trabalho entre pais e docentes;
- os conhecimentos profissionais se apoiem nas ciências sociais e humanas;
- se desenvolva uma cultura de avaliação mais inteligente: “*É tempo de compreender que a lucidez deve ser um bem colectivo e que se a avaliação for uma arma nas mãos de alguns, ela suscitará o contrário do que pretende investigar*” (p. 125).

## 2. TEORIAS DO CURRÍCULO

Segundo Silva (2000), o currículo aparece provavelmente pela primeira vez como um objecto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, nos anos vinte. Inicialmente, as concepções de currículo reflectiam um entendimento estático do mesmo. Entre as concepções de currículo “*encontram-se os conceitos de plano de estudos, programa, manuais e o conjunto de conhecimentos que se julgava necessário transmitir*” (Canavarro et al., 2001: 23).

José Augusto Pacheco (2001) considera que o currículo tem sido tratado em campos disciplinares afins, pelo que a confusão terminológica tem reinado nos departamentos das universidades portuguesas. Acrescenta, ainda, que o currículo, concebido como um processo sistémico e deliberado, encerra uma complexidade que, para ser compreendida, exige a análise das suas inúmeras coordenadas e vertentes. O rótulo lexical currículo é, também, passível de múltiplas interpretações no que se reporta ao conteúdo e aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Roldão, 1999). Todavia, se se pretender defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, poder-se-á dizer que o *“o currículo escolar é — em qualquer circunstância — o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”* (Roldão, 1999: 24).

Segundo José Augusto Pacheco (2001), o termo currículo utiliza-se com muitas e diferentes acepções. Sem grande tradição académica, no nosso país, é utilizado por professores, políticos, alunos e encarregados de educação sem grande consciência do que o mesmo significa. Também, segundo Moreira e Macedo (2002), a literatura especializada aponta diferentes significados para o termo currículo. Acrescentam que Franklin (1999) critica o excessivo uso da palavra contemplando todo e qualquer fenómeno educacional. No entender dos autores, a linha de análise que focaliza a produção de identidades sociais é bastante produtiva e concebe o *“currículo como uma prática de significação que (...) contribui para a produção de identidades sociais”* (p. 12). Estas identidades sociais têm renovado o panorama social, apontando para uma orientação multicultural que pretende superar o monoculturalismo e o daltonismo cultural. Neste campo, enquadram-se as posturas do Professor Nietzsche que segundo Bento da Silva (2002) adianta que uma teoria do currículo deveria discutir, pelo menos, quatro questões centrais como a do conhecimento e da verdade, a questão do sujeito e da subjectividade, a questão do poder e dos valores. No fundo, todo o projecto curricular tem a sua tábua de valores. Para Zabalza (1992: 26), o currículo é definido como o *“conjunto de aprendizagens alcançadas, dentro ou fora da escola, como consequência da intervenção directa ou indirecta, da própria escola”*. Para José Augusto Pacheco (2001: 20), o *“currículo (...) define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade, interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”*.

No que se reporta à definição daquilo que se entende por currículo, conclui-se que se trata de um dos termos mais complexos e plurissignificativos que integra o discurso educacional (Pacheco, 2001), de construção progressiva, mu-

dando em função do papel que a escola desempenha na sociedade, assim como das concepções sobre a aprendizagem e a natureza do conhecimento — perspectiva considerada também por Bento da Silva (2002: 66).

Huebner (1985, cit. por José Augusto Pacheco, 2001: 15) diz mesmo que a “*palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidades, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas*”. Também Roldão (1999b) nos alerta para o facto de que muita coisa se tem entendido por currículo. Todas as concepções têm estado relacionadas com as épocas, os contextos e os pontos de vista teóricos. Segundo a autora, na linguagem do senso comum da profissão, associa-se a programas e disciplinas ou a um novo nome para práticas velhas. Para o público, o currículo é aquilo que os alunos visivelmente aprendem na escola. Acrescenta, ainda, que se associam sempre dois significados ao termo currículo: “*aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra*” (op. cit.: 15). Para Roldão (2000b: 129), o currículo é assumido como um “*um conjunto de aprendizagens aceite como socialmente necessário*”. É, segundo a autora, um produto instável com processos de construção permanentes, mas objectivado em todos os momentos da história e da vida dos sistemas. É uma construção curricular que não se esgota no campo sociopolítico, jogando-se também no plano interpessoal da aprendizagem, na escola, onde todos os alunos devem ter sucesso. Para Sacristán (2000: 13) o currículo é “*entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das actividades práticas que o tem mais directamente por objecto*”.

Roldão (1999a: 21) diz-nos que “*O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele. (...)*” e considera ser importante alertá-los para a necessidade de, através da sua reflexão conjunta, procurarem encontrar as formas mais equilibradas de as superar, “*no quadro da gestão do currículo com que trabalham, e pela reflexão crítica sobre as suas práticas, sempre geradora de novo saber pedagógico*”. Estas tarefas tornam-se ainda mais importantes se se tiver em linha de conta que “*o currículo é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas*” (Roldão, 2003a: 18). Para José Augusto Pacheco (2002: 55), o currículo é o conjunto de experiências que as crianças e jovens devem ter a fim de atingir determinados objectivos. Define-o, então, tendo por base dois princípios:

*“É todo um conjunto de experiências, quer directas quer indirectas, direccionadas para a revelação das capacidades do*

*indivíduo; ou, então, é o conjunto de experiências, conscientemente voltadas para a formação, que as escolas usam com objectivos de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, num sentido mais amplo; quando o currículo é definido neste sentido de inclusão das experiências directas e indirectas, então, os seus objectivos são o conjunto de capacidades, práticas, sistemas de conhecimento, etc., que cada ser humano deve possuir”.*

No entender de J. A. Pacheco (2001: 16), o currículo, na dimensão educativa e didáctica, integra três pontos essenciais: *“um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a actividades; um contexto específico — o da escola ou organização formativa”.*

Não existindo à volta do termo currículo um consenso, José Augusto Pacheco (2001: 18) considera que o ponto comum existente se refere ao *“objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas”.* Contudo, Grundy (1987: 5) afirma que o currículo não é um conceito mas uma construção cultural, dado que as suas intenções variam de sociedade para sociedade:

*“O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e é alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.*

No campo específico da formação de professores, consideram que um currículo de formação de professores é uma forma política e cultural, onde as dimensões sociais, culturais, políticas e económicas são as principais categorias para compreender a escola contemporânea.

*Definição de currículo de formação de professores*

Apesar da diversidade de concepções e práticas acerca do currículo, este constitui o cerne de qualquer sistema educativo, relativamente à qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que frequenta esse sistema (Ribeiro, 1993). Não é, segundo Sacristán (2000: 14), *“um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstracto que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.*

José Augusto Pacheco (op. cit.: 76) adianta que Kirky (1986) considera que um currículo nacional exige a explicitação, pelo menos, dos seguintes critérios:

- *“ser determinado através de um processo de consulta democrático;*

- *adoptar a forma de uma informação sobre a estrutura geral e não uma especificação detalhada dos conteúdos do programa;*
- *relacionar com um grupo de objectivos gerais de educação que incluem as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores que se exigem para se viver numa sociedade democrática;*
- *reflectir uma justificável organização dos conhecimentos e das disciplinas;*
- *incluir a escolha do aluno e a maximização das oportunidades para a auto-aprendizagem;*
- *considerar as variações de ritmo de aprendizagem dos alunos;*
- *implicar um sistema nacional de valoração e de titulação;*
- *adoptar procedimentos apropriados a nível nacional e a nível local nos distintos graus de ensino”.*

Foi nas primeiras décadas do século passado que nos Estados Unidos se desenvolveu o interesse pelo campo de estudos do currículo. Moreira (2003) refere que um sinal evidente da intensidade com que os estudos de currículo se estavam a realizar, foi a publicação, em 1918, dos livros *The curriculum* da autoria de Bobbitt e *The project method* de Kilpatrick. Por sua vez, foi em 1938 que se criou o primeiro Departamento de Currículo do país, na Universidade de Colúmbia. Entre os anos 20 e 70, viveu-se a era do chamado *desenvolvimento curricular*. Nesta altura, o objectivo era, segundo Moreira (op. cit.: 50), “fornecer subsídios e sugestões para o trabalho prático desenvolvido pelos docentes nas salas de aula das instituições educacionais”.

*Era do desenvolvimento curricular*

O autor relembra que os especialistas negligenciaram tanto o sentido político como o sentido fenomenológico da prática pedagógica. Contudo, no início dos anos 70, a situação alterou-se, centrando-se as atenções na compreensão do processo curricular. Tal facto implicou “a análise dos problemas enfrentados nas distintas disciplinas curriculares, das relações entre elas, bem como das relações entre o currículo e o mundo” (Moreira, 2003: 50). Contudo, a importância dada à compreensão não significa o abandono da prática. A década de 80 foi bastante frutífera nesta área e a atenção centrou-se na relação entre o *conhecimento* e o *poder*. Nas últimas décadas, o interesse transferiu-se do conhecimento para a relação e cultura, passando os estudiosos a interessarem-se mais pelas relações entre *conhecimento, identidade e poder*.

O campo do currículo deixou de existir no final dos anos 90 (Moreira, 2003) Presentemente, o currículo (considerado como um corpo de aprendizagens que é preciso adquirir) é pensado como um binómio que assenta num conjunto de saberes essenciais, nucleares, comuns a todos.

Como se pode concluir, tendo em atenção o atrás exposto, a noção de currículo tem sofrido profundas mudanças, ao longo dos anos. Inicialmente, o currículo começou por ser considerado como um plano de instrução. A sua natureza era prescritiva, estabelecendo de forma muito estruturada o conjunto

*Mudanças no conceito de currículo*

de objectivos, conteúdos e actividades adequados a cada área do saber escolar (Morgado, 2004). Actualmente, tem-se uma outra concepção de currículo. Este é concebido como um projecto aberto de formação que deve ser operacionalizado num determinado contexto, onde coexistem dois níveis interdependentes de organização. No primeiro nível encontra-se contemplado o conjunto das aprendizagens consideradas essenciais para todos os alunos – o currículo nacional (*core curriculum*), mas que tem de ser operacionalizado em função de cada contexto, adoptando formas mais flexíveis a fim de melhor poder funcionar (Roldão, 1999a). Trata-se de um binómio curricular onde é preciso articular dois níveis de decisão: uma decisão nacional que define o que deve ser comum a todos e uma aprendizagem contextual correspondente aos projectos curriculares de cada escola e sob a responsabilidade dos seus docentes. Este nível (baseado na progressiva autonomia das escolas) tem em mente as formas e os contextos de concretização das aprendizagens. Tão ou ainda mais importante do que atrás ficou registado, é, em termos práticos, ter-se presente “*que o currículo, mais do que o conjunto dos objectivos educativos estabelecidos e aceites como ajustados para os alunos, envolve sobretudo as experiências de apropriação que desses objectivos farão alunos e professor*” (Morgado, 2004: 57) É uma perspectiva que combate um discurso acomodado.

Também Leite (2003: 14-15) refere uma alteração na forma como o currículo tem sido percebido:

*“Da concepção meramente técnica do currículo, que o olha como algo de neutro e onde as atenções são apenas com o como e não com o porquê, e em que aos professores cabe o papel de apenas executarem o que é prescrito, tem-se vindo a caminhar para uma concepção que considera que o currículo não é neutro na selecção dos conhecimentos afirmados como mais importantes, nem é neutro na forma como organiza a transmissão desses conhecimentos, nem nos processos que adopta para a sua estruturação”*

Em termos de análise do currículo, Sacritán (2000: 14) considera que o mesmo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos diferenciados:

- *“O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.*
- *Projecto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.*
- *Fala-se de currículo como a expressão formal e material desse projecto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.*
- *Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos institucionais e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que os dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas di-*



*versas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.*

- *Referem-se a ele os que exercem um tipo de actividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos estes temas”.*

Roldão (1999a) aponta três grandes factores que interagem na construção e evolução dos currículos como seja a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e a representação do aluno. Em relação à sociedade, esta constitui um factor importante uma vez que vai interferir nas respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto. Também os saberes científicos que estão em constante e rápida mudança pressionam os currículos escolares. Introduzem, ainda que de forma lenta, elementos novos ou áreas científicas emergentes no corpus do currículo, assim como nas formas novas de encarar o saber. A representação social e pedagógica que se faz do aluno é um outro factor importante na dinâmica curricular. Da visão mecanicista de sujeito passivo a quem se transmitiam os conhecimentos, ao sujeito activo da sua aprendizagem e com um grande enfoque na perspectiva desenvolvimentalista, muitas têm sido as representações sobre o próprio aluno.

Consoante o peso de cada um dos três factores atrás citados, assim tem sido a dinâmica evolutiva dos currículos. No século XX, em muitos países da cultura ocidental (América do Norte e Europa) tem havido uma tendência para o que se designa de pêndulo oscilante. Isto significa que *“os currículos têm vindo a seguir um movimento de alternância relativamente à atribuição de maior ênfase às dimensões associadas aos saberes ou às dimensões relativas ao aluno, aos seus interesses e necessidades”* (Roldão, 1999a: 16), Valorizados eram os princípios de formação integral do aluno, o desenvolvimento das suas potencialidades e competências, a descoberta e construção do conhecimento segundo processos científicos, a ligação de toda a aprendizagem às necessidades práticas da vida social... Era uma tendência baseada em Dewey, que ficou conhecida como progressista.

*Cultura evolutiva do currículo*

É em meados do séc. XX que se dá a deslocação do pêndulo curricular para a dimensão do saber e dos resultados académicos, como reacção à “insuficiência” da preparação académica das escolas progressistas. Surgem movimentos de revalorização curricular dos saberes científicos, com especial enfoque para a teorização de Bruner. Nesta perspectiva, os currículos deviam abordar a dimensão científica e *“aproximar-se do modo de construção do saber científico, quer pela apropriação pelos alunos da estrutura conceptual de cada disciplina científica, quer pela prática, na aprendizagem, dos métodos de descoberta próprios da ciência, recomendados para todos os níveis da escolaridade”* (...) (Roldão, 1999a: 17).

O pêndulo<sup>61</sup> em breve se afastou do enfoque no saber e nas dimensões técnicas da aprendizagem, com os movimentos contestatários que abalaram as sociedades ocidentais nos finais dos anos 60 e na década de 70. Novos currículos apareceram “*centrados nos interesses do aluno, em temas da actualidade social, na abordagem integradora do conhecimento ao serviço de problemas reais, na flexibilidade e abertura dos planos curriculares* (op. cit.: 17). No final da década de 70 e durante os anos 80, retomou-se a preocupação de garantir, através dos currículos, o domínio de conhecimentos considerados básicos e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de aprendizagens sistematizadas. A preocupação reside na preparação cívica e na formação dos indivíduos como cidadãos intervenientes.

*Modelos  
curriculares  
fechados*

As perspectivas mais actuais sugerem que a definição de uma estrutura curricular deverá procurar um ponto de equilíbrio existente entre um modelo de currículo fechado e um modelo aberto. Na perspectiva de Marchesi e Martín (1998), no modelo curricular fechado, os objectivos, os conteúdos e as actividades estão definidos, ordenados e hierarquizados, de forma a que todos os alunos realizem as mesmas actividades, da mesma forma e na mesma sequência. O professor possui uma capacidade e autonomia mínimas para responder às características dos alunos, às particularidades do contexto e às suas próprias opções didáctico-pedagógicas. Os objectivos são operacionalizados através de comportamentos (produtos) observáveis e os conteúdos curriculares definidos e organizados em torno dos saberes tradicionais (disciplinas) e pouco articulados entre si. Em termos de mecanismos de regulação do processo de ensino e aprendizagem estes baseiam-se na avaliação de natureza sumativa e têm em atenção os produtos esperados. Trata-se de um modelo que enfatiza o papel do professor ao nível da construção e gestão curricular.

*Modelos  
curriculares  
abertos*

Nos modelos curriculares abertos, a construção e gestão curricular tendem a contemplar as diferenças contextuais de cada comunidade educativa, bem como as diferenças individuais entre os alunos. Por outro lado, integram as opções de natureza didáctico-pedagógica de cada professor. Assim, a gestão curricular pauta-se por ajustamentos e modificações considerados necessários pela avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, os objectivos definidos podem sofrer ajustamentos e adaptações, enquanto os processos e dispositivos de avaliação servem para regular o nível de qualidade, compreensão e funcionalidade das aprendizagens. Nesta modalidade, os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos esperados.

Há quem faça a distinção entre currículo de colecção e currículo integrado (Moreira, 2003). Na primeira modalidade, a relação entre os conteúdos é fechada, ou seja, há fronteiras distintas entre eles. Ao estudante compete co-

---

<sup>61</sup> Segundo Roldão (2003a), a metáfora pendular peca por algum carácter redutor, pelo que não deverá ser lida de forma linear.

leccionar um grupo de conteúdos seleccionados de modo a satisfazer certos critérios de avaliação. Este tipo de currículo estimula:

- territórios demarcados e a visão do conhecimento como propriedade privada;
- a valorização do trabalho isolado;
- a especialização de funções;
- a visão do conhecimento como sagrado e misterioso, sendo o aluno percebido como ignorante e como carente de socialização.

O uso do currículo como instrumento de controlo dos sujeitos é também estimulado.

Na segunda modalidade, os conteúdos encontram-se em relação aberta entre si. Assim, disciplinas ou cursos isolados subordinam-se a uma dada ideia ou tema, vendo-se diluídas as fronteiras entre as disciplinas. Este tipo de currículo promove o desenvolvimento da capacidade de decisão do aluno, a construção do conhecimento, a utilização de ideias facilitadoras das relações entre diferentes campos do saber, assim como valoriza a estrutura profunda dos assuntos e o estabelecimento de relações na sala de aula que se regem mais pelas regras gramaticais.

Porém, existe uma tendência, nos sistemas educativos, para definir modelos de natureza mais intermédia, pretendendo-se, assim, que os mesmos “*equilibrem a definição de um conjunto de competências básicas e um outro nível de competências que a escola, (o professor) no exercício da sua autonomia e a partir das diferenças entre cada aluno e cada contexto possa entender como adequadas*” (Morgado, 2004: 59). É nesta concepção que, em matéria de currículo, se tem apostado no nosso sistema educativo, concretamente através da gestão curricular flexível e da definição dos projectos curriculares de turma. Em traços gerais, poder-se-á referir que existe um consenso acerca da ideia de que deverá existir uma estrutura curricular única. Esta será definida de forma flexível e aberta. A sua gestão diferenciada tem como repercussão acolher a diversidade presente em todos os grupos de alunos. A opção por um modelo de currículo único, aberto e flexível dá uma grande responsabilidade ao docente. Este deve gerir uma única estrutura curricular, de forma diferenciada e flexível que implique todos os alunos. Para tal, tem que recorrer a modelos diferenciados de gestão do trabalho, em contexto de sala de aula (Morgado, op. cit.).

O importante é que todos se consciencializem de que “*o currículo não é o resultado dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados segundo interesses críticos*” (Pacheco, 2001: 40). Assim, o trabalho entre docentes é de natureza colaborativa e colegial. O currículo é algo concreto e real com o seu lugar na escola (Valadares, op. cit.). Braga (2001: 28) considera ser necessário que o currículo de formação de professores “*não*

*se restrinja às dimensões didáticas”* (Sacristan, 1995: 75) e, por outro lado, recuse a *“linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática”* (Gimeno, 1995: 78), a fim de que a consciência sobre a prática possa surgir como a ideia-força desses mesmos programas de formação.

A ideia tradicional de currículo contribui para que se pense que o profissional é formado na universidade de onde deve sair com todas as competências que o tornem apto ao exercício profissional (Cunha, 2003). Durante toda a sua vida de estudante, o aluno ouvia o professor, acreditando-se que a qualidade da sua formação dependeria da quantidade de informações ouvidas, sendo o factor tempo muito importante. A permanência na escola era, assim, imprescindível, pelo que as cargas horárias se viam aumentadas. Segundo a autora, tradicionalmente, os currículos obedeciam à lógica que organiza o conhecimento — do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. Nesta concepção, o aprendiz primeiro deve dominar a teoria para, posteriormente, entender a prática e a realidade. Neste sentido, a prática serve para comprovar a teoria não lhe constituindo uma fonte desafiadora. Não é vista como um cenário gerador de teorias. Em termos de localização, acontece quase sempre no final dos cursos, assumindo a forma de estágio. Outra crítica, segundo a autora, é que se trabalha sempre com o conhecimento do passado, com a informação legitimada pela ciência e nunca tem em conta o conhecimento empírico que pode conduzir ao futuro e, por outro lado, são banalizados os desafios do presente, ignorando-se que a mediação entre o conhecimento e a vida humana conduz ao saber da experiência (Cunha, 2003: 71). Assim, no contexto da formação, a prática deve implicar a ideia de experiência — experiência detentora de um saber que nos permite a apropriação da própria vida. Trata-se de uma prática que contribua para a percepção do fenómeno educativo e dos seus problemas, aproximando o estudante, de forma gradual, da totalidade da acção educativa. Tudo isto através de uma atitude investigativa que acompanhará a acção de aprender. Concluindo, a autora refere que *“a reflexão sobre o currículo da formação de professores exige uma nova configuração que incorpore um posicionamento epistemológico que faça rupturas com a visão tradicional da ciência moderna, incorpore a prática no sentido da experiência e se alicerce numa sólida significação teórica”* (Cunha, 2003: 78).

Com as evoluções registadas nas sociedades actuais e a consequente transformação da natureza da educação, o conceito de currículo alarga-se de tal maneira que o currículo pode ser entendido, simplesmente, como tudo aquilo que cada qual deseja fazer (Moreira, 2003). O autor considera que uma visão padronizada e estrita de currículo pode levar a que as pessoas não explorem nem imaginem possibilidades alternativas.

É necessário trabalhar com os professores e com os futuros professores que se formam nas universidades. Por outro lado, deve haver espaço para eles, no campo do currículo, independentemente das suas perspectivas teóricas. Con-

siderando-se um estudioso do currículo, o autor acima referenciado, refere ser necessário que os estudiosos, por motivos políticos, teóricos e práticos, desenvolvam o seu trabalho em estreita relação com as escolas, as instituições de ensino superior e os docentes.

Na comunidade científica, Roldão dá o seu contributo para a clarificação do conceito de professor-investigador, onde o conceito de currículo entra de forma clara. Assim, segundo Alarcão (2001: 4), Roldão (2000), sem se afastar da posição de Stenhouse, considera o “*currículo como campo de acção do professor*”, “*os professores como principais especialistas do currículo*” e “*pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele*”.

Moreira (2003: 55), em termos de definição de currículo, diz ter “*entendido currículo como o conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educativas. Situado, portanto, o conhecimento no centro do currículo*”. Acrescenta que, no “*momento em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente os seus estudantes, é fundamental ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico*”. É na perspectiva do autor uma questão pedagógica e política, em simultâneo. Sendo “*o currículo compreendido como todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade*”, compete a esta instituição seleccionar “*destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máxima, completa e harmoniosa da personalidade integral do educando (...)*” (Barbosa, 2001: 55)

Sacristán (2000) considera que o currículo se converte num tema onde se entrecruzam muitos outros, onde há implicações diversas que ilustram a realidade escolar. Em sua opinião, o currículo expressa a função socializadora da escola, é um instrumento que cria toda uma gama de usos, sendo imprescindível para compreender o que se denomina de prática pedagógica e está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. Por outro lado, entrecruzam-se componentes e determinações de natureza pedagógica, política, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais de controlo sobre o sistema escolar e de inovação pedagógica. É entendido, ainda, como elemento fundamental na melhoria da qualidade do ensino, na mudança da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar e nos projectos de inovação dos centros escolares. Santomé (1991: 198) contribui para o alargamento deste debate defendendo que o currículo oculto “*faz referência a todos os conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se sucedem dia a dia*

nas aulas e escolas. Estas aquisições nunca chegam a explicitar-se como metas educativas (...). Todavia, para Posada (2003), o importante são os comportamentos que estão mais ou menos subentendidos e que se relacionam com o esforço, a disciplina, o trabalho em equipa, o sentimento de dignidade pessoal, a revisão de objectivos e de estratégias, a perseverança no trabalho, o pensamento independente, o espírito crítico e o conjunto de valores que o professor promove na aula, ou seja, tudo o que potencie o valor dos alunos como pessoas e como estudantes.

Por tudo o que ficou exposto, conclui-se que o Currículo e a Teoria Curricular merecem a nossa atenção, uma vez que, segundo Roldão (1999b: 13), a complexidade do processo educativo extrapola a tríade aluno, sociedade e saberes. Por outro lado, na sua perspectiva, a compreensão das questões curriculares está no centro de todas as dimensões de análise sobre a educação. Por fim, considera que *“relegar o currículo para um segundo plano da investigação educacional ou associar o desenvolvimento curricular quase só a dimensões de planificação e execução funcional perverte, distorce e limita toda e qualquer análise da educação como processo finalizado e intencional (...).”*

## 2.1. Gestão curricular e processos de ensino

Segundo Roldão (1999), em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular. Independentemente de se tratar de uma prática lectiva tradicional, de uma prática bastante ou mesmo nada correcta, existe sempre uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados. Isto significa que a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. Na perspectiva da autora, o que varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos.

*Professor  
como  
investigador*

A gestão curricular é uma visão do currículo que tem associada a ideia de professor como investigador. Alarcão (2001) considera que a noção de professor-investigador está associada a Stenhouse, nos anos 60, apesar da ideia de professor como investigador remontar aos anos 30, com John Dewey. Também Day (2001: 24, citando Stenhouse, 1975) refere que o desenvolvimento curricular não pode ocorrer sem que haja desenvolvimento profissional. Contudo, esta máxima parece ter sido substituída em Inglaterra (e não só) *“pelo princípio de que não pode haver implementação do currículo sem formação/treino”*. Trata-se de uma visão limitada de ensino e de formação que ainda predomina nos contextos onde se estabelecem as políticas e se decide sobre os recursos. Contudo, para Day, (op. cit.: 25), um bom ensino é muito mais do que o atrás exposto. Na sua perspectiva, exige aos professores que *“(re)analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio,*

*não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos (...)*”.

A gestão curricular está na ordem do dia. Presentemente, no nosso país, defende-se que compete às escolas e aos professores adequarem o currículo nacional às realidades locais, desempenhando os docentes um papel activo na configuração curricular (Leite, 2003). Fala-se, mesmo, de diferenciação curricular (Roldão: 2003a). Segundo a autora, o tema da diferenciação curricular emerge da abordagem reconstrutiva do próprio conceito de currículo, uma vez que o currículo *“se constitui e problematiza hoje, face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de gestão orientada para a contextualização e diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos”* (op. cit.: 7).

Em termos práticos, como já salientámos, tem-se assistido a um movimento pendular, no que se reporta ao desenvolvimento curricular. Canário (2001) considera que a concepção de alternância é simplificadora e redutora, devendo ser encarada de forma muito mais abrangente, como um vaivém entre ideias (teoria) e experiências (prática), por forma a tornar possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial (Malglaive, 1990, cit. por Canário, 2001) — ciclo que deve ocorrer, também, no interior da escola de formação inicial. Esta forma de encarar o conceito de alternância poderá conferir-lhe uma maior universalidade, podendo utilizar-se este conceito como eixo estruturante de novos modos de pensar e concretizar o currículo. Para Canário (op. cit.), o objectivo de “traduzir” a riqueza e as implicações do conceito de alternância, em termos curriculares, constitui um problema indeterminado, admitindo uma grande diversidade de soluções, pelo que a apresentação de receitas não é aconselhável. De entre as várias orientações que podem servir de referência para a tradução da revalorização da experiência, em termos curriculares, o autor destaca as seguintes:

- Necessidade de se construir uma outra inserção espacial das actividades de formação, numa vertente dupla. É necessário que os espaços escolares tradicionais evoluam para espaços educativos e, por outro lado, é também necessário que se construa uma relação interactiva entre a escola e os demais espaços sociais. No primeiro caso, a escola de formação inicial é encarada como um meio de vida onde são articulados diferentes graus de formalização da acção educativa, enquanto é valorizada, também, a articulação entre modalidades de eco, auto e heteroformação. Por outro lado, esta perspectiva remete para uma concepção mais abrangente do currículo, o qual contempla tudo aquilo que “acontece” na instituição escolar.

Este conceito de currículo mais abrangente vê-se associado ao movimento que defende a aproximação entre os espaços da escola de formação e os “reais” contextos de exercício profissional pelo que, no caso da formação profissional de docentes, as escolas devem ser encaradas como lugares fun-

damentais de aprendizagem profissional e não como meros lugares de “aplicação”. Aceitar este pressuposto equivale a defender a articulação estreita, desde bastante cedo, e ao longo de toda a formação inicial, com os contextos de trabalho, a fim de se favorecer a interação entre formação e trabalho. Só assim é possível a mobilização de saberes teóricos, para a acção e, simultaneamente, a formalização teórica de saberes adquiridos por via experiencial.

Em termos de organização da prática profissional, a ruptura com a “pedagogia do modelo” traduz-se pela recusa das escolas “especiais” (as antigas escolas anexas) que prolongam as escolas de formação inicial. Os contextos, onde os alunos vão observar e intervir, não têm que ser “exemplares”, uma vez que também não há escolas “exemplares”. Todos os contextos são ricos em aprendizagens (desde que se tenha como regra lidar com a diversidade a partir de um olhar crítico) e segundo Lesne e Mynvielle (1990, cit. por Canário, 2001: 10), a formação de profissionais “*ganha em ser pensada a partir da reconstrução de situações de socialização profissional*” — situação contrária à formação “em laboratório”.

- Necessidade de dar a palavra aos alunos. Em termos de actividade dos alunos, na instituição escolar, estes limitam-se a responder às perguntas que os docentes colocam, apresentando as respostas (certas) ensinadas por esses mesmos professores. Trata-se de um comportamento que remonta aos finais do século XVIII, comum a todos os níveis e graus de ensino, não constituindo excepção as escolas de formação de professores (Canário (op. cit.)). É uma postura que reflecte bem a desvalorização subjacente às experiências dos alunos e à sua actividade na construção dos próprios saberes. Consequentemente, há que organizar o currículo com a preocupação de, gradualmente, se multiplicarem as ocasiões de se dar a palavra aos alunos, valorizando, consequentemente, as suas vivências e expectativas.

O autor (op. cit.: 10) refere ainda as sugestões que Berger (1991) apresenta no sentido de se dar a palavra aos alunos e que são actividades mais significativas para os alunos do que os exercícios escolares tradicionais, baseados na repetição e no treino (“*a experiência de usar da palavra, da leitura de textos, da retórica pela qual convencemos o outro da nossa razão*”). Assim, analisar o currículo não consiste em averiguar o que fazem os professores mas, pelo contrário, inquirir sobre o que fazem os alunos e em que medida e de que forma lhes é dada a palavra. Em nossa opinião, trata-se da participação dos alunos no sentido pleno do termo, a qual é entendida por M. Guerra (2002: 10) da seguinte forma:

*“O vocábulo “participar” provém, etimologicamente, do latim “**participare**”, que significa tomar parte. Participar é, pois, uma acção social que consiste em intervir activamente nas decisões e acções relacionadas com a planificação, a actuação e*



a avaliação da actividade que se desenvolve na escola e na aula”.

A questão de saber dar a palavra aos alunos não se apresenta muito fácil quando se trata de um hábito pouco consistente. Este comportamento exige uma atitude de escuta, por parte dos docentes da formação inicial, relativamente aos alunos, bem como em relação aos profissionais que se encontram no terreno. Só esta atitude de escuta permite ao formador ter em conta os saberes dos formandos, construídos intuitivamente no decurso das experiências do quotidiano. Consequentemente, há necessidade de estruturar o currículo a partir da articulação interactiva entre situações de informação, situações de interacção e situações de produção. Canário (op. cit.) considera que é através desta articulação que se fará evoluir o sistema de formação para uma lógica de saberes, em vez de se ficar na lógica de repetição de informações. É no quadro desta transformação que o formando — futuro professor — deixará de ser tratado como um objecto de formação e começa a adquirir o estatuto de sujeito e de agente de formação. Assim, o futuro professor interage com as escolas desempenhando o duplo papel de “aprendiz” e de agente socializador dos profissionais que se encontram no terreno. Interrogando criticamente a prática dos docentes e confrontando-os com outras formas de pensar e de agir, o futuro docente está a contribuir para alterar representações e comportamentos dos profissionais mais “experientes”, enquanto aprende com elas e contra elas. Contudo, o autor acrescenta ainda que, para que tal aconteça, é necessário que na escola de formação inicial, os alunos sejam tratados como produtores de saberes.

Dar a  
palavra  
aos  
alunos

Canário (2001: 14) considera que, em formação, a forma é mais importante que o conteúdo, isto é, o dispositivo de formação é determinante relativamente à natureza e organização da informação que se transmite. Refere que as reformas educativas em vez de produzirem alterações nas escolas, foram por elas mudadas. Isto deve-se ao facto da questão dominante nas reformas educativas se prender com a resposta à questão “*o quê ensinar?*”, em detrimento das questões organizacionais tais como a organização do tempo, do espaço, do agrupamento dos alunos, da divisão de trabalho dos docentes. As preocupações em relação à questão colocada contribuem para que nas escolas se pratique a repetição de informações. É uma lógica que tem inerente a organização de actividades programadas que têm como objectivo eliminar da prática profissional a incerteza. Associada a esta lógica existe uma relação pedagógica baseada no autoritarismo.

Segundo Roldão (1999: 69), nas últimas décadas, todas as linhas de investigação educacional que defendem a perspectiva da reflexividade como eixo de formação e de profissionalidade (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1998) ou a perspectiva do *empowerment* da escola e dos professores como a estratégia mais promissora para a melhoria da qualidade da educação (...) (Hopkins, 2000) se apoiaram, em termos teóricos, no conceito de reflexivida-

de resultante da teorização de Donald Schön, na década de 80, sobre o professor enquanto prático reflexivo.

A autora considera (e concordamos com ela) que toda a complexidade das situações sociais da actualidade sentidas nas escolas tem sido esvaziada de conteúdo e absorvida pela retórica persistente centrada na mudança. Contudo, não tem havido a preocupação de se explicitar e analisar, de forma objectiva, a natureza e a especificidade dessa mudança – mudança essa que a escola enfrenta, nomeia, mas que não desmonta. Esquecemo-nos ou parecemos esquecer-nos de que a mudança faz parte da vida, dos indivíduos, dos grupos, das sociedades, das organizações. Ela não é exclusiva dos tempos actuais!!

A escola, como instituição pública, constituiu-se como uma instituição social própria, devidamente organizada para assegurar, de forma sistemática, eficaz e económica, um conjunto de aprendizagens que, num dado tempo, contexto e sector populacional, se consideravam necessárias. É este tal dito conjunto de aprendizagens necessárias, mutável e socialmente construído (o currículo dos nossos dias) que a sociedade exige que a escola faça passar/apropriar.

*Função  
social da  
escola*

Desta forma, a escola pode ser conceptualizada como instituição curricular, sendo clara a especificidade da sua função social. Esta função social da escola faz parte de um conjunto mais vasto de finalidades educativas socialmente visadas, as quais são da responsabilidade de instituições distintas tais como as famílias e a escola. Do atrás referido constata-se a necessidade de se construírem parcerias entre os diversos agentes educativos. No entender de Roldão (op. cit.: 70), essa construção de parcerias “*exige que cada uma não se dilua numa miscelânea difusa de funções nem se descaracterize em sucessivas funções supletivas de outras, mas assuma adequadamente as suas contribuições específicas, concebendo-as com uma visão global lúcida do todo de que são parte*”.

Inicialmente, a aprendizagem escolar foi vista como instrutiva e funcional. Contudo, integrou também no currículo (desde o início da sua história institucional) funções educativas de natureza mais ampla (tais como os valores, as atitudes, as práticas) — funções essas apropriadas através do processo de socialização, bem como pela carga sociocultural que as aprendizagens curriculares comportam ou ainda pela importância dessas aprendizagens na definição do tecido cultural, político e simbólico que uma sociedade partilha e define a sua própria identidade.

Conquanto se defenda que a escola é para todos, uma certeza temos nós: os mesmos pacotes de conhecimentos não podem ser digeridos, de forma equitativa, por todos aqueles que a frequentam. O nível de insucesso registado é a prova disso. O sucesso e o respeito pela individualidade dos sujeitos requer que não se perca o denominador comum da formação básica. Segundo Alarcão (1999: 7) “*Só um currículo flexível permite realizar este desiderato: in-*

tegrar, numa matriz unificadora, as matrizes diferenciadoras requeridas pelos respectivos contextos. E só os professores, como gestores do currículo, e não meros executores de decisões centralmente tomadas, poderão tornar significativo um currículo flexível”. Assim, uma escola que pretenda ser para todos e em que todos são diferentes “exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o “êxito e a mudança, sem despersonalizar e acultural” (Leite, 2003: 85).

Como já mencionámos, o conceito de currículo está a mudar. Jamais poderá ser considerado como um plano pré-definido. A Reorganização Curricular (Decreto-Lei nº 6/2001) “concebe o currículo como projecto, como uma prática em constante questionamento e deliberação, destacando o papel dos professores como decisores, interventores e construtores do currículo” (Valadares, 2003: 13). Presentemente, solicita-se ao docente que assuma um papel activo na gestão curricular. De forma implícita esta solicitação aparece no Decreto-Lei 6/2001 de reorganização curricular do ensino básico, no seu artigo 2º, ponto 4:

*“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os casos”.*

A ampliação e o aprofundamento da ciência necessitou da divisão do conhecimento em disciplinas. Porém, a conservação das fronteiras entre as diversas especializações dificulta uma visão articulada dos fenómenos respeitantes aos seres humanos, bem como uma melhor compreensão de determinados problemas que nos confrontam e que não se enquadram nos limites impostos pelas diversas disciplinas (Moreira, 2003).

Se tivermos em linha de conta a relevância que é dada à disciplina de Língua Portuguesa em todas as disciplinas, facilmente se conclui que esta situação coloca desafios à organização curricular, “porque impõe a necessidade de uma estreita cooperação entre as diversas disciplinas, na procura de espaços comuns e práticas conjuntas que contrariem a fragmentação curricular (...)” (Valadares, 2003: 13).

Relativamente aos conteúdos curriculares, Dewey (1984, cit. por Lalanda *et al.*, 1996) opunha-se à organização curricular por disciplinas (com influências europeias) e concebeu um programa aberto que funcionasse como instrumento coordenador de projectos de actividades concebidas com o objectivo de se resolver as situações problemáticas do quotidiano. Neste programa, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo funcionava como um instrumento e não tanto como um fim. Ele reagia ao ensino denominado de tradicional o qual tinha como objectivo a preparação do aluno para a vida

adulta, enquanto ignorava aspectos essenciais tais como os interesses pessoais. Tudo estava centrado no professor – sujeito que tudo sabia e dirigia. A obediência era um aspecto mais importante do que a iniciativa e a autonomia dos alunos.

No que se reporta ao plano de estudos dos cursos de formação inicial de docentes, em termos de componente de formação prática, apenas se encontra a Prática Pedagógica. Somente esta tem tradução no currículo formal, sendo considerada a componente intencional da formação de professores que tem como finalidade, de forma explícita, iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. No entanto, existem outras dimensões institucionais importantes da formação prática dos futuros professores, tais como as práticas docentes dos professores formadores e as práticas de organização de ensino. Estas fazem, também, parte do currículo da instituição de formação – currículo de processos – uma vez que têm um grau de intencionalidade educativa que lhes permite ser consideradas curriculares. Este currículo inclui, então, as práticas curriculares (as quais são decisivas para a configuração das representações e das práticas dos futuros professores e representam a dimensão oculta do currículo de processos) e as práticas organizadoras do ensino (que representam a dimensão manifesta do currículo de processos. Segundo Formosinho (2001: 6), a dimensão manifesta do currículo “*não fomenta práticas alternativas e pode, mesmo, obstaculizar activamente a inovação*”.

*Práticas organizadoras do ensino*

Para Formosinho (2001: 5) as práticas organizadoras do ensino incluem todas as práticas relacionadas com:

- tempo escolar;
- formato das aulas;
- constituição de turmas;
- progresso escolar;
- coordenação docente e distribuição do serviço docente;

*Práticas curriculares*

enquanto nas práticas curriculares são incluídas as práticas:

- programáticas (objectivos e conteúdos);
- de ensino (métodos, textos, tipo e formato de aulas, outros formatos de ensino);
- de avaliação.

Cada uma das normas atrás referidas condiciona, à sua maneira, as práticas curriculares. Por exemplo, as regras relativas à avaliação e progresso escolar e as relacionadas com a distribuição do serviço docente são normas directas que regulamentam, de forma explícita, as práticas curriculares. Outras normas contribuem para condicionar as práticas curriculares, mas de modo indirecto. São disso exemplo, as regras do tempo escolar ou da constituição de turmas. No que se reporta à avaliação, a mesma, nas suas várias dimensões, permite

que ao avaliarem-se as aprendizagens dos alunos, se avalia também o ensino que os professores têm levado a cabo. Segundo Coll e Martin (2000), a avaliação nunca é, em sentido restrito, do ensino ou da aprendizagem, mas também dos processos de ensino e aprendizagem.

Desde os anos 30 que se têm levantado vozes em defesa dos professores como investigadores da sua acção, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes. Isto surge com John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino. Esta concepção de professor-investigador está bastante actual nos dias de hoje e, muito principalmente, no nosso país, uma vez que a concepção de currículo e de gestão curricular exigem que o professor seja mais do que um mero executor de currículos definidos por menorizadamente. Pelo contrário, o docente deve ser um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Deve, sim, instituir o currículo, vivificando-o e reconstruindo-o com os seus alunos, sem esquecer, como é óbvio, os princípios e objectivos nacionais e transnacionais. É uma responsabilidade que se lhe atribui sem nunca se esquecer que a principal preocupação se prende com a qualidade do ensino e da aprendizagem e, por outro lado, com a firme certeza de que as inovações não se fazem por decreto, mas com o empenhamento dos docentes, requerendo um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento e para a educação. Esta atitude investigativa, em termos de repercussões, é bastante frutífera uma vez que promove o desenvolvimento profissional dos professores e, por outro lado, o desenvolvimento das escolas em que os mesmos praticam a sua actividade. São as escolas, a exemplo dos professores, que se devem tornar reflexivas.

