



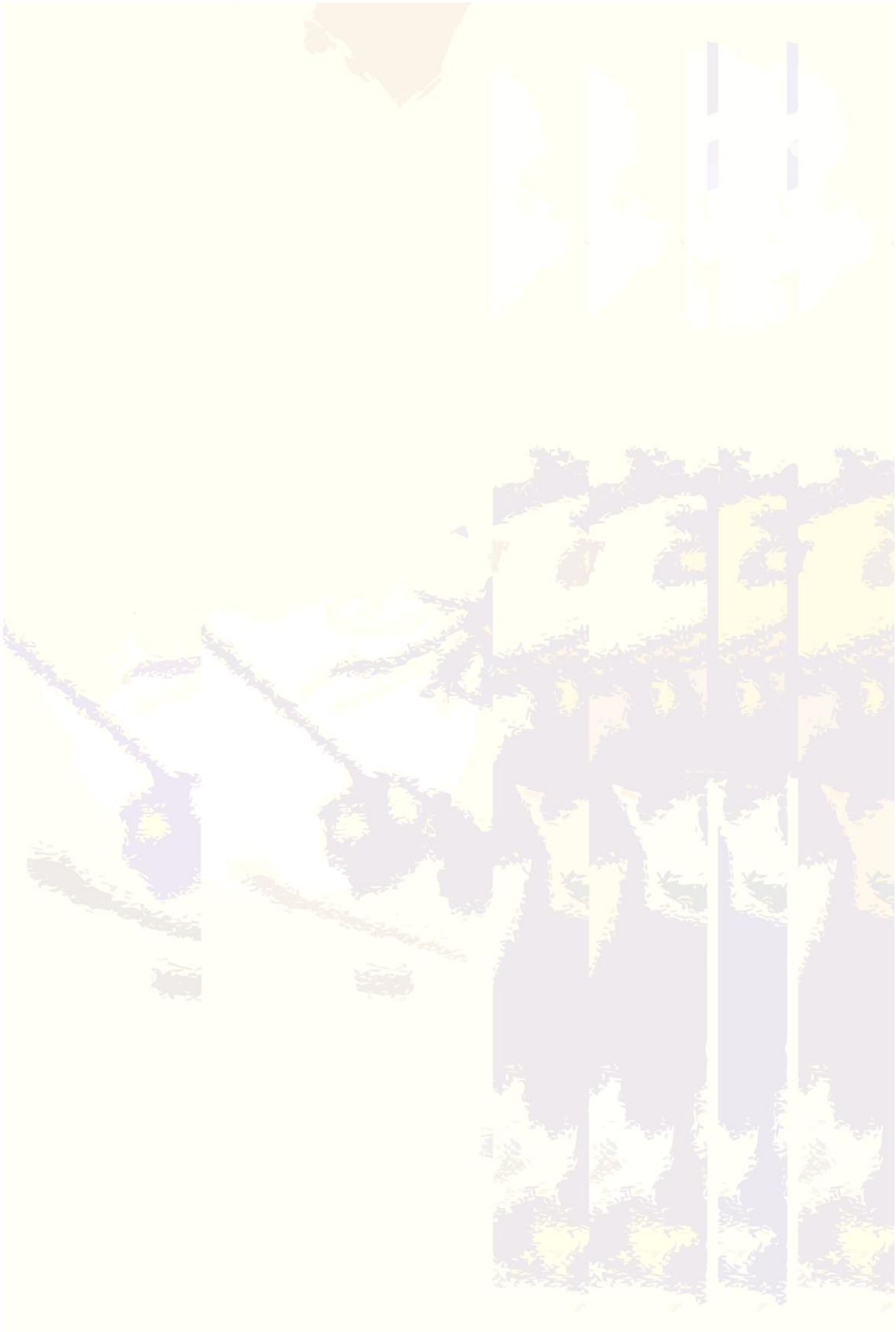
Fernando José Monteiro da Costa

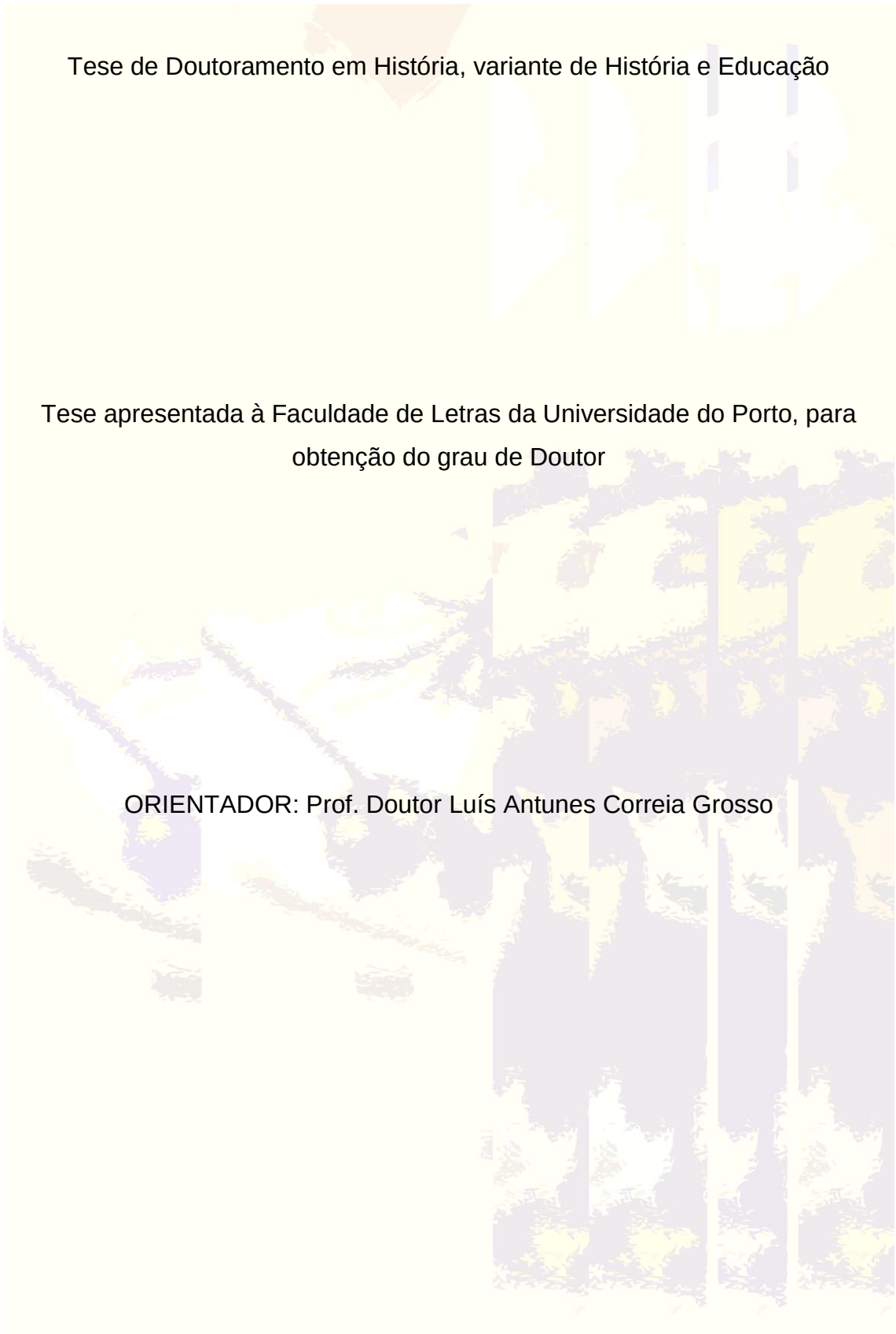
TESE DE DOUTORAMENTO EM HISTÓRIA

**DA CAPO AL CODA, manualística de Educação Musical em Portugal
(1967-2004): configurações, funções, organização**

**Faculdade de Letras
Universidade do Porto**

2010



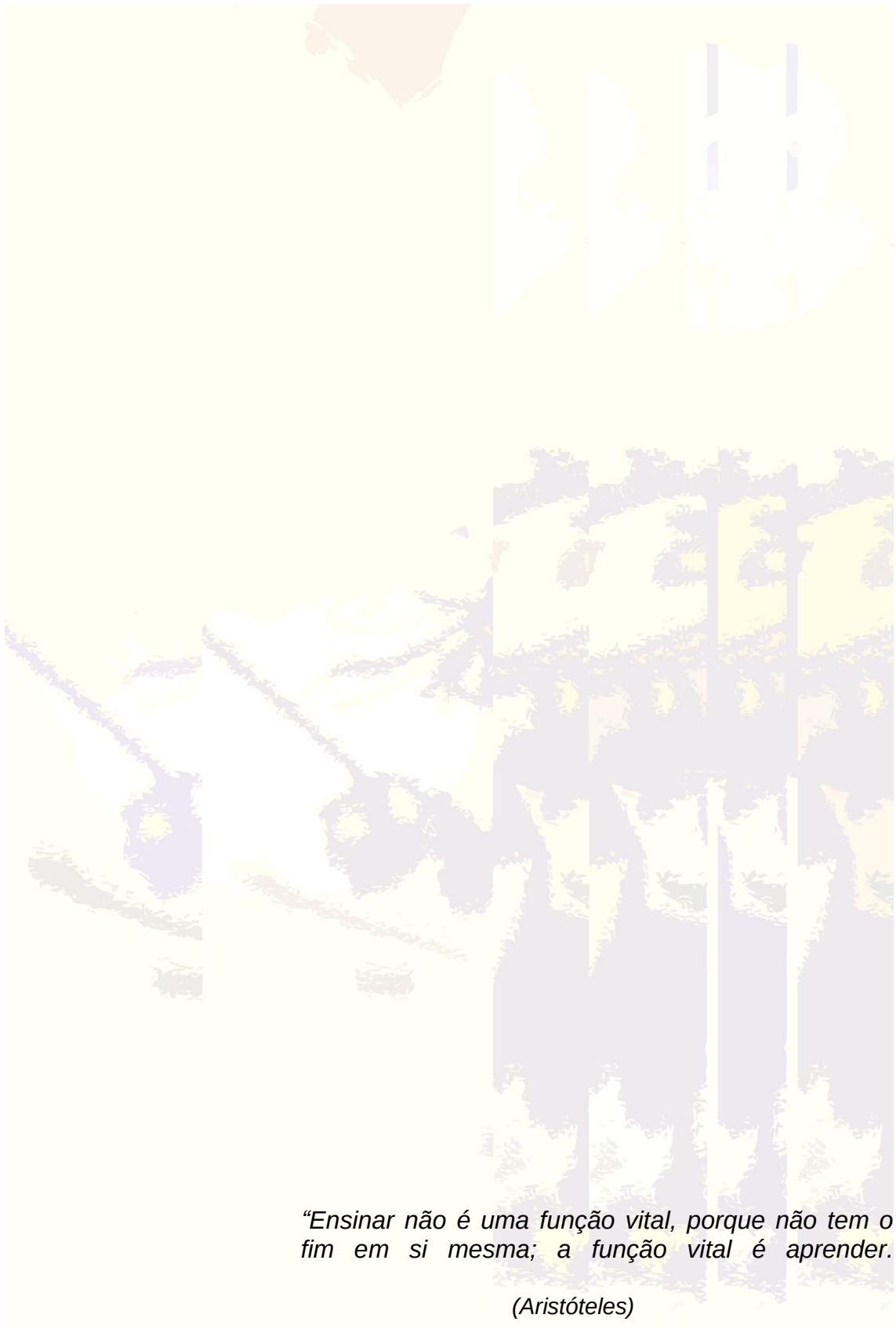


Tese de Doutoramento em História, variante de História e Educação

Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para
obtenção do grau de Doutor

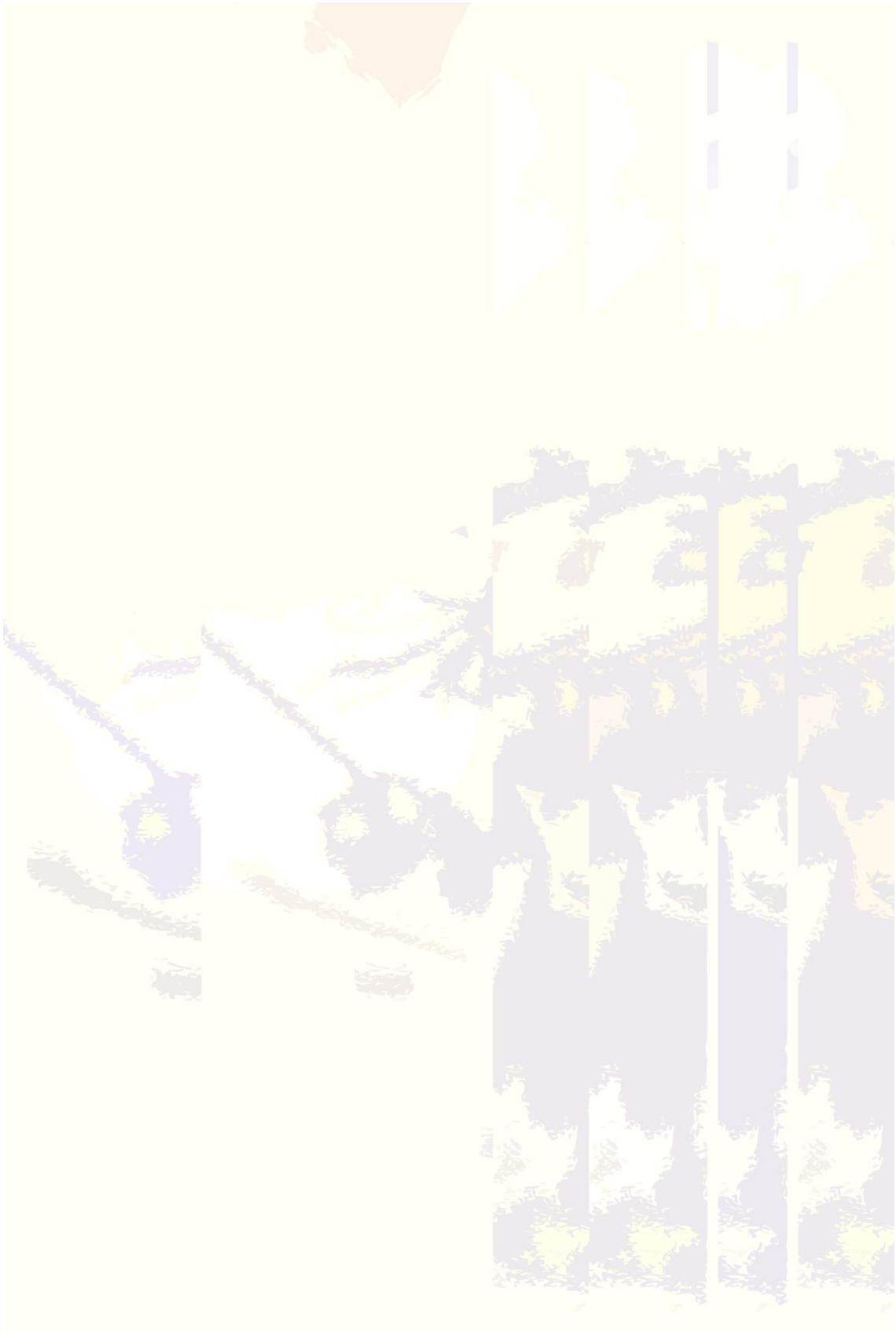
ORIENTADOR: Prof. Doutor Luís Antunes Correia Grosso

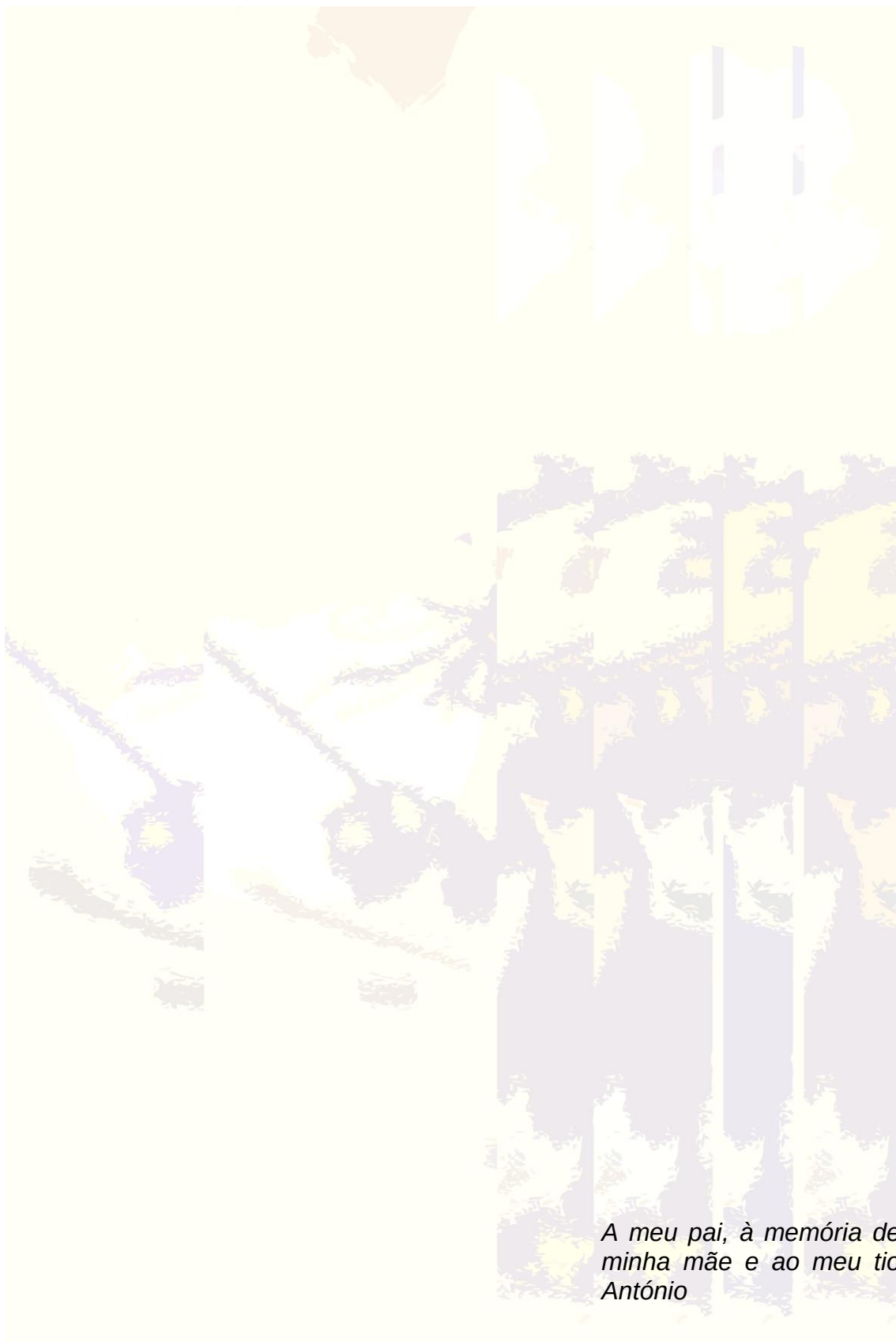
Setembro 2010



“Ensinar não é uma função vital, porque não tem o fim em si mesma; a função vital é aprender.

(Aristóteles)





*A meu pai, à memória de
minha mãe e ao meu tio
António*

Agradecimentos

A redacção de uma tese revela-se como um tempo co-constutivo entre a orientação, a colaboração da família e a co-operação de terceiros.

São saberes e contribuições experienciais que se colectam, trazendo-os, depois, à colação.

Não se agradece, mas reconhece-se o esforço de alguém. De todos aqueles que aceitaram partilhar visões.

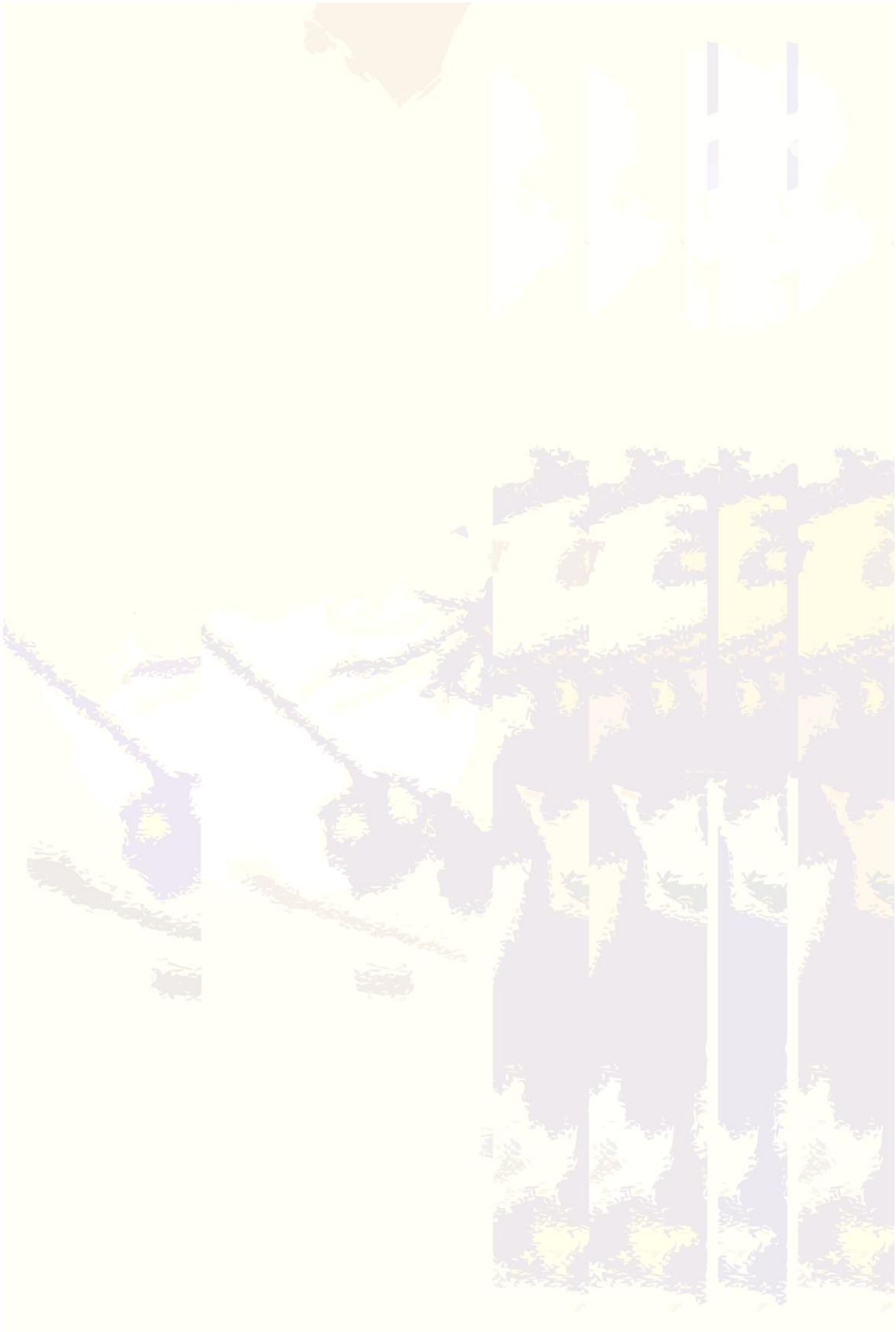
Pelo aconchego, pela confiança depositada, pelas confortáveis palavras que me tranquilizaram nesta recta final de uma viagem iniciada há três anos, não quereria deixar de destinar o meu reconhecimento, particularmente:

A quem quer que seja, pela capacidade que me deu de ler, escrever e ouvir;

A meu pai, senhor da minha vida, porque me acompanha ainda, pelo seu apoio e por reconhecer que este, era um sonho meu;

Ao meu orientador, Prof. Luís Correia Grosso que, com a disponibilidade e diligência que, sempre, demonstrou, me pode, assim, prevenir, corrigir, induzir, seduzir, mobilizando-me para a empreitada, nunca estando demasiado ocupado – ou pelo menos, nunca o demonstrando - quando se tornava necessário estar presente, para avançar. Orientou-me sem reservas, dispensando-me, frequentemente, o seu espólio mental, experiencial e bibliográfico. Em termos *ausubelianos*, reconheço a sua orientação significativa;

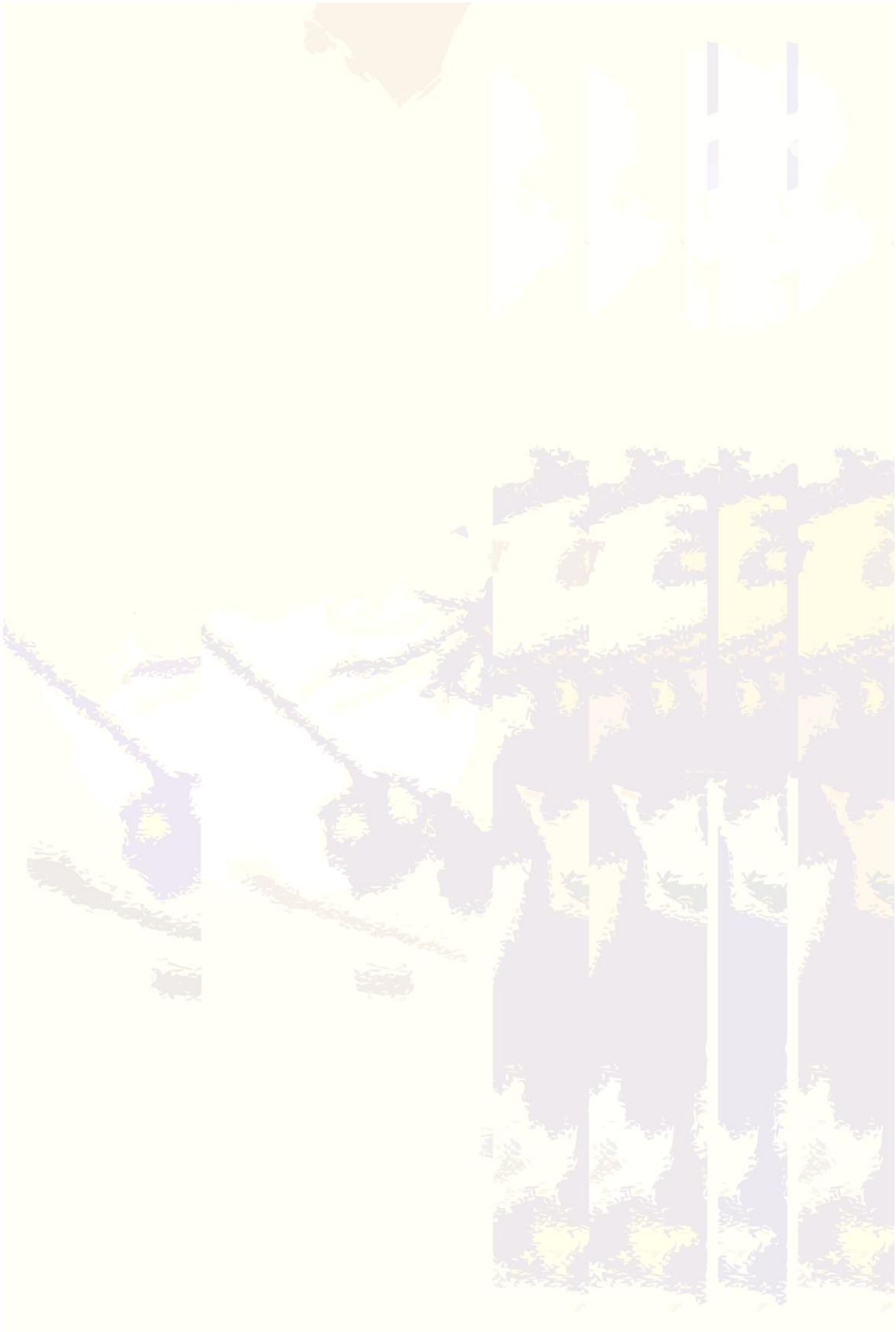
A todos os outros, não declarados aqui, mas que sabem que constituíram pilares importantes e decisivos em muitos momentos.



RESUMO

O manual escolar revela-se um dispositivo que realiza percursos educativos essenciais, numa espécie de quadrangulação entre professores, alunos, encarregados de educação e editores. A investigação proposta leva em linha de conta as particularidades do manual escolar, como suporte e como dispositivo de interpretação e tem como *corpus* de análise, manuais escolares de Educação Musical, produzidos partir da criação do CPES e até ao ano de 2004. O esquema conceptual adoptado averigua um conjunto de informações e de conceitos, dos quais se destacam o debate em torno dos recursos curriculares, a interpretação e controlo do currículo, a transferência emocional e os modelos de organização do manual escolar, donde os resultados da pesquisa se orientam, em parte, para o questionamento sobre o que representa o manual escolar, qual a sua finalidade e para a necessidade de haver à sua volta uma leitura construtiva mais crítica.

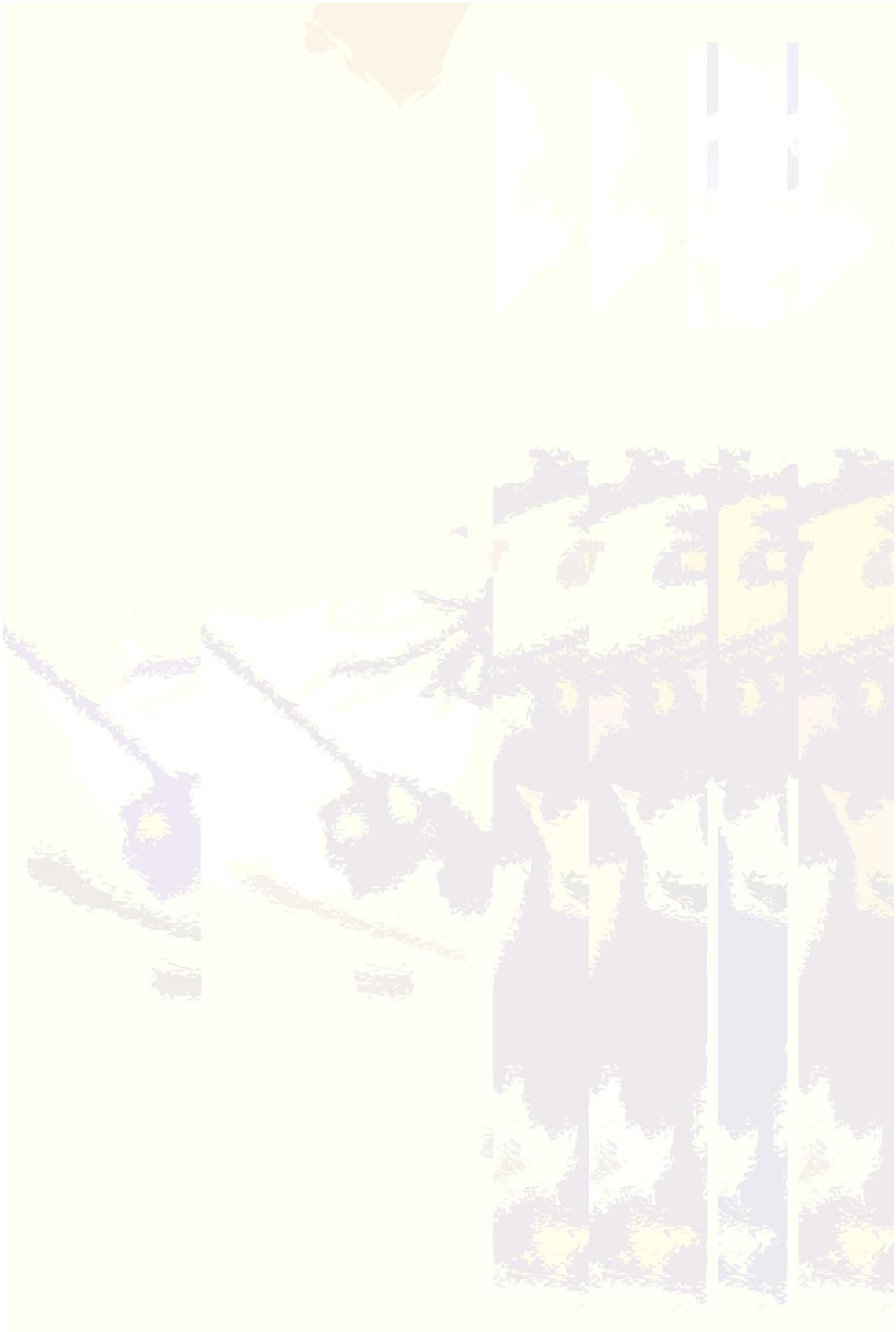
PALAVRAS-CHAVE: manual escolar, legitimidade do outro, transferência emocional, perfil do manual



ABSTRACT

The textbook shows a device that performs essential educational pathways, a kind of quadrangulation between teachers, pupils, parents and publishers. The present research takes into account the particularities of the textbook, as support and as a device for interpretation and its corpus the textbooks of music education, produced from the creation of CPES and by the year 2004. The conceptual scheme adopted investigates a set of information and concepts, which highlight the debate on curriculum resources, interpretation and control of curriculum, emotional transfer, organization models of the textbook, from which search results are guided, in part, to the questioning about what is the textbook, what is its purpose and the need to be around a more critical reading.

KEYWORDS: textbook, legitimacy of the other, emotional transfer, textbook profile

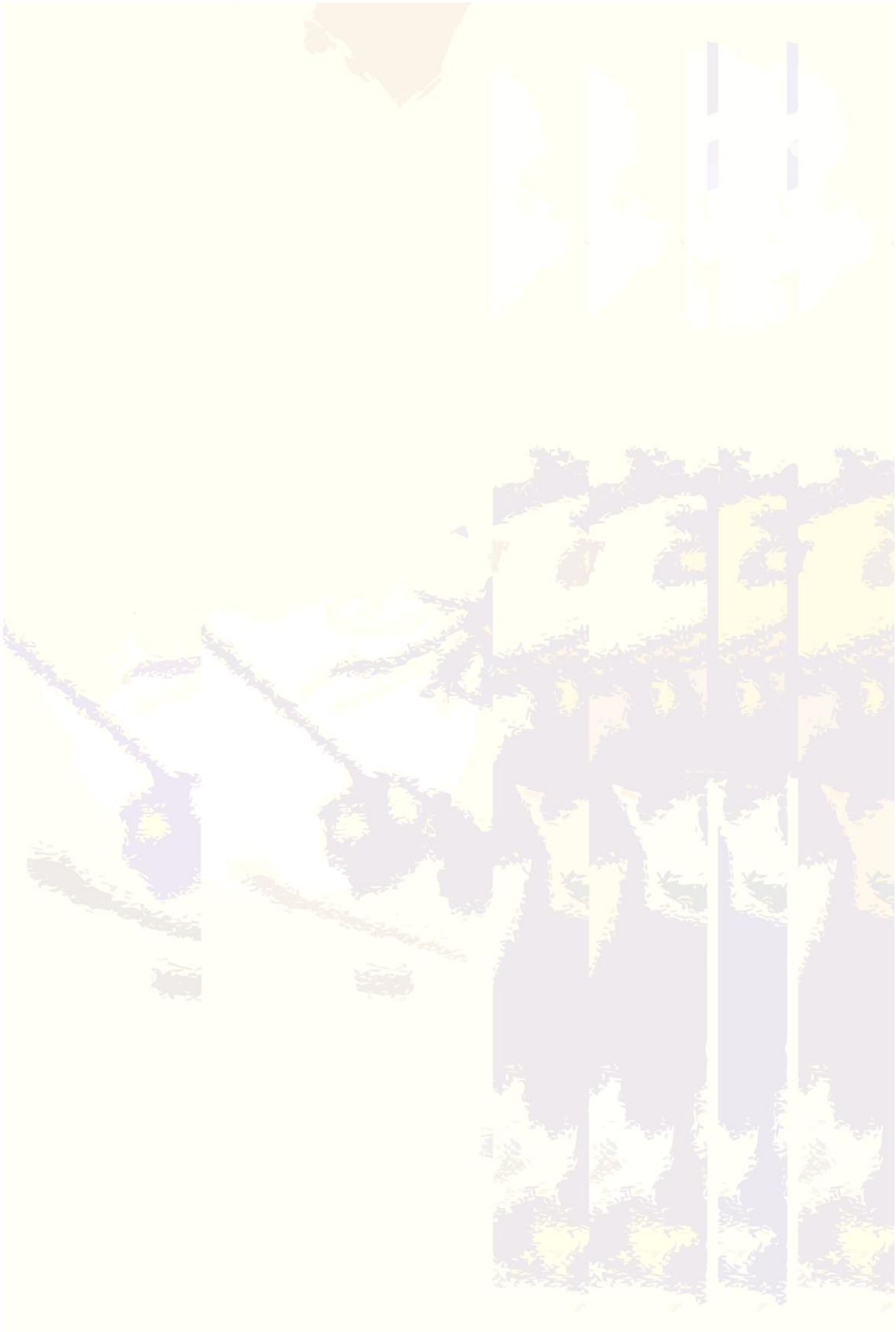


Índice

Agradecimentos.....	7
Resumo	9
Abstract.....	11
Índice	13
Princípio.....	17
1ª Parte: Quadro teórico-metodológico	39
Capítulo 1: A Escola Única em Portugal	41
1.1. Os primeiros passos	41
1.2. Reforma do Ensino Técnico de 1947/48.....	46
1.3. Reforma do Ensino Liceal de 1947	48
1.4. A emergência do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário	50
1.5. Remate momentâneo	56
Capítulo 2: Do uníssono à polifonia.....	59
2.1. De 1878	61
2.2. De 1910	65
2.3. De 1926	68
2.4. De 1947	73
2.5. O CPES e a Educação Musical	76
2.6. Resenha legislativa.....	83
Capítulo 3: A função, emoções e percepções de uma escola.....	85
3.1. Para que serve a escola?	85
3.2. Saberes, competências, capacidades, experiências culturais	91
3.3. Momentos de escola.....	94
Capítulo 4: A legitimidade do outro	101
4.1. Abertura.....	101
4.2. A disciplinação dos conteúdos.....	109
4.3. Optimismo em forma de currículo	116
4.4. Risco de um modelo tecnológico	123
Capítulo 5: Música: software didático	131
5.1. Primeiro ponto de partida.....	131
5.2. Segundo ponto de partida.....	140
5.3. Terceiro ponto de partida.....	143
5.4. Quarto ponto de partida	147

5.5. Quinto ponto de partida	151
5.6. Sexto ponto de partida.....	158
5.7. Epílogo, melancolicamente objectivo.....	165
Capítulo 6: Manual escolar: colmeia de instruções para a ensinagem?!.....	167
6.1. Conceito.....	167
6.2. Ampliação do conceito.....	172
Capítulo 7: Professor, porque é que o meu manual não me fala de flores? ..	177
7.1. Enfrentar a complexidade	177
7.2. Disciplinar ou exercitar.....	182
Capítulo 8: O manual escolar: alvo, espelho e tela	193
8.1. Sucessos rotineiros.....	193
8.2. O manual, um contraponto de ideias	201
8.3. Contentores de saberes, de práticas, de experiências	212
8.4. Etapas, entraves e traves metodológicas	218
i. Concepção pedagógico-metodológica	220
ii. Pluridisciplinaridade	224
iii. Multiculturalismo	226
Capítulo 9: Do outro lado do espelho	233
9.1. Opacidades.....	233
9.2. Em frente do espelho.....	252
9.3. O poder e o controlo simbólico	263
Capítulo 10: Do nada ao todo	267
10.1. Narrativas escolares	267
10.2. O que esconde um manual escolar	272
10.3. Vários textos, várias ideias: uma polifonia desconcertante.....	278
10.4. Sortilégio didáctico, êxito efémero	282
10.5. Uma pedagogia do desejo	284
Capítulo 11: Do quadro negro, ao quadro verde	295
11.1. Alguns manuais escolares não prestam!	295
11.2. O tempo do quadro preto.....	310
II Parte	317
Capítulo 12: <i>A caixa de utensílios</i>	319
12.1. Sociedade em andamento <i>molto vivace</i>	319
12.2. São flores senhor, são flores	324

12.3. Somos por ele ou contra ele?	336
12.4. Por fim	344
Capítulo 13: <i>A fonte de Castália</i>	349
13.1. Revisitação legislativa.....	349
13.2. Badinerie.....	367
13.3. Cultura de <i>zapping</i>	372
13.4. Homofonia	375
13.5. Concepção de manuais escolares	384
13.6. Quadros curriculares CPES e LBSE.....	416
13.7. Um juízo global	430
13.8. Porquê aprender significativamente	438
Conclusão, sem finalização	451
Bibliografia.....	485
Anexos	511



PRINCÍPIO

“Com cada experiência nova, torno-me em algo novo. Com cada nova aventura na vida, quer seja um novo emprego, uma nova relação, uma nova amizade ou um novo ambiente, cresço e transformo-me.”

(Deepak Chopra)

A presente dissertação de doutoramento em História, no âmbito da “História e Educação”, tem como ponto de partida a análise de manuais escolares de Educação Musical. Assim, o objectivo primordial deste estudo é poder comparar-se o ensino da Educação Musical, através de manuais produzidos entre 1967, advento do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) e o ano de 2004, último para a adopção de manuais de Educação Musical, a partir de um quadro teórico construído na base de algumas concepções curriculares, de conceitos de escola e de desenvolvimento global da personalidade. Para além disso, foi, também, oportuna, uma abordagem da importância da disciplina de Educação Musical no 2º ciclo de escolaridade (5º e 6º anos de escolaridade), em que ela é obrigatória, tanto como peça determinante para o exercício da articulação disciplinar, como para a promoção da cidadania, num mundo crescente de relações multiculturais.

A representação do mundo ou a construção de uma versão do mundo através da educação pela arte, que no dizer de Goodman esta “não se destina a ser contemplada, fruída ou adorada, mas a proporcionar conhecimento das coisas” (Goodman, 2006, p. 22) e o problema da emocionalidade que a música provoca, registando-a no nosso corpo, constituíram, igualmente, trilhos do caminho percorrido, embora, a fronteira entre Educação Musical e Expressão Musical constitua diálogo permanente, acolhido por um mito que importa desencorajar, porque tem desajeitado a formação do ser, quando um ensino que, por vezes, nos tem parecido inábil e desproporcionado, se direccionou, mais no sentido da Educação Musical, do que no da Expressão Musical.

Mas a decisão sobre a escolha de um tema para um percurso tão apelativo, construído em frente de uma barreira recifosa - a duração de um

curso doutoral, a matéria a investigar, os métodos a aplicar, o cruzamento de teorias, os resultados esperados e inesperados, os incidentes da investigação, podem constituir um conjunto de dificuldades que se colocam ao processo de desenvolvimento de uma tese de investigação - arrasta-nos para pensamentos divergentes e distrai-nos, por vezes, da matéria essencial, num discurso que, ao longo do tempo, vai sofrendo nuances, que não desvios. Fui outrora, um examinador de rua, atento aos percursos daqueles que, fora da escola e, portanto, da educação formal, combatem a organização do saber normalizado, como *controlo simbólico das aprendizagens*, enjeitando a anulação das suas emoções ou do modo como se emocionam. Aquela decisão, foi-se transformando, mais e mais, em itinerários curvilíneos, que a experiência me foi obrigando a rectificar, esperando que não demasiadamente, mas consciente de que a História é um percurso em direcção ao futuro. Mas para perceber tal, era necessário continuar a observar, como George Duby admitia, “era preciso observar o mundo, ao ar livre... as ruas, as aldeias no meio das pessoas, tentando discernir as relações entre o seu modo de trabalhar, os seus costumes” (Duby, 1989, p. 117), na percepção de que o tempo e o espaço são entidades mutáveis, onde o homem caminha e se prepara para tecer pedaços da sua história, sempre entre o ontem e o amanhã (o presente é mero ponto de passagem) e que, segundo Rémond “ela é a investigação da deslocação (Rémond, 1989, p.293) e da sua relação com outros saberes e experiências. Era, afinal, uma sensibilidade a que estava, medianamente, habituado e cujos recursos colocaria à prova no plano das intenções e das realizações. Escrever a história é um acto de vagabundagem, mais uma vez, entre o ontem e o amanhã a que Rémond dá força e, porque o historiador deve ter o sentido do tempo, levou-o a reconhecer que “deploro que se contentem demasiado frequentemente com o presente, que não é o tempo da história” (idem, p. 302).

DA CAPO AL CODA foi o desafio semântico colocado à volta do título desta tese, não porque ela tivesse, necessariamente, de possuir uma denominação, mas acima de tudo, porque a designação do escrito conformaria o objecto de estudo, ao estilo de redacção, indicando, desde logo, a opção para o desenvolvimento. A expressão de ideias e a sua narrativa arrasta, por vezes, perfis de encruzilhada não se podendo reduzir a uma só análise temática, pelo que no decorrer do desenvolvimento do corpo da tese, vários

estados de espírito se interligariam. Por isso, a revisitação era necessária e útil à definição dos conceitos, ao estilo de uma *sonata pluritemática*, que se estrutura em forma de mosaico. A reexposição do tema foi indispensável em muitos dos casos, surgindo novos contextos e materiais de análise. *DA CAPO* significando *do início*, dava o tom para que a repetição de momentos ou uma nova reflexão sobre o exposto, se imperasse como método de análise, voltando ao tema central e à ideia mestra do desenvolvimento. A reexposição é, sempre, um momento culminante de qualquer estrutura, a que se segue uma afirmação mais evidente, ou pelo menos, o resultado de uma tensão, que a *CODA*, como conclusão, vai completar. Esta espécie de vaivém em forma de narrativa, caracterizou a redacção desta tese, tentando-se, sempre, que o desenvolvimento se enquadrasse por uma crescente unidade do material em análise.

Se através da História se olha o mundo, o imperativo das suas relações e as motivações dos seus comportamentos, é através do ensino que se aprende a partilhar o saber e o poder e, por isso mesmo, porque as margens da investigação e do ensino estão tão próximas, quase fundindo-se numa promiscuidade reverencial, provavelmente, me dispus a ser professor: “Sou professor! Não sei se o quis ser desde sempre, aliás, como julgo acontecer à maior parte dos meus colegas. Não sei, mesmo, em que momento decidi enveredar pela carreira de professor. Não tenho a certeza que tenha sido uma decisão. Por vezes, estas coisas acontecem, moram em nós sem o termos percebido. Se recuarmos ao tempo da nossa infância, ao tempo dos desejos puros e incontidos, recordamo-nos que pretendíamos vir a ser, sempre, uma de duas coisas: médico ou professor! Não acredito nas coisas do destino ou que o futuro já venha traçado nas palmas das nossas mãos, ou em qualquer outra parte do nosso corpo, mas o que é certo, por vezes, ele acontece por formas enigmáticas e incompreensíveis” (Costa, 2009).

Mas os percursos são consumados através da memória, essa parte de nós que, por vezes, nos debilita por gestos agónicos, sentimento que nos assalta, de perspectiva em perspectiva, estabelecendo limites à nossa corporalidade, o que leva a registar valores, factos e referências essenciais à

re(a)apresentação do mundo. A nossa infância está polvilhada – pelo menos a minha, sinto-a como tal – de momentos especiais, mesmo que eles, apenas, representassem um micro de vida, de imagens que retivemos, de livros que nos marcaram pela sua aparente ingenuidade, pelas frases que lemos e relemos tantas vezes que, mais tarde, ironicamente, viemos a encontrar e cuja realidade pensávamos estar engolida pelo tempo. Noutros termos, parece que se alterou a visão que tínhamos do passado e tal como Girardet, parece que ele, próprio, modificou a nossa maneira de o compreender, “aquele que nós vivemos, e que se transforma no nosso modo de apreensão e de compreensão do passado histórico, aquele mesmo que nós escolhemos estudar” (Girardet, 1989, p. 167). Percebi, então, que a proposta de investigação poderia passar por um percurso histórico sobre o livro didático e sobre os princípios filosóficos e formas que orientaram a sua elaboração e construção, face ao desenvolvimento sócio-político da sociedade, mais do que na arte de ensinar, num conjunto de informações e de conteúdos desarticulados, por muitas ocasiões. Era o reconhecimento de uma herança. Estávamos perante, talvez pela primeira vez, a percepção de continuidade, pela renovada impressão da importância da história, mas não, ainda, possuído de uma consciência da história. Seria uma investigação hermenêutica e empírica, sem, no entanto, incluir um processo de investigação-acção, já que, não era de todo opção, a envolvimento activa de todos os agentes incluídos no acto da organização e produção manualística. Uma investigação a partir de um *corpus* de análise de manuais escolares da disciplina de Educação Musical, em que houve necessidade de se evocarem outros trabalhos de investigação, que utilizassem a análise documental. Uma dessas obras foi enquadrada pelas Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (1999) que continham intervenções de vários investigadores e que reflectiam diferentes olhares sobre a mesma problemática – o estatuto e funções de um manual escolar.

O debate à volta das questões de definição de manual escolar, da sua organização formal e textual, a sua construção obsessiva à volta do currículo formal, para o que Philippe Perrenoud chamava a atenção, “parece-me de bom senso tomar o currículo como a referência última à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar” (Perrenoud, 2003, p. 13), levou-nos a ancorar outras preocupações, pois que, o sucesso educativo global do aluno

delas depende, não se fragmentando saberes, nem separando o usufruto cognitivo das suas margens afectivas. Quando se aprende música, descobre-se a história e a geografia. Quando se pratica a matemática, compreende-se que ela se relaciona, intimamente, com a música. E quando todas elas se trabalham em conjunto, examina-se o mesmo conjunto de valores, projectados na prática da organização, na compreensão do tempo e do espaço, numa relação connosco e com os outros. E a partir deste pensamento, iniciava-se outro tempo para a investigação, outra estratégia que importava abordar, refinando a proposta inicial.

Uma das perguntas de partida centrou-se no questionamento da importância, hoje em dia, dos manuais escolares e como podem eles contribuir para a promoção do sucesso de cada aluno. Os manuais escolares constituem, um dos dispositivos de aprendizagem mais vulgarizados e utilizados pelos professores e pela escola em geral, como fonte valiosa e acessível, mas frequentemente de carácter instrumental que, coexistindo num complexo contexto político-social, passaram a ser considerados uma espécie de produto essencial e definitivo, mas que, no entanto e na perspectiva de Gérard e Roegiers “numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino informatizados, audiovisuais e outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz” (Gérard, 1998, p. 75). Assim, a linha de investigação seguida, sempre tendo em atenção que uma definição excessiva de indicadores, poderia funcionar como obstáculo à análise documental, levou em linha de conta duas vertentes, a saber: uma de natureza instrumental, histórico-documental, elencando-se um conjunto de objectos que pudessem, de alguma forma, caracterizar as épocas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), portanto num lapso de tempo entre 1967 e 1986; uma outra de essência histórico-educativa ligada a características político-pedagógicas, editoriais, relações entre manuais e currículo prescrito e perspectivas autorais e suas condicionantes que, de maneira implícita ou explícita influenciam a produção manualística.

