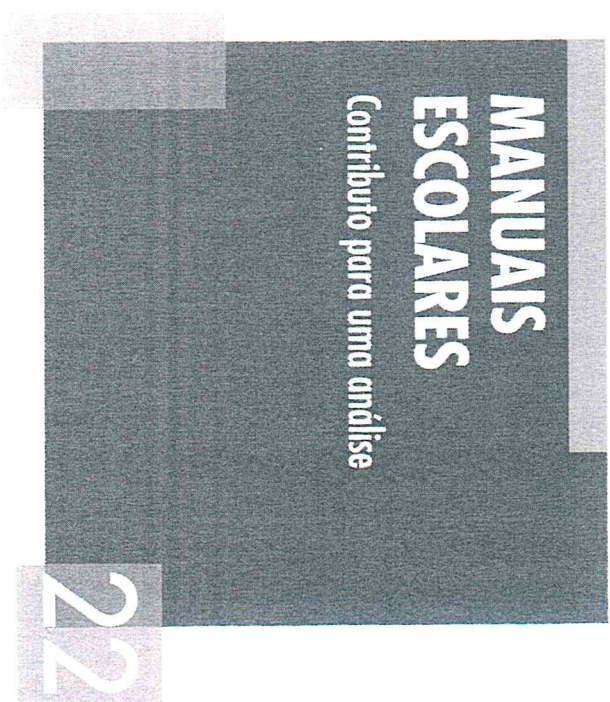


José Carlos Morgado



**José Carlos Morgado**

É licenciado em Biologia, Ramo Educacional, pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, e doutorado em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. É professor de Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e autor de diversos trabalhos relacionados com esta temática.

Título **MANUAIS ESCOLARES**  
Contributo para uma análise  
Autor José Carlos Morgado  
Editora Porto Editora

© PORTO EDITORA, LDA, — 2004  
Rua da Restauração, 365  
4099-023 PORTO — PORTUGAL

Reservados todos os direitos.  
Esta publicação não pode ser reproduzida, nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer  
processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização escrita da  
Editora



**PORTO EDITORA** Rua da Restauração, 365 4099-023 PORTO • PORTUGAL  
www.portoeditora.pt E-mail [pe@portoeditora.pt](mailto:pe@portoeditora.pt) Telefone (351) 22 408 83 00 Fax (351) 22 408 83 01

0017/2004 ISBN 972-0-3422-6

Execução gráfica: Bloco Gráfico, Lda. • R. da Restauração, 387 4050-506 PORTO • PORTUGAL

*Um livro deve ser o machado para o mar  
congelado que há dentro de nós.*

Franz Kafka

Introdução	7
Cap. 1 - DESAFIOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS	11
1.1. A urgência de um novo protagonismo da escola	15
1.2. A necessidade de repensar as práticas curriculares	18
Cap. 2 - A IMPORTÂNCIA DOS MANUAIS ESCOLARES NA CONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	23
Cap. 3 - OS MANUAIS ESCOLARES COMO MEDIADORES DAS PRÁTICAS DOCENTES	31
3.1. Funções dos manuais escolares	36
3.2. Manuais escolares e controlo do currículo	42
3.3. Manuais escolares e desprofissionalização docente	48
Cap. 4 - MANUAIS ESCOLARES E SOCIEDADE INFORMACIONAL	53
Cap. 5 - GUIÃO DE ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES	59
5.1. Pressupostos	61
5.2. Objectivos	62
5.3. Guião	65
Bibliografia	75

O texto que a seguir se apresenta tem como principal finalidade contribuir para estimular a reflexão e o debate em torno do papel do professor e de um dos instrumentos educativos que, directa ou indirectamente, muito tem contribuído para organizar os processos de ensino e de aprendizagem, tanto ao nível das instituições educativas como fora delas – o manual escolar:

Trata-se, por isso, de uma publicação dirigida essencialmente a docentes (autores e utilizadores), os principais artífices na (re)estruturação das práticas de ensino, não excluindo aqueles que, pelos mais diversos motivos, desejem reflectir sobre a importância pedagógica, cultural e social deste artefacto educativo.

Numa sociedade onde o conhecimento científico determina cada vez mais o nosso quotidiano, é necessário torná-lo acessível à generalidade dos cidadãos, o que, por si só, obriga a facultar-lhes uma sólida formação de base e a capacitá-los para uma aprendizagem que perdure ao longo da sua vida. Mais do que fornecer uma simples colecção de enunciados de competências e/ou procedimentos ou “um amontoado de coisas” que se podem aprender<sup>1</sup>, o ensino tem como principal missão conseguir que todos, sem excepção, “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas”<sup>2</sup> e proporcionar as condições mínimas exigíveis para que cada pessoa possa continuar a aprender quando deixa a escola.

A prossecução de tais propósitos tem sido, de resto, assumida na definição das políticas educativas e curriculares contemporâneas, não só ao nível do nosso país, mas também da maioria dos países

<sup>1</sup> Michael Fullan e Andy Hargreaves, 2001, p. 42.

<sup>2</sup> Jacques Delors *et al.*, 1996, p. 15.



democráticos. Tais políticas procuram, pelo menos em termos retóricos, conceptualizar a escola como uma esfera de acção pública, isto é, um espaço aberto a todos os interessados no processo educativo, concedendo-lhe autonomia para adaptar o currículo a cada contexto educativo, para diferenciar as aprendizagens em função das características e dos interesses dos alunos e para construir respostas inovadoras aos reptos com que actualmente se depara.

Sendo certo que a sociedade contemporânea e as exigências do tempo futuro não se coadunam com a existência de uma escola que se feche sobre si mesma, limitando-se a difundir conhecimentos numa lógica de pensamento linear e uniforme, estamos convictos de que qualquer mudança ou melhoria que pretendam concretizar-se no sistema de ensino dependem, em última análise, do empenho e da capacidade que os docentes tiverem para conseguir decidir e/ou alterar as suas práticas curriculares, bem como dos recursos didácticos que utilizem na configuração da acção educativa.

Não podemos deixar de ter presente que a mudança das práticas curriculares requer que os professores identifiquem e analisem distintos factores que, implícita ou explicitamente, influenciam e condicionam a estruturação dessas práticas. Será, assim, possível compreender as possibilidades e os limites de uma efectiva renovação pedagógica do trabalho nas escolas e, colectivamente, adoptar medidas que conduzam a uma verdadeira mudança educativa.

Dos vários elementos que configuram as práticas educativas, os materiais curriculares, em particular os manuais escolares, desempenham um papel preponderante. Ninguém obsta que grande parte do trabalho escolar se realiza com base nesses materiais, deles dependendo muitas vezes a maior ou menor relevância dos temas abordados nas aulas, bem como a participação dos estudantes na (re)construção e/ou (re)elaboração de conhecimentos que lhes permitam satisfazer as suas necessidades de compreensão e explicação da realidade.

Nesta ordem de ideias, fazia todo o sentido elaborarmos um documento que levantasse algumas questões mais genéricas sobre os manuais escolares que se utilizam nas escolas, propiciando ainda um guião de análise que poderá, eventualmente, servir de base para a reflexão que deve preceder os processos de concepção, produção, avaliação, selecção e adopção destes recursos didácticos.

O livro estrutura-se em cinco pontos principais. No primeiro ponto, tecemos algumas considerações sobre as mudanças que têm procurado efectivar-se no campo curricular, numa clara tentativa de articular a escola aos desafios sociais contemporâneos, e que apelam a um novo protagonismo docente em todo esse processo de mudança. Sendo o professor um profissional que se encontra permanentemente em confronto com dilemas e situações novas, muitas vezes de difícil resolução, torna-se imprescindível que desenvolva uma postura investigativa e que procure munir-se de instrumentos que o ajudem a interpretar a realidade em que se move e a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara em cada contexto educativo.

No segundo ponto, centramo-nos na importância que assumem os materiais curriculares, em especial os manuais escolares, na configuração dos processos de ensino-aprendizagem. Tem vindo a tornar-se progressivamente consensual a ideia de que a vida no interior da sala de aulas depende muito das estratégias e dos materiais que os professores utilizam para idealizar, organizar e concretizar os processos de ensino e de aprendizagem. Daí a necessidade de reflectirmos sobre a forma como estes recursos se organizam, alertando para alguns aspectos que, em nosso entender, podem condicionar todo esse processo.

O terceiro segmento reporta-se ao papel dos manuais escolares como mediadores das práticas docentes. Não deixando de considerar o valor pedagógico e cultural que tais recursos didácticos podem comportar, a verdade é que os manuais escolares têm desempenhado uma importante função no controlo do ensino e do currículo, constituindo, simultaneamente, uma possibilidade de regulação do próprio trabalho docente. Trata-se de um aspecto pertinente, sobretudo se tivermos em conta alguns dos efeitos mais perversos a que o seu uso excessivo pode conduzir.

No quarto ponto de análise fazemos uma breve referência aos múltiplos recursos que as novas tecnologias têm vindo a disponibilizar e à importância das inúmeras fontes informativas de que os estudantes dispõem. Aspectos que, por si só, nos fazem questionar tanto as finalidades da escola — quer como monopólio do saber, quer como instituição que se tem limitado a transmitir determinados



conteúdos curriculares –, como o papel desempenhado pelos professores – sobretudo quando não estimulam o recurso a outros meios de difusão igualmente importantes.

No último segmento, de âmbito mais prático, inventariamos um conjunto de pressupostos a ter em conta quando se concebem, avaliam e utilizam materiais curriculares, nomeadamente manuais escolares, e que, por certo, nos ajudarão a compreender não só o modelo pedagógico que serve de matriz à sua elaboração, bem como as ideologias, os valores e as atitudes que, de forma mais ou menos explícita, difundem. Justifica-se, assim, a apresentação do guia para análise de materiais curriculares com que terminamos a presente publicação, um instrumento conceptual que pode servir também para análise das situações pedagógicas e das práticas lectivas nas nossas escolas.

Não queremos, contudo, concluir a presente introdução sem referirmos dois aspectos que consideramos da maior justiça.

Em primeiro lugar, deixar uma palavra de apreço aos autores de manuais escolares. Para além do rigor e da competência que tal empenhamento reclama, temos plena consciência do empenhamento, do trabalho árduo e da coragem que mobilizam na produção de tais instrumentos, mesmo correndo o risco da crítica a que frequentemente estão sujeitos.

Em segundo lugar, expressar o nosso reconhecimento pela forma empenhada como a Porto Editora abraçou este projecto. Tratando-se de matéria educativa muito sensível que, pelas dimensões que envolve, se encontra sujeita a um constante e rigoroso escrutínio público, e por isso mesmo envolta em permanentes tensões e conflitos, ao anuir à publicação de um documento que pretende questionar alguns dos aspectos centrais em torno da concepção, publicação, adopção e utilização dos manuais escolares, esta editora revela um forte sentido de responsabilidade pelo trabalho que vem desenvolvendo neste domínio e uma inequívoca vontade de contribuir para a melhoria dos recursos didácticos e para as mudanças que urge introduzir ao nível da educação.

## CAPÍTULO 1

# DESAFIOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS

A semelhança do que vem acontecendo noutros países, também em Portugal as políticas educativas e curriculares mais recentes têm procurado enaltecer o papel da escola, como espaço central de toda a acção educativa, e dos professores, como elementos nucleares em todo esse processo, procurando não só confiar-lhes a contextualização, modelação ou enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, como também mobilizar estruturas locais e dinamizar lógicas de inovação e eficácia que permitam responder às solicitações e aos desafios contemporâneos.

Tais políticas, que começam a afirmar-se no decurso das últimas décadas do século passado, decorrem de um conjunto de transformações mais profundas que eclodiram no seio das sociedades mais desenvolvidas e que vieram abalar muitos dos conceitos e dos valores por que se regiam até então, nomeadamente os paradigmas científicos que lhes serviam de referência, “pondo em causa os seus princípios, relativizando as suas conclusões e criando perplexidade e inquietação pela ausência de uma alternativa capaz de dar sentido à mudança e de nos comprometer com ela”<sup>3</sup>.

Os acentuados progressos científicos e tecnológicos e a emergência de novas formas de comunicação e de produção não conseguiram evitar uma certa *desordem axiológica*<sup>4</sup> nem impedir a emergência de uma cultura mediática feroz, onde a imagem prevalece sobre o discurso e a razão e se negligenciam frequentemente os ideais de igualdade, de justiça e de liberdade que deviam configurar a sociedade em que vivemos.

O conhecimento e o processamento e utilização da informação assumem uma preponderância nunca vista, marcam os ritmos e compassos da sociedade contemporânea e convertem-se em factores determinantes da economia e do desenvolvimento de importantes áreas da vida social. Se a estes dados associarmos os efeitos produzidos pelo actual fenómeno globalizador, o que nos obriga a coabitar

<sup>3</sup> Margarida Fernandes, 2000, p. 27.

<sup>4</sup> Vivemos numa época em que se privilegiam os interesses económicos, o consumo, a competição e o individualismo, um período onde a diversidade convive com fenómenos surpreendentes de homogeneização cultural e a produção de riqueza não tem conseguido debelar os múltiplos casos de desigualdade e de exclusão que continuam a afectar significativas camadas populacionais.



num mundo cada vez mais interdependente, rapidamente nos apercebemos que fomos conduzidos a uma nova era, cujos contornos estão ainda a definir-se mas onde outros factores se afirmam e encarregam de configurar o panorama social.