*Importância do Pedagogo John Dewey*

*Inovações pedagógicas não se fazem por decretos*

Em Inglaterra Stenhouse (1975) define a profissionalidade ampla do “professor-investigador” do seguinte modo, segundo Day (2001: 48):

*Profissionalidade do professor investigador*

- *“o compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento;*
- *o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino;*
- *a preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades;*
- *a predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho — directamente ou através de gravações — e para o discutir honestamente com eles”.*

### 2.2.1. Gestão flexível do currículo

Até há bem pouco tempo, em Portugal o currículo do ensino básico coincidia com o programa do ensino básico, sendo o programa um documento rígido e estático — obrigatoriamente cumprido em todas as escolas. Se, por qualquer motivo, não era cumprido, no final do ano, tinham de se apresentar as devidas

justificações. Esta uniformidade não respeitava as pluralidades regionais e trazia constrangimentos às escolas. Esta situação viu-se alterada com a recente reorganização curricular prevista no Decreto-Lei nº 6/2001. Propõe-se, então, uma nova e ampla visão do currículo que integra o tradicional programa. Apesar do programa se manter inalterado, é proposta uma maior flexibilidade curricular no seu tratamento, a qual torna possível uma gestão do currículo, permitindo adaptá-lo à realidade de cada um (Vicente, 2004). Segundo o autor (op. ci.: 69), o decreto em causa propõe que se passe a perceber o currículo “*como um conjunto de aprendizagens e competências (competência como saber em acção) integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo*”.

Nóvoa (2002) considera que continuamos aprisionados, ao pensar no espaço do trabalho pedagógico, a concepções ultrapassadas sem capacidade de responderem aos problemas da actualidade. Hoje, mais do que nunca, assiste-se a um desinteresse pelo acto de aprendizagem. À questão de como ultrapassar esta realidade, o autor apresenta algumas respostas, enunciando um conjunto de práticas — práticas que, em sua opinião, já existem nas escolas mas que não estão teorizadas, sistematizadas e divulgadas. Há, então, que encontrar “*novos modos de organizar o trabalho pedagógico, de agrupar os tempos e os horários escolares, de pensar os currículos e as disciplinas, de conceber a ligação entre a educação e o trabalho, de diversificar os percursos de formação, de orientar os alunos*” (Nóvoa, 2002: 12). Isto, porque o tipo de currículo que enfatiza essencialmente os conteúdos não satisfaz as necessidades de uma pedagogia diferenciada, nem responde à função social da escola.

A gestão dos currículos tem um papel de capital importância. Segundo Canavaro *et al.* (2001), a gestão do currículo é um instrumento de resolução de problemas, por forma a ocorrer uma maior eficácia pedagógica. Alarcão (2000a: 7) considera que a flexibilidade curricular tem implícitas questões tais como: “*que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos pôr de pé nesta escola ou situação?*”

Constata-se, segundo Freitas (2000), que, no nosso país, os currículos uniformes que temos tido não têm sido propulsores de sucesso (muito pelo contrário). Por outro lado, a escola inclusiva que se pretende construir exige que os alunos sejam considerados individualmente. Em simultâneo, a revolução tecnológica que está em marcha exige que se dêem respostas adequadas com currículos efectivamente diversificados. Dos professores emana, também, o desejo de serem autónomos, enquanto que a globalização não favorece a uni-

formidade curricular. Remata o autor que, apesar de haver uma diversidade de opiniões, em sua opinião, “*a flexibilidade curricular aparece como uma necessidade de futuro, uma necessidade que se impõe, absolutamente*” (p. 6). Todavia, acrescenta ser necessária a ajuda de todos os professores.

Segundo Correia (2000), há que compreender o conceito de flexibilidade curricular, ou seja, a aplicabilidade e adaptabilidade do desenho curricular (o currículo), assim como a diversidade de alunos e de situações que a escola engloba. Na sua perspectiva, a flexibilidade curricular “*terá por fim uma planificação curricular efectuada em colaboração que leve à identificação de um desenho curricular apropriado às necessidades e características de um aluno*” (op. cit.: 15).

Para Estrela (2002: 143-144) existem, segundo Sucholdoski (1960), modelos pedagógicos diferentes, privilegiando cada um deles os métodos e as técnicas mais ajustadas aos seus objectivos. Contudo, em certos casos, as técnicas utilizadas serão as mesmas, desde que integradas em estratégias flexíveis que contribuirão para a prossecução dos diferentes objectivos. Salienta, então, a existência dos seguintes modelos:

- modelos baseados numa pedagogia da essência. Esta pedagogia valoriza os modelos culturais “*que consubstanciam uma dada concepção da essência do homem e da docência, que permitem superar as limitações próprias da natureza do indivíduo e se mostram atentos aos determinismos naturais e sociais*”;
- modelos baseados numa pedagogia da existência. Trata-se de uma pedagogia que valoriza a natureza humana. Estes modelos estão “*abertos à liberdade do indivíduo e à possibilidade de construção do seu projecto de existência, fonte de valores e de significações*”;
- modelos de superação onde a natureza e a cultura são integrados. Além disso, procuram o universal no singular e utilizam os determinismos para maximizar a liberdade.

Araújo (2000: 45) considera que flexibilizar “*o currículo adquire as dimensões de um projecto colectivo global que implica correr riscos, viver incertezas, optar e avaliar processos e resultados*”. Acrescenta que se trata de “*um processo lento e complexo, um desafio muito aliciante de desconstrução que exige o melhor de todos os intervenientes. Invade territórios, confronta o individualismo pedagógico e a compartimentação e põe em causa uma série de equilíbrios frágeis. Exige muito de nós, ensina muito também*”.

Roldão (2000c) diz mesmo que os nossos alunos não estão a aprender e que nós — os docentes — não estamos a conseguir ensiná-los, por razões que não são propriamente culpa dos professores, mas que têm de ser repensadas em termos de gestão curricular da escola e isto não tem a ver com a Gestão Flexível do Currículo. “*A gestão exige sempre; o currículo destas últimas dé-*

*...cadas foi gerido pelo sistema geral, pelas escolas e por nós, e vai continuar a sê-lo. (...). O que nós estamos a viver, no sistema português em particular, é uma necessidade de mudar a gestão anterior, concebida para outra situação, que era uma gestão uniforme, centralizada e estruturada de uma maneira muito estrita (...)*” (p. 59). Como esta gestão está desajustada, há que proceder a alterações nas lógicas de gestão. É neste contexto que se fala da Gestão Flexível do Currículo, pretendendo-se responder, segundo Roldão (op. cit.) a duas questões relacionadas com o conhecer a realidade que temos e como responder à necessidade encontrada. A natureza da gestão flexível do currículo é irrelevante do ponto de vista do essencial. *“O essencial é que temos de trabalhar de forma diferente sobre as aprendizagens dos alunos, de modo a que as possam alcançar e compreender melhor, já que caso contrário, corre-se o risco de nos tornarmos uma «empresa falida» (...)*” (p. 60).

Concluimos com o posicionamento de Canavarro *et al.* (2001: 32), para os quais a *“gestão flexível do currículo pretende dotar as escolas de um instrumento de diferenciação e adequação do currículo nacional ao contexto da escola e à sua população de alunos. Permite, desta forma, criar alternativas às práticas correntes de: excluir alunos, através da implementação de currículos uniformes direccionados ao “aluno tipo” ou de nivelar por baixo, uniformizando os currículos, em detrimento da formação de talentos individuais”*.

### 3. TRANSVERSALIDADE CURRICULAR

*“(...). Quanto à organização curricular, a opção pelo paradigma da transversalidade tem implicações evidentes relativamente à articulação, mobilidade e reorganização das fronteiras disciplinares, conduzindo ao esbatimento da especialização e fragmentação disciplinar dos saberes e, em consequência, a uma maior integração dos saberes.”*

Marques, R. (2006: 17)

Por experiência, sabemos que os candidatos a docentes (e grande parte de outros grupos de futuros profissionais) preferem as metodologias baseadas no ensino transmissivo. Se o docente utilizar acetatos, e se no final da aula, os fornecer para fotocópia tanto melhor. “Está tudo arrumadinho e seleccionado o mais importante” proferem eles. Se a este método, o professor apresentar os nomes dos artigos considerados “mais importantes” para a resolução da frequência que se avizinha, ainda será muito melhor. É este o “bom” profissional. Aquele que defende outras metodologias é comparado, em termos pejorativos, com o professor que, segundo a população discente, “mais facilita o trabalho dos alunos”. São estes e outros mais argumentos que os alunos utilizam para defender a equação dominante: *“informação+transmissão=ensino”* (Cachapuz, 2002: 123). Por outro lado, o professor que tenta utilizar



práticas que proporcionam um desenvolvimento mais profundo, vê-se sozinho, isolado (tanto pelos alunos como pelos próprios colegas). Uma vez, porque não há espaço para discutir com os seus pares as metodologias praticadas, outras vezes, porque a sua mensagem não é compreendida. Para que se passasse da equação apresentada, para a equação alternativa: “*informação+criação de situações de aprendizagem=ensino*”, implicaria “*uma redefinição de qual é o papel do professor, do paradigma de professor como mestre para o paradigma do professor como facilitador das aprendizagens dos alunos*” (Cachapuz, 2002: 123). Para o autor, o termo facilitador mais não significa do que “*explorar a experiência do aluno como um recurso de ensino; encorajar aprendizagens activas e cooperativas; promover a responsabilidade dos alunos pelas suas aprendizagens; desenvolver currículos flexíveis; criar ambientes de trabalho que promovam não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também o afectivo, e que permitam o debate de sistemas de valores; ou, ainda, avaliar a aprendizagem privilegiando a avaliação criterial e explorando tipos (por exemplo, processos e não produtos) e modalidades (por exemplo, portfólios e não só testes) de avaliação diversificadas*” (p. 124). São, no fundo, competências que deviam ser desenvolvidas por todos os docentes, mas que na prática são inexistentes.

Assim, constata-se que a transversalidade curricular, regra geral, não existe. Cada docente responsabiliza-se pela sua disciplina, a qual é completamente desligada das restantes. Os alunos têm imensa dificuldade em assimilar o que se pode transpor de uma disciplina para outra. Os conteúdos são vistos numa perspectiva isolada, segregada, sem qualquer utilidade...

A transversalidade implica mudanças notórias nos processos curriculares e exige alguma/bastante criatividade da parte dos sujeitos envolvidos. Esta proposta tem como objectivo evitar a compartimentalização no currículo. A transversalidade é a matriz da mobilidade, em quaisquer direcções, de diferentes campos de conhecimento. Isto acontece sem hierarquia ou até mesmo caminhos pré-definidos. Não é fácil adoptar uma perspectiva transversal de currículo. As dificuldades são inúmeras mas as mesmas não podem conduzir ao imobilismo. Porém, Martinello e Cook (2000: 31, baseados em Bruner, 2000), dão o seu contributo para esta discussão, dizendo que, no âmbito da interdisciplinaridade, é colocada a necessidade do sujeito indagar/questionar: “*O poder da indagação interdisciplinar reside na capacidade de estimular uma diversidade de formas de pensamento e, desse modo, aumentar as possibilidades de efectuar conexões criativas e “ir mais além da informação dada”*”.

Moreira (2003) concorda com Veiga-Neto (2001) no que se refere à possibilidade de se elaborarem currículos sem estruturas fortemente disciplinares. A alternativa será em vez de se abandonar totalmente a disciplinaridade, colocar permanentemente em tensão a especialização disciplinar e a integração. Esta metodologia reverte para a necessidade de se promoverem oportunidades

Diálogo  
entre  
docentes

de diálogo entre os professores das várias disciplinas. Por outro lado, há que estimular cada professor a demonstrar que os conteúdos que ensina se relacionam, de certa forma, com os conteúdos das outras disciplinas. Esta perspectiva de natureza integradora leva a concluir que, em educação, há conceitos que não podem ser desprezados, como por exemplo: conceito de qualidade da educação, investigação, desenvolvimento profissional e institucional e inovação (Alarcão, 2001: 1).

Em 1967, um concurso realizado pelo jornal britânico The Observer, e dirigido aos alunos do ensino secundário, mostrou que estes consideravam que “a escola espartilhava a vida ao dividir o conhecimento aos pedacinhos” (Alarcão, 2000: 14). Tratava-se de uma escola “enfadonha, nada estimulante, regida por princípios de ontem, feita à medida dos docentes que desejam que os jovens vistam o fato que eles conceberam, em função do que eles próprios vestiram” (Alarcão, op. cit.: 14). Presentemente, decorridos muitos anos, a escola continua marcada pela disciplinaridade académica. Edgar Morin (2000, cit. por Alarcão, 2001: 15), a este propósito, refere que “Há INADEQUAÇÃO cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”. Considera o autor que o “retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo”.

Reforma  
paradig-  
mática

Morin reclama mesmo uma reforma paradigmática e não apenas programática para responder aos desafios postos às sociedades, desempenhando o pensamento um papel relevante uma vez que só ele pode organizar o conhecimento. Defende que a escola se preocupe em fazer do ensino um *ensino educativo*, ou seja, “a formação de uma cabeça bem-feita, e não apenas bem-cheia” (cit. por Alarcão, 2000: 15) — cabeça essa que é capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente. Este conhecimento é, segundo Morin (2000, cit. por Alarcão, 2000: 15), “o conhecimento que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. É, em síntese, um conhecimento útil, abrangente e que se torna plurifuncional! Transversal! Em nossa opinião, a concretização destes pressupostos poderá contribuir para a “construção” do sujeito construtor dos seus próprios saberes. Serão estes os sujeitos que, com os seus conhecimentos e sabedoria, poderão contribuir para tirar o nosso país do atraso em que se encontra. O progresso, tão necessário, passa muito pelos bancos da escola mas, muito especialmente, pela liberdade de se pensar autonomamente (incluindo alunos e docentes), pela liberdade de os alunos partilharem entre si a resolução de problemas, pela liberdade de os docentes interagirem com processos distintos mas com objectivos comuns, pela liberdade de se ouvirem os parceiros sociais, pela liberdade de... e de... e de...

#### 4. PRESSUPOSTOS CURRICULARES E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

*“(...) achava lindíssimo que todas as escolas, de todos os graus de ensino incluindo as universidades fossem jardins de infância porque o que se passa muitas vezes aí é que as crianças conhecem tocando naquilo que pretendem conhecer, conhecem desmanchando as coisas e perguntando porque (...)”.*

Sá (2003: 21)

Sabe-se que a resolução de um dado problema ocorrido num determinado contexto não pode ser transferida, na sua plenitude, para uma nova situação, uma vez que nada é repetível. Contudo, o facto de um professor resolver, sistematicamente, determinados problemas, desenvolve um saber profissional que se manifesta, cada vez mais, com mais espontaneidade (Infante *et al.*, 1996). Em termos de componentes deste conhecimento profissional, as mesmas assentam em três pilares (Fig. nº 26):

- as relacionadas com os conteúdos a ensinar (O QUÊ);
- as relacionadas com os sujeitos aprendizes (QUEM);
- as relacionadas com as tarefas realizadas pelos educandos (COMO).

Como já temos tido oportunidade de referir, as mudanças que se têm feito sentir no campo da educação, em termos culturais, económicos, sociais e científicos leva a que se tenham de alterar os conteúdos curriculares que devem ser ensinados e aprendidos, pelo que daí emerge a necessidade de sobre eles se reflectir regular e consistentemente. Este movimento de reflexão repercute-se, como é óbvio, no trabalho do professor, levando-o a constantes ajustamentos relativamente à gestão curricular.

Em termos gerais, poder-se-á salientar que a acção pedagógica é concretizada num triângulo composto pelos três elementos: saber, professores e alunos (Houssaye, 1993), considerando-se que a pedagogia é um envolvimento mútuo e dialéctico entre a teoria e a prática educativa, pela mesma pessoa e para a mesma pessoa: *“o pedagogo é um prático da acção educativa”* (p. 13). Esclarece, ainda, que *“A acção pedagógica é articulada numa relação privilegiada entre dois dos três elementos, e na exclusão do terceiro com quem, no entanto, cada elemento deve manter os contactos. Alterar a acção pedagógica tem o custo de mudar de relação de base, isto é, de processo”* (p. 15). Se um elemento é excluído, as diferentes correntes pedagógicas não são unânimes na selecção desse tal elemento.

*Acção  
pedagógica*

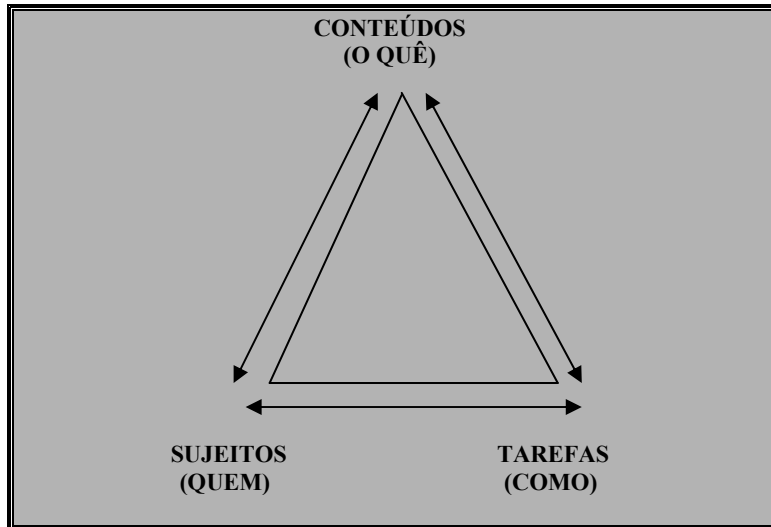


Figura nº 26: Construção do conhecimento pedagógico.  
Fonte: Construção própria.

O modelo do “triângulo pedagógico” é considerado como um modelo estático, onde o professor é forçado a ser equilibrista, escolhendo um dos três eixos do triângulo (Houssaye, 1988, cit. por Altet, 2000). Em contrapartida, um modelo sistémico é preferido pela autora, o qual procura reunir para compreender. Assim, tratar o processo de ensino e aprendizagem recorrendo a um modelo sistémico “*é dar conta da complexidade, da totalidade, das interações e das retroações, dos fluxos, da regulação funcional, da dinâmica e da energia, elementos esses que caracterizam bem o processo ensino-aprendizagem e a sua articulação dialéctica*” (Altet, op. cit.: 17-18).

#### a) Triângulo pedagógico “enseigner”

No triângulo pedagógico considerado “enseigner”, o eixo fortalecido é entre o saber e o professor. Os alunos, conseqüentemente, podem sentir-se insatisfeitos e recusar adquirir conhecimentos. Aos olhos dos alunos, o professor é visto como incompreensível e desprezado de sentimentos. Segundo Vicente (2004), o aluno é motivado através de um sistema de recompensas e punições.

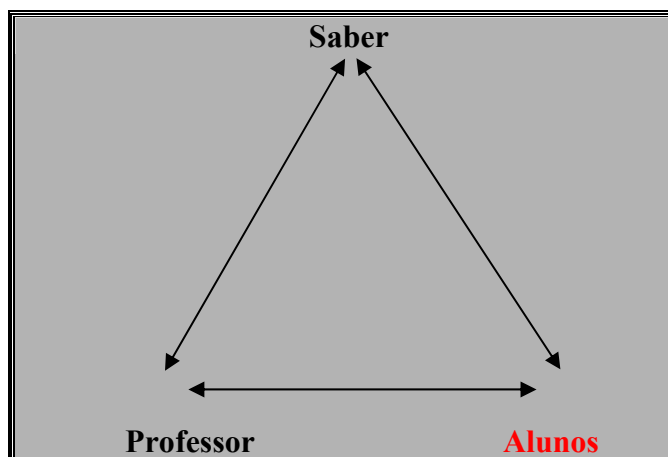


Figura nº 27: Triângulo “enseigner”.

### b) Triângulo pedagógico “former”

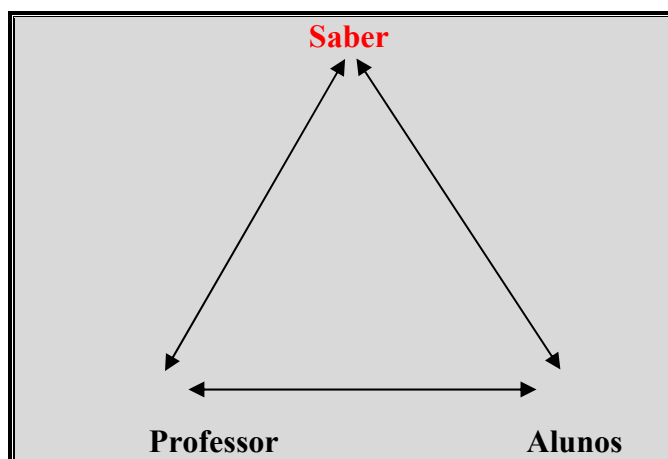


Figura nº 28: Triângulo “former”.

Neste triângulo — triângulo pedagógico “former” — os alunos desempenham um papel importante. Assim, os professores vêem os seus alunos como pessoas e o posicionamento mais desvalorizado é ocupado pelo saber. Trata-se de um processo pouco coerente que enfatiza a relação entre professor e alunos e desvaloriza o saber. Esta realidade talvez resulte do facto dos docentes tentarem melhorar ao verificarem as incongruências do processo de endoutrinamento.

### c) Triângulo pedagógico “apprendre”

No último processo — triângulo pedagógico “apprendre” — é o professor que ocupa o lugar mais desvalorizado. A relação forte é estabelecida entre os alunos e o saber.

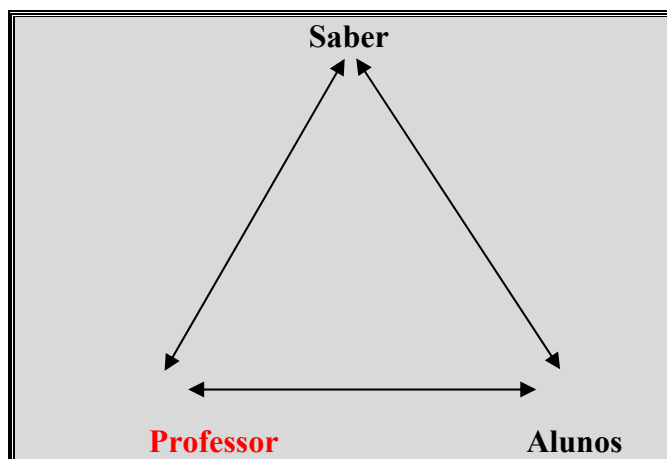


Figura nº 29: Triângulo pedagógico “aprender”.

Tendo em conta os três tipos de triângulos pedagógicos, Nóvoa (1995: 8) sintetiza as ideias principais do seguinte modo: “*A ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem*”. É como se os alunos obtivessem directamente o saber sem que houvesse intervenção do professor. Este, apenas, tem de lhes preparar e acompanhar a situação de aprendizagem. A este propósito, Estrela (1999) recorda uma das noções de Montessori (1909) que se enquadra nesta perspectiva: “*o formalismo lógico-dedutivo do ensino tende a desaparecer, para dar lugar a uma aprendizagem centrada no aluno, ou seja, naquele que pesquisa e, em autonomia, constrói o seu conhecimento*” (António, 2004: 46).

#### 4.1. O Professor e o conhecimento

*“A explosão escolar da década de 70, sem correspondência suficiente no devido alargamento de estrutura de formação de professores conduziu ao “assalariamento” da profissão de ensinar. Ser professor tem sido mais um emprego do que uma carreira profissional”.*

Lemos (1993: 79)

Alguns professores vivem insatisfeitos pelo facto de se sentirem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Houssaye (1993, cit. por António, 2004), consciente desta situação desconfortável, pensou num modelo capaz de dar importância aos três elementos (saber, professor e alunos) sem que nenhum se sinta na situação desconfortável e intitulada de “lugar do morto” (ver figura que se segue). Assim, na sua perspectiva, “*O triângulo pedagógico inscreve-*

-se num círculo que representa a instituição. Mas o benefício com este englobamento é diferente conforme os processos: identidade para “enseigner”, oposição para “former” e tolerância para “apprendre” (Houssaye, 1993: 19).

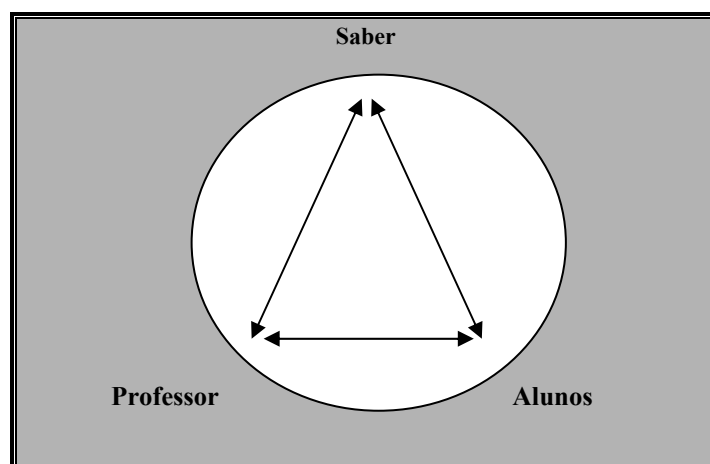


Figura nº 30: Modelo da instituição escolar.

A explicação do modelo não deixa de ter sentido. Assim, se a escola representa uma realidade social, estabelecem-se relações sociais que não podem ser de natureza neutra, pelo que os três elementos em questão interagem de diversas formas e, conseqüentemente, os processos pedagógicos resultantes são de natureza divergente. Alerta para as semelhanças existentes entre a instituição escolar e o triângulo “enseigner”, assim como para a oposição entre a escola e o triângulo “former”. Na sua perspectiva, o triângulo “apprendre” é melhor tolerado pela escola do que o anterior. Isto, talvez, porque a existência da escola é justificada pela necessidade de se transmitir o saber. Na perspectiva de Houssaye, a escola resiste aos triângulos “former” e “apprendre” e, muito principalmente, a este último:

*“Mas, ao mesmo tempo, é forçoso constatar que esta instituição resiste ainda fortemente a essa ruptura, continuando a fazer funcionar as suas práticas dominantes sob a ‘evidência’ da identidade formada pelo processo-escolar enseigner”.*

Houssaye (1993: 20)

Contudo, trata-se de uma tentativa infrutuosa o facto de não se pretender excluir nenhum dos elementos, uma vez que os processos propostos parecem ser exclusivos e não complementares. O que sucede, na prática, é que os modelos propostos não são unívocos às diferentes práticas pedagógicas. Em termos teóricos, quando um eixo é privilegiado, os restantes dois podem ter um lugar compensatório:

”(...) constatámos antes que as diversas pedagogias integram mais facilmente um dos dois processos anexos. Isto faz com que, ao se inscreverem todas num eixo, elas se aproximam de forma privilegiada de um dos dois outros eixos”.

Houssaye (1993: 22)

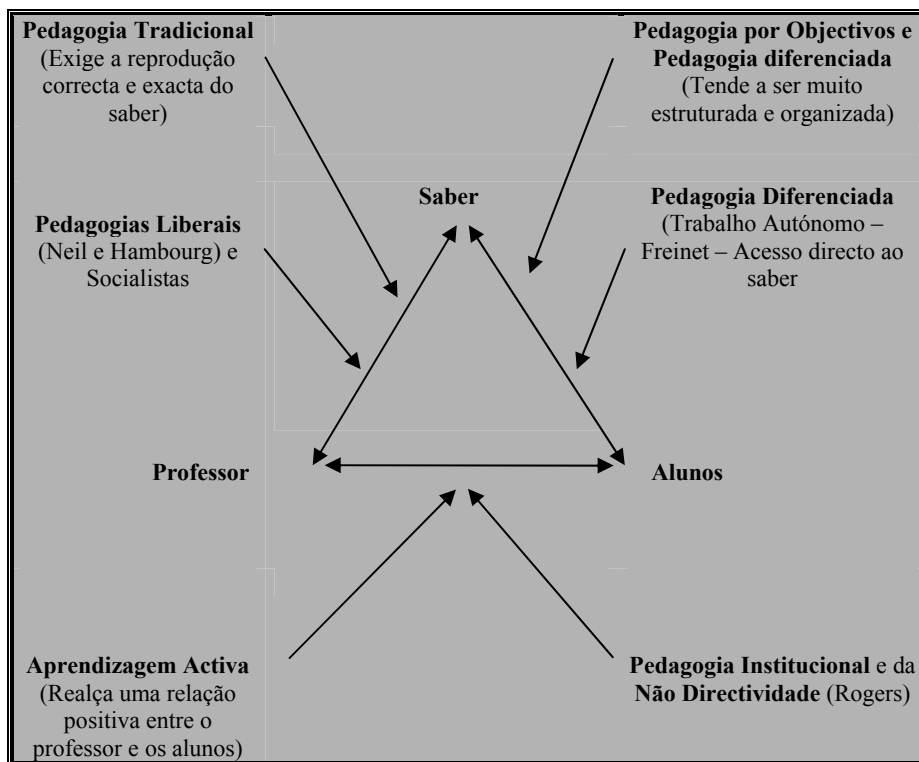


Figura nº 31: Modelo compreensivo da construção e do funcionamento da situação pedagógica (Houssaye, 1993, cit. por António, 2004).

Um outro modelo mais complexo é apresentado pelo investigador em causa (figura nº 31). Representa, de forma simplificada, algumas das interligações possíveis entre o modelo da situação pedagógica que o autor propõe e algumas das correntes pedagógicas sem, contudo, indicar receitas para os indivíduos se tornarem bons pedagogos. Em vez disso, aposta-se em propor os instrumentos de conhecimento e de compreensão do acto pedagógico.

Em termos de remate, consideramos importante, no processo de ensino e aprendizagem, ter presente a dualidade professor-aluno. Segundo Torrado (2002: 27) “(...) não devemos esquecer que qualquer acto educativo contém os dois sentidos. Nele se envolvem e confundem mestre e aluno”.



#### 4.1.1. Triângulo Político

Este modelo de triângulo foi concebido por Nóvoa (1995) e evidencia que o poder profissional é reclamado em oposição às famílias e às comunidades. Na perspectiva do autor, “há uma tentativa de reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades relegando os professores para o lugar ‘do morto’” (op. cit.: 8-9). Tanto aos pais como às comunidades foram atribuídas novas funções e a gestão dos assuntos educativos, dado conceber-se a educação como pertença de todos. Acontece que a escola não tem uma tarefa fácil, uma vez que, a família nem sempre cumpre com o seu papel socializador. Por outro lado, a tarefa específica da escola começa a estar posta em causa. A par de todas estas realidades assiste-se à sua impreparação para responder às novas exigências que lhe são colocadas (António, 2004).

Articulação  
escola-  
-família

Em simultâneo, a família tem perdido influência na educação. Este facto dá à escola responsabilidades acrescidas na socialização das crianças e dos jovens, exercendo um conjunto de papéis maternais e parentais, devendo transmitir normas elementares de convivência em sociedade, enquanto é responsável por desempenhar as funções de instrução e de estimulação. À escola, a sociedade está a exigir em demasia. A situação agrava-se, caso não haja “uma delimitação clara e coerente das suas funções e uma responsabilização de toda a sociedade pela educação” (Jesus, 1997: 29), uma vez que a educação não se enquadra em capelas diversas. Ela diz respeito tanto a professores, como a alunos, famílias e instituições. Para sermos mais completos, diremos que é uma questão de toda e de todas as sociedades.

#### 4.1.2 Triângulo do Conhecimento

Trata-se de um outro triângulo identificado por Nóvoa (1995). Nele têm lugar os especialistas em Ciências da Educação (**Saber da Pedagogia**), os professores (**Saber da experiência**) e os especialistas dos diferentes domínios do conhecimento (**Saber das Disciplinas**). O autor, acerca deste triângulo, refere que “Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios /.../. Hoje, em dia, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação (e também a valorização dos cursos em ciências da educação como elemento de progressão na carreira docente) levam a conceder uma menor atenção ao saber da experiência: os professores voltam a sentar-se no “lugar do morto”” (Nóvoa, 1995: 9-10).

Professores com  
menor  
poder

Sabe-se que o professor utiliza a teoria mas não a ‘fabrica’. Por outro lado, um especialista em Ciências da Educação utiliza uma determinada prática mas não a fabrica. Resumindo, há um saber que não é confirmado. Quando se trata de

um professor formador ou do docente de Ciências de Educação juntam-se as duas condições anteriores: utilização da teoria sem a ter 'fabricado', e utilização da prática mas também sem a 'fabricar'" (António, 2004). Mas a situação dos professores é diferente. Estes ao reflectirem sobre as suas práticas e sobre o efeito que elas possivelmente têm na vida dos alunos tornam seus os saberes resultantes da experiência de outros. Deste modo, a pedagogia contribui para diferenciar os professores dos restantes profissionais, conduzindo-os à sua identidade profissional e constituindo o seu saber científico comum.

*Professor  
investiga-  
dor*

Torna-se importante que os docentes não neguem a componente pedagógica da profissão. Ao fazê-lo estão a contribuir para a sua desqualificação. A sua capacidade investigativa deve ser realçada e praticada. Se tal acontecer, os professores não estão totalmente dependentes de terceiros. Eles próprios, partindo dos conhecimentos teóricos e do levantamento de hipóteses para responderem a problemas decorrentes do seu quotidiano, poderão autoenriquecer-se profissionalmente. É esta a posição de Stenhouse, o qual ficou associado ao conceito de professor-investigador. Dirigiu, na Universidade de East Anglia (Reino Unido), o Centre for Applied Research in Education, cujo nome nos reenvia para a natureza prática e aplicada da investigação ali realizada. Nos anos 70, este centro envolvia os professores em investigações cujo objectivo consistia em melhorar o ensino praticado nas escolas. Este investigador reconhecia-lhes a capacidade de investigarem:

*(...) "os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham".*

Stenhouse (1975: 141)

A defesa acérrima das capacidades docentes explícitas no excerto anterior são como que o culminar das experiências que desenvolveu em dois projectos de desenvolvimento curricular: Humanities Curriculum Project e Problems and Effects of Teaching about Race Relations. O envolvimento dos professores nestes projectos implicava o desenvolvimento profissional dos mesmos decorrente do envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino. Também em Portugal, tivemos o projecto IRA (Investigação, Reflexão, Acção) da responsabilidade de Estrela e Estrela.

*Projectos:  
perspecti-  
va  
interacci-  
onista e  
sócio-  
-cons-  
trutivista*

O trabalho desenvolvido no âmbito de projectos, nos quais os professores desempenham um papel importante na resolução dos problemas tem as seguintes implicações e é enquadrado numa perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, baseada na aprendizagem experiencial, na formação em situação de trabalho e na investigação-acção (Alarcão, 2001:3):

- A observação e a compreensão do processo em curso são fundamentais no desenvolvimento dos projectos curriculares. Por outro lado, há que ter presente que os professores em grupo adquirem outro tipo de dinâmicas e não esquecer que os professores também se encontram em processos de

aprendizagem decorrentes da investigação — abordagem de desenvolvimento curricular de “*modelo investigativo*”.

*Modelo investigativo*

- O professor desempenha um papel muito importante e interessante, pelo que “*a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores*” e, por outro lado, “*o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino*”, sendo esta “*uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática*”. Assim, o profissionalismo dos docentes deve ser “*baseado na investigação sobre o seu ensino*” enquanto se defende a ideia de “*uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica*”.

*Investigação sobre o ensino*

Segundo Alarcão (op. cit.: 3-4), Stenhouse considera o produto melhoria do ensino como resultante de um processo de desenvolvimento. Assim, “*A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento*”. No entanto, “*esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar*”. Acrescenta que “*o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente*”, enquanto “*o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo*”. Por fim, adianta que, mesmo que o processo de desenvolvimento já tenha começado, “*ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional*”.

Alarcão (2001) realça, também, a natureza inclusiva da actividade investigativa no exercício profissional docente pelo que, em sua opinião, o professor merecedor deste nome o é porque, no fundo, é um investigador e a investigação que desenvolve, certamente, está relacionada com a função de professor que desempenha. Por outro lado, a autora apresenta, ainda, o seu contributo para a compreensão da formação de professores para o exercício crítico da sua actividade, numa perspectiva experiencial-investigativa. Neste âmbito, refere os requisitos necessários para o efeito. Considera, então, que “*formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas*” (op. cit.: 5). Por outro lado, adoptando a definição de Cochram-Smith e Lytle, considera que “*Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução*” (op. cit.: 5). O espírito investigador faz despoletar, nos alunos, atitudes autónomas e responsáveis, face às próprias aprendizagens. Este espírito carece de ser desenvolvido, a fim das instituições se tornarem verdadeiras comunidades de aprendizagem — aspecto que, em

nosso entender, deve estar presente em todas as instituições de ensino, independentemente dos níveis ministrados.

*Práticas  
investiga-  
tivas*

Cunha (2003) considera ser fundamental fazer com que os professores vivenciem práticas de ensino onde a pesquisa tenha lugar, a fim dos mesmos poderem ter condições de desenvolver a sua actividade nessa perspectiva.

Após enunciados alguns dos aspectos da relação dos professores com o saber, as exigências actuais remetem-nos para uma abordagem por competências – abordagem que pressupõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, bem como das suas práticas lectivas e das competências profissionais. Neste contexto, há, segundo Valadares (2003: 25), que:

- “ - considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente a partir de problemas ou questões;
- criar ou utilizar outros materiais de ensino;
- negociar e conduzir projectos com os seus alunos;
- adoptar uma planificação flexível e indicativa;
- praticar uma avaliação formativa;
- caminhar para uma menor comparticipação disciplinar”.

## **5. CRÍTICAS E SUGESTÕES AOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Os currículos de formação são de natureza normativa (Alarcão: 1996a). Os conhecimentos são hierarquizados, desempenhando o conhecimento básico, teórico, proposicional, declarativo, um lugar bastante privilegiado. Assim, primeiro introduzem-se os alunos na ciência de base, para depois serem introduzidos na ciência aplicada e só, posteriormente, se confrontam com um estágio onde se pensa poderem aplicar, no seu dia-a-dia profissional, as técnicas resultantes das investigações realizadas em ciência aplicada. Além destas premissas, pensa-se, ainda, que a capacidade de seleccionar as técnicas que melhor se adaptam a uma dada situação contribui para a resolução dos problemas com que o docente se confronta. Em suma, parte-se do princípio que:

- na ciência e na técnica, é possível encontrar a solução de cada problema;
- a verdade é objectiva, única e reside nos factos, dispensando a interpretação pessoal que os sujeitos implicados nas situações reais fazem dos mesmos.

*Formação  
de  
professo-  
res  
deficiente*

Na realidade, o que se constata é que a formação dos docentes não os prepara para a diferenciação pedagógica ensinando a todos os alunos os mesmos conteúdos e da mesma forma. Segundo Valadares (2003), a maioria foi formada

em escolas centradas nos conhecimentos, enquanto a abordagem por competências pouco ou nada lhes diz, não passando de ligeiras renovações a nível do discurso pedagógico. Contudo, para que os docentes deixem de ensinar e de avaliar apenas conhecimentos é necessário que saibam organizar e avaliar projectos e situações-problema. Então, na perspectiva da autora, torna-se fundamental que a formação de professores se torne mais adequada, preparando-os para uma verdadeira articulação entre teorias e práticas, a fim destes procedimentos se poderem consubstanciar numa possível mudança, no sistema de ensino e educação.

Apesar da “inoperância” dos currículos de formação, o certo é que Schön (segundo Alarcão, 1996a) considera que existem profissionais muito competentes. Para interpretar tal facto há que se compreender a performance dos mesmos. Propõe que se analise o que se passa em determinados ambientes de aprendizagem onde os sujeitos aprendizes são iniciados por um prático, um profissional que os orienta, enquanto aprendem a fazer fazendo, reflectem sobre os problemas, vêem-nos sob vários pontos de vista, constróem soluções e verificam a validade das soluções que construíram. Para Schön, o valor da ciência aplicada não é de desprezar, desde que a mesma se combine com a prática profissional — prática essa realizada em ambientes de formação profissional e onde a acção e a reflexão sejam integradas, sendo estas a fonte de conhecimentos que se constróem na própria acção (knowing-in-action). Trata-se de uma proposta de formação que levanta determinados problemas. Um deles reporta-se às ocasiões de formação. Assim, sendo a acção uma peça fundamental neste processo, as situações onde essa prática decorre não devem ter demasiados riscos, principalmente se esses mesmos riscos envolverem terceiras pessoas. Por outro lado, os principiantes não podem ser votados ao abandono, pelo que lhes têm de ser dadas oportunidades para recorrerem a profissionais competentes, sendo capazes de pedir ajuda, encontrar a palavra certa, ver pelos seus próprios olhos aquilo que um profissional precisa de ser capaz de ver. Tudo isto para aprenderem uma profissão e, por outro lado, fazerem uma aprendizagem profissional.

Além dos aspectos mencionados, há que ter em atenção a dinâmica relacional entre formando e formador. A situação, ao início, é tão desconfortante para um como para o outro. Para o formando tudo aparece confuso! Não sabe agir e tem a sensação de que algo lhe está a ser escondido, em vez de lhe ser proporcionada ajuda. A sua posição é de desconfiança e de defesa. Para o formador, nem sempre é fácil pedir ao formando que confie na sua pessoa, que se deixe orientar e que se entregue às experiências que lhe propõe, independentemente de perceber ou não as razões de tudo o que se está a passar. Tudo tem de passar pelo diálogo entre ambos e ao formando compete acreditar e deixar-se conduzir. Assim, com o decorrer do tempo, *“aprenderão a conhecer o que devem conhecer e como devem fazer. A pouco e pouco penetram no discurso do formador e negociam com este a significação do seu próprio dis-*

*curso num diálogo recíproco, construtivo de um saber estar e ser profissional” (Alarcão, 1996a: 24).*

Na perspectiva de Schön, as escolas de formação de profissionais devem ter a preocupação de “*rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por **reflective practicum**, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade. Actuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que, na vida profissional, dificultam uma reflexão na acção, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos*” (Alarcão, 1996a: 24). Uma prática deste género, será formativa, construtiva, flexível e pessoal. Os sujeitos aprendem a reflectir em situação contextualizada, concluirão que a aplicação desta ou daquela regra não é suficiente, desenvolverão outros raciocínios e maneiras de pensar, compreender, agir e equacionar os problemas — desenvolverão, assim, os próprios esquemas de conhecimento e de acção. Aos formadores compete chamar a atenção para a necessidade de se identificarem as zonas de indefinição e de se proceder à caracterização da situação. Todos os aspectos anteriormente apresentados permitem concluir que o estágio não pode ser o parente pobre dos currículos de formação. Pelo contrário, há que lhe ser reconhecida legitimidade e estatuto, a ponto de constituir preocupação a escolha dos formadores escolhidos. Estes devem sair dos melhores docentes que integram o corpo docente. Schön (1987, cit. por Alarcão, 1996a: 25) refere que “*o processo de orientação e a aprendizagem de experiências do prático deve tornar-se central no discurso intelectual da escola*”. Assim, ao reverem-se os currículos dos cursos de formação, as escolas “*devem incluir uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição*” (Alarcão, 1996a: 26). Para este investigador, o fracasso de um estágio pode estar ligado ao afastamento das condições reais e, por outro lado, à sobrecarga dos alunos.