Para a selecção dos manuais estudados, utilizámos critérios que, principalmente, conferissem e representassem o período do CPES e da LBSE e alguma diversidade editorial, destinados ao 5º ano de escolaridade, já que,

os de 6º ano seguiriam a mesma organização e os mesmos pressupostos editoriais. A metodologia adoptada para o presente trabalho seguiu uma linha de investigação de natureza qualitativa, não se procedendo a actos de comparação, mas sim, realçando o que cada manual poderia fornecer em termos das suas propostas pedagógicas e didácticas específicas. Não nos interessava a natureza dos objectos em si mesmo, pois à partida qualquer proposta seria interessante de aceitar, sob o ponto de vista da inovação, mas antes, as relações que cada uma delas implicava e a sua articulação com outros saberes e conhecimentos. Seguindo o pensamento de David Ausubel (2003) e Joseph Novak (1996 e 2000), a aprendizagem será significativa quando os novos conhecimentos passam a significar algo para o aprendente, quando é capaz de resolver novos problemas, enfim, quando compreende cada situação proposta, pelo que, foi de enlevar o modo como cada manual se preparou para fazer do processo de ensino e aprendizagem, um conjunto de momentos significantes. Foi, assim, essencial proceder à leitura de bibliografia relevante sobre o assunto, como trabalhos produzidos individual ou colectivamente, obras de referência, relatórios de redes de cooperação, programas oficiais adoptados sobre Educação Musical e legislação adequada, documentos que se encontram, devidamente, referenciados em anexo. Contudo, há que referir que em relação a manuais da disciplina de Educação Musical, foi difícil encontrar alguma abordagem estruturada, o que pode, se por um lado conferir alguma inovação ao estudo, por outro, pode significar alguma redução na sua abordagem, por carência de elementos contrapontísticos.

O manual escolar – por vezes, quase preferindo-se a designação de *livro escolar* – pode ser, no entanto, um objecto abastado ao nível da pesquisa e das relações que estabelece, existindo diferentes personagens e modelos de interpretação em jogo. No entanto, crê-se que se atravessa um momento determinante para a validação da sua importância, para o detonar de novas fórmulas de elaboração de manuais escolares, transformando-os, mais em *livro* do que em *guia*, mais em conceito do que em preceito, aliando-se a sua construção às tecnologias de hoje, reformulando-o no seu formato, evitando-se, então, o risco de poder, definitivamente, virem a ser encarados como um objecto descartável, de perfil equívoco e simplificante. Não é menos verdade, que o presente modelo que ele assume pode gerar um pensamento autoritário

e obcecado, para além, de propiciar uma visão banal da realidade, sustentada em discursos definitivos e restritos, por parte de autores que disputam a verdade didáctica a todo o custo. Esta opinião que pode parecer definitiva em excesso, mas advém, também, da observação directa que fazemos da realidade, enquanto produtores de manuais escolares e assentes, então, numa prática pedagógico-didáctica resultante daquela acção de construção de dispositivos curriculares. Por outro lado, não nos esqueceremos de que um bom manual será fonte de literacia e de caudal de emoções, tão importantes, para aprendizagens serenas, seguras e significativas.

O “estado da arte” ou “o estado do conhecimento” traduz-se numa espécie de resposta, ou conjunto de respostas e, porque não, num enorme desafio, a um quadro analítico sobre épocas e lugares, instrumentos e acontecimentos. O estado da arte é, igualmente, uma metodologia que pode assumir uma natureza inventariante ou descritiva sobre determinada produção literária, científica ou tecnológica e que causa uma estranha sensação aos investigadores, criando-lhes um inicial quase vazio no campo de acção investigativo a levar a efeito. A multiplicidade de perspectivas, a pluralidade de enfoques, a diversidade de suportes, a multidisciplinaridade das análises, embora aspectos necessários para a compreensão dos fenómenos, revelam-se, também, como um conjunto de possibilidades de interpretação das realidades a investigar. Assim, as fontes documentais são variadas e localizadas, frequentemente, localizadas em diferentes sítios, o que pode dificultar o levantamento e análise de dados. Catálogos, dissertações e teses, revistas da especialidade, bibliografia temática, páginas de internet, leitura de resumos, constituem instrumentos que podem otimizar a pesquisa e responder à compreensão do universo que se estuda, instalando no investigador condições de contacto com a produção construída e aquela outra que virá a ser, um dia, construída.

Confrontámo-nos com duas situações flagrantes que, antes complicar o percurso investigativo, proporcionou momentos de reconhecimento e de percepção do *estado do conhecimento* no campo da manualística escolar, o objecto de estudo. O primeiro momento conferiu a quantificação e identificação de referências bibliográficas específicas existentes, fornecendo-nos narrativas e percursos possíveis para a análise pretendida. Ficámos com a sensação do

que existe, daquilo que cresce e se espessa ao longo dos tempos, pelo menos no âmbito de um limitado universo em que nos inserimos. Obrigou-nos a uma, permanente, deslocalização investigativa, por saltos ou em movimentos contínuos, por leituras parciais diversificadas, que mais adiante se confrontavam com disposições interrompidas, ou contraditadas ou recortadas por interferências incompreensíveis.

Mas o segundo momento, configurou a preocupação do investigador na organização de todo esse material, na confrontação que ele exigia e que pressupunha uma sua leitura, o mais atenta possível e depois, no cuidado na selecção dos aspectos mais contributivos para a análise do objecto em estudo. Há, sempre, uma sensação de se estar a fazer uma leitura enviesada, incompleta ou desnecessária. Ancoramo-nos aqui e ali, em condições específicas da produção conhecida, delimitamos campos de acção e cada pergunta coloca-nos diferentes respostas. Recomeça-se o turno.

Então, *o estado da arte* desencadeia um certo questionamento sobre as suas vantagens e limitações, criando um conflito entre a escrita sobre a história da produção em determinada área académica e a escrita sobre uma das possíveis histórias, construídas a partir da leitura e da interpretação do investigador sobre determinada realidade. A aceitar-se esta dialógica, ela leva-nos a considerar tantas histórias, quantas os investigadores dispostos a escreverem-nas. Afinal, estamos perante a semântica da escrita – *texto* provém do participio passado do verbo latino *texere* (*tecer*) – que tecendo textos, nos lança numa malha entrecruzada de palavras, numa rede de vários fios que se cruzam em nós, que se rompem e se unem e que por isso mesmo, nos desafia a regressar ao princípio. E neste emaranhado de ideias, conceitos, opiniões, filosofias, verificámos que os manuais escolares de Educação Musical parecem não merecer, por parte dos investigadores, um enfoque particular de análise, nas suas funções didácticas e metodológicas, o que estranhámos, dada a importância que uma disciplina como a Música ocupa em todo o edifício da organização curricular, aliás, como se tentará demonstrar ao longo deste trabalho.

Muitos dos autores consultados e analisados particularizam e enfatizam o seu foco nos processos cognitivos (Freire, 2000; Giroux, 1997), no discurso pedagógico (Bernstein, 1997), na história do livro (Chartier, 2002; Choppin,

1992), ou mesmo, nas particularidades do currículo (Goodson, 2001; Perrenoud, 1999; Santomé, 2008). Sobre os aspectos construtivos do manual escolar, praticamente, Gérard e Roegiers estiveram sós e detiveram-se sobre os principais percursos tecnológicos a levar em linha de conta na elaboração do manual escolar, de um modo geral. Portanto, pressente-se que existe uma lacuna específica e importante a ser preenchida no tocante à percepção do manual escolar como dispositivo de interpretação da realidade e destinado, em primeiro nível, ao aluno, como activador da sua criatividade e menos, dirigido ao professor, como conjunto de prescrições metodológicas em rituais repetitivos e, por vezes, insólitos. Por isso, a tarefa era exigente, não se encontrando, seguramente, concluída.

A produção de conhecimento em Educação Musical apoia-se, frequentemente, em teorias provindas da sociologia, psicologia, pedagogia, filosofia, mas muito pouco a partir da comunicação, como perspectiva para a análise dos processos educativos. Mas mais raro, ainda, se torna o quadro quando nos confrontamos com a produção de manuais escolares de Educação Musical em que, raramente, se encontram plasmadas preocupações de articulação curricular, de expressão e comunicação, ou mesmo, de questionamento das propostas curriculares oficiais. A história do pensamento pedagógico-musical, no quadro dos manuais escolares, tem-se remetido à história das práticas pedagógicas oficialmente estabelecidas, o que tem, claramente, reduzido o campo de observação e análise da problemática da manualística de Educação Musical.

A leitura e análise de algumas teses sobre a manualística escolar, que se encontram elencadas em anexo, trouxeram-nos aportações interessantes, em que se destaca, particularmente, a tese de Cristina Teixeira “Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?”, pois a autora é muito clara quanto ao aspecto do manual escolar poder provocar ou não um eclipse didáctico, “que tende abolir, na mediação do professor, não somente a criatividade, mas também, a sua capacidade de contextualização”. Tece, então, uma análise perspectivada na função do manual e nas condições indispensáveis, em termos da sua estruturação, para cumprir as suas finalidades cognitivas, afectivas e sociais. Também, José Tormenta e José Carlos Morgado trazem para a discussão, um contributo de análise centrado na

relevância que os manuais escolares têm na elaboração de conhecimentos que venham a facilitar a compreensão e a explicação da realidade. Mas a obra de Maria Eduarda Moniz dos Santos, “A cidadania na voz dos manuais escolares. O que temos? O que queremos?”, que reflecte parte da sua tese de doutoramento, possui um alinhamento discursivo no sentido da defesa da escolarização como um processo de preparação para o exercício da cidadania, mas a que os manuais escolares estão longe de poder dar uma resposta eficaz. Também, “A Educação em Portugal (1986-2006)”, um contributo de análise da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2006), permitiu um conhecimento mais global do contexto educativo no país, passando pela Administração da Educação, Currículo, Formação de Professores e a Educação não Formal. No entanto, de notar que, mais uma vez, a problemática dos manuais escolares estiveram fora da análise, tão pouco o capítulo de *Formação de Professores* a contemplou, como seria expectável.

A historiografia do manual escolar encontra em Justino de Magalhães percursos diversificados de representação, com observações atinentes a um quadro de essencialidade de abertura à cultura, colocando-o em plano relevante e reafirmando um princípio de interpretação da realidade por olhares culturais, pedagógicos e didácticos, mas, também ele, investigador atento do *Projecto MANES*. Jorge do Ó deu-nos contributos e esclarecimentos oportunos, de como a instituição escolar se tem organizado para a mobilização dos alunos para o ensino artístico e como ele pode/deve ser desenvolvido numa relação com o ensino regular, aspectos que o seu projecto de investigação *De Aluno a Artista* e o *Relatório Final sobre a Avaliação do Ensino Artístico* (2007) de que é co-autor, nos ajudaram a conhecer. Igualmente, os conceitos de *modernidade pedagógica, educação integral, cultura e o papel dos professores*, desenvolvidos por Jorge do Ó em “O Governo de Si Mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal” (2003), presentearam-nos, com olhares diversos, a história da escola e dos seus poderes.

Mas outras organizações e publicações puderam orientar-nos no nosso percurso metodológico, donde se dá relevo ao projecto MANES, com sede na Universidade Nacional de Ensino à Distância – UNED, impulsionando vínculos com a América Latina, no âmbito do estudo de manuais escolares, mas revelando algum contributo em relação aos manuais escolares portugueses,

mas não, relacionado com aqueles que constituem o *corpus* documental desta tese – manuais de Educação Musical, elencando, todavia, uma relação bibliográfica sobre manuais escolares de Portugal. Contudo, é possível aceder à UNED e, aí, encontrar textos de enorme valor metodológico sobre livros escolares, nomeadamente, produzidos por Ana Badanelli, onde, mais uma vez, somos confrontados com a definição e função de um manual escolar (2007); o Centro Internacional de la Cultura Escolar – CEINCE, possui uma dos melhores fundos documentais de manuais escolares de Espanha, mas onde é possível encontrar um catálogo assinalável de bibliografia de obras sobre manuais escolares editadas em Portugal, com uma última actualização ao ano de 2009, o que faz dele um suporte indispensável. Contudo, os manuais de Educação Musical estão ausentes, por inexistência, julgamos nós, de estudos particulares, encontrando-se, devidamente, anotadas na bibliografia, as obras consultadas; a Associação Brasileira de Educação Musical que, por autoria de José Nunes Fernandes, elenca a produção de teses e dissertações em educação musical apresentadas entre 1997 e 2001, no Brasil (124), contributo para o conhecimento temático das produções em pós-graduação; a Revista Brasileira de História da Educação, em que o artigo de Dominique Júlia “A cultura escolar como objecto histórico” (2001, vol.1, p.9-43) nos chamou a atenção, principalmente, para a análise dos conteúdos ensinados na escola e das práticas escolares, como ponto de partida para a compreensão da cultura escolar; a Revista Portuguesa de Educação em que se encontram algumas teses apresentadas à Universidade do Minho, durante o ano de 2007 e em que duas se centram em actividades laboratoriais e a sua explicação através de manuais escolares (2008, vol.21, nº1, p.131-136) e a Revista Portuguesa de Pedagogia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, de onde se extrai o texto de Planchard, “*O manual escolar, instrumento didáctico*” (1961, vol.2, nº2, p. 371-395) ; a Revista Educação & Realidade, produzida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil, em que se destaca, num dos seus números, uma entrevista realizada aquando da participação de Jorge do Ó, como palestrante, nas Jornadas de Pesquisa em Educação (2007, vol.32, nº2, p. 109-116); e, por fim, a Revista Mexicana de Investigación Educativa, que explica uma rede de investigação e experiências didácticas, dando ênfase

a questões metodológicas e didáticas e nos critérios para a elaboração e avaliação de textos. Também, o Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM possibilitou o aproximar a alguns recursos, nomeadamente, através da edição da sua Revista Música, em que a nº 6, datada de 2004, é a única que menciona uma tese sobre manuais escolares de Educação Musical, da autoria de Eduardo Bueso, mas partindo este investigador da análise de conteúdo de três manuais escolares de Educação Musical utilizados no 5º ano de escolaridade, na base da audição de exemplos musicais e de como eles sustentam ou não uma filosofia de educação multicultural.

Uma pesquisa abrangente através do *Colcat*, motor de pesquisa integrada desenvolvido pela Universidade de Aveiro, não nos referenciou qualquer trabalho de investigação atinente a manuais escolares de Educação Musical, nas Bibliotecas das Universidades do Minho, Aveiro, Évora, e Algarve, acontecendo, mesmo, que na Universidade da Madeira não nos foram fornecidos dados, de que algum trabalho sobre manuais escolares tenha sido desenvolvido. A consulta da PORBASE, rede nacional de dados bibliográficos, não acrescentou muito mais à pesquisa, já, realizada, pois repete os autores e os títulos referidos.

Também, o VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, que teve lugar na cidade do Porto, em 2008 – a primeira edição deste congresso teve lugar em Lisboa, no ano de 1996 - deixou-nos algumas impressões sobre as narrativas educativas que se desenvolvem em Portugal e no Brasil. Todavia, de realçar que muito poucos foram os trabalhos apresentados ao VII Congresso no âmbito da manualística escolar e se falarmos na especificidade de manuais escolares de Educação Musical, nenhum foi apresentado, o que, vem confirmar a ideia de que o interesse temático das pesquisas, se focaliza mais nas tendências críticas do pensamento pedagógico e curricular e nas práticas interpretativas, do que no modo como os dispositivos didáticos transaccionam o currículo e a produção de um conhecimento sobre o fazer e pensar musical. Por fim, não queríamos de deixar referir a leitura das actas das reuniões realizadas entre as Comissões marroquina e francesa para a UNESCO, no âmbito dos estudos comparativos de manuais escolares (2005, 2010), que nos permitiram, de modo breve, tomar conhecimento dos esforços

que se têm desenvolvido no âmbito de uma análise metodológica comum, estereótipos e mal-entendidos que giram à volta dos manuais escolares. Por um lado, este fórum tem sido importante, pois, não tem esquecido aquele que tem sido um dos mais interessantes especialistas em manuais escolares, Alain Choppin; por outro, constitui-se num observatório permanente sobre matérias pedagógicas relacionadas com manuais escolares, nomeadamente, nos métodos de análise, a arquitectura dos programas e na iconografia. De realçar que um dos objectivos deste fórum baseia-se na *elaboração de uma estratégia sobre manuais escolares, tendo em vista o melhoramento da qualidade da educação, para a promoção da paz, dos direitos do homem, da competência mútua e do diálogo intercultural* (cf. UNESCO, 2010). Sabemos, agora, que terá lugar em Setembro próximo, o 2º Colóquio Internacional Manuais Escolares e Dinâmica de Aprendizagem, numa organização da Universidade Lusófona, mas que, por razões que se prendem com o tempo próximo da sua realização, não deixa margem para a apresentação das, respectivas, conclusões. Consultados, no entanto, os números publicados entre 2003 e 2009 da Revista Lusófona de Educação, publicação científica da Unidade de Investigação – Observatório de Políticas de Educação e dos Contextos Educativos (UID-OPECE), do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, não foi, aí, encontrado algum artigo sobre manuais escolares.

A análise de conteúdo, como instrumento metodológico baseado na inferência, a partir das propostas de Laurence Bardin, deu-nos a tónica para uma abordagem sistémica, afinal sobre uma temática que, parece, não ter preocupado de sobremaneira os educadores em geral e que nos permitiu orientar e a ajustar a formulação das hipóteses e dos objectivos, à volta de três eixos essenciais: “a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2007, p. 89). Sob o ponto de vista da concepção dos manuais escolares, do modo como eles se devem organizar e que etapas metodológicas de aprendizagem devem sugerir, a obra de Gérard e Roegiers, “Conceber e Avaliar Manuais Escolares” (1998), forneceu-nos pistas para o desenvolvimento das hipóteses formuladas, embora se considere que a obra referenciada se assume mais, como uma proposta

tecnológica de acção e não tanto, como um conjunto de reflexões sobre o modo de construção de manuais como recursos, como guias de leitura e como instrumentos de comunicação. Para a concretização destas intenções, este estudo divide-se em duas partes, em que a primeira procura desenhar um enquadramento teórico sobre a problemática da função e construção de manuais escolares e em que na segunda parte, serão apresentadas a análise dos resultados, a sistematização das conclusões e as implicações para o ensino e prática pedagógica, bem como algumas sugestões que podem constituir linha de acção para uma futura investigação.

É oportuno considerar, de que modo cada autor nos influenciou ou nos orientou no percurso investigativo, principalmente, no que toca à construção de um quadro teórico que pudesse servir de base à análise dos manuais escolares seleccionados. As questões teóricas foram muitas, complexas e colocaram-se a diferentes níveis e dimensões, ponderando-se que aquela análise levava em linha de conta dois períodos distintos, sob o ponto de vista pedagógico e político-educativo – CPES (1967) e LBSE (1986). Qualquer análise empírica de manuais escolares correrá um risco se não considerar três dimensões essenciais ao acto educativo: a configuração curricular, a escola e o professor. Contudo, esta trilogia de intenções não podia caber no mesmo tempo investigativo, constituía-se numa enorme tarefa, pois, cada um daqueles *itens* mereceria considerações teóricas mais profundas, globais, sequenciais e articuladas. Ficámo-nos por um conjunto de tarefas ligadas ao exame de aspectos estruturais, não muito estudados e que relevam para a construção manualística de uma importância determinante, pensando os manuais escolares como objectos de acção cultural e de consciencialização crítica elevando-os, portanto, para lá de uma dimensão, meramente, espontânea da apreensão da realidade, destacando, contudo, outras empreitadas relacionadas com:

- a) Recolha de grande parte dos manuais editados entre 1967 e 2004;
- b) Compilação de parte da legislação produzida sobre manuais escolares;
- c) Abertura de uma linha de investigação sobre a elaboração e concepção de manuais escolares, como plano de trabalho aberto

ao futuro, desenvolvendo-se, progressivamente, com novos estudos e recursos.

Em torno dos capítulos produzidos foram objectivadas as seguintes reflexões teóricas, donde se pode inferir, como os teóricos estudados foram valorizados e como eles se puderam integrar nas abordagens conceptuais desenvolvidas, tomando como referência os seguintes:

- a) Quanto às questões relacionadas com a definição, função, trabalho docente e utilização de manuais escolares, Michael Apple (2002) contribuiu com a sua experiência de investigador, com um longo trajecto em economia política da escolarização e levou-nos a considerar aspectos relacionados com os manuais e o controlo do ensino e do currículo;
- b) Jurjo Torres Santomé (2003; 2006) foi, sem dúvida, um dos autores que mais nos entusiasmou, devido ao alargamento do seu discurso. Soube, sempre, de um modo esclarecedor, relatar as suas opiniões e contribuiu para que pudéssemos proceder a uma análise mais profunda sobre as implicações da gestão curricular, alertar-nos para os perigos de algum pensamento construtivista na educação e dizer-nos de que as novas concepções económica da nossa sociedade obrigam a uma reformulação dos paradigmas educacionais e, nomeadamente, dos manuais escolares que, como um produto comercial, absorve, de imediato, *os males e os bens do mundo*, como se uma autêntica Caixa de Pandora se tratasse;
- c) A estrutura do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1997) e das práticas pedagógicas, ajudou a esclarecer como se constroem, regulam e distribuem os códigos oficiais e como se relacionam com o conceito de *habitus* de Bourdieu. As práticas pedagógicas de tipo visível e invisível colocaram a tónica nos critérios de performance e de aquisição de conhecimentos dos alunos, e como afectam a selecção e organização do que se aprende. Não deixou, também, Bernstein de ponderar os princípios dominantes na comunicação e como eles se traduzem em factores de controlo simbólico ou de produção, o que para os

manuais escolares, não deixa de ser importante a consideração se os reconhecemos como agentes que oferecem um serviço através de uma venda, ou então, se a esse factor simbólico se acresce o da especialização, que vai operar conhecimento e alargar o campo cultural dos alunos;

- d) Roger Chartier lançou um novo olhar sobre a história e importância do livro e de como ele se transformou numa fonte de conhecimento e de memória para o investigador. Para Chartier (1987), aprender as mentalidades de um grupo social pela via da leitura, é um projecto ambicioso e o privilégio do livro. Então, questiona-se porque não reconstruir a imagem do manual escolar, recontextualizando o seu perfil e conferindo-lhe a mesma emoção que se tem, quando nos entregamos à leitura de uma história ou de um conto, através do nosso livro mais preferido?!
- e) Mas se a organização social se tem transformado nestes últimos anos, se uma nova civilização tem emergido no seio das relações sociais, arrastando consigo novos conceitos de família, de formas distintas de trabalho e de trabalhar, uma nova ordem económica, um renovado conceito de tempo e de espaço, então, será lógico concluir-se que os sistemas de instrução e educação devem saber adaptar-se aos novos ventos, pois que, se a Humanidade enfrenta a mais pujante reestruturação criativa, de que há memória, jamais poderemos contentar-nos com os repetidos padrões de ensino e de aprendizagem, suportados nos idênticos recursos e expedientes e nos mesmos tipos de validação de competências. Esta emergente civilização enfrenta grandes desafios, sendo os principais alicerçados na consideração de que será necessário contrariar a *velha civilização industrial tradicional*. Alvin Toffler antecipou isto e muito mais, através de uma visão muito abrangente dos problemas que, hoje, se enfrentam, alertando para o facto de que a *terceira vaga* traz diferentes conceitos de vida e de organização, baseada em fontes de energia diversificadas e renováveis, em novas famílias, na reorganização do trabalho e em *escolas e corporações*,

radicalmente, modificadas (1980). Para a terceira vaga, os recursos essenciais vão basear-se na informação e na imaginação. Afinal, como pode o velho manual escolar sobreviver a esta nova *vaga* de conhecimentos?

- f) Justino de Magalhães (1999) parte de uma historiografia do manual escolar, considerando, assim, que ele se transformará numa fonte importante para a investigação sobre a realidade pedagógica e como uma porta aberta para a realidade cultural;
- g) Por fim, julgamos que Ausubel e a sua *teoria da assimilação* traz para o discurso, novas perspectivas sobre o processo de aprendizagem esclarecendo-nos sobre o mecanismo de retenção e transformação de informações. A natureza dos materiais curriculares, *significativos, não arbitrários e não literais*, a subsunção dos novos conhecimentos e mesmo, a conceptualização do esquecimento (2003), são aspectos relevantes à natureza da aprendizagem e quando ela é feita, nomeadamente, pelo método de exposição verbal – a forma mais utilizada no uso dos manuais escolares – maior será a exigência das abordagens em sala de aula. Poderá haver maus manuais escolares, inábeis na sua organização, mas tal como estão sujeitos a abusos, porque “todas as técnicas pedagógicas nas mãos de professores incompetentes ou não inteligentes” (idem, p. 51) a isso conduz, também, um bom manual escolar, indevidamente considerado, terá tendência para se constituir num material curricular pouco significativo;

Será, oportuno, referenciar, como em cada momento, cada autor se intrometeu no desenvolvimento de tese e nas preocupações contextuais subjacentes, permitindo construir um quadro teórico de base à análise dos manuais escolares considerados:

- A FUNÇÃO, EMOÇÕES E PERCEPÇÕES DE UMA ESCOLA são princípios relevantes na estruturação das sociedades e no desenvolvimento das suas mentalidades. Hannah Arendt, Rousseau, Edgar Morin, Bernstein e Reboul ajudam à sua compreensão, num

quadro de exigência atribuído à estruturação dos manuais escolares, numa perspectiva de educação emocional, libertando-os das grades que circundam o currículo imposto;

- Um manual escolar não poderá ser concebido sem que esteja assegurada A LEGITIMIDADE DO OUTRO. Como produzir manuais escolares num sistema curricular baseado na excessiva disciplinarização dos conteúdos? Como transpor para o manual noções de tempo e de espaço, num universo de conflito que se estabelece entre as disciplinas? Serão todos os saberes disciplinarizáveis? Questões que recebem enormes contributos de Dewey (reconstrução da experiência), Goodson (disciplinarização excessiva), Chervel (histórias das disciplinas) e Bernstein (poder e controlo simbólico);
- Os organizadores dos saberes, o controlo simbólico das aprendizagens e o discurso pedagógico, que funcionam como uma tela onde se *projectam considerações vãs e opiniões standard*, no conceito de Alain Choppin, dão corpo ao capítulo O MANUAL ESCOLAR: ALVO, ESPELHO E TELA. Se ele funciona como espelho (ideia do autor e editor), também é nele que se projectam os valores e visões dos organizadores, transformando-o em tela;
- A Música enquanto área privilegiada para o estabelecimento de articulações curriculares, traz à colação a sua dimensão universalista, pelo que Steiner a advoga como uma esfera sonora total, que se expande, rapidamente, *através de línguas, ideologias, fronteiras e raças*. A MÚSICA: REVELAÇÃO DIDÁCTICA como veículo para uma abordagem multicultural da educação. Por isso, são colocadas, afiadamente, as questões da organização curricular, na base das pedagogias invisíveis e visíveis, na concepção de Bernstein;
- Mas também, os manuais escolares devem saber lidar com os conceitos de literacia emocional e transferência emocional, a partir dos quais, estará assegurada a apropriação e fruição do manual. A aprendizagem significativa, na concepção de Ausubel, pode dar resposta a estas preocupações, porque facilitam a construção de redes motivacionais. Persistirá o manual escolar como UMA COLMEIA DE INSTRUÇÕES PARA A ENSINAGEM?!;

- PROFESSOR, PORQUE É QUE O MEU MANUAL NÃO ME FALA DE FLORES? lança o desafio no sentido de se olhar o manual escolar como um dispositivo de interpretação da realidade e não como instrumento de transmissão dos conteúdos disciplinares. O tempo e o espaço como elementos construtores do conhecimento e das relações que a escola mantém com a sociedade. Portanto, a informação e a imaginação passam a constar do elenco substantivo das aprendizagens, aliás, matéria-prima essencial à *terceira vaga da civilização* que vivemos, na afirmação de Toffler. Não só os temas curriculares oficiais devem integrar os manuais, mas outros também, de cidadania, de criatividade, talvez mesmo, falar sobre flores;
- O manual face à escola e às suas finalidades, como pode dar corpo à pedagogia do desejo e do segredo (Olivier Reboul) e como facilita a interpretação das pedagogias invisíveis (Bernstein), do currículo optimista (Torres Santomé);
- E, afinal, o que nos espera do OUTRO LADO DO ESPELHO? As mais diversas asserções sustentam a ideia de manual escolar: a porta de entrada para a vida cultural (Justino Magalhães); o manual como dispositivo (Alain Choppin); a natureza tecnológica, muito instrumental e operativa do manual (Gérard e Roegiers); *interface* entre saberes escolares, vida quotidiana e interesses profissionais (Michael Apple); a neutralidade do conhecimento a partir de manuais impostos a crianças como única fonte de informação (Revel); caixa negra da educação. Também, a memória e como se experimentam, através dela, sentimentos emocionais, pode ajudar ao desenvolvimento de um processo complexo de articulação de ideias (Fentress);
- No capítulo DO NADA, AO TODO, as narrativas escolares surgem como materiais essenciais e insubstituíveis, no processo de conferir à escola, um espaço de testemunho de vida e de comunicação. Aqui, aparecem oportunas as asserções de Choppin, Torres Santomé e Bordenave, em que a metodologia de organização de um manual escolar deve desenvolver-se na base de uma constante realimentação do aluno e professor, fornecendo indicações de como vai o processo de aprendizagem. Os manuais escolares transformaram-se,

profundamente, nos últimos quarenta anos, em que a organização dos conteúdos, as ilustrações, as cores, a natureza das actividades propostas, os cadernos anexos, contribuíram para uma mudança substantiva na qualidade e na atracção crescente que foi gerando nos alunos e professores;

- O modo como os manuais se têm desenvolvido e qual o exacto lugar que eles devem ocupar no sistema educativo, faz DO QUADRO NEGRO, AO QUADRO VERDE o capítulo onde Alvin Toffler nos indica caminhos de proposição activa e criativa, em face da emergência de uma nova civilização. O paradigma de hoje, quanto à utilização dos manuais escolares, centra-se numa preocupação crescente de saber qual a sua verdadeira importância. Os manuais não poderão deixar de se adaptar aos novos tempos e desafios;
- A *CAIXA DE UTENSÍLIOS* aborda o processo heurístico do diagrama VÊ, de Gowin, adoptado por Novak, o modo como a descoberta favorece a orientação das aprendizagens na sala de aula, espaço onde o manual escolar se deve integrar sob a perspectiva de aprendizagem significativa. O manual como plataforma *interface* com outras áreas do saber, portanto, nem caixa de utensílios, nem uma mera utensilagem das suas actividades;
- A *FONTE DE CASTÁLIA* estabelece como grande ideia para a concepção de um manual escolar, a de que ele se assuma como *monumento* e como *documento*, isto, na acepção de Jacques Le Goff. Para tal, o manual escolar deve revelar-se como o lugar da memória, um giro que vagueia entre memória individual e colectiva. O livro como objecto de fascínio e *objecto de inesgotável riqueza*, como afirma Roger Chartier. A análise de um *corpus* de manuais escolares.

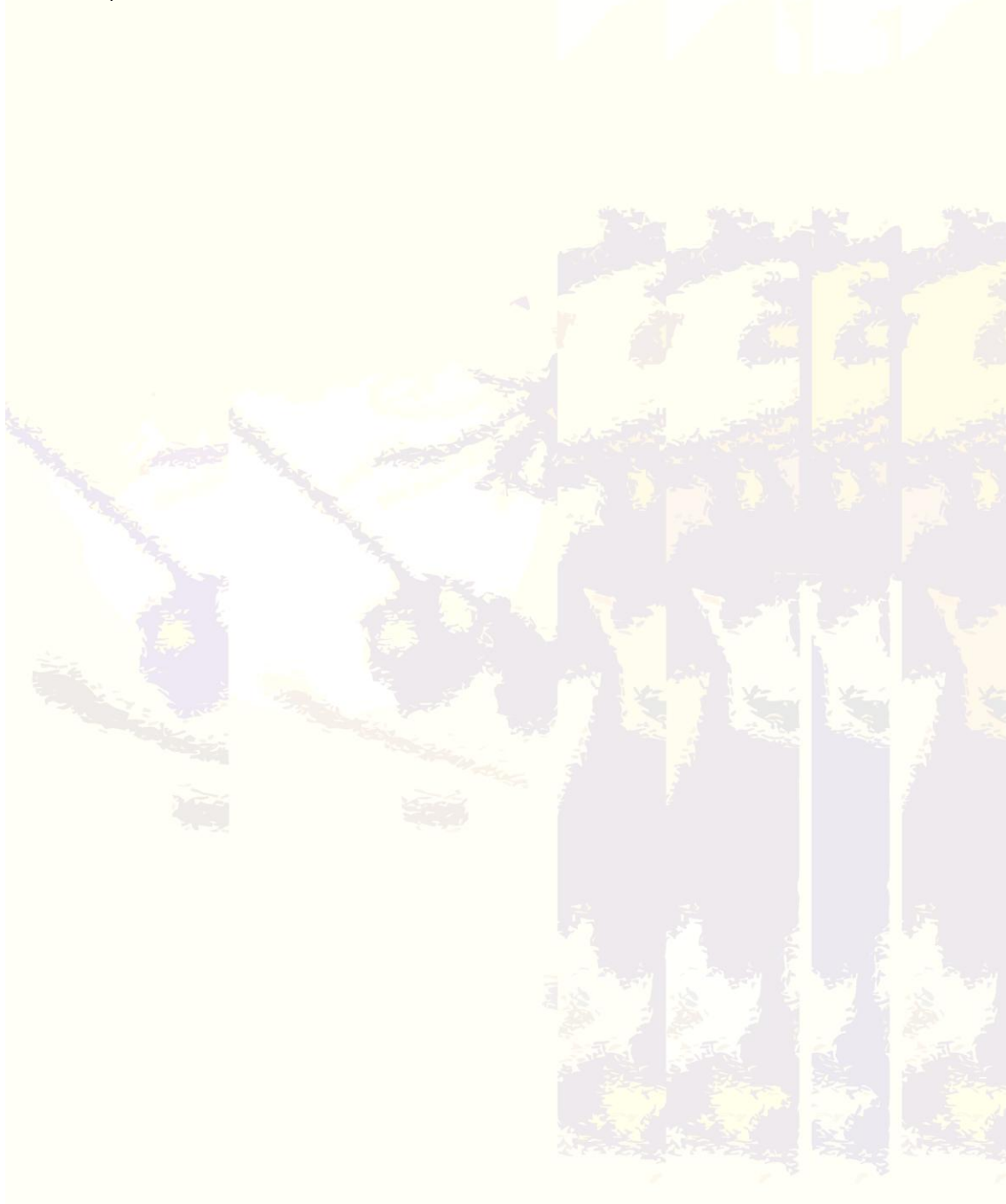
Não poderemos esquecer que somos autores de manuais escolares e que a experiência acumulada tem permitido uma abordagem intencional sobre esta problemática e que nos tem, igualmente, permitido uma visão mais próxima dos problemas que afectam a produção e edição de manuais escolares. Aqui, pode colocar-se a questão da subjectividade/imparcialidade da análise e que, por vezes, ideias mais ou menos estacionadas sobre a

concepção do mundo e da forma como se estabelecem as relações, podem ter afectado os modos como operámos a autoria dos manuais, mergulhando-nos em contingências várias, das quais, provavelmente, ainda não nos libertamos. Jamais queríamos que a análise fosse errónea ou ilusória, mas tão-somente, garantir a sua eficácia, cruzar-nos com a memória da história, pois “longe de ser um fardo, a história pode ser uma bagagem de criação e de libertação” (Le Goff, 1989, p. 220). Sabemos que a manipulação das mensagens – “conteúdo e expressão desse conteúdo” (Bardin, 2007, p. 41) – é técnica usada para a inferência de uma outra realidade, mas por isso mesmo, não desejámos que a análise empírica desenvolvida pudesse constituir estratégia de justificação de resultados, antecipadamente, conhecidos ou, simplesmente, desejados. Assim, protegemo-nos contra uma eventual dependência analítica, conferindo uma mais ampla liberdade quanto à abordagem a efectuar com os 32 manuais escolares escolhidos, deixando de fora aqueles de nossa autoria, apesar de considerarmos que seria difícil a sua obliteração do nosso espírito. Mas a delimitação do objecto de estudo implicou um processo de escolha de determinados manuais escolares, que não optou pelos manuais destinados ao 6º ano de escolaridade, como acima foi, já, referido, mas que mesmo assim, podem ser considerados representativos daquilo que se desejou verificar, constituindo amostra bastante para a análise pretendida.

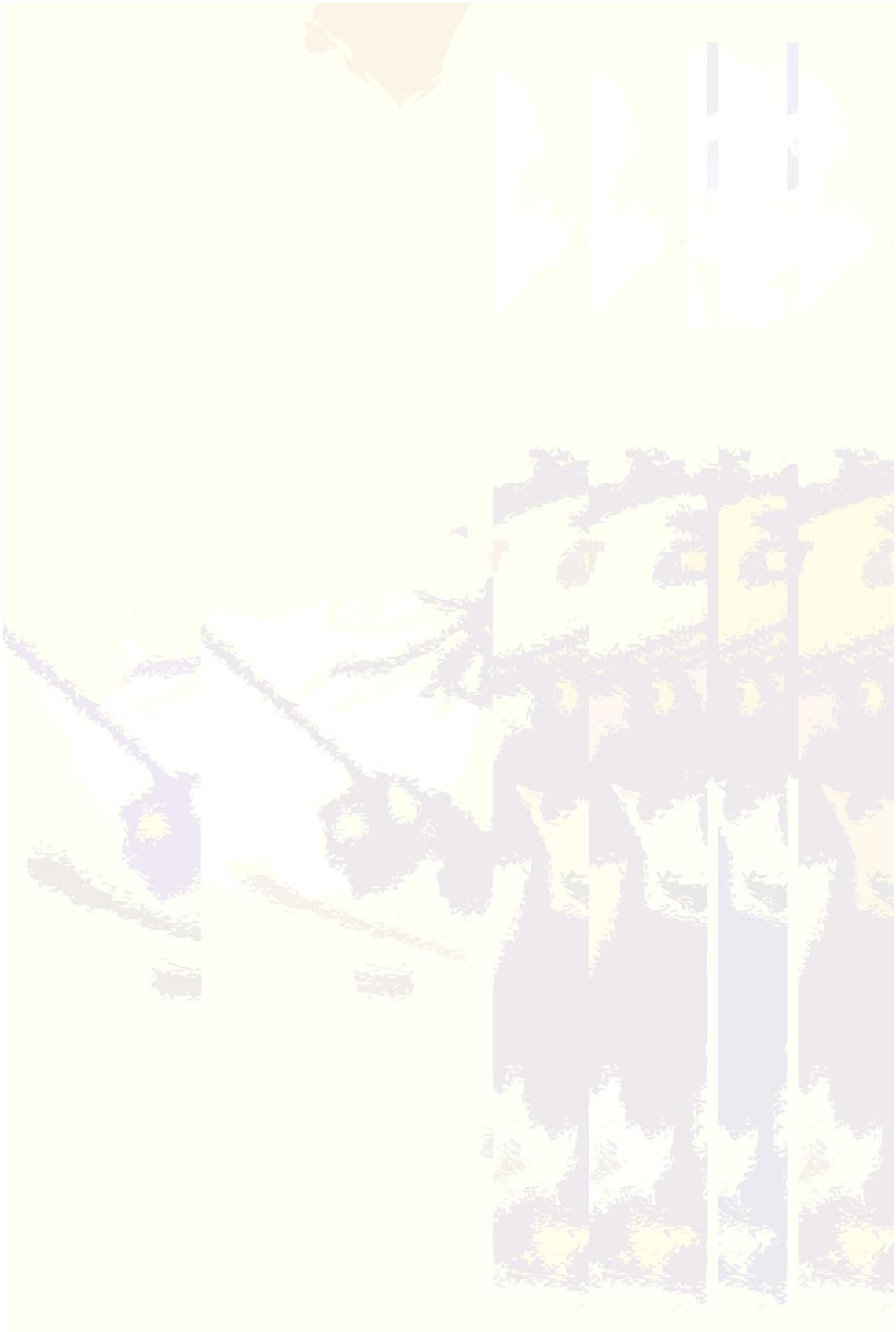
Não estamos seguros, nem por via das considerações e extrapolações construídas e verificadas, nem por via da popularidade verificável dos manuais escolares, de que estes constituem, ainda, nos dias de hoje, um recurso apropriado às necessidades e exigências da escola e à construção do conhecimento, assegurando aprendizagens fáceis e úteis, que não promova *não leitores*, num universo massificado e obrigatório, que alguns autores contemporâneos assemelham a uma *neo-directividade*, pois “l’appareil pédagogique des manuels, étoffé, systématisé par l’introduction des tests et bilans, des grilles d’évaluation, suggère de lui-même une méthode néo-directive et réduit considérablement la liberté de choix des professeurs” (Mialaret, 1981, p. 195).

Tendo em conta, os avanços pedagógicos de hoje, a possibilidade do trabalho cooperativo, ou a evolução das tecnologias, ou mesmo, o desenvolvimento económico da edição escolar, então, que prognóstico

deveremos formular sobre o futuro do manual escolar? Talvez mesmo, só o próprio futuro o possa responder, mas no pensamento de alguns “trionphant ou condamné à terme, le manuel será encore très largement utilisé dans les années qui viennent” (idem, p. 197). Por nós, soltamos a ideia de que, qualquer formato que ele venha a assumir, qualquer que seja o tipo da sua maquetização, por melhor que consiga estabelecer pontes entre o espaço e o tempo, estamos cientes de que, pelo menos, o manual escolar deveria, também, *falar de flores!*



1ª Parte
Quadro teórico-metodológico



CAPÍTULO 1

UMA VIAGEM ATÉ AO CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO

“Porque cometer erros antigos se há tantos erros novos a escolher?”

(Bertrand Russel)

1.1. Os primeiros passos

Para se proceder a uma análise, mesmo que abreviada, do contexto legislativo em que se cria o CPES, que fundiu num só, o 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico¹, das suas finalidades e do perfil que tomou na diversa legislação produzida, interessa observar, de modo muito breve, o que aconteceu com todo o debate doutrinal à volta da “Escola Única”, que se inicia por volta de 1924 e tentar compreender como essa ideia vai influenciando as diversas alterações educativas que se processaram, daí para a frente.

Desde há muito que a Revolução Francesa e o seu ideário fundamental - *universalidade, gratuidade e obrigatoriedade de um mínimo de educação* – suportava os pensamentos e concepções educativas, pelo que, “a doutrina da escola única consiste, no essencial, numa articulação dos grandes princípios da Revolução Francesa, segundo uma lógica de eficácia máxima” (Amado, 1998, p. 87). A filosofia da Escola Única, surgida na Alemanha, ainda, no século XIX, pretendia facilitar à criança todo o tipo de conhecimento, independentemente, da sua classe social. Era desígnio educativo, apelar às capacidades de cada um e à sua colaboração na medida das suas energias e para que isso pudesse ser possível, a Escola Única “será gratuita em todos os seus graus. Todas se deverão manter na escola sujeitas a um mesmo currículo até à idade em que for possível proceder a uma selecção científica das

¹ Decreto-Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967

capacidades de cada um e à sua orientação para percursos de formação. Isto é, a escola-base deve ser unificada” (idem).

Esta ideia de ensinar tudo a todos, já ganhava um superlativo enfoque com Coménio, na sua *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, quando escreve que “importa, agora, demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos” (Coménio, 2006, p. 145). Mas perante a impossibilidade de tal vir a acontecer em relação a todo o conhecimento, Coménio pretende, apenas, que “se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais” (idem), não deixando de apontar que a escola deve ser o local onde, indistintamente de os alunos serem ricos ou pobres, “absolutamente, tudo seja ensinado, absolutamente, a todos (ibidem, p. 155). Pela análise de alguns dos seus escritos, verifica-se que Coménio robusteceu a sua teoria, combatendo a vaidade literária, tecendo um constructo educativo onde a escola deveria assumir um modelo de prática alargada, em que a sociedade, tomada como um todo, era responsável pela educação das crianças. O seu método era apoiado numa *pansofia* (ensinar tudo a todos), em que a ideia de felicidade, afinal o que se deveria, também, atingir pela educação, não seria conseguida pela destruição dos desejos naturais, mas sim, em perfeita harmonia com a Natureza. Aliás, esta ideia vem influenciar, uns anos mais tarde, o conceito de Educação Permanente (Barbosa, 1971, p. 9) que se estendeu a parte da Europa, nas décadas de 1960 e 1970 e que delineou uma acção de desenvolvimento educacional, assente numa trilogia de postulados, susceptíveis de encontrar resposta a ameaças da liberdade humana e da fragilidade sociocultural que, à época, se vivia: “uma educação sempre, para todos e por tudo” (idem, p. 21).

Em Portugal, Adolfo Lima² era um defensor de uma pedagogia de natureza social, quer dizer, a educação tinha de estar muito ligada à realidade social. Por isso, foi, também, um dos patrocinadores e defensores da Escola Única, tendo em vista continuar a escola primária geral. Desta forma, Adolfo Lima entendia que “o mínimo da Educação geral das massas, da totalidade dos cidadãos, da Educação humana tende a elevar-se, progressivamente e não

² Um dos maiores pedagogos portugueses, nascido em Lisboa a 28 de Maio de 1874 e falecido em 1943. Foi o principal inovador da pedagogia em Portugal no início do século XX.

compadecer-se já, nem satisfazer-se com a posse dos simples e insuficientíssimos meios de cultura, o clássico ler, escrever e contar – ou de uma instrução fragmentada e de uma educação superficial” (cit. Amado, 1998, p. 95). Sem dúvida que as teorias *rousseaurianas* influenciaram os pedagogos da altura, para quem a “educação pode advir de três fontes: da natureza, dos homens ou das coisas, constituindo, cada uma delas, um mestre diferente” (Machado, 1993, p. 52), sendo que a questão educativa deixava de ser assunto marginal, para constituir marco indelével das sociedades, voltando Rousseau à questão central: “amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação... Tudo o que não temos à nascença e de que necessitamos quando somos grandes, é-nos dado pela educação” (idem, p. 18). Adolfo Lima ficou como um dos pedagogos que mais se destacou na defesa do princípio da Escola Única, provocando, na altura, uma insistente reflexão sobre este assunto. Toda esta discussão surge sob um novo contexto educativo que emergia e que colocava em causa a escola tradicional – o Movimento da Educação Nova (MEN) – como a única possibilidade de transmissão de conhecimentos através de aulas e livros, desligada do real. Este movimento é de inspiração *rousseauriana* e nasce das intenções de estabelecer “um mundo mais justo, mais humano, em que todos os indivíduos teriam direito a desenvolver, plenamente, todas as suas potencialidades” e em que deixariam de estar dependentes de uma autoridade absoluta, valor que deixaria de ser apanágio de “uma sociedade democrática, feita de liberdade, de responsabilidade e de disciplina consentida” (Amado, 2007, p. 207). Para Rousseau a liberdade e o aleatório casam-se na perfeição, existe mesmo, uma espécie de fusão tímbrica entre estas realidades. Os traços do desenvolvimento dependem, não só, do inato que acompanha a criança no seu crescimento, como se determina em função do ambiente e dos seus cataclismos. O que nasce com a criança, o que a impulsiona para a acção, tem a mesma importância que os azares ou a aleatoriedade de um acontecimento. Portugal, à época, não foi um espectador passivo do movimento, embora, sempre, condicionado pela situação sócio-económica que se vivia e pela falta de professores, devidamente, formados. Por isso, a Escola Única operacionalizava os ideais da *Nova Escola* reclamando a construção de um homem novo republicano, que conseguisse regenerar a sociedade.

Entre opositores e partidários da Escola Única, o sistema como uma lógica de acesso universal, foi tentando impor-se, começando pela instauração das Escolas Primárias Superiores³, mas que não correspondiam, em todo, às finalidades preconizadas por Adolfo Lima, que entendia que a universalidade e a obrigatoriedade deviam constituir bases essenciais para uma nova política educativa. De facto, o que se verificava era que elas não “ministravam uma formação geral de base comum para todos, antes de qualquer formação especializada; o ensino primário superior existia em paralelo com um tipo de ensino não gratuito, e, também por isso, a selecção não era científica, mas económico-social; o ensino primário superior não era uma modalidade de escolaridade obrigatória” (Amado, 1998 pág. 105).

Com uma nova política de educação do Estado Novo, sob os efeitos do regime ditatorial que viria a ser imposto em 1926, verificou-se que o modelo educativo da 1ª República seria substituído por uma diferente visão e por um conjunto de pressupostos que tinha no triângulo *Deus, Pátria e Família* o seu mais poderoso horizonte filosófico e que, rapidamente, faria cair as concepções de uma *Nova Escola*, em favor da despromoção dos professores e do favorecimento de acesso à escola de determinadas elites, mais do que a generalização da alfabetização, que no dizer de Salazar, seria mais importante do que ensinar o povo a ler (cf. Belo, 1999, p. 34). Portanto, começou a viver-se numa escola de inculcação ideológica do Estado e como instrumento de selecção e desigualdade social, anulando a singularidade individual, o que, contrariava as nobres finalidades do conceito de *Escola Única*, em que a continuidade, a sequencialidade e a universalidade, constituíam as traves mestras da prática pedagógica. De facto, os vários decretos promulgados, com realce para a reforma de 17 de Maio de 1927, que reduz o ensino primário para 4 anos – contrariando a reforma de 1919, que o tinha aumentado para 5 anos obrigatórios (dos 7 aos 12 anos) – e entre 11 de Abril de 1936, com a Lei 1941, que promove a remodelação do Ministério da Instrução Pública, e 29 de Março de 1937, com o decreto 27603, que aprova os programas do ensino primário elementar, estavam dados os passos para o esquecimento, em definitivo, do ideário da escola única. O que se verifica é um retrocesso de todo o processo

³ Decreto nº 5 787-A, de 10 de Maio de 1919

educativo, desaparecendo, quase por completo, as ideias de universalidade e de desenvolvimento. O ensino primário foi reduzido para 4 anos, sendo os 3 primeiros a verdadeira base de ensino (ensinar a ler, a escrever e a contar). Criam-se os postos escolares nas zonas rurais pobres (os regentes escolares possuíam reduzidas habilitações) e cria-se a Mocidade Portuguesa⁴. Serão necessários mais anos, para que o debate sobre o atraso educacional se retome e sejam adoptadas novas medidas de política educativa.