De facto, na maioria dos países tecnologicamente mais desenvolvidos tem vindo a impor-se um novo modelo de sociedade que tenta imprimir uma nova forma de racionalização das práticas sociais e se tem notado predominantemente por valores como a produtividade, a competitividade, o individualismo, a meritocracia, a procura de “excelência”, o predomínio dos mais fortes, a eficiência e a eficácia.

Estamos em presença de uma outra lógica social, de essência neoliberal, um modelo que se desenvolveu desde meados dos anos 70, a partir da profunda crise decorrente das relações entre o Estado e a sociedade, motivada essencialmente pela forte recessão económica que trespassou essa época, pela crescente complexidade do próprio tecido social e pela progressiva perda de capacidade de intervenção do Estado, que começa a sentir-se incapaz de conseguir atingir as metas que lhe estavam adstrias socialmente. Um modelo que, paralelamente, não consegue deixar de evidenciar o triunfo e a assunção de um conjunto de valores económicos e científico-tecnológicos em detrimento de valores culturais, sociais e morais, situação a que não são alheios quer um certo “empobrecimento da capacidade de acção colectiva”, quer a tentativa de o mercado procurar, a todo o custo, substituir o Estado enquanto principal força reguladora da sociedade<sup>5</sup>.

Como forma de resposta às limitações e incapacidade do Estado na gestão da vida colectiva, à crescente falta de credibilidade de alguns sectores políticos e à progressiva situação de imobilismo e inoperância de várias instituições públicas, os governos de muitos países encetaram reformas das respectivas administrações públicas, procurando transferir responsabilidades do centro para os contextos locais e gerar uma nova redistribuição dos poderes políticos, administrativos e económicos, de forma que, numa perspectiva aberta e plural, a sociedade civil, o poder local e as comunidades fossem progressivamente mobilizados

para participar nas decisões e na procura de respostas aos desafios de que eles próprios são protagonistas<sup>6</sup>.

### 1.1. A URGÊNCIA DE UM NOVO PROTAGONISMO DA ESCOLA

Não restam dúvidas de que todas estas transformações se repercutem nos sistemas educativos, em particular nas escolas, que se vêem confrontadas com a necessidade de evoluir, nomeadamente no que se refere a determinadas “concepções manifestamente desajustadas das necessidades actuais”, em áreas tão essenciais como o currículo, a organização escolar e a própria formação e desenvolvimento profissional dos docentes<sup>7</sup>. Para poder fornecer a necessária preparação de base a todos os cidadãos, a escola deveria alterar as metas educativas que persegue, os métodos que utiliza, as aprendizagens que propicia e a sua própria estrutura organizativa. Talvez assim se possam encontrar respostas para os reptos que os novos tempos lhe colocam.

Para Maria do Céu Roldão<sup>8</sup>, as mudanças que hoje se vivem nos sistemas educativos traduzem uma “mudança de paradigma”, que obriga a uma nova relação da escola com a sociedade. De facto, a evolução política, económica e social que perpassou a generalidade dos países do mundo ocidental a partir de meados do século XX, incluindo Portugal, provocou mudanças profundas, fazendo progressivamente reconhecer o direito de todos à educação e exigindo que as sociedades se desenvolvessem nesse sentido.

O acesso maciço à escola, com a consequente emergência de novos públicos escolares, associada ao aumento da própria complexidade social, trouxe novos desafios e novas exigências educativas na preparação das futuras gerações. De uma escola dirigida a “públicos socialmente restritos” e, por isso mesmo, “relativamente homogêneos”<sup>9</sup>,

<sup>6</sup> Convém realçar que este movimento descentralizador não tem conseguido produzir os efeitos que seriam desejáveis. Demonstram-no o significativo número de privatizações de instituições e serviços públicos, a cessação de intervenção directa do Estado em vários sectores da sociedade e a perda de confiança na acção política, factores que, na opinião de Alain Touraine (1999, p. 11), têm permitido uma clara ofensiva capitalista e conduzido a uma certa degradação da própria situação social.

<sup>7</sup> Margarida Fernandes, 2000, p. 43.

<sup>8</sup> Maria do Céu Roldão, 2000, p. 9.

<sup>5</sup> Alain Touraine, 1999, p. 19.



rapidamente nos vimos confrontados com um aumento significativo do número de alunos a escolarizar numa escola em que diversidade e heterogeneidade passam a ser as suas características mais comuns. Factos que, associados à ideia de que os processos educativos devem ter carácter contínuo e permanente e não se circunscrevem apenas ao âmbito escolar, obrigam a uma profunda mudança da estrutura organizativa das escolas e das práticas curriculares que aí se desenvolvem.

Assim se compreende que, perante uma realidade educativa cada vez mais complexa e entendida como uma construção participada pelos vários actores sociais, as políticas educativas e curriculares contemporâneas procurem, pelo menos no plano das intenções, conferir novos poderes à escola, abrindo espaço para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos, e assegurar margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos distintos contextos locais.

É nesse sentido que se fala em construção da escola como *comunidade de aprendizagem*, aqui entendida como resultado de um “esforço dialogante” e empenhado dos vários agentes educativos em prol de uma “educação integrada, participativa e permanente” – *integrada* porque se baseia na acção conjunta dos vários elementos da comunidade educativa e procura conseguir respostas para as necessidades educativas de todos os estudantes; *participativa* porque depende cada vez menos do que ocorre no interior de cada sala de aula e cada vez mais da correlação entre o que acontece nas aulas, na comunidade em que a escola se insere e no mundo; *permanente* porque na sociedade de hoje recebemos cada vez mais informação, cuja selecção, processamento e utilização requerem uma formação que perdure ao longo da vida<sup>9</sup>.

No fundo, o que se pretende é promover a mudança na organização e gestão da escola com o intuito de poder responder positivamente a toda a população escolar, consubstanciando o que Carlinda Leite designa como “escola curricularmente inteligente”<sup>11</sup>. Uma escola mais humana e mais criativa, que, ao propiciar aprendizagens mais significativas e de maior qualidade, procura contribuir para o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Trata-se de um desafio difícil, uma vez que poderá requerer a mudança da cultura de cada escola, isto é, das normas, dos hábitos, dos interesses, das atitudes e dos valores que regem a vida da instituição educativa. Concordamos com Michael Fullan<sup>12</sup> quando advoga não ser fácil introduzir mudanças significativas na pedagogia (estratégias de ensino e avaliação) e no trabalho conjunto dos professores em matéria educativa.

No entanto, estamos convicto de que as mudanças que urge operar no campo educativo não se circunscrevem apenas aos territórios escolares. As sociedades actuais terão de fazer um grande esforço para reconciliar as pessoas com o seu tempo, isto é, para as munir de instrumentos e bases atitudinais adequadas à revolução científica e tecnológica com que se deparam, o que implica que se garanta o acesso universal ao conhecimento e uma forte aposta da educação na inovação. Só com este esforço colectivo conseguiremos tornar-nos culturalmente contemporâneos com as tecnologias e os conhecimentos disponíveis e criar condições para que as escolas, e em particular os professores, consigam ensinar para a sociedade do conhecimento e educar para a criatividade<sup>13</sup>.

Contribuir para propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para compreender e modificar o mundo é, sem dúvida, o principal desafio da escola actual. Como elemento fundamental no desenvolvimento e formação humanos, o contributo da escola torna-se imprescindível não só para a formação de cada pessoa, mas também para a regeneração do próprio tecido social e para a consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática. Uma ideia que tem ganho alguma visibilidade pelas sucessivas reformas que têm procurado implementar-se no sistema educativo. Não é por acaso que a educação continua a ser uma das principais prioridades das agendas políticas de sucessivos governos.

<sup>9</sup> *Idem*.

<sup>10</sup> Ramón Flecha e Iolanda Torrijada, 2000, pp. 34-35.

<sup>11</sup> Carlinda Leite, 2003, p. 9.

<sup>12</sup> Michael Fullan, 2002.

<sup>13</sup> Andy Hargreaves, 2003.

## 1.2. A NECESSIDADE DE REPENSAR AS PRÁTICAS CURRICULARES

Perante o quadro de mudança a que aludimos no ponto anterior, impõe-se neste momento reflectir sobre a forma como estas questões se relacionam com o currículo e sobre as transformações que podem e/ou devem operar-se com o intuito de conferir um novo protagonismo à escola e um outro sentido às aprendizagens que aí têm lugar.

Em termos curriculares, os reflexos destas mudanças são imediatos. De um *paradigma curricular*<sup>14</sup> de âmbito exclusivamente nacional, construído numa lógica centralizadora e em que ao Estado incumbia decidir e “distribuir” a educação dos cidadãos, onde o currículo era tido como um conjunto de objetivos e de conteúdos disciplinares previamente definidos que a escola deveria concretizar para um público relativamente homogêneo, procura caminhar-se para a assunção de um *novo paradigma curricular*, em que o currículo é visto como um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente<sup>15</sup> e como uma construção inacabada, resultante da participação de todos os intervenientes no processo educativo. O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação, não ignorando a existência de uma realidade que se constrói na diversidade<sup>16</sup>.

Estamos perante um processo de mudança que, ao conceptualizar o currículo como uma construção socialmente partilhada e como sinónimo de aprendizagens a concretizar pelos alunos<sup>17</sup>, e não apenas como um conjunto de disciplinas ou de conteúdos a transmitir nas escolas, não pode dissociar-se da assunção de um novo modelo de aprendizagem. Assim, faz todo o sentido falar numa aprendizagem baseada em projectos, uma vez que deixa de ser tida como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se como

um processo de construção dinâmico, cujos principais obreiros são os próprios aprendentes. Um conceito de aprendizagem que não se compadece com a separação entre os que pensam e os que praticam a educação, não se coaduna com a ausência de significado que têm os processos educativos, nem pactua com a carência de sentido das aprendizagens que os alunos realizam.

Daí a tendência descentralizadora a que aludíamos mais atrás, no sentido de deslocar os centros de decisão para as situações em contexto, bem como a (re)emergência das ideias de projecto e de gestão contextualizada, como forma de os distintos agentes educativos poderem envolver-se nas decisões curriculares e darem resposta às mudanças que urge imprimir no palco educativo<sup>18</sup>.

Mais do que um roteiro educativo previamente delineado, torna-se necessário interpretar o currículo como um projecto social que, segundo Denis Lawton<sup>19</sup>, traduz um ideal de sociedade (economia, ideologia, cultura...) numa multiplicidade de processos e práticas escolares que incluem intenções bem delimitadas (daí a importância de um projecto formativo de âmbito nacional), mas não deixa, por isso, de atender às características, interesses e anseios de cada contexto particular. Enquanto projecto, o currículo exprime uma arte de construir intenções, construção essa que deve ser regida legalmente, sem que, contudo, seja impermeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência<sup>20</sup>.

Nesta ordem de ideias, a construção de projectos é vista como uma possibilidade de definir colectivamente um conjunto de linhas de acção que sirvam para nortear e configurar os processos educativos ao nível de cada instituição educativa. Trata-se de uma forma de assunção de poderes e responsabilidades pelas escolas, no sentido de organizarem os percursos educativos dos respectivos alunos, sem deixar, contudo, de ter em conta o corpo de aprendizagens comuns que deve ser garantido a todos eles.

No fundo, o que está em causa é uma mudança de lógicas, isto é, de uma *lógica uniformista* procura caminhar-se para uma *lógica*

<sup>14</sup> Referimo-nos aqui ao conceito de paradigma no sentido que lhe é conferido por N. L. Gage (1963), isto é, não como um conjunto de teorias mas sim como um modelo de análise numa fase pré-teórica, modelo esse que pode ser representado por relações entre variáveis de uma determinada área de conhecimento. Nesta perspetiva, um paradigma é um conjunto de ideias ou de formas de pensamento que, após aplicação prática, podem eventualmente levar ao desenvolvimento de uma teoria.

<sup>15</sup> Maria do Céu Roldão, 2000, p. 11.

<sup>16</sup> José Morgado, 2000.

<sup>17</sup> Ivor Goodson, 1997.

<sup>18</sup> Maria do Céu Roldão, 2000.

<sup>19</sup> Denis Lawton, 1981.

<sup>20</sup> José Morgado, 2003a.



autonomizadora da escola, o que, inevitavelmente, requer que os professores se empenhem e envolvam nos processos de mudança e consigam alterar as suas práticas curriculares. Uma mudança que passa pela construção, realização e avaliação de projectos curriculares em cada escola, já que estes se assumem, ao mesmo tempo, como “uma forma de resolução de conflitos existentes entre o que deve ser, no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível da escola e da sala de aula”<sup>21</sup>.

O conceito de projecto curricular repousa, assim, na noção de aprendizagem como percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, através do qual se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências com que quotidianamente se depara e a assumir-se como principal protagonista na (re)construção dos seus saberes. Poderão eventualmente surgir imprevistos, mas são apenas evidências da própria complexidade dinâmica que caracteriza todo esse fenómeno.

Veiculando um modo específico de entender, seleccionar e valorizar os processos e os produtos culturais, a maneira como devem ser codificados e representados num suporte material, a forma como podem ser comunicados e reconstruídos na experiência do aprendiz e, por consequência, um determinado modelo de escola e de ensino<sup>22</sup>, o projecto curricular funciona como um mediador entre o conjunto de intencionalidades educativas e sociais e as práticas curriculares que se desenvolvem na escola e na sala de aulas.