*Iniciação  
do  
principi-  
ante*

No entanto, há que ter presente o facto de a prática ter como principal objectivo a iniciação do principiante à profissão (e não tanto a imitação do mestre), como espaço de verificação de alternativas passíveis de serem postas em prática. A imitação do mestre é algo positivo, uma vez que a mesma “*é interpretada ou conceptualizada pelo formando que a interioriza como sua, dependendo a qualidade do produto da imitação da capacidade de reflexão que este exerce sobre a actuação do formador*” (Alarcão, 1996a: 18). Esta imitação é pessoal uma vez que envolve uma estratégia do próprio formando, funcionando a experimentação e a reflexão como elementos autoformativos. Tudo isto é baseado na ideia de que “*ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio*” (Alarcão, 1996a: 18).

Para que o sujeito seja capaz de reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer, é necessário “*assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar*” (Alarcão, op. cit.: 18). Sintetizando, podemos concluir que a competência profissional implica que o sujeito construa um conhecimento na acção, criativo, pessoal – conhecimento esse que depende também da capacidade que o sujeito possui para apreciar o valor das decisões tomadas, bem como as consequências daí decorrentes e não das mudanças introduzidas nos normativos publicados. Estas são produzidas nas escolas e são resultantes da acção e das interacções que ocorrem entre os diversos actores sociais (Canário, 2000).

Em síntese, podemos acrescentar que se torna necessário que o docente possua competências para o desenvolvimento da sua actividade profissional. Perrenoud (2001b) considera que o enorme leque de competências se agrupam em dez grandes famílias que integram as capacidades de:

- organizar e animar as situações de aprendizagem;
- gerar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- trabalhar em equipa;
- participar na gestão da escola;
- informar e implicar os pais;
- utilizar as novas tecnologias;
- debater os deveres e os dilemas éticos da profissão e
- gerar a sua própria formação contínua.





*CAPÍTULO V*

*“CONSTRUÇÃO” DO PROFESSOR*

*REFLEXIVO*

*“A acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”.*

Zeichner (1993: 18)

*“(...) um bom técnico não é aquele que aplica cegamente conhecimentos que se assumem como receitas, mas aquele que é capaz de os adaptar às situações concretas em que actua e inventar soluções criativas, construindo um capital de conhecimentos através da experiência e da reflexão sobre ela.”*

Estrela (1997: 15-16)

*“Engana-se quem acredita que a formação de um professor termina quando ele recebe o seu diploma de licenciado. O professor deve ser um eterno curioso, ávido adepto de formação contínua e especializada, desejoso de entender, cada vez mais e melhor, a forma como os seus alunos aprendem e de saber como actuar para favorecer a aprendizagem. O trabalho em sala de aula depende da prática reflexiva do professor. É ele quem constrói e organiza o conhecimento didáctico”.*

Bernardes *et al.* (2003: 85)

## INTRODUÇÃO

*(...) “hoje, mais do que nunca, parecemos esquecer que os professores são educadores para o futuro. Ainda que o futuro seja apenas uma imagem, uma incerteza, educamos no presente através daquilo que nos foi legado do passado, mas essencialmente estamos a construir o futuro, através dos nossos alunos, dos nossos projectos, que em si mesmos transmitem uma ideia de futuro. Na sociedade que vivemos esse futuro é cada vez mais incerto, mais desafiante, e os professores têm a obrigação de situar-se nessa imprevisibilidade. E temos essa obrigação porque estamos a educar os cidadãos desse futuro. Tudo isto implica necessariamente que os professores de hoje se sintam diferentes dos professores do passado”.*

Gómez (2003: 11)

Torna-se importante ter presente que, na análise do desenvolvimento profissional dos professores, não se pode ignorar os objectivos (as funções) do professor, a sua dimensão pessoal, as variáveis de contexto e a sua cultura enquanto grupo profissional, para além dos aspectos mais relacionados com competências de natureza instrumental (metodologias e didácticas) (Morgado, 2004). Todavia, em termos de cultura profissional, o isolamento marca, com frequência, uma presença assídua, apesar desse trabalho individual raramente lhes dar segurança. Contudo, esta é a prática mais instituída.

Apesar da insegurança resultante das práticas realizadas individualmente, os professores nem sempre (ou raramente) trabalham de forma cooperativa, o que inviabiliza a possibilidade de poderem discutir os seus próprios problemas — situação que não se coaduna com os pressupostos da reflexão a qual encerra, segundo Alarcão (1996b), duas dimensões. Por um lado, uma de natureza formativa, uma vez que aprofunda o nosso saber, em termos de conhecimento e de capacidades e, por outro lado, uma dimensão pragmática que se traduz no nosso modo de agir. A parte colaborativa também não pode ser menosprezada. Nenhum professor consegue ser eficiente e eficaz sozinho.

Presentemente, devido aos tempos de mudança e, por outro lado, às exigências feitas aos professores, o processo de ensino/aprendizagem está, gradualmente, a sofrer transformações, no sentido de melhor se responder à heterogeneidade dos alunos. O paradigma do professor-técnico começa a ser substituído, pelo menos em termos conceptuais, pelo paradigma do professor como prático reflexivo (paradigma que encerra as ideias de Schön) (segundo António, 2004). Porém, muito há a discutir relativamente ao que se entende por saber e conhecimentos profissional e prático.

É nos anos 80 que os artigos sobre formação de professores começaram a fazer, de forma insistente, referência a Donald Schön. As suas ideias tornam-

*Interesses  
de Schön*

-se tão divulgadas a ponto de constituírem uma referência obrigatória para muitos daqueles que se dedicam à formação de professores. Os interesses de Schön giram à volta de três temas: conceito de profissional, relação entre teoria e prática e, por fim, a temática da reflexão e da educação para a reflexão (Alarcão, 1996a).

Segundo Schön (2002), há crenças que, na actualidade, se questionam cada vez mais. Estas centram-se no facto de se pensar que a investigação académica tem como resultado um conhecimento profissional útil e que o mesmo — ensinado nos centros — prepara os estudantes para os problemas da prática da vida real.

## 1. CONCEITOS DE SABER, CONHECIMENTO PROFISSIONAL E CONHECIMENTO PRÁTICO

*“(…) para ser educador já não basta ser um bom ensinante ou um técnico-especialista competente. Ele terá que ser um agente de proximidade e de contágio atento aos sinais de alteridade dos seus educandos e um gestor hábil do equilíbrio necessário, mas sempre difícil, entre o desejo de influência, inerente ao acto pedagógico, e o risco de manipulação. Ele terá que estar particularmente vigilante em relação às aprendizagens colaterais que derivam de um currículo oculto. Aquele que não sendo previsto ou planificado, não deixa de marcar decisivamente o desenvolvimento dos educandos. Ele terá que ser capaz de decidir em situações problemáticas e, por vezes dilemáticas, do ponto de vista humano e ético. Terá também que ser tolerante e paciente porque a aprendizagem é um processo lento e tateante. Terá que ser tudo isso porque da forma como souber ser atento, tolerante e paciente depende a lição sobre a atenção, a tolerância e a paciência. Ele terá, ainda, que ser optimista, terá que acreditar para que outros acreditem, mesmo quando a vida, a sua, lhe faça perder a capacidade de sorrir e de acreditar”.*

Baptista (2001: 21)

*Saberes  
científicos  
e discipli-  
nares*

Carneiro (2004: 120) considera fundamental que o docente possua seis saberes fundamentais. Através da reflexividade as estratégias pedagógicas podem ser aperfeiçoadas. Na sua perspectiva, as pessoas não podem ensinar bem aquilo que não sabem. Daí que os saberes científicos e disciplinares tenham uma importância capital, uma vez que o acto de ensinar não ocorre no vazio: quantas mais forem as fontes de informação à disposição dos alunos, “tanto mais se exige do professor segurança nos conteúdos científicos que ministra e autoridade na orientação dos formandos”. Assim, o conhecimento e a aplicação de saberes adequados sobre o desenvolvimento humano são indispensáveis num bom professor:

“Quanto mais conhecedor e experiente em modos diferentes de aprender, tanto melhor estará o professor preparado para lidar com estilos de aprendizagem diversificados”.

Carneiro (2004: 121)

Em termos de recursos curriculares, os saberes avançados são uma mais valia. Os docentes devem ser capazes de articular os oriundos da esfera “pericial” (programas, manuais didáticos, livros de referência, sites de apoio, etc.) com os que resultam da esfera local de desenvolvimento (materiais didáticos “proprietários” do professor, da sala de aula, da turma, da escola, etc.). Esta última modalidade tende a dignificar o professor – inventor e criativo – construindo os seus próprios materiais de ensino-aprendizagem.

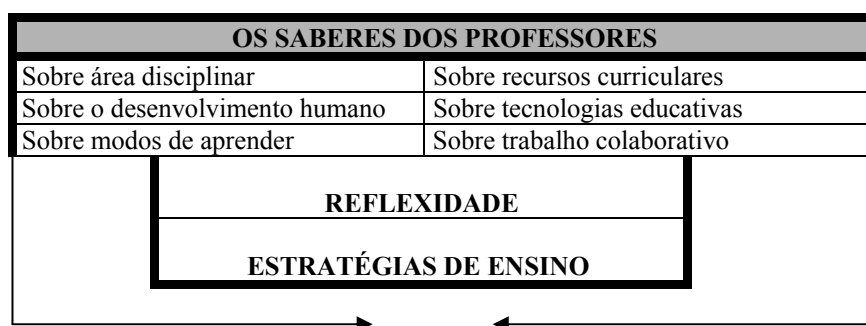


Figura nº 32: Saberes dos professores (Carneiro: 2004).

L. Santos (2002: 110) integra o trabalho e o saber dos professores numa categoria mais ampla que denomina de cultura docente, concebendo-a como “a pluralidade de saberes ou o repertório de conhecimentos constantemente disponível e mobilizado pelo docente para conduzir a sua acção pedagógica no contexto da sala de aula”. Referencia-se, assim, como o conjunto de saberes que o professor apreendeu e integrou. Segundo a sua perspectiva, os saberes do professor são múltiplos e, apesar de se poder falar deles de forma separada, os mesmos são, na prática, articulados pelo docente em contextos e situações onde se realiza o processo de ensino e aprendizagem. Esta articulação é diferente de professor para professor, marcando cada um deles a sua própria identidade.

Regra geral, o professor apoia-se nos saberes que construiu e acumulou durante a sua experiência profissional, em situações onde impera a complexidade, e responde com características que lhe são próprias. Assim, tudo o que os professores pensam, fazem, escrevem e verbalizam prende-se não só com um conhecimento resultante de um processo aquisitivo mas, também, com um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre a própria prática. Nesta última dimensão, o conhecimento do professor é entendido como o conjunto de concepções epistemológicas, ou seja, “concepções globais, preferências pessoais, conjuntos completos de argumentações, não de todo coe-

Conhecimento do professor

rentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem” (Gimeno, 2000: 181). A propósito deste conhecimento do professor, o mesmo corresponde ao conceito aristotélico de sabedoria<sup>62</sup> e traduz as concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas... dos próprios profissionais. São saberes que possuem regras e princípios práticos. Trata-se de um conhecimento de natureza objectiva e subjectiva ligado ao senso comum, às opiniões, ao pragmatismo da acção.

Conquanto o conhecimento do senso comum esteja associado a um aspecto prático, pragmático, superficial, conservador, fixista (J. A. Pacheco *et al.*, 1999), o mesmo pode ter uma positividade a partir do importante contributo que pode dar para a construção do conhecimento científico<sup>63</sup>. Assim, o saber do professor é comunicacional explicado através do modelo de Habermas (modelo da racionalidade ou razão comunicacional). Para Habermas (1990, cit. por Pacheco *et al.*, 1999:16-17) o conceito de racionalidade é definido do seguinte modo: *“Chamamos “racionalidade” em primeiro lugar à disposição por parte do sujeito falante e actuante de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber exclusivamente como saber de algo no mundo objectivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das suas representações e dos seus enunciados (...) quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjectivo. A razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação directa ou indirecta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjectiva e coerência estética”*.

---

<sup>62</sup> O termo sabedoria é aplicado por Aristóteles ao campo das artes principalmente àquelas que alcançam a mais elevada mestria. Sabedoria é ciência e entendimento intuitivo do que é o mais precioso (Pacheco *et al.* (op. cit.: nota de rodapé nº 3, p. 16).

<sup>63</sup> Para Santos (1989, cit. por Pacheco *et al.* 1999: 16, nota de rodapé nº 5), o senso comum *“ocorre desde que se verifique a “dupla ruptura epistemológica”: uma vez feita a ruptura epistemológica com o senso comum, o acto epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica (...) a dupla ruptura epistemológica procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência constituída e no mesmo processo transforma a ciência. Com esta dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da phronesis aristotélica, ou seja, um saber ou conhecimento prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem”*.

L. Santos (2002) apoia-se numa tipologia de saberes proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e identifica as facetas do saber docente, contemplando as seguintes dimensões:

- dos saberes disciplinares e curriculares;
- do saber de formação pedagógica;
- do saber da experiência profissional e
- dos saberes da cultura e do mundo vivido no quotidiano social.

Por serem construídos no dia a dia profissional, os saberes resultantes da experiência profissional ocupam um espaço bastante privilegiado “*formando um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam*” a sua acção na sala de aula (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, cit. por L. Santos, 2002: 108). Trata-se de saberes resultantes de processos dinâmicos e interactivos que traduzem a pluralidade dos elementos que constituem o saber do docente. Este saber tem a marca do indivíduo mas também do colectivo a que o mesmo pertence.

L. Santos (2002: 108), com base em Schön (1984, 1987) e Nóvoa (1992a), considera que o facto de se conceber o trabalho docente como uma actividade de natureza reflexiva, que se realiza no contexto pedagógico de uma sala de aula, permite “*identificar e caracterizar a racionalidade de um processo que se manifesta no fazer de um sujeito social cuja acção é orientada por objetivos*” que, simultaneamente, são específicos de determinado tempo, espaço, grupo e sujeitos e, por outro lado, gerais em relação ao todo que é o processo educativo. Assim, o docente deve ser encarado numa tripla relação com o saber. Por um lado, é um sujeito que:

*Professor:  
Tripla re-  
lação com  
o saber*

- domina saberes. Estes saberes foram definidos e produzidos por outros. Constituem uma parte imprescindível do repertório de informações que o professor necessita para poder desenvolver a sua actividade;
- por outro lado, transforma esses mesmos saberes. É fundamental que o docente seja capaz de transpor, para as situações reais, esses conhecimentos. Consequentemente, essa necessidade de transposição dos conhecimentos armazenados, obriga-o a gerar e produzir outros saberes ajustados àquele contexto e àqueles alunos;
- em simultâneo, precisa de manter a dimensão ética desses mesmos saberes, durante o processo de ensino e aprendizagem conduzido pelo docente. Esta dimensão ética está relacionada com o facto do docente orientar a sua prática profissional, de acordo com “*decisões de teor político-ideológico susceptíveis de afectar a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz*” (L. Santos, 2002: 109).

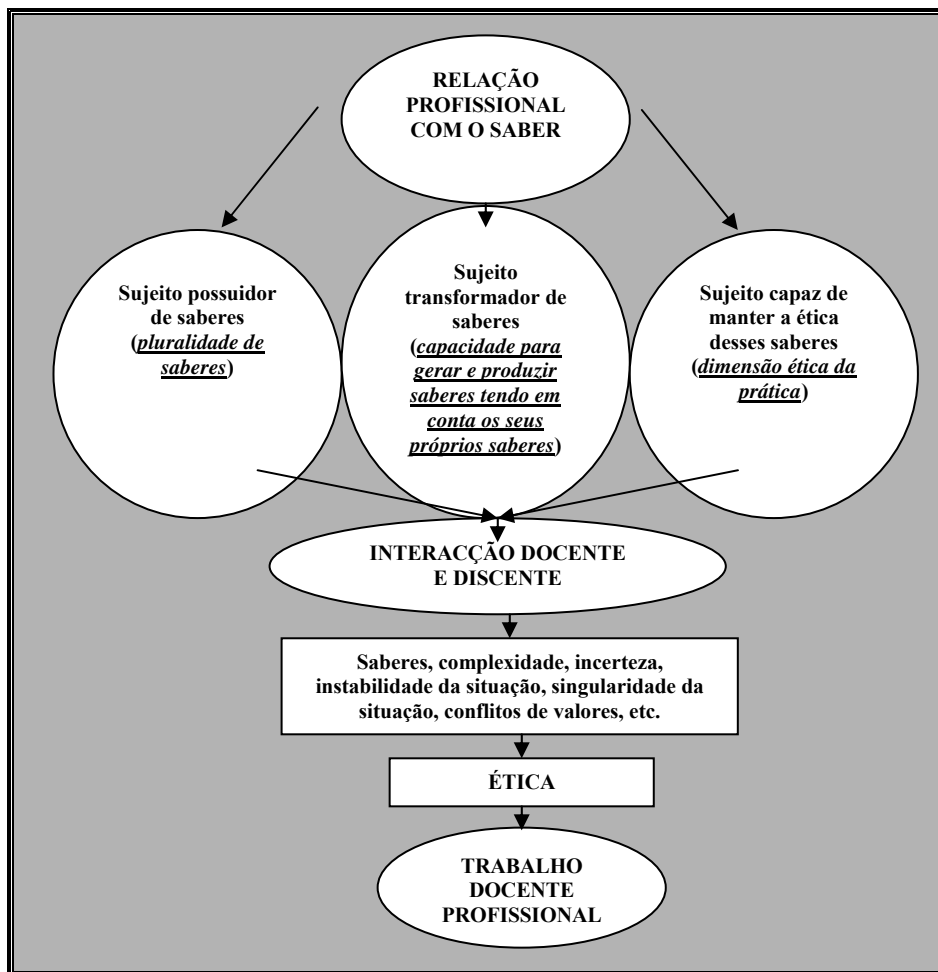


Figura nº 33: Relação do docente com o saber.

J. A. Pacheco *et al.* (1990) dizem-nos que autores como Carter (1990), Grossman (1990), Tom e Valli (1990), Marcelo (1994) e González (1995) mencionam o facto de diversos investigadores terem colocado questões relacionadas com o tipo de conhecimentos que fazem parte do domínio dos professores, a forma como esses profissionais adquirem o conhecimento profissional, bem como a caracterização desses contextos. Por outro lado, compreender quais as características que marcam o conhecimento para o ensino e o que significa aprender a ensinar têm sido outras tantas questões formuladas. O próprio Schön (2002) alerta para o facto de existir a ideia dominante do conhecimento profissional rigoroso, fundamentado na racionalidade técnica mas, por outro lado, há que ter presente que existem zonas da prática pouco definidas que permanecem fora dos cânones da racionalidade técnica. Acrescenta que aqueles que se dedicam ao ensino cada vez, com mais insistência, manifestam a preocupação sobre a falta de conexão existente entre a ideia de



conhecimento profissional que prevalece nas escolas e as competências que se exigem aos práticos que realmente se encontram no terreno.

No processo de ensinar, sabe-se que os professores ensinam uma pluralidade de saberes: teóricos e práticos, conscientes e capazes de orientar uma acção ou, então, implícitos, empíricos como se de rotinas automatizadas e interiorizadas se tratasse e que desempenham um papel importante nas improvisações ou nas tomadas de decisão durante o processo interactivo. Naderon (1986, segundo Altet, 2001), numa abordagem cognitiva, distingue três formas de saber:

- declarativo (saber que);
- procedimental (saber como);
- condicional ou contextual (saber quando e onde),

onde “o ensino é interpretado como uma actividade de resolução de problemas complexos, por raciocínio lógico, indutivo ou dedutivo” (Altet, 2001: 29).

Ensino

Em relação ao conhecimento profissional, Nóvoa (2002a: 258) diz-nos não ser fácil defini-lo: “*tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (...) a sua mobilização numa determinada acção educativa*”. Presentemente, há programas de formação de professores que se preocupam com estas questões, de forma útil e criativa (Nóvoa, 2002a). A este propósito, Nóvoa, em vez do conceito de transposição didáctica, tem proposto o conceito de transposição deliberativa para se reportar a “*uma acção docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros*” (Nóvoa, 2002a: 258).

Conhecimento  
profissional

Para que o saber docente se possa considerar profissional, ou seja, caracterizador e sustentador da especificidade do seu exercício, são necessárias algumas condições/elementos. Roldão (2001) considera, então, que esses elementos se reportam aos saberes científicos sólidos (no plano do objecto da aprendizagem, dos sujeitos, da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos) capazes de ser inteligentemente mobilizados na acção, em cada acção. Stallings (1989, segundo Morgado, 2004: 40) refere um modelo de desenvolvimento profissional dos professores, estruturando-se a partir de quatro eixos:

- “- *Aprende-se fazendo — experimentar, avaliar. Modificar e voltar a experimentar;*
- *A inovação deve assentar na experiência que já se possui;*
- *Aprende-se reflectindo e procurando resolver problemas;*

- *Aprende-se melhor num ambiente de cooperação – partilhando dificuldades e sucessos*”.

Schön, num dos seus livros — *The Reflective Practitioner* (1983) — faz uma crítica ao paradigma da educação profissionalizante que se traduz na aplicação da ciência (ciência aplicada) aos problemas concretos da prática<sup>64</sup>. Propõe, então, como alternativa, uma epistemologia da prática tendo como referência as competências inerentes à prática daqueles que são considerados bons profissionais. No livro intitulado *Educating the Reflective Practitioner* (1987), defende que “a formação do futuro profissional inclui uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais” (Alarcão, 1996a: 11). Esta é, segundo o autor, “a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (Alarcão, 1996a: 11). Segundo Ruiz (2000), o conhecimento reflexivo e explícito, baseado na reflexão sobre a acção, organiza-se tendo por base as problemáticas do currículo escolar: como ensinar e como avaliar. Em relação ao conhecimento profissional, possuído e usado pelos docentes quando ensinam os conteúdos escolares, Ruiz (op. cit.) considera que o mesmo se estrutura em volta de quatro categorias:

- Conhecimento da matéria (o professor tem de dominar aquilo que vai ensinar);
- Conhecimento psicopedagógico (para além do domínio da matéria, os professores têm que compreender, numa perspectiva genérica, os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas);
- Conhecimento curricular (representa uma síntese didáctica entre as duas categorias anteriores, quando o professor tem de adaptar um dado conteúdo curricular ao ponto de partida dos estudantes);
- Conhecimento empírico (ou seja, o conhecimento que se tem assimilado durante toda a carreira profissional. Este está dependente das crenças pedagógicas implícitas que orientam a actividade de cada docente).

No sentido de perspectivar a formação de profissionais, Schön tentou compreender a própria actividade profissional, considerando-a como “*actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de artistry*” (Alarcão, 1996a: 13). Trata-se de um “saber-fazer” sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de in-

---

<sup>64</sup> Schön desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo visando combater a ilusão — ainda predominante nos anos 70 e 80 — de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma acção racional (Perrenoud, 2002c). Acrescenta que grande parte dos problemas com que os profissionais se confrontam não se encontra nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados.

definição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (*back talk*). Para que o docente possa atingir tais competências, na sua formação, deve confrontar-se com a realidade, a qual, inicialmente, se lhe apresentará como um caos (*mess*), sendo orientado por um formador que desempenhará as funções de treinador, companheiro e conselheiro (*coach*). Trata-se de uma componente prática (*practium*) que permite ao iniciante, no ofício, aperceber-se daquilo que pode encontrar no mundo do trabalho. Reflectindo e dialogando sobre o que observa e vive, constrói, de forma activa, o conhecimento profissional, segundo a metodologia do aprender a fazer fazendo (*learning by doing*).

Aprender  
a fazer  
fazendo

Os bons profissionais, de acordo com os pressupostos defendidos por Schön, utilizam, para além dos conhecimentos e da técnica, um conjunto de processos (não dependentes da lógica) que são “*manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística*” (Alarcão, 1996a: 15). Esta componente artística (denominada por Schön como *artistry*), inerente à prática dos bons profissionais, é o que promove o profissionalismo eficiente, um saber-fazer. Trata-se de uma competência que permite ao profissional agir no indeterminado — é um conhecimento tácito que os próprios nem sempre são capazes de descrever mas que está presente no seu desempenho, mesmo que, anteriormente, não tenha pensado sobre tal situação. No dizer de Alarcão (1996a: 16) trata-se de uma competência “*criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes*”.

Um professor reflexivo reflecte sempre, independentemente de ter conseguido sobreviver, de ter compreendido melhor a sua tarefa. Ele continua a progredir mesmo quando não passa por situações de crise, uma vez que a reflexão se transformou numa forma de identidade e de satisfação profissionais. Por outro lado, para além do que aprendeu durante a formação inicial e do que tem aprendido durante os seus primeiros anos de prática, reexamina os seus objectivos, os seus procedimentos e os seus saberes. Tenta aperfeiçoar-se em cada momento recorrendo a outros se considerar necessário. Segundo Perrenoud (2002c), os professores fazem perguntas, tentam compreender os próprios fracassos, projectam-se no futuro, decidem actuar de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o novo ano se iniciar, estabelecem objectivos mais claros, explicitam as suas expectativas e os seus procedimentos. De acordo com Leite (2003), há necessidade de se fazerem rupturas, numa atitude de aplicação edificante, isto é, de se proceder a um questionamento que produza novos saberes, os quais se traduzirão na transformação do saber inicial. Ruiz (2000) considera que sempre que os docentes aprendem novas ideias e destrezas profissionais que lhes permitem incrementar o seu conhecimento curricular e melhorar a prática educativa são capazes de melhor compreender como aprendem os alunos os conteúdos curriculares.

Segundo o próprio Schön (1998), as diferenças de comportamento dos profissionais não reflexivos e dos considerados reflexivos são as seguintes: no primeiro caso, o sujeito considera ser quem tem o domínio do saber e deve reivindicar que assim seja, indiferente às suas incertezas. O profissional reflexivo acredita que sabe mas não é a única pessoa que naquela situação possui um conhecimento relevante e importante. Considera que as suas dúvidas podem ser uma fonte de aprendizagem tanto para o próprio como para os outros. Em termos de relação com o outro, no primeiro caso, há um distanciamento e a preocupação de mostrar que é ele o “entendido”, manifestando-lhe, contudo, um sentimento de afecto e simpatia. No caso do profissional reflexivo, este procura ir de encontro aos pensamentos e sentimentos do outro interveniente e preocupa-se em que o respeito surja da “descoberta” de um e do outro. Por outro lado, não há necessidade de manter a fachada de profissional perante o “cliente”, enquanto no primeiro caso há a necessidade de manter a diferença de estatuto. Se para Perrenoud (1999), o professor deve ser um prático reflexivo, a fim conseguir desenvolver, nos seus alunos, a reflexividade, o conceito de professor como prático reflexivo significa, segundo Zeichner (1993: 17), que “o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria existência”. Já para Schön (1992), os professores são profissionais reflexivos que actuam usando uma racionalidade prática, perante a confusão e as incertezas que enfrentam no desempenho das suas actividades.

Na obra de Schön aparecem conceitos tais como:

Conceitos na obra de Schön

- Conhecimento na acção (Knowing-in-action);
- Reflexão na acção (Reflection-in-action);
- Reflexão sobre a acção (Reflection-on-action);
- Reflexão sobre a reflexão na acção (Reflection on reflection-in-action).

O conhecimento na acção é o conhecimento demonstrado pelos profissionais na execução da acção. Trata-se de um conhecimento tácito, sobre o qual o profissional tem dificuldade em falar e que se manifesta na espontaneidade com que a acção é desempenhada. É, segundo Alarcão (1996a: 16), “um ***Know-how*** inteligente”, ou seja, a inteligência manifestada num *know-how*. Contudo, se for necessário descrevê-lo, o profissional encontra a linguagem aceitável. Isto acontece em situações de auto-observadores, sempre que reflectimos sobre as nossas acções e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhes estão subjacentes. Assim, examinamos a sequência de operações efectuadas, os processos que seguimos, as pistas contextuais, as regras a que nos prendemos ou, ainda, os valores, as estratégias e pressupostos das teorias que nos guiaram. Trata-se de descrições que são construções pessoais, estáticas (diferidas no tempo). Porém, o conhecimento na acção é dinâmico e tem como consequências a reformulação da própria prática.

Schön faz a distinção entre reflexão na acção e reflexão sobre a acção. No primeiro caso, reflectimos no decorrer da acção, apesar de haver instantes breves de distanciamento, e procedemos a reformulações do que estamos a fazer enquanto o fazemos, a exemplo do que fazemos em situação de conversação. Fazemos, então, uma reflexão sobre a acção se reconstruirmos mentalmente a acção e a analisarmos em retrospectiva. Este tipo de reflexão surge quando a acção assume uma forma inesperada ou sempre que, por um ou outro motivo, a percebemos de forma diferente da habitual. No entanto, Schön (Alarcão, 1996a) considera que ambos os momentos de reflexão não são tão distintos como pode parecer a sua divisão. Trata-se de dois momentos de grande valor — valor que ver-se-á acrescido se se tiver em linha de conta que se pode reflectir sobre a reflexão na acção — processo que permite ao profissional progredir, em termos de desenvolvimento profissional e construir a própria forma de conhecer. A consequência desta capacidade consiste em ajudar “*a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções*” (Alarcão, 1996a: 17).

Segundo os pressupostos de Perrenoud (2002c), é preciso distinguir entre postura reflexiva do profissional e reflexão episódica, sendo esta última uma prática episódica sobre o que fazemos. Em relação à primeira, é necessário que a mesma seja (quase) permanente e inserir-se numa relação analítica com a acção. Pressupõe, em última análise, “*uma postura, uma forma de identidade, um habitus*” (Perrenoud, op. cit.. 13).

O processo investigativo, segundo Beillerot (1991, cit. por Alarcão, 2001: 6), exige a reunião de três requisitos:

- produção de novos conhecimentos, embora se reconheça ser difícil decidir sobre o que é novo;
- processo de investigação rigoroso (sistemático e susceptível de ser reproduzido);
- comunicação dos resultados que permita a discussão crítica, a verificação, a construção sucessiva.

Se centrarmos a nossa atenção no processo de formação de docentes investigadores e não esquecermos que esta capacidade implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas, é bom lembrarmos que a investigação assenta, antes do mais, em atitudes.

Alarcão (2001) enumera as competências que lhe parece ser necessário adoptar pelos docentes investigadores. As mesmas, por facilidades de estudo, foram agrupadas em:

- atitudes (espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir ques-

tionado, sentido da realidade e espírito de aprendizagem ao longo da vida);

- competências de acção (decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação, capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar colaboração);
- competências metodológicas (observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa, delimitação e focagem das questões a pesquisar, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, monitorização) e
- competências de comunicação (clareza, diálogo argumentativo e interpretativo, realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo).

Regra geral, na formação inicial, faz-se a distinção, a partir de uma teoria baseada no senso comum, entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Os primeiros são subdivididos em conhecimentos disciplinares e culturais (que se relacionam com os saberes a transmitir) e conhecimentos pedagógicos e didáticos (reportando-se à maneira de organizar as condições da aprendizagem e à sua gestão). Os conhecimentos práticos integram o *savoir-faire* que se adquire em situação de sala de aula. Rompendo com os pressupostos baseados no senso comum, houve a tentativa de descrever “o *“saber oriundo da experiência”* ou o *“saber vindo da prática”* (Altet, 1993), isto é, o conhecimento elaborado pelo próprio professor a partir das experiências por ele vividas” (Perrenoud *et al.*, 2001: 13). A preocupação de articular a teoria e a prática dá origem a um conjunto de tipologias. Assim, Malglaive (1990, cit. por Perrenoud *et al.*, 2001), ao debruçar-se sobre a formação de adultos, construiu um modelo da construção do conhecimento do professor – modelo que consegue articular o conhecimento teórico, o conhecimento prático, os conhecimentos procedimentais e o saber-fazer. Raymond (1993, cit. por Perrenoud *et al.*, op. cit.) refere que existem vários termos para designar os conhecimentos que se ensinam (conhecimento prático, conhecimento pragmático, conhecimento praxiológico, conhecimento empírico, conhecimento estratégico, etc.). Face ao exposto, há necessidade de definir as distinções e as articulações entre os diversos tipos de conhecimentos profissionais, por forma a unificar as tipologias. Por seu lado, Perrenoud (1994d, op. cit.) considera ser necessário questionar o emprego do termo conhecimento.

Para Perrenoud (1993b, cit. por Perrenoud *et al.*, 2001), parece que a natureza dos conhecimentos é mais de ordem funcional do que de ordem taxionómica, ou seja, a questão central reside na forma como o professor mobiliza os diversos conhecimentos quando este concebe, estrutura, organiza, ajusta e avalia a sua intervenção. O modelo proposto por Schön (Perrenoud *et al.*, 2001: 14), responde a estas preocupações. Segundo o paradigma do professor reflexivo, “o pensamento profissional em situação é concebido como *“uma reflexão dentro da acção”*, um *“pensamento aplicado”* baseado em *“cognições em situação”*”. Contudo, há que saber quais os factores individuais, organizacionais, culturais e de outra natureza que influenciam a

construção das competências profissionais, bem como as condições sociais favoráveis. Por outro lado, a questão da cultura do professor e a pressão social pela profissionalização não podem deixar de ser tidas em atenção no desenvolvimento de competências profissionais, bem como os processos de organização da aprendizagem de tais competências profissionais. Esta problemática tem sido debatida, mas está longe de ser esgotada e merece um aprofundamento.

Hervás (2002) acrescenta que se torna necessário rever sempre o que fazemos para melhorá-lo ou mantê-lo, para nos determos a pensar sobre a problemática do processo educativo e tentar melhorar o que não se gosta. Assim, ao conhecer-se a realidade será possível influir sobre ela. Todavia, também é necessário que o docente se conheça a si mesmo. Neste domínio, a reflexão pessoal é extremamente importante. Para Geert Kelchtermans (Day, 2006: 38), existem cinco componentes para reflectir:

- Auto-imagem (Quem sou como professor e que ligações tenho como professor e como pessoa?);
- Auto-estima (Faço bem o meu trabalho? Estou satisfeito comigo como professor? O que me alegra e satisfaz? O que me faz duvidar das minhas qualidades pessoais e profissionais?);
- Motivação para o trabalho (Que motivações tenho para ser professor? O que me faz continuar a ser professor? O que poderia aumentar a minha motivação para continuar a ser professor? Como posso ser ajudado por outras pessoas?);
- Percepção da tarefa (Que devo fazer para ser um bom professor? Como devo fazer? Os problemas emocionais e relacionais dos meus alunos preocupam-me e como? Qual é o meu programa de desenvolvimento profissional? Que posso fazer para melhorar a minha situação profissional?);
- Perspectivas futuras (Quais as minhas expectativas para o futuro e como me sinto face a elas? Como prevejo o resto da minha carreira profissional? Como posso melhorar o meu futuro Profissional?).

## 2. TIPOS DE SABERES/CONHECIMENTOS

Diferentes perspectivas (racionalismo, fenomenologia, ciência social crítica) têm sido utilizadas para analisar e interpretar o saber. À luz das mesmas, existem diversos tipos de saberes. Para Infante *et al.* (1996: 155-156, apoiando-se em Shulman, 1992a), o conhecimento científico-pedagógico é:

“- *uma forma de conhecimento (compreensão de um assunto) característica dos professores, que os distingue, na maneira de pensar e de raciocinar, dos especialistas da matéria propriamente ditos;*

*Conhecimento científico-pedagógico*

- um conjunto de conhecimentos e capacidades e uma predisposição interior que caracteriza o professor como tal e que inclui aspectos de racionalidade técnica associados a capacidades de juízo, improvisação e intuição;
- um processo de raciocínio e de acção pedagógica que permite aos professores recorrer aos conhecimentos e à compreensão requeridos para se ensinar algo num dado contexto, para elaborar planos de acção coerentes, mas também para espontaneamente os rever ou até improvisar perante uma situação imprevista. Neste processo desenvolvem-se novos conhecimentos, novas intuições e disposições e cresce a sabedoria da prática. Através da reflexão na acção, os professores actuam segundo o seu entendimento das situações educativas, elaborando planos convenientes e incluindo situações imprevistas. Durante esta acção/reflexão adquirem ou renovam conhecimentos, intuições e atitudes”.

## 2.1. Componentes do conhecimento

Regra geral, todos os sistemas educativos têm a preocupação de seguir os postulados de Dewey e de outros autores que foram os pioneiros no que concerne à integração de uma variedade de conhecimento na formação, no sentido de se prepararem profissionais competentes e socialmente válidos e rentáveis (Trindade, 2002).

Tynjala (1999, cit. por Trindade, 2002: 28) considera que, no conhecimento, existem três componentes:

- **Conhecimento formal.** É do tipo declarativo explícito e factual. Trata-se de um conhecimento de natureza universal. Regra geral, é utilizado na Universidade.
- **Conhecimento prático** ou comportamental/processual. Manifesta-se através de habilidades, isto é, “saber como”. É um conhecimento pessoal e tático, intuitivo, informal e difícil de ser definido, de forma explícita. É utilizado, regra geral, pelas empresas ou pela vida activa.
- **Conhecimento auto-regulativo** constituído por habilidades metacognitivas e reflexivas que o sujeito utiliza para controlar e avaliar as suas acções. É o conhecimento próprio da investigação.

A preocupação de se integrarem as diversas componentes de conhecimento durante os percursos formativos prende-se com o facto de, através dos resultados de recentes investigações, se ter tomado conhecimento de que os produtos de aprendizagem são diferentes consoante se trate de processos de ensino de natureza construtivista ou apoiados no ensino expositivo (Trindade, op. cit.). Assim, para promover aprendizagens construtivistas em detrimento de aprendizagens superficiais, aditivas ou cumulativas, as tarefas exigidas às crianças devem ser orientadas para a resolução de problemas, tendo em conta o desenvolvimento da consciência metaconceptual. São tarefas que exigem do



aluno a necessidade de transformar, aplicar, criticar, etc., os conhecimentos expostos nos manuais.

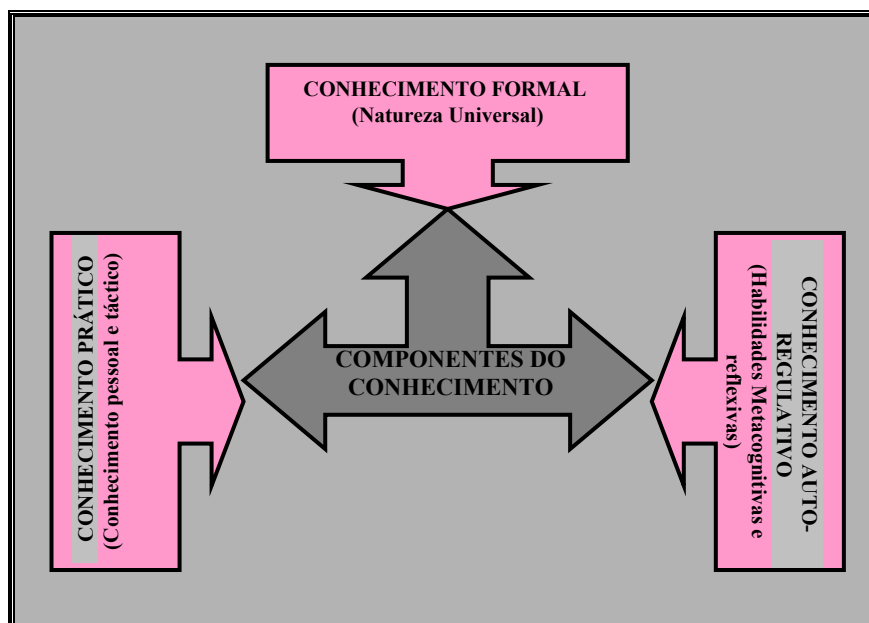


Figura nº 34: Componentes do conhecimento.

## 2.2. Teorias dos interesses constitutivos de saberes

### 2.2.1. Habermas<sup>65</sup>

Na perspectiva de Habermas são os interesses e as necessidades humanas que orientam o conhecimento, uma vez que este é algo da responsabilidade da própria pessoa. É ela que o constrói. J. A. Pacheco *et al.* (1999) referem que Habermas parte do conceito de interesse da razão Kant<sup>66</sup> e do conceito de interesse emancipatório de Fichte, e baseando-se nas categorias de processo de investigação das ciências empírico-analíticas, das ciências histórico-hermenêuticas e das ciências sistemáticas da acção, juntam-lhes um interesse<sup>67</sup> cognitivo de natureza técnica, prática ou emancipatória. Desta

<sup>65</sup> Altet (1996, cit. por J. A. Pacheco *et al.*, 1999: 18, nota de rodapé nº 6) distingue informação, saber e conhecimento. Para ele “a informação é exterior ao sujeito e é de ordem social; o conhecimento está integrado no sujeito e é de ordem pessoal (...) o saber constrói-se na interacção entre conhecimento e informação, entre o sujeito e o meio ambiente na e pela mediação”.

<sup>66</sup> Kant distingue interesse submetido à razão teórica de interesse submetido à razão prática. (J. A. Pacheco *et al.* 1999).

<sup>67</sup> Para Habermas (1990, cit. por J. A. Pacheco *et al.*, 1999: 17), o termo *interesse* reporta-se às “orientações de base ligadas a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana, quer dizer, ao trabalho e à interacção”. Estes aspectos incluem os processos de aprendizagem e de compreensão mútua.

forma, “o interesse está ligado a acções que, embora numa constelação diferente seguindo as formas de acção, fixam as condições de todo o conhecimento possível dependendo do lado dos processos cognitivos”, pelo que é valorizada a interacção pensamento-acção, a reciprocidade acção-processo cognitivo no sentido de compreender o trabalho dos sujeitos e o saber decorrente desse mesmo trabalho (J. A. Pacheco *et al.*, 1999: 18).

A posição de Pérez Gómez (1992, cit. por Canário, 2001: 3) sobre as limitações do paradigma em questão — racionalidade técnica — é a seguinte:

*“Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico”.*

Relativamente às ciências de orientação crítica ou de acção sistemática está implicado o interesse emancipatório: “As ciências da acção sistemáticas, o saber, a economia, a sociologia e a política têm como objectivo, de modo análogo às ciências empírico-analíticas da natureza, produzir um saber nomológico. Uma ciência social crítica não se contenta evidentemente com isso (...) o enquadramento metodológico que estabelece o sentido de validade desta categoria de enunciados críticos avalia-se pelo conceito da auto-reflexão. Esta liberta o sujeito da dependência de poderes hipostasiados. A auto-reflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento. As ciências de orientação crítica partilham-no com a filosofia” (Habermas, 1987, cit. por J. A. Pacheco *et al.* 1999: 18).

Sintetizando, poder-se-á referir que o interesse emancipatório tem inerente uma auto-reflexão, uma atitude reflexiva que se encontra orientada para a responsabilidade e autonomia e que afasta os significados de natureza subjectiva, situando-se ao nível do desejo de independência e de conquista de liberdade individual e social.