Aquilo que tinha marcado o início do século XX, como um conjunto de tendências progressistas da pedagogia, consubstanciadas no Movimento da Escola Nova, “ligação efectiva entre o ensino, a vida e a cultura” (Belo, 1999, p. 155), foram, cada vez mais, degradando-se “através da implementação de políticas educativas de bloqueio e desmantelamento de muitos dos mais significativos avanços conseguidos durante o período da I República” (idem). No entanto, as considerações e as reflexões havidas durante o período republicano sobre a concepção da *Escola Única*, não deixariam de estar presentes em outras reformas educativas posteriores e pode dizer-se que, com a reforma do ensino secundário-técnico de 1947/1948 – embora, as Escolas Primárias Superiores pudessem ser consideradas, desde logo, como um primeiro passo para a concretização da *Escola Única* – deu-se a primeira tentativa de implementação dos princípios da *Escola Única*. Já, anteriormente, em 1945, viria a criar-se, no Barreiro, um Ciclo Preparatório do Ensino Técnico com a duração de 2 anos, “concebido como ciclo preliminar de estudos comuns de educação e pré-aprendizagem geral” (Amado, 1998, p. 105). Esta alteração vinha de encontro ao ideário da *Escola Única*, pois que, não obrigava o aluno, imediatamente a seguir à escola primária, a optar por uma vocação definitiva. No essencial, a finalidade do novo ciclo “é a de servir para a orientação profissional dos alunos, proporcionando-lhes, através da diversidade dos trabalhos escolares, a experiência pessoal que lhes permita tomar consciência das suas aptidões e, com o auxílio da família e da escola, escolher a futura carreira” (idem, p. 155). Ao tempo, esta formulação constituiria um passo assinalável na direcção da concretização da *Escola Única*.

⁴ Decreto-lei nº 27 301, de 24 de Novembro de 1936

1.2. Reforma do Ensino Técnico de 1947/48

O Ensino Técnico foi reformulado pelo Decreto-Lei nº 37 029 e Lei nº 2 025 de 19 de Janeiro de 1947, assinado pelo Ministro da Educação Nacional, Fernando Andrade Pires de Lima, sendo o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial promulgado em 25 de Agosto de 1948. Fundamentalmente, assistiu-se à criação de dois graus de ensino, sendo que, o 1º grau comportava um ciclo preparatório elementar (2 anos), de educação e pré-aprendizagem e o 2º grau compreendia cursos de aprendizado, de formação e de aperfeiçoamento profissionais. O acesso ao 1º ciclo, bem como, a verificação da aptidão escolar à, respectiva, matrícula seria feito através de um exame de admissão, que substituiria o exame da 4ª classe (Base IV da Lei 2 025). A organização curricular compreendia 8 disciplinas em cada ano, onde estava incluído o Canto Coral – “era considerada uma disciplina que enriquecia a memória das crianças, com cânticos regionais, patrióticos e religiosos, tendente à formação da unidade moral portuguesa” (cit. por Mineiro, 2007, p. 188) – dando sequência, assim, ao estipulado no novo currículo para o ensino primário obrigatório, publicado em 24 de Novembro de 1936, na reforma do ministro Carneiro Pacheco. De realçar que na Base XXII, da mesma Lei 2 025, se explicitava, claramente, que “para além dos fins específicos, cumpre a todas as escolas, em colaboração com a família, a Mocidade Portuguesa e as demais instituições educativas, promover a integração espiritual dos alunos”. De facto, parece existir um pensamento dual, mas contraditório, nesta reforma do Ensino Técnico. Se por um lado, a criação de escolas de ensino profissional, industrial e comercial alargava os horizontes de valorização, de empregabilidade e de cooperação com grupos industriais, dando, assim, resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada, por outro, o carácter ideológico da instrução continuava apertado e controlado. É frequente a alusão aos princípios nacionalistas e dos deveres patriotas dos alunos e, afinal, da sua obrigatória frequência das actividades da Mocidade Portuguesa: “é obrigatória para todos os alunos do ciclo preparatório, dos cursos de formação profissional e das secções preparatórias, tanto do ensino oficial como do particular, a inscrição nos quadros da Mocidade Portuguesa ou da Mocidade Portuguesa Feminina, sem prejuízo da educação pré-militar a que todos os alunos do sexo masculino estão sujeitos, nos termos da Lei nº 1 941, de 11 de Abril de 1936”.

Do ciclo preparatório do ensino secundário-técnico (1º e 2º anos), fazia parte a seguinte estrutura curricular:

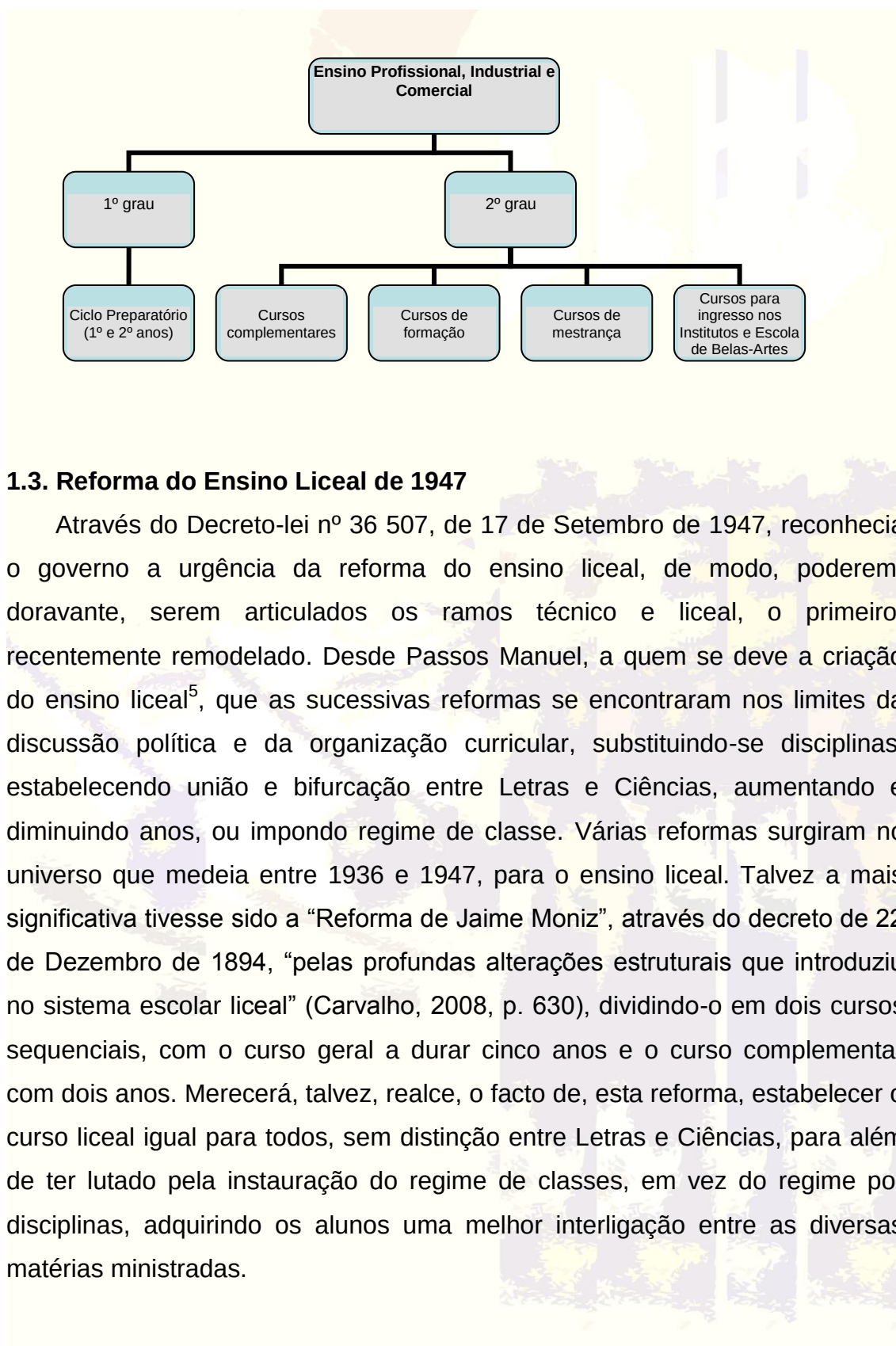
Quadro 1: Elenco curricular do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (CPET)

Ciclo Preparatório do Ensino Técnico			
	1º ano	2º ano	
Língua e História da Pátria.....	5	5	
Ciências Geográfico-Naturais.....	4	4	
Matemática.....	3	3	
Desenho.....	6	8	
Trabalhos Manuais.....	6	6	
Religião e Moral.....	2	1	
Educação Física.....	2	2	
Canto Coral.....	1	1	
Total.....	29	30	

Fonte: Grácio (1986), *Política Educativa como tecnologia social: As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte

De notar que neste elenco curricular, se por uma boa intenção do legislador, ou se por mero agrupamento de disciplinas, a carga horária conferida ao grupo das expressões – Desenho, Trabalhos Manuais, Educação Física e Canto Coral – era superior às restantes três outras disciplinas – Língua e História da Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Matemática – podendo, de alguma forma, evidenciar a importância que se passava a conferir ao currículo, como intenção mais alargada de conhecimentos. Apesar de tudo, do arranjo curricular e da nova filosofia aplicada, não tinha sido possível, ainda, eliminar o estigma que estava associado à natureza do ensino técnico, continuando este a ser considerado a via mais adequada às classes médias baixas da população e o ensino liceal destinado à elite das classes médias altas. O ensino técnico dava acesso aos Institutos Comerciais e Industriais, possuindo cursos nas áreas de Serviços, Formação Feminina, Indústria e Artes (cf. Figura 1).

Figura 1: Organização do Ensino Técnico de 1947/48



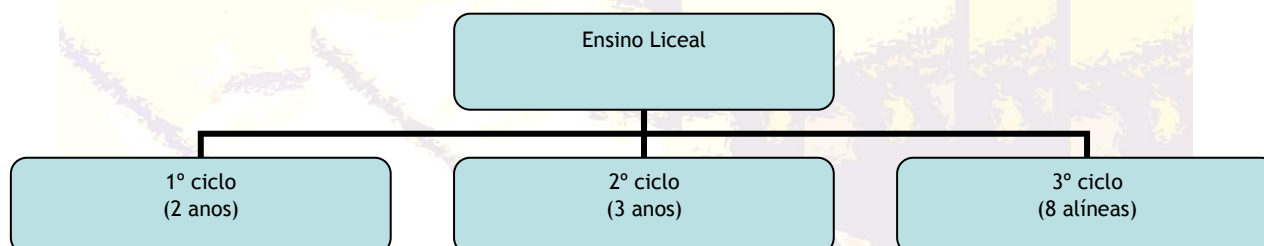
1.3. Reforma do Ensino Liceal de 1947

Através do Decreto-lei nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947, reconhecia o governo a urgência da reforma do ensino liceal, de modo, poderem, doravante, serem articulados os ramos técnico e liceal, o primeiro, recentemente remodelado. Desde Passos Manuel, a quem se deve a criação do ensino liceal⁵, que as sucessivas reformas se encontraram nos limites da discussão política e da organização curricular, substituindo-se disciplinas, estabelecendo união e bifurcação entre Letras e Ciências, aumentando e diminuindo anos, ou impondo regime de classe. Várias reformas surgiram no universo que medeia entre 1936 e 1947, para o ensino liceal. Talvez a mais significativa tivesse sido a “Reforma de Jaime Moniz”, através do decreto de 22 de Dezembro de 1894, “pelas profundas alterações estruturais que introduziu no sistema escolar liceal” (Carvalho, 2008, p. 630), dividindo-o em dois cursos sequenciais, com o curso geral a durar cinco anos e o curso complementar com dois anos. Merecerá, talvez, realce, o facto de, esta reforma, estabelecer o curso liceal igual para todos, sem distinção entre Letras e Ciências, para além de ter lutado pela instauração do regime de classes, em vez do regime por disciplinas, adquirindo os alunos uma melhor interligação entre as diversas matérias ministradas.

⁵ Decreto de 17 de Novembro de 1836

A reforma do ensino liceal de 1947 repõe a estrutura curricular anterior a 1936, estabelecendo um Curso Geral, com dois ciclos (2 + 3 anos) e um Curso Complementar ou 3º ciclo (2 anos), que dava acesso aos cursos superiores e organizado por 8 alíneas (cf. Figura 2). O Decreto-Lei 36 508, de 17 de Setembro de 1947 aprovava o Estatuto do Ensino Liceal que, no seu art. 6º, alíneas a) e b), acrescia às disciplinas aprovadas na organização curricular, duas e uma horas de canto coral, respectivamente, no 1º e 2º ciclos. No seu art. 13º reforçava a importância das actividades da Mocidade Portuguesa Masculina e Feminina e a sua cooperação com todos os liceus e estabelecimentos particulares de ensino liceal, colocando na sua dependência a Educação Física e o Canto Coral (cf. Luís G. Correia, 2002).

Figura 2: Organização do ensino liceal a partir de 1947



Após 12 anos da reforma do ensino liceal ter sido concretizada, iniciava-se uma outra discussão em torno do projecto que pretendia unificar o 1º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico elementar. Mais uma vez, a discussão centrava-se no facto de ser prematura a opção dos alunos, após a saída da escola primária, afirmando-se que “estamos longe de poder seleccionar ou orientar com segurança. O que é preciso é prolongar a base de ensino comum a todos e torná-la por toda a parte acessível ao maior número...”⁶. Prolongava-se, deste modo, a escolaridade obrigatória, regressava-se à discussão da Escola Única e preparava-se o que viria a ser, mais tarde, o *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (CPES). Por iniciativa do

⁶ Direcção Geral do Ensino Primário, *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, 1960, pp. 21-22

Ministro Leite Pinto, foi criada, em 1958, uma Comissão para estudar a possibilidade da unificação dos dois ciclos, cujos resultados, fundamentalmente, apontavam como grandes erros do currículo dos segmentos liceal e técnico-secundário de ensino, os seguintes:

- *O currículo não permitia o normal desenvolvimento da personalidade do pré-adolescente, na perspectiva da prossecução de estudos;*
- *O ensino liceal assumia-se, fundamentalmente, académico e disciplinador do pensamento, sendo os seus alunos impulsionados por pressões “do ambiente cultural e social ou por desejo de ascensão social”, enquanto o ensino técnico “contempla de maneira particular os factores psico-escolares respeitantes às actividades técnicas e, respectivo, conteúdo programático”;* (Ferreira, 1996, p. 36).

Eram nítidas as preocupações de ser retomada a discussão sobre a Escola Única, o seu impacte educativo, os exactos benefícios e, porventura, ultrapassar aqueles que, nisso, não viam qualquer das vantagens. Após conclusão da análise ao relatório, a solução foi rejeitada.

1.4. A emergência do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

A partir da década de 50, o debate em torno da obrigatoriedade escolar começa a ser algo a que, as políticas dos governos, dificilmente, podem escapar. Se nessa altura, a taxa de alfabetização rondava os 67%, para uma população com idade igual ou superior a 10 anos (Candeias, 2007, p. 189), verifica-se que na década de 1970, a taxa de alfabetização sobe para 74%, para o mesmo intervalo etário. Para a alteração desta situação não é alheio o facto de algumas medidas, entre as que destacamos, o *Plano de Educação Popular*, designado por *Campanha Nacional de Educação de Adultos*, cuja execução se ficou a dever aos Subsecretários de Estado do Ministério da Educação Nacional, Veiga de Macedo e Rebelo de Sousa, “diplomas que estão na base de uma renovação da situação escolar portuguesa e que serviram de ponto de partida para a transformação que iria processar-se nos anos próximos” (Carvalho, 2008, p. 791). Numa das suas disposições, a obrigatoriedade dos três anos do Ensino Primário Elementar alargava-se até ao limite de frequência de 12 anos de idade. O Ministro da Educação Nacional da

altura, Leite Pinto, reconhecia a oportunidade e importância deste alargamento, pois “considerava a existência de analfabetos, um freio ao progresso técnico, reflectindo-se na fraca industrialização, diminuta produtividade e baixo nível de vida” (Mineiro, 2007, p. 190), não deixando, contudo, de, paradoxalmente, reconhecer que esse acesso cultural podia “fazer correr risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual”. Estas questões voltavam a estar na ordem do dia em face da necessidade de mão-de-obra qualificada, num contexto económico capitalista, pelo que, se assiste a mais um alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, em 1960.⁷ A redução do ensino obrigatório de quatro para três anos havia sido decretada pelo ministro Gustavo Cordeiro Ramos (cf. Carvalho, 2008, p. 733), através do decreto-lei nº 18140, de 28 de Março de 1930.

Em 1964 foi determinado mais um alargamento da escolaridade obrigatória, desta vez, para seis anos⁸, cumprindo, prováveis, desideratos de abaixamento das taxas de analfabetismo existentes, situação que se entaipava, de um lado, por pressões sofridas de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), mas por outro, por constrangimentos políticos, porque a corrida à escola devia ser observada com a indispensabilidade de “vigilância com cautelas”, para não “fazer correr perigo, por abaixamento ou abafamento, do escol intelectual”. O ciclo de estudos aumentava, quer pela frequência acrescida de dois anos no ensino primário, agora, chamado de complementar, ou então, pela frequência do 1º ciclo do liceu ou o ciclo preparatório do ensino técnico (2 anos). Mas só em 1967, com a publicação do Decreto-Lei 47 480 de 2 de Janeiro, se avançou para um plano de estudos de base comum, que, afinal, chegava atrasado 10 anos, desde a criação da *Comissão de Análise da unificação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário Técnico e do 1º Ciclo do Ensino Liceal* (1958), criando o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), que unificava as duas vias de estudo, subsequentes ao ensino primário (1º ciclo dos liceus e ciclo do ensino preparatório do ensino técnico), com o objectivo de alargar a cultura geral dos alunos que pretendiam prosseguir estudos, ou daqueles outros que tinham de proceder a uma opção vocacional: frequência do

⁷ Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio de 1960

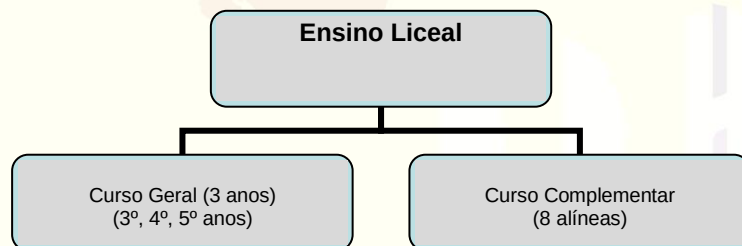
⁸ Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964

curso geral do liceu ou dos cursos gerais do ensino técnico. Bom de ver, que esta organização curricular aproximava-se, em muito, dos princípios da Escola Única, que tantas rejeições havia recebido nos anos 30 – *continuidade, sequência, universal, sociabilização*.

O CPES resultava, pelo menos aparentemente, numa estrutura orgânica mais consistente, sequencial, adiando as escolhas precoces vocacionais e revelar-se-ia uma tentativa, um pouco mais que envergonhada, de democratização que, no dizer de Rui Grácio (cit. por Mineiro, 2007, p. 191) significava “acesso de todos aos bens da cultura e da educação, em igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, em função exclusiva dos seus méritos”. E dizemos, *um pouco mais que envergonhada*, porque o sentimento de discriminação não se diluía de todo, jogava-se entre o prolongamento da escolaridade obrigatória e a natureza de um complemento escolar, uma vez que os estudos pós-primários poderiam ser frequentados de acordo com três modalidades distintas: ciclo complementar do ensino primário (5^a e 6^a classes), ciclo preparatório directo e pelo ciclo preparatório à distância, que tinha sido criado em 1964, designado comumente por Telescola, e que se destinava, preferencialmente, às zonas rurais e mais afastadas. Claro ficava, contrariando as finalidades do CPES, que se agravava, ou pelo menos, prosseguia um certo carácter discriminatório que estava presente na existência da divisão do 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico, não sem que, também, se evidenciasse o papel fundamental que o CPES trouxe a todo o sistema educativo, numa vertente qualitativa “devido ao desenvolvimento de processos de inovação pedagógica – no plano curricular, relacional e avaliativo. Assiste-se ao recrutamento de uma geração de professores que vai estimular uma nova cultura profissional, desempenhando um papel muito activo no reactivar do associativismo docente” (Nóvoa, 2005, p. 117).

A partir de 1967 e por vias da criação do CPES, com a frequência de 2 anos de escolaridade (1º e 2º anos), a estrutura do ensino liceal foi alterada, tendo sido o Curso Geral reduzido para 3 anos, sendo, agora, o prosseguimento de estudos opcional, a partir do 6º ano de escolaridade (4 anos do ensino primário, mais dois anos do CPES, de acordo com o quadro seguinte:

Figura 3: Organização do ensino liceal a partir do CPES



Fonte: (Amado, 1998, p. 107)

Os anos 60 retomam o debate do atraso educacional do país sob a matriz de que o baixo nível de educação não se compadecia com a mobilidade social que se verificava. Alguns compromissos internacionais, nomeadamente, aqueles que se prendiam com a OCDE, levam Portugal a mudar de política, em que o relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo (cf. OCDE, 1964), tornado público em 1964, procede à elaboração da Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa, entre 1950 e 1959, realçando que os baixos níveis de literacia do país, o baixíssimo aproveitamento escolar, a falta de professores, impediam o crescimento de uma mão-de-obra de qualidade e do acréscimo de produtividade e de conhecimentos técnicos. Assim, não se pode deixar de considerar a enorme transformação que no sistema educativo se estava a operar. O aproveitamento dos recursos humanos, a recuperação de atrasos culturais, a continuidade de estudos, a orientação dos alunos nas suas opções escolares e, mesmo, algumas inovações interessantes em comparação com o ensino tradicional, pareciam constituir desígnios da Nação, em face do alargamento da base social de educação que se operou na década de 60. Portugal sentia grandes carências de mão-de-obra qualificada – o êxodo da emigração sangrava o país e o analfabetismo permanecia, ainda, com taxas elevadas – e pressentia uma necessidade de desenvolvimento económico, num quadro de capitalismo. Também, não será de esquecer o desenvolvimento que as nossas Universidades estavam a ter, a politização dos actos educativos e as duas grandes crises estudantis que aconteceram na década de 60 – 1962 e 1969. O sistema escolar é uma realidade complexa e a hierarquização, mais

do que uma prática organizacional, é uma ideologia que marca a vida da escola em todas as suas valências, em que se estabelecem “hierarquias de conhecimento, hierarquias de professores, hierarquias de alunos, hierarquias sociais e hierarquias de escolas” (Ferreira, 1996, p. 18). A Escola Preparatória devia responder a um princípio de organização curricular diferenciada e devia, como consequência de anteriores conclusões, levar a um adiamento do momento das escolhas vocacionais, embora as “recomendações dos serviços de orientação escolar sobre a escolha dos estudos subsequentes não têm carácter vinculativo, mantendo os alunos e seus pais ou tutores total liberdade nessa escola”⁹.

Registaram-se mudanças organizacionais significativas na educação escolar pós-primária: são extintos os exames de admissão aos dois ramos do ensino secundário, o ensino liceal e técnico são fundidos na sua base, nas escolas técnicas os cursos gerais passam a ter 3 anos (como nos liceus) e são criados cursos complementares técnicos de 2 anos (como nos liceus). Uma das mudanças passou pela inovadora organização curricular do CPES, dividindo-se o plano de estudos em 5 conjuntos/áreas curriculares (Figura 4):

Figura 4: Estrutura curricular do CPES

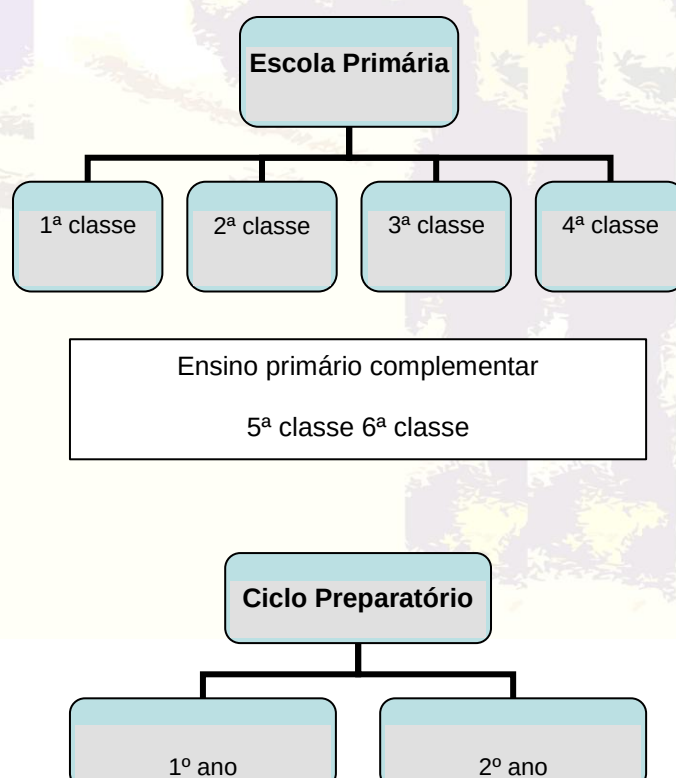
A - Formação Espiritual e Nacional	Língua Portuguesa História e Geografia de Portugal Moral e Religião
B - Formação Científica	Matemática Ciências da Natureza
C - Formação Plástica	Desenho Trabalhos Manuais
D - Actividades Rítmicas	Educação Musical e Educação Física
E - Línguas Estrangeiras	Francês ou Inglês

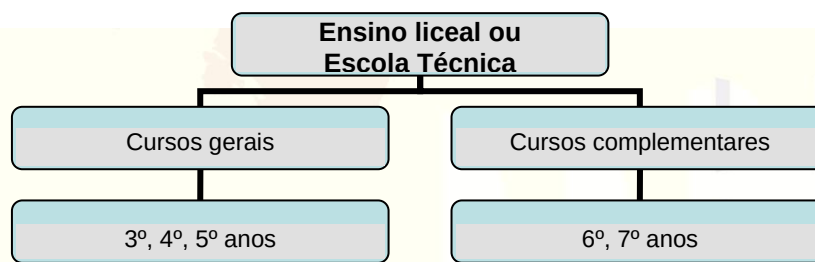
Fonte: Decreto-Lei 48 572 de 9/9/68 (Estatuto do Ciclo Preparatório); Portaria 23.601 de 9/9/68 (aprova e publicita os programas das diferentes disciplinas do Ciclo Preparatório)

⁹ Art. 24º do Dec-Lei 47 480, de 2 de Janeiro de 1967

Também, ao nível das metodologias de trabalho escolar, recomendava-se um carácter activo e prático, sempre na perspectiva da valorização do aluno e dos seus interesses, estimulando o trabalho de grupo, bem como, se iniciava uma tentativa de articulação interdisciplinar. Iniciava-se uma generalização do ensino a todas as camadas da população. O ensino primário a partir de 1964 – decreto-lei de 9 de Julho – aumenta a escolaridade obrigatória para seis anos - a reforma de Leite Pinto havia estabelecido quatro anos para a escolaridade obrigatória – passando o ensino primário a compreender duas fases: uma elementar (4 primeiras classes) e outra complementar (duas classes). Assim, os alunos que não pretendessem continuar estudos seguiriam as seis classes obrigatórias e aqueles que desejassem continuar frequentariam as primeiras quatro e seguiriam para o ensino liceal ou o ensino técnico. Mas “porque o processo era defeituoso, por obrigar as crianças, por altura dos seus doze anos, a decidirem-se por uma das duas vias” (Carvalho, 2008, p, 802), a criação do CPES vinha atrasar essa decisão (ministrado em dois anos), sendo exigida a aprovação do exame da 4ª classe. Terminado o Ciclo Preparatório, os alunos seriam sujeitos a um exame de aptidão ao ramo de ensino em que pretendessem ingressar (Figura 5).

Figura 5: Organização da escolaridade obrigatória, após 1968





1.5. Remate momentâneo

O futuro aguardava uma série de transformações, muitas das vezes prejudicadas com obstáculos de natureza política, mas também, com a escassez de recursos humanos, patrimoniais e financeiros, todavia tendo levado à massificação do ensino primário e à sua expansão a nível secundário. Veiga Simão entra para o Governo, pela mão de Marcelo Caetano e, em Janeiro de 1971, apresenta as linhas gerais da sua reforma para o ensino em Portugal, que viria a tornar-se na Lei nº 5/73 e a merecer as maiores referências de analistas e, mesmo, de deputados da Assembleia Nacional (cf. Stoer, 1983-3º, 4º, 5º, pp. 793-822). Como maiores inovações, poderemos apontar “a institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração e expansão e diversificação do ensino superior” (Carvalho, 2008, p.809). Esta reforma educativa representava um enorme avanço para o desenvolvimento do sistema educativo português, não sem que se tivessem verificado grandes objecções na sua implementação, por tão vasta e profunda transformação do sistema escolar caduco de então, “transformação que causou alarme e pavor entre os elementos tradicionais e conservadores da Nação, que nervosamente procuravam embargar ou dificultar o avanço das reformas anunciadas” (idem, p. 811). Quer por toda esta situação, quer devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, a reforma Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada.

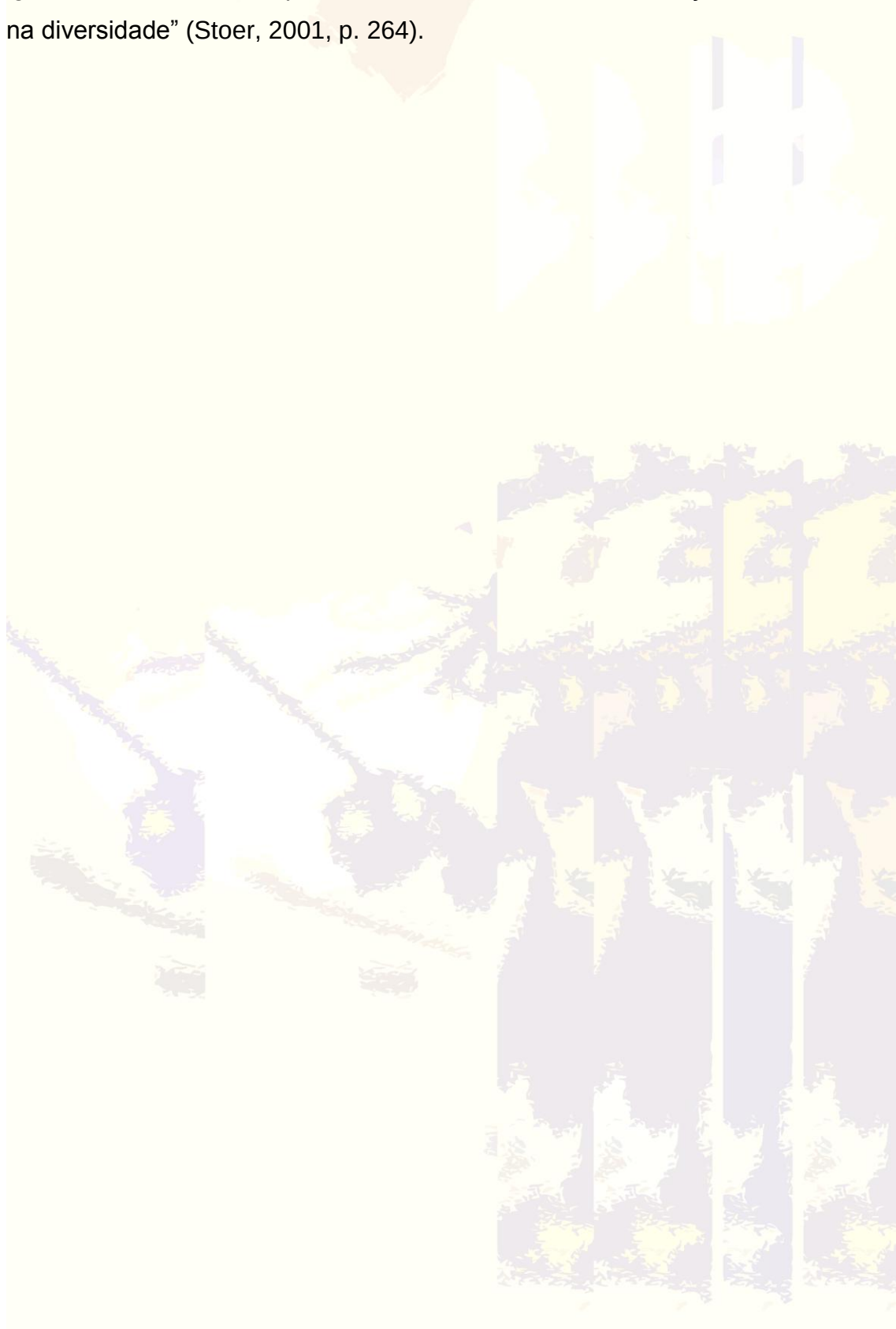
Com a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que estabelecia, na prática, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, revogando a Lei nº 5/73, de Veiga Simão, iniciava-se um longo período de reformas e de grandes alterações do ensino em Portugal que, até aos nossos dias, não deixou, ainda, de se

aperfeiçoar e aprofundar em algumas das suas matérias. Ela estabelece um novo quadro geral do sistema escolar e educativo, passando a escolaridade obrigatória a ser de 9 anos, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade, assumindo o conceito de ensino básico entre os 6 e 15 anos. Tendo como grande finalidade “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (art. 7º da LBSE), o novo ensino básico seria universal, obrigatório e gratuito (art. 6º).

E em 2001, com o decreto nº 6, de 18 de Janeiro, assumindo o princípio de uma educação de base para todos, num quadro de autonomia das escolas, estabelece-se novos princípios orientadores da organização e da gestão curricular, em que, agora, o projecto curricular de escola ganha uma importância acrescida e as três novas áreas curriculares não disciplinares que se introduzem – Área Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica – pretendem funcionar como uma espécie de placa giratória, possibilitando experiências interdisciplinares, pelo alargamento dos saberes e métodos a outras áreas do conhecimento.

Mas curiosamente e apesar das grandes discussões havidas à volta da *escola única*, de matriz meritocrática, que pretendia conduzir o desenvolvimento até aos *talentos*, sem atender à sua origem socio-económica, a encruzilhada em que nos encontramos, defronte de uma educação, genericamente, indiferenciada que ensina muito a muitos e que parece não saber lidar com uma amálgama ideológica que baseia a sua identidade num *suposto* igualitarismo, acentuando diferenças escolares e educativas, tem dificuldade em cumprir a essência da educação, quando olhada através dos seus quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. E sobretudo, o grande problema de hoje é sabermos, exactamente, como responder às questões colocadas em sede da *escola única*, percebendo como lidar com as diferenças e capacidades individuais e como conciliar as doutrinas pedagógicas e políticas, num mundo globalizado. O desafio de hoje coloca-se ao nível das relações inter/multiculturais e de como transformar a escola num lugar apetecido de comunicações, em que “os agentes educativos podem, por exemplo, exigir preocupar-se não só com o acesso dos seus alunos à escola

para todos, mas também com o seu sucesso, em ordem a promover a igualdade e a inclusão, querendo, assim, basear as suas acções na unidade e na diversidade” (Stoer, 2001, p. 264).



CAPÍTULO 2

DO UNÍSSONO À POLIFONIA

“A música é o silêncio a tornar-se realidade”

(Philip Roth)

Importa inscrever nesta tese, um percurso sobre o desenvolvimento do ensino da música, diga-se, do canto coral, a partir da 1ª República e de como ele nos aparece no CPES, a fim, se possa compreender a sua importância e o modo como ele se revelou, primeiro, como um símbolo e *praxis* política do regime¹⁰, para a educação cívica e moral e, gradualmente, um elemento de enorme contributo para o desenvolvimento global do aluno, mas também, organizar uma breve introdução à manualística escolar, dada a insuficiência da sua investigação em Portugal e, portanto, de escassez de fontes, que se dediquem à preservação da memória nacional da educação nessa área. Conhecem-se, somente, nomeadamente, no que se refere aos livros didáticos de Educação Musical, algumas teses e trabalhos circunstanciais, para além, obviamente, de autores que teorizam sobre o manual, em geral, como dispositivo de interpretação e como instrumento de inculcação. Por tal, a breve abordagem historiográfica do manual escolar, porque importante para o entendimento da evolução, quer do conceito (manual escolar), quer do contexto (canto coral e educação musical), e porque é condição essencial para a construção de novos olhares e atitudes críticas em relação a ele, será baseada numa construção a partir da análise legislativa, desde 1870 até 2004, tendo como momentos fortes a I República, o Estado Novo com a criação do CPES e o período democrático da LBSE, à Regorganização Curricular do ensino básico de 2001.

Será possível, sem correremos riscos de excesso de interpretação, proceder a uma análise de um conjunto de normas e práticas, pois elas

¹⁰ “A música é a expressão mais linda da saudade e da esperança. Ao soldado dá a coragem na guerra, ao marinheiro encurta suavemente as longas horas de calma ou de tormenta e a todos enche de consolação e bênçãos” (Borba, 1916)

representam o lugar supremo em que saberes, condutas e valores eram inculcados pelo Estado e pelas instituições de ensino, efectuada no quadro dos valores de uma época. Afinal, “o livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla” (Corrêa, 2000). O livro didáctico revela-se como fonte de pesquisa na História em Educação, como repositório de valores, que são transmitidos num determinado contexto histórico e é mensageiro de um projecto de nação que se constrói através da educação.

Os livros escolares servem uma enorme população de interessados – professores, alunos, encarregados de educação, escolas – e reconhece-se que têm, ainda, muito para serem desvendados, sendo que, como diz Rosa Corrêa “desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro; tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segunda, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projectos de construção e de formação social” (idem, 2002). Os livros escolares são veículos de circulação de ideias que implicam valores e comportamentos e, por tal configuram um *objecto em circulação* (cf. Chartier, 2002), pelo que, eles contribuem para o desenvolvimento da compreensão do fenómeno educativo e da própria instituição escolar.

Será, desta forma, construído um princípio historiográfico que está em falta, que deverá ser continuado, aumentado e diversificado na sua metodologia e abrangência, em outros momentos investigativos. Assim, como método utilizaremos a legislação disponível, a evidência dos seus pontos mais marcantes e das alterações mais relevantes a que conduziram, não perdendo de vista que o objecto em estudo é os manuais escolares de Educação Musical do CPES a partir de 1967.

2.1. De 1878

A Revolução Liberal de 1820 foi um sopro revitalizador para a implementação de um novo sistema público de ensino e, a partir daí, todos reclamavam por uma diferente escola, porque a que existia era degradante para o ensino e para os professores. À Comissão de Instrução Pública das Cortes Constituintes chegavam ideias sobre a reestruturação do ensino público, “compatível com os ideais transformadores do projecto burguês então ambicionado” (Almeida, 2006, p. 54). A Carta de Lei da Direcção-Geral da Instrução Pública, de 2 de Maio de 1878, (art. 3º, nº 12) com assinatura de António Rodrigues Sampaio, estabelecia o ensino do canto coral para a instrução primária complementar¹¹, cujos programas não passavam de meras ordenanças aos professores, no sentido do melhoramento das *condições físicas das crianças, robustecendo-lhes os pulmões e os órgãos da fonação* (cf. Ramos, 1892). Mas, já, em 1870, através do Decreto de 16 de Agosto, de D. António Costa, o canto coral integrava a Instrução Elementar, no âmbito da área de Educação Intellectual. Entendia-se, na altura, que o “ensino tem tido em mira, por via de regra, dar ao espírito certos conhecimentos, ou ministrar uma educação puramente intellectual” (Froebel, 1882, nº 8, p. 1)¹². Neste sentido, o quadro escolar da altura ia-se alargando, integrando o desenho, a ginástica, a natação, a esgrima, os exercícios militares, a jardinagem, a música, para além de outras disciplinas. Contudo, era voz frequente, pelo menos, dos *espíritos mais estreitos*, “que não compreendem essas aspirações da pedagogia e consideram como uma tyrania, a imposição, por exemplo, do estudo do desenho a todos os alumnos dos lyceus: para que, dizem, serve ao jurisconsulto o desenho? E a musica?” (idem). Havia, ao tempo, muitas objecções à escola primária e muitas vozes levantavam-se contra a introdução de novas disciplinas, como é o caso do *trabalho manual*. No entanto, de outro lado, havia quem entendesse que a escola primária não poderia continuar a ser a escola do ler, escrever e contar. Na mesma revista Froebel (1ª série, nº11, 1882) dá-se conta de algum movimento a favor do conceito de *educação geral*, tais são os seguintes

¹¹ Esta reforma não chegou a ser regulamentada e, só, 3 anos decorridos, novamente, pela mão de Rodrigues Sampaio, em 28 de Julho de 1881, teve a oportunidade de assinar o regulamento da reforma da Instrução Primária de 1878 (Carvalho, 2008, p. 607)

¹² FROEBEL, *Revista de Instrução Primária*, que continha escritos sobre o ensino, análise da legislação de altura, “O Trabalho Manual na Eschola Primaria” de F. Adolpho Coelho
FROEBEL, 1ª série, nº 8, 15 de Setembro de 1882

comentários: “a escola primaria era a escola das primeiras letras; n’ella aprendia-se a ler, a escrever e a contar (...) é n’isto que está a instrução primária entre nós em regra, e em diversos paizes as condições não são geralmente melhores. Eis que o canto choral, o desenho, a gymnastica, os elementos da economia política, das sciencias naturaes, a declamação e muitas outras coisas mais pretendem invadir a escola primaria e até em Lisboa temos já nas escolas municipais alguma d’essas innovações”.

O horário adiante (Figura 6) apresenta as disciplinas a ensinar na Escola Parochial da Freguezia de S. Pedro em Alcântara, verificando-se, no entanto, que a disciplina de canto coral está omissa. Ora, parecia acontecer que o capital de alguns fundos escolares não seria, por vezes, suficiente para “ocorrer a todas as despesas de sustentação das escolas da parochia, incluindo os ordenados e gratificação dos professores e ajudantes” (Carta de Lei de 11 de Junho de 1880). Ora, o art. 15º, da mesma Carta de Lei, dizia, claramente, que as Juntas de Parochia deviam constituir fundos para satisfazer os seus encargos” e que parte desses fundos seriam “destinados à sustentação das escolas de parochias” (art. 16º). Assim, está provado que a disciplina de canto coral não funcionaria de modo regular e universal. A reforma de 1878 veio acentuar um determinado carácter descentralizador da instrução primária, propondo um sistema em que a “escola primária será dotada pela paróquia, auxiliada pelo município na míngua de meios paroquiais, e pelo Estado na insuficiência do município” (Carvalho, 2008, p. 603). A Carta de Lei de 11 de Junho, de 1880 viria integrar uma proposta de José Luciano de Castro, que considerava a organização do ensino sob outros aspectos, conforme o seu art. 1º “a reunião de duas ou mais paróquias para o estabelecimento de uma escolas... será determinada por decreto real...” (Carneiro, 2003, p. 97). O funcionamento das escolas era assegurado por um conjunto de inspectores¹³.

¹³ Art. 5º - As circunscrições escolares são divididas em círculos escolares compostos de dois ou mais concelhos. Em cada círculo escolar há um subinspector subordinado ao inspector da circunscrição” (Carneiro, 2003, p. 97)

Figura 6: Horário de escola parochial central nº 1

ESCHOLA PAROCHIAL DA FREGUEZIA DE S. PEDRO EM ALCANTARA SEXO MASCULINO Instrução primaria elementar e complementar. — Horario geral do anno lectivo de 1882 a 1883 LIÇÕES DE MANHÃ						
HORAS	CLASSES	GRUPOS	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	SEXTA FEIRA
			Disciplinas	Disciplinas	Disciplinas	Disciplina
9 1/4-10	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a	1. ^a 2. ^a	Escrepta Leitura Dictado Systema metrico e problemas	Escrepta Leitura Cópia Problemas	Escrepta Leitura Dictado Systema metrico e problemas	Escrepta Leitura Cópia Problemas
10-10 3/4	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a	1. ^a 2. ^a	Exercícios de calculo Cópia Leitura explicada Calligraphia	Exercícios de calculo Dictado Calligraphia Leitura e analyse	Exercícios de calculo Cópia Leitura explicada Calligraphia	Exercícios de calculo Dictado Calligraphia Leitura explicada
11-12	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a	1. ^a 2. ^a	Leitura Problemas Desenho Chorographia <i>Geometria elementar</i>	Leitura Systema metrico Historia patria Desenho <i>Grammatica e exercicios da lingua portugueza</i>	Leitura Problemas Desenho Chorographia <i>Elementos de chronologia, geographia e historia patria</i>	Leitura Systema metrico Chorographia Desenho <i>Arithmetica</i>
LIÇÕES DE TARDE						
12 3/4-1 1/2	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a	1. ^a 2. ^a	Problemas Calligraphia Systema metrico e problemas Exercícios grammaticaes	Problemas Calligraphia Calculo e problemas Exercícios de redacção	Problemas Calligraphia Systema metrico Exercícios grammaticaes	Problemas Calligraphia Calculo e problemas Moral ou doutrina
1 1/2-2	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a		Desenho Recapitulação	Desenho Chorographia	Desenho Recapitulação	Desenho Historia patria
2 1/4-3	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a	1. ^a 2. ^a	Exercícios de calculo Cópia Desenho <i>Leitura e recitação de prosa e verso</i>	Exercícios de calculo Dictado Systema metrico <i>Calligraphia e exercicios de escrepta</i>	Exercícios de calculo Cópia Desenho <i>Systema metrico decimal</i>	Exercícios de calculo Dictado Systema metrico <i>Desenho linear e suas applicações mais communs</i>

N. B. Os exercicios do curso complementar são todos os dias lectivos das 11 ao meio dia e das 2 1/4 ás 3.

Fonte: Froebel, *Revista de Instrução Primária*, 1882, nº1

Pese embora algumas circunstâncias referentes à ineficácia do sistema de ensino, à debilidade do exercício da disciplina de canto coral, embora integrante do currículo por decreto, existe algum dinamismo por parte de uma elite cultural e económica, que desenvolve iniciativas assinaláveis no campo musical, como a criação do Orpheon Portuense (1881), fundado pelo violinista Moreira de Sá e a Academia de Amadores de Música (1884), bem como, na cidade do Porto, a abertura do Teatro Baquet (1859), o Carlos Alberto (1897) e o Avenida (1888), deram notável contributo ao desenvolvimento da música portuguesa.

De notar que, quantos aos livros escolares, a Junta Consultiva ou o Conselho Superior de Instrução Pública, entre 1888 a 1892, aprovavam livros que poderiam, depois, ser escolhidos por cada professor. Mas aqui, parece que nem tudo correria pelo melhor, quanto ao número de obras que os alunos teriam de possuir e uma espécie de “espírito de ganância” que ultrapassava o

que seria desejável, denunciado pelo “tráfico de obras de texto seguidas nas escolas, as quais são muitas vezes em número exagerado livremente impostas pelo professor à pobreza, quase geral, das famílias dos seus alunos, como um tributo onerosíssimo” (Carvalho, 2008, p. 629). O governo da altura, em 1894, com João Franco, propunha-se acabar com aqueles abusos, procedendo a concursos para a apresentação de livros escolares, sendo os aprovados, os únicos a poderem ser utilizados nas aulas e mandados adquirir pelos professores.

Entre oposições, atrasos na implementação dos decretos, críticas das famílias, pois “os estudantes eram obrigados a um excesso de trabalho” (idem, p. 644), programas sobrecarregados, sucessiva legislação, caminhava-se, de um modo geral e o exemplo da omissão da disciplina de Canto Coral é, disso, paradigma, para a degradação do ensino público, pois “em escolas de recursos materiais, de mobiliário e equipamento, para que servia o ensino ministrado?” (Fernandes, 1998, p. 44). A incapacidade da política monárquica em assegurar o funcionamento do sistema escolar, viria a ter uma promessa de resolução com o advento da República.

Grande contributo para o repertório musical para crianças foi dado pela poesia de João da Rocha (1868-1921)¹⁴, que criou as *Canções Portuguesas para as Escolas*, que poderiam contribuir para o poder transformador que os seus versos e as melodias de Hernâni Torres (1881-1919) exerceriam na humanidade, em especial, nas crianças portuguesas. Do prefácio à colectânea daquelas canções, feito em 1908, por João da Rocha, fica claro da oportunidade das canções compostas, pois, “uma vez cantadas, pela sua harmonia, pela sua adaptação à psicologia infantil, pelo seu ritmo grave e emotivo, pela perfeição da sua técnica, certas composições não esquecerão jamais; e serão, na idade adulta e na velhice dos que em crianças as cantarem, companheiras queridas, evocadoras de saudades e sentimentos doces que aliviam penas e adoçam cóleras” (Rocha, 1980, p. 71)

A música (canto coral) surgirá no plano de estudos do primeiro liceu feminino, Maria Pia, em Lisboa, em 1906, através de decreto de 31 de Janeiro, assinado por Eduardo José Coelho: “A moral, as noções de direito usual, a

¹⁴ Oficial de artilharia, que fez estudos em matemática e poesia, simultaneamente, deixando um acervo bastante grande, do qual veio a sair um cancioneiro para as escolas primárias (cf. Rocha, 1980)

pedagogia, a música, têm necessário cabimento entre as disciplinas [...]. Sem elas não se julgará completa a educação de uma mãe de família” (Decreto de 31 de Janeiro).

2.2. De 1910

A implementação de um regime republicano, em 1910, implicou enormes alterações, em aspectos essenciais da vida do homem, num país em que a maioria da população vivia nos campos e a taxa de analfabetismo atingia percentagens elevadas, à volta dos 75%. Brito Camacho reconhecia a situação terrível em que o país se encontrava, uma *mancha de perigo e de vergonha*, porque enquanto “em todos os países há uma percentagem, maior ou menor, de analfabetismo, que nos países mais adiantados essa percentagem é insignificante, e diminui todos os dias, nos países atrasados, ou em decadência, essa percentagem é enorme, e, se não aumenta de dia para dia, diminui por graus tão insensíveis, que dir-se-ia estacionária” (Camacho, 2009, p. 22).

A educação e a instrução foram uma das vias para alcançar os desejos de um “homem novo”, a que, até aí, as grandes preocupações tinham passado pelo desenvolvimento material, ao nível da construção dos caminhos-de-ferro, do comércio e da indústria. Sobre isto, realça José M.C. Belo, que “a educação e o ensino não poderiam deixar de sofrer os efeitos das mudanças ocorridas, já que uma das intenções, fundamentais, dos novos governantes republicanos tinha como finalidade a alteração das mentalidades através da educação” (Belo, 1999, p. 18), aspecto que, no entanto, vai ser dificultado pelas enormes carências que se faziam sentir, principalmente, ao nível da insuficiência de escolas primárias e de professores com adequada preparação. Neste contexto, a República considerou prioritária a resolução das taxas de analfabetismo (as crianças escolarizadas preenchiem, apenas, uma taxa de 23% das gerações em idade escolar), facto que justificou a reforma do ensino primário de 30 de Março de 1911, por decreto da Direcção-Geral da Instrução Pública¹⁵ do Ministério do Interior, em que publicita a reforma do ensino primário e infantil, que, no essencial preconizava o ensino infantil facultativo e o ensino primário

¹⁵ O Ministério da Instrução Pública apenas viria a ser criado por lei a 7 de Julho de 1913

elementar, obrigatório, dos 7 aos 9 anos¹⁶. No final destes três anos, através de um exame, os alunos poderiam seguir o ensino secundário ou o ensino primário complementar, dos 10 aos 12 anos (cf. Carvalho, 1996, p.669-674).