Dai que, subjacente à realização do projecto curricular, tanto ao nível da escola, de ciclo ou ano de escolaridade, como de cada turma, exista “uma concepção interactiva, evolutiva e construtivista” de aprendizagem, por oposição à “concepção estática, linear, tecnicista e burocrática” que imperou durante muito tempo<sup>23</sup>.

Trata-se de um repto democrático ao debate e à participação efectiva dos professores nas decisões curriculares que não-de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, bem como à sua capacidade para diferenciarem o ensino que ministram aos

estudantes. Sendo a diferenciação educativa um processo através do qual os professores e as professoras definem “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas”, como forma de poderem “potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas”<sup>24</sup>, o projecto curricular de escola assume-se, nesta perspectiva, como um meio de promoção educativa dos estudantes, uma forma de eliminar desigualdades e de construir o seu sucesso educativo.

É à luz destes preceitos que James Beane<sup>25</sup> se refere à integração curricular como uma forma de relacionar o currículo com a educação democrática que deve desenvolver-se nas escolas. Define-a como sendo uma concepção curricular que apeia ao questionamento e à acção dos distintos parceiros escolares, procurando aumentar as possibilidades de integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significativas para os jovens. Tais questões, para além de serem identificadas em conjunto, enfatizam a planificação colaborativa entre os educadores e os estudantes.

Para que tal seja possível, o projecto curricular deve permitir a integração simultânea de quatro dimensões: *a experiência dos jovens* – o que requer que na escola se organizem experiências de aprendizagem relacionadas com as experiências de vida dos estudantes, envolvendo-os em processos construtivos de saberes e permitindo desenvolver uma postura reflexiva favorecedora de uma consciência crítica; *a integração social* – que se refere ao que todos os jovens devem “saber” para se poderem integrar na sociedade, pressupondo o recurso a situações educacionais partilhadas por todos e a experiências de vida diversas e a promoção de “valores comuns”; *a integração do conhecimento* – o que pressupõe que o conhecimento abordado nas escolas funcione interactivamente, por oposição à fragmentação do conhecimento na abordagem por disciplinas, tornando-se assim mais acessível e significativo para os estudantes, podendo ser tido como um instrumento com sentido para os jovens poderem organizá-lo e utilizá-lo na resolução dos seus problemas;

<sup>21</sup> José Pacheco e José Morgado, 2003, p. 14.

<sup>22</sup> Jaime Martínez, 2002.

<sup>23</sup> Helena Peralta, 2002, p. 18.

<sup>24</sup> Maria do Céu Roldão, 1999, p. 52.

<sup>25</sup> James Beane, 2002, p. 10. Seria indelicado da nossa parte ignorar os trabalhos pioneiros neste domínio de autores como Basil Bernstein (1988) e Lawrence Stehhouse (1987).



a *integração como uma concepção curricular* – o que implica que o próprio currículo se organize de forma a possibilitar a integração das experiências curriculares nos esquemas de significação dos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilite a sua participação nos processos de planificação, desenvolvimento e tomada de decisões curriculares.<sup>26</sup>

O projecto curricular é, pois, uma outra forma de pensar e realisar o ensino, que procura ir ao encontro não só das necessidades e dos anseios da comunidade mas também das capacidades, dos interesses e dos ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem escolar constitui uma parte muito importante do percurso de vida dos alunos não podendo, por isso, ser desligada dela. A este respeito, as palavras de Álvaro Gomes<sup>27</sup> são esclarecedoras:

*A experiência da aprendizagem não pode ser uma experiência ao lado da vida. A experiência do ensino não pode ser uma vivência à margem da vida. Trata-se de um percurso fértil de encontros comuns e partilhados, nos momentos amargos e nos momentos de felicidade, num contacto em que não podem segregar-se a vida da ciência e a ciência da vida.*

No entanto, muito do que se passa ao nível dos processos de ensino-aprendizagem – o modo como se estruturam as aulas, os conteúdos que aí são trabalhados, as actividades que os estudantes realizam, a forma como são avaliados – depende dos meios e dos recursos que a escola dispõe e que cada professor produz e/ou utiliza para esse efeito. É precisamente sobre alguns desses recursos – os manuais escolares – que pretendemos debruçar-nos nos pontos seguintes.

Uma vez que o manual escolar consubstancia um determinado projecto curricular, torna-se pertinente discutir de que forma tais recursos didácticos podem, ou não, contribuir para tornar executáveis os propósitos que vimos enunciando.

## CAPÍTULO 2

# A IMPORTÂNCIA DOS MANUAIS ESCOLARES NA CONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

<sup>26</sup> *Idem*, pp. 15-20.

<sup>27</sup> Álvaro Gomes, 2000, p. 85.

Vários registros históricos sobre a educação e o ensino demonstram que, desde há muito tempo, os manuais escolares e os livros de texto têm vindo a desempenhar um papel importante na organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem, conseguindo sobreviver a diferentes políticas educativas e curriculares e em contextos culturais muito distintos.

Independentemente do país a que possamos referir-nos, a verdade é que os materiais que se utilizam no desenvolvimento do currículo, em particular os manuais escolares e os livros de texto, têm estabelecido uma relação estreita entre as práticas pedagógicas e os propósitos das aprendizagens ministradas, conseguindo interferir na forma como os professores desempenham o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que se veiculam nas escolas e, por consequência, nas decisões que se tomam relativamente a essas questões.

Mais do que um mero instrumento de trabalho dos professores ou dos alunos, José Correia e Manuel Matos<sup>28</sup> consideram que “o manual escolar envolve e desenvolve um sistema complexo de relações sociais” que determinam muito do que se passa no campo do ensino e da aprendizagem. A propósito da centralidade do manual escolar nesse domínio assinalam que:

*Ele não é um simples instrumento de trabalho, um artefacto inscrito em relações de trabalho pré-construídas, mas imprime um certo sentido ao trabalho escolar, participando na sua estruturação e, participando, por isso, na estruturação das relações sociais onde ele se desenvolve, nomeadamente na estruturação dos dispositivos de controlo social sobre o trabalho docente.*

Não surpreende, pois, que os aspectos relativos à construção e utilização dos materiais curriculares ocupem um lugar cada vez mais proeminente sempre que se pensam os problemas da educação e do ensino, designadamente ao nível do trabalho nas escolas, da mudança das práticas curriculares e das relações que existem entre os vários elementos que configuram os processos de ensino e aprendizagem.

<sup>28</sup> José Correia e Manuel Matos, 2001, p. 152.

Para além da importância dos manuais escolares como elementos estruturantes dos conteúdos que são trabalhados nas aulas, determinando de forma directa ou indirecta grande parte das actividades de escolarização, não podemos esquecer que tais instrumentos curriculares surgem também como uma referência incontornável na “estruturação dos modernos sistemas educativos”, enquanto agentes difusores de uma dada cultura científica e de uma determinada “identidade nacional”.<sup>29</sup>

Segundo Jaume Martínez<sup>30</sup>, a forma como se organizam os recursos didácticos que utilizamos nas escolas corporiza, ao mesmo tempo, um *código de regulação pedagógica*, que “traduz uma forma de entender a selecção cultural, o trabalho do professorado e a aprendizagem dos estudantes”, e um *código de regulação social de significados culturais*, sintetizando neste caso “uma forma de relação entre os subsistemas político, económico e cultural de uma sociedade no interior do seu sistema educativo”. Tais códigos, que contribuem para dar forma e legitimar o conhecimento que em dado momento a escola “deve” diluir, geram um conjunto de significados específicos relativamente às práticas educativas, interferindo tanto nas concepções sobre o desenvolvimento profissional docente, como na manutenção ou alteração da *racionalidade curricular* que consubstancia os fenómenos educativos.

Sem deixar de ter em conta o valor que os critérios de natureza epistemológica devem ter no processo de selecção dos conhecimentos que as escolas veiculam, o que se verifica é que grande parte das decisões relativas a todo esse processo têm sido tomadas num contexto situado a montante da instituição educativa, o Estado, consignando aos professores decisões de carácter mais técnico, nomeadamente no que se refere a *como ensinar* ou *como fazer* para que os estudantes consigam aprender aquilo que outros seleccionaram e consideraram importante, valioso, legítimo e imprescindível<sup>31</sup>.

Ao perfilar uma determinada visão da realidade e um modelo de homem e de sociedade a construir, qualquer selecção cultural não pode desligar-se das dimensões de natureza ideológica e política que lhe estão subjacentes, o que reforça a natureza ética e política da própria acção educativa. No fundo, estamos em presença daquilo que Raymond Williams apelida de “tradição selectiva” e que Michael Apple<sup>32</sup> define como “a selecção feita por alguém, a visão de alguém a respeito do que se deve considerar legítimo em matéria de conhecimento e de cultura”.

Ora, os manuais escolares ao organizarem e apresentarem a *cultura seleccionada* nos programas escolares podem, eventualmente, contribuir para transmitir e legitimar o conhecimento que se considera útil que os alunos aprendam na escola, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, e para difundir determinadas “concepções ideológicas e políticas dominantes” em detrimento de outras igualmente válidas e importantes<sup>33</sup>. Daí a necessidade de reflectirmos sobre a forma como estes instrumentos didácticos se organizam, as mensagens e os valores que, directa ou indirectamente, veiculam e o papel que podem desempenhar na configuração dos processos educativos.

Por outro lado, e de forma idêntica ao que devia acontecer com os programas de ensino, também os manuais escolares deviam ser constituídos de modo a poderem adaptar-se aos estudantes e não o contrário. Claro está que, em qualquer dos casos, o papel desempenhado pelo professor é crucial.

Vale a pena, a este respeito, retermos os ensinamentos de Bruno Munari<sup>34</sup> sobre a forma como esses programas podem estruturar-se e o modo como os professores deviam desenvolvê-los:

*Existem dois modos de preparar um programa de ensino (...). Existe um modo estático e um modo dinâmico. Existe um modo no qual o indivíduo é forçado a adaptar-se a um esquema fixo, quase sempre*

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>30</sup> Jaume Martínez, 1999, p. 116.

<sup>31</sup> Nieves Blanco, 1996, p. 13.

<sup>32</sup> Michael Apple, 1996, p. 66.

<sup>33</sup> Jurjo Torres, 1998a, p. 170.

<sup>34</sup> Bruno Munari, 1982, p. 14.



*ultrapassado ou, no melhor dos casos, em vias de ser ultrapassado pela realidade prática de cada dia. E um outro modo, que se forma pouco a pouco, continuamente modificado pelos próprios indivíduos e pelos seus problemas mais actuais.*

*No caso do ensino estático, com programas fechados e inamovíveis, cria-se muitas vezes um sentimento de mal-estar e, algumas vezes, mesmo de rebelião por parte dos estudantes; noutros casos, o estudante, compreendida a inutilidade de todo e qualquer esforço para adaptar o ensino aos seus verdadeiros interesses, segue sem entusiasmo os cursos ou abandona mesmo a escola. No caso do ensino dinâmico, os professores estudam um programa de base, o mais avançado possível e assim modificável segundo os interesses que surgem do próprio ensino. Só no fim se saberá que forma teve e como se desenvolver. (...) O professor deve ter a elasticidade e a rapidez de preparar as lições em virtude das necessidades que de vez em quando se apresentam segundo a natureza dos vários indivíduos, de modo que todos possam ser ajudados a clarificar os seus problemas sobre um tema geral dado (...).*

Tal como acontece com os programas escolares, também os manuais escolares se podem estruturar de um ou de outro modo, sendo utilizados de forma distinta pelos professores na organização das situações de ensino-aprendizagem – ou como um simples material de apoio para as tarefas de aprendizagem que os alunos devem realizar ou como um percurso obrigatório que todos devem cumprir. Defendemos, por isso, que os manuais escolares tenham um carácter aberto e abrangente, eximindo-se do teor excessivamente académista que caracteriza muitos deles. Não deixando de reconhecer que devem propiciar informação relevante para os alunos, é necessário que o façam de forma não limitativa, isto é, estimulando um papel dinâmico e interventivo por parte dos estudantes na construção dos seus próprios conhecimentos.

Os manuais escolares devem incentivar o recurso a outras fontes de informação, contribuindo assim para que cada estudante possa aprofundar as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa. Não podemos esquecer que o processo de aprendizagem é, essencialmente, um processo de construção pessoal, um empreendimento que não pode

determinar-se *a priori*, nem de um modo linear e rígido, sob pena de produzir efeitos muito perversos em relação aos verdadeiros fins que a educação deve perseguir. Uma situação que se torna mais visível em determinadas áreas, como, por exemplo, na aprendizagem das ciências, onde os manuais escolares devem propor *actividades laboratoriais abertas*, que promovam tanto a *inter-relação dados-evidências-conclusões*, como a *construção de explicações científicas* para os fenómenos em estudo.<sup>35</sup>

De qualquer forma, e como salientamos ao longo deste trabalho, o papel desempenhado pelos professores em todo o processo é fundamental. De pouco serve dispor de manuais escolares que cumpram os preceitos a que temos vindo a aludir se os professores, na prática quotidiana da sala de aulas, se refugiarem num papel meramente técnico, limitando-se a debitar os conteúdos curriculares propostos ao nível de cada disciplina.

<sup>35</sup> Laurinda Leite, 2003.

**CAPÍTULO 3**

**OS MANUAIS ESCOLARES  
COMO MEDIADORES  
DAS PRÁTICAS DOCENTES**

Embora a pertinência das mudanças a que temos vindo a fazer referência seja inquestionável do ponto de vista da organização e do desenvolvimento do currículo, a verdade é que tem perdurado uma certa indiferença e algum alheamento por parte de muitos professores.