### 2.2.2. Schön

Schön valoriza bastante a prática, revalorizando o conhecimento que resulta da prática que ele considera inteligente e reflectida — prática que leva os profissionais a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos mas, por outro lado, permite aos profissionais responderem a questões novas, problemáticas, recorrendo à invenção de novos saberes e de novas técnicas pro-

duzidos naquele real contexto (no aqui e no agora). Este conhecimento é contextualizado. Propõe, então, uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico. Tudo isto porque Schön está associado ao conceito de *reflexão-na-prática*. Por sua vez, o conceito de interesse emancipatório aproxima-se deste conceito. A reflexão torna-se a peça fundamental, na actuação do professor. É através desta prática reflexiva, delimitada na acção presente, e com alguma mutabilidade decorrente das situações, que o profissional explicita as suas compreensões/conclusões acerca das situações vivenciadas, partindo das mesmas para dar continuidade ou corrigir determinadas questões. Esta perspectiva explicita uma racionalidade crítica que permite uma consciencialização da acção. A partir desta, o sujeito inserido numa comunidade de profissionais reflexivos tem capacidade para intervir.

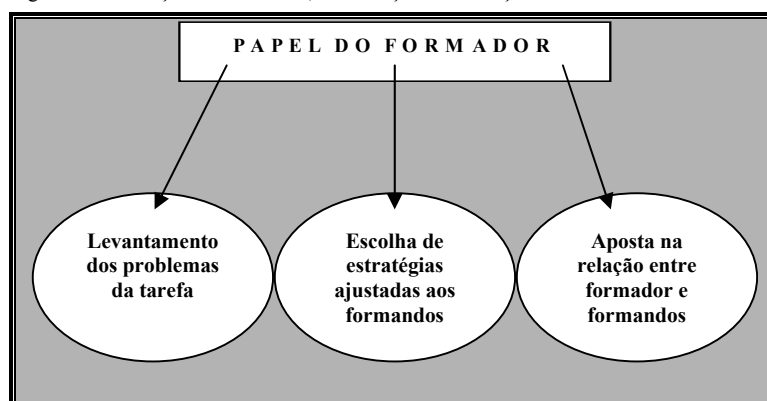
Também Alarcão (1996a) refere que a proposta de formação defendida por Schön salienta o aspecto prático como a fonte do conhecimento, partindo da experimentação e da reflexão, bem como a oportunidade para que o sujeito represente mentalmente a qualidade do produto final e aprecie a própria capacidade de agir. Por outro lado, é também tempo para clarificar o sentido das mensagens entre o formador e o formando, é tempo de diálogo com a própria acção e de aceitação dos desafios que a mesma (formação) provoca.

Além dos aspectos mencionados, o papel que o formador desempenha de como facilitador das aprendizagens não exclui o facto do mesmo se envolver num ensino de natureza mais tradicional — expositivo —, comunicando, quando necessário, alguma informação, descrevendo teorias, discutindo aplicações, exemplificando. Contudo, somos alertados para o facto do formador dever, sempre que possível, apresentar actividades que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e criticar. Capacidades de escuta, imitação e questionamento são também imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se necessário articular o dizer com o escutar, demonstrar com imitar, sem esquecer o questionamento necessário à tomada de decisões.

Em síntese, poder-se-á concluir, segundo Alarcão (1996a), que o orientador, em situação de formação, desempenha as seguintes funções:

- aborda os problemas colocados pela tarefa;
- escolhe as estratégias formativas mais ajustadas à personalidade e conhecimentos dos formandos, quando desenvolve a sua actividade;
- estabelece uma relação que facilite a aprendizagem.

Figura nº 35: Funções do formador, em situação de formação.



Supervisor reflexivo

O supervisor reflexivo “é o formador que detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema” (Alarcão, 1996: 8).

Em termos de objectivos da supervisão, numa escola reflexiva, a mesma visa o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000a: 7). Trata-se de uma abordagem abrangente conforme se pode concluir da seguinte explicitação:

“A supervisão da escola reflexiva, tal como a concebo, considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho”.

Alarcão (2000: 19)

Reflexividade crítica

Reflectir criticamente é condição necessária para o desenvolvimento profissional e até mesmo pessoal. Sabe-se que a reflexividade, quando feita de forma consciente e com o objectivo de “transformação” (pessoal e profissional)

orienta a acção e exerce um efeito libertador do controlo externo, quer o mesmo seja real, quer seja, apenas, potencial.

Sempre que o professor reflecte sobre as próprias experiências profissionais, interroga-se sobre o que o leva a assumir determinadas posições, uma vez que o sentido de competência é o resultado de um processo de maturação. Esta maturação só é atingida quando o sujeito reúne condições para exercer a reflexão crítica e para adoptar um posicionamento avaliativo em relação aos próprios desejos e acções (António, 2004). Contudo, não se trata de uma prática instituída nas escolas de formação inicial, pelo que a adesão profissional surge um pouco retardada. Moreira (2003) interroga-se mesmo sobre se a formação de professores reflexivos nas universidades já se generalizou suficientemente e responde pensar que não. Considera até mesmo que a reflexão sobre a prática docente está cingida a esforços individuais e isolados.

### 3. ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO/FORMAÇÃO

García (1992, cit. por Infante *et al.*, 1996) apresenta quatro formas de reflexão:

- **introspecção.** É um processo de reflexão através do qual o professor repensa as suas concepções e sentimentos. Tudo isto distanciando-se da sua actividade do quotidiano. Pode ser feita através de entrevistas em profundidade, diários ou registos pessoais;
- **exame.** Neste processo o professor refere acontecimentos do passado ou do presente mas que poderão surgir no futuro. Conseguem-se através das entrevistas, dos diários ou da observação;
- **indagação.** Trata-se de uma estratégia que permite reflectir mas também agir, tendo como consequência a melhoria da prática. Relaciona-se com o conceito de investigação-acção;
- **espontaneidade** que se aproxima da forma “reflexão na acção” proposta por Donald Schön. O professor, neste processo, improvisa, resolve problemas, respondendo aos acontecimentos imprevistos da prática.

*Estratégias de reflexão*

Neste campo, J. A. Pacheco *et al.* (1999) fazem referência ao conceito de reflexão-na-prática, mas através da expressão de conhecimento de terceira ordem. Este conhecimento resulta de uma reflexão sobre a representação ou reconstrução a posteriori da própria acção.

Segundo Richert, (1992b, cit. por Amaral *et al.*, 1996), as estratégias de reflexão permitem reflectir aos seguintes níveis:

*Níveis de reflexão*

- **Técnico.** Neste caso, a reflexão tem como objectivo a obtenção, por parte dos formandos, de determinados objectivos, tais como a disciplina na sala de aula, criar propósitos para as actividades, captar e manter o inte-

resse dos alunos e a atenção, fazer com que eles compreendam o conteúdo que está a ser trabalhado, etc.. A principal tarefa para os formandos é que estes reflectam no seu próprio ensino (reflexão sobre e na acção).

- **Prático.** Neste caso, a reflexão denota preocupação com os pressupostos, as predisposições e as consequências. Os formandos devem avaliar o seu próprio ensino, teorizando sobre a disciplina leccionada, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os alunos e sobre os objectivos da escolarização.
- **Crítico ou emancipatório.** Neste nível, a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de natureza geral. Ao formando compete, desde logo, começar a compreender a forma como o seu trabalho, influenciado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes daqueles que são os interesses dos alunos que ensina.

Compete aos mais experientes (os formadores), através de um conjunto de estratégias, ajudarem o principiante no sentido deste encontrar alguma ordem no meio do caos com que se confronta. De acordo com Alarcão (1996a), o formador, no desempenho das suas funções, identifica três tipos de estratégias que devem desenvolver-se numa atmosfera de compreensão das dificuldades sentidas pelo formando:

- a **experimentação em conjunto** (joint experimentation),
- a **demonstração acompanhada de reflexão** (follow me) e
- a **experiência e análise de situações homológicas** (play in a hall of mirrors).

Em relação ao cenário de experimentação conjunta existe o envolvimento tanto do formador como do formando, num esforço conjunto para que o problema seja solucionado. Os interesses do formando devem ser o ponto de partida, uma vez que a estratégia só resultará quando o sujeito estudante pode dizer o que quer produzir (Alarcão, 1996a). Quanto à modalidade de demonstração esta é mais oportuna quando o formando não sabe o que pretende. Assim, o formador tem de ser mais directivo. Uma actividade é improvisada e executada enquanto se comenta. Parte-se do global para o particular, do todo para as partes, voltando-se ao todo. Sintetizando: o formador demonstra, descreve o que está a demonstrar, reflecte sobre o que faz e o que descreve. Quanto ao formando, este deve interrogar-se acerca do sentido daquilo que foi observado e descrito. Por fim, nas situações de homologia, formando e formador movem-se em registos homólogos, pelo que, em situação de aprendizagem, se explora o paralelismo com a situação da prática profissional e vice-versa. Alarcão (1996a: 29) acrescenta que esta estratégia formativa “*não consiste apenas em criar no formando uma vivência semelhante a outras que deverá proporcionar às pessoas com quem vai interagir; o processo que propõe faz um apelo à reflexão e exige do formador uma extraordinária ca-*

pacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento”.

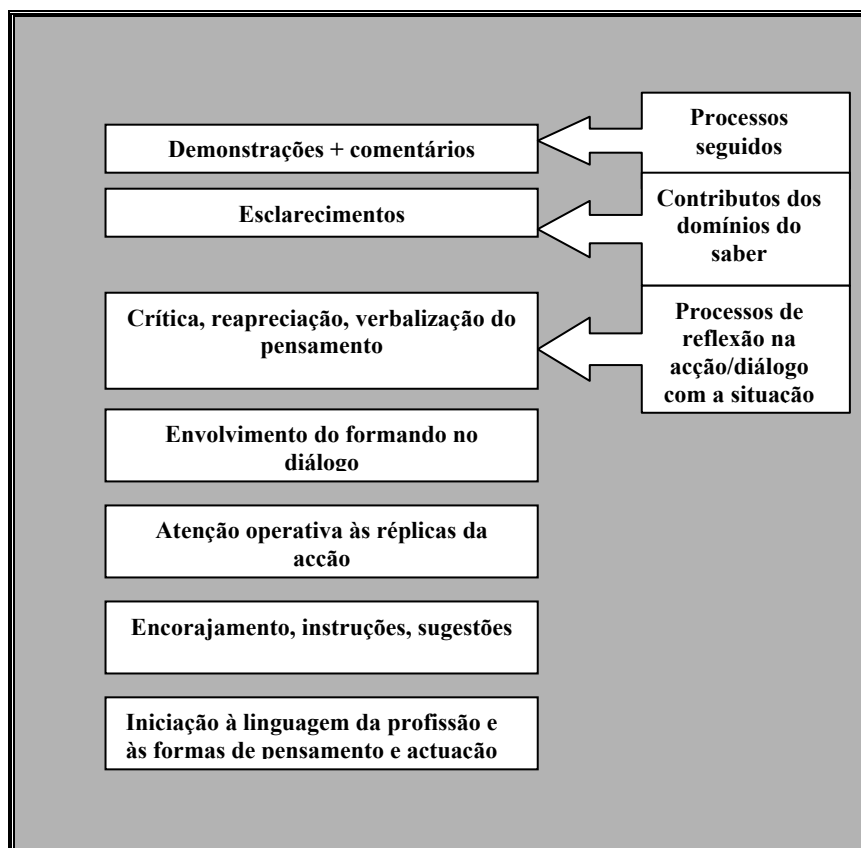


Figura nº 36: Estratégias de reflexão/Estratégias formativas.

#### 4. REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

*“a forma como os professores experientes conseguem manter o seu comprometimento ao longo dos anos continua a ser um mistério que as investigações futuras poderão tentar desvendar”.*

(Day , 2004: 110)

Concepções de professores

Em relação ao trabalho dos professores existe, ainda, um défice de conhecimentos, ignorando-se as competências que são inerentes a esta profissão. O facto de existirem várias concepções de professores interfere, como é natural, nas representações acerca da formação de professores. Lanier (1984, cit. por García, 1999), ao analisar a investigação didáctica, encontrou concepções diferentes acerca do que se entende por um professor. Assim, refere a existência das seguintes concepções:

- **professor** percebido **como uma pessoa real**. Nesta dimensão, as características pessoais e humanas do docente desempenham um papel importante no processo investigativo e formativo;
- **professor como um sujeito com destrezas**. Nesta perspectiva, os programas de formação valorizam o treino de habilidades, condutas e competências;
- **professor como um profissional que toma decisões** onde os elementos cognitivos da sua actividade profissional são enfatizados em detrimento dos aspectos pessoais ou de conduta do professor.

Segundo Altet (2001) existem, no ensino, quatro modelos diferentes de profissionais. Trata-se de modelos nos quais a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos que ensinam são diferentes:

- **professor Magister ou Mago**. É um modelo de professor que remonta à Antiguidade e no qual o professor era considerado como um Mestre ou um Mago com competências retóricas suficientes pelo que não carecia de qualquer tipo de formação específica ou de pesquisa;
- **professor Técnico**. Trata-se de um modelo que emerge das Escolas Normais. As competências técnicas são as dominantes e resultam da imitação do formador. Este é um prático experiente e serve como modelo;
- **professor Engenheiro ou Tecnólogo**. É um modelo baseado nos contributos científicos das ciências humanas. O docente racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria, sendo a orientação da sua formação da responsabilidade de teóricos — especialistas em termos pedagógicos e didácticos;
- **professor Profissional ou Reflexivo**. Neste modelo, a questão da relação teoria/prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA. A formação apoia-se nos contributos daqueles que praticam e daqueles que pesquisam, visando “*desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo ACÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise das suas práticas e de metacognição*” (Altet, 2001: 25). O professor torna-se, então, num profissional reflexivo que analisa as suas práticas, resolve os problemas e inventa estratégias.

De acordo com Cortesão (2000), existem três tipos de professores: agente messiânico viável apenas na época de afirmação das sociais democracias, anarquista responsável pós-moderno que é incapaz de transcender completamente as estruturas do pensamento modernista e o investigador social crítico que intervém, que se implica nas questões socioeducativas com que se confronta.

Para Estrela e Estrela (2001), o professor é percebido como um trabalhador intelectual que desempenha um papel activo na sua formação, devendo esta assentar sobre a análise das situações de trabalho. Assim, é necessário in-



centivar uma atitude científica, no professor em formação, perante o contexto situacional em que o mesmo desenvolve a sua acção, ou seja, é fundamental que o sujeito tenha em mente conseguir alcançar uma tomada de consciência profissional de si em situação. Já Teodoro (2006: 8), sugere a necessidade de existir um duplo entendimento do que pode e deve ser o professor: “*um militante de justiça social e um investigador de sala de aula*”. Todavia, segundo o mesmo autor, vários estudos têm demonstrado que o alargamento de funções e de responsabilidades atribuídas aos docentes poderá constituir uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de mal-estar que afectam muitos professores da União Europeia, sendo necessário que se dê a “*recentração da especificidade do papel do professor nas actividades de ensino*” (p. 20).

Um docente que adopte a postura investigativa precisa de adoptar uma atitude de estar na profissão como intelectual, criticamente questionando e se auto-questionando (Alarcão, 2002). Desta forma, é inaceitável que um professor:

- não se interrogue sobre as razões subjacentes às suas posições/decisões educativas;
- seja indiferente ao insucesso dos seus alunos;
- não desenvolva os seus planos de aulas como se de hipóteses se tratasse no sentido das mesmas virem a ser confirmadas ou infirmadas;
- aceite, de forma acrítica, os manuais e as propostas didácticas “oferecidas”;
- não se interrogue sobre as funções da escola e sobre o seu (in)cumprimento.

*Comportamentos inaceitáveis*

De acordo com Alarcão (2001), Cochram-Smith e Susan Lytle (1993) debruçaram-se sobre as investigações realizadas por docentes e concluíram que os professores privilegiam os estudos da sala de aula. Regra geral, utilizam, preferencialmente, registos escritos de observações realizadas, análises de experiências, reflexões sobre as práticas e interpretação das mesmas, exploração de teoria a partir de episódios ocorridos. Nas investigações realizadas, os professores utilizam a escrita, fazem descrições, registos, análises e comentários. A natureza das investigações são, segundo as autoras de duas tipologias: investigação conceptual e trabalho empírico. Na primeira categoria, são incluídos trabalhos de natureza teórica, filosófica ou de análise de ideias, enquanto a segunda engloba trabalhos relacionados com recolha, análise e interpretação de dados. Esta é, segundo as autoras, a categoria mais comumente utilizada. São trabalhos que se enquadram, na perspectiva de Kemmis (s/d.), no âmbito da investigação-acção (Alarcão, 2001: 6) e que os considera como uma “*forma de pesquisa auto-reflectida, realizada por participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação):*

- *das suas práticas sociais ou educacionais;*
- *da compreensão destas práticas e*

- *das situações/instituições/programas (e em última análise da sociedade) em que essas práticas têm lugar”.*

Atitudes  
propulsio-  
nadoras  
de  
metodo-  
logias  
investiga-  
tivas

Em termos das atitudes que é preciso cultivar e que favorecem as metodologias de investigação e verificação, Dewey (de acordo com Lalanda *et al.*, 1996: 52), enuncia as seguintes:

- **abertura de espírito.** Esta atitude permite que o sujeito seja receptivo às várias informações que têm origem em fontes diversificadas e, além disso, que tenha capacidade para aceitar possíveis alternativas para um mesmo percurso e reconhecer que existe a probabilidade de erro em todas as situações;
- **responsabilidade.** É uma atitude que passa pela análise cuidadosa e pela adopção das consequências de um projecto, por forma a assegurar a consciência e a validade de uma determinada crença;
- **empenhamento.** Com esta atitude o sujeito adere ao assunto e tem entusiasmo e vontade de participar.

Sintetizando, poder-se-á referir que muitas têm sido ou, pelo menos, deveriam ter sido as alterações sobre as concepções do papel do docente. Presentemente, não se espera que àquele compita, exclusivamente, a transferência de conhecimentos mas, pelo contrário, que permita a produção ou construção dos mesmos. É suposto que o docente privilegie o pensamento dos alunos e os ajude a pensar, de forma crítica, sobre a realidade que os cerca. O papel do professor vê-se alterado. Assim, segundo Cortesão (2000: 47), os professores “*serão produtores de dois tipos de conhecimento*”. Neste sentido, há que criar conhecimento *sobre os alunos e para os alunos*, sendo este último uma consequência do primeiro (onde a elaboração de materiais e de métodos ocupa também um lugar de relevo). Consequentemente, as exigências colocadas, actualmente, a um professor são de natureza diversificada, havendo docentes pouco sensibilizados para os papéis que têm de assumir. Para além da falta de preparação verificada, constata-se, ainda, que não existem quaisquer critérios de selecção dos candidatos a futuros professores, caindo no ensino não só os sujeitos motivados para o exercício de tais funções como aqueles que, por ironia do destino, se viram “empurrados” para o exercício desta actividade a qual, até há bem pouco tempo, permitia a entrada de todos aqueles que, não conseguindo o posto de trabalho preferido, encontravam no ensino a última das oportunidades. Perante este facto, é caso para nos questionarmos sobre a necessidade dos educadores e professores desenvolverem competências especiais para o exercício da sua profissão. A este propósito, Cró (1999: 108) refere que a definição do papel do educador exige uma dupla abordagem. Na primeira, esse papel “*traduzir-se-ia num saber, saber-fazer, sentir, ser em experiências e valores vividos e a viver pelo educador/professor*”. Nesta abordagem, o papel do educador/professor baseia-se no acto de educar entendido

como um comportamento típico e ideal, incluindo as competências<sup>68</sup>, as orientações e os valores inerentes a tal acto. Na segunda, confronta-se os aspectos teóricos relacionados com a representação do papel destes actores com as exigências da realidade.

Para Cró (1999), os autores que defendem a necessidade da construção de competências na formação dos educadores consideram dever ter-se em conta princípios tais como:

- credibilidade científica do educador que será a credibilidade profissional de uma prática esclarecida pela ciência;
- clima emotivo da relação comunicacional entre os diversos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Cró (op. cit.), Kohlberg e Mayer, 1972; Sprinthall e Thies, 1983 realçam a necessidade de se ter em atenção o processo de desenvolvimento pessoal do estudante, futuro professor, por forma a que o mesmo adquira, gradualmente, uma determinada maturidade emocional necessária no processo relacional professor-aluno, uma vez que, segundo Tavares (1996), os bons desempenhos docentes e discentes estão dependentes da relação estabelecida;
- a aprendizagem da autonomia profissional e pessoal, a qual é sinónimo da competência para educar. Disto decorre a necessidade do docente apostar na sua auto-formação.

#### 4.1. O Professor Profissional

A questão de saber se os professores são ou não profissionais tem sido muito discutida ao longo dos anos. Contudo, este grupo intitula-se de profissionais, uma vez que a sua formação lhes dá o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos.

---

<sup>68</sup> Competência, segundo Sundberg *et al.* 1978 (cit. por Cró, 1999: 108) é “*uma habilidade cognitiva, capacidades interpessoais ou sociais, objectivos para programas educativos...*”, ou seja, um conjunto de características próprias de cada sujeito as quais implicam conhecimentos, capacidades e atitudes que, na prática profissional, correspondem a desempenhos. Acrescenta a autora que Short, na tentativa de clarificar o conceito de competência, identifica algumas concepções comuns de competências com significações diferentes. Por exemplo, diz-nos que existem duas distinções fundamentais. Uma refere-se a comportamentos específicos ou desempenhos enquanto na outra concepção o conceito reporta-se ao domínio dos conhecimentos e de capacidades (“Skills”). Ralha-Simões (1995) considera não se dever encarar a competência como um comportamento ou desempenho. Estrela (1991) dá uma dimensão abrangente ao conceito e, por outro lado, diferente de “Skills”. Trata-se, segundo ele, de um conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes indispensáveis à definição de professor competente. No geral, segundo Cró (1999), se se tiver em atenção as posições dos autores portugueses que se pronunciaram sobre este conceito (Alves, 1991; Carrilho Ribeiro, 1989; Rodrigues Lopes, 1991) e dos autores estrangeiros (Borich, 1979, 1986; Piper e Houston, 1980; Medley, 1985), o mesmo torna-se mais explícito quando se trata das competências dos docentes.

Segundo Altet (2001: 28), as competências profissionais são “*o conjunto formado por conhecimentos, savoir-faire e posturas, mas também as acções e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor*”. Por seu lado, Anderson (1986, op. cit.: 29) fala “*em conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para garantir as tarefas e os papéis de professor*”.

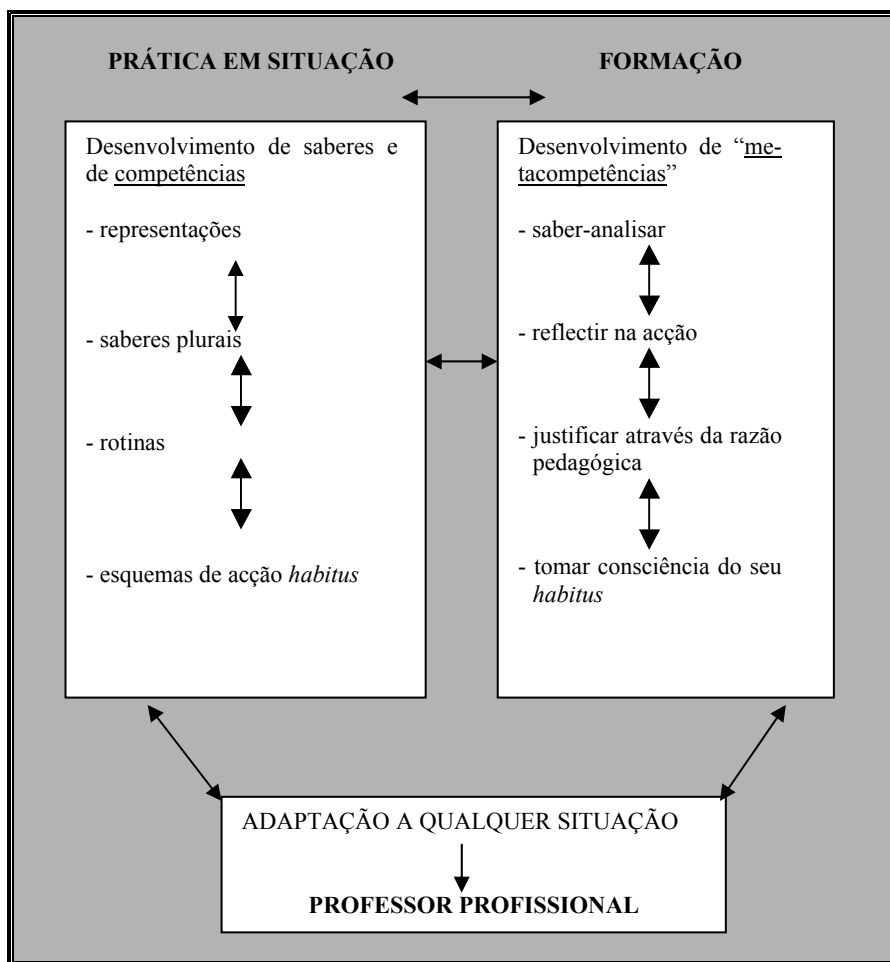


Figura nº 37: Características do professor profissional.

Profissio-  
nalidade  
docente:  
restrita?  
Ampla?

Todavia, o ensino tem sido encarado como uma “semiprofissão”, uma vez que os professores “*não detêm o controlo sobre os padrões profissionais*” (Day, 2001: 22). Fala-se de uma profissionalidade restrita, enquanto outros autores falam de uma profissionalidade mais ampla:

*“Por profissionalidade restrita, refiro-me a uma profissionalidade intuitiva centrada na sala de aula e baseada na experiência em detrimento da teoria. Nesta concepção, o bom profissional é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é um professor criativo e um hábil gestor da aula. Não concede importância à teoria, não compara o seu trabalho com o de outros, nem tende a compreender as actividades da sala de aula num contexto mais alargado, valorizando a sua autonomia na sala de aula.. O profissional amplo, por sua vez, preocupa-se em inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais alargado, comparando o seu trabalho com o de outros, avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores. Ao contrário do profissional*

*restrito, interessa-se pela teoria e pelos desenvolvimentos educacionais em curso. Portanto, lê livros e revistas educacionais, envolve-se em várias actividades profissionais e preocupa-se em promover o seu próprio desenvolvimento profissional através de um trabalho contínuo. Encara o ensino como uma actividade nacional capaz de ser melhorada através da investigação e de actividades formativas, particularmente aquelas que implicam um estudo extenso”.*

Hoyle (1980, cit. por Day, 2001: 22)

Presentemente, em quase todos os países, o aluno é colocado no centro do sistema educacional — facto que conduz a uma evolução na percepção do papel do professor. Contudo, os professores são e sempre foram profissionais e existem diferentes modelos de profissionalismo. A novidade reside no facto do processo de profissionalismo estar a tornar-se actualmente mais visível. Isto acontece quando, na educação, se põem em prática estratégias orientadas por objectivos e por uma ética em lugar de regras pré-estabelecidas. É, segundo Altet (2001: 25), “*a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói as suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo a especialização da acção na própria situação profissional, assim como a sua autonomia*”.<sup>69</sup> Este modelo de professor — o professor profissional — concebe o professor como pessoa autónoma, com competências específicas e especializadas apoiadas em conhecimentos racionais fornecidos pelas instituições de ensino superior ou em conhecimentos explicitados decorrentes de uma prática contextualizada:

*“Definimos o professor profissional como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática”.*

Altet (2001: 25)

Desta forma, a profissionalização decorre de “*um processo de racionalização dos conhecimentos postos em acção*” (Altet, op. cit.: 25), e, por outro lado, de práticas consideradas eficazes numa dada situação. Assim, o profissional, em qualquer situação, é capaz de utilizar, de forma rentável, as suas competências. Possui eficácia, experiência, capacidade de adaptação, capacidade para responder adequadamente a cada situação e capacidade para relatar os seus conhecimentos, o seu saber-fazer e os seus actos, justificando-os. No entanto, um profissional deve possuir outras competências, para além das atrás citadas. Assim, é necessário que seja capaz de jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos. Além isto, não deve ser re-

---

<sup>69</sup> Transcrição com ligeiras alterações.

verente, mas manter uma atitude crítica, pragmática e até mesmo oportunista. Trata-se no fundo de um professor autónomo e responsável.

Conscien-  
cialização  
da espe-  
cificidade  
do conhe-  
cimento  
profissio-  
nal

O conceito de profissional, no caso dos professores, enferma de uma determinada debilidade, se tivermos em atenção a forma como este conceito sociologicamente se vem construindo para outras actividades sociais (Roldão, 2001). Ao querer-se caracterizar a actividade do professor a mesma é confrontada com a predominância da marcação predominantemente exógena da natureza e especificidade da acção profissional de ensinar, em vez da natureza específica da actividade deste profissional. No fundo, é a especificidade da função que se constitui como o único referente que legitima socialmente a natureza de uma profissão, ou seja, aquilo que identifica essa actividade, como útil, perante a sociedade e que permite distingui-la de outras. Roldão (2001: 5) considera “*que a especificidade social da profissão docente se organiza em torno da função de ensinar*” e continua referindo que este conceito é entendido como a “*acção que possibilita, através de acções adequadas, fazer aprender alguma coisa a alguém*”. Alarcão (1999), a propósito da profissionalidade docente alerta para a necessidade dos professores se consciencializarem da especificidade do seu conhecimento profissional. Entre as dimensões desse conhecimento encontra-se, segundo a autora (op. cit.: 8), a capacidade do sujeito reflectir sobre a própria prática pedagógica e, por outro lado, de tratar o currículo como “*um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrada na escola*”.

Na concepção de Altet (2001), o professor profissional substitui o professor administrador. Para tal, a formação deve propor dispositivos que não se compadeçam com a modelização das tomadas de decisão. Assim, há que desenvolver o “*saber-analisar, o saber-reflectir, o saber-justificar através de um trabalho do professor sobre as suas próprias práticas e experiências*” (op. cit.: 34). São estas as condições básicas, denominadas de metacompetências e próprias de um professor profissional, que lhe permitem construir competências de adaptação.

Para Stenhouse (1984, cit. por José Augusto Pacheco, 2001), é necessário que o professor tenha as capacidades de um profissional amplo (por oposição a um profissional restrito) para que se torne num investigador — características tais como: “*uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autónomo, mediante uma sistemática auto-análise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação da ideia mediante procedimentos de investigação na aula [...] Denomino atitude investigativa uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria actividade prática*”. Sintetizando: “*Para formar um profissional reflexivo, deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir das suas aquisições e da sua experiência*” (Perrenoud, 2002c: 24). Tudo isto no sentido de se evitar a sua “morte”. Esta morte será consequência do confronto de-

sigual existente entre o professor e os vários meios que, presentemente, se podem oferecer aos alunos com o objectivo de que eles venham a dominar a informação prevista nos currículos — meios estes que não deixam de aumentar, de se diversificar e que ficam cada vez mais atraentes, eficientes e interactivos, tornando o professor dispensável (Cortesão, 2000).

#### 4.1.1. Professor: sujeito activo no próprio processo de desenvolvimento profissional

*“A teoria criou o lugar comum de considerar o professor como uma pessoa em devir, em permanente evolução para níveis mais organizados de percepções, expectativas, conhecimentos e crenças, sedimentados a partir do confronto com a experiência, e em resultado da reflexão sobre si e sobre a sua prática. A esta permanente evolução, a literatura convenciou designar por mudança profissional”.*

Ruivo (2003: 65)

As exigências que, actualmente, têm vindo a ser colocadas aos docentes contribuem para a mudança de paradigma, em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno. Se durante muito tempo, se pedia aos professores para ensinarem os alunos, hoje pede-se-lhes que façam os alunos aprender. *“O problema fundamental não é “ensinar os alunos” mas saber aprender, para conseguir fazer os alunos aprenderem”* (Demo, 2002: 82). É preciso termos presente que a aprendizagem — enquanto fenómeno de intensa profundidade — precisa de tempo, ritmo, pesquisa, elaboração própria. Tudo isto é necessário para que o professor possa ser autónomo. Se o professor não for autónomo não saberá, certamente, educar. Ferreira e Santos (2000) referem que a investigação revela que, sempre que o professor acredita em si mesmo, também, acredita nos seus alunos e na capacidade de, todos em conjunto, realizarem, de forma gratificante e com sucesso, as situações de aprendizagem.

*Professor autónomo*

O objectivo da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e contínua de professores é (ou pelo menos deveria ser) formar professores capazes de organizar situações de aprendizagem — situações que são cada vez mais diferenciadas, pelo que exigem do professor uma capacidade de evolução. O papel de professor rotineiro, ou melhor, executante, vai dando lugar ao papel de profissional. Assim, *“o profissional é considerado como um práctico que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade actos intelectuais não rotineiros na procura de objectivos inseridos numa situação complexa”* (Perrenoud *et al.*, 2001: 11)<sup>70</sup>. Desta forma, nesta concepção sociológica de profissional, o professor deve possuir determinadas competências profissionais, isto é, *“um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de acção*

<sup>70</sup> A transcrição sofreu alterações, utilizando-se uma terminologia mais adequada à nossa língua.

e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício” (Perrenoud *et al.*, 2001: 12). Estas competências de ordem cognitiva, afectiva, conativa e prática devem permitir-lhe (Perrenoud *et al.*, 2001: 12):

- “*analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;*
- *optar de maneira rápida e reflectida por estratégias adaptadas aos objectivos e às exigências éticas;*
- *escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;*
- *adaptar rapidamente os projectos em função da experiência;*
- *analisar de maneira crítica as suas acções e os resultados;*
- *(...) aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a carreira”.*

Trata-se de um conjunto de competências que têm como referência um modelo de acção bastante racionalista. Contudo, este modelo nem sempre é suficiente para explicar o funcionamento dos professores em interacção com os alunos. Permite, no entanto, concluir que o profissionalismo de um professor é muito mais do que o domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.). Inclui, também, “*esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planificação, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos numa determinada situação*” (Perrenoud *et al.*, 2001: 12). A estes esquemas, torna-se necessário acrescentar posturas que tenham a ver com a convicção na educabilidade, com o respeito ao outro, com o conhecimento das emoções e com a abertura à colaboração. Day (2001: 25) diz mesmo que “*os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais*”. Partilha, também, a ideia de que a natureza do ensino tem inerente a necessidade do empenhamento dos docentes num processo de desenvolvimento profissional contínuo e, conseqüentemente, ao longo de toda a sua carreira profissional. São necessidades que, apesar de serem constantes, diferem de sujeito para sujeito, uma vez que vão depender das histórias pessoais e profissionais de cada um, assim como das disposições do momento. Este crescimento implica aprendizagem natural e evolutiva em certos casos, enquanto noutras situações é esporádica acontecendo, também, poder ser o resultado de uma planificação:

*Empe-  
nhamento  
dos  
docentes*

*“No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional”.*

Day (2001: 16)



Das diferentes dimensões que integram a personalidade de um sujeito, uma delas é a dimensão profissional. Esta, ao longo dos tempos, tem vindo a assumir uma relevância de carácter crescente, nos sistemas de educação e de formação. Contudo, falar em formação profissional ainda tem, para certas pessoas, uma conotação negativa. Estas concepções deterioradas devem-se ao facto de, em tempos mais recuados, concretamente nos alvares da criação dos modernos sistemas escolares, existir uma dissociação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação situação que, ainda vigora, de forma mais acentuada do que a desejável e que começa a estar no centro das atenções das instituições de ensino superior e da sociedade empregadora, a fim de se rentabilizarem os recursos humanos que concluem as suas licenciaturas.

Neste contexto, há que ter presente o papel activo que cada docente desempenha na construção do seu conhecimento, bem como no processo do seu desenvolvimento pessoal. Com frequência, os docentes ao entrarem na sua actividade profissional confrontam-se com situações inesperadas. Assiste-se a um desencontro entre o professor que se é e a imagem idealizada do professor dada, quer pelos meios de comunicação social, quer pela formação inicial. Os investigadores aceitam cada vez mais a relação existente entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. António (2004) alerta para o facto de estudos de larga dimensão concluírem que o desenvolvimento dos profissionais, incluindo os professores, está bastante relacionado com mudanças bem sucedidas. Consequentemente, em nossa opinião, os processos de mudança, no sentido da construção de uma escola inclusiva, surtem melhores resultados se forem partilhados e não encetados e prosseguidos por um único professor. Neste desenvolvimento profissional, o poder reflexivo, individual e em grupo, ocupa um lugar de destaque. Temos de nos consciencializar que o professor reflexivo está, em grande parte, no cerne do sucesso da instituição escolar e que cada professor é sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional. Este desenvolve-se com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores, etc.. Perante situações novas, cada sujeito reage de forma diferente. Alarcão (1996a) considera que, em confronto com as novas situações, os profissionais devem tomar consciência da natureza do problema e compreendê-lo. Contudo, para que tal aconteça, é necessário desconstruir o problema para, realmente, se construir o real problema e se poder encontrar respostas à luz das teorias aprendidas. No entanto, a autora considera que, para que tal aconteça, é necessário uma grande ginástica mental e uma certa flexibilidade cognitiva para que se elejam os cenários interpretativos possíveis. A construção do problema real obriga a que, muitas vezes, se ponham de lado aspectos que pareciam extremamente importantes e considerar alguns que, inicialmente, pareciam irrelevantes. Chega-se, assim, em certos casos, a intuições subjectivas — fruto da reorganização de conceitos interpretativos — que permitem vislumbrar alguma réstia de luz e que, em nossa opinião, são resultantes de processos reflexivos.

*Relação  
entre o  
“eu pessoal” e o  
“eu  
profissional”*

*Construção do  
problema  
real*

Braga (2001: 24) baseada em Roth (1990) enuncia os seguintes itens que caracterizam o comportamento dos professores reflexivos:

- “perguntam o quê, por quê e como se fazem as coisas, em relação a si próprios e aos outros”;
- “usam a indagação como forma de aprendizagem”;
- “só imitem juízos perante dados suficientes”;
- “procuram alternativas”;
- “mantêm uma mente aberta”;
- “comparam e confrontam”;
- “procuram a fundamentação teórica do que fazem”;
- “aceitam diferentes perspectivas”;
- “identificam e confrontam os pressupostos próprios e dos outros”;
- “experimentam”;
- “são curiosos em relação aos pontos de vista dos outros”;
- “adaptam-se à instabilidade e à mudança”;
- “funcionam em situação de incerteza, complexidade e variedade”;
- “formulam hipóteses”;
- “têm em conta as possíveis consequências das suas acções”;
- “sintetizam e confrontam dados”;
- “procuram, identificam e resolvem problemas”;
- “analisam o que faz com que as coisas funcionem e em que contexto”;
- “avaliam o que funcionou/o que não funcionou e porquê”;
- “utilizam modelos prescritivos, mas apenas quando se adaptam à situação”;
- “tomam decisões na prática”.

Estas características são aquelas que esboçam um perfil de professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, crítico consigo mesmo, com um amplo domínio de destrezas cognitivas e relacionais, permitindo-lhe a mestria de um conjunto de saberes e de saber-fazer que lhe darão um olhar não *naif* sobre as situações da classe. Também os estudos de Clark e Peterson (1986) vêem o professor “como um sujeito reflexivo, racional, que gera rotinas, toma decisões, emite juízos e tem crenças, pelo que os seus pensamentos guiam e orientam a sua conduta, fazendo dele alguém que constantemente constrói, elabora e comprova as suas teorias” (Braga, op. cit.: 25). Acrescenta a autora que também Estrela (1997) defende que um bom técnico também reflecte, não se limitando a aplicar receitas. Pelo contrário, retira, constantemente, saberes da experiência e da reflexão sobre ela. No âmbito das receitas, Braga (2001) apresenta-nos a posição de Alves (1997) que considera ilusório e pobre o saber decorrente da experiência dos outros, sendo valorizada a reflexão que o professor faz sobre a sua própria experiência pessoal. Também para Nóvoa (1995, cit. por Braga, op. cit.: 25), a capacidade reflexiva do professor reflecte-se na capacidade que o mesmo apresenta de dar “respostas únicas”, a situações que “apresentam características únicas”. Para Dewey (1989), o ensino reflexivo mais não é do que o “exame activo, per-

*sistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustenta e das conclusões a que chega*” (Braga, 2001: 25).

Alarcão (1996a: 29) distingue um profissional experiente de um profissional que dá os primeiros passos na sua actividade profissional da seguinte forma: “(...) *não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço*”. Para além do atrás exposto, a autora diz que lhes falta “*a capacidade de compreenderem e decidirem em que circunstâncias devem aplicar os conhecimentos que possuem*”, dado que, embora possuam o saber declarativo e processual, lhes falta, por enquanto, o saber contextual e estratégico — saber que os experientes possuem (conhecimento assimilado e tácito). Contudo, os novatos estão muito mais dependentes do conhecimento de uma maneira muito mais directa.

Mais recentemente, outros autores têm abordado a questão do professor-investigador. Assim, o termo investigação é definido como “*pesquisa intencional e sistemática realizada pelos professores*” (Alarcão, 2001: 4). Em termos de origem e resultados da investigação realizada pelos professores a mesma brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (Alarcão, 2001: 6). Quanto ao facto da pesquisa ser intencional este está relacionado com o carácter planeado e não espontâneo da mesma. No entanto, por vezes, de forma espontânea, podem surgir intuições que conduzam à compreensão de determinado problema. O termo sistemática está relacionado com todos os processos utilizados para recolha e registo de informações, para documentar as experiências que decorrem dentro e fora da sala de aula, para anotar por escrito observações que são realizadas e, por fim repensar e analisar os acontecimentos (Alarcão 2001).

Contudo, nem sempre a vida dos professores é fácil e a capacidade reflexiva que tanto lhes é exigida está longe de se manter presente. Eraudt (no prefácio da obra de Day, 2001) diz mesmo que “*a aprendizagem dos professores se limita àquilo que Argyris e Schön (1974) denominaram aprendizagem “single loop”, através da qual se procura responder a novas situações e melhorar a sua qualidade sem alterar os quadros de referência*”. Acrescenta-se, ainda, que, à medida que diminui a disposição para rever a própria prática, os pressupostos tornam-se cada vez mais tácitos. Esta não é a melhor solução. No pensamento de Eraudt (op. cit.: 13) “*os professores têm de se envolver em aprendizagens “double loop” em que os pressupostos tácitos se tornam explícitos, são questionados e reavaliados*”. Em termos de construção de uma escola reflexiva, Alarcão (2000: 17) clarifica o seu pensamento, acrescentando que “*Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao lon-*

go da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém. Da visão sobre a própria escola, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes. Só um pensamento sistémico permitirá manter a visão de conjunto e enquadrar, no projecto global da escola, os projectos e actividades complementares”. Por sua vez, Tavares (2000: 59) define a escola reflexiva como “uma comunidade educativa, viva e dinâmica, que desenvolve as estratégias mais adequadas, em cada momento, para atingir os seus objectivos educativos de formação, investigação e socialização”.