Paralelamente, foi-se produzindo legislação abundante sobre o ensino liceal, tentando dotá-lo de crescente autonomia pedagógica, nem sempre conseguida, embora as reformas neste nível de ensino não tenham atingido as preocupações que se revelaram importantes na escola primária. Contudo, a contínua alteração de governos e de ministros, criavam uma instabilidade governativa que se reflectia nas políticas a adoptar¹⁷. O Decreto nº 4650, de 14 de Julho, de 1918, sobre as reformas dos serviços da Instrução Secundária, introduzia uma clara noção de educação integral, diríamos nós, de natureza global, fundindo as preocupações de formação de uma elite preponderante nos negócios públicos, imprescindível para exercer influências e determinar opções ideológicas, com a necessidade do desenvolvimento do espírito, do sentimento e da vontade, evidenciando uma mescla entre uma pedagogia de pendor clássico, formativo e outra mais positivista, de carácter intuitivo e enciclopédico. Se o elenco temático curricular reflectia este princípio, não menos verdade, que estaria incompleto se não fossem criadas as disciplinas de Trabalhos Manuais e de Canto coral que, aliadas à Ginástica constituíam o núcleo que conferiam substância formativa ao novo programa curricular.

Através do Decreto nº 4799, de 8 de Setembro, de 1918, que aprovava o regulamento da Instrução Secundária, passava a compreender-se o modo de gestão das novas áreas curriculares e a forma como elas se deveriam cumprir. O Canto Coral passa a ser obrigatório no currículo do ensino secundário-liceal, salvo condicionantes excepcionais (doença, por exemplo) e revela uma função, ao mesmo tempo, *estética e nacionalista*. As canções a praticar teriam de ser escolhidas de entre aquelas que revelassem um tríplice critério de *moralidade, beleza e sentimento nacionalista* e era obrigatória a presença de um número coral nas festas escolares: *quando o professor conseguir que os alunos entoem, em harmónico conjunto, uma canção vibrante de vida ou um cântico patriótico, como o hino nacional, ter-lhes-á dado uma grande lição de moral, beleza, civismo e solidariedade* (cf. Correia; Costa, 2010). De notar uma

¹⁶ Nº 11, do art. 3º, da Constituição Portuguesa de 1911

¹⁷ Só, entre 5 de Outubro de 1910 e 28 de Maio de 1926, existiram em Portugal 51 chefes de governo

singularidade desta reforma e no que se refere ao Canto Coral, quando transforma as secções femininas dos Liceus de Coimbra e do Porto em estabelecimentos independentes, retomando a quase totalidade dos programas de estudo previstos para os liceus masculinos, sendo aquele destinado, agora, à aprendizagem de piano.

Esta reforma não teve grande futuro, pode, mesmo, dizer-se que teve existência meteórica, apressada pelo assassinato de Sidónio Pais¹⁸, que, entretanto, tinha sido eleito Presidente da República. Seguiu-se-lhe o Decreto nº 7558, de 18 de Junho, de 1921, tendo revogado o Decreto nº 6675, de 12 de Junho, de 1920, que, praticamente, não entrara em vigor, que aprovava o novo regulamento da instrução secundária e que mantinha o essencial curricular, determinando, no seu artigo 110º, que “o ensino do canto coral só será feito nos liceus que tenham condições materiais indispensáveis”, continuando, no entanto, a ser obrigatório para todos os alunos. Não podemos deixar de realçar, o conteúdo de algumas indicações para a prática do canto coral, no artigo 114º, que atesta, razoavelmente, da natureza daquela disciplina e da feição nacionalista que continuava a ter:

d) *Sendo as aulas de canto coral e, especialmente os órfãos¹⁹, meios excelentes para desenvolver o sentimento da solidariedade, o professor procurará aproveitá-las para este fim;*

e) *Que nas aulas de canto coral, quando ensinado por processos modernos, tem cabimento o ensino dos rudimentos da música, que há-de ser feito em justa ligação com o canto coral;*

g) *Que, finalmente, se bem que o ensino do canto coral nos liceus não deva ser feito com intuits de estéril exibição, nem por isso, deve deixar de aparecer como número obrigado nas festas escolares;*

Mas também, o processo de adopção dos livros didácticos, começou a ter regras muito precisas quanto à adopção, concurso de candidatura à aprovação, validação das obras apresentadas e processo de adopção por parte das escolas. Assim, se verifica da importância que o Ministério da Instrução Pública atribui à utilização do livro didáctico. Assim, os aspectos mais

¹⁸ 14 de Dezembro, de 1918

¹⁹ “A beneficência social era um dos resultados materiais das récitas organizadas pelas alunas finalistas, revertendo as receitas a favor da «Solidária» (caixa que reunia fundos para apoio aos alunos mais necessitados e aos órfãos, através da Casa dos Filhos do Soldado Português)” (cf. Correia, 2003, p. 631)

relevantes são enquadrados, no capítulo XVI, do decreto acima, pelos arts. 144º, 145º, 146º, que revelam o avanço que se verificava na adopção dos livros escolares, sendo que:

- *“Os livros de ensino, que devem ser adoptados em cada liceu, serão escolhidos pelo Conselho Escolar, mediante concurso geral”;*
- *“São unicamente admissíveis ao concurso as obras portuguesas destinadas ao ensino secundário”;*
- *“Cada autor, proprietário ou editor, poderia propor as suas obras a concurso, entregando o original na Direcção Geral do Ensino Secundário”;*

2.3. De 1926

Em 1926, a 28 de Maio, deu-se o golpe militar que viria a derrubar o regime liberal republicano e que, de início, parece ter tido os favores da população portuguesa. Polvilhado de confusões e de indefinições políticas, o novo regime, vazio de projecto político, veio a alterar, profundamente o sistema educativo. E a primeira alteração relativa à Instrução Secundária, deu-se com o Decreto nº 12425, de 2 de Outubro, de 1926, que viria a estabelecer, retoricamente, algumas condicionantes relativas à carga horária e à ao exagero de matérias lectivas. Aqui e no que respeita ao Canto Coral, começa a perceber-se da importância ideológica que lhe era atribuído, não sem que lhe fosse, ainda, retirado o sentido nacionalista com que era encarado, podendo, agora, as faltas implicar perda de ano. Também, de realçar que o *regente de canto coral* deveria organizar, a partir das suas turmas, o orfeão do liceu.

Mas o Decreto nº 27084, de 14 de Outubro, de 1936, da autoria do ministro Carneiro Pacheco, que viria a ser o grande mentor e autor da organização de inspiração fascista a Organização Nacional Mocidade Portuguesa, veio introduzir novas e determinantes alterações ao sistema educativo, especialmente a nível do ensino primário elementar, como, por exemplo, a “obrigatoriedade de ser colocado, em todas as escolas públicas, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição de 1933”, bem como, também, a adopção do livro único de leitura para cada uma das classes do ensino primário (Correia, 1998, p. 78). O ensino liceal volta a ser constituído por sete anos, dividido em três ciclos (aqui não houve grandes transformações

organizacionais). O Canto Coral consolida a sua posição e continua a ser considerado como um processo de exaltação patriótica. As orientações eram prescritas do seguinte modo: "no 1º ciclo o canto coral visará, especialmente, a impregnação dos preceitos morais e cívicos de um bom português, por meio de canções educativas; nos 2º e 3º ciclos, ele visará, especialmente, o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico, tendentes a uma forte e activa coesão nacional, por meio de cânticos vigorosos" (Santa-Clara, 1995). A Mocidade Portuguesa emergia como uma obrigatoriedade para todos os alunos inscritos no 1º ciclo, tanto do ensino oficial, como do particular e a sua conjugação com as festas escolares era, agora, óbvia e compulsiva. E, igualmente, no Ensino Primário Elementar, o canto coral, também, obrigatório, promovia a ideologia imperante, "enriquecendo-se a memória das crianças, com cânticos regionais, patrióticos e religiosos, tendentes à formação da unidade moral portuguesa" (Sampaio, 1977, p. 41). Encontrávamo-nos no período da *orfeonização da nação!* (cf. Deniz, 2001, p. 139-173).

Não deixa de ser curiosa esta necessidade, quase que diríamos de excessiva, da utilização da música coral, como *factor de unidade moral*, consubstanciado na redacção dos diversos preceitos legais, que enquadravam, a disciplina de canto coral, numa perspectiva de defesa do *património espiritual* e como meio propagandístico no sentido da *glorificação do regime e dos seus chefes*. Conceitos como *impregnação dos preceitos morais e cívicos*, *coesão nacional*, *canções educativas* e *cânticos vigorosos*, deveriam verter-se nos espíritos das canções infantis e juvenis, retirando-lhes, assim, qualquer carácter artístico ou de educação pela arte.

O Hino da Mocidade Portuguesa – *Lá vamos cantando e rindo, levados levados sim, pela voz do som tremendo, das tubas clamor sem fim* – até às canções de Canto Coral, em que o ideal português (!) era realçado – *É Portugal, de luz e graça, um ideal que nos enlaça* – passando pelas melodias e quadras populares – *Hei-de cantar, hei-de rir neste nosso Portugal, a gatinha é toda boa, não há quem nos faça mal* (Tino, 1964) – a mesma simbologia estava presente. Retiramos de um Livro de Canto Coral, de 1964 "Cantando", de Manuel Tino e António Manarte, a seguinte definição de Canto Coral, asserção paradigmática da natureza da disciplina e do seu espírito: " À execução vocal da música chama-se canto; e quando o canto é executado por

um conjunto de vozes chama-se *canto coral*". Daqui, a inerente origem do canto coral e da ideia de que a individualidade, a personalidade dos alunos era algo a combater, cujos perigos eram manifestos, se deixados ao correr da sua liberdade criativa, estava evidente e reconhecia-se convincente.

São, por demais, recorrentes as indicações sobre a importância do canto coral, os hábitos adquiridos, *as vantagens higiénicas*, o obedecer ao comando do professor e a aplicação da música à ginástica infantil e aos esquemas adoptados. Os benefícios do exercício do canto coral são explorados até ao limite, claramente, caracterizados nesta redacção, "para cantar em coro, só é necessário não ser mudo, nem surdo. Todos os outros *defeitos* podem ser vencidos pela educação e esforço" (Mocidade Portuguesa, 1946, p. 270). "A música educa o ouvido" será, provavelmente, a afirmação mais presente nos escritos do tempo, o que, naturalmente, parece deixar de lado a provocação das emoções e a liberdade de criação. Aliás, perigo eminente, para o regime do Estado Novo. Também e curiosamente, o programa musical adoptado para o canto coral e para as actividades musicais da MP estava, superiormente, determinado e em face dos momentos temporais a atravessar, como é o caso deste, para o período da celebração do Dia da Mãe (8 de Dezembro): "Hino da Mocidade Portuguesa, Hino da Restauração, Canções de embalar (Dia da Mãe), Cântico a Nossa Senhora (Ano Centenário da Padroeira)" (Mocidade portuguesa Feminina, 1946, p. 370). O canto coral, como instrumento de prática musical *saudável*, numa base tríplice de *virtudes* – "estética, fisiológica e recreativa"²⁰ - organizava-se, então, à volta de um repertório tradicional folclórico, estabelecendo uma separação entre géneros musicais.

E o fado? Este continuava a ser malfadado pela MP e os seus discípulos, com afirmações várias que, hoje, reclamavam sentido e nobreza de espírito. Carneiro Pacheco, num dos seus discursos²¹, profetizava "o morbidismo do fado, que talvez seja artístico, mas deprime", para logo ser amparado, na mesma linha, pelo Padre José de Ávila²² que avisava que "o fado singular que é triste, gemido, trágico, não entusiasma, não exalta, não enobrece o espírito das multidões" (Castelo-Branco, 2003, p. 258). O prefácio

²⁰ Programas da disciplina de canto coral para as 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus, segundo o decreto nº 21150, de 13 de Abril de 1932

²¹ Sociedade de Geografia, no dia 24 de Maio de 1936

²² Sub-Delegado da MP, em Angra do Heroísmo

do II Cancioneiro da MP, organizado pelo professor Jaime Silva, anunciava claramente, não deixando dúvidas: “Não será demais insistir que aos instrutores da MP é vedado ensinar ou consentir os fados com mais ou menos literatura” (idem). Talvez por isso mesmo, Tomás Borba, premunitoriamente, se tenha antecipado, harmonizando um fado a duas vozes, destinando-o, assim, à execução por um pequeno orfeão.

Não obstante a orientação das actividades escolares da MP, os manuais de Canto Coral publicados durante o período do Estado Novo apresentam características e linhas de orientação comuns com os de períodos anteriores, das quais destacamos:

- não apresentam canções de cunho marcadamente nacionalista ou de exaltação patriótica;
- são dominados, na esmagadora maioria dos casos analisados, por canções de tradição folclórica;
- as suas capas acentuam a natureza coral dos livros e identificam uma certa ideologia de canto em *uníssonos*;
- denotam um crescendo, ao longo do período estudado, das matérias teóricas e técnicas de literacia musical (o solfejo e os “rudimentos”) em detrimento das matérias práticas – aquelas, nalguns casos, chegam a ocupar mais de dois terços dos manuais;
- e, a contrário das determinações do currículo oficial (de 1932, 1936 e 1947, por exemplo), denotam um alinhamento programático pela ordem inversa à institucionalmente recomendada, isto é, primeiro vinha a teoria e depois a prática.

A juntar a estas características e a avaliar pela fraca edição de manuais de Canto Coral até 1968, curiosamente, não se deixando de identificar, por vezes, um número elevado de edições para um, só, manual, parece-nos que o Canto Coral perpetua uma cultura escolar e docente caldeada na tradição consuetudinária da formação musical característica dos conservatórios de música, a saber: o respeito intrínseco pelas opções e liberdade de decisão do docente na escolha do repertório para o grupo coral, podendo, mesmo lançar mão do seu repertório privativo de canções (cf. Correia e Costa, 2008, p. 68).

A Lei nº 1941, de 11 de Abril, de 1936, intitulada de “Remodelação do Ministério da Instrução Pública”, consta de doze bases, donde, fundamentalmente:

- O Ministério da Instrução Pública passa a denominar-se de Ministério da Educação Nacional (Base I), traduzindo a expectativa de privilegiar a educação em detrimento da instrução;
- Serão revistos os quadros das disciplinas e respectivos programas (Base IX);
- Nos estabelecimentos de ensino de todo o país, com excepção do ensino superior, haverá um único compêndio para cada ano ou classe de disciplinas de História de Portugal, história geral e filosofia, bem como (...) de educação moral e cívica (Base X);
- Será dada à Mocidade Portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e à devoção à Pátria (Base XI) ...;
- Em todos os estabelecimentos de ensino, com exclusão do superior, tanto oficiais como particulares, será obrigatório o canto coral, como elemento de educação e de coesão nacional, e em cada centro universitário será organizado um orfeão académico de frequência facultativa (Base XII);

Mas como a reforma do ensino primário viria a ser demorada e por urgência na resolução de alguns problemas, no critério do ministro Carnerio Pacheco, assente na ideia de que “o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepôr um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e a contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (lê-se no preâmbulo no Decreto-lei nº27279, de 24 de Novembro, de 1936), determinou que o ensino primário elementar, obrigatório, era ministrado em classes e compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Educação Física e Canto Coral (art. 1º). No seu art. 2º fica assente que “a cada classe corresponderá um livro único”. De referir, como particularidade, a redacção do art. 4º, parágrafo único, onde está escrito que “tanto para os postos escolares e escolas, como para os estabelecimentos de ensino particular, será o Sábado o dia destinado, em cada semana, ao canto coral e a exercícios colectivos de educação moral e física”.

E para assegurar o êxito da política de ensino que o Estado Novo se propunha alcançar, o Decreto-Lei de 24 de Novembro, de 1936, determinava no seu art. 15º, “a imediata caducidade da aprovação oficial de todos os livros do ensino primário”, adoptando o Ministério da Educação Nacional (MEN) os devidos procedimentos, como soluções para o ano seguinte. Por decreto de 21 de Julho de 1937, estabeleceu-se que o livro único para o ensino primário seria objecto de um concurso público entre *escritores portugueses*. Não se conhece quem concorreu, nem quantos concorreram, mas cerca de três anos depois “um decreto de 14 de Março de 1940, dava conhecimento do inêxito da operação, informando que, aberto o concurso foram recebidos bastantes originais, mas nenhum se julgou digno de ser aprovado” (Carvalho, 2003, p. 767). Daí para a frente, a elaboração e ilustração dos textos seriam “confiadas a uma comissão de técnicos, escolhidos de entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico” (idem).

2.4. De 1947

O ensino técnico, entretanto, reformado, articular-se-ia, de futuro com o ensino liceal, contendo-se, este, no seu crescimento e contribuindo-se para o nascimento de uma elite profissional. O Canto Coral sobrevivia e fazia parte do elenco curricular dos 1º e 2º ciclos do liceu, com duas e uma horas, respectivamente, de carga horária. Consolidava-se, igualmente, a habilitação legal para os professores de Canto Coral, “aprovação em concurso de provas públicas, nos termos do Decreto nº 8808, de 9 de Maio de 1923, ou do presente estatuto, ou diploma passado pelas extintas escolas normais superiores ou pelos liceus que têm funcionado como normais”²³. O novo estatuto previa que os concorrentes a professores de Canto Coral deveriam possuir o curso superior do Conservatório e o Curso Geral dos Liceus. As provas a prestar pelos futuros concorrentes aos lugares de professores de Canto Coral, reflectiam, agora, novas preocupações, mesmo ao nível da metodologia e didáctica musicais, não sem que, a incidência sobre o canto coral e a regência de orfeões, se continuasse a revelar de muito importante. Continuava a verificar-se que o *saber artístico* continha uma dimensão

²³ Decreto nº 36508, de 17 de Setembro de 1947, art.101º, 2.b)

reducionista, encostada às práticas de técnicas, onde, então, as abordagens expressivas tinham, cada vez mais, menos lugar. Senão, veja-se como a expressão musical ficava reduzida ao Canto Coral e às récitas escolares bolorentas e enfadonhas e, mesmo a expressão plástica confinada ao desenho à vista e geométrico! Cumpre-se uma rotina associada à prática orfeónica, sem perspectiva de se encarar outras actividades, mais livres e dedicadas à exploração criativa da música, continuando o repertório a ser baseado em cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas e o amor à Pátria. Facto sintomático é o de, agora, a Mocidade Portuguesa passar a coordenar as actividades de Educação Física e Canto Coral, bem como, o provimento destes professores depender da informação da Mocidade Portuguesa ou da Mocidade Portuguesa Feminina²⁴. Também, se nota que em compêndios da própria Mocidade Portuguesa, se realça a relação, muito íntima, que existia entre a música e a ginástica, tanto mais que “a música educa o ouvido da criança e facilita a execução cadenciada do exercício” (Mocidade Portuguesa, 1946, p. 62). Não podia haver dúvidas de *descompassos* e de *desafinos*!

Em 1958, por iniciativa do Ministro Leite Pinto é criada uma Comissão que viria a estudar a possibilidade de unificação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário Técnico e do 1º Ciclo do Ensino Liceal. Essa Comissão, entre outros, sugeria como ponto de partida que “o ensino no ciclo deve visar a que a criança atinja os seguintes objectivos na forma mais elevada: interpretar o que lê; exprimir-se correctamente pela fala e escrita... robustecer o corpo e o espírito”, para mais adiante preconizar que “o ensino deverá fomentar a capacidade de expressão de cada aluno e a manifestação e fortalecimento das suas faculdades e aptidões especiais” (Revista LABOR, 1961, nº 200, p. 367). Estava, pois, lançada a ideia da criação do CPES, que viria a ser implementado a partir de 1967.

A partir da década do ano de 1960, as alterações começaram a ser mais consentâneas com as necessidades e o estado do país, em termos educativos. As mudanças resistiram mais ao tempo e imperava a necessidade de baixar as taxas de analfabetismo que constituíam, quase, uma vergonha nacional, tendo em conta as que existiam na Europa desenvolvida. Aprova-se a escolaridade

²⁴ Decreto-Lei nº 36507, de 17 de Setembro de 1947, arts. 86, 94 e), 356

obrigatória de 4 classes do ensino primário para ambos os sexos²⁵, passando o currículo a integrar a componente de Educação Musical (julga-se que, pela primeira vez, se passa a chamar de Educação Musical e não Canto Coral). Esta inovação curricular era fundamentada no princípio de que “a evolução da música, as conquistas modernas da psicologia e as condições da vida social parecem aconselhar a renovação dos processos da educação musical”²⁶. Nota-se, já, uma evolução nos conteúdos programáticos e nas preocupações sócio-musicais, não sem que, ainda, se deixe de contemplar uma certa inculcação ideológica através da prática de canções de natureza nacionalista, bem como, do Hino Nacional e das marchas da Mocidade Portuguesa, entre outras marchas patrióticas, que eram obrigatórias. Aqui, cabe, porventura, questionar-se sobre a existência de um tipo de música para rapazes e outro para raparigas, dada divisão de sexos e da existência da Mocidade Portuguesa para rapazes e para raparigas. Ao tempo, a relação entre a Educação Musical e a Educação Física era evidente, mas de acordo com o programa, estava explícito que “os jogos tradicionais (da responsabilidade da Mocidade Portuguesa) eram mais apropriados aos rapazes e a educação rítmica às raparigas”²⁷, podendo concluir-se de que os cânticos, também, o seriam, dada a afinidade entre as duas disciplinas. No entanto, igualmente, resulta claro, da mesma legislação, que as rodas infantis tradicionais e os jogos cantados pertencem, indistintamente, a uma e outra disciplina.

O Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio, de 1960, explicita, claramente e, pela primeira vez, o objecto da disciplina de Educação Musical para o ensino primário e demarca-se do fundamentalismo do ensino teórico da música, onde se pode ler nas instruções, referentes à Educação Musical, insertas na quele decreto, que “na elaboração do programa, embora não se negando a conveniência que haveria em ensinar às crianças os elementos gráficos fundamentais da música, julgou-se mais oportuno definir os processos que permitam desenvolver o ouvido, o sentido do ritmo, a expressão e o gosto pela música”. Aliás, também, de destacar, que o mesmo elenco de instruções, indica a possibilidade – pela primeira vez se verifica uma atenção especial dedicada

²⁵ Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio, de 1960, art. 1º

²⁶ Decreto nº 42994, de 28 de Maio de 1960

²⁷ Instruções do Decreto-Lei nº 42994 de 28 de Maio de 1960

ao ensino artístico, diga-se, ao ensino da música – de se dispor de instrumentos musicais adequados à execução de exercícios sensoriais variados. Cumpre-se uma intenção de adequar os programas às novas exigências da vida social e, mesmo, levando em linha de conta a nova realidade da educação, quando o país tem aumentado o seu investimento, através de “novos edifícios escolares construídos em intenso ritmo; aumento do número de professores; criação de mais escolas do magistério primário e acréscimo da frequência; reorganização dos serviços de inspecção e orientação; apetrechamento das escolas com material didáctico e, além do mais, efectivo cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar” (preâmbulo do decreto-lei nº 42994).

Em 1964 foi considerado, mais um alargamento da escolaridade obrigatória, desta vez, para seis anos²⁸. O ciclo de estudos aumentava, quer pela frequência acrescida dos dois anos do ensino primário, agora, chamado de complementar, ou então, pela frequência do 1º ciclo do liceu ou o ciclo preparatório do ensino técnico (2 anos). A disciplina de Educação Musical integra a organização curricular das duas classes do ciclo complementar do ensino primário. Mas, só em 1967²⁹ se avançou para um plano de estudos de base comum, que, afinal, chegava atrasado 10 anos, desde a criação da *Comissão de Análise da unificação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário Técnico e do 1º Ciclo do Ensino Liceal* (1958).

2.5. O CPES e a Educação Musical

Estávamos perante um novo paradigma educativo, privilegiando-se a escola como o lugar das interacções, numa dualidade produto-agente, que tornaria a vida num processo cultural incessante. Falava-se, pela primeira vez, em quadros de referência, permitia-se o desenho de novos voos e potenciavam-se os projectos individuais. Mas também, curiosamente, ou talvez não, mantinha a tradição da “*devoção cívica*”, num olhar cauteloso perante o poder, que se cotejava mais com a passividade, do que imparcialidade crítica. Contudo a unificação dos ciclos, considerada em si própria, constituía um acerto instrutivo e educativo, uma disposição pedagógica fecunda. Se se

²⁸ Decreto-Lei nº45 810, de 9 de Julho de 1964

²⁹ Decreto-Lei 47 480 de 2 de Janeiro, 1967

pretendia a promoção educacional, como instrumento na direcção de um humanismo autêntico, então, as finalidades insertas neste Decreto cumpriram uma, nova e certa, lógica desenvolvimental, contribuindo para aquilo que viria a constituir a Reforma Educativa dos anos setenta.

Houve uma organização curricular em cinco conjuntos lectivos diferenciados, em que dois territórios, a *COMUNICAÇÃO* e a *EXPRESSÃO*, mantinham uma certa transversalidade socializadora e estimuladora. A Educação pela Arte (muitas das vezes confundida com a Arte na Educação ou a Educação para a Arte) era algo que se começava a discutir e a avaliar da sua determinância no processo desenvolvimental do aluno, introduzindo conceitos de imaginação, espontaneidade, sensibilidade e emocionalidade. Pela primeira vez, a actividade artística e, nomeadamente, a musical, poderia ser entendida como facilitador importante no desenvolvimento do aluno. Uma educação equilibrada e completa deve abrigar-se numa concepção de “Educação pela Música” e “Sensibilização para a Música”, aliás, princípios que viriam a ser enunciados, mais tarde, na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86, art.8º). Algumas modificações foram encetadas, realçando-se aquela que despertava a alteração de nomenclatura, passando a existir, agora, uma disciplina de Educação Musical, que integrava o elenco curricular das Actividades Rítmicas, juntamente com a Educação Física. Para lá, deste novo formato curricular caldeado por aspectos, mais ou menos, progressistas, considerando princípios de acção pedagógica, as finalidades aguardadas, vigiavam o desejo de valorização da componente de estimulação, face às componentes instrucionais académicas e técnicas. No entanto, continuavam patentes, as diferenças entre disciplinas *nobres* e as *outras*!

Segundo Henrique da Costa Ferreira, era claro no articulado do CPES, que as práticas organizativas da Escola acabavam por diluir os princípios educacionais, em que a “componente de instrução cooptou, em muitos casos, as disciplinas de expressão e desenvolvimento, tais como, a Educação Física, Trabalhos Manuais e Educação Musical. A Escola do *Desenvolvimento Integral* dos alunos, na retórica e nos objectivos, transformou-se na Escola da Reprodução cultural e social, na realidade de muitas e muitas situações” (Ferreira, 2003, p. 61).

Mas as componentes de expressão e desenvolvimento, como critério sustentável da promoção do indivíduo, em termos instrumentais e orgânicos, estavam patentes na redacção do estatuto do CPES, cujas finalidades do currículo, visam “promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação... a valorização da pessoa humana... com adaptação às circunstâncias dos tempos modernos” e, ainda, “ a valorização humanística dos alunos, a progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional”³⁰. E no que respeita à nova disciplina de Educação Musical – não tão nova como isso, mas consolidava-se à volta de diferentes pressupostos desenvolvimentais e programáticos - ela relacionava-se com formas de expressão ligadas à sensibilidade emocional – afectiva ou estética ou a padrões de movimentos – que com a Educação Física se completava num amplexo particular e que se projectava nas possibilidades educativos do ciclo, consubstanciado numa harmonia orgânica expressa pelas belezas sonora e física. Que ideal seria este, qual *palimpsesto*³¹ da superioridade humana que parecia desejar aperfeiçoar o homem, purificar a raça, numa espécie de concepção *eugénica*, de que o Estado Novo parecia aproveitar-se!

Até à entrada em vigor do CPES, as duas vertentes do ensino secundário continham no seu currículo o Canto Coral, uma disciplina, praticamente, destinada a cantar e segundo David Oliveira, “era um canto em coro, a uma ou a mais vozes. De educação musical não se falava. Esta disciplina utilizava como texto o Cancioneiro para a Mocidade, uma colectânea de canções populares e marchas patrióticas, publicada pela Mocidade Portuguesa e utilizava métodos tradicionais não visando, portanto, o desenvolvimento do indivíduo no seu todo” (Oliveira, 1994, p. 4). O CPES trouxe para o estudo da Educação Musical novos métodos activos, plenos de criatividade, onde se destacam Kodaly, Willems, Orff, Martenot, que “ajudaram a formar o gosto e a desenvolver a sensibilidade” (idem, p. 5). A análise da Portaria nº 23600, de 1968 fornece-nos outros dados que importa interpretar, no sentido de se perceber os novos paradigmas educativos, agora, no que se refere aos instrumentos didácticos, particularmente, aqueles que se relacionam

³⁰ Estatuto do CPES, decreto-lei nº 48572, de 9/9/68, arts. 2º e 5º (conjunto A/Formação espiritual e nacional)

³¹ Palimpsesto – manuscrito em pergaminho, que os copistas medievais raspavam para sobre ele escreverem de novo.

com os compêndios escolares. Pela primeira vez, existem normas, precisas, estabelecidas para a edição e utilização de manuais escolares, se bem que, ainda, não despidas de forte inculcação ideológica, a avaliar pela descrição do artigo 100º, alínea 2., da Portaria acima, que afirma, expressamente, que “não será considerado o livro que se mostre em desarmonia com a doutrina e moral cristãs tradicionais do País ou com os superiores interesses e valores da Nação Portuguesa”. Ora, esta exigência, de natureza, marcadamente, política e que continua a sustentar os interesses do Estado Novo, que não se poderia abalar com uma aparente abertura do sistema educativo, aliada a outros inusitados preceitos legais, como o facto de os professores não poderem usar livros auxiliares ou mesmo, utilizarem outros compêndios, quando haja livros autorizados, indicam-nos uma trajetória sob o efeito de *inculcação ideológica*, remetendo os professores a um método disciplinar académico e retirando-lhe condições para a criatividade e livre selecção dos seus materiais didácticos. De qualquer modo, a Educação Musical passa a ter livro escolar adequado que, não constituindo “meio exclusivo de orientação do aluno”³², reverte a favor de uma emancipação da disciplina e de um seu reconhecimento no desenvolvimento global dos alunos. Embora, os compêndios escolares tivessem de ser escolhidos pelo Conselho Escolar³³, sob parecer do Conselho de Orientação Escolar³⁴, eles poderiam ser propostos por grupos de autores, não sem, que se recorresse a um processo burocrático pesado e sinuoso.

Contudo, é de reafirmar que existe uma outra conduta em relação aos materiais didácticos e à organização das salas de aula, tendo em vista, as exigências de cada disciplina. O Ministro da Educação Nacional deseja estabelecer normas mínimas para a adopção de compêndios e livros de texto, o que, deixava antever uma nova preocupação educativa, não sem que, continuasse a existir punição para a publicação ou utilização de livros não autorizados³⁵. Mas, no entanto, os autores interessados podiam apresentar propostas ao director dos Serviços do CPES, podendo concorrer com edições de autor, ou então, em conjunto com empresas editoras. A apreciação dos

³² Idem, art. 98º

³³ Conjunto de professores efectivos de uma escola e directores de turma

³⁴ Constituído pelo director, subdirector, médico escolar, professores de Moral e Religião e de Educação Física

³⁵ Decreto-lei nº 23600, de 9 de Setembro de 1968, artigo 106º

livros tinha salvaguardas mínimas, pelo menos em letra de lei, pois, ela seria feita por docentes da especialidade, embora, nomeados, que garantiriam uma fundamentação científica e pedagógica das obras em questão³⁶.

Mas o sucesso da nova disciplina, ou pelo menos, da nova importância da Educação Musical, ficaria aquém do esperado, não só, por argumentos programáticos, mas por dificuldades diversas, como por exemplo, resultantes de um currículo concebido como sistema tecnológico de produção, sem estabelecer bolsas pluridisciplinares – era necessário encontrar uma elite social, para dar cumprimento às necessidades do mercado, que se alargava – o que, obrigava a uma pedagogia compartimentada, ou de conceitos administrativo-organizativos baseados numa excessiva hierarquização³⁷. Mas mais ainda, existia uma impossibilidade de partilha total de experiências, dificuldades de uma relação informal ao nível da aquisição de conhecimentos e, porque não, embaraços vários à fruição e criação cultural, que geravam sistemas de desigualdades de género. Assim, no novo estatuto do CPES, nomeadamente, nos números 1, 2, e 3 do artigo 28º e articulados, explicitava-se que “o ensino do CPES será ministrado em regime de separação de sexos” (repetem-se as lógicas organizacionais do liceu, em vigor desde 1927). No entanto, poderiam ser autorizadas escolas mistas desde que “não excedam doze turmas, devendo cada uma destas ... compreender só alunos do mesmo sexo”, ou ainda, “nos estabelecimentos de frequência masculina poderão existir secções femininas; mas deverá haver, para estas, instalações específicas”. Ora, como lógica consequente, estavam feridos princípios de igualdade e de valorização da pessoa humana, conforme enunciado das finalidades do CPES. E não há dúvida que, também, em relação às disciplinas artísticas, nomeadamente, a Educação Musical, fica ferido o princípio da valorização da expressão, da comunicação e da criatividade.

É neste quadro, que se inicia uma discussão à volta da Educação Musical como disciplina obrigatória do currículo, importante pela sua determinância no desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação, saliente na consolidação do ensino obrigatório, tornando mais

³⁶ Idem, artigos 103º e 104º

³⁷ O art. 134º do estatuto do CPES confere ao Director “a responsabilidade do funcionamento da escola e a observância das disposições legais e mais instruções superiores”, bem como, o art. 136º “estabelece para o Director um controlo dos corpos da escola, funcional e administrativo”

consistente o perfil das aprendizagens, mas que, devido à falta de professores qualificados, à discussão empolgada sobre a natureza da sua formação e ao não seu seguimento para o ensino secundário, veio a produzir uma análise aquém das exigências. Só mais tarde, a partir do final da década de 70 e durante a década de 80, se começou, verdadeiramente, a tentar mudar o rumo à depressão social e cultural que vinha a sentir o estudo da música. No entanto, a criação e a expansão do ensino preparatório foi decisivo, quanto mais não fosse, nos aspectos sócio-profissionais, pois, constituiu um factor de criação de saídas profissionais para os diplomados dos Conservatórios de Música que, assim, encontravam postos de trabalhos nas diferentes escolas preparatórias. Mas outras vantagens que o CPES trouxe, foram, certamente, a procura do ensino da Música, a abertura de novas escolas de música e a crescente dignificação dos profissionais e o entendimento de que a Música seria, doravante, uma disciplina importante no desenvolvimento do indivíduo, embora, com todos os problemas que uma nova profissão acarretaria.

A criação do CPES revestiu-se de uma oportunidade flagrante de melhoramento do sistema educativo, tendo sido o culminar de uma série de modificações verificadas em 1956 (escolaridade obrigatória de 4 anos para os rapazes), 1960 (escolaridade obrigatória para as raparigas) e 1964 (alargamento para seis anos da escolaridade obrigatória) (Nóvoa, 2005, p. 117. Ao longo das décadas de 70 e 80 dá-se uma evolução das ideias sobre educação centradas na racionalização e eficácia do ensino. Um conceito de cultura organizacional foi transposto para a área da educação, onde, agora, a co-responsabilização começava a ser factor de participação, começando-se a assistir “ao recrutamento de uma geração de professores que vai estimular uma nova cultura profissional, desempenhando um papel muito activo no reactivar do associativismo docente” (idem). O retrato da escola foi alterando-se nos seus modelos simbólicos (processos organizacionais decisivos), na sua estrutura social (relação entre alunos, professores e funcionários) e na sua liderança organizacional (participação colegial e interacção com a comunidade educativa).

Não tendo sido os avanços esperados muito significativos, nomeadamente, no que respeita a um quadro de relações disciplinares, nota-se, contudo, que a Educação Musical trouxe algum progresso temático e

estratégico, conferindo-se realce, por exemplo, a exercícios sensoriais, à educação rítmica e a um renovado repertório de canções. Singular a interpretação, sobre esta assunto, que a legislação, já em 1960, fazia quanto à escolha e interpretação das canções, quando recomendava que fosse “devidamente cuidada a qualidade da emissão, evitando-se o grito e o canto estentóreo inexpressivo”³⁸.

Assim, começam a aparecer os primeiros autores da nova era da Educação Musical, com diferentes manuais, numa interessante concepção estrutural, trazendo para o ensino novas estratégias, como seja, a de ligar à aprendizagem das melodias, os assuntos que com elas se relacionavam. Era, assim, mais fácil, a abordagem dos conceitos musicais. Os gráficos e as imagens ganham relevo e oportunidade, dá-se crescente atenção à expressão individual e alarga-se o espectro da aprendizagem. A Educação Musical emancipa-se, não sem que, ainda tenha longo caminho a percorrer como disciplina de enorme importância para o desenvolvimento global dos alunos. Estão nesta calha, Manuel Tino e António Manarte, Francisco Faria e Joel Canhão, David Oliveira e, mais tarde, Isabel Carneiro que viria a contribuir para uma transformação da Educação Musical, em termos conceptuais que, nos dias de hoje, continua a fazer reflectir-se. Ela insere-se, afinal, nos novos pressupostos educativos que, segundo o Decreto-Lei nº 47480, se elencam do seguinte modo: “o ensino deverá promover a preparação cultural, a formação moral, artística e física (...) e tendam a desenvolver nele o espírito de observação, a imaginação criadora, a capacidade de raciocínio e de expressão, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho” (art. 14º).

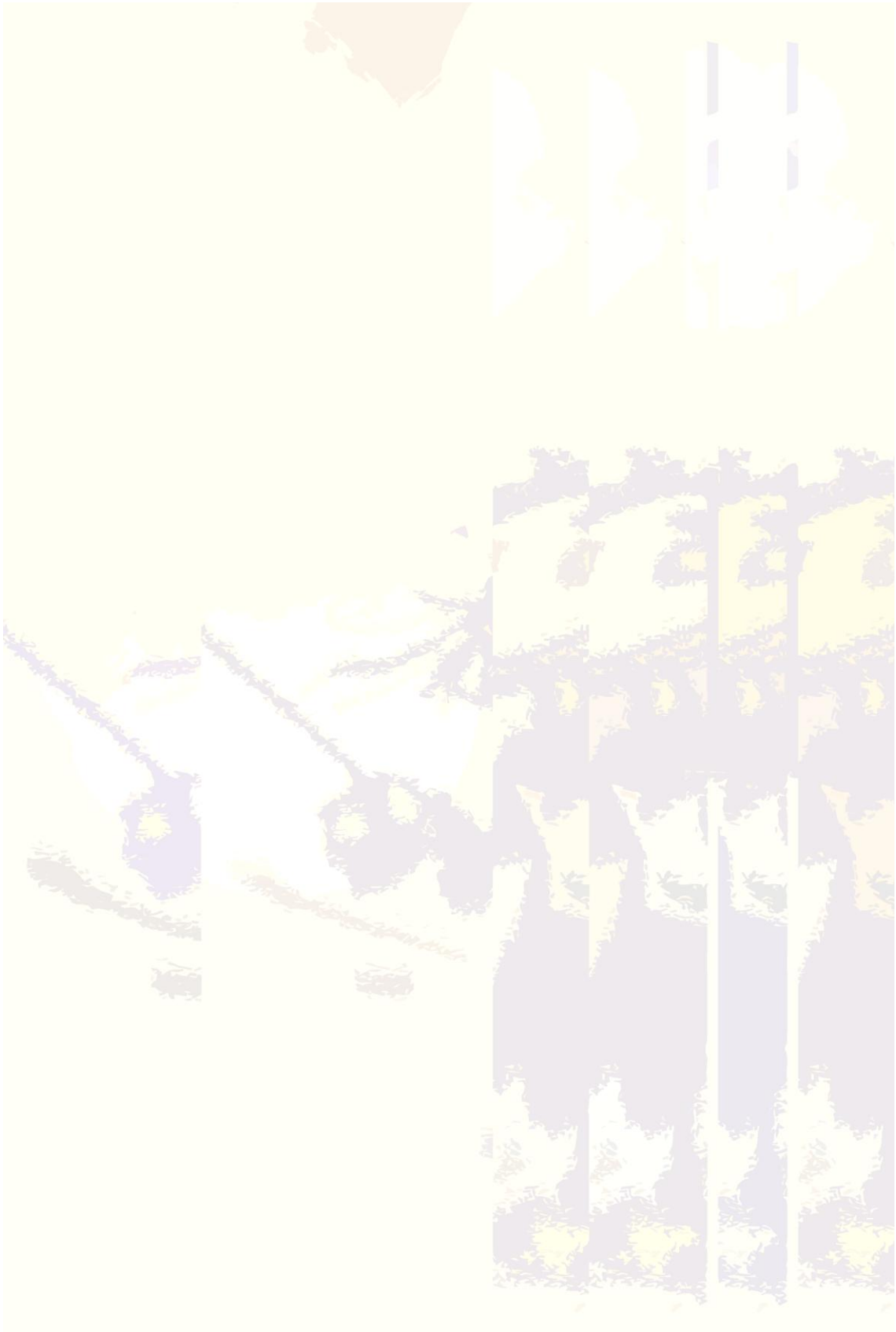
Hoje, vive-se um novo paradigma, de desvalorização, de perturbação e de desorientação no tocante a uma disciplina que “pode ser importante de uma forma especial, não tanto porque produza artistas ou produtos artísticos, mas porque pode produzir pessoas melhores”(Cançado, 2004).

³⁸ Instruções para o desenvolvimento da Educação Musical, decreto-lei nº 42994 de 28 de Maio de 1960

2.6. Resenha legislativa

Sente-se oportuno o momento para que, de modo resumido, se estabeleça um percurso que esquematize a legislação principal que determinará os momentos mais decisivos dos regimes de escolaridade em Portugal, desde o século XIX, dados eles, também, influenciarem as opções para a disciplina de Canto Coral e Educação Musical, com os avanços e recuos dos regimes de escolaridade verificados, ao sabor de interesses particulares e de adaptação ao mercado de emprego, pois, só, em meados do século XX se assitiu a uma normalização do regime escolar. Mesmo, o próprio facto da instituição relativa à educação ter mudado de nome, por várias vezes – Ministério do Reino até 1913; Ministério da Instrução Pública até 1936 e daqui, até 1974, passava a denonimar-se de Ministério da Educação Nacional e depois, até ao presente, com a designação de Ministério da Educação e Investigação Científica, Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Educação e Ciência e Ministério da Educação³⁹ - revela mudanças no formato do sistema educativo, sendo que “as primeiras afirmações de obrigatoriedade escolar surgem igualmente em 1835-1836 para o ensino primário e vão sendo aperfeiçoadas no decorrer dos tempos, embora sem resultados práticos muito evidentes, abrangendo os três primeiros anos do designado ensino primário, durante muitas décadas. Este único nível de ensino básico obrigatório só veio a ter a duração de 4 anos a partir de 1956, para os alunos do sexo masculino e, quatro anos depois, extensivo às crianças do sexo feminino. E foi a partir dos meados da década de 50, do século XX, que se verificou que todas as crianças passaram a estar, efectivamente, matriculadas na escola. Como faz notar Candeias e Simões, “a passagem para a educação estandardizada, estatal e obrigatória far-se-á, de forma lenta, durante todo o século XIX e princípios do século XX, e representará o triunfo da noção de Estado Nação, com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo” (Candeias, 1999, pp. 163-194). O Anexo B, *Sinopse da legislação aplicada*, dá uma ideia da evolução legislativa e dos principais momentos que determinou, evidenciando-se o facto de, nunca ter sido fácil um desenvolvimento escolar e educativo, em face de tantas alterações.

³⁹ Fonte: Organização do Sistema Educativo em Portugal, dados da Eurybase, 2006/2007



CAPÍTULO 3

A FUNÇÃO, EMOÇÕES E PERCEPÇÕES DE UMA ESCOLA

"As escolas, fazendo que os homens se tornem verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da humanidade."

(Comenio)

3.1. Para que serve a escola?

Uma razoável e vulgar formulação, que continua actual em tempos de mudanças, provocadas pelas alterações políticas, sociais, culturais e económicas que se verificam. Não é que esta interrogação não tenha tido, ainda, alguma resposta, ou qualquer réplica em termos de formulação teórico-discursiva. Não é que ela não tenha, já, reunido investigadores, professores, historiadores, agentes educativos diferenciados, organizações estatais, empresas, para uma discussão aberta sobre a importância da escola, das competências que confere ou devia examinar, mas que continua e continuará a suscitar as mais elaboradas polémicas, as mais profundas discordâncias, os mais contrastantes sentimentos e emoções, num tempo que devia constituir leito para, uma vez por todas, se aprofundar o lugar da escola.

A questão é relevante, não só pela importância decisiva na estruturação das sociedades, no desenvolvimento de mentalidades, mas também, porque a escola acolhe repetidas invasões, interferências, frágeis protagonismos, dada a natureza da sua dimensão e do espaço alargado em que se constitui. A tentação de fazer a escola à semelhança do mundo, ou revesti-la, à moda *rousseauista* de forma a transformar o mundo pela educação, pode, porventura, esvaziá-la no que de mais nobre ela deveria alcançar: uma grande liberdade de acção e independência política. Hannah Arendt é clara quando coloca este problema, advogando um livre desenvolvimento das qualidades e características da criança, pois “normalmente, é na escola que a criança faz a

sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes, a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade” (Arendt, 2000, p. 42).

A questão de sabermos o que significa a escola e qual a sua, primordial, função, é central, embora possa existir, à sua volta, grande confusão ou difusão de significados. Numa generalidade dos casos, acredita-se que a principal finalidade da escola é ajudar as crianças a desenvolverem as suas, naturais, capacidades, no sentido da democracia e da cidadania, dotando-as de condições essenciais a uma melhor compreensão do mundo. Para outros, seguramente, que a escola deve preparar os cidadãos para o trabalho, direccionando-os no sentido das práticas e das habilidades especiais. Interessante, fixarmo-nos um pouco sobre a ideia de Postman e nas várias considerações sobre a importância da escola, porque todas elas “se esquivam ao problema da finalidade das escolas, como se fossemos uma nação de técnicos, consumidos pelo nosso conhecimento especializado sobre *como* as coisas deverão ser feitas, aterrorizados ou incapazes de pensar sobre *porquê*” (Postman, 2002, p. 12). Mas Postman continua a apreciar o sentido que a aprendizagem tem, que é, sobretudo, o modo como se constroem narrativas e como elas são organizadas, pois “o que importa é que, seja qual foi o seu nome, criamos incessantemente Histórias e futuros para nós próprios através das narrativas. Sem uma narrativa, a vida não faz sentido. Sem sentido, não há finalidade para a aprendizagem. Sem uma finalidade, as escolas tornam-se casas de correcção, não de atenção” (idem, p. 22).

As diversas narrativas são desenhadas e publicadas tendo como referência um público, um destinatário e que se querem ver partilhadas e vividas em extensão. Mas a questão central será, sempre, perceber se a escola na sua actual narrativa multicultural e massificada, serve um público, ou pelo contrário, se é ela que “cria esse público” (ibidem, p. 33). Encontramo-nos no centro de um dilema que arrasta inúmeras considerações teóricas, talvez, demasiadas especulações, sem que a maioria dos educadores tenha percebido que a educação está pejada de afirmações incontidas, num diálogo que necessita mais de sagacidade e abertura no sentido da construção de uma

ideia de escola pública. Acontece que muitos dos professores têm centrado a sua atenção na “engenharia da aprendizagem, tendo preenchido aos seus diários com relatos de pesquisas que mostram que este ou aquele método é melhor para ensinar” (ibidem, p. 42), num aparato excessivo e menos enfoque, “na simplicidade fundamental do ensino e da aprendizagem quando tanto o professor como o aluno partilham o mesmo motivo”, realidade actual que nos leva a reflectir sobre outros tempos, em que “educadores adquiriram notoriedade por nos darem razões para aprender, mas que hoje em dia se tornam famosos por terem inventado este ou aquele método” (ibidem).

Serão perspectivas inconciliáveis, ou dever-se-á prosseguir num horizonte de criação de melhores escolas, providenciando que elas constituam patamares de oportunidades de formação e desenvolvimento real? Parece existirem dois pólos antinómicos, em que de um lado se perspectiva uma grade e do outro, uma longa planície, onde tudo pode acontecer. Evidentemente, que se pode vislumbrar a planície através da grade, mas ela aparecer-nos-á mais deformada e recortada. Se compararmos a grade à escola e a planície à criança, como objecto e como sujeito, depressa verificamos que a planície é muito anterior à colocação da grade. Não devemos interferir na visão que temos da planície, aquilo que, dela, sempre imaginámos, assim como, não podemos influir na orientação futura da criança, levando-a a ser isto ou aquilo. No *Émile*, Rousseau começa por verificar que “é necessário optar entre fazer um homem ou um cidadão: porque não se pode fazer um e outro, ao mesmo tempo” (cit. por Monteiro, 2005, p. 59). Serão indispensáveis novas reflexões, por novos contextos teóricos, em que se possam incluir estudos de Sociologia e Antropologia da Criança, Práticas Criativas, Etnicidade, alcançando cruzamentos multidisciplinares na abordagem de uma nova relação entre corpo, infância e educação.

Um novo e enriquecido enfoque, alargado e universal, numa perspectiva epistemológica, deve conceder-se à discussão sobre os pressupostos que levam as sociedades a utilizar a escola – pelo menos, para aquelas que a utilizam como monopólio da educação, quase como uma patologia – fundamentalmente, como limiar para a promoção da competitividade e produtividade, desconsiderando todas as outras actividades de escola que não se destinem a esse fim, determinando-as como simples adereços e

esbanjamento de tempo precioso. As reformas e contra-reformas sucedem-se, as invenções curriculares atrapalham-se e atrapalham quem nelas é apanhado, os desejos renovam-se, mas as práticas persistem, frequentemente, à volta de axiomas gastos e ineficientes. E Hannah Arendt parece perceber o problema em toda a sua extensão, quando releva o aspecto da educação se dever efectuar num mundo que não pode ser, somente, estruturado na autoridade e na tradição, embora estas sejam importantes no acto educativo, para concluir que “a primeira consequência que daqui decorre é a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não incitá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender, implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente” (Arendt, 2000, p. 51). A escola de hoje sofre, então, com toda esta situação, sente-se enredada numa teia que, convenhamos, tem ajudado a urdir, confrontando-se e conformando-se com incapacidades e indefinições que lhe retiram vivacidade, frescura, competência e eficácia. Para além do mais, ela está insularizada na sua organização, arma-se à volta de um conjunto de actores e de rotinas numa subjugação exagerada ao Estado Central, que lhe retira, assim, unidade, dimensão organizacional e funcionalidade. A imposição normativa e a dependência burocrática são levadas ao extremo, condenando os actores à capitulação inevitável, perante o poder externo, desaguando na condição suficiente para a reprodução de contextos. Afinal, aspectos que condicionam a Escola nos seus objectivos, a contraem nas suas expectativas e a impedem de se assumir como um, verdadeiro, espaço educativo de responsabilidade, pois, a educação é, também, “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças, para não as expulsar do nosso mundo, deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo” (idem, 2000, p. 52).