A própria conjuntura política, económica e social contemporânea tem contribuído para tornar evidente uma certa instabilidade da profissão docente que, associada ao facto de os professores se considerarem frequentemente como principais (muitas vezes únicos) responsáveis pelos fracassos escolares, origina ansiedade e incertezas, propiciando o isolamento e algum distanciamento em relação aos estudantes.

Tais factos, geradores de um crescente “mal-estar profissional” são, no dizer de António Nóvoa<sup>36</sup>, resultantes de dois aspectos principais: por um lado, “a tendência para separar a concepção da execução”, ou seja, a produção dos currículos e programas de ensino da sua operacionalização na escola e na sala de aulas; por outro lado, “a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores”, aumentando consideravelmente as suas tarefas diárias.

Trata-se de um *fenómeno social* que decorre da “ausência de um projecto colectivo” e que tem permitido enfatizar o tecnicismo do trabalho docente, reduzir significativamente a sua autonomia e provocar uma progressiva deterioração do seu estatuto profissional. Aspectos que, em conjunto, têm contribuído para viabilizar um papel docente mais consonante com o de funcionário público do que com a de um profissional autónomo<sup>37</sup>. No fundo, e como referem Michael Apple e Susan Jungck<sup>38</sup>, “a qualidade cede lugar à quantidade”, perdendo-se *competências colectivas* em favor de *competências administrativas*.

Não tem cabimento uma imagem de professor como funcionário público, submetido de forma passiva ao poder da tutela, isto é,

<sup>36</sup> António Nóvoa, 1992, pp. 23-24.

<sup>37</sup> *Idem*.

<sup>38</sup> Michael Apple e Susan Jungck, 1990, p. 156.



um trabalhador que, predominantemente, se limita a executar tarefas decididas e/ou *encomendadas* por outros. Os professores usufruem de autonomia e responsabilidades que lhes estão inerentes a partir do momento em que têm de decidir e organizar uma prática que, no caso da educação, deve ser uma prática aberta e participada. Nem sequer é admissível um profissionalismo apoiado na defesa de interesses corporativos, ainda que alguns sejam legítimos, partindo do princípio de que apenas a eles pertencem as habilidades, os conhecimentos e os motivos para construir uma educação de qualidade<sup>39</sup>.

Para que tal situação se altere, torna-se necessária uma outra concepção da formação de professores, “uma formação onde se destaque o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”<sup>40</sup>, associada a uma relevante e atualizada formação teórica. Um modelo que implica considerar a formação inicial como ponto de partida de um permanente e complexo processo de desenvolvimento profissional, devendo a formação contínua ser tida como fazendo parte do trabalho docente com vista a um aperfeiçoamento constante, centrado nas atividades diárias da sala de aula e na procura de respostas para a resolução de problemas inerentes à vida escolar. Um modelo que, à luz do que nos propõe Donald Schön<sup>41</sup>, incida na resolução de problemas práticos, na base de uma reflexão permanente do professor.

Segundo Maria Assunção Flores, uma das principais finalidades da formação inicial devia ser “preparar os professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança”, o que só é possível na base de “uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo (e a forma como este tem sido entendido)”<sup>42</sup>.

Porém, o que se tem verificado é que um número significativo de professores “continua ainda a ser formado numa perspetiva *ylétrica* consubstanciada pela trílogia objetivos-atividades-avaliação”,

baseando-se essencialmente numa abordagem racionalista do currículo e no valor intrínseco das disciplinas<sup>43</sup>. Uma lógica que tem sido difícil de ultrapassar a vários níveis e que interfere e determina o desempenho curricular dos docentes.

Na esteira do que nos propõe Paulo Freire<sup>44</sup>, é preciso insistir na ideia de que “ensinar não é só transferir conhecimento, mas sobretudo criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”, o que implica que o professor esteja permanentemente “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições”, isto é, que se assuma como um ser “crítico, inquiridor e inquieto”. É necessário que cada docente perceba que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente da sua inconclusão num permanente movimento de busca”, sendo a partir desta “inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”<sup>45</sup>.

De facto, quer em termos de relação pedagógica, quer da própria construção do conhecimento, o importante é que os alunos aprendam a fazer perguntas, uma vez que estas actuam como geradoras e organizadoras do saber escolar. As perguntas despertam e ajudam a saciar o desejo de conhecer coisas novas e, ao mesmo tempo, favorecem a reflexão sobre o próprio saber e o processo de aprendizagem. Uma escola que faz dos alunos a razão da sua existência entende a participação como uma possibilidade de pensar, de tomar a palavra em igualdade de condições, de gerar o diálogo, de respeitar o direito de as pessoas intervirem na tomada de decisões que afectam a sua vida e de se comprometerem na acção.

Como dizia o Professor Agostinho da Silva<sup>46</sup>, “o importante é educar as pessoas para perguntar, não para responder”. Aliás, como pode haver aprendizagem se não houver questionamento? E, a ser assim,

<sup>39</sup> Magalhães S. Larson, 1977.

<sup>40</sup> Carlos Marcelo, 1992, p. 53.

<sup>41</sup> Donald Schön, 1998.

<sup>42</sup> Maria Assunção Flores, 2003, p. 205.

<sup>43</sup> José Morgado, 2001, p. 55.

<sup>44</sup> Paulo Freire, 1997, p. 52.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 64.

<sup>46</sup> Citado por Álvaro Gomes, 2000, p. 49.

“por que razão é que «a idade dos porquês» é uma efêmera idade na maioria dos cidadãos? Será porque a escola dá suficientes respostas ou porque não estimula ou, mesmo, sufoca a maioria das perguntas?”<sup>47</sup>

Na verdade, o que se constata é que em muitas das salas de aula é isso que acontece. Num trabalho de investigação que realizámos recentemente<sup>48</sup>, verificámos que a acção educativa, em vez de favorecer uma relação professor-aluno aberta e estimulante, capaz de propiciar a eclosão de ideias e de experiências pessoais, se reduz em larga medida a sucessivas interações pergunta-resposta, geradoras de uma panóplia de *pseudodiálogos* que acabam por servir mais ao professor do que aos estudantes e por transmitir a ideia de que aquilo que realmente interessa são as respostas.

Ora, de entre os vários elementos que podem contribuir para dificultar a concretização dos propósitos que vimos enunciando, tanto ao nível da formação de professores como do seu “desajustado” desempenho curricular, não podemos excluir os manuais escolares.

Não serão alguns deles autênticos armazéns de respostas que os professores se encarregam de administrar quando julgam mais conveniente? Não poderão, nesses casos, minimizar o valor educativo do debate, um campo propício à livre expressão de ideias, valorizando essencialmente a transmissão de conhecimentos e a prossecução de determinados objectivos previamente delineados? Não valorizarão, com frequência, mais o(s) produto(s) do que os processos educativos?

É sobre algumas destas questões que procuramos reflectir ao longo dos segmentos seguintes.

### 3.1. FUNÇÕES DOS MANUAIS ESCOLARES

Parece tornar-se cada vez mais irrefutável a preponderância que os manuais escolares têm tido no quotidiano educativo de docentes e estudantes, não só por se revelarem instrumentos de trabalho visíveis por muitos como auxiliares importantes da prática pedagógica,

mas também por serem considerados um meio facilitador da aprendizagem dos alunos.

Na opinião de muitos professores, os manuais escolares, além de serem “intérpretes privilegiados tanto das fidelidades como das infidelidades curriculares”, têm a vantagem de reunir “as propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno”, quer este se exerça no interior da sala de aulas, quer na esfera doméstica<sup>49</sup>.

Reportando-se às possibilidades que os manuais escolares oferecem e às formas como podem ser utilizados – nas aulas ou em casa, por docentes ou por estudantes, individualmente ou em grupo, como “programa disciplinar” ou como mero instrumento de apoio –, Alain Choppin<sup>50</sup> apelida-os de *utilitários polivalentes*. Na opinião deste investigador, o manual escolar usufrui de um estatuto particular (todos os estudantes o conhecem) e desempenha funções privilegiadas, na medida em que é através dos manuais que, por norma, os alunos estruturam, adquirem e avaliam a esmagadora maioria dos seus saberes e conhecimentos. Considera que qualquer manual escolar reúne quatro características importantes que lhe conferem um estatuto próprio: é um *produto de consumo*, um *suporte de conhecimentos escolares*, um *veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura* e, por último, um *instrumento pedagógico*<sup>51</sup>.

Nas palavras de José Amado Mendes<sup>52</sup>, os manuais escolares,

*“Amados, por uns, e criticados, por outros, (...) continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didáctico de extrema utilidade – para alunos, professores e, por que não, para as próprias famílias/encarregados de educação –, eles veiculam valores e princípios, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a(s) identidade(s).”*

<sup>49</sup> José Correia e Manuel Matos, 2001, p. 151.

<sup>50</sup> Alain Choppin, 1992.

<sup>51</sup> *Idem*, pp. 18-20.

<sup>52</sup> José Amado Mendes, 1999, p. 343.

<sup>47</sup> Álvaro Gomes, 2003, p. 11.

<sup>48</sup> José Morgado, 2003b.



É neste sentido que Henri Monjor<sup>53</sup> assinala que “o manual escolar tende a estimular pulsões positivas e negativas, leva a amar, odiar e respeitar, (...) propõe modelos identificatórios; contribuindo para a construção da identidade, ele visa fazer aceitar ideais, guiando e reforçando o amor-próprio”.

As considerações anteriores demonstram que, na realidade, os manuais escolares comportam importantes e distintas funções. Por ora, detenhamo-nos no papel que tais artefactos assumem em certos campos mais específicos, nomeadamente como fonte de informação, o tipo de informação que privilegiam e a forma como a divulgam.

Embora possam ser portadores de alguma informação adjacente à que é prescrita pelos programas escolares, os manuais contêm, essencialmente, a informação que os alunos necessitam para satisfazerem os requisitos mínimos exigidos e serem aprovados numa dada disciplina. Jurjo Torres<sup>54</sup> considera-os, por isso, instrumentos que facilitam “a reprodução do conhecimento académico”, necessário tanto para progredir ao longo de um nível ou ciclo de ensino, como para poder sobreviver no interior da instituição escolar, embora tal conhecimento pouco tenha a ver com os saberes que utilizam na sua vida quotidiana para compreender as situações em que participam e elaborar propostas de acção na sua comunidade. Assim se compreende, como, aliás, temos vindo a referir, a necessidade de recorrer a outras fontes informativas, evitando utilizar o manual como única fonte de conhecimento e de aprendizagem.

Para além de uma função difusora de conhecimento – ninguém duvida que os manuais escolares parecem ser guiados pelo desejo de transmitir informação, factos, dados –, Antoni Zabala<sup>55</sup> afirma que diversas investigações sobre manuais escolares têm demonstrado que este recurso educativo é portador de determinadas orientações ideológicas sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura. Uma afirmação que corroboramos na

íntegra e que leva Jurjo Torres<sup>56</sup> a considerar os manuais como “produtos políticos” que, por norma, supõem concepções ideológicas e teorias acerca da realidade em que vivemos. Acrescenta o autor que alguns manuais escolares veiculam valores e atitudes aceites por determinados grupos sociais dominantes, apresentando-os como naturais, não prestando a devida atenção a certas culturas marginalizadas e mais desfavorecidas que, para além de não figurarem no padrão cultural que normalmente as escolas exibem, são tidas como fazendo parte de uma realidade que não pode ser transformada.

Na verdade, existem alguns manuais escolares que são construídos na base de uma visão claramente etnocêntrica, conferindo uma atenção muito limitada ou, mesmo, omitindo a análise de outras culturas distintas, o que permite que, com relativa frequência, se construam estereótipos sobre determinadas realidades humanas.

Ora, uma escola que se pretenda assumir como um espaço participativo e democrático não pode ignorar tais perspectivas. Estamos, por isso, convicto de que os professores necessitam de ter consciência de tais problemas, reflectir acerca das visões socialmente construídas sobre o mundo e submetê-las a um exame crítico na escola, em particular nas salas de aula.

Para conseguir compreender essas concepções da realidade social, julgamos que se torna necessário submeter os conteúdos veiculados na escola e pelos manuais escolares a dois níveis distintos de análise: o nível explícito, correspondente àquilo que se pretende transmitir de forma consciente, existindo uma clara intencionalidade de fazê-lo; o nível implícito, que se situa ao nível das mensagens latentes, do inconsciente, dada a ausência de intencionalidade na sua transmissão. Trata-se de um nível mais profundo do que o anterior, identificando-se com o que Jurjo Torres<sup>57</sup>, na esteira de alguns sociólogos da educação, denomina como *currículo oculto* e que, embora alheado do domínio imediato das nossas sensações, não deixa de ter uma função notável na conformação da vida da

<sup>53</sup> Henri Monjor, 1997, p. 202 (citado por José Amada Mendes, 1999, p. 343).

<sup>54</sup> Jurjo Torres, 1998a, p. 155.

<sup>55</sup> Antoni Zabala, 1990, p. 134.

<sup>56</sup> Jurjo Torres, 1998.

<sup>57</sup> Jurjo Torres, 1995.



escola e na aprendizagem dos estudantes. Um currículo que, longe da formalidade dos programas, dos tempos de escolaridade ou das matérias a cumprir, é constituído por valores fáceis de reconhecer mas difíceis de quantificar, tais como a integridade, o sentido de responsabilidade, a paciência, a compreensão, a capacidade de reconhecer o erro, o saber ouvir e aceitar o outro tal como é<sup>58</sup>. Em suma, um currículo que “é alimentado sobretudo por modelos, que são na sua essência a expressão humana mais pura da solidariedade profissional”<sup>59</sup> e pessoal.