## 5. MODELOS DE PROFESSORES

Nos últimos anos, foi dada muita atenção, em termos de pesquisa educacional, aos Processos de Desenvolvimento Psico-Social do professor. Saber como é que o desempenho desta profissão influencia o desenvolvimento do professor, enquanto pessoa e, por outro lado, compreender como é que as características pessoais do docente se repercutem no exercício profissional, têm constituído algumas preocupações. Este tipo de preocupações pelo professor, enquanto pessoa, foi entendido de formas bastante diferentes. Inicialmente, as questões mais preocupantes, em termos de escolarização, centravam-se, segundo Rosa (1993-94), nas “diferenças individuais” das crianças (nível de inteligência, importância das variáveis macro-sociais: classe social de pertença, “handicaps” sócio-linguísticos, défices culturais). As intervenções de natureza compensatória eram comuns nas escolas com vista à diminuição do insucesso dos alunos. Estas questões (handicaps e a preocupação em compensá-los) começaram a ser vistas de forma diferente e a atenção começou a centrar-se no espaço interaccional do professor com os alunos, procedendo-se ao levantamento de um enorme conjunto de comportamentos diferenciais, na sala de aula, em interacção com os alunos, os quais podem contribuir para o sucesso/insucesso da população discente.

Combate à  
obsolescência de  
conhecimentos e  
de competências

A profissão docente tem uma intensidade superior a outras profissões. Desta forma, para que a mesma seja desenvolvida de forma eficiente há que combater a obsolescência de conhecimentos e de competências. Enquanto aprende, o professor ensina, “orienta ao mesmo tempo que colabora, desenvolve enquanto investiga, lidera enquanto participa, utiliza aptidões críticas enquanto as expande constantemente, cria futuro enquanto actua no presente...” (Carneiro, 2004: 126).

Para M. T. Estrela (2002), na investigação, a tomada de consciência do papel central do sujeito vai no sentido das correntes construtivistas resultantes da

investigação psicológica. Estas põem em destaque o papel do sujeito na construção do seu próprio conhecimento. No entender da autora, as tradições objectivas ou subjectivas da investigação científica sobre o ensino e a formação de professores conduzem a diferentes leituras relativamente à inteligibilidade do real. Consoante as leituras assim serão os modelos de formação de professores.

Na perspectiva de Rosa (1993-94), são, pelo menos, definidos dois tipos de professores: “pró-activos” e “reactivos”. Os primeiramente referidos organizam os recursos necessários para as mais diversas situações que possam ocorrer na sala de aula. A par destas características possuem um bom “locus de controle interno” (ou seja: antes de atribuírem as explicações para os problemas ao sistema educativo, à escola ou aos pais, procuram “dentro de si” o que pode ser alterado e um “elevado sentido de eficácia” (uma vez que acreditam possuir recursos para fazer face aos problemas mais complicados). Importante será também referir que estes docentes não acreditam nas “profecias auto-realizadoras”, pelo que não reforçam comportamentos inadequados nos alunos que fazem com que estes confirmem as “falsas” expectativas do professor. Trata-se, na perspectiva de Rosa (op. cit.) de um professor com um bom equilíbrio emocional, paciente, disponível, dedicado e capaz de não transportar os problemas de casa para a escola e vice-versa. Será um profissional interessado que acompanhará a transformação dos saberes científicos e dos processos tecnológicos e com um elevado nível de satisfação profissional. Por seu lado, os professores “reactivos” são muito menos responsáveis. Regra geral, é no momento de actuar que decidem o que vão fazer, possuindo um “locus de controle externo” que os leva a atribuir a culpa de todos os males a entidades como o governo, a escola, a sociedade. No geral, possuem um baixo nível de eficácia, o que se traduz na impossibilidade de agir de forma aceitável. A acrescentar às características descritas, existe uma outra relacionada com as “profecias” tomando como certo, em muitas ocasiões, aquilo que não é. Trata-se de docentes pouco motivados para a inovação, acomodando-se. A relação com os outros é baseada numa flutuação, em termos emocionais e a gestão dos problemas de comportamento é uma tarefa difícil.

Outros modelos são, no entanto, referenciados, podendo encontrar-se tanto na formação inicial como na formação contínua, conquanto sejam mais comuns na inicial. Estrela (2002: 146-151) reporta-se aos seguintes modelos:

- o professor como objecto de formação;
- o professor como sujeito da sua formação e
- o professor como sujeito de formação e agente de formação dos outros.

Os primeiros modelos — Professor como objecto de formação — do ponto de vista teórico baseiam-se na perspectiva behaviorista (Estrela, 2002). Em termos da natureza das práticas e da relação das mesmas com a teoria, Ferry

(1983, cit. por Estrela, op. cit.) designou-os como “centrados nas aquisições” (relacionadas com os saberes, saber-fazer e atitudes). Em termos de formação de professores, os responsáveis pela mesma procuram na investigação intitulada de “processo-produto” a legitimação do currículo de formação. São apresentados como concretizações estruturadas deste tipo de modelos os conhecidos como “Competency-Based Teacher Education” muito divulgados e utilizados, nos Estados Unidos da América, na década de 70, do último século. Estrela (2002) diz-nos que os modelos inspirados na corrente behaviorista, adoçados por influências humanistas, têm estado presentes na formação contínua desenvolvida no nosso país.

Os modelos centrados nas aquisições foram classificados como “defectológicos” (Estrela, 2002). Segundo esta perspectiva, as necessidades de formação são entendidas como carências e lacunas. Estas deficiências, supostas com frequência pelos formadores responsáveis pela formação contínua ou pelas entidades que a financiam, raramente são sentidas pelos próprios professores a quem a formação se dirige. É um tipo de formação que tenta aplicar a teoria à prática, através de cursos teóricos ou teórico-práticos, onde a simulação, o jogo de papéis, o microensino, a videoconferência têm lugar. A investigação feita pelos formandos pode ocorrer mas, na perspectiva de Estrela (2002: 147-148), é instrumentalizada, sendo orientada *“não para o questionamento dos contextos institucionais e sociais do ensino, mas para a verificação da adequação das práticas aos modelos teóricos considerados desejáveis em virtude dos resultados da investigação científica”*.

Os segundos modelos — Professor como sujeito da sua formação — foram o resultado de vários contributos científicos, tais como do construtivismo psicológico, da corrente humanista, da psicologia do desenvolvimento do adulto e da carreira docente, bem como aqueles que resultaram da investigação sobre as variáveis ligadas ao pensamento do aluno e do professor. Estes fizeram com que o sujeito passasse a ser considerado como o agente principal do seu próprio processo de formação. Day (2001) considera importante o aumento das responsabilidades dos professores e o seu sentido de eficácia, no sentido de se tornarem mais confiantes e mais comprometidos com a sua própria aprendizagem. Este será, na opinião do autor, o melhor caminho para desenvolver estas qualidades nos alunos.

Schulman (1986, referenciado por Estrela, 2002: 148) desempenha um papel muito importante no âmbito desta temática, considerando que a investigação *“constitui a ponte entre as perspectivas da investigação processo-produto, as abordagens qualitativas da investigação ecológica do ensino e a atenção que elas concedem às contínuas interações que se trocam entre as pessoas e os contextos complexos e mutáveis com os quais interagem”*. Nesta perspectiva, o mais importante da investigação são as singularidades das situações e dos contextos, bem como a compreensão que professores e alunos têm das situações em que interagem. De acordo com Estrela (2002), os modelos de for-

mação que têm por base algumas das perspectivas enunciadas classificam-se, segundo Zeichner (1983), de “personalistas” e de “centrados no percurso”, de acordo com Ferry (1983). As técnicas utilizadas pelos professores não são valorizadas nestes métodos. A eficácia dos profissionais depende de “*um adequado sistema de crenças que o docente formula sobre a criança, a escola e o próprio ensino*” (Estrela, 2002: 149). São essas crenças que dão sentido e vão orientar a acção pedagógica.

Das concepções apresentadas, conclui-se que a formação inicial e a formação contínua se debatem com o problema do sujeito se tornar professor. É um problema relacionado com o desenvolvimento da pessoa do professor. A transmissão de conhecimentos (saberes teóricos recebidos e não construídos) não tem lugar nesta modalidade. Em seu lugar, Ferry (1983, cit. por Estrela, 2002) valoriza a construção dos saberes e a sua transferência de uma situação a outra. A formação ultrapassa a necessidade de responder às lacunas existentes, preocupando-se, também, com a necessidade de responder às aspirações e aos desejos dos professores, por forma a que estes possam ascender a níveis mais elevados de desenvolvimento (pessoal, moral, etc.). São modelos que, segundo Eraudt, se intitulam de desenvolvimentistas.

Modelos  
de  
formação

As investigações devem contribuir para o autoconhecimento e para a sua contínua reformulação ao longo da vida profissional. Neste processo encaixam-se instrumentos de pesquisa tais como os questionários sobre as crenças, as atitudes, a auto-estima, os aspectos de desenvolvimento e, muito especialmente, as narrativas (auto)biográficas.

Os últimos modelos referenciados — Professor como sujeito de formação e agente de formação dos outros — são “*orientados para a pesquisa*” (Zeichner, 1983) ou “*centrados na análise*” (Ferry, 1983, de acordo com Estrela, 2002: 150). Para além dos saberes e das técnicas importantes para qualquer profissional, considera-se de extrema importância a preparação do professor para enfrentar situações que têm tanto de complexas quanto de mutáveis. Assim, a capacidade de análise das situações profissionais e dos contextos institucionais e sociais é um aspecto extremamente importante no processo formativo de qualquer sujeito. Tudo deve ser questionado pelo mesmo, incluindo as consequências éticas e sociais do seu próprio ensino. Trata-se de modelos que “*podem abrir-se a um paradigma sociocrítico, de carácter “reconstrucionista”*” (Estrela, op. cit.: 150). Tendo presente a teoria e a prática que se confrontam e questionam, de forma mútua, o professor desempenha um papel activo em relação à sua própria formação como, também, em relação à dos pares com quem trabalha. Também Rosa (1993-94) faz algumas considerações e recomendações sobre o que considera ser relevante para a melhoria do desenvolvimento profissional. Assim, o sujeito deve desenvolver capacidades de “ressonância interior” no sentido de compreender o que pode mudar em si mesmo e nas suas intervenções.

Para Imbernón (2001) é urgente realizar estudos que permitam diagnosticar o tipo de professor que se quer formar. Para tal, é necessário, por exemplo:

- analisar o sistema educativo e muito concretamente o escolar que a sociedade actual requer, bem como as funções exigíveis ao professor;
- fazer a planificação prospectiva do ensino a curto, médio e longo prazo;
- analisar as necessidades curriculares para poder diagnosticar um currículo coerente com essas necessidades e propor estratégias de aplicação aos centros docentes;
- analisar a situação actual dos centros de formação de professores e da formação de professores. No fundo, conhecerem-se as lacunas e as deficiências que caracterizam a formação;
- analisar a situação do currículo dos diversos níveis de ensino, das necessidades e características dos alunos, a fim de se concluir sobre as competências a adquirir pelos docentes, no sentido de responderem às exigências curriculares e dos próprios alunos;
- analisar como os professores processam a informação, planificam os conteúdos de ensino ou actuam perante uma dada intervenção educativa.

Globalmente, poder-se-á mencionar o facto de, apesar de tudo o que já se sabe em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes, que existem bons e maus professores, mas não existem professores perfeitos (Brubacher *et al.*, 2000). Uma outra certeza está relacionada com a dificuldade de se assumir a responsabilidade daquilo que se passa na sala de aula. Os autores pronunciaram-se do seguinte modo:

*“Para muitos de nós, uma das lições que mais nos custa aprender é assumir a responsabilidade das nossas acções e reconhecer que somos responsáveis pelo que acontece nas nossas aulas”* (p. 21).

O oposto à situação descrita é o sujeito ter consciência do ofício. Essa consciência manifesta-se quando o profissional, principiante ou experimentado, se conduz pelos padrões da sua profissão:

*“(essa consciência) aparece sempre que nos convertemos em juizes das nossas acções e afirmamos que o nosso desempenho é bom ou mau, adequado, hábil (...). Assim, ter consciência do ofício é ter adquirido a capacidade de se auto-felicitar ou de sentir uma profunda satisfação face a algo bem feito, vergonha perante o trabalho descuidado e desconcertar-se com a negligência ou a despreocupação”*.

Brubacher *et al.* (2000: 32)

Mas na perspectiva de Ludin, Paul e Christensen (2000), os professores têm de mudar a sua própria atitude pessoal, adoptando quatro regras: mudar a atitude dos alunos (mudando, conseqüentemente, a sua); desenvolver as acti-



vidades num ambiente lúdico, ou seja, actuar numa dimensão lúdica; “estar presente”, isto é, manter um grau de consciência de que se está a viver uma situação real e distinta, tanto no tempo como no espaço e encontrar algo para se celebrar em cada dia que passa — acontecimentos independentemente de serem sociais ou pessoais. Posada (2003) considera que a adopção destas quatro formas de actuação contribuirá para lutar contra o aborrecimento e a rotina. Em sua opinião, em vez de as aulas serem um lugar de aborrecimento para os alunos e os professores, as mesmas deverão ser “um ponto de encontro” onde haja diversão, curiosidade, imaginação, descoberta, gozo pela novidade, prazer de aprender coisas novas, gosto pela exercitação de novas habilidades, a aventura de novos modos de comunicação.

Todavia, defende-se que as políticas europeias e dos estados membros da União Europeia devem equacionar os professores como militantes de justiça social e como investigadores de sala de aula (Teodoro, 2006). No primeiro caso, considera-se impossível ser professor se não se quiser bem aos alunos ou se não se assumir a convicção de que a aprendizagem está ao alcance de todos os alunos. Esta perspectiva tem consequências nas políticas educativas, pelo que na formação de professores se procurará reforçar todas as componentes que permitam que o futuro “*docente seja capaz de ler o mundo, de compreender e de trabalhar com a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de participar na construção de verdadeiros projectos de cidadania democrática*” (Teodoro, op. cit.: 24). Por sua vez, no segundo caso, entende-se que os docentes dos ensinos básicos e secundário não podem ser vistos como simples tradutores ou difusores de saberes que outros construíram, independentemente de ser nos campos científicos das disciplinas que leccionam ou na âmbito específico das ciências da educação.

As autoridades político-administrativas preocupam-se com a definição de novos perfis para o exercício da actividade docente e com a formação para a aquisição de novas competências em áreas tais como as novas tecnologias de informação e comunicação, a gestão e participação nas comunidades educativas, ou a pedagogia diferenciada. Isto exige uma nova concepção de professor, o qual é visto como um investigador de sala de aula, sendo capaz de:

- conhecer os alunos e a comunidade educativa;
- construir estratégias de diferenciação pedagógica;
- trabalhar em equipa;
- produzir quotidianamente inovação;
- mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas.

É insuficiente melhorar as condições de trabalho dos professores e aumentar-lhes a formação técnica para que a profissão docente saia do seu comportamento defensivo face às mudanças com que se depara. É imprescindível que se rompa com as concepções de professor-funcionário e/ou de professor-téc-

nico. É imprescindível, que o docente seja capaz de identificar a heterogeneidade dos grupos socioculturais com que trabalha, evitando ser o *“professor daltónico cultural”* (Cortesão, 2000: 26).

***CAPÍTULO VI***

***CONSTRUÇÃO***

***DA ESCOLA DE***

***QUALIDADE/REFLEXIVA***

*“O mundo para o qual fomos preparados já não existe. Aquele onde vivemos hoje, já não o será daqui a alguns anos. O que existe hoje a nossos olhos de forma visível, porque o ritmo da evolução é grande, é a mudança: a mudança no mundo da informação, no mundo da ciência e da tecnologia, na organização social, nas instituições e no trabalho, enfim, nos valores e nos comportamentos individuais: a mudança, a incerteza sobre os modelos e os sistemas mais estruturantes da sociedade organizada”.*

Ambrósio (1996: 85)

*(...) “a qualidade na sala de aula assentará no princípio nuclear da diferenciação pedagógica que entendemos como o modelo de acção educativa mais potente no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos”.*

Morgado (2004: 10)

*“Psicólogos como Carl Rogers, que favorece a imaginação e a criatividade, facilita a compreensão. Por isso, os alunos têm necessidade de um quadro de segurança e de campos de liberdade onde eles têm o direito de escolher, decidir, inovar tomar responsabilidades”.*

Przesmycki (1991: 15)

## INTRODUÇÃO

*“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”.*

Freire (1997: 107)

A escola, de forma progressiva, foi-se expandindo a todas as camadas e grupos sociais, levando à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica que fossem capazes de abranger um crescente número de alunos. É neste contexto que, desde o século XIX, se desenvolveu uma gramática da escola<sup>71</sup> que tem respondido ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só (Teodoro, 2006).

Na década de 60, por razão dos avanços da ciência e da tecnologia, a escola selectiva e de cunho academicista é fortemente contestada. O seu afastamento em relação à vida real é realçado, de forma negativa. Como forma de colmatar tamanho desfasamento, alteram-se os currículos e enfatizam-se os processos de ensino. A escola virada para o saber passa a preocupar-se com o saber-fazer.

Em 1975 e 1976, a UNESCO organizou conferências em Genebra e Paris, respectivamente, com o objectivo de estudar quais deveriam ser as finalidades da educação, defendendo-se a autonomia que consiste em *“dar aos indivíduos e aos grupos o máximo de consciência, de conhecimento e de competência de modo que possam, na mais larga medida possível, gerir a sua vida pessoal e colectiva como valor, entre outros, a ser defendido pela Educação”* (Rocha, 1988: 196).

Na década de 80, procede-se a investigações no sentido de avaliar os resultados das alterações introduzidas. A realidade é assustadora e a escola volta a ser contestada. Apesar de haver alguns aspectos positivos, no geral, o saldo é negativo e as mudanças parece não terem sido reais, porque (Cardoso *et al.*, 1996: 68) no fundo:

- *“a selectividade não mudou;”*

---

<sup>71</sup> *“David Tyack e Larry Cuban (1995) definem gramática da escola (“grammar schooling”) como o conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, se vai mantendo como características do modelo escolar”* (Teodoro, 2006: 14).

- “*sobe o analfabetismo funcional*”, ou seja, o número dos que não mobilizam elementos culturais como a leitura e a escrita;
- “*as crianças não estão a adquirir as competências e conhecimentos básicos*”;
- “*os alunos esquecem facilmente o que lhes é ensinado*”;
- “*é evidente uma desmotivação dos alunos face aos conteúdos, o que se reflecte também nas suas atitudes face às tarefas escolares*”.

Consequentemente, conclui-se existir uma crise do modelo escolar e do paradoxo das políticas públicas contemporâneas no campo educativo, o que leva Teodoro (2006: 18) a proferir que “*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*”.

Necessidade:  
Escola de  
qualidade

Da avaliação realizada, conclui-se ser necessário continuar a apostar numa escola de qualidade. Contudo, a qualidade não se decreta (Peres, 2000). Segundo Canário (2002: 149), há que repensar a escola, apostando cada vez mais num pensamento prospectivo, não em termos de adivinhar o futuro, “*mas na perspectiva de agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino*”. Para o efeito, aponta três pistas:

- repensar a escola a partir do não escolar, uma vez que a escola muito dificilmente se transforma a partir da sua própria lógica, exigindo a mudança rupturas que só podem existir com base em referentes externos;
- desalienar o trabalho escolar. A dissociação entre a pessoa e o seu trabalho torna-o penoso e impede que o mesmo seja vivido como uma expressão da própria pessoa, ou seja, como uma obra. O autor considera que “*Desalienar o trabalho escolar é a condição para uma positiva produção de sentido, independente da sua “instrumentalidade” no acesso a outros bens (materiais ou simbólicos)*” (p. 150);
- pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, uma vez que tem sido pensada e discutida por referência a um projecto de sociedade, ou seja, a uma ideia que deve ser a vida e o devir colectivos.

Conseguir tais objectivos, pode ser tarefa difícil mas não impossível. Teremos de acreditar tal como Paulo Freire que, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, também será viável a mudança do mundo que fazemos: o da cultura, o da história, o da política. Pensamos, sem pretendermos ser utópicos, que a escola de qualidade é, ou poderá ser, uma realidade mas da responsabilidade de todos. Assim, na concepção da escola de qualidade, todos os intervenientes têm um peso significativo. No entanto, a problemática é muito mais geral. Ela centra-se ao nível da eficácia do sistema educativo, onde as reformas introduzidas são da responsabilidade dos governos, vendo-se os professores delas excluídos.

Contudo, apesar de se terem apontado alguns indicadores que poderão contribuir para a construção de uma escola de mais qualidade, não poderemos pensar que tal objectivo seja totalmente conseguido. Ter certezas é algo que se pode considerar, em certa medida, uma impossibilidade. Freire (1997: 30), a este propósito, dá-nos uma lição imensamente inteligente ao referir que “*pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas*”. Todavia, o clima das nossas escolas permite-nos concluir que uma das únicas certezas se prende com a necessidade de mudança. São os professores, no espaço escolar, por constituírem um grupo profissional, os principais protagonistas desse processo. Todavia, segundo Sacristán (2000: 13), “*A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado*”.

*Necessidade de mudança*

## **1. ASPECTOS RELEVANTES NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE/REFLEXIVA**

Para Delors (1996)<sup>72</sup>, a educação fornece conhecimentos aos alunos, mas, para além disso, é necessário que os mesmos fiquem apetrechados com competências que lhes possibilitem adaptar-se às contingências da vida. Assim, considera que a educação — concebida como um todo — se deve apoiar em quatro pilares relacionados com as capacidades de aprender a conhecer (aprendizagem que visa o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento o qual é considerado como um meio e como um fim. Por se pretender que cada um aprenda a conhecer o mundo por forma a viver dignamente, e a desenvolver as suas capacidades profissionais e comunicativas, o conhecimento é considerado como um meio. No entanto, também é considerado como um fim dado o prazer de compreender, conhecer e descobrir que proporciona. Todavia, por ser impossível conhecer tudo, aprender a conhecer tem implícito o aprender a aprender, sendo fundamental treinar a tenção, o pensamento e a memória), aprender a fazer (aprendizagem mais ligada ao ensino vocacionado para a utilização prática de conhecimentos, assim como para a adaptação da educação ao trabalho futuro), aprender a viver juntos (dada a intranquilidade das sociedades modernas, onde a violência alastra, de dia para dia) e aprender a ser (devendo a educação fornecer forças e referências intelectuais que permitam o conhecimento do mundo e a indução de comportamentos justos, e conotados de responsabilidade).

Segundo Vicente (2004: 142), a escola de qualidade “*é aquela que tem a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades explícitas ou implícitas bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão. Forma cidadãos acti-*

---

<sup>72</sup> Delors é o ex-presidente da Comissão Internacional da Educação para o século XXI, da UNESCO.

*vos, esclarecidos, autónomos e socialmente intervenientes, com capacidades de aprendizagem permanente de aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a fazer, de aprender a estar com os outros*". É uma escola que permite passar da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade.

Em termos de qualidade do ensino, a escola é definida como aquela entidade que tem a capacidade para planificar, proporcionar e avaliar o currículo respeitando as características de cada aluno, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem (Solé e Coll, 2000, pelo que, segundo os autores, a escola de qualidade é aquela que é capaz de atender à diversidade e que, para além de os docentes serem peças fundamentais, também o são a natureza e as características do currículo, o apoio das autoridades educativas, as possibilidades de formação permanente e a organização das escolas. Concluindo, a escola de qualidade favorece o bem estar e o desenvolvimento global dos alunos, em termos sociais, pessoais e cognitivos. O caminho a percorrer ainda é longo e bastante acidentado! No campo sociológico, *"a escola reflexiva que se pretende só será possível em contextos sociais mais pessoais e reflexivos, flexíveis, resilientes, quer a nível físico e biológico quer a nível psicossocial, cultural e axiológico"* (Tavares, 2000: 58). Assim, o desenvolvimento de escolas reflexivas tem subjacente *"o desenvolvimento de sociedades, de comunidades mais humanizadas em que às relações interpessoais seja dado o relevo que merecem"* (pág. 63).

Também Solé e Coll (2000) enfatizam o carácter socializador do ensino bem como a sua influência no desenvolvimento individual. Assim, um bom desempenho individual pode necessitar de tarefas repartidas, de decisões tomadas colectivamente, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais. Pretende-se, assim, assegurar que o ensino que os alunos recebam seja marcado pela coerência e pela qualidade.

Grave-Resendes *et al.* (2002: 24) consideram que uma escola mais eficaz em termos educacionais e sociais exige *"uma mudança de natureza das práticas pedagógicas e a sua diversificação para as adequar a públicos social e culturalmente diferentes"*. Assim, é fundamental que seja a escola a adaptar-se aos alunos e não apenas estes a adaptarem-se à escola, uma vez que a qualidade/eficácia da escola actual depende da capacidade que a mesma tem de coordenar e gerir os programas mas, também, da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Será uma escola que preze a diversidade. Será uma diferenciação que inclui. É a escola inclusiva que programa e actua em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção do saber entre professores e alunos (Sanchez, 2005).



Para Campos (2002), na primeira década deste século, a resposta à heterogeneidade da população estudantil, deverá ser encontrada na diversificação e na gestão local do currículo, permitindo a substituição do ensino uniforme, transmissivo e expositivo que não tem em atenção essa diversidade, por um ensino centrado na organização e na gestão de situações de natureza diferenciada e interactiva de aprendizagens, decorrentes das facilidades e das exigências das novas tecnologias de informação.

A exemplo do que ocorre nas diversas ciências, no campo da educação, de quando em vez, emergem ideias novas, ou até mesmo renovadas que contagiam e se transformam em *slogans*. Uma dessas ideias é a de professor reflexivo e da necessidade de se reformularem as práticas/metodologias. Se falamos de professor reflexivo temos de defender também o conceito de aluno autónomo. Nesta perspectiva, inclui-se o conceito da diferença. Para M. Guerra (2002: 23), “*A política da diferença deve constituir uma prática emancipadora*”, desempenhando o professor um importante papel no desenvolvimento da autonomia do aluno (Alarcão, 1996), principalmente se tivermos em atenção a construção da escola de massas, ou seja, uma escola aberta a novos públicos escolares que, gradualmente, têm passado dos níveis mais baixos de escolaridade e, pouco a pouco, têm chegado ao ensino superior. Trata-se de uma realidade bastante diferente da de antigamente e que causa alguma perplexidade tanto aos decisores políticos, assim como aos próprios docentes, aos discentes e respectivos familiares, sem se excluir até mesmo a opinião pública. O próprio Relatório Mundial da Educação (UNESCO, 1998: 13) alertava para o facto da educação surgir “*como a preocupação fundamental do mundo a respeito do próprio futuro*” desempenhando os professores um papel importantíssimo, pelo que, em nossa opinião, lhes devem ser criadas condições para o seu desenvolvimento profissional:

*Aluno  
autónomo*

*“(Os professores) de oportunidades frequentes para exercerem o juízo discricionário, para reflectirem sobre os seus propósitos morais e sociais, para trabalharem de forma colaborativa com os colegas, dentro e fora da escola, para se lançarem numa investigação autodirigida e para lutarem para que haja uma aprendizagem contínua relacionada com as suas próprias necessidades no sentido do seu crescimento profissional e da manutenção dos standards da prática”.*

Day (2004: 172)

Quando se começou a fazer sentir a necessidade do aumento da eficácia das escolas, as preocupações, inicialmente, incidiram sobre as dimensões didácticas de cariz mais técnico. Pensava-se que, ao melhorar a técnica, o produto também melhoraria. Seguidamente, apostou-se no investimento nas condições envolventes e na organização da escola. Isto aproxima-se da incorporação sistémica do conceito de *learning organization*, ou seja, reconhece-se que a “*organização escola é feita de agentes que serão tanto mais eficazes quanto forem capazes de promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profes-*

Auto-análise da escola

sional e, apropriando-se de uma visão estratégica da instituição como um todo, conseguirem interagir adequadamente e imprimir-lhe uma dinâmica de desenvolvimento institucional que conduza à desejada melhoria da escola no desempenho da sua função social, alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias e a correspondente capacidade de tomar ou refazer decisões em resultado dessa análise” (Roldão, 2000: 73).

No sentido de superar a dicotomia existente entre os movimentos que têm investido na melhoria da eficácia da escola, acentuando as dimensões organizacionais ou então as dimensões específicas do ensino e da aprendizagem, é proposto um modelo de ligação entre as aprendizagens dos alunos, a prática da sala de aula e a organização da escola como elos indissociáveis — fenómeno intitulado de *collaborative school improvement* (Roldão, 2000: 73).

Competência colectiva

Nóvoa (2002a) refere que pouca atenção se tem dado às formas de organização do trabalho escolar. Fala-se dos professores, da sua formação, dos currículos, dos programas, das estratégias pedagógicas e das metodologias, mas poucas vezes se questiona a forma como são definidos os espaços e os tempos livres, os agrupamentos dos alunos e das disciplinas, as modalidades de ligação à vida activa, etc., etc.. O que se sabe sobre o assunto não tem sido teorizado nem sistematizado, segundo Perrenoud (2002, cit. por Nóvoa, 2002a: 257) que nos diz que “*A forma escolar implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar. Para avançarmos nesta **dissociação**, falta-nos uma linguagem, conceitos e a representação partilhada de formas alternativas (ou, pelo menos, um mínimo de pistas de investigação)*”. Por outro lado, pensa-se no professor, em termos individuais, ignorando-se a “competência colectiva”. Esta é mais do que a soma das “competências individuais”. Nóvoa (op. cit.) refere ser importante caminhar no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter pares, de troca e de partilha.

Escola como prolongamento da vida

Lalanda *et al.* (1996) referem que o filósofo americano John Dewey se tornou um marco importante na diversidade de áreas que pesquisou. Com base em Zeichner (1993), as autoras acrescentam que a sua doutrina, no âmbito do conhecimento sobre as diferentes formas de pensar e os seus reflexos na educação, influenciou o movimento pedagógico do início do século, sendo, por ora, bastante actual. Já em 1984, Dewey tinha concluído que os métodos pedagógicos utilizados nas escolas de ensino elementar não se ajustavam aos princípios psicológicos defendidos, na altura, como sendo os melhores (Lalanda *et al.*, 1996: 43). Para Dewey, “*a escola, como centro de educação primordial, devia preparar os alunos para a resolução dos problemas com que se deparavam no seu ambiente físico e social. A escola devia surgir como um prolongamento da vida e, ao mesmo tempo, esta deveria ser destinatária das aprendizagens escolares adquiridas*” (Lalanda *et al.*, 1996: 43) e, em nossa opinião, as competências a desenvolver deverão ser de natureza múltipla. Valadares (2003) fala-nos de:

- competências gerais — formuladas com um elevado grau de generalidade, envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes que cada escola deve proporcionar aos seus alunos. Dada a sua natureza não pertencem a uma disciplina específica e operacionalizam-se a um nível disciplinar e a um nível transversal emergindo as competências essenciais (disciplinares) e transversais;
- competências essenciais onde se englobam as aprendizagens consideradas centrais em cada uma das áreas disciplinares. Torna-se necessário que, no seio de cada disciplina, se proceda à identificação de saberes essenciais à construção de competências disciplinares;
- competências transversais que atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo nos vários ciclos de escolaridade. Estão relacionadas com a aquisição de saberes metodológicos que possibilitam a realização de aprendizagens de natureza cognitiva, afectiva e relacional. A sua ênfase é colocada na importância do aprender a aprender e têm como objectivo o “*desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais activos e mais autónomos na sua aprendizagem*” (Lalanda *et al.*, 1996: 43). Neste nível de competências (transversais) há as processuais (mais transversais) que contemplam a aquisição de processos que facilitam o acesso ao conhecimento e que, por exemplo, fazem apelo a procedimentos de pesquisa, consulta, organização, tratamento de informação, tendo em conta as necessidades e os problemas a resolver. Além das competências processuais há, neste leque, as competências instrumentais ligadas à aquisição de saberes essenciais à construção de outros saberes — relacionados com o domínio da língua materna e com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. Encaixam-se aqui, competências que traduzem a possibilidade de produzir uma série de acções ordenadas com um fim definido em termos técnicos ou sociais. Estas competências — as “*compétence-fonction*” — são, por exemplo, saber estudar um texto histórico, o saber aplicar regras de ortografia (Rey, 1996). Cada uma destas competências é composta por um grande número de acções elementares às quais correspondem várias microcompetências. Por exemplo, aplicar regras ortográficas num texto escrito — *compétence-fonction* compreende muitas microcompetências (*compétence-éléments*) tais como saber distinguir tempos verbais, identificar sílabas, saber ler... Daí que seja necessário repensar o sentido das práticas, dar-lhes vitalidade, criando espaços à medida dos alunos, do seu tempo e das suas circunstâncias (Amor, 2005). Segundo Sacristán (2000: 10) “*não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos*”.

Morgado (2004, apoiando-se em Marchesi & Martín, 1998) considera que uma escola para ser de qualidade deve comportar os seguintes critérios/objectivos:

*Objectivos  
da escola  
de  
qualidade*

- potenciar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas e morais de todos os alunos. Este princípio, de forma explícita, introduz o princípio da inclusão e da qualidade, dado defender para todos os alunos, a necessidade da promoção de diferentes tipos de competências, em diferentes áreas do desenvolvimento;
- estimular a participação e a satisfação de toda a comunidade educativa. Trata-se de um critério, em nossa opinião, bastante interessante, quando temos plena consciência de que muitas escolas continuam, ainda, a viver de costas viradas para os seus potenciais parceiros, apesar de se começar a dar os primeiros passos em termos de autonomia — um dos aspectos centrais no seu desenvolvimento;
- promover o desenvolvimento profissional dos docentes e procurar influenciar o meio envolvente, através da oferta educativa. Na perspectiva de Ainscow (1997), para se promover o desenvolvimento da qualidade do funcionamento das escolas, o grau de satisfação dos professores, bem como o apoio ao desenvolvimento profissional são extremamente importantes;
- considerar as características dos alunos e o seu meio sócio-cultural. Em nossa opinião, trata-se de um critério que valoriza a cultura dos alunos e que, conseqüentemente, tornará mais próxima a relação escola-meio. As actividades desenvolvidas pela instituição escolar deverão, na perspectiva do autor, organizar-se a partir das diferenças existentes, englobando tanto as variáveis de natureza individual como as de natureza contextual.

*Outros factores na escola de qualidade*

Próximo dos critérios de qualidade atrás enunciados, encontram-se os seguintes factores que, segundo Sammons *et al.* (1995, cit. por Morgado, 2004), contribuem para a qualidade nas escolas:

Liderança. Esta assume um papel bastante importante no desenvolvimento qualitativo. Funciona como uma energia capaz de motivar e mobilizar o empenho e o envolvimento eficaz dos grupos de trabalho.

Projecto e objectivos partilhados. Se todos os profissionais de cada comunidade educativa participarem na construção e na gestão dos respectivos Projectos Educativos, mais hipótese haverá das respectivas instituições se desenvolverem.

Ambiente favorável de aprendizagem. Se não existir um ambiente facilitador das aprendizagens, as mesmas dificilmente ocorrerão, muito especialmente se se tratar de crianças e jovens que não dominam a cultura valorizada pela escola.

Expectativas elevadas. As expectativas dos docentes têm sérios efeitos nos desempenhos dos alunos. Contudo, apesar de menos estudadas, as expectativas dos docentes face à sua actividade profissional também serão de considerar (Morgado, 2004). Este considera que “*A confiança assumida pelo profes-*

*...sor na própria capacidade de realização e de gestão das dificuldades naturais em qualquer processo de trabalho, influencia necessariamente a relação com essas dificuldades sustentando o próprio desenvolvimento profissional”* (1999: 16).

Processo de ensino/aprendizagem organizado e diferenciado. A organização do processo de ensino e aprendizagem deve ter em conta os alunos e os diversos contextos educativos. Só assim se poderá falar, também, de diferenciação. Partindo destes princípios, os processos pedagógicos serão organizados pelos docentes com base na capacidade de diferenciação que o professor é capaz de mobilizar na gestão da sala de aula. Uma questão a ter presente é que os alunos aprendem de formas diferentes, assim como os docentes também ensinam de formas diferentes. Consequentemente, há que não esquecer que o ensinar e o aprender se devem organizar em torno de um conjunto diversificado de estratégias.

Regulação do processo de ensino/aprendizagem. Quando nos centramos sobre esta questão e temos presente as práticas comumente observadas, conclui-se que, em termos de avaliação, se valorizam muito mais os produtos e não tanto os processos para se chegar a esses produtos. Estas modalidades, mais sumativas do que formativas, apresentam-se com menor capacidade de regulação de processos para ambos os intervenientes. Há que mudar as mentalidades dos docentes, em relação às questões avaliativas, uma vez que estas constituem um dos pilares fundamentais para o sucesso ou insucesso dos alunos.

Direitos e responsabilidades dos alunos. As relações entre todos os intervenientes nos processos educativos devem ser alvo de atenção para que, numa escola, todos conheçam os direitos e deveres por que se regem. Assim, é extremamente importante que se encontrem definidos os direitos e as responsabilidades dos alunos, a fim de existirem climas de trabalho respeitadores de direitos e exigentes nas responsabilidades.

Apoio ao desenvolvimento profissional dos alunos, dado que a qualidade dos processos educativos está dependente da qualidade do desenvolvimento profissional dos diversos intervenientes (Morgado, 2004, citando Ainscow, 1997b; Lipsky & Gartner, 1998), bem como a Cooperação escola-família — factor cuja gestão tem tanto de importante como de complexo.

Todavia, uma escola eficiente no sentido da autonomia, é uma escola que contém vários ingredientes que, de forma isolada, pouco ou nenhum contributo oferecem à construção da escola de qualidade. Em 1975 e 1976, (como anteriormente referimos) a UNESCO organizou conferências em Genebra e Paris, respectivamente, com o objectivo de estudar quais deveriam ser as finalidades da educação, defendendo-se a autonomia. Esta deve ser defendida pela educação e consiste em dar aos sujeitos, considerados individualmente e em grupo, o máximo de:

- Consciência;
- Conhecimento e
- Competência,

a fim de poderem, na mais larga medida possível, gerir a sua vida pessoal e colectiva (Cardoso *et al.*, 1996).

Day (2001) tendo em conta as investigações realizadas sobre os professores, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissionais, assim como os próprios contextos de desenvolvimento, fala-nos das questões explicitadas na figura seguinte:

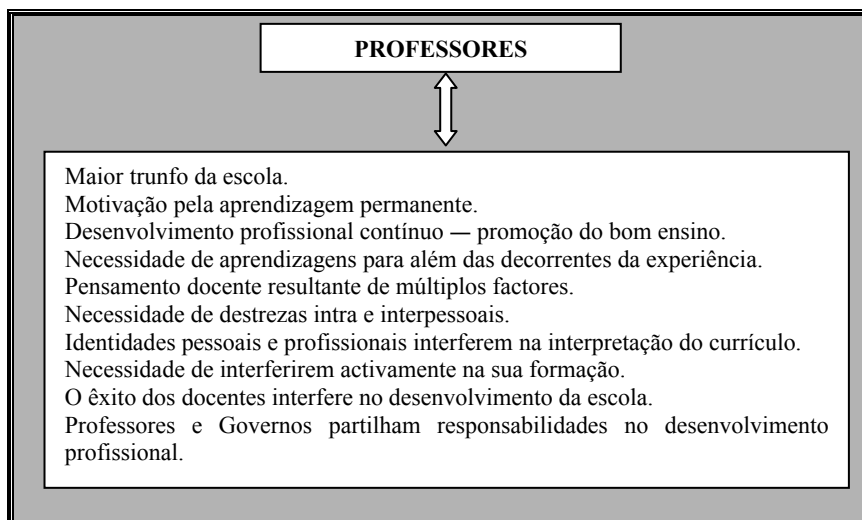


Figura nº 38: Princípios sobre os professores, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e contextos situacionais.

Fonte: Elaboração própria

*Professores: maior trunfo da escola*

*Paixão pela competência*

A propósito dos professores constituírem o maior trunfo da escola, esta situação deve-se ao facto dos mesmos se encontrarem na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Contudo, para que os docentes cumpram os objectivos educacionais é necessário que tenham formação adequada e, simultaneamente, sejam capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional, empenhando-se numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Devem, no fundo, ser profissionalmente competentes. Nunes (2003: 27) argumenta que todos os professores deverão ter uma grande paixão pela competência: “*Se nos falta esta paixão, estamos perdidos, pois falta-nos algo fundamental, essencial, imprescindível e insubstituível*”. Contudo, esta competência deve perdurar e enriquecer no tempo, pelo que o papel de aprendiz se deve manter (op. cit.: 27):

*“A competência profissional manifesta-se numa dupla vertente: científica e pedagógica. Um professor tem obrigação (...) de ser*

*especialista, tem obrigação de ser perito, na área do saber que lecciona. Caso contrário não merece credibilidade”.*

Mas Nunes (2003: 28), acrescenta ainda que é preciso também saber ensinar:

*“Quem sabe e não sabe ensinar não é bom professor”.*

Todavia, não é suficiente saber ensinar: *“É preciso saber ensinar a aprender”*. *“O bom professor é sinagogo, ou seja, é alguém que caminha com o aluno”* (op. cit.: 28). Paulo Freire (2003: 59) deixa-nos, também, o seu testemunho, afirmando que a educação implica a superação da contradição educador-educandos, *“de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”*.

*Professor:  
sinagogo*

A motivação para a aprendizagem permanente é imensamente importante, uma vez que uma das principais tarefas do docente consiste em desenvolver nos alunos uma disposição para aprenderem ao longo da vida. Nada melhor do que lhes servirem de modelo.

Para que os docentes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, assim como as destrezas e as perspectivas sobre o bom ensino, é necessário que se desenvolvam profissionalmente, e de forma contínua.

A necessidade de aprendizagens para além das decorrentes da experiência é uma necessidade. Esta limitará o seu desenvolvimento profissional.

As práticas profissionais não podem ser percepcionadas numa perspectiva isolada, dado que o seu pensamento e a sua acção são resultantes da interacção entre as histórias de vida, a fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola, bem como os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham.

Presentemente, as salas de aula têm alunos bastante heterogéneos no que se reporta às motivações e disposições para aprender, às diferentes capacidades e origens sociais, pelo que o acto educativo é bastante complexo. Desta forma, as destrezas inter e intrapessoais precisam de estar sempre presentes no ensino. Consequentemente, começa a constatar-se que o ensino implica interacções interpessoais complexas e diferenciadas com os alunos. Por sua vez, estes nem sempre estão motivados para realizarem as aprendizagens propostas. Na tentativa de se compreender o que se passa tecem-se considerações (difíceis) sobre o currículo e sobre a aplicação de estratégias e destrezas de ensino. Contudo, o seu sucesso dependerá, em parte, do professor. Consequentemente, em escolas consideradas eficazes e que apostam no desenvolvimento contínuo deve ter-se em atenção as vidas dos professores, as suas necessidades de

aprendizagem e de desenvolvimento profissional, assim como as condições de trabalho e as necessidades dos alunos.