João Coménio (1592-1670), na sua *Didáctica Magna*, onde existe uma forte orientação para o produto, já havia questionado, desde logo, a existência de uma escola que tenha atingido um determinado grau de perfeição, ou que, por ideias ou sonhos platónicos se tenha proposto a atingir essa finalidade. No Capítulo XI da *Didáctica Magna*, afirma que “até agora não tem havido escolas que correspondam perfeitamente ao seu fim”, enuncia ambições para aquilo

que ele desejava ser uma *oficina de homens*, em dois *itens*, que, ainda, hoje, se podem aplicar, um pouco, à visão macrocéfala e desinteressante da nossa escola:

1. *“... Parecerei excessivamente presunçoso com esta afirmação ousada. Mas vou abordar o assunto de frente, constituindo o leitor como juiz e não representando eu próprio o papel de actor. Chamo escola, perfeitamente correspondente ao seu fim, aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem, prontamente, em todas as coisas manifestas e ocultas (como diz o Livro da Sabedoria, 7, 21), as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações seja trespassados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas cristãs. Numa palavra: onde, absolutamente, tudo seja ensinado, absolutamente, a todos;*

2. *“... Além disso, na educação da juventude, usou-se, quase sempre, um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro género de vida...”* (Coménio, 2006, p. 155-157).

Já Coménio tinha, então, uma ideia da escola como um lugar que se desajustava aos interesses dos alunos e que, de alguma forma, lhes poderia retirar a atenção da aprendizagem e, por conseguinte, afastá-los dos estudos. E, Coménio, a propósito, cita Martinho Lutero: “para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, com a bola, e às corridas”. Aqui, está implícita uma ideia de prazer e de contentamento e, logo de seguida, de felicidade que as crianças deveriam sentir quando vão à escola. Somos adeptos da escola como um lugar aprazível, de educação sensorial, por experiências exaltantes, que não endureçam os alunos, que não os apodreçam, mas que os amadureçam e, “assim, através desta nova e multimoda escola dos sentidos, a

humanidade que partilhamos poderá continuar a aspirar à perfeição” (Torrado, 1988, p. 27). Mas cabe, então, solucionar o problema, planejar viagens de sucesso, onde o currículo imposto e as actividades de enriquecimento ganhem igual importância e em que não seja mais visível, a diferença entre o que é trabalho sério e a aprendizagem pelo jogo. Hannah Arendt considera o jogo como “o mais vivo modo de expressão e a maneira mais apropriada para a criança se conduzir no mundo, a única forma de actividade que brota espontaneamente da sua existência de criança”. De facto, se se impedir a criança das suas experiências pelo jogo, se a obrigarmos a abandonar a sua própria iniciativa, “estamos a forçar a criança a adoptar uma atitude de passividade”, volta a realçar Arendt, para concluir que “só aquilo que se pode aprender através do jogo corresponde à sua vivacidade” (Arendt, 2000, p. 34-35).

Não se deseja que a escola se cristalize à volta de um mito pacificador de consciências ou se veja fracassada quando obrigatória e universal, parecendo, contudo, roubar tempo e emoções àqueles que a frequentam. O filósofo Edgar Morin, no seu livro “Os Sete Saberes para a Educação do Futuro”, anuncia a melhor resposta para a existência da escola e função: “preparar a criança para a vida ou enfim, ensiná-la a viver... a compreensão é, simultaneamente, meio e fim da comunicação humana. Ora a educação para a compreensão está ausente dos nossos ensinamentos” (Morin, 2002, p. 19). Mas, continua atento ao que o cerca, às certezas e incertezas dos nossos valores, numa unidade complexa da natureza humana, que é, de imediato, desmembrada pela própria escola, quando ela coloca o seu enfoque numa divisão disciplinar incoerente, por vezes, e irracional, quase sempre, em cargas horárias insensatas e programas desajustados da realidade. Diz, então, novamente, Edgar Morin, “é espantoso que a educação que aspira a comunicar os conhecimentos permaneça cega sobre o que é o conhecimento humano, os seus dispositivos, as suas doenças, as suas dificuldades, as suas propensões para o erro como para a ilusão, e não se preocupe nada em dar a conhecer o que é conhecer” (idem, p. 16).

3.2. Saberes, competências, capacidades, experiências culturais

Discute-se, agora, a mobilização de competências e saberes e como é que estes se entrecruzam e se interinfluenciam, como é que a instituição escolar pode ou deve implementar práticas e metodologias sociais que possam aumentar e conciliar o sentido das aprendizagens escolares, com as experiências e saberes dos alunos, para além, de saber como pode ajustar o *saber escolar* com uma orientação na vida a *longo prazo*. Mas enfrentamos um horizonte perplexo de contradições, quando se colocam no mesmo trilho, competências, saberes de experiência ou habilidades, resultando numa amálgama de conceitos, que nos provoca a uma nova utopia: a adaptação às diferenças e às mudanças que se operam no mundo de hoje. Perrenoud alerta para a fragilidade da construção comum de competência, destacando que “para alguns, a noção de competência remete a práticas do quotidiano, que mobilizam apenas saberes de senso comum, saberes de experiência... Concreta ou abstracta, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite regular e adequadamente, uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas” (Perrenoud, 1999, pp. 15-19).

É de privilegiar a relação entre conhecimento e aprendizagem, já que nos conduz a uma apropriação da realidade assente na diferenciação do ensino e, mais particularmente, na diferenciação do currículo. Por isso, a importância acrescida que deveríamos conferir às actividades de investigação, aos percursos de descoberta, ao repensar da elaboração dos manuais escolares, a itinerários de bom senso e à excelência da profissionalização dos docentes, de modo, a caminhar-se para situações complexas, conhecimentos pertinentes e à sua reorganização em função da situação. Aqui, a discussão à volta dos dispositivos de aprendizagem, sua produção e utilização, torna-se relevante, porque eles vão determinar a abordagem educativa por competências, uma questão de continuidade e de mudança, a que as rotinas pedagógicas e didácticas e as segmentações disciplinares – pelo menos estas – têm dificultado a construção de competências. Mas, também, interessaria

compreender, a partir de que ponto a escola, como instituição⁴⁰ no centro da acção da criança e do jovem e das populações, em geral, pode contribuir, ou é ela em si mesma, um factor de cultura, ou em vias de orientar o homem para a fruição cultural. Talvez, este assunto constitua um vazio nas análises que se efectuam à volta da instituição escolar, mas que, não deixa de constituir um ponto essencial à compreensão da função da escola. A instituição escolar tem sido, muito refractária à mudança e à introdução de novos princípios organizacionais e desenvolvimentais, por razões várias e que se prendem, no fundamental, com um princípio centralista de que enferma. Organização e desenvolvimento são princípios que correm juntos e que se determinam, levando a que, por exemplo, como realça Edgar Morin, e quando se objectivam aspectos culturais, enquanto “a cultura geral incita à busca da contextualização de qualquer informação ou de qualquer ideia”, a cultura científica e técnica disciplinar “parcela, desune e compartimenta os saberes tornando cada vez mais difícil a sua contextualização” (Morin, 2002, p. 45). Mas este autor, e porque para ele a fruição cultural se cimenta com a diversidade cultural, o duplo sentido da unidade e da diversidade cultural leva a considerar que existe “sempre a cultura nas culturas, mas a cultura não existe senão através das culturas” (idem, p. 61). Este princípio básico do desenvolvimento está dificultado na escola, como instituição e organização, o que pode embaraçar o acesso à mudança, sendo que, para Malinowsky “todo o processo evolutivo ou difusor se inicia sob a forma de mudança institucional” (Malinowsky, 2009, p. 51). E se, por este motivo, não se permitem novos conhecimentos e experiências, não serão criadas novas urgências culturais, como, muito bem evidencia, o mesmo autor, quando declara que em termos de análise funcional, “qualquer invento, revolução, mudança intelectual ou social apenas ocorre quando criadas novas necessidades; incorporam-se, assim, no processo cultural ou na instituição novos mecanismos relativos à técnica, ao conhecimento ou à crença” (idem, p. 51). Aliás, os acontecimentos em França,

⁴⁰ Neste ponto, importa definir o que significa *instituição*, o que é que ela acarreta de significado e de valores. No entendimento, por exemplo, de Malinowsky (teórico que desenvolveu trabalhos científicos nas áreas da matemática e física, mas que, enveredou, em certa altura, para a Antropologia Cultural, tentando conhecer os elementos básicos dos processos culturais, se estes se desenvolvem por simples apropriação, ou se, pelo contrário, resultam das necessidades básicas e das possibilidades destas se satisfazerem), aquele conceito “acarreta acordo sobre uma série de valores tradicionais que aproximam os seres humanos. Implica, também, que estes mantenham, quer entre si, quer com uma parte específica do seu meio ambiente natural e artificial, uma relação bem definida” (Malinowsky, 2009, p. 48).

com o fim da guerra na Argélia, no início da década de 1960, levaram a um novo impulso pedagógico, pela fundação de muitas organizações⁴¹ que multiplicaram os seus esforços, no sentido de levarem à prática uma diferente visão da escola e de a discutir no seu essencial, sob o ponto de vista escolar e cultural, determinando uma ideia central de ligação entre a escola e os tempos livres⁴², donde, pouco a pouco “ce qui será appelé la *Rénovation pédagogique* se met en place... L’idée maîtresse est que ces recherches sérieuses et faites sur une assez large échelle devraient aboutir à une nouvelle formation des maîtres, à des textes d’orientation venant de ces recherches mêmes, donc les terrains d’innovation et d’expérimentation pédagogiques” (Mialaret, 1981, pp. 122-123).

Mas, também, se torna necessário proceder ao estabelecimento de uma definição de *cultura escolar*, sobretudo no contexto em que ela ocorre, sob um ensino regular, universal e obrigatório, no cruzamento de um currículo oficial, pouco abrangente, que inculca *ideologias culturais* e no âmbito das culturas infantis e juvenis que ocorrem nos pátios da escola e afastadas, por vezes, das culturas familiares. Será oportuno analisar a definição que Dominique Julia estabelece para cultura escolar e que a descreve como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Juliá, 2001, nº1, p. 9). Interessante esta asserção, tanto mais, que ela não separa as *normas* das *práticas*, condicionando-as umas às outras, porque elas não podem ser analisadas, sem que se leve em linha de conta “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (idem, p. 11). Voltaremos, mais adiante, numa análise mais aprofundada sobre a influência dos dispositivos didáticos, nomeadamente, sobre os manuais escolares e a sua influência nos percursos escolares e educativos. A cultura escolar é, de facto, uma cultura *conforme* que se articula com os diferentes contextos, sendo, no entanto, difícil estabelecer

⁴¹ CEMEA (Centres d’entraînement aux méthodes actives), FFC (Francs et Franches Camarades), GRIP (Groupes d’Éducation pédagogiques), CRAP (Cercles de recherche et d’action), para citar, só, alguns

⁴² Preferimos designar, por *tempos disponíveis*, por se considerar que não existem, verdadeiramente, tempos livres

as *fronteiras do possível e do impossível* (cf. Júlia, 2001), já que, não é de desperdiçar uma tese à volta da substituição que os jovens de hoje fazem através das culturas que, eles próprios desenvolvem e que pretendem, também, inculcar na sociedade de onde provêm, confirmando, aqui Julia, que “seria mais conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direcção a outros sectores da sociedade em termos de formas e de conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros sectores em direcção á escola” (ibidem, p.37).

A aprendizagem não pode ter lugar certo (não pode ocorrer num único lugar) num mundo como o de hoje, em que a interpenetração dos conhecimentos se realiza por diversos meios, em que as solicitações são de natureza vária e em que os encarregados de educação, muitos situados em franjas de instrução algo frágeis, não conseguem aderir ao contrato de educação que têm de partilhar com os seus educandos. A família, já, não é o nicho de vivências e de partilhas de outrora e onde todos viviam e sentiam como comunidade única e indissolúvel, para além do que, ela se reduziu nas suas funções e na sua autoridade. A reeducação familiar parece constituir uma lição para o futuro, sugerindo-se que os pais não se preocupem, tanto, com a quantidade de certificados e diplomas e com bens materiais, mas antes, que cuidem dos seus educandos no sentido de lhes possibilitar a “*sabedoria da vida*”. Numa época de cultura relativista pós-moderna, onde o imediatismo é o que importa, numa dialéctica inquietante entre o desejo de “ter” sem necessidade de se “saber”, o imperioso situa-se na análise do particular tendo em conta as consequências no geral.

3.3. Momentos de escola

De facto, parece, já, não trazer a escola, em si mesma, felicidade e prazer à sua população, aos seus alunos. A sua organização parece estar desfasada das necessidades e das marcas de vida de hoje, pelo que, alguma coisa se deverá realizar. S. Francisco de Assis costumava dizer, “Eu necessito de pouco e, desse pouco, necessito muito pouco”⁴³. Uma ideia que se deveria aplicar ao sistema educativo vigente e verificar-se, em que medida, as

⁴³ Afirmação inserta no texto de Ortega e Gasset “Sobre o estudar e o estudante” (1933, p. 3)

necessidades exteriores dos alunos se articulam com as suas necessidades íntimas, a não se alterarem procedimentos de gestão e de aprendizagem. Mais uma vez, Coménio, na sua *Didáctica Magna* (Coménio, 2006, p. 190) alerta-nos para a indispensabilidade de mudança da escola e de alguns pressupostos funcionais, concluindo que “ a ordem que desejamos, seja a regra universal perfeita na arte de tudo ensinar e de tudo aprender, não deve ser procurada e não pode ser encontrada, senão na escola da natureza”. Não podemos deixar de, a propósito, transcrever um pequeno parágrafo de Pierre Joncour onde, com uma beleza perturbadora, nos leva ao encantamento de uma escola feita de sentido e com sentido:

“... Se é trabalhador rural e vai à feira, leve o seu filho consigo. Se o canalizador vai a sua casa, faça com que o seu filho o veja trabalhar, porque, também assim, aprenderá alguma coisa. Se vai viajar leve-o consigo e deixe-o andar à noite pela neve. Se a sua filha lhe disser um dia que está sol demais para ir à escola, concorde com ela e deixe-a apanhar no jardim os primeiros raios de Primavera. A Vida, a Natureza e o Mundo são mais ricos e atraentes do que a escola... A escola não é o único sítio onde se aprende, é apenas o mais triste. O sonho, a imaginação, os desenhos animados, os jogos e o próprio tédio ensinam tanto como a Gramática e a Álgebra” (Joncour, 1977, p. 97).

Admitamos que deveria existir uma qualquer área curricular, ou extensões de enriquecimento das aprendizagens, ou espaços do imaginário, onde poderiam ser ensinados, aquilo que passamos a designar como de *momentos de escola*, que mais não seriam do que estágios para a revisitação e consolidação de vivências, da ascensão aos desejos incontidos, mas não cumpridos, à melhoria da vontade e da percepção individuais, de modo, o imaginário de cada um pudesse passar, também, pela escola e pela indispensabilidade de ela, na nossa sociedade, se revelar como necessária e basilar. Assim, os afectos, os odores, as imagens, os objectos preferidos, os instantes imperdíveis, seriam recuperados e trabalhados por várias estratégias, em ocasiões diversas e articuladas curricularmente, criando cordões de

memória, reminiscências umbilicais a uma escola onde a nossa vida é pontuada, classificada e qualificada sem, quantas das vezes, os nossos desejos serem acolhidos e preferidos.

Não se persista no confronto entre o alheamento da sociedade e a utilização da escola com fins mercantis e produtivos, com níveis crescentes de indisciplina, tudo só porque a sociedade não teve o cuidado e não encontrou o tempo certo para declarar que a escola é quase a casa onde nascemos e a que nos permaneceremos ligados, não por um qualquer torgalho umbilical, mas por razões de existência e coexistência. Sobre isto, Foucault tem uma visão muito especial e as suas análises do poder conduzem-nos a entender, metaforicamente, a escola como uma prisão – regressa-se, aqui, à nossa ideia de gradear a planície – como células individuais. Assim, ele via “as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar” (cit. por Silva, 1994, p. 13), para mais adiante ele perguntar “devemos, ainda, nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões?” (idem). Aqui, esta semelhança pode, de alguma forma, contradizer a situação de hoje, quando nos admiramos que esse rigor formal e institucional, não tem operado no sentido da diminuição dos níveis de indisciplina. É como se tivéssemos um discurso ambíguo, que medeia entre uma estratégia de dominação e uma estratégia de resistência. As várias *indisciplinas* coexistem no mesmo espaço, assistindo-se “à implementação de normas drásticas, com a utilização de câmaras de vídeo, seguranças, reforço da vigilância, controlo apertado de entradas e saídas, ocupação excessiva dos tempos livres e acompanhamento psicológico (Costa, 2001, p. 46). Fixamo-nos, vertiginosamente, na ideia de uma escola-prisão!

Recusamos que a escola deva ser vivida e fruída sem desejo, sem estranhos feitiços, sem a vontade que nos leva a encarrilar por caminhos sinuosos e a descobrir lugares recônditos onde se esconde o dragão imaginário. Enjeitamos que ela possa anular as emoções ou o modo de nos emocionarmos, porque, simplesmente, nos acena com ideais que não se compreendem, que se desajustam da realidade e nos ensinam uma certa moralidade que restringe, mais tarde ou mais cedo, as paixões de cada um. Por tal, os *momentos de escola* brilharão como os *momentos da nossa vida*.

Uma espécie de lugar especial, para pessoas especiais, vivendo momentos especiais!

Olivier Reboul fala-nos de uma *pedagogia do segredo* como uma espécie de fascínio que leva os aprendentes à explosão da criatividade e à competência da expressão e da interpretação, “pode ler-se aos alunos *A cigarra e a formiga* perguntando-lhes: quem tem razão? Depois, fazer que a leiam dando razão ora à cigarra ora à formiga; em seguida, levá-los a discutir, sem nunca lhes dar a resposta, que, decerto, não existe. Sim, motivar os alunos pelo enigma a buscar, até que compreendam, no fim de contas, que o segredo se encontra neles” (Reboul, 2000, p. 44). É este modelo de aprendizagem que marca, em definitivo, *os momentos da nossa escola*, não como um imposto, mas como um facilitador que elimine a possibilidade mais singular dos alunos se tornarem em agentes passivos e submissos. Afinal, mais importante do que a vida na aula, será a aula da vida!

Raramente a perda de tempo se revela como extravio, ou sumiço, ou tresmalho do conhecimento, quando centrada nos interesses veros do crescimento, quando se conjuga no mesmo tempo verbal do ensinante e do aprendente. Em grande parte dos casos de insucesso educativo e escolar, manifesta-se uma tendência para o menosprezo da escola, como espaço e como lugar, esquece-se a sua influência nos percursos da socialização e porque é, tendencialmente, persistente nas acções racionais, dificulta o melhor conhecimento e gestão das nossas expressões, atalhando a escuta do modo como o nosso corpo nos transmite os sentimentos e sensações. Se disponibilizarmos a uma pequena criança uma quantidade variada de alimentos, ela, naturalmente, escolherá aquele que mais saudável é! O mesmo deve acontecer na escola, deve disponibilizar-se uma diversidade de alternativas, uma multiplicidade de experiências, expandi-las, explorá-las, fazê-las explodir diante dos olhos dos nossos alunos e fazer com que esses *momentos de escola* se retenham durante longos períodos da sua vida.

Convençamo-nos que esta estratégia facilitaria o encontro dos alunos com a sua escola – mescla de *sintaxe* e de *semântica* – mapearia a sua corporalidade, por vezes perdida no emaranhado das situações e no conjunto de professores e funcionários que desconhecem, tal e qual, como a necessidade que tem um navegador solitário, perdido no mar escuro, de

construir referências com o que o rodeia. Não é fácil atrair os alunos para a sua escola, ela, também, pouco atractiva que os leva, quantas das vezes, a dela fugir, a saltar as suas grades e, mesmo, em inúmeras ocasiões, a abandoná-la, definitivamente, dizendo nunca à escola, porque, sempre, tinham vivido na escola do nunca!

O insucesso da escola parece ser, assim, o insucesso da sociedade, mas por isso mesmo, não se compreende que a Educação não constitua uma rede de malha fina, um contraponto aos problemas sócio-culturais, que tenha dificuldade em se articular com outras responsabilidades e, ainda, não se construa como paredão ao abandono escolar, à fuga da escola e ao desinteresse pelo conhecimento. Será possível determinar-se, com exacto rigor, os fins da educação? Quais os destinatários primeiros do acto educativo, se a sociedade com exigências múltiplas a que não pode renunciar, reclamando, continuamente, competências e comportamentos que a sirvam nas suas necessidades e que lhe permitam fazer frente às imposições do mercado, às tecnologias de ponta, aos contraditórios bolsitas? Ou se à criança, desenvolvendo a sua inteligência e personalidade, sem preocupações de fabricar adultos para mercados e modelos globais? Olivier Reboul, em “A Filosofia da Educação” explica que “se trata porventura de uma falsa alternativa, em que cada um dos termos vale apenas pela deficiência do outro. Porque entre o indivíduo e a (uma) sociedade existe um terceiro termo, que é a *humanidade*. A própria educação testemunha-o. Não se educa uma criança para que ela não vá mais longe. Mas também não se educa para fazer dela um *trabalhador e um cidadão*” (Reboul, 2000, p. 23).

O discurso pedagógico tem adquirido, ao longo dos tempos, diferentes *nuances* à medida das transformações sociais e ajustado ao ritmo do tempo pedagógico que é consciencializado, hoje, de outro modo. Percebe-se, agora, que o currículo escolar não pode adquirir-se, por completo, no espaço/escola, num único lugar, mas em contextos diferenciados, articulados com ritmos de comunicação próprios e com estruturas familiares, por um lado, de narrativas operárias de matriz baixa; por outro, com classes médias pouco alfabetizadas e, ainda, por núcleos étnicos diferenciados económica e sociolinguisticamente. Hoje, as pedagogias invisíveis desempenham um papel essencial na aprendizagem, integram o cognitivo, o biológico, o cultural e o social, colocando

todos os alunos ao mesmo nível, porque todos são activos na aquisição dos conhecimentos e na participação da sua aquisição. Basil Bernstein enfatiza a importância das pedagogias invisíveis, porque “una práctica pedagógica de este tipo (al menos en principio) es invisible para el adquirente, fundamentalmente porque el adquirente, y no el transmissor, llena el espacio pedagógico... Lo centro de interés no está constituido por la *performance graduable* del adquirente, sino por los procedimientos internos del mismo (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales)” (Bernstein, 1997, p. 80).

Uma notável quantidade de afazeres tem a escola pela frente, de modo, a converter-se num espaço agradável, de inesperadas aprendizagens, mas também de conflito, onde acontecimentos se convertam em postos avançados de descoberta. A educação pelo conflito na perspectiva do achamento de alternativas para a mesma situação e a vivência de experiências várias, o confronto entre convergência e divergência, constituem roteiros importantes para a aprendizagem e prática da ambiguidade.

Quer a definição amplificada de Educação, quer mesmo, o seu conteúdo percorre, hoje, caminhos entre variáveis instáveis e tem sido, por isso, objecto de abordagens activas conjunturais, no quadro de uma nova história cultural que a globalização permite – não como a supressão de diferenças, mas sim, como a sua reestruturação. Homi Bhabha na “Urgência da Teoria” fala-nos da globalização como “uma *transformação* do mundo que conhecemos, mas também, como um *estado de transição* que rompe com as nossas formas de conhecer o mundo em que vivemos” (Bhabha, 2007, p. 28). E aqui, certamente que a Educação em termos filosóficos e históricos tem a possibilidade de se (re)construir na sua própria nova identidade cultural numa dinâmica de globalização cultural - ou *glocalização cultural*, conforme Gilles Lipovetsky prefere chamar (Lipovetsky, 2010, p. 140) -, de aparente paradoxo entre uniformidade e diversidade.

Neste contexto, a historiografia da escola julgamos dever ser marcada por uma análise da diversidade, num quadro interdisciplinar e multifactorial para que se possa compreender a relação causa-efeito que provoca, cuja racionalidade supõe um alargado espectro de experiências vividas. Justino Magalhães deixa-nos o estado da situação:

“Tema recorrente, nos últimos vinte anos, os estudos sobre a escola não deixaram de se multiplicar: cultura escolar, arquitectura e espaços, rede escolar, públicos, disciplinas escolares, manuais; materiais pedagógicos e didácticos, tempo escolar, representações da escola; memórias da escola; história dos públicos; história da profissão docente. A grelha temática da história da educação alargou-se, em termos de quantificação, à história do feminino, à história da infância, à das políticas educativas, à do pensamento pedagógico, à da educação não-formal, à das instituições educativas, à dos discursos e das práticas educativas escolares e não-escolares” (Magalhães, 2007, p.30).

A discussão que tem havido à volta dos temas educativos parece-nos, então, mais centrados na preocupação imediatista sobre a (in)eficácia da escola, sobre os paradigmas que enfrenta, o tipo de organização em que se envolve, os conteúdos que proporciona e, não tanto, sobre modelos educacionais, teorias de organização ou ainda sobre teorias comunicativas. Deve alargar-se a história da escola à historiografia educativa onde se encontrará novos domínios e desafios para a investigação, que não foram, ainda, amplamente abordados – “etnografia educativa, arquitectura escolar, produção discursiva por parte dos alunos, comportamentos e posicionamentos” (idem, p. 32). Só assim, julgamos poder proteger a discussão sobre a escola das malhas do poder e da manipulação de que tem sido objecto, quando, aquele, segmenta e credita o seu funcionamento. A instituição escolar é, apenas, um dos aspectos da Educação e da sua historiografia, onde se têm experimentado teses instrumentais de aprendizagem e onde os *gestos mecânicos* encontram redução através de *técnicas pedagógicas*, pelo que, não podemos ficar reféns de uma abordagem restrita do objecto, quando necessitamos, afinal, de um olhar sobre a complexidade do problema que “permita conjugar cultura e cultura escolar, por um lado, e cultura escolar e cultura de escola, por outro” (ibidem, p. 116).

CAPÍTULO 4

A LEGITIMIDADE DO OUTRO

“Mudar é difícil, mas é possível”

(Paulo Freire)

4.1. Abertura

A escola deve ser o local em que o aluno deve encontrar outras coisas, novos enfrentamentos. Ela deve ser ponto de partida para a reconstrução das experiências, um *continuum* entre “o organismo e o ambiente (físico ou social)” (Gamboa, 2004, p. 21). A descontinuidade educativa, a carência de aglutinadores que levem ao desagregar do desenvolvimento, embaraça a acção reflexiva da educação, pelo que será naquele *continuum* que “não pode ser de natureza física, mas cognitiva ou emocional, que se desenrola o jogo das transacções mútuas” (idem, p. 21). A experiência parece ser o elemento determinante, ou pelo menos, influente no desenvolvimento processual da vida, segundo uma via “continuadamente restabelecida e reformulada” (ibidem). Assim, a experiência feita aprendizagem converte-se no eixo central da natureza educativa.

A teoria de John Dewey⁴⁴ assenta sobre uma compreensão naturalista e realista da experiência, concebendo o desenvolvimento do indivíduo numa interacção com o contexto, com o seu ambiente, sendo uma das funções da educação “assegurar o crescimento e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de cada um e do colectivo social” (Dewey, 1897 p. 23). Uma teoria da educação ancorada nesta base tem de ser fiel à experiência, acreditando Dewey que “the only true education comes through the stimulation of the child’s power by the demands of the social situations in which he finds himself” (idem,

⁴⁴ Filósofo e pedagogo norte-americano e é conhecido como um dos fundadores da escola do Pragmatismo

p. 77-80)⁴⁵. Mas para além de Dewey reconhecer a experiência como acto educativo, devendo ela, crescer de forma contínua e inteligente, ele entende que o processo tem dois lados, “one psychological and one sociological; and that neither can be subordinated to the other or neglected without evil results following. Of these two sides, the psychological is the basis” (ibidem). Sendo factor primeiro, o psicológico, é através deste olhar que se devem potenciar as capacidades, os interesses e os hábitos da criança e depois, transformá-los em actos sociais equivalentes, voltando Dewey a sustentar que a educação “it is a psychological necessity, because it is the only way of securing continuity in the child’s growth, the only way of giving a background of past experience to the new ideas given in school” (ibidem). Está, então, claro o desenvolvimento da continuidade da experiência, pressupondo a continuidade da interacção entre o sujeito e o contexto, num vaivém constante entre o ir e vir dos corpos, uns contra os outros. São evidentes os dois elementos fundamentais da pedagogia *deweyana*, por um lado a reconstrução da experiência e, por outro, o crescimento num *continuum*, a partir da imaturidade, pois só esta supõe a dependência e a plasticidade⁴⁶.

Se recuarmos um século, já deparávamos com a abordagem de uma educação baseada na natureza e na experiência, não em rotinas ou pré-conceitos, mas na necessidade de procurar linguagens denotativas e conotativas que a experiência fornecerá com facilidade, quase que se diria, construir uma educação negativa, que constituiu, hoje, um texto fundamental para a pedagogia moderna. É Rousseau que o propõe, cujo pequeno excerto dá, na exacta medida, o fundamento da sua teoria:

Mas donde situaremos a esse niño para educarlo como un ser insensible, como un autómatas? Lo mantendremos en el globo de l aluna, un una isla desierta? Lo apartaremos de todos los humanos? No tendrá continuamente en la sociedade l espectáculo y el ejemplo de las pasiones de otros? No verá nunca a otros niños de su edad? No verá a

⁴⁵ Fonte: “My pedagogic Creed” in school journal, vol.54 (January 1897), <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

⁴⁶ Parece-nos que, no pensamento *deweyano*, **dependência** querera significar capacidade social do indivíduo, o modo como ele interage e **plasticidade**, provavelmente, uma capacidade de aprender com a experiência

sus padres, a sus vecinos, a su nodriza, a su ama, a su criado, a su ayo incluso, el cual, después de todo, no será un ángel? (Rousseau, 2007, p. 127).

No *Emílio*, Rousseau traça uma linha entre o possível e o impossível e é nela que constrói a sua crítica à educação tradicional, constatando que “hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano; porque no se puede hacer uno y outro al mismo tiempo” (idem, p. 41). Para formar um homem, não fechado em si mesmo, mas virado para os outros, continua Rousseau a dizer-nos que é necessário “conocer al hombre natural” impedindo “que se haga algo” (ibidem, p. 44). *Emílio* aparece-nos como uma realidade longínqua, como uma espécie de ficção de uma possibilidade, em que a educação é um fenómeno de força, mas nunca uma relação de forças, em que ele “nunca aprenderá nada de memoria, ni siquiera fábulas, ni siquiera las de La Fontaine, por más ingenuas y encantadoras que sean; porque las palabras de las fábulas no son las fábulas, lo mismo que las palabras de la historia no son la historia” (ibidem, p. 154). Pelo poder da sua teoria, pela modernidade da sua conceptualização, porque introduzia um novo modelo de educação baseada na observação e na experimentação, O *Emílio* de Rousseau constituiu a grande referência para o Movimento da Educação Nova que viria a iniciar-se em 1889, quando foi criada na Escócia a primeira das *New Schools*. (cf. Monteiro, 2005, p. 73).

Afinal, a escola pública, ou se preferirmos, a escola que serve o público, como organização essencial à democracia e instrumento de promoção e desenvolvimento, deveria adoptar a ideia e o sentido de contrariar o que é mais fácil e imediato, o que é mais óbvio e simplista, devendo mover-se, sem receios ou desassossegos, por entre densas florestas onde se enfrentem as dificuldades e se forje a vontade de trepar às árvores, de observar o longínquo e de admirar o labirinto. Mas, se por momentos pensássemos que a opção fosse a de aprender sem escola? Se recuássemos ao antes, a um tempo em que a aprendizagem se faria fora de um local específico, desinstitucionalizado, liberto de administrações e de preceitos legais hierarquizados, longe dos muros ou gradeamentos que as nossas escolas pensam ser necessárias para proteger os seus alunos?

A propósito, lembro-me que existe uma pequena comunidade, os *nenetse* (!) (nunca fui muito predestinado para a fixação de nomes étnicos) que habitam uma zona inóspita do norte da Sibéria e que desenvolveram um extraordinário conceito de “aprender”. Primeiro e mal a disponibilidade física da criança o permitia, iniciavam a percepção do trabalho diário, realizando pequenas tarefas de importância para a vida quotidiana. Vão ao campo, têm o primeiro contacto com os utensílios de trabalho, aprendem a tratar dos animais e sensibilizam-se para as tarefas do dia-a-dia. Só depois e quando atingem uma determinada maturidade, os *nenetse* estão em condições de optar ou não pela ida à escola, porque entendem que este acto deve suceder-se às preocupações do dia-a-dia e deve ser assumido com responsabilidade e percepção da sua importância. Curioso entendimento, diria mesmo, que elevada consideração e importância que esta comunidade atribui à aprendizagem efectuada na escola e como ela pressente a complementaridade das aprendizagens, a diversidade dos locais e a utilidade de transportar para a escola os saberes aprendidos na rua. Julgamos estar perante uma ideia, uma representação denotativa da realidade, um jeito formidável para se perceber a determinância e amplitude da aprendizagem e o que significa, realmente, expandir as competências. A necessidade de ir à escola ou a de prosseguir os estudos é resultado de uma tomada de consciência, em família, considerando vantagens e desvantagens, transformando-se, então, a escola, não só, em espaço de desenvolvimento, como também, em momentos interessantes e com fascínio. Mas, não nos espantamos com o facto de a nossa sociedade não estar organizada, de modo, a poder aceitar, não a prática dos *nenetse*, mas pelo menos, a ideia que poderia ser desenvolvida para benefício de uma melhor escola!⁴⁷ Fica-nos, pelo menos, a história ao jeito de uma metáfora.

Mas esta questão é fundamental para que se perceba a finalidade da escola e o que ela pode acrescentar a cada aluno, não só em termos cognitivos e de acumulação de conhecimentos, mas particularmente, no que ela pode conceder de felicidade a cada um deles, sem que eles possam admitir, mesmo que seja no seu subconsciente, a percepção da inutilidade da escola, como um

⁴⁷ Fonte: documentário sobre **povos e hábitos**, apresentado na televisão. Esta reprodução é realizada de memória e a longa distância do acontecimento, correndo-se o risco de se terem perdido alguns elementos importantes. Mas porque ela é interessante, sob o ponto de etno-histórico, a razão da sua inserção.

dos rapazes da escola da Barbiana relatou no seu testemunho de experiência pedagógica, “eu passei um ano na sua escola e não sei nada sobre a família dos meus colegas” (Escola de Barbiana, p. 26). Provavelmente, este testemunho siga na senda das experiências culturais dos *nenetse*, porque é disto, precisamente que se trata: entender a utilidade da escola. Voltava o relato dos rapazes da escola de Barbiana a acentuar o tempo perdido na sua escola, quando davam conta que “a senhora professora não sabe como há-de falar com um operário, as palavras, o tom, os gracejos tudo cai mal, soa a falso”, porque afinal, “eu sei ler todos os ruídos deste vale... Quer que eu lhe diga tudo o que se pode saber sobre centenas de pessoas, dezenas de famílias, sem esquecer os parentescos, as ligações?” (idem, p. 128).

Nas sociedades da Antiguidade e até a um tempo pré-industrial, com a excepção dos saberes especializados, a maioria da população sofria um processo de socialização indiferenciado, como por exemplo, “os artesãos medievais, que enviavam os seus filhos como aprendizes à responsabilidade de outro mestre” (Enguita, 2007. p. 29). Afinal, não existia um campo específico dedicado à aprendizagem. O tempo de aprender, era sempre, em tudo e por tudo. Enguita postula, para um determinado tipo de sociedade, talvez mais primitiva ou pré-histórica que “tudo o que uma criança necessita, deve e pode aprender com os adultos, não há necessidade de uma instituição ou de um grupo de especialistas que se ocupe da educação. Por outras palavras, não fazem falta nem as escolas, nem os professores” (idem, p. 28). Claro, que as novas condições de vida, a organização da vida familiar, a pré-industrialização obrigou a que as funções educativas se formalizassem e se estruturassem, ao longo dos tempos, à volta de instituições e agentes específicos. Vive-se, hoje, uma mudança no espaço, em que o público da escola é diversificado, deparando-se com um sistema que para uns é muito, mas para outros é insuficiente. Confronta-se o sistema educativo, nos dias de hoje, com alunos que “não compreendem o sentido do seu trabalho”, mas também, com dificuldades acrescidas quando “algumas famílias não dão à escola o apoio individual e colectivo necessário” (ibidem, p. 37), processo que se vai complicando na conflitualidade persistente entre currículo e finalidades educacionais. Parece, então, indispensável redescobrir um processo que entusiasme, que evite erosão e que descomplique o sistema de fábrica, ou de

“antecipação de fábrica” (ibidem, p. 44) que impera no desenvolvimento da escolarização. Aproximamo-nos da ideia *deweyana* e *rousseauiana* reconstruída.

É uma boa oportunidade para reproduzir algumas definições que fomos encontrando, escritas por alunos que, sobre a escola e sobre os seus professores, têm uma clara visão acerca de sentimentos, emoções e perturbações, que deveríamos levar em linha de conta, não sob um ponto de vista semântico, mas, principalmente, na sua vertente emocional, quando nos propomos abordar questões sobre Educação e Escola. Algumas delas podem significar uma necessidade de identificação, de procura de espaço e de afirmação. Outras, um certo desencanto, uma ténue melancolia que a institucionalização excessiva da escola, dissimula entre portas. E aquelas, ainda, reeditam uma certa quimera que se foi perdendo sobre a escola do nosso imaginário e de que os nossos pais e avós nos falavam. Mas de um modo geral, os enunciados publicam um pensamento afectuoso sobre a escola que os acolhe e os educa, com saberes, com práticas, mas também, com omissões e muitas interjeições, apesar de uns dela gostarem e outros, nem tanto. A utilização destes pensamentos ou sentimentos de alguns alunos, têm como objectivo, permitir a viagem até ao outro lado da problemática, chegar aos alunos, de modo, eles nos possam confiar as suas ideias à volta de uma instituição que os *captura* durante tantos anos. A recolha destes pequenos textos foi realizada por nós, entre muitos outros que resultaram de um trabalho em aula, perante a colocação de uma questão em aberto “*O que pensas da escola e dos teus professores*” e após algumas poucas sessões de trabalho sobre a importância que os alunos davam à escola. Não podem reflectir, obviamente, a opinião generalizada dos alunos, nem concluir alguma consequência sobre a eficácia do sistema, mas tão-somente, a de aqueles que trabalharam diante uma determinada situação, motivados para respostas de natureza mais criativa, ou pelo menos, não tão básica, como acontece habitualmente.

“Todas as pessoas querem ser felizes e, para isso, além de construírem uma família, precisam ter um emprego de que gostem. O que não está acontecer, actualmente. O professor, para ser ótimo, precisa se de integrar na turma e ter um bom relacionamento com o seus alunos. Se não houver isso, fica um clima chato na sala de aula e não se produz. Ele, também, tem de respeitar a turma para ser respeitado”.
(14 anos)

“Para mim a escola é o sítio onde nós aprendemos a ler, a desenhar, a amizade e, claro, a escrever...”

(11 anos)

“A escola é um ginásio para o cérebro!”

(11 anos)

“Sabe-se que os professores sempre tiveram e sempre terão um papel fantástico e muito importante na vida do ser humano. Eles, simplesmente, abrem portas e caminhos decisivos na vida das pessoas. Obviamente, um é diferente do outro e, é claro, cada um possui um modo de ensinar. Esperamos que os professores olhem para si e reconheçam quais os elementos que eles não costumam apresentarem em sala de aula.”

(14 anos)

“Ser um bom professor é ensinar a quem quiser aprender, sem preconceito ou discriminação. É ensinar não só a Matemática, o Português e a História. É ensinar a lição mais importante que existe: vida.”

(14 anos)

“Um bom professor é aquele que faz da vida uma história e não esconde dos alunos a realidade. Um bom professor é aquele que sabe dizer não, nas horas certas e sabe responder, com educação, às nossas perguntas.”

(12 anos)

“Um professor deve ensinar-nos a ser felizes.”

(11 anos)

“Se eu fosse músico, gostava de ser famosa e cantar para toda a gente, fazer felizes as crianças e adultos e, também, gostava de pôr o mundo a dançar e a cantar e o meu nome seria Joana Rainha do Rock”

(12 anos)⁴⁸

Muitas das vezes e quando se abordam questões de política educativa, confundem-se os valores que estruturam essa política e os valores que desejamos transmitir ou propor aos alunos. Embora estes dois aspectos convirjam e se não indispensalizem, pode acontecer que, nem sempre, os valores propostos vão de encontro àquilo que a sociedade deseja ou necessita. Ao se caracterizar uma determinada política educativa há que particularizar os valores enunciados pela tutela e aqueles que, objectivamente, serão seguidos, de forma, se compreenda até que ponto a educação significa crescimento, alargamento do espectro de saberes e de experiências. D'Hainaut concede uma importância particular a este ponto, esclarecendo que “os primeiros podem ser lidos dos textos dos responsáveis da educação e das pessoas que a influenciam e os segundos deverão ser deduzidos da análise dos factos e, em particular, poder-se-á aprender muito sobre os valores, realmente, veiculados pela educação, analisando os textos e as imagens dos manuais e dos documentos didácticos” (Hainaut, 1980, p. 74).

Então, uma política educativa deve incluir na sua trama global que tipo de efeitos são esperados através da acção dos seus critérios, o que é que

⁴⁸ Pequenos textos recolhidos entre alunos do autor desta tese, da Escola EB 23 de Canidelo, no ano de 2005

deseja satisfazer e que mudanças serão prováveis, no sentido de que o processo educativo constituirá, sempre, uma actividade de descoberta, que “hipostasiar um fim é abandonar o sentido formativo e construtivo do próprio processo; é sobrepor metas finais ao percurso e é o percurso que reflecte o sentido e a alma do desenvolvimento” (Gamboa, 2004, p. 41). Donde se conclui, que as finalidades e objectivos educacionais não serão metas reais, lugares a alcançar, mas sim “sugestões, pistas metodológicas para a acção” (idem, p. 47). Analisada uma política educativa, que se pretende coerente e clara, a prioridade desenvolvimental consubstancia-se no aperfeiçoamento sócio-cultural, na motivação da crescente participação do cidadão na vida política, na transformação das estruturas sócio-económicas, num apelo valorizado do plano de desenvolvimento das experiências individuais e colectivas, da compreensão da concepção de cultura e da sua dinâmica, para além da exaltação das habilidades técnicas curriculares elementares.

Mas como dado adquirido e, já, abordado anteriormente, as interdependências na nossa sociedade multiplicaram-se e tornaram-se mais complexas, o que obrigou a perceber as origens duma crescente incompreensão dos problemas, pelo que “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, a este título, deve-se uma das finalidades da educação do futuro” (Morin, 2002, p. 99). Então, surge no horizonte educativo um conceito de missão especial da educação, no sentido de “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (idem). Provavelmente, Morin fala de uma ética da compreensão, de uma arte de viver e de conceber a natureza, não só dos problemas, mas, sobretudo, que tipo de solução para esses problemas. E neste cruzamento de pensamentos, a ideia de ambiguidade da acção está presente, evitando que o cidadão se arrogue de egocêntrico, antes pelo contrário, que lhe permita descentrar dele próprio e reconhecer “a necessidade de uma consciência da complexidade humana” (ibidem, p. 107).

4.2. A disciplinação dos conteúdos

A escola tem sido um terreno fértil de confrontos, digamos, de enfrentamentos didáticos e pedagógicos, numa acareação de processos, por vezes, com intenções sociopolíticas, que obnubilam as prioridades dentro da escola. O estribilho dos *curricula* é a melodia estafada que se escuta a cada canto das preocupações educativas. Esta visão tem incontáveis adeptos, a que a disciplinarização excessiva do currículo parece conceder acordo, como Goodson, que não se exime na sua análise de considerar que “el conflicto y el compromiso que rodean el curriculum escolar, y que existe dentro de las disciplinas escolares, representa a un tiempo una fragmentación y una interiorización de las luchas que se producen en la ensañaza” (Goodson, 1995, p. 64). De facto a escolarização de massas que se produziu, principalmente, a partir dos inícios do século XX, levou a esta construção por disciplinas, arrumando os conteúdos em pequenos armazéns que, frequentemente, não encontram porta de comunicação entre os vários espaços, estilhaçando, assim, os diferentes conteúdos, abrindo caminho à fragmentação e interiorização. Perante o advento daquelas lutas, continuou Goodson a esclarecer que havia fragmentação “porque los conflictos tienen lugar ahora a través de una gama de disciplinas compartimentadas” e interiorização “porque esos conflictos tienen lugar dentro de los limites de la escuela y de la disciplina” (idem, p. 64). E este cenário tem levado ao estabelecimento de relações de poder entre as diversas disciplinas e áreas de saber, que não estão à margem do mesmo tipo de relações celebradas no interior da sociedade e que têm a ver com a servidão da instrução a mecanismos económicos, à sua dependência da entrada para a universidade e que, assim, cauciona uma série de questões, como, *porquê umas disciplinas com mais prestígio do que outras, porquê umas com maior carga horária do que outras, porquê umas com avaliação formal e outras não, quais os interesses socioprofissionais que estão em jogo*. Está, pois, a escola dividida em muitas secções, se por um lado, esta convergência disciplinar pode parecer facilitar a aprendizagem, por outro, sustenta uma organização curricular que favorece a desigualdade. Não estando, aqui, em causa, qualquer consideração lexicológica, nem mesmo, a reflexão sobre teorias da emergência do conceito de *disciplinas escolares* – quão interessante seria um estudo de semântica histórica que analisasse a evolução deste

conceito - urge, então, perceber se um ensino baseado no seu exercício exagerado é retórica da educação de massas, ou se elege como uma didáctica para o desenvolvimento do curriculum escrito, ou se auto-condecora como um processo de aculturação dos alunos, ou se está construído para facilitar o esquema de trabalho dos professores.

Parece-nos que, desta forma, o conhecimento humano se divide e se apresenta desconexo, bloqueado por sessões de tempo limitado, donde a questão se coloca ao nível de sabermos o “que fazer das relações intrínsecas entre história, geografia e economia, entre matemática e música, entre ciências naturais e arte, entre filosofia e tudo o resto?” (Cabral, 1997, p. 49). A autenticidade da escola e de toda a vida escolar está, frontalmente, posta em causa, estruturada por pedaços numa realidade que medeia entre a realidade extra e intra-escola, em que “a experiência e os conhecimentos... continuam a ser, explícita e explicitamente, os de um mundo alicerçado em certezas, hierárquico e mecanicista por natureza, com um futuro previsto e controlado, em que as coisas se sucedem linearmente uma às outras” (idem, p. 50). A transmissão dos conhecimentos colocou, desde sempre, problemas ao método a utilizar e ele esteve dependente das finalidades conferidas à escola e à dinâmica ideológica do envolvente, quer pela conjuntura política na oportunidade vigente, quer pela dificuldade de reconstrução do discurso educativo a partir de estruturas civis, como as associações de pais, as associações profissionais e sindicatos. Contudo, não há que perder, também, de vista que “l’enseignement scolaire est cette partie de la discipline qui met en oeuvre les finalités imposés à l’école, et provoque l’acculturation conforme. La description d’une discipline ne saurait donc se limiter à la présentation des contenus d l’enseignement, qui ne sont que les moyens utilisés pour parvenir à une fin” (Chervel, 1998, p. 25).

A organização curricular baseada, excessivamente, na construção disciplinar pode levar a uma hiperespecialização que “impede ver tanto o global (que fragmenta em parcelas), como o essencial (que dissolve); impede tratar correctamente os problemas particulares que só podem ser apresentado e pensados num contexto” (Morin, 2002, p. 45). Conclui-se, por este pensamento, que os problemas essenciais não devem ser compartimentados em bocados, têm, por isso, de ser contextualizados, evitando a desunião dos

saberes. Morin continua, justificando que “a divisão das disciplinas impossibilita colher o *que está tecido em conjunto*, o mesmo é dizer, segundo o sentido original do termo, o complexo” (idem). A experiência da escola e das suas práticas curriculares tem ajudado a isolar conhecimentos e a compartimentá-los, pelo que, não se está muito certo das vantagens numa organização curricular por disciplinas, pelo menos, em determinado momento da escolaridade, digamos, no ciclo básico, levando o aluno a uma certa incapacidade de organizar e relacionar o saber disperso. “É uma inteligência míope” (ibidem, p. 47) como afirma Morin, quando nos explica da dificuldade de dimensionar o multidimensional a partir da fraccionação dos problemas. Curiosa, portanto, a justificação de Morin sobre os perigos da especialização dos saberes, porque “especialização *abs-trai*, por outras palavras, extrai um objecto do seu contexto e do seu conjunto... insere-o num sector conceptual abstracto que é a disciplina compartimentada” (ibidem, p. 46).

Parece-nos a questão da organização curricular e o seu modelo disciplinar, constituir uma questão relevante para a aprendizagem que mereceria uma investigação histórica mais profunda, relacionando-a, também, com a história do insucesso. As leis da incerteza e da complexidade são, hoje, paradigma educativo, colocando-nos problemas, por exemplo, ao nível da produção dos manuais escolares, das certezas, aí, incluídas, como modelo tecnológico de ensino. A disciplina escolar constituiu um microcosmos no interior de um edifício curricular complexo e poderoso, predominantemente, dominador, pelo que, “para captar esta complejidad y las implicaciones políticas asociadas com ella, tenemos que abrir la caja negra del curriculum escolar” (Goodson, 1995, p. 71).