Se a escola considerar que o seu principal objectivo é transmitir conhecimentos, competindo aos professores apresentar um saber oficial a todos os estudantes, pressupondo que por essa via todos conseguirão um idêntico nível de saberes, previamente organizados e homologados, então o tipo de manual escolar a que aludimos mais atrás revela-se um instrumento necessário e coerente. Constitui um património comum de conhecimentos, um recurso que permite o trabalho individualizado e a comparação com os demais, um artefacto que propõe um método de aprendizagem que favorece principalmente a memorização e a repetição e que se adapta à existência de um programa rígido para cada disciplina. A ser assim, poder-se-ia até ser tentado a pensar no regresso à política do livro único que, durante um longo período de tempo, se considerou como a que mais se adequava a determinados fins educacionais.

Se, pelo contrário, a escola considera que a sua principal finalidade é a promoção e o desenvolvimento cultural, social, afectivo e psicomotor de cada indivíduo, se defende que a melhor forma possível de crescer culturalmente repousa na (re)construção de conhecimentos, então o manual escolar que se utiliza nos processos de ensino-aprendizagem deve ser construído de forma a propiciar tais possibilidades e, sempre que seja útil, ser conjugado com a utilização de outros instrumentos curriculares alternativos.

Uma escola que perflha uma posição construtivista centra-se preferencialmente na criança – não apenas nos docentes ou nos conteúdos – e parte dos seus conhecimentos adquiridos para a confrontar com os demais e com problemas a resolver. Baseia-se, não no ensino da verdade – aqui entendida como solução “mágica” para todos os problemas possíveis –, mas sim na procura de soluções para os diversos problemas que se apresentam, aceitando verdades parciais, satisfatórias em dadas ocasiões mas sempre discutíveis e modificáveis.

Mais, uma escola que persegue tais propósitos não pode cingir-se culturalmente a um único texto para todos os estudantes, válido para todo o território nacional, de forma idêntica ao que acontece com a generalidade dos programas disciplinares. Pelo contrário, deve ser uma escola que, não descurando o conjunto de aprendizagens tidas como necessárias para todos, aceita o desafio de partir dos conhecimentos que os alunos possuem, das suas experiências de vida e de recorrer a situações e problemas locais, não previsíveis mas actuais. Numa escola deste género, para além do manual escolar são necessários outros livros e diversos recursos informativos com os quais se possam contrastar experiências e saberes<sup>60</sup>.

Além da importância que deve ser conferida aos conhecimentos que cada estudante possui, importa salientar que o trabalho em equipa e o debate colectivo constituem os métodos de trabalho privilegiados para a consecução dos fins que vimos enunciando.

Ora, se em todo este processo se privilegiar a utilização de recursos didácticos que, à partida, já contemplem todos os conteúdos a ser trabalhados, as actividades para o fazer e as formas de as avaliar, não se estará a impedir que os alunos recorram a fontes de informação distintas, que procurem e/ou construam as respostas de que

<sup>60</sup> No que se refere à existência de outras fontes informativas, seria injusto não referirmos o contributo que as editoras têm dado através dos manuais que oferecem aos professores e às escolas no início de cada ano escolar. Embora o elevado número de manuais que chega às escolas possa, em certos casos, dificultar o processo de análise e de selecção a que os mesmos devem ser sujeitos, a verdade é que tais instrumentos constituem uma mais-valia para o património bibliográfico de cada instituição educativa, sendo muitas vezes utilizados por professores e alunos no decurso das actividades lectivas.

<sup>58</sup> João L. Antunes, 2002, p. 200.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

necessitam, que desenvolvam determinadas capacidades de análise e de reflexão, certas competências ou mesmo o espírito crítico? E, em conjunto, tais procedimentos não dificultarão o seu pleno desenvolvimento pessoal e social?

### 3.2. MANUAIS ESCOLARES E CONTROLO DO CURRÍCULO

Na linha do que é defendido por José Gimeno<sup>61</sup>, o currículo, desde que se prescreve até que alcança o seu verdadeiro significado nas aprendizagens que os alunos realizam, passa por uma série de modificações resultantes de um conjunto de decisões tomadas a diferentes níveis e por várias instâncias – administração central, editoras, escolas, professores, entre outras.

Das instâncias referidas, pretendemos neste momento destacar a importância das editoras e, consequentemente, dos manuais escolares e livros de texto que publicam, tanto pelo papel que desempenham como mediadoras do significado e do conteúdo do *currículo prescrito* pela administração central, como pela incidência que os manuais têm tido na regulação e no controlo das práticas educativas nas salas de aula.

O manual escolar consubstancia uma construção específica do conhecimento, com uma determinada lógica de sequencialização, factores que, no dizer de alguns investigadores<sup>62</sup>, podem dificultar tanto a flexibilização como a integração curriculares. Para se poder flexibilizar o currículo e integrar os conhecimentos aprendidos na escola, é necessário que se diluam determinados poderes disciplinares instituídos e se dissolvam algumas fronteiras que têm perdurado entre as disciplinas, aspectos que, de forma mais ou menos intencional, têm sido viabilizados tanto pelos programas escolares como pelos próprios manuais. Caso contrário, continuará a privilegiar-se um conhecimento fragmentado, de acordo com a perspectiva que lhe é conferida no domínio de cada disciplina e/ou área de saber

científico, impedindo, não só que os estudantes compreendam adequadamente as informações que lhes são veiculadas, como também a construção de uma visão globalizadora e integrada dos saberes e, por consequência, da realidade em que se movem.

Entre as possíveis deficiências que pode potenciar uma escolarização baseada essencialmente nos manuais, e à semelhança do que se verifica em muitas salas de aula, Jurjo Torres<sup>63</sup> alerta para o facto de alguns manuais escolares não terem em conta as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos estudantes, a que se associam a falta de experiências interdisciplinares e globalizadoras, a não mobilização de experiências e conhecimentos que os alunos já possuem, a ausência de contraste entre os conhecimentos abordados e a realidade em que os jovens se inserem e a falta de incentivos à sua curiosidade e iniciativa. Tal como ainda acontece com alguns programas de ensino, existem manuais escolares que são constituídos como se todos os alunos fossem iguais, isto é, como se tivessem idênticos conhecimentos prévios, iguais necessidades, características similares e os mesmos interesses.

Posição idêntica é assumida por Francisco Imberón e Gregorio Casamayor<sup>64</sup>, que, para além de corroborarem os aspectos descritos, destacam o tratamento unidireccional da informação que é utilizada em certos manuais, eximindo-se da análise de pareceres distintos em relação a um mesmo assunto. Consideram, ainda, digna de realce uma certa tendência para o recurso a uma linguagem impessoal e abstracta e para transmitir os conhecimentos preestabelecidos nos programas escolares, estimulando, em muitos casos, mais o exercício da memorização do que da compreensão crítica dos conteúdos abordados. Na verdade, muito do conhecimento que se difunde nas escolas é tido como conhecimento acabado, negligenciando, tantas vezes, uma pedagogia de investigação, contribuindo, assim, para que os conteúdos se apresentem mais como um fim em si mesmos do que como um meio de aprendizagem e de desenvolvimento cultural.

<sup>61</sup> José Gimeno, 1988.

<sup>62</sup> James Beane, Jurjo Torres, Michael Apple, entre outros.

<sup>63</sup> Jurjo Torres, 1989.

<sup>64</sup> Francisco Imberón e Gregorio Casamayor, 1985.



Na óptica de Rui Castro<sup>65</sup>, os manuais escolares “são objectos particularmente complexos, característica para que contribuam decisivamente a rede de relações intertextuais em que são posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objectivos que a sua utilização persegue”, bem como todos os tipos de “condicionalismos que marcam a sua produção e difusão”.

Se o currículo é assumidamente um lugar de selecção do conhecimento<sup>66</sup>, então os manuais escolares “podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizam”<sup>67</sup>. Por outra palavras, se o currículo é o resultado de uma determinada selecção cultural, então o manual pode protagonizar essa selecção. É nesta linha de pensamento que Rui Castro<sup>68</sup> afirma que:

“Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados na escola e para a escola, são, em simultâneo, uma tecnologia para transmissão daqueles, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão, através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido, desempenham importantes funções pedagógicas. Olhados por este ângulo, eles podem permitir aceder ao conhecimento da «ideologia pedagógica» subjacente, do modo como é entendido o processo de «transmissão» e «aquisição» que tem lugar na sala de aula e do «papel» que nele é reservado aos alunos e aos professores.”

Se se limitarem a incorporar os conteúdos mínimos obrigatórios, prescritos pela administração central através dos programas escolares, então os manuais constituem um veículo propício para a disseminação de uma determinada cultura e um meio para controlar aquilo que se ensina nas escolas.

Como, por norma, muitos professores não utilizam os programas escolares – restringindo a sua utilização ao início do ano escolar

quando, ao nível do grupo disciplinar, elaboram as planificações de longo prazo –, nem têm por hábito elaborar materiais curriculares próprios, os autores dos manuais escolares acabam, nesses casos, por ser os principais interpretes dos programas oficiais para cada ano ou ciclo de escolaridade, trabalhando os conteúdos aí propostos. Dai o afirmarmos que, directa ou indirectamente, os manuais escolares determinam muito do que se passa no interior de cada sala de aula.

A importância dos manuais escolares na regulação da acção pedagógica de muitos professores é evidenciada por José Correia e Manuel Matos<sup>69</sup> ao sinalizarem que:

“Para além de gozar de um forte protagonismo na determinação do currículo vivenciado pelos alunos, o manual escolar (...) desempenha um papel indispensável na redução simbólica da heterogeneidade da acção pedagógica desenvolvida pelos professores de cada um dos grupos disciplinares de uma mesma escola. Independentemente de ter sido objecto de uma escola concertada, o manual adoptado constitui, eventualmente, o único referencial comum aos docentes de cada um dos grupos disciplinares.”

A este respeito, José Gimeno<sup>70</sup> considera que as condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho não são as mais propícias para estimularem “a sua iniciativa profissional”. A carga horária que têm adstrita, o número de alunos que cada docente tem a seu cargo, os diferentes trabalhos que têm de desempenhar para além das actividades lectivas – reuniões, correcção de trabalhos, preparação de aulas, etc. –, a burocracia inerente à própria actividade docente, são factores a ter em conta e que, muitas vezes, dificultam a produção de recursos didácticos, ou mesmo a idealização de outras estratégias de aprendizagem, alternativos ao manual escolar. Além disso, a prática tem demonstrado que, com alguma frequência, não se pondera com a importância devida a programação prévia do que se vai realizar durante um certo período de tempo escolar.

<sup>65</sup> Rui Castro, 1999, p. 189.

<sup>66</sup> Jean-Claude Forquin, 1993.

<sup>67</sup> Rui Castro, 1999, p. 189.

<sup>68</sup> *Idem*, pp. 189-190.

<sup>69</sup> José Correia e Manuel Matos, 2001, p.155.

<sup>70</sup> José Gimeno, 1988, p. 178.



Todas essas razões circunstanciais, associadas ainda à debilidade da profissionalização docente e às condições em que desenvolvem o seu trabalho, contribuem para que os professores recorram a “pre-laborações do currículo para o seu ensino”, vistas como dispositivos intermediários no actual sistema escolar, desempenhando neste caso uma função capital. A função mediadora entre o currículo prescrito e o currículo apresentado, que competência essencialmente ao colectivo docente, é assim relegada para as editoras. Assinala José Gimeno<sup>71</sup> que, nas actuais condições, não é fácil para o docente “passar de princípios ideais a práticas coerentes com os mesmos”, o que, de certa forma, explica a hegemonia conquistada pelos manuais escolares nas últimas décadas.

Se, aos factores descritos, associarmos a frequência com que os manuais escolares são utilizados por docentes e estudantes<sup>72</sup>, rapidamente se percebe que tais recursos se convertem num instrumento decisivo para legitimar uma determinada visão da sociedade e para veicular um dado padrão cultural.

Importa ainda assinalar que, embora os manuais escolares sejam instrumentos de trabalho muito utilizados por docentes e estudantes, são constituídos e dirigidos, preferencialmente, aos primeiros, uma vez que é ao colectivo docente que compete decidir o manual a adotar em cada escola. Não deixa de ser surpreendente que um recurso que se destina aos alunos seja apenas apreciado e seleccionado pelos professores. Neste sentido se pronuncia também Rui Castro<sup>73</sup> ao afirmar que:

“Os manuais escolares são textos de utilização preferencial pelos alunos — nas suas «actividades», nos seus «enquadradores discursivos», nos seus «textos de endereçamento» são os alunos que elegem como destinatários;

<sup>71</sup> *Idem*, p. 179.

<sup>72</sup> A propósito de a escolarização se organizar basicamente em torno dos manuais escolares e do peso que alcançaram e conseguiram preservar até aos dias de hoje, Jurjo Torres (1989) lembra que, quando um professor decide abandonar a utilização do manual escolar nas suas aulas, normalmente, sujeita-se a denúncias e fortes críticas por parte das famílias.

<sup>73</sup> Rui Castro, 1999, 191.

mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente, o professor que é quem decidirá sobre a sua adopção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro; pode acontecer, para lá disto, a ocorrência de comentários, de sugestões, de observações que só ganham sentido se conhecermos o professor como leitor ideal deste tipo de textos.”