As identidades pessoais e profissionais dos professores interferem na interpretação do currículo, pelo que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar separados das necessidades pessoais e profissionais dos docentes e dos seus propósitos morais.

Há necessidade dos professores serem formados activamente. Assim, precisam de ser ouvidos sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.

O desenvolvimento profissional vai influenciar o desenvolvimento da própria escola.

O desenvolvimento profissional ao longo da carreira, assim como a planificação e o apoio da mesma, é da responsabilidade conjunta de professores, escolas e Governo.

A propósito da construção das escolas eficazes, são apontados, como necessários, os seguintes factores, conquanto se deva ter presente que é extremamente importante o reforço entre todos (Navarro, 2000):

- Prioridade dada às capacidades básicas com um enfoque didáctico compreensivo e coesivo;
- Acompanhamento dos progressos dos estudantes com o apoio de uma contínua e frequente avaliação, com acções imediatas para sanar as dificuldades, corrigir os erros e recuperar os atrasos ou lacunas detectados;
- Manter expectativas altas sobre as possibilidades de aprendizagem e rendimento da população estudantil. Compete aos docentes transmitir a mensagem de que todos são capazes de progredir mais e, conseqüentemente, exigir a cada um melhores desempenhos;
- Organização do clima escolar da escola e da classe, com base no respeito mútuo, que reduz as perturbações e torna possível o maior aproveitamento do tempo escolar em benefício da tarefa de ensino e aprendizagem;
- Uma liderança organizativa e pedagógica em que a equipa directiva está activamente implicada no impulso, desenvolvimento e coordenação das tarefas docentes para um ensino de qualidade e equidade, bem como na análise e autoavaliação da instituição escolar.

Thurler (1994) alerta para o facto de, nas escolas eficazes, ser necessário, os professores ouvirem-se uns aos outros, de forma continuada, acerca dos problemas de ensino, a fim de atingirem um consenso sobre determinados valores, determinados objectivos e determinadas regras de conduta. Existe, assim, uma melhor comunicação e cooperação entre docentes. Por sua vez, os directores são optimistas e dinâmicos, conseguindo estar abertos a novas ideias,



manter um contacto estreito com professores, pais e comunidade. Em termos de relação professor-aluno a mesma é positiva, empenhando-se aquele no sucesso de todos os alunos e, muito especialmente, dos mais fracos. Através do encorajamento dos alunos e da acção cooperativa e autónoma dos mesmos, os docentes orientam o ensino segundo as reais necessidades da população discente a qual é responsável pela própria aprendizagem e participa na definição dos objectivos, do material, das situações, dos métodos, chegando a planificar o ritmo da própria aprendizagem. Por sua vez, o professor “*desempenha o papel de pessoa-recurso, está menos centrado no ensino do que nos alunos e na construção dos seus saberes, saber-fazer e saber estar*” (Thruler, op. cit.: 41). Quanto aos parâmetros de performance, os mesmos são elevados, claros e explícitos, sendo negociados, reconhecidos e aceites por todos os elementos da população discente. Por sua vez, o estilo de ensino visa ter em conta as potencialidades de cada aluno, sendo os reforços positivos uma constante. O erro cometido pelo aluno é aproveitado em termos pedagógicos e a avaliação é de natureza diagnóstica e formativa. Por outro lado, a confiança e o bem-estar são características destas escolas associadas à disciplina e à ordem. Os pais desempenham um papel importante na educação dos seus educandos, pelo que os docentes estabelecem relações estreitas com os mesmos. Por fim, a autora conclui que se estabelece um justo equilíbrio entre a autogestão e o poder central.

Também para Carneiro (2004: 114), “*As avaliações conduzidas regularmente noutros países apontam crescentemente para a importância do “clima” ou “ambiente” do estabelecimento de ensino, o qual exerce uma influência determinante sobre a implantação de condições de aprendizagem e a vivência de um contexto de exigência e de excelência no trabalho pedagógico nele realizado*”. No mesmo sentido, embora de forma mais discriminada, são apontados três princípios importantes em contextos que se pretendem pautar pela qualidade (Navarro, 2000):

Importância do “clima” do estabelecimento

- determinação ou compromisso de se obterem melhores resultados,
- desenvolvimento de um ensino bem estruturado e
- maximização do tempo útil de aprendizagem.

A implicação dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, também, é realçado por Infante *et al.* (1996), no âmbito das escolas eficazes. As estratégias de formação que levem o aluno, numa atitude de se consciencializar dos seus objectivos e do seu percurso, em relação com o objecto de estudo, a questionar sobre os porquês da sua aprendizagem (finalidades); o quê da sua aprendizagem (conteúdos) e o como da sua aprendizagem (estratégias), “*são importantes para desenvolver o pensamento reflexivo e a capacidade de progressiva autonomia na gestão da sua aprendizagem*” (pp. 182-183). Também Hervás (2002) considera ser necessário estimular o prazer de aprender e o gosto pela descoberta, respeitando os diferentes ritmos dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento e autonomia. Consequentemente, o professor deste

século “*deve permanecer eternamente jovem, deve criar, inventar, a todo o momento; não pode deixar-se arrastar pela rotina e pela fadiga. Sem o entusiasmo do professor dificilmente os alunos encontrarão prazer no que a escola pode oferecer*” (op. cit.: 32).

Em termos de síntese, as abordagens expostas encontram-se sintetizadas por Morgado (2004: 19) na seguinte figura, a qual foi adaptada de um trabalho de Teddlie & Reynolds (2000):

Processo	Componentes do processo
1. Os processos de liderança eficaz	Firmeza e objectividade Envolvimento dos outros Liderança no ensino Monitorização pessoal regular
2. Os processos de ensino eficaz	Optimização da gestão do tempo Boa organização do trabalho dos alunos Utilização de metodologias adequadas Adaptação das práticas às particularidades da sala de aula
3. Desenvolvimento e manutenção de um permanente enfoque na aprendizagem	Enfoque na actividade escolar Optimização do tempo de aprendizagem
4. Existência de uma cultura escolar positiva	Estabelecimento de abordagens partilhadas Estabelecimento de um ambiente organizado Utilização privilegiada de reforço positivo
5. Promover expectativas e responsabilidades dos alunos	Para os alunos Para os professores
6. Reforçar direitos e responsabilidades dos alunos	Responsabilidades Direitos
7. Monitorizar o progresso de todos os níveis	Nível da escola Nível da sala de aula Nível do aluno
8. Desenvolvimento de competências dos professores através de programas internos	Sediados na escola Integrados em processos de formação contínua
9. Envolvimento dos pais de forma produtiva e adequada	Amortecimento de aspectos negativos Promoção de interacções produtivas com os pais.

Tabela nº 8: Condições para a construção de escolas eficazes.

Diversas linhas teóricas contribuíram, por um lado, para o reconhecimento da reflexividade em termos individuais e institucionais como o eixo central da acção da escola e, por outro lado, para a percepção da escola como instituição que aprende e se desenvolve para ser mais eficaz. Na opinião de Roldão (2000: 75), a escola vê-se confrontada com o que se poderia entender como um período de *crise do paradigma dominante* — paradigma incapaz de incorporar as *anomalias* (Roldão, op. cit: 75) surgidas e irresolúveis no âmbito

desse paradigma organizativo. Há necessidade de se caminhar, e encaminhamo-nos já, para a “identificação de um *paradigma emergente* ainda não estruturado, mas antecipável em alguns dos seus contornos” (Roldão, op. cit.: 75). Assim, as mudanças devem ter em conta as respostas ajustadas a um contexto novo — eixos de mudança apresentados na tabela que se segue:

<b>DO PARADIGMA VIGENTE ...</b>	<b>... AO PARADIGMA EMERGENTE</b>
Da escola delegação ministerial...	... à escola comunidade com pensamento próprio
Da escola que executa...	... à escola que concebe, projecta, age e reflecte
Da escola sem visão de futuro...	... à escola com ambição estratégica
Da escola que lamenta o insucesso...	... à escola com ambição estratégica
Da escola que cumpre regras...	... à escola que decide, cria regras e presta contas
Da escola que não é avaliada...	... à escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento
Da escola que emprega professores...	... à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais
Da escola que precisa de formação...	... à escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento
Da escola anónima...	... à escola com rosto

Tabela nº 9: Eixos de mudança: Do paradigma vigente ao paradigma emergente.  
Fonte: Roldão (2000)

Contudo, sob pena de sermos profissionais irresponsáveis, não poderemos ignorar que tudo o que atrás ficou exposto vai influenciar o comportamento dos nossos alunos. Assim, “construiremos” alunos que duvidam das suas próprias capacidades ou que, pelo contrário, acreditam nas suas reais capacidades. Cada grupo apresentará, em grande parte das situações escolares e da vida pessoal, comportamentos sintetizados na figura abaixo apresentada:

<b>PESSOAS QUE DUVIDAM DAS SUAS PRÓPRIAS CAPACIDADES</b>	<b>PESSOAS QUE ACREDITAM NAS SUAS CAPACIDADES</b>
Fogem das tarefas difíceis	Enfrentam as tarefas difíceis como se desafios a vencer se tratasse e não como ameaças a evitar
Desistem com facilidade	Perante obstáculos, são perseverantes.
Possuem modestas aspirações	Estabelecem objectivos e mantêm-nos a longo prazo
Falam das dificuldades em excesso e da imensidão das tarefas	Esforçam-se
Usam um pensamento não produtivo	Pensam de forma estratégica
Os fracassos são atribuídos a factores externos	Os fracassos são atribuídos a falta de esforço
Dificuldade em recuperar das dificuldades encontradas	Recuperam rapidamente das contrariedades

Tornam-se vítimas fáceis de stress e de depressão	Usam maneiras eficazes para reduzir o stress
Têm sentimentos de insatisfação, frustração e incompetência	Têm sentimentos de auto-realização

Tabela nº 10: Comportamentos próprios das pessoas que (não) acreditam nas suas competências.  
Fonte: Marujo *et al.* (2003, com adaptações)

Tão importante como o que temos vindo a referenciar é o posicionamento do professor face ao ensino. Castro (2003: 180) apresenta-nos mesmo, os conselhos proferidos por Savater (2000): “(...) pois o ensino supõe o optimismo, da mesma forma que a natação exige um meio líquido (...). Se nos repugna o optimismo, deixai o ensino. Renunciai mesmo a pensar a educação. Pois educar é acreditar na perfectibilidade humana, na sua capacidade inata de aprender e nesse desejo de saber que o actrai. É acreditar que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem e devem ser conhecidos, que os homens podem melhorar através do conhecimento”.

### 1.1. Massificação e Diferenciação do processo de ensino e aprendizagem

*“A escola é inclusiva, no sentido de se constituir como uma escola para todos, assumindo que a cada um terá que ser dado o tratamento educativo adequado respeitando a sua individualidade”.*

(Vicente, 2004: 68)

Ao longo dos tempos, os docentes têm-se baseado no princípio da igualdade, ou seja “ensinar a muitos como se fosse um só” (Teodoro, no prefácio da obra de António, 2004: 5). Nesta óptica, o necessário seria encontrar formas padronizadas no sentido de oferecer a todos os alunos a mesma “ementa” sem a preocupação de diferenciar o que quer que seja. Era esta a considerada “justa” igualdade” ignorando-se que, na procura da tão desejada igualdade, se não tinha (não têm) em linha de conta as diferenças individuais e que, involuntariamente, se contribui para acentuar as desigualdades de alguns dos alunos que não se enquadram no mito da igualdade:

*“Durante anos e anos, professores e autoridades escolares procuraram encontrar os mais eficazes métodos de ensino e as melhores formas de organização, elegendo para o efeito formas padronizadas de actuação: os métodos didácticos centrados em objectivos a alcançar por um mítico aluno médio, as formas padronizadas de organização do tempo e do espaço escolares, os programas nacionais, a taylorização do conhecimento, as formas de avaliação centradas em exames externos aplicadas uniformemente”.*

(Teodoro, no prefácio da obra de António, 2004: 6)

Apesar da massificação do ensino não constituir novidade, nem todos os profissionais estão preparados para tal eclosão. Concordamos com Zeichner (1993: 74-75) quando diz que “*a questão da preparação dos professores para a diversidade tem ainda um estatuto secundário nas obras mais importantes que versam sobre a formação dos professores*”. Esta realidade obriga a que se tenham de realizar mudanças ao nível da instituição escola, uma vez que essa massificação implica que aí se encontrem todos os jovens de culturas marginalizadas, com ou sem dificuldades de aprendizagem, com problemáticas de natureza social, comportamental, etc. Consequentemente, a escola tem de fazer adaptações e readaptações. O ideal será (como temos vindo a referir) que a escola, no seu conjunto, se torne uma escola reflexiva, proporcionando aos professores uma análise dos objectivos que pretendem atingir com o seu trabalho, das práticas levadas a cabo e dos efeitos produzidos. Esta — a escola reflexiva — é entendida como uma “*organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo*” (Alarcão, 2000: 13). Para tal, as respostas educativas da escola terão de acontecer não só a nível organizativo como também ao nível dos conteúdos e das relações. No campo organizativo, é preciso ser autónoma, devendo estar presente que quando se fala em autonomia, fala-se de autonomia do aluno, mas também de autonomia do professor. Em relação ao primeiro, o mesmo carece de autonomia enquanto agente responsável pela sua aprendizagem e como futuro cidadão. Para o professor, a sua autonomia reside no facto de ser pessoa e, por outro lado, profissional.

Em relação ao papel do aluno no próprio processo de autonomia, Dewey defendia que o aluno aprendia fazendo. Para tal deveria ter oportunidade de contactar com o real, enfrentando os problemas que funcionavam como estimuladores do pensamento, procurando encontrar as soluções para as adversidades e, por fim, ser capaz de ordenar correctamente, na sua mente, as conclusões encontradas (Cardoso *et al.*, 1996). Mas, muitas vezes, a realidade é bem diferente! Fonseca (1992) explica-nos que Eisner (1980) ao analisar o que se passava numa sala de aula, concluiu que a maior parte do tempo gasto pelos alunos se centra na aplicação de regras e na memorização de factos ou nomes. Estes dados, de acordo com Fonseca, são confirmados por outros autores (Phillips, 1981 e 1985; Harms e Yager, 1981; Lunetta *et al.*, 1979; Fonseca e Conboy, 1991). A autora, a propósito do comportamento dos docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem, considera que o “*ensino não deve ser uma «adição de tijolos, em pilha cada vez maior, na cabeça do aluno», mas uma oportunidade que lhe é dada para reorganizar as suas ideias, através da reflexão e da pesquisa sobre acontecimentos ou objectos*” (p. 85). Roldão (2000a: 23-24) diz-nos que, para Ausubel, o mais importante são os conhecimentos prévios do aprendiz:

*“Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio diria isto: o factor singular mais impor-*

*tante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”.*

Para o desenvolvimento dos alunos é necessário que a escola se preocupe em ensinar a aprender a pensar dentro do currículo, uma vez que o “*desenvolvimento intelectual dos alunos é uma prioridade a ser desenvolvida ao longo de todo o currículo e a ser atingida por todos os alunos consoante a sua diversidade*” (Salema, 1992: 66). M. Alves (2002) considera que compete ao docente orientar o aluno para que este seja capaz de desenvolver processos que lhe permitam ter um papel mais activo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem.

Apesar do movimento pedagógico que defende a autonomia do aluno ter surgido há muitos, muitos anos, o certo é que, na actualidade, o mesmo ainda não vingou. A escola actual não tem promovido a autonomia daqueles que nela se encontram (professores, alunos, funcionários). Cardoso *et al.* (1996: 67) dizem-nos que, já em 1971, Paulo Freire afirmava que, em grande parte das escolas de todo o mundo, “*o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor pensa, e alguém pensa pelos estudantes; (...) o professor escolhe, impõe a sua opção, os alunos submetem-se; (...) o professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional, que o opõe à liberdade dos alunos; (...) o professor é o sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objectos dele*”. Também Morales (no prólogo do livro de Cañas e Hernández (1992: 11) considera que o processo de autonomia dos alunos não tem a atenção que merece:

*“Efectivamente, quando estudar é uma obrigação inevitável de todos os alunos; quando nada parece possível sem uma aprendizagem prévia; quando a formação académica e profissional é cada vez mais importante na vida de uma pessoa; e quando além disso, se tem a percepção que a formação permanente e o aperfeiçoamento aberto e constante são o único caminho possível para o futuro... enfim, quando isto está tão claro, damos conta de que não ensinamos a fazê-lo”.*

Apesar de tudo, não é tarefa fácil motivar os alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Os docentes vêem-se com dificuldades acrescidas. Por um lado, turmas com elevado número de alunos, com experiências e interesses muito diferentes e, por outro lado, o “cumprimento” do programa e a pressão das provas aferidas e dos exames nacionais. Apesar de todas estas problemáticas, há que identificar e seleccionar conteúdos curriculares que salvaguardem os interesses dos alunos e contribuam para o seu próprio crescimento pessoal e académico — tarefa que nem sempre é fácil:

*“Argumenta-se que uma consideração dos interesses das crianças é central não só a uma metodologia eficaz como também ao conteúdo educacional de nosso currículo [...] Tal abordagem cria muitos problemas práticos para os professores e ou-*

*tras pessoas em questões como de organização do trabalho em classe, planejamento e localização de exames públicos (...) Há, entretanto, várias dificuldades de tipo mais teórico (...) Em primeiro lugar, a identificação dos interesses das crianças não é coisa tão simples como à primeira vista pode parecer (...) Em segundo lugar, precisamos saber mais sobre a origem dos interesses das crianças e precisamos reflectir um pouco sobre isso antes de aceitá-los sem maiores reservas com base para sua educação (...)*”.

Pacheco, J. A. (2001: 55)

Tanto os alunos como os professores são peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma das razões pela qual a relação entre autonomia dos alunos e autonomia dos professores é de capital importância nos dias de hoje (Cardoso *et al.*, 1996). Contudo, é necessário que a escola ultrapasse, de forma positiva, a crise com que se confronta e, por outro lado, redescubra a sua própria identidade, tornando-se uma escola:

- não virada exclusivamente para o “saber” e o “saber-fazer” mas que aposte também no “ser” e no “ajudar a ser”;
- que restitua aos alunos a sua responsabilidade na aprendizagem. Tudo isto promovendo a sua autonomia;
- que permita que o professor construa a sua identidade, apoiando-se num processo que lhe possibilite exercer a sua profissão, com autonomia;
- nova, onde se construa o saber em vez da transmissão do mesmo.

A escola que se idealiza — escola construtivista em termos conceptuais, pessoais e sociais — e a escola tradicional, posicionam-se da seguinte maneira, em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

ESCOLA TRANSMISSIVA	ESCOLA CONSTRUTIVISTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A criança vai à escola aprender, porque não sabe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A criança, possuidora de um dado saber, vai à escola para reflectir sobre esses saberes, organizá-los e desenvolvê-los em grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor — agente que domina saberes — vai à escola ensinar quem não sabe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor é o mediador do saber. Ele não é o saber. Sabe, sim, procurá-lo. É o professor-investigador.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A inteligência enche-se, de forma progressiva, por acumulação de informação. Ela é um vazio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A inteligência é um recipiente cheio que se modifica e enriquece por reestruturação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todos os alunos começam do ponto zero. Por isso todos são iguais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todos os alunos sabem coisas — coisas diferentes e sabem-nas de formas diferentes. Todos são diferentes.</li> </ul>

Tabela nº 11: Aspectos distintivos das escolas tradicional e construtivista.

O “professor investigador” desperta nos seus alunos a curiosidade, a necessidade de discutir e aprofundar os seus próprios conhecimentos e de procurar soluções para os seus problemas e, por outro lado, percorrer novos caminhos

para os resolver. Contudo, para que o docente desperte nos alunos tais atitudes tem, também, de manifestar tais competências, uma vez que *“é impossível que um professor incapaz de viver, ele próprio uma experiência de investigação autêntica chegue a poder promover e garantir um trabalho de investigação correcto com os alunos”* (Tonucci, 1990: 30). Só com estas competências o professor poderá contribuir para a construção de uma escola de qualidade onde, independentemente da origem sócio-cultural dos alunos, se possa promover a autonomia de todos e de cada um. Todavia, segundo Teodoro (2006), na próxima década, acentuar-se-á a contradição entre a forma escolar e o exercício da actividade docente inerentes à modernidade (uniformização linguística, construção da nação, difusão da cultura e dos valores do grupo dominante, ensinar a todos de igual forma) e as exigências de uma sociedade e de uma escola que assentam na diversidade, na heterogeneidade e na inter/multiculturalidade. Tudo isto numa concepção ecológica do mundo, das relações dos humanos entre si e destes com a natureza.

Para que se verifiquem as mudanças consideradas essenciais há que ter presente (Imbernón, 2007: 115), as diferenças que existem entre aquilo que tem sido defendido ao longo dos tempos (O Formador/Acessor Académico — “Éxpert”) e o que se defende na actualidade (O Formador/Acessor Colaborativo — de Processo):

<b>Formador/Acessor Académico — “Éxpert”</b>	<b>Formador/Acessor Colaborativo — de Processo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espera que o professor confie nos seus conhecimentos e sabedoria superiores para identificar, clarificar e resolver os seus problemas.</li> <li>▪ Realiza uma comunicação unidireccional. O professor não sabe. Quem sabe é o acessor. O professor escuta e obedece. Pode perguntar mas dificilmente questionar.</li> <li>▪ Entende e orienta as situações em termos de categorias de conhecimento especializado.</li> <li>▪ O juízo profissional do acessor baseia-se num estereótipo intuitivo em detrimento da reflexão das situações reais. A sua perspectiva é a única válida.</li> <li>▪ As mudanças aparecem de vez em quando e podem ser planificadas. Responde às necessidades de uma sociedade estável e invariável.</li> <li>▪ Actua como fonte de conhecimento pertinente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colabora com o professor na identificação das necessidades formativas, clarificação e resolução dos seus problemas.</li> <li>▪ A empatia, o trabalho em grupo e a comunicação com o professor são bidireccionais e importantes para a compreensão das situações.</li> <li>▪ A prática profissional baseia-se na compreensão holística das situações educativas.</li> <li>▪ O juízo profissional é produto da auto-reflexão de todos – forma de evitar os juízos e as respostas estereotipadas.</li> <li>▪ A mudança social e educativa é sempre possível, apesar da sua planificação ser bastante complicada. Ocorre numa sociedade dinâmica, imprevisível e baseada na mudança.</li> <li>▪ Participa num processo colaborativo de resolução de situações problemáticas.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A aquisição do conhecimento (saber o quê) e o desenvolvimento da competência profissional são dois processos diferentes. O primeiro pode adquirir-se fora do trabalho enquanto o segundo só se pode desenvolver a partir da experiência directa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A aquisição do conhecimento pertinente e útil não se pode separar do desenvolvimento da competência profissional, sendo esta entendida como um conjunto de capacidades de actuação na prática em situações sociais e educativas complexas e imprescindíveis.</li> </ul>
--	--

Tabela nº 12: Formador/Acessor Académico e Formador/Acessor Colaborativo.

## 1.2. Pedagogia diferenciada e trabalho cooperado

*“... o problema não está na aprendizagem, em si, mas no facto de as imposições da escola falharem, muitas vezes, ao arregimentar as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea — a curiosidade, o desejo de competência, a aspiração de seguir um modelo e a dedicação à reciprocidade social”.*

Bruner (1969: 147)

As diferenças individuais entre alunos são uma realidade! Já o sociólogo Bourdieu censurava a escola pelo facto de a mesma ser indiferente às diferenças. Cada aluno é diferente do seu par, em termos psicológicos e sociais. A escola sempre notou diferenças entre os alunos e sempre tentou geri-las. Todavia, fê-lo não tendo em conta o conceito de inclusão e as estratégias adoptadas acentuavam ainda mais as diferenças, aprofundando a discriminação. Segundo Grave-Resendes *et. al.* (2002: 13), Cronbach (1967) refere cinco estratégias curriculares — as quais denominou de métodos — método selectivo (“*Assenta em objectivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. Os alunos irão abandonando a escola quando os não conseguirem alcançar*”); método temporal (“*Pressupõe igualmente a existência de conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los. Reconhecem-se diferenças no ritmo de aprendizagem*”); método de neutralização (baseado no “*princípio de que factores sociais ou culturais originam dificuldades na escola em alguns alunos, os quais deverão ser compensados*”); método da Adaptação de Objectivos (que parte do pressuposto “*de que não se podem realizar as mesmas aprendizagens devido à diversidade dos alunos*”, pelo que se diversificam “*os objectivos criando currículos paralelos*”) e o método da Adaptação do Ensino. Segundo esta filosofia, parte-se do princípio “*que um único método de ensino/aprendizagem não consegue satisfazer as necessidades de todos os alunos. Por isso adaptam-se a organização e as estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos*”. Trata-se de um método que remete para a diferenciação do trabalho pedagógico.

Assim, convém ter em conta as particularidades de cada um dos alunos, se se pretender que todos adquiram os mesmos conhecimentos e as mesmas capacidades, sendo, então, necessário que se apliquem métodos pedagógicos diversos. A isto chama-se pedagogia diferenciada (Rey, 2005), cuja aposta consiste

em tratar diferentemente os alunos tendo em conta as suas particularidades, sempre com o objectivo de proporcionar a todos os mesmos saberes. De acordo com Trigo (1996), a pedagogia diferenciada opõe-se à uniformidade dos conteúdos uma vez que se torna viável realizar as mesmas aprendizagens por processos diferentes e, por outro lado, opõe-se à uniformidade não só dos ritmos de progressão como dos métodos, das didácticas e das práticas independentemente das mesmas serem de natureza pedagógica ou organizacional. Para Boal, Hespanha e Neves (1996: 19), a pedagogia diferenciada é, também, um processo de educação, global e complexo que tem em linha de conta o desenvolvimento do indivíduo:

(a) *“pedagogia diferenciada tem como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas”.*

Grave-Resendes *et al.* (2002) apresentam a posição de Sérgio Niza, em relação à diferenciação pedagógica. Esta é uma questão de Direitos da Criança, constituindo um direito ao qual o aluno deve ter acesso. Acrescentam que Sérgio Niza, aludindo ao livro de Blisshen (1996) intitulado *The Scholl that I'd Like* (que refere muito se ter escrito sobre a educação, enquanto se negligencia, de forma continuada, a criança, como cliente da escola), chama a atenção *“para o facto de que o mesmo acontece nas nossas escolas, em que os alunos, de um modo geral estão longe de serem assumidos como cidadãos por parte dos cidadãos professores”* (op cit.: 12).

Todavia, a heterogeneidade discente, em termos de processos educativos, causa alguns transtornos a muitos docentes que funcionam na escola de *“uma nota só”*. Também para Cadima (1996: 49), *“A aceitação da diversidade e do pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo, e através das capacidades que cada membro desse grupo tem”*.

Perrenoud (2004), atenta num dado fundamental, ou seja, a pedagogia diferenciada somente assume o seu verdadeiro sentido quando se instala na aula, no dia-a-dia, e constitui o interesse de todos os professores. É uma pedagogia que, em nossa opinião, responde ao cumprimento dos objectivos do homem como ser de pleno direito. Parafraseando Przesmycki (1991), este tipo de pedagogia apoia-se nas potencialidades do ser humano e parte do princípio da sua educabilidade, mesmo que seja difícil trabalhar nesse sentido. De acordo com Cadima (1996), neste tipo de pedagogia, são criadas condições que facilitam a partilha do que cada um tem e parte-se do que cada aluno sabe. Por outro lado, o ideal da igualdade de oportunidades está bem presente nos seus princípios (Przesmycki, 1991). Trata-se de uma pedagogia de processos, ten-

do como suporte a explicitação e diversidade das aprendizagens, a fim de os alunos aprenderem segundo os seus próprios itinerários de apropriação de saberes. Sintetizando, trata-se de uma pedagogia individualizada que reconhece o aluno como uma pessoa que tem as suas próprias representações da situação de formação e variada que exclui a uniformidade (mesmo ritmo, durante o mesmo tempo e pelos mesmos processos). Daí que, segundo Rey (2005: 19), se torna fundamental “*que os professores tenham uma ideia muito precisa dos tipos de diferenças entre os alunos*” (...) e, pensamos nós, que as percepcionem como um factor de enriquecimento, tanto para o sujeito como para aqueles que com ele interagem. Para Perrenoud (2004: 45), “*Diferenciar é propor a cada aluno, sempre que possível, uma situação de aprendizagem e tarefas óptimas para ele, mobilizando em sua zona de desenvolvimento próximo*”. Isto porque, na perspectiva do autor, “*Diferenciar não é respeitar o ritmo de cada um, é propor-lhe constantemente situações à sua medida, para que avance tão depressa quanto possível, entre passivismo e obstinação pedagógica*” (op. cit.: 47).

Em termos de objectivos gerais, poder-se-á considerar que a pedagogia diferenciada luta contra o insucesso escolar e permite que os alunos tenham consciência das suas capacidades, desenvolvam as suas capacidades em competências, criem o gosto por aprender, encontrem o seu próprio caminho de inserção na sociedade, tomem consciência das suas possibilidades. Os resultados são também visíveis na relação alunos-professores, na interacção social e na aprendizagem da autonomia. Este tipo de pedagogia exige a elaboração de um mínimo de instrumentos: inventário de objectivos, avaliação diagnóstico das dificuldades dos alunos, diversas fichas de trabalho autónomo e adaptadas aos diferentes processos de aprendizagem, etc. Neste contexto, “*o princípio da pedagogia diferenciada consiste em oferecer uma ajuda a esses alunos em dificuldade e, mais precisamente, uma ajuda específica adaptada ao tipo particular de dificuldade encontrada por cada um*” (Rey, 2005: 27). Estas pedagogias questionam, segundo Seix (2005: 35), “*não só os princípios gerais a partir dos quais geralmente se pensa a educação, mas também os métodos de ensino tradicionais e mais comuns nas diferentes áreas do conhecimento*”.

O grande objectivo da pedagogia diferenciada é proporcionar aos alunos situações de aprendizagem positivas, em número tão elevado quanto for possível (Seix, 2005). Trata-se de metodologias que permitem espaços comuns de participação mas, simultaneamente, mecanismos de regulação que assegurem que dado aluno está a progredir na aprendizagem:

*“A grande aposta da pedagogia diferenciada (...), é conseguir fazer partilhar por todos os alunos uma maneira muito particular de interpretar as situações e de decidirem o que nelas é ou não importante. Esta maneira particular de interpretar, que corresponde a uma cultura escolar, é tanto mais difícil de transmitir quanto difícil é de precisar e explicitar”.*

Rey (2005: 29)

Em termos de dispositivos de diferenciação, esta resulta da interacção contínua de alunos e professores, do saber e da instituição. No fundo decorre da cooperação entre todos os elementos que integram o grupo/turma. Para Cadi-  
ma (1996), a aprendizagem cooperativa<sup>73</sup> é um recurso importante na organização pedagógica ao nível da turma, uma vez que a aprendizagem é um processo social:

*“A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho na sala de aula, facilitadora da integração de todos os alunos. Esta metodologia, com efeitos directos a nível afectivo, social e académico, caracteriza-se por organizar o processo de ensino/aprendizagem em pequenos grupos, de formação heterogénea, onde todos os elementos partilham responsabilidades e tarefas, recebendo para tal alguma instrução específica, nomeadamente ao nível das competências de cooperação e de comunicação, aspecto central, para o bom funcionamento dos grupos”.*

Costa (2002: 79)

Segundo Bessa *et al.* (2002), quando falamos de aprendizagem cooperativa, estamos a reportar-nos a um conjunto de três estratégias alternativas de ensino-aprendizagem: aprendizagem cooperativa, explicação por pares e colaboração entre pares. O que as une é mais do que aquilo que as diferencia. O seu denominador comum é a importância da utilização dos pares no desenvolvimento da aprendizagem.

Repercus-  
sões do  
trabalho  
cooperati-  
vo

Em todos os métodos de aprendizagem cooperativa, defende-se a existência de duas componentes importantes: uma estrutura de incentivo cooperativo e uma estrutura da tarefa cooperativa, consistindo a característica essencial da estrutura de incentivo cooperativo, “no facto de dois ou mais indivíduos se encontrarem interdependentes para uma recompensa que irão partilhar se forem sucedidos como grupo” (...). Quanto às estruturas da tarefa cooperativa são “situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a completar” (Arends, 1995: 369, citando Slavin, 1984).

É na dialéctica entre a igualdade e a diferença que se constrói a cidadania, pelo que, quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser iguais. Por outro lado, quando a igualdade nos descaracteriza, temos direito a ser diferentes. Assim, se a escola deve ser frequentada por todos os alunos, independentemente das suas posições sociais, económicas e culturais, deve ter a preocupação de encontrar os meios e as estratégias de valorização dos percursos e das experiências de vida dos alunos, pelo que deve, de forma radical,

---

<sup>73</sup> A aprendizagem cooperativa remonta à Grécia antiga mas, só com Dewey, no início do séc. XX, esta abordagem surge de forma mais estruturada e, posteriormente, com Thelen que desenvolveu experiências pedagógicas e reflectiu sobre elas (Arends, 1995).

abandonar a ideia da existência de um aluno-padrão que tem servido de modelo às estratégias didáticas e organizacionais, muitas vezes, ainda em vigor. Almeida (no prefácio do livro de J. Pacheco, 2004: 7), centrando a sua atenção nos meninos “diferentes” — os desafinados — faz a apologia da denúncia da “*Escola de uma nota só*”. Praticando a diferenciação pedagógica não se exclui o trabalho cooperado. Tal como nos diz Seix (2005), o repto desta pedagogia é conseguir encontrar uma forma de assegurar que cada aluno aprende sem que, por isso, deixe de gozar das vantagens que o trabalho em cooperação traz. Todavia, a cooperação entre alunos é uma das vertentes, já que a cooperação entre docentes ocupa, também, um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem que tem em conta as diferenças existentes na população discente. Em termos teóricos são duas as correntes que fundamentam a aprendizagem cooperativa: a motivacional e a cognitiva, as quais devem ser entendidas como complementares e não antagónicas.

Para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes há estratégias possíveis as quais se consubstanciam na definição de objectivos bem determinados, na utilização de métodos de ensino e aprendizagem alternativos, num ensino flexível e na reconstituição de subgrupos (Sanches, 2005).

Decorrente do atrás exposto, conclui-se que a necessidade de mudança, ao nível das práticas pedagógicas, parece ser uma realidade. Contudo, esta necessidade não resulta exclusivamente da vontade dos professores, nem tão pouco dos agentes educativos. A alteração do universo simbólico e das referências dos docentes são, também, condições fundamentais para que a mudança se opere, pelo que a mudança colectiva nunca se pode dar sem que haja uma mudança individual (António, 2004). Se até há bem pouco tempo, a importância atribuída às pequenas mudanças não era muito valorizada, gradualmente, essa importância tem vindo a crescer, dado que a relação do trabalho mais elementar nasce dessas pequenas mudanças. Contudo, Fiori (no prefácio da obra de Freire, 2003:16) põe em questão o aspecto solitário, dizendo que “*O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjectivando-se mais, mais densidade subjectiva ganha o sujeito*”. Desta frase, apesar de proferida num outro contexto, facilmente se conclui da importância do outro na relação com o outro. Assim, nada melhor do que discutir ideias e valores seja em que situação for.

No ensino, estratégias tais como a investigação-acção e a valorização profissional são extremamente importantes, uma vez que conduzem a processos de diálogo e à melhoria da qualidade do mesmo:

*(...) “o estabelecimento entre professores de uma atitude permanente de estudo e experimentação desempenha um papel importante no apoio e na gestão relativa a processos de mudança”.*

(Morgado, 2004: 24)

Para tal, é importante que se promovam dispositivos de apoio à valorização profissional dos elementos das equipas de trabalho, tendo a reflexão um papel bastante relevante. Contudo, essa capacidade reflexiva vai-se desenvolvendo com a experiência:

*“A introdução de metodologias de formação reflexiva a nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos”.*

(Alarcão, 1996b: 187)

As metodologias de reflexão fazem parte de um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo. Como diz Paulo Freire (1972, cit. por Alarcão, 1996b: 187), *“a formação é um fazer permanente (–) que se refaz constantemente na acção. Para se ser, tem de se estar sendo”*. Todavia, os professores são um tipo de pessoas que falam pouco do seu ofício entre si e de como o melhorar. Ignoram que a *“a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente (...)”* (Sacristán, 1995: 70).

Muitas falhas são conhecidas no que se reporta à forma como a formação de professores tem sido conduzida nas instituições de formação. Sabe-se, contudo, que a universitarização da formação não conduz a uma pedagogia da autonomia e da cooperação. Este processo, tal como Formosinho (2001) escreve, nos países europeus e americanos, foi, com alguma frequência, um processo de academicização (Buchberg, 2000, Formosinho, 2000, Tardiff e Gauthier, 1999), transformando a formação inicial de professores numa formação teórica e sem qualquer ligação com as preocupações daqueles que se encontram no terreno. Nesta lógica — lógica que o autor intitula de académica<sup>74</sup> —, as preocupações das instituições não se centram nos aspectos mais pragmáticos aos quais os intervenientes directos do processo educativo se encontram “presos”.

Um grande contributo para a situação academicizante que se vive nas instituições de ensino superior foi dado pelas Ciências da Educação que, em certos casos, substituíram, de forma gradual, a pedagogia e valorizaram, acentuadamente, a componente intelectual. Está-se perante o efeito perverso das práticas docentes dos formadores na formação dos futuros professores. Pensamos que Formosinho tem razão ao levantar esta questão. Por experiência profissional, temos conhecimento de que muitas das práticas defendidas pelos docentes das

---

<sup>74</sup> Formosinho (2001) diz-nos que, para designar as duas racionalidades presentes numa instituição de formação profissional de professores, se utiliza a designação lógica académica e lógica profissional. Acrescenta que a lógica institucional nunca é inteiramente de uma ou de outra natureza, pelo que considera as expressões academicizante ou profissionalizante mais adequadas para caracterizar os processos de construção das diferentes lógicas. A modalidade primeiramente referida reporta-se ao processo de construção de uma lógica cuja natureza é predominantemente académica, numa instituição de formação profissional.

escolas de formação são totalmente desajustadas, precisamente numa escola de formação de professores/educadores. Em algumas situações, é caso para se aplicar o ditado: faz o que eu digo mas não faças o que eu faço. Se os docentes forem capazes de alertar para esta situação já é caso para nos congratularmos, uma vez que, praticando uma metodologia desajustada, sabem, ao menos, indicar algumas metodologias mais aceitáveis. O pior é quando agem de forma “imprópria” mas estão convictos de que são modelos exemplares. É esta, muitas vezes, a realidade que se vive na generalidade dos estabelecimentos de ensino superior. Confrontados com colegas que praticam práticas que se coadunam melhor aos objectivos da escolaridade básica obrigatória e que, como tal, podem constituir modelos mais plausíveis, é com frequência que se ouvem respostas do tipo: “isto é uma escola de ensino superior e não uma escola primária” e vão mais longe dizendo que “os alunos é que têm a obrigação de escolher o modelo a adoptar”, sem que os mesmos sejam confrontados com situações/práticas diversificadas. A par destes “disparates” existe a resistência dos alunos quando algum docente quebra as rotinas instituídas. É com algum cepticismo que, no início, participam em aulas orientadas por metodologias diferentes. No ensino, ao contrário do que se verifica em muitas situações da vida real, é caso para se dizer que a tradição ainda é o que era.

Por outro lado, a inexistência de práticas articuladas entre os vários graus de ensino é uma realidade dolorosa, tanto mais que se tem consciência dessa necessidade:

*“Acho que o nosso país precisa muito da articulação e do esforço conjugados dos vários graus de ensino e de interfaces em todos os domínios de actividade. Se não instituirmos mediadores, agentes que actuem ao nível de plataformas de ligação entre os elementos que constituem as redes dos sistemas, não conseguiremos pô-los a funcionar satisfatoriamente”.*

(Amor, 2005: 11)

Para Day (2001: 13) questionar e reavaliar a própria prática são actividades dificilmente conseguidas individualmente. Assim, requer que grupos de professores trabalhem juntos, apesar de o próprio grupo se poder conformar e se sentir relutante face à mudança dos pressupostos assumidos. O autor considera que para melhorar a educação, o prospecto alternativo “*consiste em ajudar os jovens e os professores a desenvolverem e a manterem a motivação para aprender, quer colectiva, quer individualmente*”.

*Motivação  
para  
aprender,  
colectiva e  
individualmente*

### 1.2.1. Discentes

*“O desenvolvimento intelectual dos alunos torna-se o objectivo mais singular da escola enquanto sinónimo de competência*

*para pensar, de aprender a pensar e de pensar sobre o próprio pensar”.*

(Valente, 1989: 70).

Numa sociedade em rápida mudança torna-se impossível saber quais os conhecimentos que a população discente necessitará daqui a 15 ou 20 anos. O melhor será que a escola se preocupe em desenvolver competências nos alunos, a fim de os mesmos poderem reconverter os conhecimentos de uma forma dinâmica e, conseqüentemente, poderem resolver os problemas complexos que lhes vão surgindo, de forma crítica e criativa. No fundo, é levar o aluno a aprender a aprender, a ser autónomo.

*Papel  
mediador  
do docente*

Contudo, há que ter consciência de que a autonomia deve estar associada ao processo de aprendizagem. Sem esta ligação será difícil que o sujeito se regule pela sua vontade se nunca tiver sido valorizado e estimulado ao longo do seu próprio processo de desenvolvimento. Daí que, no sistema de ensino, se valoriza a utilização de *“metodologias centradas no aluno, sujeito da construção do seu saber, atribuindo ao professor um papel orientador e mediador das aprendizagens a realizar”* (LAL, 93/94, cit. por Cardoso *et al.*, 1996: 72). Para Cañas e Hernández (1992: 32) *“nada mais enriquecedor que partir da experiência pessoal que os alunos podem ter sobre os temas de estudo e depois integrá-los e articulá-los nas nossas próprias explicações, projectando-os para actividades e práticas futuras fora do âmbito escolar”*. Navarro (2000) refere que os estudantes apreciam os benefícios de um ensino mais significativo, elaborativo, activo, personalizado, funcional e estimulante, onde os pequenos êxitos sucessivos melhoram o autoconceito, motivam a persistência no trabalho de aprendizagem e satisfazem o natural desejo de saber.

Sternberg *et al.* (2000) dão grande importância ao desenvolvimento de estratégias que levem os alunos a raciocinar. Uma das estratégias recomendadas é composta por quatro etapas onde o trabalho colaborativo se destaca. A primeira componente relaciona-se com a familiaridade que o aluno possui com o problema, mas as restantes estão quase todas centradas na resolução dos problemas dentro do grupo (os alunos trabalham em pequenos grupos para formular e tratar um problema), na resolução dos problemas entre os diferentes grupos (discutindo os alunos em grupos diferentes o modo em que devem tratar o problema). Uma outra componente reporta-se à resolução de problemas de forma individual.