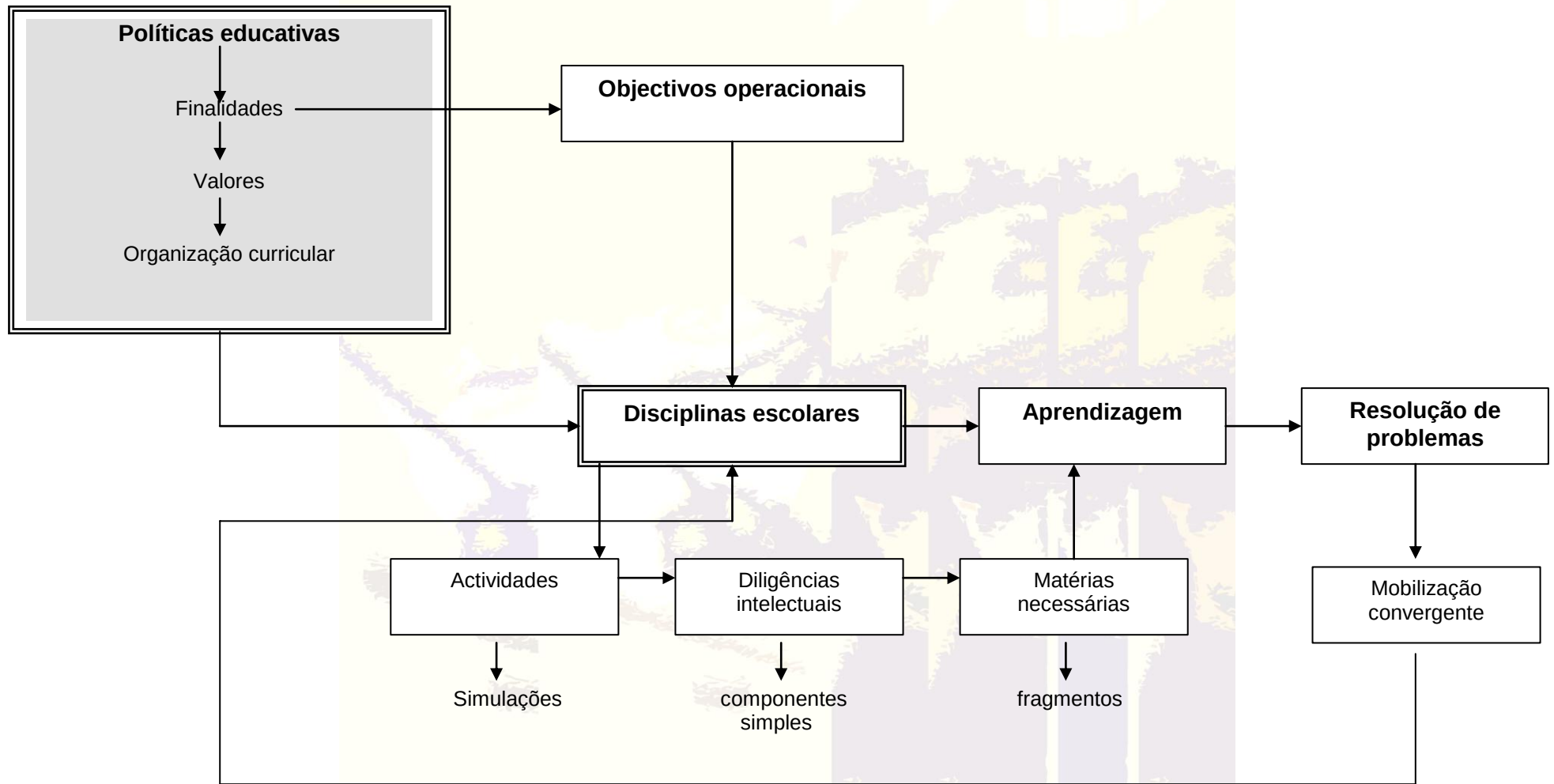
Encontramo-nos perante uma desarticulação do saber, ante uma orientação que representa uma ruptura entre o que conhece e o conhecido, entre o saber e os que conhecem. Sobre isto, é interessante conhecer o modo como Bernstein aborda a questão da organização do saber. Para ele, se “el saber se divorcia de las personas, sus compromissos, su dedicación personal, porque éstos se convierten en impedimentos, limitaciones a su flujo e introducen deformaciones en el trabajo del mercado” (Bernstein, 1997, p. 160). Para este autor há uma distinção entre disciplinas e *regiões*, sendo uma disciplina “un discurso especializado, discreto, com su próprio campo

intelectual de textos, prácticas” e as regiões “una recontextualización de las disciplinas en unidades mayores, que operam tanto en el campo intelectual de las disciplinas com en el de la práctica” (idem). Mas se as regiões se revelam como meios de contacto e intercâmbio entre as disciplinas e as tecnologias que estas tornam possível, as disciplinas “como materias singulares son narcisistas, orientadas hacia su próprio desarrollo más que hacia aplicaciones fuera de si mismas” (ibidem). Dito assim, a educação, como corpo especializado do conhecimento e saber, é uma região, sendo a matemática, a história e a música, disciplinas daquela região.

A Figura 7⁴⁹ poderá fornecer uma ideia do circuito operativo que se realiza, a partir das disciplinas, a que tipo de aprendizagem elas conduzem (resolução de problemas) e se a aprendizagem através delas se pode intuir uma aprendizagem, potencialmente, significativa. Mas também, tentar perceber como interferem as disciplinas na organização de um manual e os riscos que se correm quando não forem acauteladas referências articulares com outras disciplinas do currículo, mantendo em aberto a problemática de Bernstein, quando chama a atenção para a necessidade de se recontextualizar as disciplinas em unidades maiores (regiões), para que o discurso especializado se opere em universos de contacto e intercâmbio:

⁴⁹ A elaboração deste esquema foi baseada em ideias de Bernstein e do autor desta tese

Figura 7: Operações cognitivas



Mas se as disciplinas escolares são combinações de saberes e de métodos pedagógicos que, assim mais facilmente, determinam o processo de transmissão de conhecimentos, não se poderá deduzir que o ensino se reduza à prática disciplinar, limitando-se, estas, à apresentação dos conteúdos de ensino (cf. Chervel, 1998, p. 25). Esta forma compartimentada de conteúdos nem sempre se encontra nas escolas de modo puro. Assim, certas formas de organizar os conteúdos “tomam como ponto de partida e referencial básico as disciplinas ou matérias, podendo, neste caso, os conteúdos serem classificados conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares, metadisciplinares, etc.” (Zabala, 1998, pp. 139-166). No entanto, sem perderem a particularidade de compartimentação disciplinar, desenvolvem-se métodos de acção de relacionamento interdisciplinar, intervindo uma ou mais disciplinas. Por outro lado, ainda, se assiste a “métodos extremamente elaborados em que os critérios de organização dos conteúdos não estão condicionados por sua natureza disciplinar” (idem). Nesta metodologia, as disciplinas não constituem ponto de partida, são, apenas, uma base de trabalho, pois, “os conteúdos das actividades das unidades didácticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade” (ibidem). São chamados de *métodos globalizados*, onde as disciplinas “nunca são a finalidade básica de ensino, senão que têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos objectivos educacionais” (ibidem). Conclui-se, pois, que ambos os métodos não prescindem da organização disciplinar, só que nos pretextos interdisciplinares a âncora está baseada nas disciplinas e nos métodos globalizados é mais importante saber como os alunos aprendem e como as disciplinas podem, para isso, contribuir. Termina Zabala, nunca desprezando o conceito de organização disciplinar, ao afirmar que “se trata de perspectivas totalmente diferentes, mas estreitamente vinculadas, já que, nem num caso se prescinde das disciplinas, nem no outro se esquece dos alunos” (ibidem).

A constituição curricular assente nas disciplinas afecta, naturalmente, o conceito de organização do tempo escolar, condiciona-o mesmo, como elemento estruturante do modelo educativo, pelo menos, no que diz respeito à construção de um currículo progressivo e sequencial e à implementação de regras de socialização. Mas se o tempo escolar interfere, também, numa sua

diferente concepção e utilização, como processo da reconstrução social, não pode ser em vão que se desligam aspectos que deve conceber-se articulados, como currículo, espaço, tempo, socialização, regulação dos ritmos biológicos. A escola pública é um espaço com espaço, um tempo com tempo, em que, estes não podem surgir como elementos de reforço do poder do Estado, nem reflectir-se na produção dos recursos educativos, como é o presente caso, dos manuais escolares. Também eles, afinal, se reflectirão na sua construção, como conjunto de procedimentos que se desenvolvem à volta do tempo e do espaço. Todos nós marcamos, quotidianamente, o tempo de fazer e o tempo de não fazer, mas a instituição escolar, porém, insiste em tratar o tempo de modo igual para todos, em que todos os alunos são sujeitos às mesmas tarefas, durante o mesmo período de tempo. Curioso o estado a que a disciplinarização dos conteúdos nos levou, em que se estabeleceu que uma aula poderá ter a duração de 1 hora e 30 minutos, exactamente, o tempo que, por exemplo, um filme de desenhos animados demora a exhibir! E por isso, talvez se tenha de encontrar, também, na gestão do tempo escolar, algumas das razões que levam ao desinteresse e à indisciplina na escola.

Quanto mais equilibrada for a relação entre o tempo da escola e o ritmo biológico dos alunos, mais próximos estaremos de atingir padrões de eficácia desenvolvimental e um crescimento do rendimento escolar. Devem ser abandonados os parâmetros que dificultam o estabelecimento de uma actividade criativa e adoptar aqueles que facilitam a desinibição e a experimentação, transmutando a ideia de que o tempo escolar deve ser vivido, muito, na dimensão do trabalho e, pouco, na dimensão criativa. O tempo é indissociável do movimento, ele é a medida do movimento e “quando um tempo se instala desinstala outro tempo. Quando um tempo se instala, instala a realidade que lhe pertence. Ele não é, em rigor, essa realidade, mas é como se fosse” (Patrício, 2001, p. 124)⁵⁰. Portanto, o tempo cria sempre, ele é uma unidade criadora, leva e traz, destrói e constrói.

Este constituirá um diferente desafio e uma nova temática a ser analisada pelos investigadores educativos que, por opção, não cabe nos objectivos desta tese. No entanto, a experiência do tempo será factor

⁵⁰ Comunicação ao Simpósio “Os ofícios da profissão”, organizado pela Associação dos Antigos Alunos da FCDEF-UP, 18 a 20 de Abril de 2001

fundamental, para que o aluno viva a experiência do conhecimento através do manual escolar. Estas preocupações vão ser essenciais à construção de manuais escolares, porque a disposição para desconstruir o texto “como lugar de uma infinidade de interpretações” (Eco, 2001, p. 245), obrigará a um trabalho de articulação de saberes, de enorme síntese, a fim, se possa obter um dispositivo aberto e rico em significados possíveis, em que o intérprete principal – o aluno e a sua legitimidade de aprendente – reconheça que não vai sorver de uma, qualquer, verdade externa, mas antes pelo contrário, vai compreender a circulação de ideias e do próprio universo simbólico.

4.3. Optimismo em forma de currículo

A pergunta continuará actual, quando formulada no sentido de saber se os manuais escolares podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o que será, questionar se eles se assumem como um dispositivo facilitador do encanto pela escola, organizando tarefas que despertem o interesse dos alunos e orientando a intervenção do professor. É através do manual escolar que o currículo oficial se concretiza e através dele as práticas curriculares se desenvolvem, mas que, ao organizar saberes e desenvolver competências, de forma fragmentada, porque disciplinarizado o currículo, não será que nos encontraremos perante uma *caixa de utensílios*, “que se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor *coisas para usar* na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá”? (Carvalho)⁵¹. E não será que, a partir desse elenco de exercícios, numa estreita relação com o programa adoptado, através de um modelo que pode dificultar a sua aplicação inventivamente, não estaremos a erigir percursos de aprendizagem rotineiros, em vez de viabilizar um *corpus* de saberes e de instrumentos metodológicos tendo em vista a arte de ensinar? São estas, alguns dos aspectos a considerar numa abordagem analítica de manuais escolares.

O ambiente das escolas, queremos dizer, a atmosfera pedagógica que, aí, se vive, deveria considerar o conhecimento como bem valioso, aumentando

⁵¹ Marta Maria Chagas de Carvalho, doutorada em Educação e professora titular da Universidade de Sorocaba/Brasil. Citação extraída de um seu artigo “A caixa de utensílios e o tratado”
Fonte: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenador/eixos

a cidadania, portanto, o poder autonómico dos alunos e os seus critérios de análise sobre as situações de vida. Contudo, devemos estar muito atentos aos sinais dos tempos e aos processos de (des)socialização que se pressente, pois e, como Santomé justifica, “a cultura da superficialidade, a ditadura das modas e da comunicação rápida, adicionada à falta de tempo e de espaço, está a dar lugar a grandes transformações” (Santomé, 2006, p. 24). Escutamos, por vezes, lamentos de alunos relativamente à pouca relevância do que se aprende nas aulas, à sua insatisfação pela desadequação das matérias de ensino, assim como e porque não, também, sobre algumas das metodologias usadas pelos professores, “situação que se vai agravando devido a uma tradição de muitos anos de trabalho nas aulas com manuais de péssima qualidade informativa e pedagógica” (idem, p. 48). Mas o receio que os manuais escolares, pela sua utilização intensiva e pelos hábitos que cria, em professores e alunos, levem à desprofissionalização dos professores é apreensão que Santomé levanta, “dadas as rotinas a que está sujeito, com materiais desprofissionalizadores, à *prova de professores*, como são a grande maioria dos manuais escolares” (ibidem, p. 56). Mas este autor justifica a sua afirmação, porque considera alguns manuais como “materiais curriculares insultuosos, além de desprofissionalizantes” (ibidem, p. 48), já que a sua organização e opções que adoptam, quanto aos critérios didáctico-pedagógicos, como é o caso, por exemplo, dos manuais dos professores em que se “fornecem as respostas correctas a cada um dos exercícios que as alunas e alunos devem executar” (ibidem), desconsideram a acção do professor, levando a pensar que “existam docentes que não sabem resolver esses exercícios e que, por isso, precisam que se lhes indique a resposta correcta” (ibidem).

Obviamente, que não devemos imputar toda a responsabilidade pelo insucesso educativo de muitos dos alunos, nem tão pouco, justificar a fragilidade dos projectos educativos de algumas escolas, pela má qualidade dos manuais escolares, pelas dificuldades que eles aportam às aprendizagens dos alunos ou pela indiferença que eles provocam em muitos professores. No entanto e na esteira de Morgado, “existem muitos 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” (Morgado, 2004, p. 39). Ora, se se pretende que a educação seja *uma porta aberta para a cultura* (cf. Magalhães) e um espaço participativo e democrático, qualquer manual escolar deve “reflectir acerca das visões socialmente construídas sobre o mundo e submetê-las a um exame crítico na escola, em particular nas salas de aula” (idem). Os modelos tradicionais de ensino, as visões quadradas de alguns manuais escolares não se coadunam com novas certezas de hoje, num mundo em que o triunfo das políticas neoliberais se evidencia, a análise crítica das situações e problemas se reduz a meras conjunturas de oportunidade, reduzindo os cidadãos a consumidores generalistas e em que “a educação permanente só muito raramente revela uma preocupação pela formação e pela actualização cultural” (Santomé, 2006, p. 28). Então, continua Santomé nessa sua apreciação muito irónica e crítica da sociedade de hoje, “o púlpito das igrejas e a secretária do professor têm a mesma função: o lugar a partir do qual se dita a verdadeira doutrina” (p. 23), para logo de seguida e nunca perdendo de vista os recursos didácticos, afirmar que “o manual escolar e a Bíblia ou o Corão têm o mesmo significado: contêm a verdade revelada, a única” (ibidem).

Então, deve equacionar-se uma reflexão à volta sobre que tipo de conhecimento devem as instituições escolares promover, qual a essência do ensino e das práticas lectivas, que emoções devem os alunos pressentir e como podem ser elas aproveitadas ou gozadas na alimentação da sua interioridade. Aqui, os manuais escolares, como dispositivos universais e populares, devem assumir um papel importante nos sucessos educativos e escolares. Se a escola considerar que a sua principal finalidade é transmitir conhecimentos de modo universal e com idêntico nível de saberes, “então o tipo de manual escolar revela-se um instrumento necessário e coerente” (Morgado, 2004, p. 40). Resulta, claramente, desta opção, uma política do livro único, apelando à memorização e a práticas disciplinares do currículo. E a existência de um programa rígido para cada disciplina. Mas se, pelo contrário, a escola adoptar para si a finalidade de promoção cultural, de desenvolvimento afectivo e psicomotor do aluno, se a (re)construção do conhecimento ultrapassar as ponderações e premissas construtivistas do saber, “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” (idem). Mas este quadro não pode configurar um espaço de confronto entre disciplinas, estratégias ou metodologias, como medicinas alternativas disputando o seu campo de acção. À semelhança do que acontece em sociedade, cada manual escolar tem o seu regime de verdade, sendo que o fundamental é averiguar como se constroi a verdade, de que forma a sua produção condiciona e explica como nos governamos a nós e aos outros (cf. Santomé, 2003). O manual escolar deve explorar possibilidade culturais em cada aula, ele deve conter, sob o ponto de vista cultural e linguístico, materiais relevantes, realçando Santomé que “o material curricular deve despertar interesse e gerar entusiasmo, pois do contrário estaremos apenas aumentando os problemas, porque o tédio é o primeiro passo para qualquer comportamento conflituoso” (Santomé, 2003, p. 210). Este autor defende a ideia de um currículo optimista, através do qual se possa dar sentido à vida, compensando os déficits informativos existentes e que caracterizam determinados ambientes familiares, por isso, “o trabalho nas salas de aula deve ajudar a desafiar o classismo, o sexismo, a homofobia e o preconceito de idade que imperam nas relações sociais e interpessoais” (idem p. 212), insistindo que “as instituições escolares e as salas de aula têm de ser espaços em que os estudantes se sintam estimulados a criticar, a questionar todas as informações com que entram em contacto, todas as atitudes e comportamentos que observam e com os quais convivem” (ibidem, p. 214). Ora, se em todo este processo se privilegiar a utilização dos manuais escolares, conclui-se da importância de que eles se revestem em todo o decurso da aprendizagem e, por maioria de razão, o cuidado que devemos ter na sua adopção e aplicação prática. Assim, constituem duas as premissas fundamentais do autor, a partir das quais se deve proceder a uma análise e reflexão das temáticas da sala de aula: “a) la necesidad de replantearnos la disciplinaridad dominante y una apuesta por alternativas más interdisciplinares, y b) la necesidad de incidir en prácticas curriculares en las que el alumnado pueda llegar del conocimiento con el que se le facilita el contacto y, asimismo, en como organizarlo para generar un mayor optimismo en las nuevas generaciones en cuanto a las posibilidades de construir modelos de sociedad más humanos, justos, democráticos y solidários”

(Santomé, s/d). Aqui, infere-se da importância que o autor confere à relação entre currículo oculto e currículo optimista.

As questões à volta do currículo são, por demais importantes, para serem esquecidas quando nos debruçamos sobre a aprendizagem dos alunos. Não é, de facto, o cerne desta tese, o desenvolvimento curricular ou qualquer investigação sobre a emergência do currículo. No entanto, não se poderá deixar de falar no currículo e nas formas que ele assume na escola e na sala de aula, quando abordamos a manualística escolar. O manual escolar na sua construção, como dispositivo de aprendizagem ou que facilita a aprendizagem, deve ser analisado à luz da teoria do currículo e como ele pode, facilmente, diferenciar alunos, doutrinar os saberes, disciplinar conhecimentos, mas também, organizar as informações e as experiências, de modo didáctico e sequencial, levando à motivação, à descoberta e à experimentação. O currículo é fabricado em diferentes áreas e articula-se com os mais diversos saberes, sem que estes possam funcionar como assuntos particulares ou, meramente, como *extras*. Assim, na concepção de Goodson “é muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como actividade de sala de aula” (Goodson, 2001, p. 52), sendo que, não se deve privilegiar o primeiro, em detrimento do segundo. Continua Goodson a esclarecer que por vezes se leva a crer que “existe uma dicotomia completa e inevitável entre o currículo adoptado, na sua forma escrita, e o currículo activo, na sua forma vivida e experienciada” (idem). Ora, então, o manual escolar aporta, quantas das vezes, uma construção curricular acrescida, de natureza prática, que estabelecerá relação com o currículo escrito adoptado e que, assim, fortalecerá o conceito de *currículo optimista*, que Santomé defende na sua, particular, concepção curricular.

No caso particular da Música e, muito especialmente, na disciplina de Educação Musical destinada aos 5º e 6º anos de escolaridade, importa analisar como é que o currículo musical é elaborado e que tipo de prioridades sociais e políticas o afectam e, por isso também, as actividades na sala de aula. Que critérios, por exemplo, podem ser adoptados para estabelecer uma diferença entre a chamada “música séria” e a de cariz “popular”, que na sensibilidade de Goodson “resulta numa vitória clara da primeira” (ibidem, p. 56), quando se trata da elaboração curricular para a música. A propósito dos conflitos

existentes nos pensamentos curriculares, Goodson deixa algumas questões que devem ser, profundamente, debatidas, que evitarão tomar o currículo como um dado adquirido, pois caso contrário, significaria “renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos do controlo e do funcionamento da escola e da sala de aula” (ibidem, p. 58). Mas persistindo nesta questão, o manual escolar deve possibilitar esta abordagem, que diríamos, socioconstrutivista que, a partir da qual, as experiências que os alunos têm do mundo que os envolve – por exemplo, o conhecimento que têm ou não da *música popular* e não da *música séria* – possam permitir percursos de desenvolvimento e de aproximação ao *desconhecido* que, muitas das vezes, é *desvalorizado*, pelo que, a história dos conflitos curriculares continua actual. Necessita de ser recuperada, pois, de outro modo “os estudos de escolaridade deixarão por questionar e analisar um conjunto de prioridades e de pressupostos que deveriam estar no centro da nossa compreensão intelectual e do funcionamento prático da escola” (ibidem, p. 59). Este trabalho de análise, de reinvenção do currículo, deve ser equacionado por cada professor, em face do currículo adoptado e dos respectivos conteúdos, que em muitas situações são conhecidos pelos professores, de modo indirecto e “através dos materiais didácticos que se encarregam da sua tradução prática nas aulas, recursos que, numa posição opressora, se reduzem exclusivamente aos manuais escolares” (Santomé, 2006, p. 65). Convenhamos que é uma situação frequente esta ausência de reflexão e tomada de decisões sobre conteúdos a ministrar na sala de aula, porque muitos professores e professoras “pensam que não é necessário realizar, uma vez que o Ministério ou as editoras de manuais já o realizaram por eles” (idem).

Mas conteúdos, orientação didáctica e reinvenção do currículo, são aspectos que devem merecer uma especial atenção, quando se tem presente as práticas pedagógicas e a reprodução do conhecimento. Justino de Magalhães não deixa de considerar os perigos de desvio que existem, quando um manual é tomado na sua literalidade, pois, “no quadro da cultura escolar, as actividades de leitura são mediatizadas pelo professor, pelo grupo alunos, são objectivadas em consonância com os fins e as funções da escola e da escolarização” (Magalhães, 2006, pp. 5-14). Memorização, instrumentalização, mecanização, podem ser adjectivos que acompanham a utilização do manual

escolar e o pode tornar inútil na sua função de interpretação e acção sobre a realidade, porque “a leitura escolar é uma leitura instrumentalizada” (Magalhães, 2006).

A utilização do manual escolar esteve, sempre, presente na legislação que se foi produzindo ao longo dos tempos, sem que, à sua volta, se promovesse qualquer tipo de análise ou de profunda reflexão sobre a sua produção e utilização. Mais proximamente, por exemplo, A LBSE (1986) indicava como recurso educativo privilegiado, exigindo especial atenção, os *manuals escolares* (lei nº 46, de 14 de Outubro, art. 41º, nº 2, alínea a), nada mais acrescentando sobre a sua natureza e aplicação. O Decreto-lei nº 369, de 26 de Novembro, de 1990, para além de definir questões relacionadas com a estabilidade dos manuais e o processo de escolha e adopção, nada mais esclarece sobre a sua natureza e preocupações, para além da definição normal e simplista do manual escolar (art. 2º). O Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro, de 2001 (organização e gestão curricular e da orientação para o ensino básico) indica o manual escolar como *um dos vários instrumentos de trabalho utilizado pelo aluno e pelo professor, como auxiliar indispensável e obrigatório no processo ensino e aprendizagem*⁵². No âmbito da adopção de manuais escolares destinados a alunos com necessidades educativas especiais, o mesmo decreto esclarece que no processo da sua adopção devem participar os professores de educação especial, *sendo tida em consideração a existência de manuais disponíveis em formato adaptado, adequado aos alunos em causa*. Formulação interessante, senão existisse um vácuo profundo neste aspecto, pois, não se conhecem, nomeadamente, na Educação Musical, dispositivos construídos nesse sentido, quer em termos formais, quer em termos curriculares, ficando-se aquela intenção na base de uma consideração teórico, impraticável. Aliás, de realçar as três grandes preocupações do legislador, quanto aos manuais escolares, quase que diríamos, comuns a todos os documentos oficiais, a saber: o preço dos manuais escolares; o regime de adopção e a definição de manual escolar. Assim, parece-nos muito pouco razoável não se ter entendido, até ao presente, um exame, ao nível dos agrupamentos, tendente a valorizar e aperfeiçoar o modo, quer da construção,

⁵² Fontes: legislação produzida, Eurybase – Sistema Educativo Português, 1º volume, 2006/2007, DG Educação e Cultura, Comissão Europeia

quer da utilização dos manuais escolares por professores e alunos. Porque, muito simplesmente, as dificuldades de aprendizagem, que se vêm consagradas à volta de planos de recuperação e de acompanhamento, e de muitas adaptações e adequações curriculares, deveriam favorecer, para além, claro está, dos pressupostos que dizem respeito à vontade do aluno, ao desenvolvimento das suas capacidades, o empenho nas tarefas escolares e ao envolvimento dos encarregados de educação, momentos de análise sobre a adequação dos dispositivos utilizados, nomeadamente, sobre os benefícios ou prejuízos dos manuais escolares adoptados. Pelo contrário, quer a legislação, quer a prática docente, não tem sido capaz de considerar o manual escolar como um elo no meio da cadeia, mas sim, no seu final. Como exemplo, o Despacho Normativo nº 50, de 9 de Novembro, de 2005, define na sua articulação (arts. 1, 2, 3) a natureza e regime dos planos a adotar, em caso de insucesso, indica o tipo de actividades a implementar, que devem ser atendidas as necessidades do aluno ou do grupo de aluno, mas não tem uma palavra para a necessidade de adequação dos dispositivos de aprendizagem, partindo-se para os planos de recuperação, a partir dos mesmos instrumentos e, porque não, a partir do mesmo manual escolar. Por isso, se entende, que o insucesso poderá residir, também, na natureza do dispositivo que se utiliza e nas expectativas que nele se colocam. Tanto mais, que o novo período de vigência do manual escolar se coloca nos seis anos, decisão que é tomada centralmente, dificultando, claramente, a mudança do manual, sempre que se entender necessário. Outros países há – por exemplo, o Reino Unido – em que a decisão de adopção é tomada pela própria escola, o que facilita todo o processo, ou ainda, como em Espanha, em que a decisão de alteração do manual adoptado, está nas mãos dos professores que podem justificar a sua mudança, junto da Inspeção Educativa (Carvalho, 2007). Aqui, começa a entender-se que o manual escolar passou a constituir, na efectividade, um elemento de apoio à aprendizagem e não a sua determinância.

4.4. Risco de um modelo tecnológico

A abordagem deste modelo educativo e não de outro, tem a ver com o facto de, frequentemente, os manuais escolares e, nomeadamente, os de

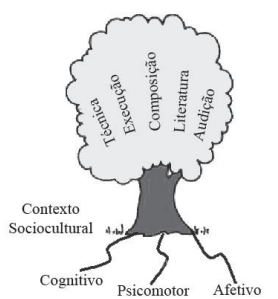
Educação Musical para os 5º e 6º anos de escolaridade, adoptarem este tipo de paradigma⁵³, com um desenvolvimento que nos parece não favorecer as mobilizações cognitivas e afectivas, na perspectiva do alargamento do espectro sócio-cultural dos alunos. Sendo a Educação Musical uma disciplina inscrita na área artística, preferindo nós, que se mantivesse, neste período da escolaridade, assente numa perspectiva expressiva – porque não alterar a designação da disciplina, para Expressão Musical? – a não serem tomadas cautelas na organização dos conteúdos e dos seus objectivos, correremos o risco de se desenvolver um certo egocentrismo, incapacitando os alunos de conceberem um complexo universo expressivo, mas favorecendo a redução do conhecimento a partes distintas e instantâneas. O acto artístico não pode constituir um obstáculo à incompreensão, no sentido de Morin, risco a correr se as partes estiverem desligadas do todo, confirmando-se, assim, a hipótese lançada por Morin, quando conclui que “o mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser o mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito de uma hipertrofia do eu, alimentada por uma necessidade de consagração e de glória” (Morin, 2002, p. 103). A Música, mais do que em qualquer outra área do saber, é uma plataforma de encontro de ciência, de história, de filosofia e de expressão e desde muito cedo, deve permitir ao indivíduo dimensionar o mundo e compreendê-lo à sua maneira. Mas ao longo do processo educativo, assiste-se a um dilema, se valorizar mais a componente técnica, se enaltecer princípios gerais de educação. A Música joga um papel fundamental na vida do homem e, só por isso, deve ter um lugar especial no currículo escolar.

A escola é o resultado de interesses, entre um sistema oficial de ensino e dos particulares, sendo que, os destes, em muitos dos casos ficam-se por meras intenções. O processo educativo escolar deve reproduzir o clássico, os conhecimentos que têm sustentado o desenvolvimento das sociedades, mas também, deve abrir a possibilidade da construção do novo, do acesso ao desconhecido ou não experimentado. A Educação Musical necessita de, hoje

⁵³ A este respeito, nomeadamente, no que se refere à definição de paradigma, Thomas Kuhn, na sua obra “*A estrutura das revoluções científicas*” (2009, Edições Guerra e Paz) dá-nos uma ideia sobre o conceito de paradigma e a sua importância para se ganhar flexibilidade intelectual. No caso escolar das práticas artísticas, assiste-se a uma conformidade com certos modelos, que têm obstado ao avanço dos programas e na sua assumpção didáctica, moldando os alunos por conhecimentos limitados

em dia, considerar os aspectos sociais, os científicos, os culturais da sociedade plural, para que se construam parâmetros de reflexão e análise crítica, pois esta disciplina tanto inclui a educação em música, como a educação através da música, pelo que, se requer uma mobilização de saberes entre dança, música, teatro, turismo cultural, literatura, artes visuais, cinema, arquitectura, etc, numa construção dinâmica, feliz, quase que chamaríamos, de ecológica. O modelo da figura seguinte entrega-nos a ideia de uma construção em árvore, portanto, ramificada por saberes e práticas diferenciadas, articuladas entre si, formando um todo.

Figura 8: modelo de abordagem curricular em música



Fonte: Alda Oliveira in *Educação Musical e Identidade*⁵⁴

Regressemos à condição de determinar a importância, também, através dos manuais escolares, da percepção do fenómeno da mundialização da cultura que se vive e do modo como a matriz curricular a implementa e desenvolve, pois que, “as culturas devem aprender umas das outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura docente, deve tornar-se, também, uma cultura aprendiz. Compreender é também aprender e re-aprender constantemente” (idem, p. 109). Será que os manuais escolares, como objecto cultural que devem constituir, não deveriam organizar-se à volta deste conceito de globalização, em que se observa “uma mercantilização integral da cultura, que é também uma culturalização da mercadoria” (Lipovetsky, 2010, p. 15) e em que os factores culturais se revelam como “alimento para a dinâmica de

⁵⁴ Conferência apresentada no âmbito do IV Encontro Latino-Americano de Educação Musical (ISME), em Santiago do Chile, em 2005
www.cchla.ufpb.br

individualização e de particularização” (idem, p. 36), num princípio em que não se “trata de mudar o mundo, mas de civilizar a cultura-mundo” (ibidem, p. 37)?

O século XX marcou, definitivamente, as instituições escolares e o processo educativo, com o seu carimbo tecnológico. Aqui, encontrava-se o novo modelo de desenvolvimento baseado na nova tecnologia, nas máquinas automatizadas e cibernéticas, que poderiam dar um novo alento aos procedimentos de aprendizagem e de ensino. Mas, Yves Bertrand explica o que significa a palavra tecnologia, num sentido lato: “o conjunto de utensílios, de instrumentos, aparelhos, máquinas, procedimentos, métodos, rotinas ou programas, resultantes da aplicação sistemática dos conhecimentos científicos com o objectivo de resolver problemas práticos” (Bertrand, 1991, p. 81). Fica claro que uma teoria tecnológica consiste numa arrumação de meios *concretos*, com vista a organizar o ensino, desvalorizando-se a natureza do conteúdo. Existe uma terminologia de termos que confluem com outras tantas técnicas, como meios, ambientes informatizados, hipermédia, sistema, engenharia de comunicação e que complexificam a transmissão dos saberes, mas, provavelmente, facilitam a comunicação das informações. O design pedagógico obtido pode criar um ambiente desfavorável para o professor, encontrando-se, este, perante uma equação de perda do controlo do processo educativo. Aliás, Bertrand conclui que a utilização de um modelo assente numa excessiva tecnicidade, colocaria o professor perante um grande problema: “a erosão do poder que lhe atribuía o acto educativo. A questão importante será a partir de agora a seguinte: quem controla o processo educativo? O problema do professor deixou de ser os meios e passou a ser o do controlo da tecnologia” (idem, p. 104).

Os manuais escolares não ficam à margem deste novo contexto, foram assoberbados de técnicas imediatistas, de esquemas rápidos para respostas, ainda, mais apressadas e encheram-se, paradoxalmente, de um exército de práticas artificiais que, mais não são, do que autênticas lacunas didacticas, quando deveriam construir-se na base de sistemas facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Perdem-se, assim, ensaios para construir ambientes abertos e interessantes na área da comunicação. Porque a questão principal que se coloca à volta do que é aprender, é a importância que se deve atribuir à capacidade de exploração, de mobilização num *continuum* de aprendizagem. A

mobilização, que se deseja aberta, portanto divergente, deve estar “mais voltada para a exploração do imaginário, quer dizer, para combinações novas de elementos do repertório” (D’Hainaut, 1980, p. 225), contrapondo-se a uma ideia de convergência incidindo esta, sobretudo, no repertório, nos conteúdos fixados. Assim, está equacionado o dilema, entre o aplicar modelos tecnológicos de educação, ou, então, que modelo adoptar para a educação que vive numa sociedade tecnológica.

Como contraponto a este modelo de desenvolvimento, centrado na perspectiva de *Partir para Aprender*, mas regressando à ideia de que *aprender* supõe uma acção activa do aluno, supõe processos individuais de experimentação para que a construção do conhecimento se objective num processo de transformação de saberes implícitos (aqueles que se adquirem) em saberes explícitos (aqueles que se comunicam e se confrontam com os saberes sociais reconhecidos), propomos que se analise e se reconheça a importância das estratégias ao nível do modelo aceite como *As Classes de Descoberta*, considerando a possibilidade do método poder ser assimilado e desenvolvido em contexto de sala de aula.

*As Classes de Descoberta*⁵⁵, metodologia que surgiu em França com o advento da Educação Nova (*Éducation Nouvelle*) com grande entusiasmo no pós – guerra (1945) e que se destinavam a uma população sem recursos para realizar projectos transplantados, constituíram uma tremenda aposta no renovar do sentido da aprendizagem, num diferente sentido significativo de currículo, em que uma verdadeira apropriação do saber “passe irrémédiablement par l’expérience des activités où le corps et l’intelligence sont, ensemble et d’un seul tenant, en jeu” (Mialaret, 1981, p. 116). De facto, esta nova metodologia deve entender-se enquadrada num contexto de pós-guerra e que, por isso, enriquecida por experiências únicas, com entusiasmo e participação, pois que, “les mouvements pédagogiques sont créés après que la plupart de leurs militants eurent été soldats de *la drôle de guerre*, prisonniers, résistants, déportés. Pendant ce long et dur compagnonnage, des projets

⁵⁵ *As Classes de Descoberta* têm sido desenvolvidas por inúmeras associações francesas, nomeadamente, pelos CEMEA (Centres d’Entraînement aux Méthodes d’Education active) que lograram implementar uma quantidade de projectos na base da ideia de *Partir para Aprender*. Mantém a publicação dos cadernos *Vers l’Éducation Nouvelle*, onde divulgam as suas actividades e os conceitos teóricos as enquadram

politiques mais aussi des projets éducatifs avaient été élaborés par les uns et les autres” (idem, p. 117). Ela parte da condição de que o meio envolvente é potencial entreposto de todas as circunstâncias necessárias ao desenvolvimento da cognição e da emoção e, onde as disciplinas, sejam mais científicas ou mais artísticas, aí, encontrarão o material indispensável ao melhoramento e crescimento dos seus conteúdos programáticos, porque o fascínio da incerteza que esta prática engloba é estimulante para “canalizar a curiosidade para empreendimentos intelectuais de maior vulto” (Bruner, 1999, p. 146), mantendo a criança num clímax de interesse e de conveniência curricular (de satisfação curricular).

A investigação histórica parece ter, ainda, à sua frente um grande trabalho a desenvolver sobre a aplicação de metodologias activas, orientadas para o crescimento do aluno numa perspectiva humanista. Não tem sido, algo, em que a investigação tenha apostado, desconhecendo-se muitos métodos, a sua origem e campo de aplicação. Por sinal, estaremos perante uma situação semelhante aos nos confrontarmos com esta metodologia de descoberta. As Classes de Descoberta como método activo de educação e desenvolvimento, sem que se deva deslocá-lo na sua exacta concepção, deve, no entanto, poder tomar-se como uma orientação educativa, porque gera situações de ruptura a que, os alunos terão de dar respostas, bem como, obriga a recontextualizar os saberes adquiridos anteriormente, provavelmente, em outras circunstâncias, mas que, por isso mesmo, resultará numa aprendizagem mais rica e diversificada. Este processo de ruptura didáctico-pedagógica vai admitir que “toute acquisition de savoirs nouveaux se fait dans un contexte de doute, d’incertitude, de remise en question des savoirs antérieurs. C’est donc une situation inconfortable que celle qui conduit à se rendre compte que l’on ignorait l’essentiel quando n’était convaincu de tout savoir” (cf. Cahier Vers l’Éducation Nouvelle, numéro hors série, s/d)⁵⁶.

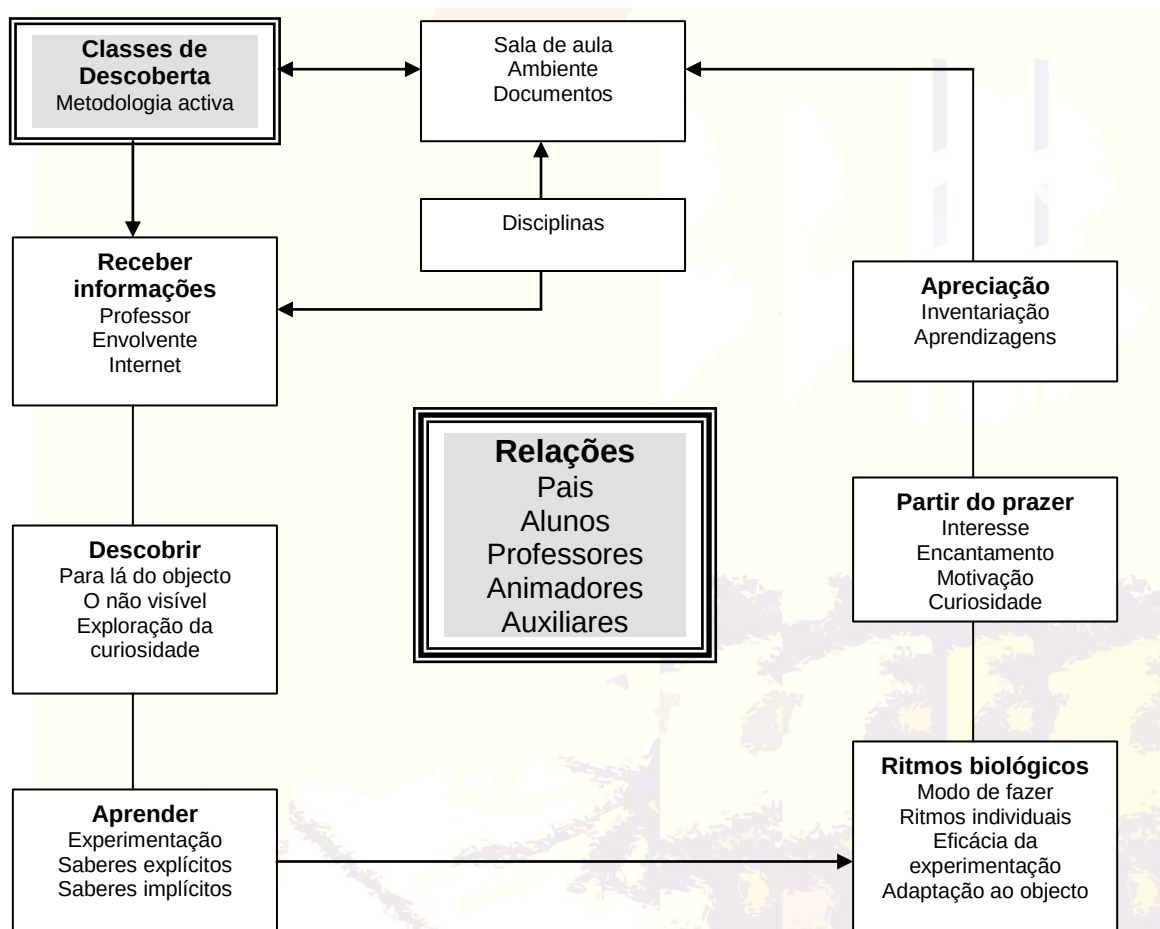
As “performances” técnico-pedagógicas, os discursos maniqueístas quase situados entre o memorizar e o realizar, a complexificação de actividades e propostas de exercícios, são, muitas das vezes, a predominância de alguns manuais escolares – aspecto a verificar no capítulo Concepção de

⁵⁶ Esta série de cadernos é editada pelos CEMEA, Centres d’Entraînement aux Méthodes d’Éducation Active, Paris

Manuais Escolares - que retiram, assim, possibilidades do alargamento do espectro da aprendizagem e que, a metodologia activa, diga-se, em contexto de classes de descoberta, evita, pois, “après la classe de découverte, la découverte continue en classe et hors de la classe” (idem), permitindo que, em todas as disciplinas, sem gerar condições artificiais, se forneça mais possibilidades de aprendizagem. Este modelo de aprendizagem é mais humanista, activista e mais dinâmico, opondo-se ao modelo tecnológico que, por vezes, se reduz a esquemas, preenchimento de fichas, substituindo o texto pela interpretação excessiva de gráficos e desenhos. Dá-se a substituição de saber “porquê”, para passarmos a reconhecer a oportunidade do “como”, que nos levanta, novamente, o problema de saber *como se ensina* ou *o que se ensina* na escola. No entanto, alguns obstáculos se colocam à implementação deste modelo, a saber, a divisão numa parte destinada à repetição dos exercícios e outra consagrada ao objectivo *Descobrir e Experimentar*, o tempo fragmentado em manhã/tarde, aula/intervalo, escola/férias e a disciplinação excessiva dos conteúdos, como foi, já, abordada. Mas, porque ninguém é, definitivamente, incapaz, as Classes de Descoberta pelas suas características únicas de globalidade e integração, trabalham o imaginário infantil, indispensável ao fortalecimento da vontade e do querer aprender, em jeito de *Gosto de brincar de..., vou sair por aí..., vejo, sinto, represento..., discuto, elaboro, avalio...!*

O esquema seguinte (Figura 9) representa, em certa medida, o percurso desenvolvimental de uma classe de descoberta, através do qual os questionamentos sobre aprendizagem, a utilidade dos saberes, o modo como se evolui, a avaliação dos momentos, são eleitos como elementos-chave do processo educativo, num perfil circular em que tudo se relaciona com tudo:

Figura 9: A descoberta da aprendizagem



Fonte: suportado no caderno dos CEMEA sobre Les Classes de Découverte, *Partir pour Apprendre*

A música e a expressão através dela, surgem como um campo excepcional de recepção, no exercício da aprendizagem pela descoberta. O capítulo seguinte deixa-nos antever o mecanismo de transformação dos saberes implícitos e explícitos, em aprendizagens significativas.

CAPÍTULO 5

MÚSICA: REVELAÇÃO DIDÁCTICA

“A música é a revelação superior a toda sabedoria e filosofia”

(Ludwig Van Beethoven)

5.1. Primeiro ponto de partida

Devemos compreender o que é Música, de que estamos a falar quando temos pela frente uma combinação de sons. Esta poderia constituir uma questão banal e ridícula, pois toda a gente sabe o que é música, ou julga saber! Pelo menos, ao nível das emoções. A palavra Música, na sua etimologia *musiké téchne*, a arte das musas, constitui-se numa sucessão de sons e silêncios organizada ao longo do tempo e desde as evidências pré-históricas, entre a pastorícia e o troar das armas, que a arte dos sons concebeu e modelou uma nova certeza do belo e do sentimento! Foi, aliás desde sempre, a linguagem do mistério, em enigmáticas confidências, como a descrição de Vuillermoz enleva, “Musique! Héritage sacré d’Apollon. Langage mystérieux si chargé de magie et si riche en sortillèges que les neuf Muses, ont tenu à être ses marraines et lui ont réservé le privilège de porter leur nom. Tous les arts, aspirent à rejoindre la musique” (Vuillermoz, 1949, p. 7)

Diversas definições, ao longo do tempo, foram sendo formuladas por teóricos, musicólogos, filósofos e, ainda, matemáticos que encontraram as mais diversas alegações. As várias definições só demonstram a dificuldade da questão, quando se pretende isolar essa realidade polimorfa a que chamamos música. Existe uma tridimensão no fenómeno musical, tal como em outros acontecimentos, que não podemos esquecer quando o desejarmos definir ou descrever, tendo-se em conta, o facto de música ser um objecto isolado, um objecto produzido e um objecto percebido, “en su doble relación com el objeto y el sujeto. Porque de esta doble relación vive la música”. Desta afinidade,

poderemos afirmar que a música representa, principalmente, um fenómeno social, voltando Silbermann a justificar que “la música roza, entre otras cosas, al individuo en su vida social, por una relación así, se convierte ya en fenómeno social, y esto en aspectos de diversa índole y especialmente perceptibles en nuestros días” (Silbermann, 1962, p. 88), concluído-se que se produzem, assim, acontecimentos de sociabilidade.

A música carrega-se de elementos heterogéneos e, frequentemente, não musicais, quanto mais nos afastamos no tempo e no espaço. Ela é sinal de desenvolvimento das faculdades do espírito, da consciência de si, “é uma esfera sonora total. Expande-se rapidamente através de línguas, ideologias, fronteiras e raças” (Steiner, 1992, p. 119), revelando-se, então, uma linguagem universal primeira, a expressão essencial da energia e do sentido. Aspecto que consideramos primordial, quando se fala de música como expressão capaz “de recibir dignidad y libertad del hombre para al mismo tiempo evitar con ello el aislamiento” (Silbermann, 1992, p. 62).

O som, enquanto molécula estrutural básica da música, é um material único, invisível, intangível, que pulula de um lado para o outro sem que nos apercebamos, pelo menos, à vista desarmada, como é, como se desloca, como vibra, porque nos causa sensações estranhas, sendo, realmente, “una maravilla el hecho de que el hombre, a lo largo de siglos y milénios, haya montado una lucubración mental, o mejor, una variedad del arte asentada en la vibración del Aire, o sea, en este algo tan etéreo que denominamos sonido” (Gorina, 1978, p. 15). E este facto, por mais singular que o som nos pareça, desperta-nos a imaginação, de um modo tão incompreensível e caótico e que se converteu em algo de especial, produzindo efeitos excepcionais, alimentando as emoções e fazendo com que “el mismo hombre, estimulado por estos imprecisos descubrimientos, haya sido capaz de montar un universo sonoro, dotado de sentido, al que denominamos música” (idem, p. 16).

Desde bastante cedo, se percebeu que os efeitos dos sons e da música sobre o organismo do homem e sobre o seu psiquismo são relevantes para a formação da personalidade. Ao longo dos tempos, têm-se construído e desenvolvido as mais diversas teorias sobre a influência musical no nosso corpo, sobre os estímulos rítmicos que as crianças sofrem, ainda, no ventre materno e sobre a possibilidade da música se revelar como uma linguagem. É

de notar que o ambiente que nos rodeia está repleto de sonoridades e edificado através de elementos que o estruturam e dimensionam como a casa do som. Os gritos, os ruídos dos animais, os voos dos pássaros, a queda de gotas de água, o vento, o impacte das ondas do mar, impregnam a natureza de sabores especiais, mas também ela, arquitectada por disposições rítmicas que lhe conferem ordem, relação e continuidade – a sucessão das estações do ano, os dias e as noites, os movimentos de rotação e translação da terra, etc. Os fenómenos acústicos e sonoros rodeiam, desde a nascença, o óvulo que será feto e que formarão o futuro quadro de vida do novo ser, tais como, os ruídos intestinais, o roçar das paredes uterinas, os murmúrios da mãe, os sons e movimentos da inspiração e expiração, num processo dinâmico e complexo.

Assim, o indivíduo está sujeito a redes de estímulos sonoros, que o condicionam nos seus diferentes contextos sócio-culturais, parecendo a educação, ter esquecido a natureza dos meios sonoros e, também, o facto da “criança, ainda no útero materno, por volta do sexto mês, já ouvir os sons do batimento do coração e a voz de sua mãe... Quando nasce, já há sons que lhe são familiares e que integram o universo sonoro em que viverá. Enquanto viver, vive num contexto sonoro em que os sons nunca deixam de existir” (Sousa, 2003, p. 19). Assim, o movimento sonoro activa a expansão das estruturas neurológicas, permitindo “o desenvolvimento cognitivo e a organização da personalidade” (idem, p. 20), donde se conclui que a música e, portanto, a organização sonora, como movimento no tempo e no espaço, contribui, duplamente, para o desenvolvimento geral da personalidade e para a sua utilização como estratégia metodológica.

A prática educativa deve considerar, claramente, uma acção global a que a educação artística dá resposta, ao nível da libertação, da estruturação e da inserção do indivíduo na sociedade. E hoje, sabemos que a produção de conhecimento nas áreas artísticas, nomeadamente, em Educação Musical, se alimenta de teorias provindas da sociologia, da psicologia, da história, da filosofia, da etnologia, criando um *corpus* específico multidisciplinar em que cada saber contribui para um processo dinâmico de reflexão sobre um pensamento historicamente situado e sobre a história das práticas didacticas. Assim, globalidade e especialidade são considerandos objectivos a levar em linha de conta, de modo, a se poder compreender os benefícios de uma

globalidade e as limitações de uma especialidade, porque aceitar os objectivos propostos por um sistema de educação “é aceitar integrar-se numa acção geral e, por consequência, aceitar as penetrações no interior da sua disciplina, os extravasamentos em direcção a outras disciplinas, o intercâmbio mútuo, o recuo dos limites” (Brassart, 1977, p. 25).