Como ao processo de concepção, execução, divulgação e utilização de manuais escolares não são alheios interesses de ordem financeira e comercial, não nos surpreende que as editoras idealizem um “produto que possa ser vendido ao maior número possível de professores”, esmerando-se para conceber trabalhos o mais fundamentados e “refinados” possível, procurando facilitar ao máximo o trabalho docente na sala de aula. Só que todo esse conjunto de eventuais facilidades pode, eventualmente, contribuir para uma progressiva desprofissionalização docente. Não é por acaso que alguns investigadores<sup>74</sup> consideram que o *marketing* utilizado na produção e divulgação dos manuais escolares tem sido um factor importante na “institucionalização de lógicas onde as tendências para serem os professores a escolher os manuais” parecem, muitas vezes, ceder lugar “às tendências para serem, antes, os manuais a escolher e a fazer os professores”.

O facto de os professores estarem obrigados, tal como estipulam os normativos<sup>75</sup>, a seleccionar e adoptar um manual escolar para as disciplinas que leccionam, tem contribuído para que estes recursos sejam um meio de controlo curricular não despidendo. Na verdade, ao funcionarem como um elemento estruturador dos conteúdos disciplinares e um dos principais meios para a sua transmissão, os manuais escolares desempenham um importante papel na regulação das práticas pedagógicas<sup>76</sup>.

A existência de “agentes mediadores” entre o currículo e o professorado é uma realidade a ter em conta numa abordagem ao processo de construção e de desenvolvimento curricular, sobretudo porque

<sup>74</sup> José Correia e Manuel Matos, 2001, p. 155.

<sup>75</sup> Cf. artigos 4.º e 5.º do Decreto-lei n.º 369/90, de 26 de Novembro.

<sup>76</sup> José Carvalho, 1999, p. 179.

essa mediação pode introduzir condicionalismos muito próprios e decisivos, que funcionam como “mecanismos de controlo da prática profissional dos professores, dos conteúdos e dos métodos de ensino”<sup>77</sup>.

É preciso não deixar de prestar atenção a certos “condicionalismos inerentes às práticas de produção e de mercado”, que tantas vezes perseguem “interesses não só pedagógicos, com efeitos na configuração da realidade escolar”<sup>78</sup>. Torna-se imprescindível reflectir sobre as consequências sociais e pedagógicas que provocam, bem como sobre possíveis alternativas, uma vez que tais factores interferem nas práticas escolares e podem estimular alguma dependência profissional, condicionando a maior ou menor autonomia dos professores.

### 3.3. MANUAIS ESCOLARES E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Numa entrevista que Michael Apple, um investigador que se tem dedicado ao estudo da função e produção de manuais escolares, concedeu recentemente<sup>79</sup>, alegava a existência de duas razões para continuar a interessar-se pela análise destes recursos didácticos.

Em primeiro lugar, o facto de “o currículo oficial se concretizar essencialmente através dos manuais escolares”. Embora reconheça que os professores podem reconstruir e/ou alterar as propostas emanadas pela administração, Michael Apple<sup>80</sup> afirma que os manuais escolares continuam a ser cruciais porque, em termos curriculares, definem grande parte dos conhecimentos que se ensinam na escola<sup>81</sup>.

Em segundo lugar, por motivos de ordem “teórica e política”. Para este estudioso, o manual escolar é um produto político que faz parte da “produção do conhecimento oficial, tanto a nível cultural

como governamental”. Considera que o manual escolar permite compreender como funciona a educação, quer em termos culturais quer políticos<sup>82</sup>.

Se a estas convicções se associar a ideia de que os textos escolares são portadores de uma concepção de sociedade e de cultura, que, não sendo neutra, se encontra mediatizada por certos interesses ideológicos e políticos, facilmente se percebe a importância destes instrumentos nos processos de escolarização das novas gerações.

A propósito da influência dos manuais escolares nos processos de escolarização e do possível contributo para a construção de algumas imagens distorcidas, Jurjo Torres<sup>83</sup> alerta para uma situação que ocorre com alguma frequência ao nível da evolução da própria ciência. Alguns manuais abordam-na como mera acumulação de conhecimentos, quando na verdade sabemos que o processo de desenvolvimento científico nem é linear nem está desprovido de divergências, tantas vezes profundas, entre as distintas comunidades científicas.

As constatações anteriores vêm sublinhar a importância da acção docente no sentido de contornar algumas destas contingências. Impõe-se-lhe, por isso, um importante desafio: ou se limitam a implementar aquilo que outros decidiram e organizaram ou, ao invés, assumem um papel interventivo, procurando trilhar caminhos que, embora mais árduos, garantam a competente valorização profissional. O professor que não se assenhorar dos instrumentos curriculares que utiliza acabará, inevitavelmente, por ficar refém deles.

Na opinião de Jaume Martínez<sup>84</sup>, “existe uma relação de mútua constituição entre as políticas e os discursos do currículo, que determina directamente o modo como se estrutura a profissão docente”. Partindo do princípio de que “aquilo que se diz, a forma como se diz, o modo como se constrói o encadeamento de significados”, são aspectos importantes na configuração ideológica e social

<sup>77</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>78</sup> Jurjo Torres, 1998a, p. 177.

<sup>84</sup> Jaume Martínez, 2002, p. 74.



das práticas, Jaume Martínez<sup>85</sup> considera que o uso dos manuais escolares e o discurso que veiculam legitimam “social e culturalmente um tipo de práticas e excluem a possibilidade de outras”. Além disso, assegura que “a hegemonia do código *manual escolar* para materializar a apresentação do currículo aos professores e aos estudantes tem sido coerente com a hegemonia do *discurso técnico-administrativo* para a escola e o currículo”<sup>86</sup>.

Jaume Martínez<sup>87</sup> acrescenta ainda que, à luz das actuais políticas sobre manuais escolares, um dos maiores perigos para a profissionalidade docente resulta não só do facto de o discurso técnico-administrativo se “declarar objectivo, neutro e apolítico”, deslocando para o “âmbito formal de tomada de decisões a atenção e o interesse, dificultando [assim] a compreensão das implicações políticas e sociais de qualquer proposta educativa”, como também porque, “ao discutir em termos mercantilistas de eficácia, eficiência e rendimento a concepção de muitos livros de texto, se situa o professor no plano de [merol] consumidor passivo de material” preconcebido, cabendo-lhe apenas a responsabilidade de facilitar a sua aplicação e utilização na aula.

Ora, esta perspectiva operativa contribui para empobrecer a docência, propiciando uma progressiva desprofissionalização e uma crescente dependência por parte dos professores. Este modelo de concretização curricular dificulta o seu desenvolvimento profissional, “situando os grandes princípios reformistas do currículo num

<sup>85</sup> *Idem*, p. 75.

<sup>86</sup> Para Jaume Martínez (2002, p. 75), este tipo de discurso não é oriundo da escola. Fundamenta-se na linguagem académica, “especialmente a partir de determinados campos das ciências sociais como a psicologia, a economia e a sociologia”. Considera que “a programação como desenho antecipado do processo sistemático de ensino, a invenção de modelos tecnológicos para explicação e o desenho didáctico, ou a criação de taxinómias, para organização e sequencialização de objectivos e conteúdos de ensino e aprendizagem, constituem exemplos do formalismo descritivo e analítico do discurso técnico-administrativo”. Todavia, permitimo-nos discordar do autor. Se este fenómeno se verificou principalmente nas décadas de 70 e 80, hoje a situação é bem diferente. Tal utilitarismo pode ser útil a um paradigma humanista, sobretudo se tivermos em conta que pode ajudar os professores que não tenham uma lógica técnica a estruturar o seu trabalho.

<sup>87</sup> Jaume Martínez, 2002, p. 76.

território puramente retórico, sem nenhuma implicação transformadora nas práticas escolares”<sup>88</sup>.

Apresenta-se, assim, um cenário curricular em que existe uma clara divisão entre os níveis de concepção — que continuam na mão do Estado, que concebe o discurso curricular e o regula politicamente, e das editoras, que o (re)interpretam e apresentam aos professores — e de realização — que continuam na posse dos professores —, ficando a ideia de que caberia a estes uma posição de receptores passivos dos discursos que a administração emana e que têm de materializar pelas práticas educativas.

Num tal quadro curricular, os professores ficariam rendidos às redes de livros de texto e, na prática, ir-se-iam progressivamente despojando dos seus saberes e habilidades.

Se a esta situação se adicionar a ideia de o manual escolar ser uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade dos alunos, facilmente se compreende que, na mesma medida, possa ser tido como “um instrumento simbólico de desresponsabilização dos professores”, assumindo-se como um seu “potencial concorrente na determinação do sentido da acção pedagógica”<sup>89</sup>.

Dai que, num dos pontos anteriores, tenhamos alertado para a necessidade de uma outra atenção sobre esta problemática na formação de professores, uma vez que, em muitos casos, são treinados para utilizarem como recurso privilegiado o manual escolar. Estamos convencido de que muitos professores não conseguem problematizar convenientemente as questões relativas aos conteúdos, não só porque foram exercitados como utilizadores de manuais, como também porque se apoiaram em determinadas práticas instituídas na escola, como, por exemplo, certas práticas de avaliação que, por norma, fazem um apelo mais directo a aspectos performativos, tais como a memorização e a compreensão de factos, a assiduidade e a participação, do que à construção do conhecimento.

<sup>88</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>89</sup> José Correia e Manuel Matos, 2001, p. 154.



CAPÍTULO 4

**MANUAIS ESCOLARES  
E SOCIEDADE  
INFORMACIONAL**

Na parte inicial deste livro fizemos referência à importância que a proliferação da informação e do conhecimento têm vindo a assumir nas sociedades contemporâneas. Consideramos oportuno voltar ao assunto, sobretudo pela influência que tais fenómenos exercem no domínio educativo, nomeadamente ao nível dos processos de ensino-aprendizagem e dos recursos que se utilizam para a sua operacionalização.

Embora possamos concordar com a opinião de Jaume Sarramona<sup>90</sup>, quando afirma poder aceitar-se que “a sociedade do conhecimento não é tanto uma realidade tangível quanto uma imagem, uma metáfora, inclusive uma utopia ambiciosa, com a qual se pretende sublinhar que nos tempos actuais e no futuro o conhecimento será um elemento substancial para a vida das pessoas, das instituições e das sociedades”, a verdade é que as inúmeras fontes informativas que hoje actuam sobre todos nós e a rapidez com que o conhecimento se (re)produz e (re)actualiza têm tido uma incidência no nosso quotidiano, em muitos aspectos, superior à que exercem a escola e outras instâncias sociais como, por exemplo, a família.

Este facto veio pôr em causa o papel da escola como entidade privilegiada na difusão do conhecimento, fazendo questionar-nos sobre determinadas funções dominantemente informativas e culturais que lhe couberam durante séculos. Na verdade, o conhecimento deixou de ser uma aquisição meramente escolar.

Num momento em que assistimos a uma explosão de meios e conteúdos informativos, devendo interligar-se cada vez mais a educação e a tecnologia, a escola não pode estar à margem das formas de comunicação e dos instrumentos de aprendizagem que fora dela se tornaram habituais, sob pena de deixar de cumprir uma das suas principais finalidades – «preparar para a vida»<sup>91</sup>. Daí que os actuais discursos educativos prevejam o desenvolvimento de certas competências básicas de teor tecnológico e insistam na necessidade de os

<sup>90</sup> Jaume Sarramona, 2002, p. 51.

<sup>91</sup> *Idem*, p. 50.



professores ajudarem os estudantes a desenvolverem capacidades de reflexão e de análise crítica da informação com que são confrontados diariamente<sup>92</sup>.

Tal empreendimento baseia-se também numa mudança de atitude dos professores. Implica que alterem os seus métodos de trabalho e passem a programar, eles próprios, as tarefas escolares, sem falsos entusiasmos, recorrendo para o efeito a duas concepções de base: profissionalidade e cooperação.

Uma tarefa que reclama pela utilização de “novos” recursos didácticos para apoio a estratégias de ensino e de aprendizagem que contribuam para repensar as formas de trabalho e, em geral, a vida nas aulas. Trata-se de recorrer a pedagogias que passam por reduzir a excessiva dependência que, em muitos casos, as metodologias escolares ainda têm dos docentes e dos manuais escolares que utilizam como fontes informativas.

A aprendizagem actual e do futuro requer que se utilizem outros meios e outros conteúdos formativos. Além dos manuais escolares, existem outros recursos igualmente importantes que poderão complementar as actividades curriculares – uma biblioteca de turma, por exemplo. As editoras têm dado prova disso, através da variedade de materiais de apoio educativo que produzem.

Neste quadro educativo, os manuais escolares podem ser um importante elemento de fundo e não um obstáculo à mudança das práticas curriculares e à melhoria das aprendizagens.

Jurjo Torres<sup>93</sup> sugere que os materiais curriculares alternativos ao livro de texto possam ser de varia ordem, nomeadamente:

- Livros e monografias temáticas e com diferentes níveis de aprofundamento.
- Coleções de documentação histórica e cultural.
- Revistas e jornais locais e nacionais, especializados e gerais.

<sup>92</sup> Embora o acesso à informação esteja actualmente muito facilitado, é preciso não esquecer que muita dessa informação tem subjacentes determinados interesses e tentam manipular certas atitudes sociais, o que leva alguns autores a afirmar que “não temos uma sociedade formada, ainda que esteja informada” (Jaume Sarramona, 2002, p. 53).