*Trabalho  
de  
projecto*

Nos propósitos pedagógicos de natureza inovadora entra o trabalho de projecto onde o protagonismo de os alunos no âmbito do desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem é bastante relevante. Contudo, segundo Cosme e Trindade (2001: 9), *“A afirmação do protagonismo dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem implica a ruptura com uma concepção coisificada do saber”*. Piaget (1993, cit. por Cosme e Trindade, 2001: 9) enfatiza a dimensão ontogenética e social do desenvolvimento, en-



caixando-se, em nossa opinião, toda a relevância do trabalho de projecto principalmente quando realizado em cooperação:

*“Poder-se-ia dizer que o plano preestabelecido é fornecido pelo modelo do pensamento adulto, mas a criança não o compreende antes de o ter reconstruído e ele próprio é a resultante de uma construção não interrompida, devida a uma sucessão de gerações, cada uma das quais passou pela infância: a explicação do desenvolvimento deve, portanto, tomar em consideração essas duas dimensões, uma ontogenética e outra social”.*

As abordagens cooperativas apresentam-se como alternativas às tradicionais. A afirmação do protagonismo dos alunos tende a configurar-se quer em função da recusa da centralidade do professor, quer em função da valorização do alargamento do campo de recursos a disponibilizar para promover as aprendizagens. Por outro lado, os dispositivos metodológicos também são congruentes com as finalidades e os pressupostos de toda a filosofia subjacente a esta metodologia.

*Abordagens cooperativas versus abordagens tradicionais*

Sempre que os docentes estruturam o trabalho, adoptando a metodologia do trabalho individual, os resultados têm tendência a ser inferiores. Pelo contrário, o trabalho em grupo, desde que bem organizado, conduz à utilização partilhada de recursos e estimula o desenvolvimento social dos alunos, uma vez que permite a interacção entre alunos e entre professor e alunos. Além disso, o seu impacto pode considerar-se positivo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, bem como ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Morgado, 2004). Almeida e Morais (1992), no enquadramento teórico de um programa de desenvolvimento da educabilidade cognitiva, referem que os autores mais próximos da perspectiva ortodoxa de Piaget falavam de “conflito” cognitivo. Nesta linha de pensamento, a aprendizagem ou desenvolvimento de estruturas cognitivas a partir do confronto com formas de raciocínio diferentes era uma realidade. Hoje, esta noção aparece inovada e relacionada com a interacção social (conflito sócio-cognitivo). A abordagem em grupo, resultante desta interacção social, permite que os sujeitos confrontem as suas ideias com as dos pares e integrem pontos de vista diferentes — facto que facilitará a coordenação de esquemas cognitivos (Almeida e Morais, 1992). É Vigotsky (1977, 1978 e 1985) quem introduz uma dimensão mais lata ao fenómeno da interacção, ao considerar que a interacção com os pares mais competentes promove não só novas aprendizagens como também o desenvolvimento. Todavia, estudos recentes demonstram que a potencialidade das interacções entre pares é superior ao que Vigotsky previu, uma vez que os progressos se fazem sentir quando as díades são simétricas e assimétricas, beneficiando os sujeitos mais e menos competentes (César, 1998 e 2000). Por outro lado, os dados, para além de cognitivos, são ainda de natureza social, académica e afectiva.

Hervás (2002) valoriza o trabalho em equipa não só para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que os colegas podem ajudar com ideias ou experiências sobre as estratégias mais adequadas para determinado(s) aluno(s), mas também para facilitar o trabalho do ensino já que programando conteúdos, procedimentos e atitudes em equipa se trabalha com mais segurança e menos receio de se enganar. Na perspectiva da autora, trabalhar em equipa significa construir um projecto comum para a escola. Leite (2003) considera que, em situações de comunicação e educação, não é natural o consenso. Assim, há que desenvolver uma cultura de aprender com o outro, uma vez que esse desacordo considerado produtivo tem vantagens. Assim, o confronto de pontos de vista e a procura de consensos são geradores de melhorias educacionais, pelo que se torna urgente aceitar o desafio de aprender a trabalhar em equipa.

Dean (2000) considera que os modelos de trabalho cooperativo:

- repercutem-se, positivamente, nas relações entre alunos pertencentes a diferentes etnias;
- conduzem a atitudes e comportamentos de solidariedade;
- contribuem para proteger e aumentar a auto-estima e confiança e, por fim,
- promovem nos alunos, com mais eficácia, atitudes favoráveis à escola.

Por outro lado, a aprendizagem cooperada tem, também, efeitos positivos a longo prazo, em termos de promoção e desenvolvimento de competências (Morgado, 2004:73):

- em relações interpessoais que envolvem, a título de exemplo, “*valores e atitudes de colaboração, gestão de problemas interpessoais, gestão do trabalho de grupos, etc.*”;
- no desempenho profissional “*como criatividade, produtividade, facilidade na integração de diferentes saberes, capacidade de comunicação, etc.*”.

Em síntese, as características principais da aprendizagem cooperativa prendem-se com o facto de os alunos trabalharem em equipa para dominarem os materiais escolares e, por outro lado, os grupos de trabalho serem formados por alunos bons, médios e fracos (Arends, 1995).

As vantagens do trabalho cooperado entre os alunos facilita, também, ao professor, a gestão do seu trabalho, de forma mais flexível, uma vez que o aluno apenas solicitará a sua ajuda quando no grupo não for capaz de dissipar as dúvidas ou dificuldades:

*“Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à co-  
operação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do in-*

*centivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais”.*

(Sanches, 2005: 134)

As consequências deste tipo de prática tornam-se benévolas, ainda mais quando se tem presente que com a aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos, fica mais tempo ao professor para dar melhores respostas aos que dela têm mais necessidade. No entanto, o professor terá necessidade de, certamente, despender mais esforço e mais tempo para a planificação e para accionar o trabalho em classe.

De acordo com Dean (2000), os alunos aumentam em 22% as trocas verbais sobre a tarefa que, cooperativamente, estão realizando. Contudo, há que ter a preocupação de se exigir aos alunos trabalhos que estejam adequados às suas capacidades e aos seus interesses. As actividades de aprendizagem propostas pelos docentes serão adequadas desde que sejam relevantes tendo em conta a experiência e a motivação do aluno, respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem dos diversos alunos, contribuam para lhes promover atitudes de investigação e descoberta e se apresentem organizadas como se de resolver problemas se tratasse (Morgado, 2004). Gardner (2001) defende a existência de uma nova teoria — Teoria das Inteligências Múltiplas — onde vários aspectos da personalidade podem e devem ser tidos em atenção, durante o processo evolutivo do sujeito. Contudo, a escola, ao longo dos tempos, tem tido, apenas, em atenção dois tipos de inteligência: a verbal e a lógico-matemática. Em nossa opinião, os pressupostos básicos da nova teoria complicam, em muito, a vida dos professores que se revêem, única e simplesmente, no ensino transmissivo. É uma teoria que exige outra postura face ao ensino, no que se reporta ao acto de ensinar, de aprender e de avaliar, pois o que está em jogo é o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno. Isto não poderá acontecer se os professores trataram todos como iguais. É importante que apostem na diferenciação pedagógica:

*“(...) todos os educadores reconhecem o fracasso do modelo educativo em série, através do qual todos os estudantes recebem o mesmo currículo, da mesma maneira (...). A maioria dos educadores admira os métodos “construtivistas” que implicam as crianças nas aprendizagens (...)”*

Gardner (2001: 93)

O tipo de actividades que se propõe ao aluno condiciona a motivação do mesmo (Antunes, 2000). Desta forma, um trabalho onde a aprendizagem significativa tenha lugar é muito mais eficiente para lhe estimular a aprendizagem do que um trabalho que se apoia exclusivamente na aprendizagem mecânica. Contudo, alguns distúrbios de atenção manifestados por certos alunos podem ser resolvidos ou minimizados quando aqueles são implicados em processos de resolução das tarefas que despertem o seu sentido de coerência, a mo-

tivação e o interesse. Por outro lado, apostar na Alfabetização Emocional pode ajudar o aluno a compreender-se, a perceber os seus estados emocionais e auto controlar-se. É neste contexto que Arends (1995) refere a aprendizagem cooperativa que vai para além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares e que contempla metas e objectivos sociais importantes. Tendo por base o desenvolvimento social do adolescente, a intensidade das relações de grupo e as diferentes formas de integração grupal, constata-se ser necessário alternar individualização com socialização didáctica. Tudo isto leva a concluir que se deve aproveitar as interacções grupais, como situação educativa, através da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos, com os seus múltiplos efeitos no desenvolvimento de atitudes e capacidades prosociais (Navarro, 2000):

*“Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à co-  
operação, privilegiando-se o incentivo do grupo em vez do in-  
centivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a inte-  
racção dos alunos e as competências sociais”.*

(Sanches, 2005: 134)

Se nos centrarmos na importância do trabalho cooperativo, no âmbito das competências linguísticas, realçamos que esta modalidade promove, tal como nos dizem Freitas e Solé (s.d), de maneira muito evidente, a oralidade e, em muitos aspectos proporciona, também, actividades sugestivas e motivadoras da escrita. Trata-se de uma prática com repercussões de níveis e abrangências muito relevantes e significativas, positivamente.

Sabe-se que as vantagens do trabalho realizado de forma cooperativa, pelos alunos durante o seu desenvolvimento escolar, parecem ser uma realidade. É disso exemplo, um estudo desenvolvido nos Estados Unidos da América, durante oito anos, na década de 30 do século passado, e em que o currículo formal foi alterado deixando as actividades de estar centradas no manual, na utilização de fichas de trabalho e no questionamento oral e passando a serem desenvolvidas, numa abordagem interdisciplinar, actividades orientadas para a actividade (ensinar através da resolução de problemas, investigar e aprender activamente através de um tipo de método-projecto) — ficando as escolas secundárias conhecidas como “escolas voltadas para a actividade”. O estudo mostrou que os efeitos se repercutem no tempo (Sprinthall e Collins, 1994). Nele participaram alguns dos mais eminentes educadores da época tais como Ralph Tyler e Arthur Jersild. Os desempenhos dos alunos que participaram no projecto foram comparados com os dos colegas que não fizeram parte do estudo, quando frequentavam o ensino superior e os resultados comparativos foram os seguintes (pp. 588-589):

*“1. A média total das notas que conseguiram alcançar foi ligeiramente superior.*

2. *As médias das notas obtidas foram superiores em todas as disciplinas, excepto na de língua estrangeira.*
3. *Especializaram-se nas mesmas áreas académicas que os estudantes do grupo de comparação.*
4. *Não diferem do grupo de comparação quanto ao número de vezes que foram colocados perante situações de avaliação.*
5. *Receberam, em cada ano, um número ligeiramente superior de distinções académicas.*
6. *Foram mais vezes avaliados como possuindo um grau superior de curiosidade e esforço intelectuais.*
7. *Foram considerados, com maior frequência, como exactos, sistemáticos e objectivos em termos de pensamento.*
8. *Foram considerados, com maior frequência, como tendo desenvolvido ideias claras ou bem fundamentadas acerca do significado da educação — especialmente nos primeiros anos do ensino superior.*
9. *Demonstraram mais vezes possuir um alto grau de desembaraço no confronto com situações novas.*
10. *Não diferem do grupo de comparação a nível da capacidade para planear efectivamente o seu tempo.*
11. *Apresentaram mais ou menos os mesmos problemas de adaptação que o grupo de comparação, mas lidaram com as suas soluções com uma eficácia superior.*
12. *De certa forma, participaram mais vezes e retiraram maior prazer das experiências de apreciação de artes.*
13. *Participaram mais em todos os grupos organizados de estudantes, excepto nos de carácter religioso e nas actividades de “prestação de serviços”.*
14. *Em cada ano que passaram no ensino superior conseguiram obter uma percentagem maior de distinções não académicas (desempenho de cargos em organizações, eleição para associações directivas, insígnias atléticas, papéis de liderança em representações dramáticas e musicais).*
15. *Não diferem do grupo de comparação a nível da qualidade do ajustamento aos seus comportamentos.*
16. *Diferiram apenas levemente do grupo de comparação nos tipos de julgamentos que faziam sobre a sua educação escolar.*
17. *Mostraram ter, de certa forma, uma melhor orientação relativamente à escolha de uma carreira.*
18. *Demonstraram uma preocupação mais activa por aquilo que se estava a passar no mundo”.*

A importância da cooperação é tão extasiante que o Ministério da Educação (2001: 25) apresenta, de entre as competências gerais do Ensino Básico, a de o sujeito cooperar com outros em tarefas e projectos comuns, a qual deve ser operacionalizada através da:

- participação em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;
- manifestação de o sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros;
- comunicação, discussão e defesa das descobertas e das ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros;
- avaliação e ajuste dos métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados.

### **1.2.2. Docentes**

*“A qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didácticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”.*

Eraut no prefácio da obra de Day (2001: 10-11)

Para Therrien (2002: 106-107), o trabalho docente tem como objectivo “*a transposição de saberes com outros sujeitos que, de modo reflexivo, aprendem ao terem acesso ao conhecimento*”. O trabalho docente desenvolve-se seguindo um processo no qual as tomadas de decisão por um sujeito mediador e articulador de múltiplos elementos vão condicionar o seu desempenho e os resultados obtidos. Também para Sacristán (1989: 13), “*a unidade de inovação decisiva e mais rentável não é o professor isolado, mas sim a equipa docente*”. Este grupo de profissionais será capaz de adaptar o currículo às situações reais, construindo, assim, as alternativas consideradas mais eficientes e onde as hipóteses de acção, esquemas de organização do espaço, do tempo, dos recursos e da relação e coordenação entre conteúdos e entre professores serão valorizadas (Leite, 2003). Para Imbernón (2007), apesar da profissão docente ter uma parte de individualidade, necessita, também, de uma parte colaborativa.

Oliveira (2000: 49) diz-nos que a forma como as escolas têm estado organizadas não tem contribuído para que os docentes trabalhem em equipa. Todas as actividades lectivas são desenvolvidas no contexto de privacidade “*pelo que o trabalho cooperativo e a discussão aberta sobre as práticas dos professores não fazem parte da cultura dos profissionais de ensino*”. Desta forma, a autora menciona o facto de ser dever da escola questionar as formas tradicionais de organização e, assim, procurar incentivar o aparecimento de estruturas que facilitem o exercício de reflexão crítica sobre as suas experiências e, também, a partilha de práticas profissionais diversificadas. Todavia, a autora considera que a cultura do trabalho em grupo (cultura colegial) é um processo longo, “*açucarado*” com dificuldades e conflitos. Além destes aspectos, exige que sejam criadas condições ao nível dos espaços e dos tempos para que os pro-

fissionais possam trabalhar em grupo. Os recursos financeiros também são necessários. Tudo isto não surtirá os devidos efeitos se os docentes não receberem formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão. Acrescenta, a autora, que todos os professores poderão ser formadores e supervisores dos seus colegas e dos futuros professores.

Niza (1997: 25-26), a respeito da cooperação entre docentes, diz-nos que “*parece indispensável, ainda, tornar mais usual a descrição e comunicação de práticas entre docentes. Trata-se de um mecanismo social da profissão que contribuirá, seguramente, para a sua qualificação e para o desenvolvimento profissional e social dos educadores e professores*”.

A cooperação desempenha, como temos vindo a referir, um lugar privilegiado no sistema de ensino. Alarcão (2000: 18) refere que, dadas as condições em que o professor exerce a sua actividade e as funções que lhe são exigidas, o mesmo não se pode formar sem sair do espaço limitado que é o da sala de aula:

*“A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada”.*

As “manobras” isoladas não poderão continuar a ter o seu papel de destaque. Tudo tem de ser entendido numa perspectiva sistémica e, como tal, cada problema não é exclusivo desta ou daquela pessoa/instituição, mas de todas as pessoas/instituição. Consequentemente, há necessidade de se assistir a mudanças radicais. O trabalho em equipa parece ser o remédio para muitos dos males que assombram a profissão docente. Neste sentido, Jesus (1997) profere que a estratégia mais relevante para a prevenção e superação do mal-estar docente, para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a qualidade do ensino é o trabalho em equipa entre professores, no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento de apoio mútuo.

Relativamente à formação inicial de professores, no que se reporta à sua supervisão, no nosso país, ela tem sido pensada em função do professor e da sua interacção pedagógica. Hoje, há que ver-se a formação de professores também numa dimensão colectiva. A supervisão deve, assim, contemplar não só o que se passa na sala de aula, mas em toda a escola, sem ter em conta não só os professores isoladamente, mas sim os “*professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela*

*qualidade da sua escola*". Trata-se de um supervisor redefinido que Alarcão (2000: 19) considera como "*líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros*".

No dia a dia, a comunicação entre docentes é fundamental para evitar o mal estar. Com alguma regularidade, dada a complexidade dos problemas que se colocam aos professores, estes desconhecem as soluções para as dificuldades com que se confrontam. Assim, é vantajoso para os docentes que estes trabalhem em equipa, a fim de encontrarem estratégias, tomarem decisões, terem liberdade de análise e, além disto, construírem uma auto-imagem ajustada à realidade. Em termos de práticas pedagógicas, acontece que a necessidade de mudança, parece ser uma realidade. Contudo, esta necessidade não resulta exclusivamente da vontade dos professores, nem tão pouco dos agentes educativos. A alteração do universo simbólico, bem como das referências dos docentes são, também, condições fundamentais para que a mudança se opere, pelo que a mudança colectiva nunca se pode dar sem que haja uma mudança individual (António, 2004). Amiguiño *et al.* (2003) consideram que o desenvolvimento pessoal é um processo apoiado no trabalho de equipa. Assim, a partilha de estratégias e metodologias, bem como o seu enriquecimento mútuo, é um processo complexo, tal como referem docentes da Escola de Santo Aleixo (op. cit.: 13):

*"(...) este trabalho de autoformação, de formação contínua, traz-nos muito conflito. Pensamos que isto não é tudo um mar de rosas". Traz conflito. Traz conflito pessoal, em primeiro lugar, porque muitas vezes ficamos inseguros (...) e todas estas situações incomodam. (...)".*

Mas o trabalho em cooperação ainda não é bem percepcionado por determinadas pessoas. Por vezes, a cooperação entre docentes é vista como sinal de incompetência, havendo professores que preferem ocultar as suas fragilidades, com receio de fragilizarem a imagem de sucesso que tentam construir. Há, no entanto, necessidades que são decorrentes da prática do quotidiano. Por exemplo, o ensino da língua Portuguesa — comum a todas as disciplinas — remete para o desenvolvimento de um projecto colectivo, transversal. Uma estratégia deste tipo interfere com a organização curricular, impondo a necessidade de uma relação muito estreita de cooperação entre as várias disciplinas e, conseqüentemente, dos diversos docentes. Emerge a necessidade de procura de espaços comuns e práticas curriculares que contrariem a fragmentação curricular (Valadares, 2003). Também Eraut (2001, no prefácio do livro de Day, 2001) considera que as administrações escolares devem ter iniciativa e prestar apoio no sentido de se encontrarem soluções de aprendizagem colaborativa, a fim de os docentes se confrontarem com uma gama apropriada de oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, se se pretender que os alunos desenvolvam estas qualidades elas têm de ser estimuladas, desenvolvidas e mantidas pelos professores. Com estas iniciativas, pretende-se: "(1) estabelecer



um clima positivo de aprendizagem nas escolas, (2) manter um programa inovador que proporcione aos professores a possibilidade de continuarem a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e (3) tornar os professores participantes entusiastas numa comunidade de aprendizagem” (pág. 11).

Nunes (2003: 25) refere a importância da planificação conjunta:

*“Se uma Escola é uma boa comunidade educativa, o mínimo que faz é criar condições para que, pelo menos, duas semanas antes do começo das aulas, todos os professores, para além de participarem nas reuniões de formação e preparação para o trabalho naquela Escola específica, possam, inseridos nos seus grupos disciplinares/departamentos curriculares, planificar em conjunto toda a actividade lectiva. Só assim é que, no decorrer do ano lectivo, os docentes da mesma disciplina conseguirão estar em sintonia”.*

A participação na escola, para além de ser organizativa, é também educativa. A tarefa de participar é, em si mesma, enriquecedora, contribuindo para desenvolver a responsabilidade, assim como de planificar, de avaliar e de aprender e trabalhar com e no grupo (Guerra, M., 2002: 13). Acrescenta, ainda, que a dimensão profissional do ensino exige tanto para docentes (que ensinam e aprendem ao mesmo tempo) como para alunos que aprendem (e também ensinam) uma dimensão de equipa. Em síntese, a parte colaborativa entre docentes também não pode ser menosprezada. Nenhum professor consegue ser eficiente e eficaz sozinho!! Por outro lado, adoptando uma abordagem cooperativa, os professores poderão minorar o seu stress e, também, diminuir os seus afazeres profissionais. Tudo poderá ter mais sentido se realizado cooperativamente. É a adopção deste comportamento que poderá ser uma tábua de salvação para os professores. Também Imbernón (2007) considera que a troca de experiências entre iguais e com a comunidade facilita a formação em todas as áreas de intervenção educativa e aumenta a comunicação entre a realidade social e os professores, rompendo com o isolamento profissional, o qual impede que ocorra a inovação institucional

*Dimensão de equipa*

*Vantagens da cooperação entre docentes*

A necessidade de se desenvolver um trabalho cooperado entre professores está relacionado com o facto de não haver profissionais que, de forma isolada, sejam capazes de lidar, eficazmente, com as múltiplas e diversas necessidades educativas, sociais e psicológicas dos grupos de alunos marcados pela heterogeneidade de conhecimentos, experiências, etc. (Morgado, 2004).

Em termos de relações, as escolas podem organizar-se segundo três modelos: modelo de natureza individualista, modelo de natureza competitiva e modelo de natureza cooperativa. Segundo Ainscow (1991), as escolas cujas estruturas se regem pelos modelos de natureza cooperativa são escolas mais eficazes e de melhor qualidade. Nestes modelos, os problemas que ocorrem são considerados como oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que são mobilizadas, de forma integral, as competências e as qualidades

*Modelos de organização escolar*

de todos os elementos, estimuladas e apoiadas as mudanças e promovida, em cada indivíduo, a convicção de que influencia e é influenciado de forma positiva. Trata-se de características próprias dos modelos de funcionamento de natureza cooperativa. Este tipo de aprendizagem operou uma revolução tranquila no domínio do pensamento e da prática educacional (Bessa *et al.*, 2002). A sua abrangência é tamanha que o seu corpo teórico inclui domínios como: “*a elaboração de modelos globalizantes para a compreensão da complexidade dos factores presentes na sala de aula e a sua relação com o comportamento dos alunos (Hertz-Lazarowitz, 1992); o estudo da dinâmica interna dos grupos (p. Ex. Johnson & Johnson, 1985; Miller & Harrington, 1992), nomeadamente através da análise do valor das interações entre pares e da forma como estas se processam no interior de diferentes tipos de grupos (p. Ex. Abrami & Chambers, 1996; Webb, 1982; 1991) ou da observação dos processos de ajuda (p. Ex. Butler, 1993; Nelson-Le Gall, 1992; Newman, 1991, Webb, 1992); o estudo dos seus efeitos sobre diferentes variáveis psicológicas (p. Ex. Johnson & Johnson, 1996; Johnson et al., 1997) e na promoção da inclusão social (p. Ex. Putnam, 1998); a formação de pessoal docente e não-docente para o trabalho cooperativo e para a criação de escolas enquanto comunidades de indivíduos que aprendem cooperando (p. Ex., Brody & Davidson, 1998)*” (Bessa *et al.* op. cit.: 9-10).

Nas escolas com modelos de natureza competitiva ou individualista, os docentes trabalham de forma isolada, tendo em conta os seus próprios objectivos. O sucesso de um docente é reconhecido face aos insucessos dos outros. Torna-se, então, difícil estabelecer contextos que facilitem a gestão e a resolução dos problemas. Isto dificulta ainda mais a gestão das dificuldades inerentes à diversidade e heterogeneidade da população discente.

Em termos de cooperação entre professores, Hargreaves (1998) distingue a cultura de colaboração (cooperação) de uma cultura de colegialidade artificial (imposta). No primeiro caso, as características essenciais dessa cultura são a espontaneidade, o voluntariado, a orientação para o desenvolvimento, a continuidade no espaço e no tempo e a imprevisibilidade. No segundo caso, o que acontece é objecto de regulação administrativa, compulsiva. Tudo é orientado para a execução rígida no tempo e no espaço previsível.

Alarcão (2001), em relação ao agir profissional dos professores, considera que o mesmo tem de ser realizado, a exemplo de outras profissões, em equipa. Por outro lado, o conhecimento profissional dos professores, como entidade colectiva, tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na consecução de objectivos comuns. Ao professor compete abandonar o individualismo que tem caracterizado a população docente e assumir-se como parte de um todo. Só assim se enquadra num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho, desempenhando a reflexão profissional, quanto a nós, um papel bastante crucial. A este propósito — reflexão

praticada pelos docentes — Braga (2001), baseada em Ross (1990) apresenta, para avaliar as reflexões dos professores, uma taxonomia onde são evidenciados os seguintes níveis:

- Nível 1 onde se integra a reflexão sobre “*as acções manifestas: o que fazemos e o que se observa que fazemos: andar pela classe, formular perguntas, motivar, etc.*”. Desta forma, a “*reflexão técnica volta-se para a eficácia e a eficiência dos meios utilizados, dá conta das acções manifestas, explícitas, isto é, do que fazemos e é observável*” (Braga, 2001: 28).
- Nível 2 onde “*o professor exprime regras da prática, o que pressupõe o auto-conhecimento das rotinas usadas, faz juízos de valor sobre a prática docente, desenvolve conceitos psicológicos ou didácticos, fazendo a fundamentação conceptual, apresenta razões para justificar a própria prática, isto é, explica causas da sua conduta e reflecte sobre possíveis consequências, ou apresenta estratégias alternativas, pede apoio para suprir as necessidades, informa sobre as mudanças introduzidas. Este nível de reflexão pressupõe, pois, a avaliação que o próprio faz da sua prática ou da prática de outrém*” (pp. 25-26). Assim, a “*reflexão prática visa explicitar os pressupostos e as predisposições que subjazem à actividade docente e avaliar a adequação dos objectivos educativos, o que implica a planificação e a reflexão sobre o que se fez e porque se fez, na perspectiva didáctica*” (Braga, 2001: 28).
- Nível 3 implica que as situações de ensino sejam vistas segundo múltiplas perspectivas e, por outro lado, que se reconheça a influência das acções do professor para além do momento de ensino. Esta reflexão — reflexão crítica — “*pressupõe a análise moral, ética e política da prática, ou seja, o enriquecimento da reflexão prática através do contributo de considerações de cariz deontológico e moral*” (Braga, 2001: 28).

Seco (2002) considera que os professores, tal como outros profissionais, necessitam de uma relação de apoio, por parte dos colegas. Isto não só pelo poder motivacional que a mesma determina para enfrentar a função docente, mas também pelo espírito de equipa que gera, em relação à concretização das tarefas pedagógicas. Contudo, apenas os professores com elevada necessidade de crescimento e realização pessoais referem aceitar bem as oportunidades de trabalho em equipa, podendo o mesmo gerar stress e insatisfação aos docentes com médias ou baixas necessidades de realização.

## **2. ASPECTOS CONCEPTUAIS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

*“Transmitir conhecimentos é repetir saberes duvidosos, corroidos pelo tempo da existência passada.(...).*

*Ensinar não é, portanto, debitar conhecimentos. É, sim, ensinar a pensar — o que é pensar com, pensar com o outro, re-*

*flectir em face do outro, estimular a levantar questões, propor caminhos de pesquisa”.*

Matos (2003: 28)

É do conhecimento público que o modelo transmissivo tradicional não responde às exigências da sociedade actual. Esta exige aos profissionais outras competências que ultrapassam, de forma notória, os conhecimentos formais. O cidadão deve ser capaz de responder às várias exigências de tipo social, comunicativo e cooperativo, a par das competências relacionadas com as capacidades de negociação, de análise e de selecção crítica da informação e do conhecimento. Como consequência de tais exigências, torna-se óbvio que o sistema educativo se confronta com exigências cada vez mais elevadas no que diz respeito à criatividade, à *“aplicação e disseminação da informação, da transferência e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente mais relevantes e/ou exigentes, susceptíveis de ocorrer ao longo da vida de qualquer profissional”* (Trindade, 2002: 25). Compete à escola responder a estas solicitações, pelo que as suas preocupações devem incidir no enquadramento conceptual e metodológico, os quais devem ter como principais objectivos fazer com que o sujeito, em termos intelectuais, tenha uma plasticidade tal que lhe permita aceder ao pensamento crítico, enquanto será também capaz de ser responsável pela sua própria aprendizagem. Para tal, é necessário possuir competências (meta)cognitivas que lhe permitam processar, elaborar e estruturar a informação que se lhe apresenta disponível. Isto deve ser uma conquista alcançada com o fim da escolaridade básica obrigatória. Assim, o aluno deverá possuir competências para aplicar estratégias, métodos e técnicas de tratamento da informação, enquanto o docente deve tomar consciência de que, *“no binómio aprender-ensinar, é importante ter consciência de que para ensinar necessita de conhecer a/s forma/s como o aluno aprende, como vai construindo o conhecimento, ao longo do seu percurso escolar”* (Trindade, 2002: 132). Por outro lado, é importante ter presente aquilo que se entende por ensinar. Na perspectiva de Roldão (2003a: 44), *“O conceito de ensinar pressupõe (...) a intencionalidade específica de uma acção no sentido de produzir, promover, possibilitar a aprendizagem de alguma coisa a alguém”*.

No outro verso da moeda encontra-se a aprendizagem dos alunos. Cox e Heames (2000) consideram-na como um processo activo, onde a reflexão constitui uma das principais componentes. Referem que Burge (1989) sugere as seguintes premissas no processo de ensino e aprendizagem:

- Fomentar a aprendizagem reflexiva e fazer com que os discentes questionem sobre o que aprendem e sobre o significado das suas aprendizagens;
- Incentivar o uso de pactos de aprendizagem;
- Dar aos estudantes a oportunidade real de eleger entre várias possibilidades a sequência, o ritmo e o desenvolvimento dos conteúdos, assim como a evolução dos próprios progressos;

- Utilizar os projectos, a análise de situações reais, a construção de hipóteses e de técnicas experimentais, como formas de trabalho e incentivar a interacção como método para aprofundar o conhecimento.

## 2.1. Desenvolvimento de competências metacognitivas

*“Em qualquer escola, não interessa habilitar peritos, mas criar/recriar pessoas que pensem”.*

Matos (2003: 28)

Sabe-se que o insucesso escolar contribui para a fraca mobilidade social e económica daqueles sectores da população que com ele se confrontam. Regra geral, o mesmo tem aparecido relacionado com competências deficitárias dos sujeitos, ao nível intelectual. Contudo, presentemente, considera-se que as capacidades intelectuais dependem, apenas parcialmente, de factores biológicos. Mais importante será as relações que a criança estabelece com os estímulos culturais proporcionados inicialmente pela família e mais tarde pela escola. Assim, na perspectiva de Trindade (2002), o êxito escolar das crianças é devido à inteligência e às diversas capacidades genéticas juntamente com o processo de ensino e aprendizagem, bem como factores de natureza afectiva, destacando-se a motivação para aprender e estudar, a autoestima, o grau de ansiedade, de integração grupal e social, etc. Por outro lado, com frequência, se verifica que as dificuldades dos alunos resultam, por vezes, “do facto de não terem automatizado certos conhecimentos básicos. Mas resulta muitas vezes do facto de eles terem uma maneira de interpretar as situações e as tarefas escolares que difere do que a escola espera” (Rey, 2005: 33). Em 2005, a OCDE, sobre o PISA, foca a necessidade de convencer o aluno sobre o interesse das aprendizagens e das tarefas escolares, dado que o interesse em determinadas matérias, ou motivação intrínseca, afecta o grau e a continuidade da implicação na aprendizagem e o nível de profundidade alcançado na compreensão.

Apesar dos ingredientes atrás enunciados serem necessários ao sucesso dos alunos, torna-se fundamental que os mesmos aprendam a aprender de si e por si. Assim, aprender a aprender implica que se aprenda a pensar de forma adequada sobre aquilo que se aprende. Desta forma, perante dados contraditórios, falsos, fidedignos, (in)correctos, (in)completos, pertinentes ou supérfluos é necessário possuir a capacidade de fazer a filtragem daquilo que interessa, pelo que é completamente fundamental fazer operações tais como comparar, categorizar, representar, inferir, transferir e interpretar, de forma crítica, o material disponível. Para tal, cada sujeito utiliza, de forma mais ou menos consciente, as suas próprias estratégias de aprendizagem. Também Santomé (2006) refere ser mais importante aprender a pensar, a compreender, a interrogar-se do que recordar.

*Aprender  
a  
aprender*

É de toda a utilidade que aqueles que interagem com os alunos os levem a aprender a pensar, sendo necessário promover o seu desempenho em tarefas capazes de fomentar o aparecimento e utilização de competências metacognitivas. O papel do professor é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem de pensamento estratégico. Compete ao docente a tarefa de iniciar o aluno, desde os primeiros anos de escolaridade, a aprender a pensar. Trata-se de uma competência que o próprio aprendiz desenvolverá durante a escolaridade mas, também, ao longo da vida. Neste contexto, a avaliação educativa deve funcionar como estratégia para rever e resolver os problemas que aparecem durante o processo de aprendizagem, contribuindo para desenvolver em cada estudante, processos de autoavaliação (Santomé, op. cit.). Cabaco (2003) fala-nos do pensamento reflexivo. Diz que o mesmo é um querer fazer controlado que implica levar e trazer conceitos, unindo-os e voltando a separá-los. Deve ser praticada esta modalidade de pensamento, dado que os mapas conceptuais constituem uma representação explícita e manifesta dos conceitos e proposições colocados por uma pessoa, permitindo que os professores e os alunos troquem os seus pontos de vista sobre a validade de um dado vínculo proposicional ou dar-se conta das conexões que faltam entre os conceitos e que sugerem a necessidade de uma nova aprendizagem.

Em termos de concepções sobre as estratégias de aprendizagem, assiste-se ao seguinte (Miranda, 2002: 108):

- Weinstein & Mayer (1989) defendem que as estratégias “*são comportamentos e pensamentos que o aluno tem durante a aprendizagem e que influenciam o processo de codificação da informação*”, sendo o objectivo das estratégias influenciar o estado afectivo e motivacional do aluno ou o modo como o mesmo selecciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos;
- Nisbet & Schucksmith (1986) consideram as estratégias de aprendizagem como “*processos subjacentes ao desempenho de tarefas cognitivas*”;
- Kirby (1984) considera que “*uma estratégia é, essencialmente, um método utilizado para alcançar um objectivo ou abordar uma situação*”.

Por existir uma grande variedade de estratégias de aprendizagem, sentiu-se necessidade de criar taxinomias e hierarquias dos vários tipos. Miranda (2002, apoiando-se em Weinstein e Mayer (1989, cit.), aponta oito categorias:

- Estratégias de memorização que se aplicam a tarefas básicas de aprendizagem (ex.: decurar);
- Estratégias de memorização que se aplicam a tarefas complexas de aprendizagem (ex.: copiar ou sublinhar os principais acontecimentos de uma história/texto);
- Estratégias de elaboração relacionadas com tarefas básicas de aprendizagem (ex.: formar uma imagem mental de uma cena descrita num poema);

- Estratégias de elaboração relacionadas com tarefas complexas de aprendizagem (ex.: parafrasear ou resumir partes de um texto, etc.);
- Estratégias de organização aplicáveis a tarefas básicas de aprendizagem (ex.: agrupar ou ordenar itens de uma lista de vocabulário);
- Estratégias de organização relacionadas com tarefas complexas de aprendizagem (ex.: fazer a descrição geral dos capítulos dos livros);
- Estratégias de monitorização da compreensão (ex.: ser capaz de se auto-questionar para verificação da compreensão de dado assunto);
- Estratégias afectivas e motivacionais (ex.: reduzir as distrações externas de um dado lugar, etc.).

Segundo Miranda (2002), autores tais como Nisbet & Schucksmith (1986) alargaram a divisão proposta por Kirby em macro e microestratégias, propondo a hierarquia que se segue:

1. Estratégia central ou estilo de aprendizagem. O estilo está relacionado com as predisposições (atitudes e motivações) do sujeito. Estas dificilmente são modificáveis pelo professor no contexto de sala de aula. A autora acrescenta que se torna mais importante fornecer ao sujeito determinados meios que lhe permitam conhecer o seu estilo ou estratégia central de aprendizagem para melhor a regular do que tentar modificar o estilo de aprendizagem;
2. Macroestratégias são estratégias generalizáveis a situações e problemas diversificados que evoluem com a idade e progridem com a experiência;
3. Microestratégias são menos generalizáveis e situam-se próximo das aptidões específicas. Contudo, são as que mais facilmente são treináveis.

Todavia, as actividades de ensino devem ser correctamente pensadas. Zabala (2000) enuncia 12 princípios defendidos por Raths (1973) a ter em conta pelos docentes, a fim de serem valorizadas as actividades de ensino. Assim, em condições iguais, prefere-se uma actividade em relação a uma outra se a mesma:

- permite ao aluno tomar decisões no que se reporta à forma como desenvolvê-la e ver as consequências da opção tomada;
- atribui ao aluno um papel activo;
- exige ao aluno uma investigação de ideias, de processos intelectuais, sucessos ou fenómenos de ordem pessoal ou social e o estimula a comprometer-se com ela;
- obriga o aluno a interagir com a sua realidade;
- pode ser realizada por alunos de diversos níveis de aprendizagem e interesses diversificados;
- obriga o aluno a examinar num novo contexto, uma lei, uma ideia, um conceito etc. já por si conhecidos;
- obriga o aluno a examinar ideias ou sucessos que, normalmente, são aceites pela sociedade;

- coloca o aluno e o professor numa posição de êxito, fracasso ou crítica;
- obriga o aluno a reconsiderar e rever os seus esforços iniciais;
- obriga a aplicar e a dominar regras significativas, normas ou disciplinas;
- oferece ao aluno a possibilidade de planificá-la com outros, participar no seu desenvolvimento e comparar os resultados obtidos;
- é relevante para os propósitos e interesses explícitos dos alunos.

### **2.1.1. Didáctica construtivista**

*“Trabalhar como docente implica confiar nas possibilidades de aprendizagem do aluno e transmitir-lhe entusiasmo pelas tarefas que se lhe propõe, assim como acerca das suas possibilidades de êxito. Saber comunicar entusiasmo e paixão pela cultura e por aprender são aspectos fundamentais de todo o processo educativo”*

Santomé (2006: 85)

O construtivismo é uma teoria que foi beber a vários autores, tais como Kant, John Dewey, Vygotsky e Piaget. Não se tratando de uma teoria uma mas o resultado da junção de várias posições com diferentes enfoques, o que une esta teoria — teoria do construtivismo — é o facto do sujeito ser considerado activo, desempenhando um papel importante no seu próprio processo de aprendizagem. A aquisição do conhecimento é um processo de construção, nesta perspectiva, sendo a aprendizagem não o resultado de uma recepção passiva da informação, mas sim o resultado de um processo contínuo e activo do aprendiz na construção e reconstrução das suas concepções dos fenómenos. Os conhecimentos anteriores não são esquecidos, pelo que o aprendiz interpreta a informação actual tendo em conta os conhecimentos anteriores e as crenças que possui em relação ao assunto em estudo. A memorização e a reprodução da informação passam para plano mais secundário, uma vez que o cerne da resolução problemática se encontra na cooperação. Assim, a interacção social e a colaboração entre pares, no processo de construção dos significados adquirem um posicionamento bastante relevante. Também Rey (2005: 34) considera que o trabalho isolado do aluno não conduz a uma maneira diferente de interpretar as situações, pelo que *“As interacções com o professor e com os outros alunos no interior de uma turma heterogénea parecem mais susceptíveis de o levar (por mimetismo e confronto) a modificar o sentido que dá às actividades escolares”*.

Os modelos socioconstrutivistas ou “construcionistas”, ao contrário dos modelos mais radicais, ou cognitivistas (que defendem os processos de construção individual), interessam-se mais pelos processos cooperativos e em que impere o diálogo. Nesta linha de pensamento, enfatizam a linguagem e o discurso. A defesa dos princípios atrás referidos baseiam-se no facto dos conceitos que cada um dos sujeitos possui sofrerem a influência de variáveis contex-



tuais incontroláveis pelos mesmos. Assim, a interacção social é um meio privilegiado de fazer confluir e confrontar as várias perspectivas, por forma a debaterem-se e integrarem-se, numa outra dimensão. Consequentemente, torna-se compreensível a defesa de se organizar o processo de aprendizagem a partir do trabalho cooperativo. Esta metodologia permite ao aluno *“reflectir sobre e utilizar a informação que lhe é disponibilizada pelos manuais ou pelo professor”* (Trindade, 2002: 28).

Solé e Coll (2000) consideram que, segundo a concepção construtivista, aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Aprendemos, então, quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

Trindade (2002: 28) diz-nos que as implicações pedagógicas do construtivismo se relacionam com a necessidade de se:

- *“partir do significado do conhecimento, crenças e conceitos prévios do aprendiz;*
- *atender ao conhecimento e habilidades metacognitivas e autoreguladoras do aluno;*
- *acentuar a importância da negociação e partilha de significado através da discussão e formas de cooperação;*
- *utilizar representações múltiplas de conceitos e informação;*
- *desenvolver métodos de ensino que tomem em consideração a natureza situacional da aprendizagem, integrando, para além da aquisição de conhecimentos, a utilização desses conhecimentos;*
- *desenvolver processos de avaliação integrados no processo de aprendizagem, focalizando-se em tarefas autênticas que promovam as competências metacognitivas do aprendiz”.*

Miras (2000) salienta a importância do significado atribuído ao conhecimento, às crenças e aos conceitos prévios do aprendiz, uma vez que os alunos constroem ou reconstróem, pessoalmente, um significado sobre a base dos significados que previamente construíram. É graças a esta base que se torna possível continuar a aprender, continuar a construir novos significados. Em termos de factores que influenciam, positivamente, a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe. É neste contexto que, em nossa opinião, faz todo o sentido a prática da avaliação formativa, ainda nem sempre valorizada. Só conhecendo os erros dos alunos é que podemos ajustar a nossa prática e transformá-lo em actor do seu próprio processo educativo. É uma visão que encara o erro dando-lhe um valor pedagógico. Todavia, Morin (2001) enuncia alguns dos aspectos menos favoráveis em relação ao conhecimento. Diz mesmo que o problema do conhecimento é ignorado e que não se ensina o que é o conhecimento, principalmente o conhecimento pertinente, entendendo-se este como aquele que é capaz de situar as informações e os dados num dado contexto.