A relação curricular, como prática cultural e como algum combate às rotinas iluministas que ainda pululam por aí, deve fazer-se pelo acolhimento de todas as formas de linguagem, dificultando, deste modo, o mergulho dos alunos numa realidade doutrinalizada, porque se está convicto de que se deve “expor e aculturar” crianças à música” de modo, se possa promover “ o desenvolvimento de competências musicais, com benefícios extensivos a outras categorias da competência pessoal e social” (Peery, 2002, p. 461), confirmando, ainda, que “a escola não pode ser tão eficaz, quanto a influência dos pais e de um agregado familiar que sintetize, de forma consistente, as experiências educativas” (idem, p. 493). As tarefas complexas como as da matemática, as competências de leitura, o desenvolvimento da linguagem, a prática do pensamento divergente, a socialização das atitudes, devem ser conceptualizadas à volta da ideia de *capital cultural*, acreditando-se, então, que a cultura e a experiência musicais podem ser um mecanismo de interacção social, conferindo-se dimensão à questão de Rousseau, quando em *Emílio, o da Educação*, através da metáfora das fábulas, acentua a necessidade da verdade ser comunicada às crianças pelo conhecimento experiencial, pelo que, “Emílio nunca aprenderá nada de memória, ni siquiera fábulas, ni siquiera las de la Fontaine, por más ingenuas y encantadoras que sean; porque las palabras de las fábulas no son las fábulas, lo mismo que las palabras de la historia no son la historia” (2007, p. 154). As questões do desenvolvimento musical são, também, questões de desenvolvimento cultural e elas devem situar-se mais nos factos do que nas palavras, sustentando Rousseau no *Emílio, o da Educação* que as crianças deveriam ser criadas no campo “lejos de la canalla de los criados, los últimos de los hombres después de sus amos, lejos de las negras costumbres de las ciudades, que el barniz con que se las cubre vuelven seductoras y contagiosas para los niños; mientras que los vicios aldeanos, sencillos y en toda su rusticidad, son más aptos para desanimar que para seducir cuando no se tiene ningun interés en imitarlos” (idem, p. 128).

Talvez, por isso, se deva concluir que a educação deve estar mais próxima do nosso ambiente natural, impedindo paixões impetuosas, no sentido da sua influência provocatória e compulsiva.

Mas ninguém melhor que Rousseau sabia entender as relações e a proximidade entre música e educação e as dificuldades que se estabeleciam à volta de uma notação complicada e excessiva que obstava a um maior desenvolvimento musical, por exemplo, das crianças⁵⁷. Para Rousseau, personagem multidinâmica, que repartia as suas funções como educador, músico, filósofo e escritor, a educação através da música tem um relevo muito especial, primeiro, porque ela se devia articular com o respeito genuíno com o ambiente e a natureza em geral, afirmando que “a educação não vem de fora, é a expressão livre da criança no seu contacto com a natureza (cf. *Émile*) e, em segundo, porque o canto é a expressão mais legítima da educação, opinando que *se deve cantar ainda antes de se saber ler* (in Musicália, de Lopes Graça, 1992, p. 55), fazendo da Música o paradigma para o tratamento da linguagem, pelo que, conclui que deveria existir uma música específica para crianças, afinal, assunto que, ainda, hoje, se torna apetecível numa discussão pedagógica. Constituem, estas, algumas das questões que se colocam, por exemplo, no acto da construção de um manual escolar, nomeadamente, os de Educação Musical, quando, mais à frente, se alertar para as preocupações de antecipação de matéria, ou na forma como se devem motivar os alunos para a educação através da música, fundamento essencial para que ele se deixe comover pela educação musical.

Através da prática musical suscita-se a inquietação pedagógica, mas “essa inquietação não é angústia. É curiosidade, consciencialização e determinação” (Brassart, 1977, p. 38). O *modelo utilitário*, ainda tão popular nas nossas escolas e nos programas adoptados, que mais não faz, do que tornar permeável o processo de aquisição de conhecimentos, a probabilidades imediatistas e tecnicistas, promete mais do que cumpre. A música, enquanto parte integrante do currículo escolar, deve seguir os mesmos passos cognitivos

⁵⁷ Curiosa esta procura por parte de Rousseau, em pleno século XVIII, quando sabemos que Sérgio Aschero, musicólogo e matemático argentino, acaba de organizar um novo sistema de escrita musical, numerofónico, que facilita a aprendizagem da música numa articulação curricular abrangente. Rousseau desejava através da sua proposta *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*, apresentado à Academia das Ciências (1741), reformular toda a gramática musical tradicional (Graça, 1992, p. 50)

de outros aspectos do desenvolvimento e, só assim, pode fornecer bases, numa perspectiva de reconstrução identitária, à investigação, ao aprofundamento da formação de professores e a um melhor exercício de planificação curricular de música. Neste quadro, arrisca-se a conceptualização de um modelo curricular assente nas principais correntes de abordagem do ensino da música, como Orff, Kodaly, Dalcroze e *Comprehensive Musicianship* (musicalidade global)⁵⁸. Estes métodos, porque de dinâmica motivacional elevada, contribuem para que a *efectância*⁵⁹ seja de alto grau face às aprendizagens e às tentativas para a solução dos problemas. Não duvidamos de que a Educação Musical pela natureza orgânica de que se reveste, pela ligação que mantém com o meio circundante e pela internalidade que desenvolve – as crianças sentem prazer elevado na descoberta de objectos sonoros, na sua exploração rítmica, na manipulação de contrastes, desde muito cedo do seu desenvolvimento – leva, senão ao fortalecimento da sua auto-estima, pelo menos ao reforço das suas competências, “ajudando a fornecer-lhe a instrumentalidade e a compreensão do modo como conjugar as capacidades pessoais com as tarefas mais imediatas com vista ao sucesso” (Peery, 2002, p. 484).

Também para Bruner, a educação é um processo complexo, na medida que se cruza com variadas predisposições, desde a vontade de aprender, à existência de factores culturais e motivacionais que afectam o desejo de intentar a resolução de problemas. Para este autor, uma teoria da educação tem quatro eixos principais: *experencialidade, estrutura do corpo de conhecimentos, sequências dos conteúdos e natureza e ritmo das recompensas e punições* (cf. Bruner, 1999, p. 61-63). De facto, estes traços revestem-se de enorme importância porque, a avaliar o processo de aprendizagem como uma predisposição para a procura de escolhas, “o ensino deve facilitar e regular a exploração de alternativas pelo aluno” (idem, p. 64). Ele deve ser activado para aceitar um certo nível de incerteza e ambiguidade,

⁵⁸ A abordagem Orff combina produção musical com movimento e dança/a abordagem Kodaly baseia-se na recolha e execução de cantigas populares indígenas/a abordagem Dalcroze combina no seu currículo o movimento, o solfejo e a improvisação/a *comprehensive musicianship* permite que as crianças experimentem o som, executem, musicalmente, as suas ideias e se recriem numa variedade de contextos musicais

⁵⁹ S. Harter, cit. in *Manual de Investigação em Educação de Infância*, define *efectância* como o grau em que o indivíduo deseja controlar ou efectivar mudanças no ambiente que o cerca. Assim, a motivação vai estar dependente da natureza das actividades, mas também, da tecnologia educativa utilizada

condição essencial para o êxito da procura das suas escolhas, pelo que, só colocado perante um ambiente desconhecido, recíproco nas suas valências⁶⁰ pode conduzir uma reacção à incerteza e à ambiguidade. Bruner concluindo, acrescenta que “uma tarefa estereotipada e rotineira provoca pouca exploração”, (ibidem, p. 65). Em consequência desta análise, a *vontade de aprender* traduz-se numa acção determinante na qualidade das aprendizagens que, embora de difícil solução, pode, no entanto, ser tornada acessível. Por isso, o ambiente de que se cerca na escola – e, primeiramente, na família – no seu espartilho de manuais, dispositivos didácticos, currículo, actividades de complemento, normas, regras de convivência, deve ser, suficientemente, abundante de situações impressivas, que a mobilize na sua curiosidade, porquanto “a curiosidade é essencial à sobrevivência, tanto do indivíduo, como da espécie” (ibidem, p. 144). Bruner reconhece que “a capacidade omnívora⁶¹ da criança, perante novas impressões, desempenha certamente uma função inicial importante” (ibidem, p. 145), porque ao contactar com uma variedade de circunstâncias e de probabilidades, “ela está a classificar o mundo, a armazenar coisas que têm uma regularidade recorrente e requerem «conhecimento», discriminando-as do desfile de impressões fortuitas” (ibidem).

Ora, a multidisciplinaridade, a descoberta e o trabalho em equipa podem constituir uma trilogia de princípios essenciais ao modelo *bruneriano*, pelo que, em última análise “o que parece constituir uma das intuições mais fecundas e interessantes da obra *bruneriana* é a de que toda a actividade humana se inscreve numa estrutura de resolução de problemas” (Tavares, 2002, p. 74). Ora, a Educação Musical assume-se como patamar essencial para a representação simbólica da realidade, em ordem a reconstruir o real e a agir sobre ele. Esta capacidade de representação icónica que a música facilita, gera trajectos em direcção ao desenvolvimento humano, permite “sair da acção para a imagem e voltar, de certa maneira, à acção, ao real, através do simbólico” (idem). Esta aprendizagem icónica, como um dos estádios de Bruner, é muito importante para o dimensionamento do mundo, no qual a memória visual e

⁶⁰ Este conceito de reciprocidade, que decidimos introduzir, baseia-se no facto de, só em contextos exploratórios e desafiantes, pode o aluno ser levado à *satisfação na aprendizagem*. Uma exploração feita, somente, em contexto de sala de aula, condicionada pelo manual e pela geografia do espaço, diminui as expectativas de sucesso e desencoraja o aluno no seu processo de escolha de opções, reduzindo-lhe o nível de exploração

⁶¹ Quando se alimenta de substâncias variadas

auditiva se desenvolve extraordinariamente e em que “estímulos sensíveis como a cor, o movimento, o barulho, a luminosidade captam de um modo especial a atenção da criança” (ibidem). É este, o verdadeiro sentido de uma educação desenvolvimental.

E o diálogo entre a estética e a expressão deve iniciar-se, precisamente aqui, perante o mar de estímulos a receber e a descodificar. Os manuais escolares, pela sua natureza e função, pelo privilégio que, ainda, anunciam, devem cuidar deste aspecto, arquitectando uma frente aos modelos de fragmentação dos saberes e aos livros didácticos que padronizam culturas, estilizando, afinal, também, a própria vida. As necessidades dos alunos, que as procuram compensar e satisfazer através dos manuais escolares, enquadram-se numa perspectiva global, onde o corpo, o espírito e a mente formam um triângulo resistente. Os dispositivos educativos são responsáveis, muitas das vezes, por aquisições enviesantes, por más formações da percepção e por apelarem, por vezes, excessivamente, à reprodução de actos e factos que inviabilizam qualquer método activo de aprendizagem e que Tânia Cançado, ciente desta realidade, acautela por uma ideal estruturação do ensino que deve possuir “carácter produtivo (não reprodutivo), voltado não só para a apropriação de conhecimentos e estratégias de acção cognitiva, mas também, para o desenvolvimento de recursos personológicos essenciais” (Cançado, 2004). Só assim, a expressão, como formulação de sensações (cf. Stern, 1974), pode conduzir ao acto do exercício da vontade, à reconfiguração dos embaraços, ao respeito por aquilo que se deseja ou não e à aprendizagem dos olhares sem brutalidade e sem indiscrição. Este é o caminho que levará o aluno ao combate da erosão contínua, que o manual escolar deve coadjuvar – preferimos a auxiliar, porque ele é mais um elo da cadeia educativa – através das várias formas de organização que encontra, numa acção que perspectiva uma espécie de filme, em sequências de realização, sucessão, acumulação e modificação, ideia que, de forma poética e feliz, Arno Stern concebeu, quando escreve que “a expressão é um momento de condensação, um orvalho colorido numa superfície lisa de papel, roçada por um corpo em transpiração” (Stern, 1974, p. 18).

E por fim, o problema da emoção. Porque se reage a determinado acontecimento, porque se reage e, porque será que essa reacção vai ser diferente de pessoa para pessoa?! O que condiciona a mudança brusca de comportamento?! Será possível conceber-se um modo de administração das nossas emoções? Durante muito tempo, pensou-se que o suporte da nossa organização psico-bio-social se encontrava no raciocínio, ele era a trave mestra da aprendizagem (cf. Di Nizo, 2007), sabendo-se, hoje, que a natureza da acção depende da nossa memória emocional. Há uma reacção em cadeia activada através de formas, conteúdos, sensações, acontecimentos que, por vezes, se revelam, estranhamente, desconexos. No entanto, são eles que alimentam o nosso “armário das emoções” ou emprenham de conteúdo a nossa “biblioteca orgânica”, construindo, uma natural história da nossa existência. Como diz Di Nizo, “o corpo representa o primeiro instrumento de consciência. Nele permanecem os registos das experiências de vida. Isso acontece por meio de empresas de segurança, habilmente instaladas, que comparam estímulos com as demais lembranças. Dessa maneira, toda a vivência sensória impregna o cérebro de impressões que interferem em nossas reacções” (Di Nizo, 2007, p. 104). Depois, há que despertar os sensores com os quais percebemos o mundo, mas é “imprescindível aprender a decodificar as sensações e manter o repertório de respostas flexível... Para tanto, um dos elementos essenciais é estimular os sentidos, aguçando a percepção” (idem, p. 104).

Mas outros embaraços se colocam, por exemplo, à perspectiva assumida por Goodman. Uma das dificuldades que ele sente é a aplicação da noção de expressão à música. Porque Goodman é um nominalista⁶², ele considera que cada obra musical é a totalidade das suas execuções, pelo que, as propriedades de uma obra têm de ser as mesmas de todas as execuções. Mas logo de seguida, ele entende que “os hábitos diferem muitíssimo de acordo com o tempo e o lugar, a pessoa e a cultura, e a expressão pictórica e musical não são menos relativas e variáveis que a expressão facial e gestual” (Goodman, 2006, p.114). Uma outra preocupação para Goodman é o estabelecimento de uma fronteira entre descrição e expressão, entre descrever

⁶² Para os nominalistas existe uma crença de que não há universais, como a brancura

um acontecimento ou um estado de espírito e o *sentimento* de expressão que alguém pode revelar. Acentua Goodman que “descrever uma pessoa como triste, verbal ou pictoricamente, ou como exprimindo tristeza, não é necessariamente exprimir tristeza, nem toda a descrição-de-pessoa-triste, ou imagem, e nem toda a descrição-de-pessoa-exprimindo-tristeza, ou imagem, é, ela própria, triste” (idem, p.116). Está criado um caos discursivo, que não está reduzido a uma confusão menor, antes pelo contrário, acentua a convicção que a diferença entre conhecer e sentir, entre o cognitivo e o emotivo, é dúbia, ou pelo menos, é melancolicamente indefinível, porque será difícil proceder a uma separação definitiva entre os dois níveis. Goodman persiste na condição de que as pinturas e os concertos, a sua observação e audição “não têm de provocar emoção, tal como, não têm de dar satisfação” (ibidem, p. 259). Mais uma vez, os problemas da expressão e, nomeadamente, aqueles que se colocam à volta da expressão pela música, encaixam-nos numa redoma de perplexidades e contradições, que leva o homem à tensão entre a linguagem e a sua relação com o mundo, afirmando Goodman que *perante uma dada descrição, é impossível separar nela o que pertence ao mundo e o que pertence à descrição* (cf. Goodman, 2006). A música não expressa, não emociona, não causa sentimento, donde as emoções que experimentamos são apenas *ficções* que cada um constrói no seu *mundo-versão*.

5.2. Segundo ponto de partida

As torrentes de experiências, os diálogos, os sonhos permitidos, os silêncios, a emoção vivida darão o toque para uma aprendizagem feita de desequilíbrios, consciente e global. Ainda nos encontramos a tempo de investir num tipo de educação assente na descoberta e na experimentação, como aprendizagem significativa, aproximando e desafiando realidades, não espalhando conhecimentos – lembramo-nos, sempre, daquela história que se conta, quando um aluno perguntava, *afinal quantos Descartes havia?! – mas* potenciando, antes pelo contrário, a exploração da realidade. Uma realidade feita de encontros e desencontros, de fascínios e deslumbramentos e, por vezes, de segredos inacessíveis. Este confronto permanente permitido aos nossos alunos, detonará uma torrente de criatividade e provocará explosões de conhecimentos e experiências. Transformará uma folha vazia num cesto de

emoções, um espelho de água num mar ondulante e vivo, uma linha imaginária em imagens fractais⁶³, complexas, fantásticas e enigmáticas!

O ensino de regras precisas e de conceitos elaborados podem não revelar-se estimulantes ao desenvolvimento do indivíduo e, pelo contrário, constituírem desmotivação suficiente para que ele se assuma como criador, donde “a aprendizagem deverá ser efectuada através de investigações sonoras, da sua experimentação empírica e da análise dos resultados obtidos” (Sousa, 2003, p. 120). A gramática musical não pode constituir barreira a embaraçar o processo criativo, que deve acontecer com fantasia, emoção e clareza de espírito. Acima de tudo, o método de comunicar com o outro, o de estabelecer vínculos é, no mínimo, um acto criativo, em torno do qual se vai construir e consolidar a matriz personalista individual. Mas as zonas de vulnerabilidade são inúmeras e a escola, frequentemente – inconscientemente ou não – acentua os factores de bloqueio: o aluno que diverge da norma sente pressões; os ritmos de aprendizagem têm de ser os mesmos; a busca de segurança é preferível ao risco; atribui-se ênfase à razão, lógica e utilidade e desvalorizam-se as sensações e a intuição; crescem perturbações resultantes da ansiedade, do medo e da maturidade corporal. Mas um desafio, no contexto da escola regular pública, aponta no sentido de eliminar o excesso de aspectos teóricos de que o programa de Educação Musical está imbuído, levando o aluno a descodificar os símbolos musicais, porque “quem ensina a ler notas musicais com giz e lápis, sem experiência sonora, ignora que só conhecer as notas não leva a uma educação musical. As tarefas de identificação das notas não passariam de um mero exercício de localização espacial, o que seria, apenas, um aspecto de toda a pedagogia da escrita musical (Souza, 1998, p. 213).

Há uma necessidade de se estabelecer um elo de ligação entre os contextos educacionais formais e musical, pois, parece-nos existir um divórcio, ou pelo menos, um afastamento objectivo em relação às finalidades da música na escola e à importância de uma educação através da arte, que obsta à orientação estruturada das necessidades individuais das crianças, sendo de

⁶³ Esta palavra foi criada por Benoit Mandelbrot para descrever um objecto geométrico que nunca perde a sua estrutura, qualquer que seja a distância de visão. Deriva do adjetivo *fractus*, do verbo *frangere*, que significa quebrar. A música aproveitou-os para as suas composições fractais.

evidenciar que “infelizmente, as crianças que entram para a escola aos cinco ou seis anos de idade, na sua maioria, não tiveram suficiente contacto com a música, anteriormente, para poderem iniciar-se com êxito na educação musical formal” (Gordon, 2000, p. 115). É oportuno, considerar uma observação sobre o conteúdo do decreto-Lei nº 6, de 2001, de 18 de Janeiro, sobre a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* que, em parte alguma anuncia ou reforça a importância da actividade artística na escola e, muito menos, a utilidade da Educação Musical. Já, em 1998, o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação, reforçando a ideia de educação para a cidadania, vem enlevar mais espaços e actividades de apoio ao estudo, sem que, reflecta sobre a oportunidade da intervenção das actividades artísticas como metodologia privilegiada para tal. A este propósito seria tão interessante, como oportuno, analisar-se a proposta de Sérgio Aschero⁶⁴ e do modo como ele entende a aplicação do currículo e programa escolar, num conceito de *Pontes*⁶⁵, estabelecendo contactos didácticos e pedagógicos com as mais diversas áreas do conhecimento.

Então, como desencadear um processo de crescimento individual, harmónico e global, sem que se atrapalhem conceitos, se espalhem competências e se empalhem capacidades? Gordon exerce um cuidado extremo quando nos fala de educação formal ou informal através da música, exigindo formação adequada aos professores e aos autores de livros escolares, não só em termos técnicos e especializados, mas sobretudo, em teoria de aprendizagem musical, pois, o que, muitas das vezes inutiliza as aprendizagens, é o modo como se antecipam competências e se frustra o sentido da compreensão, justificando que “quando as crianças aprendem uma língua, aprendem a ouvir e a falar e depois a ler e a escrever. Não se lhes ensina competências de leitura antes de serem capazes de ouvir e falar com sentido” (idem, p. 123). E este, será, precisamente, um dos pontos de análise mais à frente, quando se introduzir o conceito de antecipação de programa e

⁶⁴ Musicólogo e matemático argentino, autor do sistema da NUMEROFONIA, numa abordagem da inclusão pelo currículo. Trata-se de uma proposta curricular, aplicada a crianças a partir dos 3 anos de idade e que leva a uma aprendizagem articulada entre matemática (aritmética e geometria), música, física, acústica e expressão plástica

⁶⁵ A palavra *Pontes* é um acróstico formado pelas seguintes palavras-chave: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica (pedagógica adequada), Expressividade e Sensibilidade. Este conceito foi elaborado por Alda Oliveira (2001, 2006, 2008)

da sua inutilidade (cf. Quadro XI). Este cosmos de preocupações facilita ou dificulta as interações, a criação de estímulos para a actividade musical, o processo sócio-funcional do gosto – “esta capacidad de descubrir y apreciar la belleza, estructura o todo lo que sea excelencia musical” (Silbermann, 1962, p. 206) – ou mesmo, o despoletar de caminhos em direcção à criação de ideais.

E torna-se indispensável compreender, até que ponto a música nos provoca a ruptura dos silêncios bucólicos, nos transporta para a emancipação pessoal e social, nos transforma, emocionalmente, e nos permite alimentar a esperança, orientando-nos em trajectos messiânicos por utopias possíveis, que atingem grandezas de lenda, que George Steiner enleva, dizendo que “é pelo facto de a música se entretecer com a mais extrema intimidade nas transformações da forma do tempo que a elaboração dos *tempi* de Beethoven, a pulsação condutora da sua música sinfónica e de câmara dos anos decisivos, se torna de uma extraordinária relevância histórica e psíquica” (Steiner, 1992, p. 22).

5.3. Terceiro ponto de partida

Interessa, agora, analisar, que função tem a Música e que lugar ocupa na Educação e, particularmente, como se organiza nas nossas escolas. Alguns mitos importa desencorajar, porque têm desajeitado a formação do ser, substituindo-a por um ensino de música desproporcionado, descontextualizado e sem grande interesse. Ensino desproporcionado, porque se direccionou mais para a Educação Musical, do que para a Expressão Musical. Descontextualizado, porque, raramente, se preocupou com o desenvolvimento da personalidade, despertando o aluno para o mundo dos sons e para um envolvimento, crescente, da compreensão da cultura musical. Sem grande interesse, porque a tecnicidade substitui a emocionalidade, esvaziando o sentido da expressão, transformando, assim, a música num fim e não num meio. A propósito destas equações, vejamos o que nos diz Alberto Sousa: “Na educação musical pretende-se que a criança aprenda *música*: ritmo, melodia, os tempos, os compassos, a leitura de pautas e a técnica de tocar um instrumento. Há a transmissão de uma série de concepções que se pretende que a criança aprenda. O objectivo é a música; na educação pela música, pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as

suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação. O objectivo é a criança” (Sousa, 2003, p. 23). Resulta, acima de tudo, um entendimento de que o nível da *expressão* antecede o nível da *comunicação*, lembrando Suzuki⁶⁶ que não é necessário complicar a aprendizagem musical, que os instrumentos serão compreendidos como um meio e que a voz, a dança simples e, até mesmo, um movimento individual criado na hora, constituirão estratégias de aprendizagem excepcionais.

Se regressarmos ao conceito de *música* na civilização da Grécia clássica, verificamos que o termo *musiké* não significava, apenas, música, mas todo um conjunto de artes que englobava a música, a poesia, o teatro e a dança. Por isso, a preferência por uma disciplina de Expressão Musical, mais centrada em preocupações desenvolvimentais (cognitivas, afectivas e sociais), do que em lógicas tecnológicas, poderia, melhor, responder às finalidades que o ensino da música se propõe, mesmo considerando a afirmação peremptória de Manuel de Falla “ a música aprende-se, mas não se ensina”. Se nos confrontarmos com o currículo do 1º ciclo, reparamos que as Expressões Artísticas englobam a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Expressão Físico-Motora. De facto, estamos perante o patamar da expressão, reconhecendo o legislador a sua importância ao nível do desenvolvimento. Mas já, no 2º ciclo, tal não acontece, pois, se começa a falar de Educação Artística e, portanto, de Educação Musical, importando, agora mais, a tecnicidade pelo que, novamente, os modelos assentam entre a educação musical com “metodologias organizadas para que sistematicamente a criança vá adquirindo maiores conhecimentos musicais” (Souza, 2003, p. 69) e a educação pela música “interessando o desenvolvimento de capacidades e o seu desenvolvimento” (ibidem). De notar que, já, em 1919, nos programas do Ensino Primário, se encontrava o pilar da expressão artística, consumado na frase lapidar “A ARTE É UM MEIO DE EDUCAÇÃO GERAL”, cujas finalidades se agrupavam à volta de três vectores: a expressão artística como instrumento de auto-educação; a expressão artística como meio facilitador das

⁶⁶ Paulo Roberto Suzuki é um dos grandes professores e pedagogos na área da computação e criatividade, músico, pesquisador de neurociência, desenvolveu um método de estudo do violino, sem necessidade da aprendizagem de solfejo. Afirmo Suzuki que a música actua nos dois hemisférios do cérebro, o esquerdo que é mais lógico e sequencial e o direito mais holístico, intuitivo e criativo.

aprendizagens; a expressão artística como espaço de sensibilização estética e artística (cf. Nóvoa, 1987). No Estado Novo, aquela concepção seria reduzida à sua ínfima expressão, precisamente à dimensão de Educação Técnico-Artística, com a Expressão Musical confinada ao Canto Coral.

Por outro lado, é ambígua a situação da Música no 3º ciclo de escolaridade e está ausente do ensino secundário, aí sim, devendo assumir o carácter de Educação Musical. Para além disso, o Plano de Organização do ensino-aprendizagem de Educação Musical para o 2º ciclo, ao nível dos grandes organizadores propostos, parece-nos conter elementos restritivos da aprendizagem e do desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação dos alunos, tornando-as pouco acessíveis a alunos que se encontram na escolaridade obrigatória, muitas das vezes desmotivados, também, porque a aprendizagem da música não segue aquela que deveria ter tido lugar no 1º ciclo de escolaridade, não se distinguindo na enumeração das competências específicas para a disciplina de Educação Musical – interpretação e comunicação; criação e experimentação; percepção sonora e musical; culturas musicais nos contextos – aquela que diga respeito aos níveis de expressividade, tão essenciais à prática musical. Dá-se mais relevo ao conhecimento dos *códigos e convenções técnico artísticas*, à *análise de obras vocais, instrumentais e electrónicas*, do que, por exemplo, a alternativas de aprendizagem musical, mais naturais e mais próximas dos subsensores dos alunos (cf. David Ausubel), como a *Numerofonia* de Sérgio Aschero, como escrita matemática da música, ou ainda, a *geometrofonía* considerando as relações entre geometria, som e cor⁶⁷. Neste sentido, a aprendizagem musical deve iniciar-se muito cedo, talvez mesmo antes do 1º ciclo, aliás como defende Graça Mota⁶⁸, sustentando que “já que a música existe dentro do currículo... seria necessário um quadro de professores de 1º ciclo capaz de o desenvolver”⁶⁹. Aqui colocam-se questões relacionadas com a formação de

⁶⁷ *Geometrofonía* faz parte de um conjunto de considerações e práticas que o autor desta tese tem vindo a desenvolver.

⁶⁸ Professora de Música do departamento de Artes e Motricidade Humana da Escola Superior de Educação do Porto e directora do CIPEM – Centro de Investigação em Psicologia e Educação Musical, da Escola Superior de Educação do Porto

⁶⁹ Entrevista de Graça Mota sob o título “A música é subvalorizada nas escolas” publicada em educare.pt (2008)

Fonte: www.educare.pt/educare. Acesso em Junho de 2010

professores e o quadro em que se movem as actividades de enriquecimento curricular, que gerem o ensino da música no 1º ciclo de escolaridade.

De referir, por último, mas não sendo uma preocupação desta tese proceder à sua análise, considerando, contudo, a importância do assunto, que o sistema de articulação que existe ao nível do ensino artístico especializado, nomeadamente, da música, tem possibilitado, de alguma forma, o desenvolvimento da prática musical e o acesso a um crescente número de alunos que, de outro modo, não teria oportunidade de aprendizagem musical. Este princípio insere-se numa filosofia de *escola para todos*, uma causa educativa que importava melhorar e aperfeiçoar na sua relação entre as escolas de ensino especializado e as de ensino regular. Algumas reflexões têm sido explicitadas e decididas ao longo do tempo, mas, por vezes, em formatos descontextualizados e desarticulados da realidade, colocando vários entraves e dificuldades à concretização de um plano harmonizado de frequência do ensino articulado de música, entre o ensino especializado e o ensino regular, público e obrigatório. O Relatório “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico” (Fernandes, 2007) produzido por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, numa plataforma de colaboração com o Ministério da Educação, procedeu, de modo sistematizado, à análise e interpretação de muitos dos problemas que se colocam ao ensino artístico especializado e à estruturação dos seus principais eixos. Nota-se que aquele relatório perfilha mais o modelo de ensino integrado do que o do ensino articulado, caso contrário correr-se-á o risco de “as escolas públicas do ensino especializado da Música se tornarem numa espécie de instituições de ocupação de tempos livres, para um significativo número de alunos” (Fernandes, 2007, p. 23). Sendo o ensino artístico, nomeadamente, o ensino articulado de música, uma realidade sócio-cultural-educativa assinalável, há que se criar condições adequadas ao seu desenvolvimento, em termos, por exemplo, de horários, já que a situação presente “exige um esforço suplementar e desnecessário aos alunos, quer em termos de número de horas lectivas semanais, quer nas deslocações que têm de efectuar” (idem, p. 48), levando, por isso, os alunos frequentarem as aulas do currículo do ensino regular e as da formação especializada, em estabelecimentos diferentes; de carga curricular, pois em algumas áreas “a carga horária continua a ser tão elevada que os alunos do

regime articulado acabam por ter problemas semelhantes aos do regime supletivo” (ibidem, p. 49); e de organização de horários, pois os *furos* e, por vezes, as distâncias existentes entre as escolas de ensino regular e as de ensino especializado, desorganizam a vida do alunos e dos seus encarregados de educação. Conclui aquele relatório que a situação actual, no formato de ensino articulado, “não funciona, ou não tem qualquer expressão, no contexto do ensino especializado público da Música” (ibidem, p. 50). Deixa-se, assim, uma porta aberta a um estudo desta problemática, tão importante e decisiva no estudo da música, mas principalmente, no estabelecer de um direito do acesso ao ensino artístico, quer por vias do ensino regular, que necessita de ser repensado, ou através da articulação entre o regime regular e o especializado.

5.4. Quarto ponto de partida

Sustentamos que a Música é umas das áreas do saber em que a articulação curricular se pode realizar com maior propriedade. Quer dizer, é, aí, que se pode expandir com facilidade e entusiasmo, um crescente conhecimento relacionando o mundo e as suas identidades. A pluridisciplinaridade pratica-se com desembaraço, potenciando a invenção e a vontade de descobrir. Se confrontados com esta dupla finalidade, o processo de escolarização constituirá uma profunda ruptura com práticas mais tradicionais, que conduzem à descontinuidade do saber, face ao quotidiano. Estará, assim, a via aberta para o aprofundar de uma literacia multicultural, baseada no conhecimento alargado das nossas sociedades, num tempo de sociedade global, em que o contacto de culturas “deve implicar o estabelecimento da comunicação e a procura do conhecimento mútuo entre grupos” (Souta, 1997, p. 49). Esta nova visão do mundo e, portanto, dos saberes, deve estar presente na educação de hoje, pois, “trata-se de uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema: quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didácticos, mas, principalmente, nas práticas pedagógicas e na gestão quotidiana das escolas” (idem, p. 59).

Mas “é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo”

(Arendt, 2000, p. 42). Aqui, coloca-se o problema de os adultos serem, mais uma vez, responsáveis pela educação da criança, sendo, aos seus olhos, os representantes de um mundo que não construíram e com o qual, por vezes, discordam. Na medida em que a criança desconhece o mundo “devemos introduzi-lo nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é” (idem, p. 43).

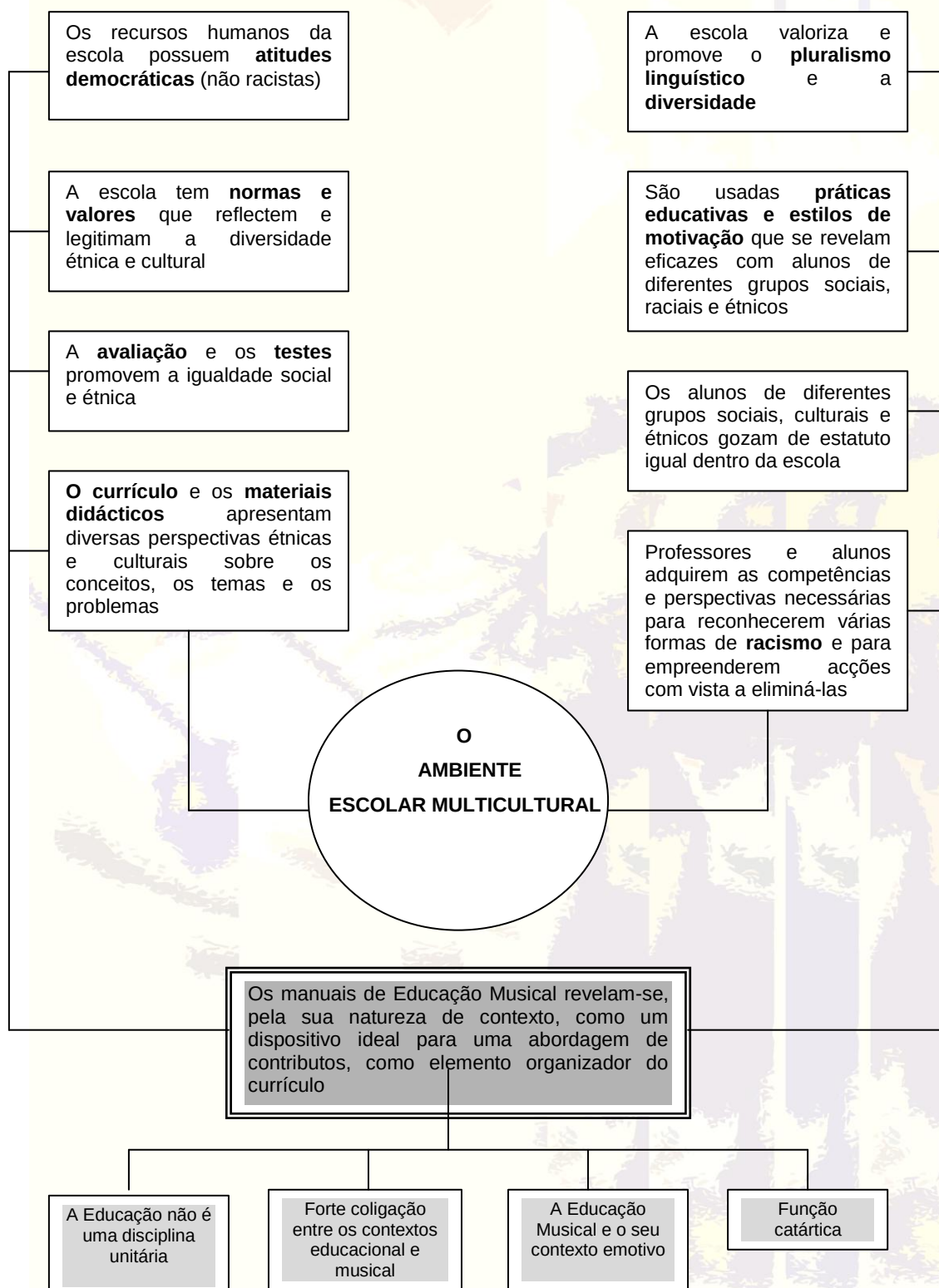
Consideramos, então, que o espaço musical pode arrogar-se como um campo singular para a abordagem da multiculturalidade (Figura 10), da teoria das diferenças e do modo como podemos distinguir entre tolerar e respeitar as diferenças, porque “apesar de não ser necessário concordar com uma opinião para respeitá-la, temos de compreendê-la como um reflexo do ponto de vista moral” (Taylor, 1998, p. 41). Ora, a Educação pela Música encontra nas suas práticas e no seu currículo uma metodologia de abordagem para a observação dos fenómenos e para a compreensão dos mecanismos de evolução do homem, que viajam entre a individualidade e o colectivo. De acordo com o pensamento *deweyano*, em que o homem deve conduzir a sua experiência de vida de modo social, cultural e democrático, a unidade deve nascer da diversidade e congregar-se, simultaneamente, com ela, pelo que, a integração autêntica, “alicerça-se no respeito pela individualidade de cada pessoa ou cultura e no reconhecimento do direito a desenvolver de forma continuada a sua experiência. Uma sociedade democrática, desde logo a escola, é sempre uma sociedade plural: é no contraste e no diálogo entre diferentes experiências e interesses que a vida se renova e melhora” (Gamboa, 2002, p. 108). Os manuais escolares são, então, um dispositivo embrionário, como veículo privilegiado, para uma mais simples compreensão do mundo, substituindo o saber livresco por uma experiencialidade da realidade e facilitando, indirectamente, a viabilização da construção de princípios e práticas democráticas (cf. Gamboa, p. 113).

A educação multicultural é um processo de compreensão de normas e limites, que ajuda os alunos a desenvolver atitudes e comportamentos transculturais, pelo que “as abordagens ao conteúdo conceptualizam a educação multicultural como um processo educativo envolvendo acréscimos ou alterações do currículo nas várias áreas programáticas” (Banks, 2002, p. 527).

Sendo necessária uma abordagem, que se pode denunciar como de cooperativa e de contacto inter-racial (cf. Banks), não nos parece suficiente que as alterações de conteúdo possam, por si só, conceptualizar um quadro de acção e de relação, sem que uma abordagem aditiva seja realizada através de contributos e perspectivas étnicas, interpretados por acções de intercâmbio, materiais didácticos diversificados das culturas e grupos étnicos locais, estabelecimento de redes cooperativas, organização de eventos inter-étnicos com escritores, contadores de histórias e demais artistas. Por tal, a focagem deve ser dirigida, mais no sentido das relações, do que do próprio currículo. Bernstein, como adepto de uma teoria da sociologia do currículo, não está preocupado, propriamente, com o currículo, “mas sim com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (in Silva, 2000. p. 75). Ele, acima de tudo, deseja conhecer como é que “os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controlo” (idem), para se perceber o quadro de abordagem dos conteúdos, as relações disciplinares, o modo da sua transmissão, ou mesmo, considerar as dificuldades de permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento. Bernstein está atento à organização curricular, como conjunto de práticas educativas e de estilos de motivação, distinguindo “dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo colecção e o currículo integrado” (ibidem). No currículo tipo *colecção* “as áreas de conhecimento são mantidas fortemente isoladas” e no currículo tipo integrado “as distinções entre as diferentes áreas do conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas” (ibidem). Não há dúvida que deveríamos regressar aos tipos de práticas pedagógicas, de natureza visível e invisível, definidas por Bernstein, e que foram, por nós, abordadas no capítulo 4, *A legitimidade do outro*. Assim sendo, o currículo da disciplina de Educação Musical encontra-se numa plataforma de privilégio para o avanço gradual de um currículo transformador e orientado para a acção, desenvolvendo “o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para se tornarem cidadãos efectivos da sociedade pluralista em que vivemos” (Banks, 2002, p. 552). A Figura 10 representa, com alguma eficácia, as características de um ambiente multicultural, conceptualizado por um sistema articulado de operações, de modo a que cada aluno, ou o conjunto de alunos

de uma escola, possa experimentar e sustentar, em situação de igualdade, um ambiente de aprendizagem multicultural:

Figura 10: O meio escolar multicultural



Fonte: James Bank, p.551, in *Manual de Investigação em Educação de Infância* (Spodek, 2002) e completado pelo autor da tese

5.5. Quinto ponto de partida

Como temos vindo a verificar, a Música tem sido aproveitada, com o decorrer dos tempos, como uma plataforma à volta da qual giram, também, interesses sócio-políticos e que tem ajudado a implementar dimensões lúdicas e medidas políticas. Se em determinado sentido, o canto coral nos finais do século XIX, ainda sem carácter obrigatório, tinha uma função recreativa e lúdica, de desenvolvimento social do aluno, veio, paulatinamente, a perder essa dimensão, transformando-se em ferramenta ideológica e ideolizante, onde as festas escolares e os rituais orfeónicos passariam a ter um papel importante na defesa de valores vigentes, dada a sua facilidade para inculcar a ideologia dominante e os valores a notificar.

No início do século XX assistiu-se à introdução do canto coral – pela primeira vez havia sido em 2 de Maio de 1878, mas sem carácter de obrigatoriedade – agora, como uma actividade inspiradora do conhecimento das poesias de autores portugueses, aliás intenção prescrita em lei, em que ficava claro que “os trechos corais dados nas duas primeiras classes devem ser inspirados, especialmente, nas poesias dos autores portugueses consagrados e hão-de ser arrançados a poderem ser executados a uma, duas ou três vozes”⁷⁰, bem como, ficava explícito o seu contributo obrigatório, em números de festas escolares.

A poesia de João da Rocha (1868-1921)⁷¹, de tradição romântica e alicerçada na ideia de atracção pelo paraíso pedido da infância, era caracterizada pela idealização da força da vontade e pelos ritmos salutareis da natureza, em que a confiança e a generosidade eram valores supremos do homem. Destas manifestações, criaram-se as *Canções Portuguesas para as Escolas*, nos finais da primeira década do século XX, pensando o autor que elas poderiam contribuir para o poder transformador que os seus versos e as melodias de Hernâni Torres (1881-1919) exerceriam na humanidade, em especial, nas crianças portuguesas. Do prefácio à colectânea daquelas canções, feito em 1908, por João da Rocha, (fica claro da oportunidade das canções compostas, pois, “uma vez cantadas, pela sua harmonia, pela sua

⁷⁰ Decreto nº7558, de 18 de Junho de 1921, artigo 114º, alínea f)

⁷¹ Oficial de artilharia, que fez estudos em matemática e poeta, simultaneamente, deixando um acervo bastante grande, do qual veio a sair um cancioneiro para as escolas primárias

adaptação à psicologia infantil, pelo seu ritmo grave e emotivo, pela perfeição da sua técnica, certas composições não esquecerão jamais; e serão, na idade adulta e na velhice dos que em crianças as cantarem, companheiras queridas, evocadoras de saudades e sentimentos doces que aliviam penas e adoçam cóleras”.

A reforma de 1918, com Ministro da Instrução Alfredo Magalhães, viria a introduzir o canto coral no ensino secundário liceal, com a particularidade de, nos liceus femininos, o canto coral ser praticado em conjunto com lições de piano, “atendendo a que a música era concebida como uma forma de educação da mulher” (Nóvoa, 2003, p. 499). Com a consolidação do canto coral como disciplina importante para o desenvolvimento dos alunos, as festas escolares cresciam e ganhavam importância no contexto educativo da época, porque “em períodos de afirmação de uma ideologia emergente ou de um processo de renovação, os rituais e as festas cimentam as crenças e reforçam o poder estabelecido” (idem, p. 502). De realçar que no primeiro liceu feminino criado em 1906, o Liceu Maria Pia viriam a ter importância acrescida as festas escolares, que se realizavam ao longo do ano, afirmando-se como um estabelecimento cheio de projectos, à volta da “organização de festas escolares e da criação de um coro académico” (ibidem, p. 491).

Outro liceu com grande labor lúdico foi o de Carolina Michaelis, na cidade do Porto, com um traço distintivo à volta da solidariedade e filantropia social. A “Solidária” constituía-se numa espécie de fundo, a partir do qual se cumpriam determinados apoios e subsídios a favor dos mais carenciados e dos mais meritosos em termos académicos. Assim, “a beneficência social era um dos resultados materiais das récitas organizadas e protagonizadas pelas alunas finalistas, cuja receita era a favor da Solidária” (Nóvoa, 2003, p. 631). Está visto que a organização das festas escolares, quer por finalistas, quer ao longo do ano lectivo em períodos determinados, “inspirava as alunas para novas descobertas das suas potencialidades pessoais a nível do canto, dança e representação teatral” (idem, p. 632), não sem que, também, as mesmas festas pudessem contribuir para “um outro contexto de observação, conhecimento e avaliação sobre as capacidades das alunas” (ibidem). O Orfeão, embora uma actividade extra-curricular, constituía “uma unidade

central nas festas do liceu” (ibidem, p. 633) e passava a ser uma mais-valia para o abrilhantamento dos saraus culturais.

Mas com os acontecimentos de 1926, com o golpe militar de 28 de Maio, tudo viria a modificar-se e, principalmente, a destruição de todo o edifício educativo. Em 1936 foi criada a Mocidade Portuguesa, pelo, então, Ministro da Educação Nacional Carneiro Pacheco, uma organização nacional e pré-militar que viria a ter a responsabilidade das actividades de Educação Física e do Canto Coral. A Lei nº1941 na sua base XII era inequívoca em relação às novas finalidades, “em todos os estabelecimentos de ensino, com exclusão do superior, será obrigatório o canto coral, como elemento de educação e coesão nacional”, para mais adiante reforçar a organização de “uma pequena colecção de cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria, os quais serão, frequentemente, executados e constituirão a base de um programa, sempre pronto, para as festas escolares”. Estava dado o golpe de misericórdia à ideia de liberdade criativa e à função lúdica e expressiva que as festas escolares, na sua maior parte, vinham a assumir.

Carneiro Pacheco numa conferência afirmava solenemente e com pompa, mas pouca circunstância, neste caso, que “quando o orfeão se eleva à comunhão estética que é o *Unísson*o [nosso destaque], ele alcança o máximo de seu poder emotivo” (Artiaga, 2003, p. 268). Percebe-se, pois, uma carga de violência simbólica nestas palavras, pois, *Unísson*o, não passava a ser um procedimento técnico, uma forma de expressão individual, mas sim, uma mensagem de “coesão e esforço” que devia arrastar multidões num sentido de “*renascimento nacional*”, pois, “a massa coral ordeira e unida em torno do chefe, é aquela que melhor simboliza a nação reunida em torno do seu líder” (idem, p. 272). Era, manifesta, a obrigatoriedade da disciplina do canto coral para todos os alunos. O papel educativo, a função de consolidação de valores de cidadania, deixava de ser operacional através do canto coral, para passar, este, a assumir um carácter de representatividade da ideologia imperante, com “energia e vigor” pela grandeza da pátria.

Como instrumento de prática musical *saudável*, numa base tríplice de *virtudes* – estética, fisiológica e recreativa⁷² - o canto coral organizava-se, então, á volta de um repertório tradicional folclórico, estabelecendo uma separação entre géneros musicais, “devendo ser evitadas as músicas de origem duvidosa, em particular o fado, mas também a música ligeira anglo-saxónica e o jazz” (Castelo-Branco, 2003). Os livros de canto coral reuniam, por vezes, vários trechos, em que os rudimentos de música e exercícios se entrelaçavam, sem esquecer, claramente, as normas de canto ajuizadas entre o *estado de espírito* e a *atitude do corpo*, como factores essenciais à aprendizagem do canto. Mas, os exercícios de solfejo entoado, a escrita musical excessiva e alguma complexidade de execução das canções, podiam reduzir os intentos didácticos que o canto coral perseguia. João Mântua estava atento a esta contingência e sabia que não era tarefa fácil o ensino do canto coral: “a canção infantil deve ser, nos parece, a fusão primorosa das qualidades mais nobres da natureza humana – o sentimento e o pensamento” (Mântua, 1939, p. 8). Mas nem por isso mesmo, ou talvez por isso mesmo, alguns livros de canto coral deixavam de beneficiar de *título de best-seller*, ao atingirem edições de 20.000 exemplares. Mas e o fado? Este continuava a ser malfadado pela MP e os seus discípulos, com afirmações várias que, hoje, reclamavam sentido e nobreza de espírito. Carneiro Pacheco, num dos seus discursos⁷³, profetizava “o morbidismo do fado, que talvez seja artístico, mas deprime”, para logo ser amparado, na mesma linha, pelo Padre José de Ávila⁷⁴ que avisava que “o fado singular que é triste, gemido, trágico, não entusiasma, não exalta, não enobrece o espírito das multidões”. Mas o prefácio do II Cancioneiro da MP (1938), organizado pelo professor Jaime Silva, anunciava claramente, não deixando dúvidas: “Não será demais insistir que aos instrutores da MP é vedado ensinar ou consentir os fados com mais ou menos literatura”.

As discussões à volta da natureza do repertório a atribuir ao orfeão, eram acesas e, muitas das vezes, contraditórias. Se por um lado, havia quem considerasse a canção popular como um óptimo documento “para o estudo da

⁷² Programas da disciplina de canto coral para as 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus, segundo o decreto nº 21150, de 13 de Abril de 1932

⁷³ Sociedade de Geografia, no dia 24 de Maio de 1936

⁷⁴ Sub-Delegado da MP, em Angra do Heroísmo

arqueologia musical” (Castelo-Branco, 2003, p. 259), outros havia, que pensavam que a sua utilização era um “péssimo elemento-base de um nacionalismo musical” (cit. Castelo-Branco). Parece-nos que a dimensão musical assente num repertório popular folclórico representava um mostruário estereotipado do povo português: “a alegria dos minhotos, a tristeza alentejana, a originalidade beirã, etc.” (idem, p. 261), não significando um veículo para a educação estética, antes, “um reservatório moral”. A *unidade* da pluralidade das vozes (o canto em uníssono), a *polifonia* das manifestações de sentido pátrio (as festas escolares e a constituição dos orfeões), o contraponto das decisões políticas (os regulamentos a partir da MP que contrariavam uma educação pela música) ia de encontro aos ideais preconizados pelos republicanos, quando institucionalizaram o canto coral nos liceus. Mas também, o processo de exclusão de alunos da prática de canto coral seguia normas muito rígidas e não enquadráveis com as ideias de muitos dos pedagogos da altura, por razões que tinham de ver com “defeito orgânico, desafinação, falta de ritmo, outros motivos” (ibidem, p. 272). Toda esta perspectiva contrariava, por exemplo, o conteúdo do discurso de João Mântua, em 1939, no Cinema Stadium: “e a criança, não sabendo exprimir o Belo, todavia, sente e compreende a Beleza e começa de lhe imprimir forma sensível. É que a Música, como todas as outras Artes, criando na Escola uma atmosfera de Arte, faz desabrochar na criança o gosto e as boas maneiras” (Mântua, 1939, p. 14). Era, de facto, incompreensível a teia em que se encontrava a prática do canto coral e os instrumentos usados para a sua utilização na propagação da ideologia do Estado Novo e da Mocidade Portuguesa. A natureza das canções, a obrigatoriedade da realização de festas escolares num determinado padrão estético e musical, a ideologia dos livros escolares e de canto coral, traçavam, agora, o espírito da nova realidade. Embora algumas iniciativas continuassem a ter algum êxito, principalmente, junto das famílias e por razões que nos parecem óbvias, as festas e récitas de escola já não possuíam as mesmas características, em que o fechamento dos liceus sobre si mesmos, “atirava as récitas para uma dimensão mais doméstica e escolar e menos crítica e mordaz” (Nóvoa, 2003, p. 632).