<sup>93</sup> Jurjo Torres, 1998a, p. 183.

- Revistas e jornais escolares.
- Coleções de fichas, fotografias, diapositivos e gravuras temáticas.
- Coleções de fitas, discos e CDs para línguas, música, ciências sociais, literatura...
- Coleção de fitas de vídeo sobre os mais diversos temas e níveis de especialização.
- Coleções de mapas: físicos, políticos, históricos, culturais...
- Coleções de maquetes e plantas.
- Coleções de histórias de banda desenhada, histórias, fábulas, ditados populares, poesias...
- Dicionários.
- Cartazes, murais.
- Programas de computador.
- Jogos de mesa variados.
- Equipamentos e materiais para os diversos laboratórios.
- Etc.”

Uma estratégia deste tipo, além de permitir que os alunos passem a dispor de informação actualizada e muito mais relacionada com o seu mundo, contribuirá para que comecem a desenvolver o gosto pela pesquisa e a criar hábitos de trabalho que até agora, em grande medida, têm permanecido fora da esfera escolar.

Estamos em presença de uma ideia que, embora ventilada por diversos autores, é corroborada por Barbara McCombs e Jo Sue Whisler<sup>94</sup>, ao assinalarem que a escola deve potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento positivo de cada um dos seus alunos e alunas, cabendo-lhe, por isso, uma dupla função: por um lado, “assegurar que os alunos aprendem e são capazes de utilizar os conhecimentos e pôr em prática atitudes importantes (segundo a definição da sociedade) para chegarem a ser cidadãos educados, produtivos e satisfeitos”; por outro, “fomentar a valorização da aprendizagem como uma aspiração que temos de perseguir toda a vida”.

<sup>94</sup> Barbara McCombs e Jo Sue Whisler, 2000, p. 49.

Mas, se o recurso a este tipo de métodos de trabalho exige maior disponibilidade, empenho e preparação por parte dos docentes, a verdade é que requer, sobretudo, que acreditem que a mudança é possível. Se assim for, estamos certos de que conseguem que os alunos se tornem, cada vez mais, os protagonistas das suas aprendizagens e estimulam o desenvolvimento da sua autonomia – afinal, um dos propósitos mais desejados de qualquer reforma e/ou mudança educativa.

## **CAPÍTULO 5**

# **GUIÃO DE ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES**

Para além das ideias que fomos escalpelizando ao longo deste texto e que, por si só, poderiam justificar um trabalho deste tipo, consideramos útil proceder a uma breve descrição dos pressupostos que fundamentaram a realização deste instrumento de análise, bem como dos objectivos que nortearam a sua construção. Estamos convicto de que, em conjunto, permitem uma visão mais global do guião de análise.

Porém, antes de iniciarmos essa tarefa, não queremos deixar de referir que para a sua elaboração nos socorremos de literatura específica sobre a temática em estudo<sup>95</sup>, que consta das referências bibliográficas apostas no final do livro, bem como de um conjunto de documentos e de tabelas produzidos em resultado de trabalhos anteriores<sup>96</sup>.

### 5.1. PRESSUPOSTOS

A construção do guião para análise de manuais escolares fundamentou-se em alguns pressupostos, dos quais entendemos salientar:

1. A necessidade de contribuir para o debate que deve estabelecer-se em torno dos recursos curriculares que se produzem e/ou utilizam para conceber e realizar os processos de ensino-aprendizagem.
2. A possibilidade de disponibilizar um instrumento que auxilie os professores nas tarefas de análise, selecção e adopção dos manuais escolares na escola.
3. O facto de os manuais escolares continuarem a ser um dos recursos didácticos mais utilizados no campo educativo.
4. O facto de os manuais escolares continuarem a ser um dos principais meios de interpretação e desenvolvimento do *currículo oficial*, proposto pelo Ministério da Educação a nível nacional.
5. O facto de a forma como os manuais se estruturam poder interferir e condicionar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

<sup>95</sup> Cf. Jurjo Torres (1998), José Gimeno (1988), María Odete Valente *et al.* (1989), Alain Choppin (1992), entre outros.

<sup>96</sup> Cf. Jaume Martínez (1995) e Julia Victoria Espin *et al.* (1996).



6. O facto de os manuais escolares funcionarem como instrumentos de controlo curricular, isto é, meios que *a priori* determinam e/ou influenciam o que se passa no interior da sala de aulas.
7. O facto de este tipo de análise constituir uma possibilidade de avaliar as transformações que sofrem os objectivos educacionais concebidos pela administração central e apresentados através dos manuais escolares.

## 5.2. OBJECTIVOS

Com o intuito de nortear a construção do guião para análise de manuais escolares, a subsequente recolha e organização de informação sobre os mesmos e, ainda, a possibilidade de formular e emitir um juízo crítico em relação ao material analisado, elaborámos a seguinte lista de objectivos:

1. **Averiguar a maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar**
  - Constatar se existem diferenças entre o programa oficial e o manual escolar no que se refere a conteúdos e actividades propostas.
  - Observar se o manual escolar introduz novos conteúdos, tabelas ou formas de trabalho para além das previstas no programa oficial.
  - Verificar se o manual escolar abre ou fecha o currículo proposto a nível nacional.
2. **Identificar o modelo de ensino-aprendizagem subjacente ao manual escolar**
  - Averiguar se o manual propõe e/ou determina as actividades a realizar na aula.
  - Verificar se propõe actividades de investigação para os alunos e/ou para o professor.
  - Verificar se estimula o recurso a outras fontes de conhecimento.
  - Examinar se apela essencialmente à memorização e compreensão de conhecimentos.
3. **Avaliar o tipo de informação veiculada pelo manual escolar**
  - Analisar se proporciona o desenvolvimento de valores, atitudes e procedimentos.
  - Constatar se possibilita o desenvolvimento de destrezas mais complexas, tais como relacionar, avaliar e criticar.
  - Verificar se, globalmente, o manual escolar se afirma mais como um instrumento reprodutor ou produtor de conhecimento.
4. **Analisar as formas de selecção do conhecimento**
  - Verificar se o manual escolar explicita as fontes de informação.
  - Observar se utiliza fontes de informação diversas.
  - Constatar se recorre com frequência a experiências quotidianas vividas pelos alunos.
  - Averiguar se a informação é predominantemente fechada ou se apresenta campos abertos que possam completar-se ou modificar-se.
  - Apreçar se recorre a conteúdos transversais.
  - Verificar se há diversidade nos textos seleccionados/contéudos propostos, isto é, se apelam a diferentes culturas, se referem indistintamente o meio rural e o meio urbano, se abordam temas como o sexismo, o classismo e o idadismo, se atendem a deficiências físicas e psíquicas.
  - Saber se os textos propostos se referem a distintas opções religiosas.
  - Constatar se os conteúdos apresentados pertencem a um âmbito de saber especializado ou académico, se têm um valor exclusivamente científico.

### 5.3. GUIÃO

#### 1. ÂMBITO DESCRITIVO

##### 1.1. Data de análise e de produção do material

Data de análise: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 Data de publicação do manual: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

##### 1.2. Referência editorial

Título: \_\_\_\_\_  
 Subtítulo (se existir): \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_  
 Localidade: \_\_\_\_\_  
 Outros dados de interesse: \_\_\_\_\_

##### 1.3. Autores

a) Nome(s): \_\_\_\_\_  
 b) Habilitações (se referidas): \_\_\_\_\_  
 c) Localização:  
 Na capa  Fácil  
 Nas páginas interiores  Difícil  
 d) Legibilidade:  
 Fácil  Difícil

##### 1.4. Intenções e âmbito de aplicação

a) O manual a analisar:  
 Pretende ser auto-suficiente  É um material complementar  
 b) Desenvolve objectivos e conteúdos:  
 De um só ano escolar: \_\_\_\_\_ (especificar)  
 De um ciclo de estudos: \_\_\_\_\_ (especificar)  
 c) Contempla:  
 Uma só disciplina/área curricular: \_\_\_\_\_ (especificar)  
 Diversas disciplinas/áreas: \_\_\_\_\_ (especificar)

##### 1.5. Componentes

a) O material curricular para os alunos é constituído:  
 Apenas pelo manual escolar  
 Por diversos componentes \_\_\_\_\_ (especificar)

- Analisar se os conteúdos incluem âmbitos de saber popular/tradicional.
  - Verificar se os conteúdos permitem interligações com aprendizagens realizadas fora da escola.
  - Constatar se o manual escolar introduz recursos do meio imediato.
- 5. Avaliar a forma de organização do conhecimento**
- Verificar se os conteúdos reflectem a estrutura das disciplinas.
  - Ver se os conteúdos têm um carácter integrador.
  - Apurar se o manual escolar expressa a lógica de organização e sequencialização dos conteúdos.
  - Averiguar se apresenta um formato flexível e aberto que permite a sua adaptação, complementaridade e melhoria.
  - Constatar se recorre a problemas práticos e actuais da vida quotidiana, pessoal e social dos alunos.

#### 6. Detectar o modelo profissional implícito

- Identificar os espaços de autonomia que o manual escolar proporciona aos docentes.
- Saber se incentiva o professorado a adaptar e introduzir novas ideias no manual.
- Apreciar se consigna ao/a docente um papel activo na tomada de decisões.
- Averiguar se sugere tarefas profissionais não dependentes do próprio manual.
- Verificar se apela a competências docentes relacionadas com a investigação, a orientação metodológica e a procura de novas fontes de informação.
- Saber se existe um guia didáctico específico para o professor ou professora.
- Averiguar se no guia didáctico se encontram as soluções das questões propostas no livro destinado aos estudantes.
- Ver se o guia didáctico do professor fornece provas de avaliação para cada unidade ou tema do livro do aluno.



b) Existe material especificamente dirigido ao/a professor/a:

- Sim  Não

Em caso afirmativo, esse material contém (assinalar o que existe):

- Legislação \_\_\_\_\_ (especificar o tipo)  
 Ampliação da informação  
 Ampliação de fontes de informação  
 Ampliação dos exercícios a realizar pelo/a aluno/a  
 Os exercícios resolvidos  
 Provas de avaliação para estudantes  
 Documentos de apoio (acetatos, mapas, CD-ROM, DVD, sites da Internet...)

### 1.6. Tipo de material

a) O manual escolar potencia:

- Consulta (obriga o/a aluno/a a ler outro texto como fonte principal de informação)  
 Informação (auto-suficiente, contém toda a informação necessária)  
 Propostas de actividades  
 Leitura(s)  
 Actividades mistas \_\_\_\_\_ (especificar)

b) No caso de o manual escolar ser de informação e de actividades, o esquema que segue cada tema ou unidade didáctica é:

- Informação + actividades no final do tema ou unidade  
 Informação + resumo + actividades no final do tema ou unidade  
 Informação + actividade ou actividades + informação + actividade ou actividades...  
 Actividade ou actividades + informação + actividade ou actividades + informação...

Outro esquema \_\_\_\_\_ (especificar)

c) Trata-se de material:

- Reutilizável  Não reutilizável

d) O manual escolar potencia predominantemente actividades de carácter:

- Individual  Colectivo

e) O manual contém elementos para uso:

- Exclusivo dos/as alunos/as  
 Misto dos alunos e do professor (com uma parte específica para este)  
 De alunos/as e de professores/as em componentes separadas

### 1.7. Organização didáctica

O manual escolar está estruturado em:

- Unidades didácticas  
 Temas ou lições  
 Projectos de trabalho  
 Outro tipo de estrutura \_\_\_\_\_ (especificar)

### 2. QUALIDADE DA INFORMAÇÃO VEICULADA

#### 2.1. Informação escrita

- O manual apresenta linguagem adequada ao nível dos estudantes  
 O texto está redigido com suficiente clareza  
 A informação veiculada é rigorosa procurando evitar visões distorcidas e redutoras dos fenómenos científicos  
 Os conteúdos propostos são actuais  
 Os conteúdos propostos são cientificamente relevantes  
 O manual explicita as fontes de informação utilizadas  
 A informação apresentada é essencial para o desenvolvimento dos/as alunos/as

#### 2.2. Informação gráfica

a) Equilíbrio entre a quantidade e a qualidade da informação gráfica utilizada:

- Existe informação distractora  
 Existe informação gráfica redundante  
 A quantidade de informação gráfica é necessária  
 A informação gráfica utilizada apresenta qualidade (adequação, relevância)

b) As fotografias utilizadas no manual escolar:

- Denunciam uma certa segregação cultural – sexo, raça... (obstáculos educativos)  
 Na maioria dos casos são redundantes  
 São úteis pelo realismo e veracidade das situações apresentadas  
 Acrescentam informação pertinente

c) Os desenhos utilizados no manual:

- Frequentemente fantasiam a informação fornecida e/ou a própria realidade  
 Muitos poderiam evitar-se  
 Auxiliam a compreensão dos conhecimentos veiculados  
 Apresentam rigor científico, tornando-se imprescindíveis

- d) Os esquemas que integram o manual escolar:
- Na maior parte dos casos complicam a compreensão dos/as alunos/as
  - Muitos eram desnecessários
  - São necessários para compreender os conhecimentos propostos
  - Denotam rigor científico, sendo imprescindíveis

### 3. SELECÇÃO E LÓGICA DE ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS

#### 3.1. Responsabilidade da informação

Informação interna:

- Dos próprios autores do manual

Informação externa:

- Do campo científico
- Do campo vivencial dos/as alunos/as

Fontes de informação:

- Explícita as fontes de informação
- Utiliza fontes de informação diversas
- Utiliza fontes de informação divergentes

#### 3.2. Tipos predominantes de conteúdos

- Conteúdos conceptuais
- Conteúdos procedimentais
- Conteúdos atitudinais

#### 3.3. Seleção dos conteúdos

- Os conteúdos apresentados limitam-se aos estabelecidos no programa oficial
- No manual escolar justifica-se a selecção dos conteúdos

O manual recorre frequentemente a dimensões transdisciplinares como, por exemplo:

- Educação para a cidadania
- Educação sexual
- Educação para a paz
- Educação para a saúde
- Educação rodoviária
- Educação para o consumo
- Outras \_\_\_\_\_ (especificar)

- Os conteúdos propostos são abertos, isto é, não concebem o conhecimento como uma construção acabada
- Os conteúdos propostos potenciam a formulação de opiniões distintas, estimulando mesmo a reflexão crítica

#### 3.4. Âmbitos culturais de selecção

- Os conteúdos apresentados pertencem a um âmbito de saber especializado ou académico, tendo um valor predominantemente científico
- Os conteúdos incluem outros âmbitos de saber popular/tradicional
- O conteúdo não introduz outros aspectos culturais não prescritos no programa
- Os conteúdos obrigam a interligações com aprendizagens realizadas fora da escola (expressão artística, saúde, comunicação, meio ambiente...)
- Os conteúdos referem-se a objectivos comuns a um projecto educativo global, para além dos objectivos específicos da área de conhecimento em apreço

#### 3.5. Lógica interna da área de conhecimento

- Os conteúdos têm um carácter disciplinar (isolam objectivos de uma disciplina científica)
- Os conteúdos têm um carácter integrador (agrupam objectivos de várias disciplinas ou de uma ampla área de conhecimento)
- O manual procura relacionar os conceitos fundamentais da área de conhecimento com os valores, racionalidade e atitudes individuais e sociais que transportam
- Os conteúdos reflectem diferentes pontos de vista da comunidade científica
- No manual expressam-se conceitos básicos da área de conhecimento em questão e as relações entre eles
- No manual expressa-se a lógica de organização e sequencialização dos conteúdos

#### 3.6. Formato e representação do conteúdo

a) Tendo em conta a amplitude conceptual do conteúdo, esta abarca:

- uma só unidade ou módulo
- um período lectivo
- um só ano de escolaridade
- um ciclo de ensino

b) O conteúdo organiza-se:

- linearmente numa série de módulos ou unidades globalizadas
- linearmente através de uma série hierarquizada de unidade temáticas
- num processo em espiral que aumenta de forma progressiva a complexidade das mensagens culturais
- por projectos

c) Na apresentação do conteúdo, o manual escolar:

- apresenta um formato muito estruturado e fechado
- especifica os objectivos de ensino em termos muito concretos e operativos



- enfatiza as componentes informativas e o trabalho memorístico em detrimento de componentes processuais
- exibe um formato flexível e aberto que permite a sua adaptação, melhoria e complementaridade

### 3.7. Opções culturais e ideológicas

- a)  O manual reconhece a realidade pluricultural actual
- no discurso escrito que veicula
- nas fotografias
- nos desenhos que apresenta
- b)  No manual escolar existe uma clara preocupação
- em abordar o tema da diversidade
- em oferecer diferentes pontos de vista para um mesmo fenómeno cultural
- c)  O conteúdo reflecte a realidade estrutural e as relações de classe social
- no discurso veiculado
- nas fotografias
- nos desenhos
- d)  O conteúdo faz eco das relações de poder que passam a sociedade e a escola
- no discurso veiculado
- nas fotografias
- nos desenhos
- e)  O conteúdo considera as relações de género
- no discurso que veicula
- nas fotografias
- nos desenhos
- f)  O conteúdo evidencia as relações de etnia
- no discurso veiculado
- nas fotografias
- nos desenhos
- g)  O conteúdo faz referência à idade das pessoas
- no discurso veiculado
- nas fotografias
- nos desenhos

### 3.8. Democratização na selecção cultural

A selecção e estruturação dos conteúdos:

- Respeita o programa oficial
- Resulta apenas da iniciativa da editora e/ou dos autores do livro

- Resulta da experimentação em que participaram docentes, alunos/as e especialistas
- Outras instâncias de participação \_\_\_\_\_ (especificar)

## 4. ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS MODELADAS (ACTIVIDADES PROPOSTAS)

### 4.1. Adaptação e adequação aos/as alunos/as

- O material permite a sua adaptação aos interesses dos/as alunos/as
- O tipo de actividades propostas é diverso
- Apresenta distinto nível de complexidade e de abrangência

### 4.2. Estrutura das actividades

- a)  O manual escolar sugere:
- que as actividades possam ser seleccionadas e/ou dirigidas pelos estudantes
- que as actividades devam ser seleccionadas e/ou dirigidas pelo/a professor/a
- que as actividades se resolvam apenas através da consulta do próprio material
- Potencia grande flexibilidade de selecção (pode ser modificado, ampliado e corrigido durante o processo de utilização)
- b) A organização e sequencialização do tempo lectivo:
- são veiculadas pelo próprio manual escolar
- devem ser assumidas pelo/a professor/a e/ou estudantes
- c) As actividades propostas:
- procuram essencialmente atingir os objetivos preestabelecidos
- são focalizadas para os conteúdos
- apelam frequentemente às experiências dos alunos e dos alunos
- são focalizadas para a resolução de problemas
- apresentam uma combinatoria das quatro questões anteriores

### 4.3. Tipo e estilo das tarefas

- O manual escolar sugere actividades homogêneas para o conjunto da turma
- Predominam actividades e respostas, basicamente, de carácter individual
- Predominam actividades que provocam a necessidade do trabalho em equipa dos/as alunos/as.

### 4.4. Relação com o meio

- O manual apresenta estratégias relacionadas com o meio imediato do/a aluno/a
- O manual escolar permite um tratamento diferenciado em função do contexto de aplicação
- O manual apresenta estratégias relacionadas com o meio mediato do/a aluno/a, ou seja, permite opções várias no tratamento cultural
- O manual sugere actividades que os/as estudantes devem realizar recorrendo a fontes de informação alternativas ao próprio material

### 5. MODELO DE APRENDIZAGEM / MODELO PEDAGÓGICO SUBJACENTE

- As actividades propostas centram-se em processos de aprendizagem memorísticos ou de recuperação de informação (repetição)
- O material sugere actividades de aprendizagem que se vinculam a objectivos de conhecimento e a atitudes, hábitos, normas e valores de desenvolvimento pessoal e comunitário ou social
- O manual sugere actividades dirigidas às interacções intelectuais e motrizes
- Obriga a averiguar as ideias prévias dos alunos e das alunas
- O manual sugere grande percentagem de tarefas a realizar em equipa
- As actividades propostas visam cultivar nos estudantes formas de expressão pessoal diversas, não centradas exclusivamente no uso do lápis e papel
- O manual legitima uma forma de conhecimento centrada na informação que é proposta

Sugere-se um modelo de ensino-aprendizagem que privilegia a dimensão:

- directiva (centrada essencialmente na instrução)
- activa e manipulativa
- preferencialmente reflexiva

### 6. MODELO DE AVALIAÇÃO PROPOSTO

O material propõe itens específicos para avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as:

- no manual do/a aluno/a
- através de provas pré-elaboradas no guia do professor
- Sugerem-se critérios procedimentais de avaliação (por exemplo, modelos de observação sistemática ou instrumentos e técnicas para obter informação)
- Um dos critérios fundamentais propostos para a avaliação reporta-se à comprovação da realização dos exercícios propostos no manual ou no caderno dos/as alunos/as
- Os critérios de avaliação centram-se em resultados de aprendizagem de natureza cognitiva (por exemplo, recordação de informação, compreensão, aplicação...)
- O material integra também aspectos afectivos e sociais (motivação, auto-imagem, relação grupal...)

### 7. MODELO DE PROFISSIONALIDADE IMPLÍCITO

#### 7.1. Equipamento didáctico

- O manual escolar está integrado num conjunto pedagógico que inclui guia didáctico para o/a professor/a
- Para o tratamento do mesmo conteúdo cultural, o equipamento didáctico potencia ao/à professor/a a escolha de entre vários materiais

#### 7.2. Programação

- O guia didáctico do/a professor/a apresenta uma programação fechada (intencionalmente completa) de objectivos, conteúdos e actividades sequencializadas segundo a organização e temporalização do conteúdo que o manual oferece
- O guia didáctico privilegia uma programação aberta, incentivando no/a professor/a a introdução de novas ideias

#### 7.3. Papel do/a professor/a

- O manual escolar e o guia didáctico reservam ao/à professor/a um papel activo, podendo tomar decisões diversas perante dilemas práticos sobre o desenvolvimento dos conteúdos
- O manual escolar e o guia didáctico consignam um papel passivo ao/à professor/a, facilitando-lhe um desenho preconcebido do desenvolvimento do conteúdo e actividades, a cujas sugestões deverá acomodarse

#### 7.4. Tarefas profissionais

- O equipamento obriga a que as tarefas profissionais estejam directamente vinculadas a si
- O equipamento didáctico sugere tarefas profissionais não dependentes do próprio material

#### 7.5. Competências profissionais

- O manual sugere competências profissionais de baixo índice de qualificação (mestria)
- O manual escolar sugere competências profissionais de alto nível de qualificação

#### 7.6. Orientações profissionais

- O manual escolar e o guia didáctico especificam um modelo pedagógico concreto (por exemplo, modelos construtivistas, modelo condutistas...)
- O manual escolar e o guia didáctico sugerem competências docentes relacionadas com a investigação, a manipulação, a orientação metodológica e a procura de novas fontes de informação

#### 7.7. Opiniões dos/as professores/as

- O equipamento didáctico antecipa possíveis dificuldades da sua aplicação prática
- Pedese, explicitamente, através de um questionário ou qualquer outra técnica, a opinião do/a professor/a na experimentação do equipamento didáctico



- ANTUNES, J. L. (2002). *Um modo de ser*. Lisboa: Gradiva.
- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- APPLE, M.; JUNGCK, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, pp. 149-172.
- BEANE, J. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, vol. II. Madrid: Akal.
- BLANCO, N. (1996). Qué conocimiento para qué escuela. *Kikiriki*, 39. Sevilla: MCEP, pp. 12-17.
- CARVALHO, J. A. (1999). A escrita dos manuais de língua portuguesa. Objecto de ensino-aprendizagem ou veículo de comunicação. In R. Castro et al., *Manuais escolares. Estatutos, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 189-196.
- CASTRO, R. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R. Castro et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 189-196.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- DELORS, J.; et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- ESPÍN, J. V.; et al. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do século. In Francisco Imbernon, *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- FLORES, M. A. (2003). Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 2, pp. 189-212.

- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (5.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GAGE, N. L. (1963). *Paradigms for Research on Teaching*. In N. L. Gage (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally and Company.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- GOMES, Á. (2000). *Do som [didático] do silêncio*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GOMES, Á. (2003). *Prefácio*. In N. Rolla, *Filosofia para crianças*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.
- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- IMBERNÓN, F.; CASAMAYOR, G. (1985). *Más allá del libro de texto. Cuadernos de Pedagogía*, 122, pp. 10-11.
- LARSON, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism*. Berkeley: University of California Press.
- LAWTON, D. (1981). *Politics of the curriculum*. In P. Gordon (ed.), *The Study of the Curriculum*. London: Batsford Academic and Educational Ltd., pp. 74-80.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editores II.
- LEITE, L. (2003). *As actividades laboratoriais e a aprendizagem das ciências. Da observação quotidiana à explicação científica*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- MARCELO, C. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 51-76.
- MARTÍNEZ, J. (1995). *Interrogando el material curricular: guión para el análisis y elaboración de materiales para el desarrollo del curriculum*. In J. G. Minguéz e M. Beas (coords.), *Libros de texto, construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, pp. 221-245.
- MARTÍNEZ, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado e reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires / Madrid: Miño y Dávila Editores.
- MARTÍNEZ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ed. Morata.
- McCOMBS, B.; WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MENDES, J. A. (1999). *Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História*. In R. V. Castro et al., *Manuais escolares. Estátuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 343-354.
- MORGADO, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA Editores II.
- MORGADO, J. (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. In C. Freitas, C. Leite, J. Morgado e M. Valente, *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Asa Editores II, pp. 39-60.
- MORGADO, J. (2003a). *Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), pp. 335-344.
- MORGADO, J. (2003b). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- MUNARI, B. (1982). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-33.
- PACHECO, J.; MORGADO, J. (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PERALTA, H. (2002). *Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola*. In Departamento da Educação Básica, *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13-21.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Curriculo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SARRAMONA, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- TORRES, J. (1989). *Libros de texto y control del curriculum*. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 50-55.
- TORRES, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- TORRES, J. (1998a). *Globalização e Interdisciplinaridade. O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- TORRES, J. (1998b). *Michael W. Apple. El trasfondo ideológico de la educación (entrevista)*. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, pp. 36-44.
- TOURNAINE, A. (1999). *Como sair do Liberalismo?*. Lisboa: Terramar.
- VALENTE, M. O.; et al. (1989). *Manuais Escolares. Análise da Situação*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- ZABALA, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (5.ª ed.). Barcelona: Graó.