### 2.1.1.1. Tarefas de tipo construtivista

*“Estudar não é memorizar, mas meditar. Meditar sobre o que se aprendeu — o conhecido mas ainda não suficientemente pensado”.*

Matos (2003: 28)

Nem todos os alunos aprendem da mesma forma, nem seguindo o mesmo ritmo. Por mais que os docentes proponham actividades bem pensadas e preparadas com afinco, nunca o êxito dos alunos está garantido. De entre as tarefas ajustadas à abordagem de tipo construtivista, Trindade (2002) enuncia as seguintes:

- activar os conhecimentos do aluno sobre a temática em que se insere a informação a processar;
- comparar os conhecimentos que o aluno possui sobre a temática com os explicitados no manual/texto em análise;
- comparar opiniões, posições, pontos de vista e confrontá-los com o posicionamento que o aluno tem sobre a temática em questão;
- criticar, argumentar, descrever os próprios pensamentos;
- aplicar conceitos teóricos a situações reais.

Os procedimentos atrás enunciados inserem-se no âmbito dos mecanismos necessários ao desenvolvimento da capacidade de aprender a pensar. Assim, deixando os aspectos específicos atrás enunciados e focalizando a nossa atenção em questões mais globais, convém salientar que, em qualquer programa que tenha como objectivos, levar os sujeitos a aprender a pensar, temos que ter em conta três tipos de variáveis: os conteúdos, as competências básicas e as estratégias. Cada uma das variáveis condiciona as aprendizagens.

Em relação aos conteúdos (aquilo que o aluno deve aprender), estes deverão estar adequados às capacidades e aos conhecimentos que os sujeitos possuem, enquanto o processamento de cada conteúdo deverá ocorrer através das competências cognitivas adequadas e, por outro lado, as estratégias cognitivas (estratégias de aprendizagem) a aplicar deverão ser escolhidas em função da natureza dos conteúdos e dos objectivos das tarefas.

## 2.2. Estratégias de aprendizagem

*“(…) uma aprendizagem é tão mais significativa quanto mais o aprendiz tem consciência da especificidade das tarefas, dos meios que julga possuir para abordar, dos dispositivos estratégicos que utiliza e das condições que necessita para as realizar”.*

Cosme *et al.* (2001a: 14)

Para Silva e Sá (1993), o estudante, no confronto com as novas aprendizagens, para que possa ocorrer a aprendizagem auto-regulada, tem de tomar consciência das acções que está a realizar, assim como dos processos que está a desenvolver e dos resultados que está a obter. A atenção propositada aos aspectos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (reações dos outros, obstáculos e impedimentos) que têm lugar durante a realização das acções, define-se como processo de auto-monitorização. Trata-se de uma observação atenta que se apresenta necessária para detectar discrepâncias registadas entre o idealizado e aquilo que foi realizado.

A partir dos trabalhos de Nisbet e Shucksmith (1987), as estratégias de aprendizagem são entendidas como *“sequências integradas de procedimentos ou actividades que se escolhem com o objectivo de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação”* (Trindade, 2002: 99). Fonte (2007: 37) define as estratégias de aprendizagem *“como processos de tomada de decisões (consciente e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objectivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a acção”*. São, no fundo, actos cognitivos intencionais responsáveis, por um lado, pelo controlo da selecção e execução de métodos e técnicas de estudo e, por outro lado, pela planificação, regulação e avaliação dos processos cognitivos implicados na aprendizagem de qualquer tipo de conteúdos. Desta forma, o sujeito desempenha um papel muito importante, uma vez que este tipo de controlo cognitivo exige que o mesmo esteja consciente da natureza, estado e funcionamento dos seus próprios mecanismos de pensamento. Trata-se de uma capacidade intitulada, na perspectiva de Flavell, de metacognição — competência muito importante no campo das estratégias de aprendizagem, dado contemplar os mecanismos de que o sujeito dispõe para conhecer como aprende. Estas resultam da interiorização de processos que, inicialmente, ocorrem fora do sujeito aprendiz, sendo da responsabilidade dos seus interlocutores (pais, irmãos, educadores, professores). O modelo fornecido conduz o aprendiz a interiorizar o procedimento — interiorização que levará à formação de sistemas de manipulação cognitiva levada a cabo pelo próprio sujeito aprendiz, com o objectivo de facilitar e fortalecer a aprendizagem. No fundo, as aprendizagens decorrentes de tais procedimentos têm uma componente interpessoal, já que as estratégias ocorrem primeiro exteriormente em relação ao sujeito aprendiz e, só numa fase seguinte, são interiorizadas pelo mesmo, fazendo parte dos seus próprios mecanismos mentais.

Estratégias de aprendizagem

Sabe-se que os alunos aprendem melhor quando têm conhecimento do seu próprio estrilo de aprender. Evitam-se, assim, bloqueios na aprendizagem dado que os mesmos podem otimizar as suas capacidades. Consequentemente, ensinar estratégias implica ensinar o aluno a decidir conscientemente os actos a realizar e ensiná-lo a modificar, de forma consciente, a sua actuação, orientando-o para o objectivo pretendido e ensinando-o a avaliar conscientemente o

processo de aprendizagem ou de resolução que foi ou está a ser seguido (Font, 2007).

Segundo Grave-Resendes *et al.* (2002), Alonso, Gallego e Honey (1997) apresentam quatro estilos de aprendizagem, com base nos estilos conceptualizados por Honey e Mumford (1986): Estilo activo, Estilo reflexivo, Estilo teórico e Estilo pragmático. As características dos alunos que possuem um Estilo activo de aprendizagem são: animador, improvisador, curioso, arriscado e espontâneo. Em contrapartida, o aluno detentor de um Estilo reflexivo é ponderado, consciente, receptivo, analítico e exaustivo. O aluno com um estilo de aprendizagem teórico possui características semelhantes às do aluno com estilo de aprendizagem reflexivo. São metódicos, lógicos, objectivos, críticos e estruturados. O aluno experimentador, prático, directo, eficaz e realista é aquele que possui o estilo de aprendizagem pragmático.

As estratégias de aprendizagem — consideradas como ferramentas cognitivas — podem ser consideradas *”a um nível mais complexo, como planos formulados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa”* (Silva e Sá, 1993: 19). Acrescentam as autoras que Pressley, Forrest-Pressley, Elliot-Faust & Miller (1985) as consideram como sendo processos controláveis e que permitem realizações específicas — processos esses que incluem, por exemplo, comportamentos ou pensamentos que ajudam a decifrar uma mensagem (Schemeck, 1988, cit. por Silva e Sá). Ao desenvolver-se a consciência da actividade pensante — pensar sobre o pensar ou a metacognição — os sujeitos tornam-se mais aptos a gerir e controlar as próprias estratégias de raciocínio. A *“metacognição é a chave do ensinar a pensar”* (Nisbet, 1992: 23), reportando-se aos conhecimentos que o sujeito possui sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos. Sintetizando, quando a pessoa se dá conta que tem dificuldade em aprender o que quer que seja, entrou no domínio da metacognição. Falta pouco para descobrir as causas desse seu problema. É isto (e não só) que a escola deve desenvolver nos seus frequentadores, por forma a que os mesmos se tornem bons utilizadores da própria língua de escolarização, independentemente da mesma ser ou não a língua materna e poderem ter um sucesso abrangente.

Todavia, a aplicação adequada das estratégias de aprendizagem depende do próprio sujeito, dado ser ele que conhece os objectivos que pretende atingir. Estas podem melhorar, de forma notória, o nível de realização e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos implicados. Contudo, envolvem esforço e tempo.

Alonso, Gallego e Honey (1997) — investigadores que se debruçam sobre o estudo dos estilos de aprendizagem e respectivas implicações no contexto educativo — opinam que não está correcto pensar-se que ao permitir que todos os alunos tenham o mesmo livro, sigam o mesmo horário ou façam as mesmas tarefas lhes estamos a proporcionar uma igualdade de oportunidades. Pelo

contrário, há que se ter em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem.

Para Silva e Sá (1993), regra geral, são referidos três grupos de estratégias: estratégias específicas à tarefa (são, como o próprio nome refere, muito específicas). Exigem do estudante simplesmente conhecimentos sobre os conteúdos específicos das tarefas a realizar (Ex.: Fazer a prova dos nove), estratégias relacionadas com metas a atingir em determinados domínios (compreender, resolver problemas, memorizar) e estratégias gerais que têm como objectivo a regulação da utilização das anteriores. Estas últimas requerem competências gerais e conhecimentos amplos, por forma a que o aluno seleccione e organize diversas acções para a obtenção de um dado objectivo.

Em termos gerais, poder-se-á referir que o aluno necessita de certos conhecimentos para que possa apoiar-se em determinadas estratégias. Estes recaem sobre:

- as suas competências;
- as exigências da tarefa;
- os objectivos a alcançar e
- os procedimentos necessários para executar a estratégia e saber aplicá-la.

Martinello e Cook (2000) fazem referência a alguns hábitos mentais que contribuem para o aumento do conhecimento do sujeito, dos quais destacamos os seguintes: encontrar e delimitar o objecto (problema); formular perguntas adequadas; simplificar perguntas e problemas; estar atento; pensar com fluidez e flexibilidade; usar modelos e metáforas – pensar por analogia; encontrar soluções ajustadas; correr riscos; cooperar e colaborar; competir; ter autodisciplina.

### 2.2.1. Métodos para ensinar a pensar

*“Frequentemente, o professor ensina como gostaria que lhe ensinassem, quer dizer, ensina como ele próprio aprende. Por outras palavras: ensina segundo o seu próprio Estilo de Aprendizagem”.*

Alonso, Gallego e Honey (1997: 44).

À escola colocam-se, presentemente, desafios diferentes dos de outrora. Hoje, a escola deve desenvolver uma pedagogia que eduque, com sucesso, todas as crianças. Para tal é necessário que as suas características individuais sejam respeitadas. Sabe-se que todo o indivíduo tem o direito de acesso a meios educacionais que lhe permitam o desenvolvimento da inteligência, o qual deve ser a principal prioridade (Salema, 1992). Todavia, Niza (1998: 5), argumenta que, nas nossas escolas, se praticam metodologias resultantes de uma herança pedagógica desajustada à realidade:

“Os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje. Dai os dramas que os professores sentem cada vez mais. A organização do trabalho é desadequada aos objectivos e às políticas de educação. Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo. Praticamente os professores só usam estes modos de trabalhar, as lições e o modo simultâneo de aplicação e treino, e com isto não é possível construir uma profissão. O que está em causa é avançar ou não a profissionalidade docente, modernizando as formas de organização do trabalho de aprendizagem dos alunos”.

Competências do pensar

Perspectiva centrada no aprendiz

O desenvolvimento de competências do pensar, no caso dos alunos, constitui uma prioridade recomendada por vários organismos internacionais, dado ter-se consciência de que as transformações do mundo actual exigem “uma mobilidade intelectual que permita ao indivíduo uma apropriação e reconversão dinâmica dos conhecimentos e a resolução de problemas complexos” (Salema, 1992: 66). Quando se pretende promover e gerir o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, a perspectiva centrada no aprendiz é muito mais importante do que a centrada na instituição.

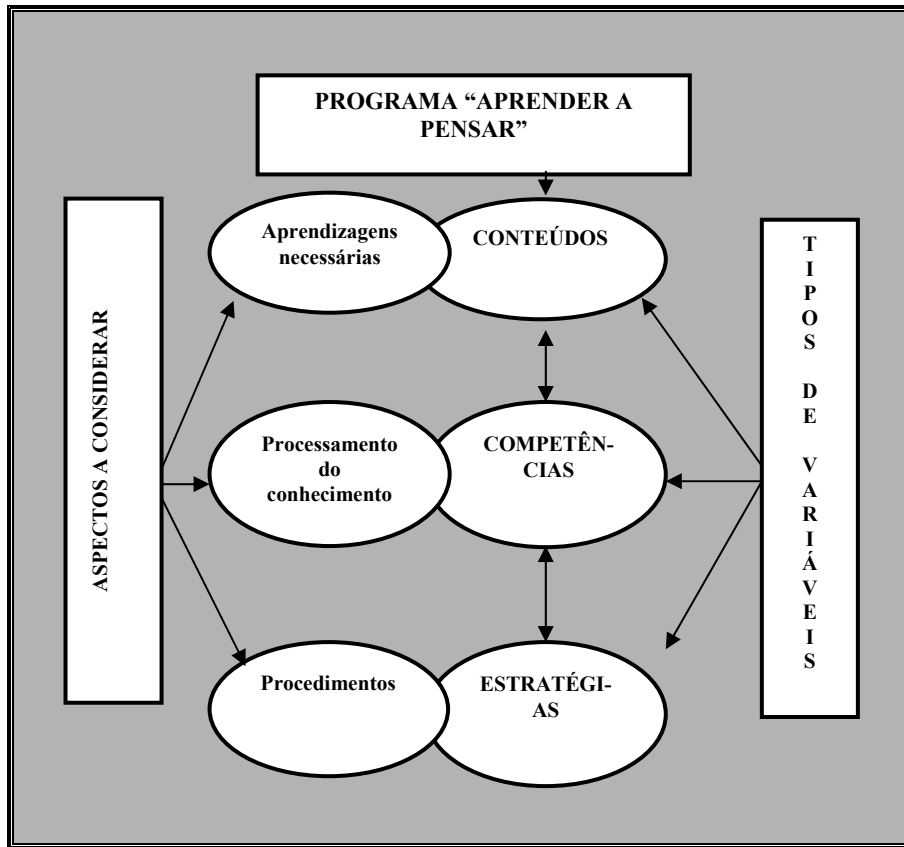


Figura nº 39: Programa de Aprender a pensar.

Em relação aos conteúdos a ensinar aos alunos, são várias as tipologias que procuram organizar esse universo. No entanto, regra geral, consideram-se quatro tipos<sup>75</sup>: conceitos, princípios, processos e atitudes e valores.

No âmbito das competências cognitivas necessárias ao processamento da informação, no sentido da obtenção do sucesso escolar, Trindade (2002: 102) agrupa-as nas seguintes categorias:

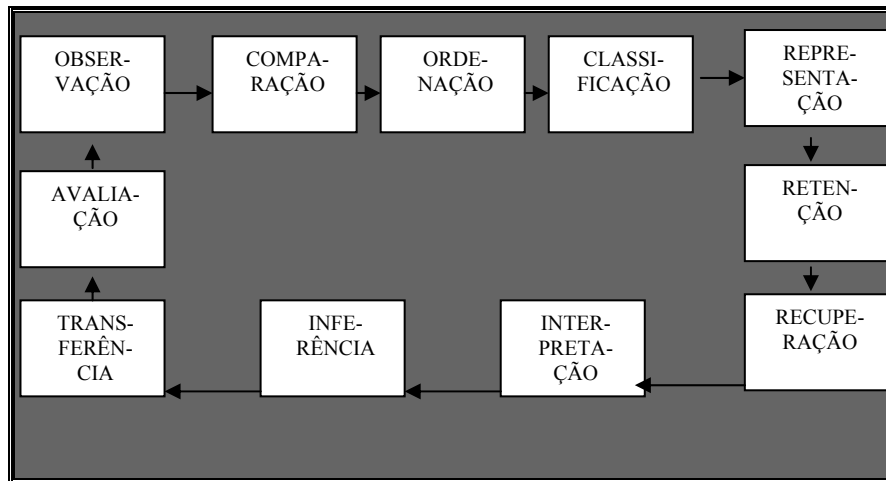


Figura nº 40: Categorias das competências cognitivas necessárias ao processamento da informação.

Segundo a autora, cada categoria relaciona-se com o seguinte:

- observação (capacidade de orientar e controlar sistematicamente a percepção de coisas, factos e processos);
- comparação (estabelecimento de relações de semelhança entre factos e acontecimentos);
- ordenação (capacidade de dispor factos ou elementos, de forma sistemática, a partir de um atributo ou parâmetro);
- classificação (capacidade de identificar os atributos que integram um conceito ou acontecimento numa dada classe);
- representação (capacidade de reproduzir factos ou acontecimentos através de imagens ou símbolos);
- retenção (armazenamento e/ou conservação de dados, no sistema cognitivo);

<sup>75</sup> Segundo Trindade (2002: 101), os “conceitos são sistemas de classificação de factos que se organizam através de outros conceitos, cada vez mais específicos”. “Os princípios são relações de causalidade entre fenómenos, podendo representar-se através da ordem das operações a ser realizadas para obter determinados resultados.” “Os processos são sequências de acções ou operações que se executam de forma ordenada para atingir um fim. Por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem”. “As atitudes e valores são formas de comportamento que mantêm uma determinada consistência perante situações, problemas ou conflitos semelhantes, levando o sujeito a controlar a sua acção em função de princípios normativos definidos”.

- recuperação (capacidade de elaboração tendo em vista a reintegração da informação armazenada na memória);
- interpretação (atribuição de um significado pessoal a um facto ou acontecimento);
- inferência (capacidade de completar uma informação parcial ou, então, tirar conclusões partindo de fundamentos sem força probatória suficiente);
- transferência (aplicação dos processos cognitivos adquiridos na realização de uma tarefa a outras tarefas diferentes);
- avaliação (atribuição de um valor à comparação entre a medida de um fenómeno ou comportamento e um critério).

Quanto às estratégias cognitivas ou estratégias de aprendizagem as mesmas são sistemas de manipulação cognitiva que os sujeitos aprendizes utilizam e que têm como principal objectivo favorecer a aprendizagem. No entanto, sempre que se pretende delimitar o uso das estratégias de aprendizagem, deve ter-se em conta variáveis sobre a natureza do objecto sobre o qual vão actuar, o grau de transferência para situações diversas de aprendizagem e sobre o nível de dificuldade que o seu ensino apresenta em contexto educativo. Para Trindade (2002: 103), estas estratégias podem ser de quatro tipos:

- estratégias repetitivas (sempre que o objectivo consiste em que o aprendiz repita a informação recebida). Estas estratégias ensinam-se facilmente e exigem um controlo cognitivo mínimo. A sua aplicação consiste em rotinas e técnicas de estudo muito básicas. Consequentemente, têm pouca produtividade dado que a sua transferência para outras situações de aprendizagem é praticamente impossível;
- estratégias elaborativas (sempre que o aluno deva aceder a uma interpretação pessoal da informação recebida). O seu ensino apresenta-se muito fácil e é possível a sua transferência para outras situações de aprendizagem. Exigem um controlo cognitivo básico e são aplicadas em métodos e formas de representação de dados que facilitem as ligações entre conhecimentos já existentes e conteúdos novos, tais como esquemas, resumos, diagramas, mapas conceptuais. Sintetizando, trata-se de rotinas e técnicas de estudo essenciais ;
- estratégias organizativas (necessárias para captar e utilizar a estrutura organizativa da informação recebida). Quando comparadas com as estratégias anteriores, verifica-se que estas últimas exigem um controlo cognitivo superior e uma elevada capacidade de abstracção pelo que são de difícil ensino e difícil aprendizagem. Dado o seu alto nível de generalização, a sua transferência para outras situações é bastante notável. Operações de agrupamento, ordenação e categorização de dados necessários à representação da estrutura da informação exigem a aplicação deste tipo de estratégias;
- estratégias regulativas (para controlo e reajustamento do processo de aprendizagem). Exigem um grau de controlo cognitivo muito elevado e o seu ensino é bastante difícil, pelo que o esforço do professor é muito notó-



rio. Este, inicialmente, funciona como modelo de pensamento, fazendo com que os sujeitos aprendizes pensem, também, em voz alta para tomarem consciência do que pensam e como pensam. São estratégias cujo grau de transferência para outras situações de aprendizagem é bastante elevado, exigindo a sua aplicação a utilização de competências metacognitivas, tais como a meta-atenção, metamemória, metacompreensão, etc..

Dado que o professor desempenha um papel muito importante no desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas nos seus alunos, torna-se imprescindível que a formação de professores, inicial e contínua, sofra algumas alterações. Assim, tanto os supervisores, como os professores e os alunos devem desenvolver estratégias de pensar e de pensar sobre o pensar, por forma a que os alunos possam aprender a aprender. Esta competência torna-se bastante importante, se tivermos em linha de conta que aprender é “*um processo cognitivo accionado e regulado conscientemente pelo «aprendente»*” (Salema, 1992: 70). Gardner (2001) aconselha o próprio professor a fazer uma análise da sua inteligência mais acentuada, uma vez que se torna fundamental que o docente tenha consciência do seu próprio estilo de aprendizagem, uma vez que este se vai reflectir no modo como ensina. Isto parece não estar extremamente correcto, se tivermos em linha de conta o nosso procedimento enquanto docentes. Quantos de nós já conseguiram que certos alunos viessem a gostar de determinado conteúdo ou de determinada disciplina quando ao início tudo se apresentava sem qualquer interesse? Se o entusiasmo é imprescindível, conhecer porque se aprende e como se aprende e partilhar esses “segredos” é também extremamente importante. Acontece que muitos de nós não sabemos explicar como “funcionamos”, ou seja, desconhecemos os nossos próprios estilos cognitivos.

Contudo, nem sempre as práticas desenvolvidas têm em atenção o desenvolvimento de cada um dos alunos. A lição magistral dirigia-se a toda a turma independentemente das diferenças existentes entre os diversos alunos. J. Pacheco (2004: 16), de forma metafórica ilustra o que acabamos de dizer da seguinte forma:

*(...) “Mas o manual de canto era igual para todos, o manual de voo era igual para todos. Ensinava-se o piar discreto e em coro. Praticava-se o voo curto, de ramo para ramo.*

*Havia o manual para as aulas de piação. Nas aulas dadas pelo manual, os papagaios treinavam os seus pupilos no decorar melopeias sem sentido. Todos ao mesmo tempo, no mesmo ramo, na cadência imposta pela batuta do papagaio instrutor”.*

As estratégias referidas como básicas na sala de aula devem ser transpostas para o domínio da supervisão, dado que, tanto os alunos como os professores, são seres em desenvolvimento (Alarcão e Tavares, 1987. 43):

*“O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências”.*

Em termos de dimensão cognitiva e afectiva, uma escola reflexiva e com actores reflexivos terá que adquirir e interiorizar, primeiramente, uma visão cognitiva e metacognitiva em relação aos objectivos, conteúdos, processos e meios, por forma a poder construir-se como um verdadeiro espaço de conhecimento e, quiçá, de um novo conhecimento e de uma nova aprendizagem, de desenvolvimento e de formação (Tavares, 2000). Neste tipo de escola, a aprendizagem e o raciocínio não são entidades distintas e independentes. Assim, se os alunos raciocinam ao aprender, aprendem a raciocinar e aprendem o que precisam de saber de um modo muito mais eficaz do que se pretendessem memorizar (Sternberg *et al.*, 2000).

Na actualidade, a importância do ensinar a pensar eclodiu de forma abrupta, o que fez com que nos países desenvolvidos os currículos escolares sofressem transformações notórias. Pretende-se ir para além da memorização de conhecimentos e aposta-se na resolução de problemas bem como no desenvolvimento de competências relacionadas com o juízo crítico e a criatividade. No fundo, o que se pretende é que os sujeitos aprendam a usar os conhecimentos para melhor lidarem com os problemas, adaptem-se a novas situações, planearem com antecedência e trabalhar em grupo e/ou individualmente (Nisbet, 1992). Contudo, apesar de se estar a assistir a um movimento em franca ascensão, os mais cépticos consideram não haver tempo para pensar e o cumprimento dos programas é um entrave, apostando-se mais no ensino programático.

*Raciocinar bem*

*Teoria tripartida da inteligência*

*Inteligências múltiplas*

Todavia, raciocinar bem consiste num conjunto de habilidades de raciocínio e de aprendizagem desenvolvidas que permitem resolver os problemas académicos e do quotidiano. No entanto, o sistema educativo nem sempre desenvolve nos alunos todas as formas de inteligência passíveis de serem desenvolvidas. Sternberg *et al* (2000) apresentam uma teoria tripartida da inteligência humana, segundo a qual a inteligência implica um equilíbrio no tratamento da informação analítica, criativa e prática – processos de raciocínio de ordem superior. No entanto, consideram importante o facto de existirem mais classes de inteligência para além das que fazem referência ao Quociente Intelectual. Também Gardner (1995) nos fala de outros tipos de inteligência — as inteligências-múltiplas, sendo todas elas importantes no desenvolvimento global do sujeito. Hargreaves (1993, cit. por Woods, 1999: 22) defende que:

*“no mundo pós-moderno começam a reconhecer-se formas múltiplas de inteligência, e não uma forma única... formas múltiplas de representação do trabalho dos estudantes começam a ser defendidas e aceites... Formas múltiplas de conhecimento, pensamento e moralidade, não só as “lógicas” e racionais, começam a ser consideradas como legítimas”.*

Contudo, há que ter presente que a inteligência evolui. Segundo Martínez e Membrilla (2000), a inteligência é uma habilidade em processo de desenvolvimento, pelo que o sujeito vai desenvolvendo as suas habilidades cognitivas, adquirindo e consolidando gradualmente uma série de destrezas necessárias para ter um elevado nível de perícia em uma ou mais áreas. Vygotsky (1978) considera que um dos meios para desenvolver a inteligência é a internalização, ou seja, incorporamos no nosso interior aquilo que absorvemos do meio ambiente. Trata-se de um processo que tem o seu início com o nascimento do sujeito e que se vai prolongar pela vida fora, muito especialmente nos períodos de desenvolvimento mais marcantes. A escola desempenha um papel importantíssimo.

Se pretendemos ensinar os nossos alunos a pensar/raciocinar, também nos devemos preocupar em saber as suas características, no que concerne aos processos de raciocínio. Em termos de síntese, as pessoas que se caracterizam por um tipo de raciocínio analítico não apresentam problemas quando têm de aplicar as suas competências na resolução de problemas familiares e também académicos. As pessoas criativas mostram-se bastante competentes na resolução de problemas novos. Por fim, as pessoas com um raciocínio prático resolvem bem os problemas da vida quotidiana. Cañas e Hernández (1992: 19) referem que *“vincular a docência ao jogo é promover a capacidade criadora dos jovens e, acima de tudo, transformar os estudantes em **protagonistas** da sua própria formação .”*

TIPO DE RACIOCÍNIO		
ANALÍTICO	CRIATIVO	PRÁTICO
Classificações altas	Classificações discretas ou baixas	Classificações discretas ou baixas
Notas altas nos exames	Notas discretas nos exames	Notas discretas ou baixas nos exames
Gosta da escola	Sente-se limitado pela escola	A escola aborrece-o
Gosta dos professores	Com frequência, é visto como problema, para os professores.	Os professores vêem-no, com frequência, desconectado/desligado
“Encaixa” na escola	Não “encaixa” bem na escola	Não “encaixa” bem na escola
Segue as instruções	Não gosta de seguir as instruções	Gosta de saber a utilidade dos trabalhos e das indicações
Vê os defeitos das ideias	Gosta de propor as suas próprias ideias	Gosta de aplicar as ideias de uma forma pragmática

Naturalmente crítica	Pessoa de ideias próprias	Sentido comum natural
Geralmente prefere que se lhe dêem indicações	Gosta de autodirigir-se	Gosta de situações práticas

Tabela nº 13: Características dos alunos que dão preferência ao raciocínio analítico, criativo e prático  
 Fonte: Sternberg *et al.* (2000) com ligeiras adaptações

Há uma certa unanimidade em relação aos métodos que permitem ensinar a pensar. Neles incluem-se, segundo Nisbet (1992: 21), a:

*Características dos métodos de ensinar a pensar*

- modelação,
- questionação,
- discussão,
- aprendizagem cooperativa.

Sempre que o docente se apoia na modelação expõe, em voz alta, aos alunos os seus processos de pensamento. Trata-se de um procedimento que deve ocorrer sistematicamente:

*“Obviamente que não é suficiente fazer isto uma só vez e esperar que a criança domine tudo que está envolvido neste processo. Tem de se tornar numa tarefa normal da actividade docente”* (op. cit.: 21).

O método de questionação consiste em colocar aos alunos um conjunto de questões que os leve a pensar/reflectir e explicitar o seu pensamento. Questões do tipo: Porque dizes isso? Que explicação tens para isso? enquadram-se perfeitamente neste método. Já na discussão, os alunos poderão vir a confrontar-se com opiniões diferentes das suas — opiniões que poderão pôr em causa as suas convicções, uma vez que, neste tipo de aprendizagem, o debate engloba a análise do argumento e as razões subjacentes às conclusões e afirmações:

*“Debates desta natureza necessitam de um clima de liberdade na aula, cabendo ao professor levantar ideias, e não dizer, de modo autoritário, o que está correcto ou errado”* (op. cit.: 21).

Sempre que os docentes se apoiam na aprendizagem cooperativa os alunos confrontam o seu pensamento com os pares e com grupos de sujeitos. É uma metodologia (como já tivemos ocasião de referir) que permite aos alunos explicarem, uns aos outros, a maneira como resolvem determinado problema; explicitar o seu raciocínio, partilhá-lo e clarificar as suas ideias, tanto para si como para os outros. Aprendem com os seus próprios erros e com os dos outros.

Comum a todos estes métodos surge a metacognição – conceito que define o conhecimento do sujeito sobre os próprios processos e produtos cognitivos. É definida pelo psicólogo americano Glaser como “*a interiorização de estratégias de auto-regulação*” (Nisbet, 1992: 22), permitindo ao aluno tomar cons-

ciência e, por outro lado, controlar os seus próprios processos de raciocínio. O pensar sobre o pensar — metacognição — é a chave mestra deste movimento que tem como finalidade ensinar a pensar. Se é importante que o professor planeie estratégias que permitam desenvolver no aluno a capacidade de aprender a pensar, não menos importante será a sua preocupação em promover estratégias que o levem a, conscientemente, (re)conhecer e controlar as suas competências cognitivas, as quais, gradualmente, vai construindo (Cardoso *et al.*, 1996).

Numa aprendizagem inteligente, o desenvolvimento da metacognição “dá ao aluno não só a possibilidade de desenvolver eficientemente uma competência e de a transferir para outras áreas mas, também, desenvolver uma forma de abordar a resolução das tarefas que é eficiente na aprendizagem de qualquer conteúdo” (Salema, 1988, cit. por Salema, 1992: 70). Todavia, o papel do professor, neste processo, é o de mediador. Funciona como um mediador no desenvolvimento da criança, propondo-lhe actividades adequadas ao seu estágio de desenvolvimento e, por outro lado, ajuda-o a compreender as estratégias e os processos ligados às tarefas.

No entanto, nem tudo é tão fácil como pode parecer. Pensar é um processo que tem de ser aprendido, segundo Nisbet (1992). Exige esforço e está dependente de factores afectivos tais como os valores, as motivações e as atitudes. A auto-imagem e a auto-estima influenciam o sujeito quando este se confronta com dificuldades. Assim, a título de exemplo, poderá referir-se que uma auto-imagem negativa pode contribuir para que o sujeito desista de uma tarefa se pensar que a dificuldade que a sua realização lhe oferece está relacionada com uma sua incapacidade. Por outro lado, o contexto social em que a aprendizagem se realiza também interfere, de forma notória, no desenvolvimento de determinadas atitudes. Um ambiente aberto ao questionamento e à exploração facilita as atitudes positivas relativamente ao pensar. Por seu lado, os ambientes autoritários, e aqueles em que a ênfase recai sobre a memorização, desencorajam essas atitudes. As autoras referem que a aprendizagem é muito mais do que uma actividade. Ela é também uma atitude. Assim, para ensinar a pensar, é necessário, para além de ensinar estratégias de pensamento, criar também um clima de liberdade:

*“O contexto social da aprendizagem é, (...), importante e o papel do professor (ou dos pais) destina-se a construir estas relações, fornecer bons modelos e estabelecer um clima de aprendizagem adequado. Atitudes positivas relativamente ao pensar são encorajadas num clima de aprendizagem aberto ao questionamento e à exploração, e é desencorajada quando se dá ênfase à memorização e em ambiente autoritários”.*

Nisbet (1992: 26)

Neste contexto, aprender a pensar exige que a actividade intelectual ocorra de forma sistemática e, conseqüentemente, deve ser uma questão de ensino. Se-

Ingredie-  
ntes do  
pen-  
samento  
meta-  
cognitivo

gundo Salema (1992: 71), “O aluno deve ser ajudado sistematicamente a construir o hábito de ter um espírito atento ao ambiente de aprendizagem e ao seu espírito pensante, adquirindo atitudes e hábitos de reflexão”. Isto porque, segundo Salema (1992), Flavell (1985) considera a existência de três ingredientes no pensamento metacognitivo: o conhecimento dos seus próprios processos cognitivos; a tomada de consciência desses processos e o controlo sobre os seus próprios processos mentais – ingredientes que podem incidir sobre as seguintes variáveis que actuam em interrelação: pessoa, tarefa e estratégia. Proporcionar ao aluno situações de aprendizagem para que ele se torne prático reflexivo é demonstrar que tem “direito a ensaios e erros e convidá-lo a expor as suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se” (Perrenoud, 1999: 65). Importante será também que o estudante se relacione com o saber de forma diferente, onde não seja a memorização de conhecimentos que prevaleça, mas colocando a tónica na “qualidade da ginástica mental, mais que na resolução dos problemas da existência, já que estes são futuros e não estão ainda precisados e que, por conseguinte, o que importa é desenvolver funções mentais” (Lesne, 1984: 85).

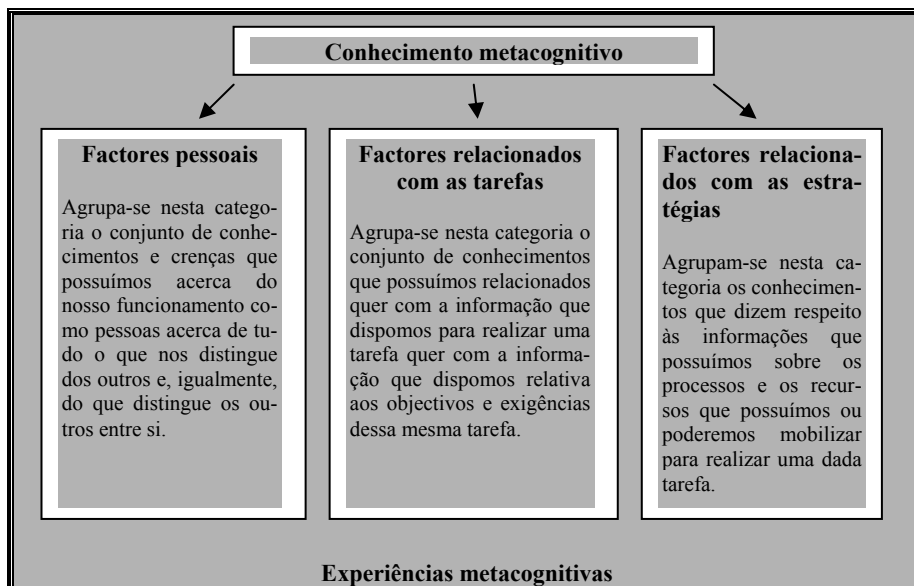


Figura nº 41: Factores intervenientes no conhecimento metacognitivo  
Fonte: Elaboração própria.

### 2.3. Entraves ao desenvolvimento do raciocínio discente

*“Um ensino de pouca qualidade não é competitivo, e só pode atrair estudantes por más razões”.*

Carmelo Rosa ( prefácio do livro de Grilo, 2002: 15)

Os jovens para serem aprendentes ao longo da vida precisam de sair da escola motivados para a aprendizagem contínua. Por outro lado, a confiança nas suas capacidades é uma outra necessidade, assim como a ajuda adequada para serem capazes de estabelecer e conseguir atingir as suas próprias metas de aprendizagem. Mas na realidade esta confiança nem sempre é construída!!

A família, apesar de desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos seus descendentes, não é por nós mencionada. A nossa atenção vai para a escola e, conseqüentemente, para os professores. Estes, de forma inconsciente, colocam alguns entraves ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que são vítimas dos paradoxos que têm vigorado ao longo dos tempos. Um desses paradoxos prende-se com o facto de se considerar que o professor ensina e que o aluno aprende. Se algo de verdadeiro pode estar incutido no pressuposto referido, a veracidade do mesmo é posta em causa. Para Sternberg *et al.* (2000: 108) (...) *”não existe melhor meio de aprender que ensinar, e tanto nós como os nossos alunos devemos aceitar o nosso duplo papel de estudante e professor”*. Outro paradoxo prende-se com o facto da tarefa ser exclusiva do aluno, pelo que os próprios professores nem sempre estão a raciocinar. Uma outra dificuldade é o professor decidir-se pelo programa mais adequado, em termos de desenvolvimento de raciocínio. Por regra, o que mais importa ao professor é a resposta correcta, ignorando-se como o próprio aluno chegou à resposta. Conhecendo-se os processos utilizados, estaremos em condições de também compreender os erros cometidos e conhecer os seus próprios estilos cognitivos<sup>76</sup> para os podermos ajudar a ultrapassar as dificuldades encontradas.

Também Cañas e Hernández (1992: 124) consideram que *“Todo o professor deve conhecer pessoalmente os seus alunos, para poder ajudar cada um segundo as suas qualidades”*. A má gestão das discussões realizadas nas aulas também são um factor impeditivo do desenvolvimento do raciocínio dos alunos. Sabe-se, presentemente, que o raciocínio surge como um processo social que se internaliza unicamente depois de ter-se expressado socialmente. Um outro aspecto prende-se com o facto de se considerar que os princípios do ensino magistral se podem aplicar à aprendizagem do raciocínio, do mesmo modo que podem aplicar-se a qualquer outra coisa. Isto não pode acontecer, ou seja, o ensino magistral pode aplicar-se ou não em outros domínios, porém

---

<sup>76</sup> A teoria dos “estilos cognitivos” define *“estilo cognitivo ou conceptual” como sendo a forma como a criança percebe, recorda e resolve problemas ao interagir e estar no mundo. Por vezes essa forma de interagir com o mundo que a rodeia auxilia a criança, outras vezes prejudica-a, impedindo-lhe o sucesso em determinado tipo de tarefas específicas*” (Correia, 1991: 69).

não pode aplicar-se ao ensino do raciocínio. Concluindo: “«Só se aprende se se fizer» (...) porque a melhor maneira que os estudantes têm de aprender é experimentando as consequências dos seus próprios pensamentos e acções” (Cañas e Hernández, 1992: 32).

Entraves  
ao desenvol-  
vimento  
do  
raciocínio

Longe de esgotadas as habilidades cognitivas necessárias à resolução de problemas académicos e do quotidiano, os programas de modificação cognitiva devem centrar-se no desenvolvimento de determinadas capacidades (Martínez e Membrilla, 2000). Nesta linha de pensamento, Sternberg *et al.* (2000) consideram que, para se ter sucesso na área dos conhecimentos escolares, se pode falar (sem grande rigor) em sete habilidades — habilidades essas que, com frequência, não são desenvolvidas na escola e que, conseqüentemente, podem constituir um entrave ao desenvolvimento do raciocínio da população discente. Assim, as dificuldades podem residir ao nível:

- da Identificação do problema, isto é, o sujeito precisa de reconhecer que se tem um problema e defini-lo. Usar estratégias de resolução de problemas é importante porque se acredita que procurar uma solução para o problema contribui para resolver esse mesmo problema e, principalmente, porque se desenvolvem capacidades cognitivas. Isto tem razão de ser porque se o aluno conhecer/identificar os processos que utiliza durante a resolução de um dado problema, poderá controlar esses processos, aplicá-los em outras ocasiões e avaliar a sua eficácia. Por outro lado, definem problema como:

*“a) algo de que não se conhece a solução;*

*b) questão (ões) que necessita(m) de uma ou mais respostas que tenha(m) de ser elaborada(s) pelo sujeito (e não apenas recordada(s));*

*c) algo que exige criar um método para descobrir a(s) resposta(s) (isto é, como se podem obter as respostas);*

*d) um projecto pessoal” (Cardoso et al., 1996: 77).*

- do Processo de selecção, o qual consiste na selecção ou na descoberta de uma série de processos adequados (ex.: identificação de fontes de informação relevantes e abandono das irrelevantes, avaliar a credibilidade das fontes, etc.);
- da Representação da informação. O sujeito deve representar a informação de forma útil, de forma interna (na sua cabeça) e de forma externa (sobre o papel);
- da Formação da estratégia, de forma adequada a fim de se evitar a perda de tempo e esforço. Assim, a selecção dos processos e a representação da informação devem ir acompanhadas da formulação de uma estratégia para processos sequenciais segundo a ordem em que actuam na representação;



- da Regulação de recursos, uma vez que, para cada trabalho, só se pode depender de uma quantidade de tempo e de recursos limitados. Quando se inicia um trabalho tem que se definir o tempo com cada uma das componentes do trabalho;
- da Observação da solução. Ao realizar-se uma tarefa deve ter-se presente o que se faz, o que se está a fazer e o que falta fazer. Por outro lado, deve ter-se a preocupação de assegurar que os conhecimentos têm sido aplicados numa forma que ajuda a solução do problema. Segundo Cañas e Hernández (1992), torna-se muito mais rico, proveitoso, provocar a reflexão do que fornecer conclusões pré-fabricadas.
- da Avaliação das soluções, tendo em conta as reacções da própria pessoa, bem como as de natureza externa e ter sensibilidade para melhorar o seu próprio trabalho. Em nossa opinião, esta fase da avaliação de natureza reflexiva contribui para o enriquecimento/desenvolvimento do sujeito que a prática. Se desde os bancos da escola se apostasse nesta actividade, certamente teríamos adultos muito mais competentes, em termos de exequibilidade das suas obrigações.

Um aspecto muito importante, poucas ou nenhuma vez referenciado, prende-se com a importância a atribuir aos erros cometidos pelos alunos. Com frequência, o erro é percebido como algo que é sinónimo de falhanço. Para evitar os constrangimentos decorrentes do acto de errar, o aluno defende-se. Está mais preocupado em evitar falhanços do que em exprimir as aprendizagens realizadas, quer as mesmas estejam correctas ou incorrectas. Todavia, tendo em conta as alterações que, embora lentamente se fazem sentir, o erro começa a ser visto numa outra perspectiva. Desta forma, é visto como fonte de informação, tanto para o professor como para o aluno e como algo normal/natural no processo de aprendizagem.

Actualmente, defende-se que o erro proporciona outras aprendizagens. Isto acontece porque o mesmo obriga a identificar e explicitar aquilo que o sujeito, efectivamente, domina, o que ajuda a desfazer equívocos e confusões, enquanto, por outro lado, o erro tem, de forma mais ou menos explícita, a vantagem de fazer convocar novos saberes, ao nível dos métodos de trabalho, bem como ao nível dos conteúdos (Barbosa, 1994).

Sabe-se que, ao nível das estratégias de intervenção, não é suficiente identificar os erros, mas sim compreender as causas que estiveram na origem dos mesmos, por forma a utilizarem-se as estratégias mais adequadas. Assim, a análise dos erros constitui um meio precioso para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o ponto de partida para o seu tratamento pedagógico.

Assim, conclui-se que o erro adquiriu um estatuto diferente e uma importância notória, em termos pedagógicos, sendo percebido como um instrumento para compreender e, conseqüentemente, ajudar o aluno entrando no seu pensamento e compreendendo a sua lógica, ou seja, os seus próprios estilos cognitivos.