Mas também, os livros de leitura passavam a conter letras de hinos nacionalistas, como o Hino Republicano, A Marcha da Mocidade e outros de

cariz, vincadamente, ideológico, no sentido de formar, moldar o espírito da criança, contendo as edições da organização nacional Mocidade Portuguesa melodias, devidamente, escolhidas, sempre suportadas pelo ideal nacionalista, donde se destacavam marchas e canções portuguesas de apelo à aldeia e a folguedos populares. Dos boletins para dirigentes da MP constavam normas dirigidas, por exemplo, às instrutoras de canto coral das escolas primárias, muito específicas, de abordagem das aulas de canto coral, bem como, estava superiormente determinado o programa referente às melodias a exercitar, tais como, Hino da Mocidade Portuguesa, Hino da Restauração, Canções de embalar (Dia da Mãe) e Cântico a Nossa Senhora (Ano Centenário da Padroeira) (MPF, 1946).

Mas já na altura, Lopes Graça tinha ideias muito concretas sobre as vantagens do canto coral, longe da concepção de *unísono* da ideologia vigente, fazendo vingar o pensamento de que “a prática da música coral é, pelas suas alegrias que proporciona, pelo que representa como factor de educação artística, pelos hábitos de sociabilidade que cria, pelos estímulos de nobre e pacífica cooperação que desperta, um dos índices mais seguros da vida civilizada dos povos e das nações” (Graça, 1964, p. 128). Não era de estranhar a sua discordância em relação à situação que a música portuguesa estava e ao facto dela não ocupar um papel importante no país, pois, “como é sabido o ensino elementar da música nos liceus é uma coisa bem precária e, contudo, podia estar, já, aí o ponto de partida para uma diminuição do analfabetismo musical. Quanto às universidades, o assunto ainda anda lamentavelmente mais descuido” (Graça, 1973, p. 146). Mas Lopes Graça continuava o seu percurso de pensamento, sempre a favor do canto coral, não deixando, contudo, de perceber o que significava esta disciplina deixada ao serviço dos interesses políticos, em críticas subtis, quando afirmava que “o primeiro estímulo e o primeiro fruto da prática do canto em comum devem ser a satisfação íntima, a exaltação pessoal daqueles que a essa prática se dão; e a condição básica para que arrasta os que o escutam é que cada qual dos seus componentes sinta o seu ser transfigurado no simples e espontâneo acto de juntar a sua voz à voz dos seus companheiros, numa convergência de propósitos” (Graça, 1964, p. 129). Não será difícil de concluir, se não constituir exagero de nossa interpretação, o significado que atribuía ao canto colectivo e

à importância que dava à escolha adequada do repertório, que deveria incidir em canções populares portuguesas apropriadas sob o ponto de vista *patriótico e prático*.

Estava criado um novo *habitus* com uma estreita imbricação entre o simbólico e o instrumental. O canto aliava-se a uma educação higienista, quer dizer, uma educação que devia cuidar do corpo, do aparelho respiratório, mas também, da mente que se deveria articular com os ideais políticos. Tratava-se de uma higiene moral. Um sentimento, exacerbadamente, nacionalista desenvolvia-se no espírito das crianças e jovens, através do ensino do canto coral. O orfeão servia em toda a dimensão do projecto político de então, ajustava-se, perfeitamente, à ideia de multidões, não sendo necessário conhecimentos profundos técnicos, aos seus componentes. Todos os regimes autoritários e ditatoriais repousam sobre a representação de uma sociedade idealizada num único objectivo para todos os indivíduos, de modo indiferenciado, em que o sinal de *utopia* (sociedade idealizada) permanece como *utópico*, constituindo-se como base do sectarismo e do integrismo. Eram estes os valores do Estado Novo e da sua obstinação pelo *unísono* e pelo *unânime*.

No entanto, também havia a certeza de que seria necessária uma profunda reforma do ensino da música, logo, a partir do ensino primário, com os preceitos da moderna pedagogia ao dispor e com resultados em outros países, como defendia Lopes Graça ao afirmar que “há que educar o gosto, há que orientar o critério musical do povo, pela ginástica rítmica, pelo canto coral, pelo concerto” (idem, p. 106). Ele sabia das dificuldades que existiam para implementar programas de dinamização musical, conhecia, mesmo, as pedagogias que se utilizavam em *países verdadeiramente progressistas*, como a Inglaterra, a Checoslováquia, a Suíça ou a Noruega⁷⁵. Despertava para a problemática da educação artística das crianças e jovens e perante o que conhecia das práticas aplicadas em países desenvolvidos, estava convencido de que “o nosso coração de português não pode deixar de se entristecer ao verificar o quanto alheados destas questões nós estamos em Portugal, onde

⁷⁵ Lopes Graça havia participado no XV Festival da Sociedade Internacional de Música Contemporânea, que tivera lugar em Paris, em 1937, organizado pela Sociedade de Educação Musical de Praga

parece nem se suspeitar que elas existem, e que possam mesmo merecer a atenção de todos aqueles a quem incumbe a missão de fomentar a cultura e ministrar o pão do espírito ao povo, a começar pelos filhos deste, que são sempre as mais radiosas esperanças da república” (ibidem, p. 215-216). Estava aberta a discussão à volta de um paradigma essencial, se a prática do canto coral permitiria “uma educação pela música” ou “uma educação para a música”. E se nenhuma delas cumprisse o conteúdo dessa análise?

5.6. Sexto ponto de partida

O sistema das sete artes liberais – O *Trivium* e o *Quadrivium* – desenvolvido na Idade Média, século XII, não se constituía num mero agregado conjunto de disciplinas, não se resumia a um acaso de conhecimentos. Antes pelo contrário, tratava-se de um sistema organizado que se valorizava pelos laços que existiam entre as várias disciplinas, constituindo uma só ciência estudada através de sete aspectos diferentes. As disciplinas deste sistema, Figura 11, traduzem uma diferença entre a dimensão cognitiva individual e a dimensão do real, indiciando uma escolha, nada, arbitrária dos vários conteúdos. Sem nos determos, por estar fora dos objectivos desta tese, em aspectos de organização do saber deste sistema, ou se ele perfilhava desarticulação ou lógica curricular, ou mesmo se opunha educação à produção, aspectos sobre os quais Durkheim e Bernstein se debruçaram, ou então, um processo de investigação sobre as origens do sistema, interessa, provavelmente, considerar como a lógica e a retórica se coligavam com a expressão e como esta se orientava num percurso que ia da linguagem até ao conhecimento da realidade e da natureza. Este grandioso sistema educativo era constituído por dois ciclos:

Figura 11: Organização do *septivium*



Fonte: Bernstein, 1997, in *La estructura del discurso pedagógico*

A música carrega-se de elementos heterogêneos, musicais e não musicais, quanto mais nos afastamos no tempo e no espaço. Muitas das funções musicais exprimem-se em números, em quantidades, em relações de ordem, em proporções e com a ajuda da física estudam-se os fenómenos acústicos e as propriedades dos sons. Sérgio Aschero, lembramos, através do seu sistema numerofónico, deu um grande contributo ao ensino da música e à compreensão da sua relação com a matemática, a física e a acústica, renovando a aprendizagem da música, no sentido de David Ausubel e da sua aprendizagem significativa. Assim, a música, com a geometria e a matemática, constitui-se no mais antigo exemplo de *física matemática*, relacionando os números com o mundo dos fenómenos. Desde a Antiguidade que se sabe que as civilizações cresceram desenvolvendo técnicas de *quantificar e de localizar*, expressando simbolicamente métodos de raciocínio. E na Idade Média percebia-se a importância que a Música tinha, quando integrava o currículo do *quadrivium*, ao lado da aritmética, geometria e da astronomia. Já aqui, se percebia a concepção curricular existente e do seu ensino e valor educativo, quando se juntavam as chamadas disciplinas formais (*trivium*) e as disciplinas reais (*quadrivium*). Começa a perceber-se a importância da educação através da música, num conceito de abordagem global, que proporcionava uma coerência entre a solidariedade mecânica para que o *Trivium* (a palavra) apontava e a solidariedade orgânica, base discursiva do *Quadrivium* (o mundo) (cf. Bernstein, 1997, p. 155).

Verifica-se, então, que a Matemática e a Música, como diálogos sobre o tempo e o espaço, componentes da mesma literacia, discursos que descobrem e estabelecem relações dialécticas e que vivem do mesmo princípio comunicativo estão por toda a parte e ocupam, quantas das vezes, o mesmo lugar. Elas criaram duas linguagens muito próximas, numa abrangente relação ao longo da história, facto que se pode conferir quando, por exemplo, a proporcionalidade da matemática se encontra nas escalas musicais, ou então, quando conhecimentos matemáticos, como o volume, a linha, o ritmo, as proporções, se impregnam nos conhecimentos musicais, ou num sentido mais largado, em toda a forma de arte.

Abdiquemos, contudo, do etnocentrismo que nos leva a considerar especificidades únicas e a distinguir como privilégio uma e outra, quando a

intenção seria a construção de potencial criativo e de um permanente estado de excitabilidade. Deve evitar-se que aquelas disciplinas, logo a partir do 1º ano de escolaridade, se transfigurem num complexo de regras e normas, por vezes, indecifráveis e abstractas e que, a partir de pressupostos fixos, se proceda a construções calculáveis. A matemática informal permite à criança exhibir grandes capacidades, que o ensino da música ajudará pela proximidade de conceitos e das relações e mesmo as crianças antes do 1º ano de escolaridade “são capazes de resolver problemas de palavras que impliquem adições, subtracções, multiplicações e divisões simples usando estratégias de contagem” (Barroody, 2002, p. 339). Por isso, Sérgio Aschero criou um sistema de aprendizagem a partir dos números, que se revela como um “código interactivo de las áreas físico-matemáticas, de origen platónio – aristotélico, que se há desarrollado com un critério científico, integrando la óptica, la acústica, la geometria, la aritmética y la lingüística, en un modelo único de representación simbólica y perceptiva”⁷⁶. Aschero sustenta, assim, que a aprendizagem deve ser de natureza global, desde os primeiros anos de escola, por um sistema lógico, que neste caso “utiliza formas geométricas y colores para los más pequeños y a medida que van avanzando en edad y en su aprendizaje, acompañando al niño en su desarrollo escolar de manera simultánea a su formación académica”.

A abordagem conceptual de conteúdos leva em consideração a aptidão do aluno para aprender e “concentra-se nos porquês e usa, frequentemente, materiais didácticos manipuláveis ou representações visuais para tornar o ensino mais concreto, dando com frequência grande ênfase ao envolvimento do aluno” (Barroody, 2000, p. 339). Assim, a noção de tempo, de grandeza, de partes, o conceito de unidade, os contrastes são apenas algumas das noções que encontram, numa articulação entre matemática e música, um expressivo meio de resolução de problemas. Deve a escola considerar uma nova perspectiva de estimulação da compreensão dos factos, não de modo “a levar as crianças a memorizar factos, regras e procedimentos” (idem), mas sim, partindo do princípio de que “o ensino directo é o meio mais eficaz de estimular o domínio das competências”, afinal, um conceito pedagógico

⁷⁶ *Numerofonia de Aschero*, produção de Mirta Karp (documentação oferecida pelo próprio autor), s/edição pública

suportado em “como fazer matemática” (ibidem). Será mais fácil, porventura, construir-se conhecimento se forem permitidas às crianças actividades de poderem, elas próprias, “construírem formas de compreensão e estratégias” (ibidem, p.341)⁷⁷. Nada mais a propósito do que a análise das provas de aferição para o 6º ano de escolaridade, do ano lectivo 2007-2008, em que na sua Parte A, grande porção das questões foram à volta de procedimentos entre música e matemática, através dos quais os alunos foram levados a identificar ou a resolver relações e de expressar essas relações numa consideração dialéctica.

Para implementar uma abordagem desenvolvimentalmente adequada “os professores devem perceber qual o nível de compreensão ou o pensamento da criança nesse momento e colocar-lhe problemas e questões a um nível só ligeiramente superior” (ibidem, p. 345). Ora, parece-nos que a música ajuda a ganhar confiança e solidez, permite a partilha de estratégias de resolução de problemas e “ajuda as crianças a compreenderem que a parte mais importante da matemática é pensar e comunicar” (ibidem). Será, então, axiomático que a matemática e a música sejam partes que se agrupam, no sentido de criarem conflitos cognitivos que permitam a reorganização do pensamento e, portanto, facilitem as aprendizagens. Já Coménio antecipa este diálogo, percebendo que só se criará conhecimento se se demonstrar a utilidade das coisas e se se souber como as utilizar, pois, “aumentar-se-á ao estudante a facilidade da aprendizagem, se se lhe mostrar a utilidade que, na vida quotidiana, terá tudo o que se lhe ensina” (Coménio, 2006, p. 246), para continuar a justificar que “isso deve verificar-se em todas as matérias: na gramática, na dialéctica, na aritmética, na geometria, na física” (idem). Mas não ficaria de fora essa, inimaginável, teoria da articulação curricular, quando Coménio apresenta como bom método de trabalho, a lei que prediz que “as horas da manhã devem ser consagradas a cultivar a inteligência e a memória; as da tarde, a exercitar as mãos e a voz” (ibidem, p. 433).

Frequentemente, julga-se que a comunicação é mais fácil através da música do que pela matemática, porque esta, mais fechada, mais formal e objectiva e, portanto, menos propícia a processos de efabulação. Não me

⁷⁷ Conferir, também, a teoria construtivista de J. Bruner

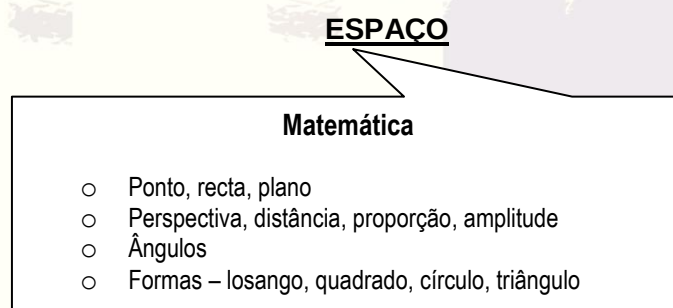
parece que seja essa a realidade, ou pelo menos, que essa realidade se centre num quadro de representações conceptuais, mas julgo que as dificuldades se podem entroncar numa incapacidade de se compreender que a qualidade do processo mental não está na quantidade de respostas correctas, nem na elencagem arbitrária de formulas e conceitos, mas sobretudo no modo e na forma de se (re)apresentar uma estratégia de motivação e de paixão (cf. Ausubel, 2003). Não existem receitas específicas, nem um quadro universal de como se fazer, mas se o conhecimento tem algo, também, de construtivismo, se é ao longo da escolaridade que o aluno aprende a descobrir e a relacionar essas descobertas, então, as estratégias de ensino e aprendizagem, ao nível da sua representação, são importantes e determinantes na qualidade das aquisições.

A diversidade didáctica, ou se preferirmos, a variedade dos processos de comunicação, ganham oportunidade e revelar-se-ão como a “prova dos nove” do futuro sucesso, pelo que, o uso de contextos históricos, de representações semióticas ou o uso de linguagens especiais gerarão redes de interesse e de empatia pela matemática. E é por isso, talvez, que a música se diferencia, não pela tónica conceptual, mas pela garantia que dá quando os alunos se deixam interessar, mesmo que diante de factores matemáticos, pela experimentação e pela descoberta em espírito de classe, pela utilização de novos materiais e equipamentos (a computação musical, a construção de objectos sonoros, a produção de documentos iconográficos), proporcionando momentos de reflexão, criação e de emoção!

É interessante, então, estabelecermos alguns paralelismos entre a estrutura matemática e a musical e se em tal detivermos alguma atenção, verificaremos que uma aprendizagem em paralelo potenciará, desde muito cedo, uma crescente consciencialização, por parte da criança, de algumas operações, para ela, complexas e, quantas das vezes, pouco atraentes. Aliás, como Schillinger acreditava “la creación artística podia convertir-se en un proceso consistente en combinar matematicamente factores cuantitativos de producción” (Stuckenschmidt, 1960, p. 195). O ambiente de interacção no espaço escolar, a arquitectura de afinidades, o entendimento do aluno como primeiro responsável pelo seu aprendizado, que partilhará com os colegas,

tornou-se factor de enorme importância para o desenvolvimento de competências⁷⁸. Afinal, as práticas interdisciplinares e contextualizadas são instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. A educação musical situa-se, pois, num plano de privilégio quando, com facilidade, pode acolher os mais variados contextos, provindos da matemática, da história, das artes em geral, da geometria, das línguas, evitando desordem no pensamento, tal como na natureza, por etapas graduais, para que “na mente das crianças, que se destinam aos estudos, se façam entrar, logo desde o começo da sua formação, os fundamentos de uma instrução universal, isto é, uma tal coordenação das matérias que os estudos que, pouco a pouco, se seguem, pareçam nada trazer de absolutamente novo, mas sejam, apenas, um desenvolvimento pormenorizado das coisas anteriores” (Coménio, 2006, p. 220). Assim, para além de desejar identificar algumas dessas operações, comuns às duas áreas, sentimos necessidade de realizar uma abordagem sistémica, quanto possível, à volta de alguns elementos estruturantes, como é o caso do **espaço, do tempo, da melodia, harmonia, ritmo e do acaso**, de modo, se possa compreender que a eficácia da aprendizagem se centra, fundamentalmente, no processo articulado como se (re)apresentam os conceitos e como, depois, os conseguimos aplicar. Partimos do programa de Matemática do 1º ciclo e estabelecemos uma possibilidade de articulação com a Educação Musical, seguindo os mesmos conceitos de espaço e tempo.

Figura 12: Conectividade entre Música e Matemática



⁷⁸ Coménio pretendia que o ensino se destinasse a todos por tudo e que os alunos não fossem meros espectadores, mas também actores, in *Didáctica Magna*.

Música

- Fontes sonoras
- Características do som – timbre (configuração das vibrações); duração (identificação de sons longos e curtos)
- Gráficos sonoros
- Pesquisa de materiais

TEMPO

Matemática

- Velocidade
- Padrões de grandeza – grande, pequeno, alto, baixo
- Comprimento, área, volume
- Operações elementares – adição, subtração, multiplicação, divisão

Música

- Conhecimento das figuras musicais – relação entre si, equivalência
- Pulsação – marcação regular do tempo
- Rítmica mensural
- Relacionamento dos tempos entre si – compassos
- Andamentos

MELODIA, HARMONIA, RITMO

Matemática

- Fazer e desfazer construções com objectos
- Fazer composições geométricas
- Deslocação num espaço e representação do percurso
- Estabelecer relações entre factos e acções
- Comparar volumes e objectos por empilhamento de objectos de igual volume
- Reconhecer o carácter cíclico de alguns fenómenos
- Descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10
- Ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes

Música

- Ordenar sons
- Representar graficamente as ordenações de sons
- Inventar, cantando, pequenas melodias e representá-las graficamente
- Criar curvas paralelas (gráficos sonoros) e substituí-las por sons
- Criar, através de símbolos pessoais, ritmos regulares e irregulares
- Improvisação com instrumentos

Fonte: programas de matemática e de educação musical, *Reorganização Curricular de 2001*

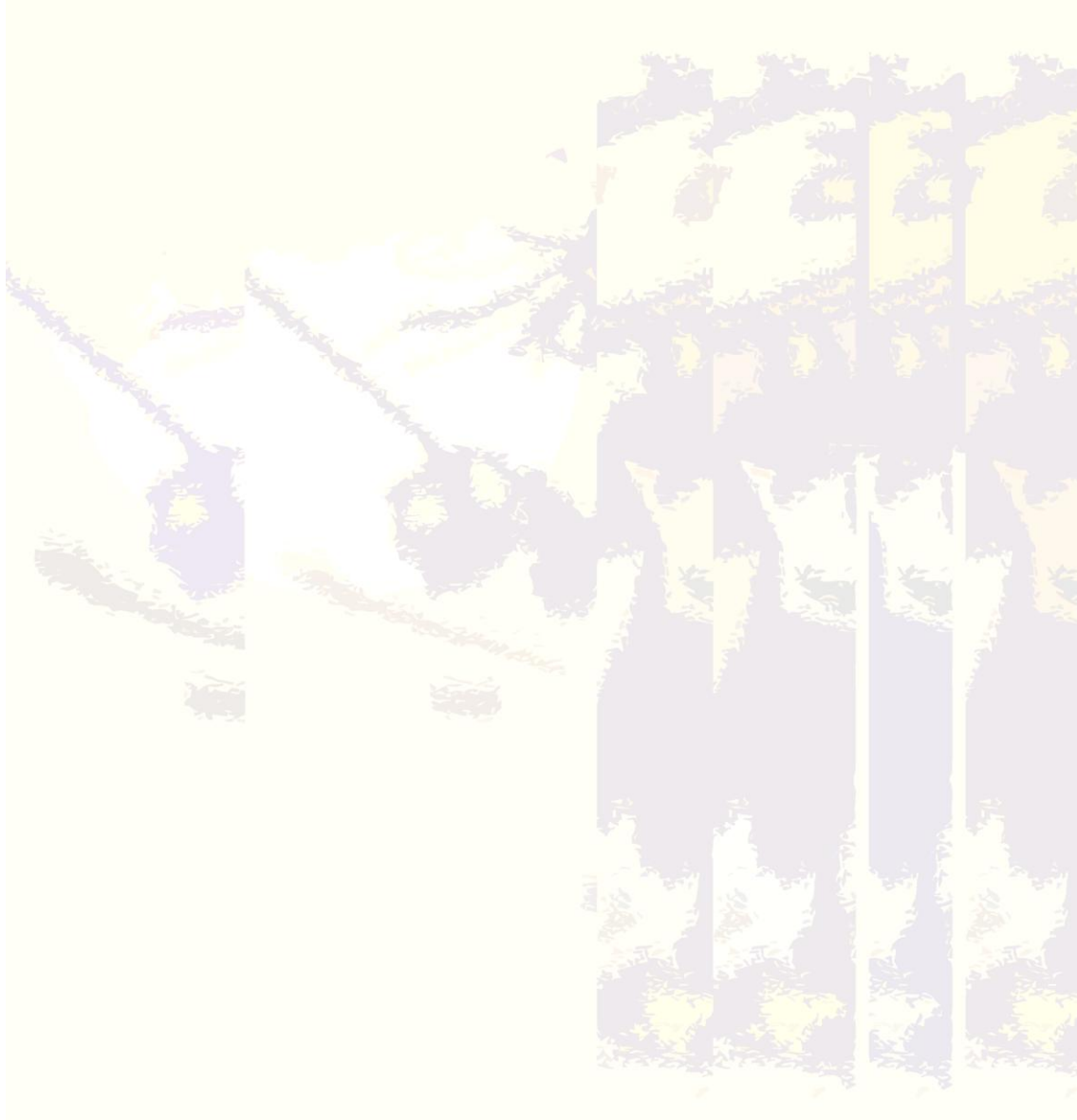
5.7. Epílogo, melancolicamente objectivo

A produção de conhecimento em Educação Musical é, sempre, decorrente de um olhar sobre o campo e tem como provável um jogo de exclusão de teorias, aliás, processo fundamental para a organização de um discurso. Também, é de supor que aquela produção se alimenta de hipóteses vindas de diferentes pontos do saber, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a etno-historiografia e de outros campos. Mais ainda, a produção de conhecimento não pode ignorar um *corpus* específico que parte da reflexão das práticas educativas e que com elas convive, no sentido da gestação de teias de saberes, indispensáveis, ao processo dinâmico que se reconstrói a cada passo.

Um pensamento crítico sobre a pedagogia, ou uma crítica do pensamento pedagógico dá-nos, necessariamente, um alargamento da análise da dinâmica de produção de conhecimento em Educação Musical. Hoje, a Música é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, aumenta a sua auto-estima, cria motivação suficiente para a retirar de meios hostis e melhora-lhe o seu objectivo de vida. Pela relação que a Música mantém com algumas disciplinas, pela proximidade que estabelece com outras, pela articulação que constrói com distintas áreas do saber, com procedimentos de acção, pela exigência que requer ao nível das metodologias, pode afirmar-se que estamos perante uma pedagogia da diferença e da multiplicidade.

Encontramos, no dia-a-dia, preocupações que se articulam com o debate sobre as escolas de música, sobre a investigação de manuais e outros

livros didáticos, sobre o desenvolvimento musical para bebês, a formação de professores, as novas perspectivas de ensino da música, sobre as novas formas e concepções de aprendizagem informal de música, sobre as políticas de educação básica regular, revitalizando a Música nas escolas, sobre o debate do ensino profissionalizante, sobre os *curricula* de Educação Musical e a sua flexibilidade, sobre políticas de investimento em Pós-Graduação (Mestrados e Doutoramentos), que nos transportam para universos de grande conflito paradigmático. Se preferirmos, à semelhança de Pierre Bourdieu, poderíamos concluir que nos encontramos perante um *habitus* instalado. E para o contrariar, há que olhar a Educação Musical, mais do que um produto, um processo de desenvolvimento significativo.



CAPÍTULO 6

MANUAL ESCOLAR: COLMEIA DE INSTRUÇÕES PARA A ENSINAGEM?!

“A obra nunca está concluída”

(Albert Camus)

6.1. Conceito

O manual escolar revela-se, sem dúvida hoje, um dispositivo que realiza percursos essenciais, numa espécie de quadrangulação, entre professores, alunos, encarregados de educação e editores. Desde as Cartilhas e os Compêndios Escolares dos séculos XVIII e XIX, passando pelos livros escolares únicos do Estado Novo, até aos cadernos e manuais escolares do ciclo preparatório, pode dizer-se que os manuais escolares cumprem, na história da escolarização, um princípio de estruturação do pensamento e da sua apropriação. Justino de Magalhães afirma que existe uma dialéctica triangulada evolutiva, esquematizada do seguinte modo: “ a) o manual escolar identifica-se com a escola, como método e disciplina e posteriormente como enciclopédia «terceiro quartel do século XIX»; b) o manual escolar constitui uma iniciação, uma conceptualização, uma remissão «Primeira República»; c) o manual escolar, enquanto livro único constitui-se como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo *Estado Novo*” (Magalhães, 1999, p. 286). Ao que se poderia acrescentar, que o manual dos dias de hoje, reflecte tendências padronizáveis das práticas lectivas, assumindo, mesmo que timidamente, uma constelação de instruções facilitadoras das abordagens dos conteúdos. Um conjunto de três ideias assentes na tradição, traição e tradução levam o manual escolar a *favorecer e a silenciar saberes*. Através da tradição da sua utilização, ele converge para uma centralidade de acção, conferindo-lhe um peso excessivo na estruturação do pensamento. Mas porque ele *silencia* e

negligencia outros saberes, deparamo-nos como uma espécie de traição àquilo que deveria ser um desenvolvimento relevante, particular e não literal. Numa lógica de informação e formação do aluno ele, também, o manual escolar, pode construir enormes desafios metodológicos, traduzindo-se numa das *principais portas de entrada na vida e na cultura* (Magalhães, in Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, 1999, pp. 279-302).

Como dispositivo de educação, o manual escolar assume, então, uma vitalidade que lhe confere um lugar especial junto dos docentes, integrando um processo concreto que permite levar o currículo até eles e lhes legitima a acção junto dos seus alunos. Mas por outro e em seu contrário, ou talvez não, o manual envolve-se num longo circuito comercial, ligando o trabalho docente com a economia. Para além de legitimar a transmissão do currículo, através de rotinas de utilização, existem implicações práticas no domínio da economia política do manual escolar, dado que “ a crescente concentração de poder na edição de textos tem sido evidente. Recentemente, tem-se verificado um aumento da concorrência” (Apple, 2002, p. 36), que pode levar a uma diminuição da qualidade dos manuais, pela excessiva produção dos mesmos, para além da definição dos mercados editoriais ser feita, não em função do livro ou do seu conteúdo, mas sim, em função dos professores. Mais adiante, será feito um escrutínio mais minucioso sobre a oportunidade do manual escolar e da visão que ele tem junto da escola, dos alunos e dos encarregados de educação, num quadro em que se move pejado de narrativas e de *deuses*⁷⁹, quer dizer, de marcas e símbolos em formas de mensagens que os alunos devem aprender.

Todavia, está, ainda, por realizar um estudo sistémico e abrangente sobre a importância e a oportunidade de manuais escolares, enquanto instrumento de acesso ao conhecimento e às aprendizagens, rodeado que estão por um papel enfatizado ao nível do seu gesto pedagógico e envolvidos num universo de interferências, que vai desde um negócio avultado – veja-se a quantidade de editoras existentes e o número de manuais editados que, por exemplo, para a disciplina de Educação Musical na adopção do ano lectivo

⁷⁹ Neil Postman descreve os *deuses* que influenciam os destinos da educação e de como ela incute nos jovens, desde muito cedo, postulados de utilidade, acumulação e tecnologia (O FIM DA EDUCAÇÃO, 2002)

2004/05, que atingiu mais de uma dúzia de originais - passando por um alicerce da intervenção dos professores e porque constituem o principal recurso pedagógico dos alunos. Não será fácil, então, a empreitada e nem curta a sua execução. Outras preocupações se poderiam colocar nesse, eventual, mas necessário alargado estudo sobre a manualística escolar, como por exemplo, a que tipo de pressão a adopção de um manual pode conduzir, que padrão de inculcação ideológica pode transmitir ou facilitar, quem são os beneficiadores destas tensões, que relações de aproximação ou afastamento à cultura pode estabelecer, visto que “é o manual escolar que estabelece tantas das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula... e visto que é o manual escolar que define, muitas vezes, qual a elite e a cultura legítima a transmitir” (idem).

Contudo, nenhuma linha de investigação pode deixar obnubilar, ou, pelo menos, permitir enfraquecer a sua acção, se não acautelar determinados objectivos pedagógicos, um dos quais confere a indispensabilidade de se abordar o conceito de *transferência emocional*, a partir do qual, só será possível, ou pelo menos, estará mais facilitado o acesso à apropriação do manual e à sua fruição, enquanto livro e instrumento pedagógico. Por *transferência emocional* entende-se a capacidade de alguém, neste caso, do aluno, em fazer deslocar para a utilização do manual, a sua afectividade e a qualidade emotiva da sua personalidade, ao ponto de estabelecer, com ele, uma relação próxima e sensível. Um objectivo nunca pertence a um só domínio, pelo que o domínio afectivo deve estar presente na assunção dos domínios cognitivos e gestuais que o manual deve obrigar a promover, substancialmente, pela sua organização, tipo de linguagem e formas de comunicação. Para além da aquisição de conhecimentos ser, tradicionalmente, através de um ensino expositivo, que os manuais escolares exploram excessivamente, pois que, muitas das vezes, “se apresenta aos alunos matéria potencialmente significativa, de tal forma que apenas conseguem apreendê-la por memorização” (Ausubel, 2003, p. 7), há que encarar que ela possa ser induzida através da ligação que o aluno consegue estabelecer com o seu livro didáctico – manual escolar – de modo próximo e afectuoso e que possa, também assim, constituir um estímulo motivacional à aprendizagem significativa, “essencial para o tipo de aprendizagem constante e a longo prazo”

(idem, p. 198). Será este tipo de ligação emocional que facilitará a transferência de saberes, funcionando como um *organizador avançado*⁸⁰ da aprendizagem.

São aspectos que devem relacionar-se, também, com o domínio afectivo das aprendizagens e o modo como se relacionam com as atitudes, consideradas como conjunto de reacções e respostas emotivas dos alunos. As transferências de aprendizagem vão depender da qualidade das atitudes, bem como, dos gostos e interesses, que decidirão como os indivíduos se relacionarão com os outros, donde aquelas, se aprendem, adquirindo “uma forma que não é determinada à nascença, mas que depende do meio em que a criança vive e cresce, assim como do modo como é tratada” (Morissette, 1994, p. 70). O conjunto de conceitos que adquirimos ao longo da vida, como o bom e o mau, o melhor e o pior, o estético e o não estético, não surgem espontaneamente ou ao acaso, mas sim, numa dependência estreita de conteúdos afectivos, que constituem “condições necessárias de aprendizagem, poderíamos até dizer, pré-requisitos obrigatórios” (idem, p. 38). As escolas não os deveriam subestimar ou fragilizar, porque todos sabemos “até que ponto a ausência de características afectivas pode comprometer o desenvolvimento cognitivo e psicomotor do aluno” (ibidem).

Toda esta análise não pode ser entendida como estéril, quando se tem pela frente a construção de um dispositivo de interpretação curricular, quando nos confrontamos com percursos diferenciados de fazer com que os alunos, para além de conhecerem mais, sejam capazes de se emocionar, seja perante uma obra de arte, diante de um concerto ou, simplesmente, quando observam o horizonte ao longe. As nossas experiências e muitas das nossas competências devem ser colocadas ao serviço da concepção de um dispositivo educativo que vise, acima de tudo, criar ou construir versões do nosso mundo, arquitectar um modo de organizar as coisas. Apple sustenta a ideia de que “os manuais não incluem, apenas, o que os estudantes devem ler na sala de aula, ou aquilo que os/as docentes enfrentam ao fazerem (ou não) escolhas” (2002, p. 14). O manual escolar não pode ser construído na base de instruções ou na perspectiva de que, se se tornar numa rotina, isso facilitará a aquisição das

⁸⁰ Ausubel define um *organizador avançado* como um mecanismo pedagógico que ajuda a implementar os princípios de diferenciação progressiva e de reconciliação integradora, estabelecendo o que o aprendiz já sabe e o que precisa de saber (2003, p. 151)

aprendizagens. A construção do manual escolar levanta a questão da *legitimidade do outro*, da importância que o aluno passa a ter no processo de questionamento dos conteúdos e das suas intenções. O manual só fará sentido se levar em linha de conta a personagem que está do outro lado e que vai ser, simultaneamente, consumidor, produtor, construtor, gestor e seu apreciador. Ele deve incluir formas de abordagem educativa que tenham em conta o papel dos alunos, o que eles já conhecem⁸¹, que os ensinem a pensar sobre o acto educativo e a sua própria acção na sociedade, porque “um sistema de propaganda”⁸² parece precisar de possuir a capacidade de seduzir. Em termos simples, o estilo do mesmo deve ser de tal ordem, que arrebate os indivíduos. Oferece-lhes uma ideia de possibilidade imaginativa e, ao fazê-lo, cria um apelo e uma necessidade de acção” (idem, p. 87). Por isso, à entrada de uma sala de aula não se pode sentir um aroma editorial!

Mas se o manual se revestir de uma roupagem demasiado tecnológica, se ele não invocar condições para a cognição emotiva, se não incorporar uma forma de raciocínio, como diz Apple, “que oriente uma pessoa no sentido de abordar o mundo de uma determinada forma” (idem, p. 125), correr-se-á o risco de vermos substituída uma lógica de substância e compreensão, por uma lógica técnica, sendo “o discurso da sala de aula centrado mais na técnica e menos na substância” (ibidem). Como é óbvio, os manuais escolares vão sendo organizados em torno dos interesses e necessidades da sociedade, verificando-se que “as escolas se tornam cada vez mais industrializadas e que os professores e professoras perdem a sua autonomia que levaram anos a conquistar” (ibidem, p. 132). O processo de adopção de manuais está, assim, contaminado e, porque não, condicionado.

Por outro lado, nunca um aluno – e porque não, também, os encarregados de educação? - pode influenciar a decisão de adopção⁸³, de um

⁸¹ Este assunto voltará a ser analisado, aquando da abordagem da aprendizagem significativa

⁸² Para Apple, *o currículo é como um sistema de propaganda*

⁸³ De facto, tornava-se interessante e, porque não, oportuno, que um próximo trabalho de investigação, pudesse confrontar-se com este problema, o de questionar como recebem os alunos os manuais escolares e que utilização fazem deles. Se considerarmos – e cremos que sim – que os alunos serão os destinatários de primeiro nível, há que concluir-se do êxito ou do inêxito que os manuais escolares adquirem ou proporcionam quem, deles, faz um instrumento essencial de aprendizagem. Esta etapa, é determinante para se compreender que futuro acolherá a próxima colheita dos manuais escolares. Jacques Derrida (2001) fala-nos do logocentrismo reinante na nossa sociedade e como crítico do estruturalismo ele começa por *questionar o centro no conceito de estrutura*. Assim, o valor do centro é sempre afirmado pelo não-valor do seu oposto. Então, há que considerar que um dos critérios de avaliação deva passar pela intervenção dos alunos e por aquilo que eles pensam sobre o seu manual

manual, por parte de um professor ou grupo de professores. Acredita-se que nos encontramos numa provada encruzilhada a avaliar pela complexidade do problema e, afinal, deve ter-se em conta a multiplicidade de questões que se colocam à volta da produção de manuais escolares: qual a lógica que existe na criação de expectativas económicas e ideológicas a partir de uma economia política da edição? Como se joga a adopção de manuais em cada escola? Como se constrói uma rede de interesses de promoção e venda de manuais? Que resta de função para o Estado nesta armada de interesses? Que significam, verdadeiramente, as políticas editoriais quanto à produção de manuais escolares? Um cortejo de questões, que podem jogar num sem-fim tradicional.

6.2. Ampliação do conceito

Qualquer processo de análise que se adopte, não esgotará todos os elementos a avaliar, não esgotará a globalidade da análise requerida, sem que se corra o risco de inviabilizar, essa mesma, análise e de a encerrar, bem como, ao objecto a avaliar, num acanhado invólucro sem possibilidade de se abrir à inteligibilidade científica e aos utilizadores e destinatários. O processo de elaboração de um manual escolar é complexo e articula-se à volta de inúmeros actores. O manual escolar reflecte uma interpretação da cultura e do seu imaginário, para além, de considerar dimensões escolarizáveis e práticas educativas. Vivemos num tempo de conhecimento, marcadamente, ocidental, aliás, o que acontece com todas as outras sociedades, que se encontram ocidentalizadas ou em vias de ocidentalização. Não é um conceito etnocêntrico, mas tão-somente, a verificação de facto da situação de hoje. E neste sentido, nesta civilização do conhecimento, que representa a cultura para os seus pensadores, mas neste particular caso, o que representa ela para os professores? De que modo eles, intelectuais ou não, mas fiéis depositários da chave que abre portas ao saber, têm consciência da sua importância, ora como transmissores do conhecimento, ora como oleiros de uma cultura padronizada e ligeira?

escolar. Aqui, os cadernos diários dos alunos, os seus testes de avaliação, os seus trabalhos de projectos, exposições finais, poderiam constituir o acervo a dar claridade a este problema de avaliação.

Digamos que muito poucos professores participam da construção cultural da nossa sociedade, mas só alguns mantêm com ela, uma relação pessoal crítica e oportuna e a utilizam como processo emancipador em direcção à democracia. São, em muitos casos, repetidores de cultura, reconstruindo ou simplificando a imagem da realidade como forma, mais fácil, de a transmitir. Jean-François Revel tem uma ideia muito precisa sobre a função do professor e do modo como ele age no colectivo, quando reflecte, então, que *“en todas las épocas, pero sobre todo desde que ha penetrado en todas las capas sociales la instrucción obligatoria, el pedagogo ha cumplido esa función de intérprete que proporciona a cada generación la traducción condensada del estado de los conocimientos y de los valores en un momento dado. Pero todo traductor, como se sabe, puede mostrarse infiel al texto original”* (Revel, 2007, p. 374). O professor pode ensinar ou doutrinar e, assim, a função educativa é cumprida de diversos modos. Se o ensino se sobrepõe ao endoutrinação, está cumprida a principal função da educação, mas pelo contrário, realça Revel *“cuando es el adoctrinamiento el que se impone, se convierte en nefasta, abusa de la infancia y substituye la cultura por la impostura”* (idem, p. 375) e se os professores agirem como actores políticos, cometerão um abuso de posição dominante, perante um público que não tem outra opção que não ouvir. Então, como poderão eles fazer do manual escolar um instrumento activo, confrontador e de expressão livre, quando na maioria dos casos, são os próprios professores que se apoiam no manual, como o orientador dos seus percursos pedagógico-didácticos e o conciliador do currículo oficial? Porque a aprendizagem é quase o inverso, é um processo permanente de rectificação, por integração constante de novos dados à representação inicial, que não a alterando, a enriquece nos seus pressupostos principais. Estamos perante uma ambiguidade, porque não mesmo, perante uma espécie de anfibiologia, que convinha desfazer e torná-la objectiva e clara, de modo, fosse possível perceber-se o que representa a educação-informação (instrução) e o que caracteriza a educação-formação (educação).

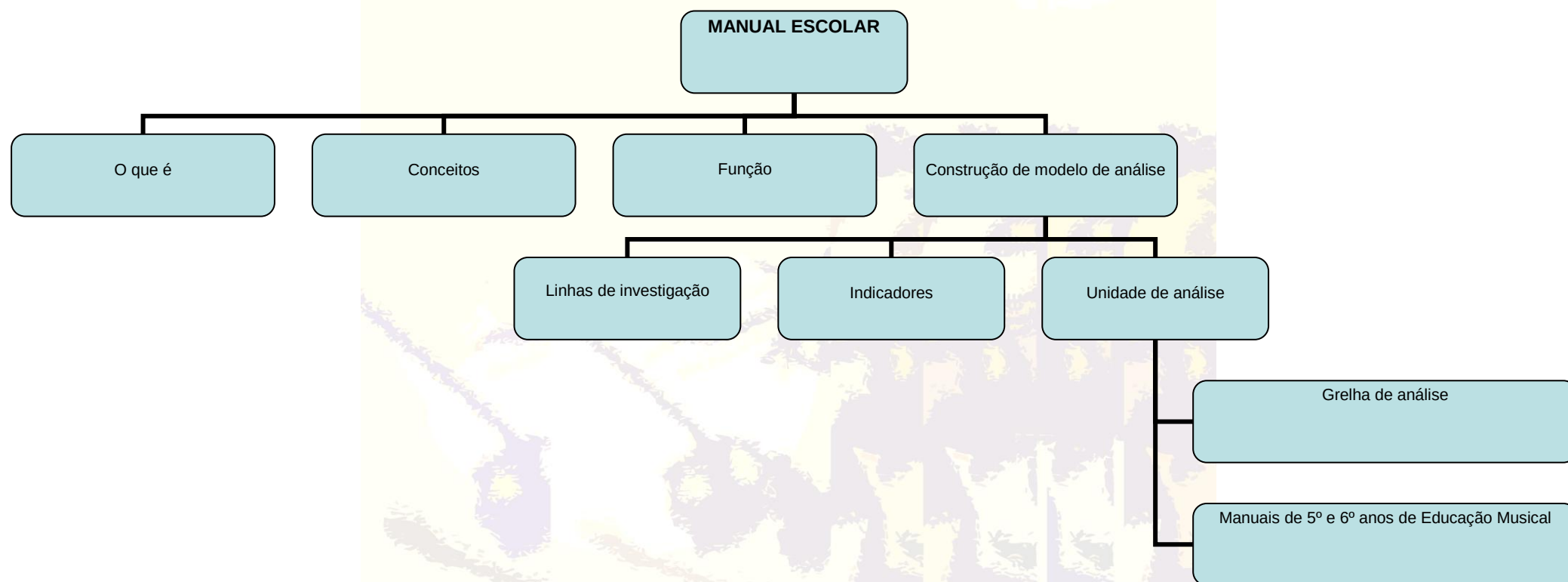
Sabe-se que o êxito de um manual escolar, nos campos comercial e educativo, depende, em muito, da decisão do professor e cabe, seguramente, às editoras conceberem manuais que não causem grandes danos ao corpo docente! Cabe a elas produzirem e editarem manuais escolares em que,

aparentemente, haja uma neutralidade do conhecimento, à luz de um falso laicismo, como se permanecêssemos no século XIX, quando se combatia o domínio ideológico no ensino, sem nos apercebermos de que ele, próprio, representa em si mesmo, a imposição de uma visão do mundo. Os manuais escolares representam contradições exemplares, voltando a intervir Revel, se *“impuestos a los niños como única fuente de información en la matéria”* (ibidem, p. 380), mas que não devem, por isso, infligir traições ao compromisso entre verdade e conhecimento, nem abusar da posição dominante dos professores e dos autores de manuais, em *“relación a un auditorio que no tiene opción entre escuchar y no escuchar”* (ibidem, p. 400). O manual escolar não deve perder de vista os seus destinatários mais directos, os alunos, pelo que, há que se apreciar a sua legitimidade como indivíduos e como sistemas de acolhimento, em função da sua personalidade, experiências anteriores e estruturas cognitivas. Qualquer manual escolar, de qualquer disciplina, deve saber fornecer sugestões de aprendizagem, o mesmo será que dizer, permitir e favorecer a passagem de uma estrutura de acolhimento inicial, para uma nova estrutura. O manual será, sempre, um sistema aberto que desempenhará uma plataforma *interface* com outras áreas e conhecimentos e só se legitimará, na medida das suas consequências educativas e na medida da qualidade das aprendizagens que desafia. Senão, ele remeter-se-á ao estatuto de instrumento frio e distante dos seus destinatários.

Como itinerário da nossa investigação, a expor na 2ª parte da tese, deu-se realce a linhas orientadoras, principalmente, relacionadas com o apoio às aprendizagens, à direcção da multiculturalidade, ao perfil iconográfico, ao contexto estrutural e à promoção da educação expressiva. No entanto, conhecem-se as várias opções político-institucionais, o volume de negócios em causa, a precariedade dos estudos sobre esta temática, a falta de uma política adequada para o manual escolar (preços, gratuitidade, concorrência, certificação de qualidade, processos de produção, regime de adopção, etc.) e dos interesses particulares (editoras, autores, escolas, professores, encarregados de educação), que têm envolvido e polvilhado de interferências o processo de produção e edição dos manuais escolares e que lhe tem prejudicado um debate que se desejava atento, rigoroso, independente e estratégico, ao serviço do bem do público.

Este emaranhado de aspectos não nos pode desviar do centro da investigação – análise e elaboração de bases técnicas para a construção de manuais escolares de Educação Musical – como contribuição para a construção de dispositivos adequados ao aluno do ensino público regular, como unidades tipo rosa-dos-ventos em que se perceba o modo como o aluno os acolhes, se identifica com eles e como deles se apropria. Os manuais escolares constituem-se em instrumentos essenciais dos processos educativos, de modo a que as novas gerações possam compreender adequadamente, as culturas existentes, em que vivem ou a que pertencem. A socialização, como processo de integração e compreensão do envolvente, é indispensável ao desenvolvimento de conhecimentos e das capacidades necessárias à participação no tecido económico, social e cultural, num contexto de vida democrática. A Figura 13 apresenta o itinerário seguido quanto ao desenvolvimento do processo de análise conduzido através dos manuais escolares estudados, tentando-se procurar linhas de continuidade e de funcionalidade, como lugares de identidade e de cidadania. Qualquer processo de análise que se adopte, não esgotará todos os elementos a avaliar, não esgotará a globalidade da análise pretendida, sem que se corra o risco de inviabilizar, essa mesma análise e de a encerrar, bem como ao objecto a analisar, num acanhado invólucro sem possibilidades de se abrir à inteligibilidade e aos utilizadores e destinatários.

Figura 13: Rede conceitual e organizadora da análise



CAPÍTULO 7

PROFESSOR, PORQUE É QUE O MEU MANUAL NÃO ME FALA DE FLORES?

"De todas as escolas que frequentei, a da rua, foi a que me pareceu melhor."

(Anatole France)

7.1. Enfrentar a complexidade

O manual escolar não está só. Nunca ao longo da sua existência, o manual soube libertar-se do complexo universo onde emergiu e onde se construiu sob contextos de pressão, de interesses sombrios, que passam pela sua edição, pelos interesses dos autores e pelos *lobbies* que subsistem nas escolas, aquando da sua adopção e durante a utilização⁸⁴. Encerrado num complexo sistema de fabricação, é de evidenciar que ele resiste num ordenamento que se situa entre “o capital financeiro, que ordena” (Apple, 2002, p. 76) e o currículo que parece dominar, facto que Apple volta a verificar, pelas investigações que realiza à volta da dinâmica das salas de aula, da supremacia e influência das teorias tradicionais do currículo, pois, “se um indivíduo entrar em muitas das salas de aula, nem sempre fica imediatamente impressionado com a força do currículo e do ensino existentes, sendo que o primeiro é, muitas vezes, impelido pelos interesses dos editores em relação ao capital financeiro” (idem, p. 84). Aliás, esta visão muito própria de Apple, que coloca o currículo no centro das teorias educacionais críticas, amplia qualquer análise que se tenha sobre teoria curricular, pois, “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento” (Silva, 2000, p. 46).

Seguindo as teorias de Pierre Bourdieu sobre os tipos de *capital*, poderemos fazer uma distinção entre o *capital simbólico* e o *capital financeiro*,

⁸⁴ A adopção depende, em muitas situações, do grupo de professores e dos seus interesses particulares. Durante a utilização, muitos casos há, em que, apesar da sua adopção na escola, o manual escolar não é utilizado pelos professores, gerando situações de conflito, quer entre professores, quer no grupo disciplinar, quer ainda, na relação com encarregados de educação. Isto diz, um pouco, do panorama existente em muitas das escolas.

aspectos onde, para nós, se constrói, fundamentalmente, a ideia de um manual escolar e que marcam o tipo de estrutura organizacional e de relações sociais e económicas em que a produção do manual escolar se envolve. Contudo, não se poderá ser, tão inocente, ao ponto de não se perceber que os professores e, porque não, também os autores, se deixem contaminar por este processo, porque devem estar presentes, não temos qualquer dúvida, em todo o processamento da edição, ou pelo menos, na análise de processos de tomada de decisões, por métodos que os intervenientes devem saber adequar.

Na essência, qualquer estratégia vai influenciar o êxito educativo e escolar do manual, quer porque “as empresas que são mais comerciais, que estão orientadas para uma rotação rápida, uma obsolescência acelerada e para uma minimização de riscos, seguem uma estratégia com vista à acumulação de capital financeiro”, mas, em contradição, correndo, no entanto, mais riscos económicos, “aqueles editores e empresas cujo objectivo é maximizar a acumulação de capital simbólico funcionam para que a perspectiva temporal seja mais longa. O lucro imediato é menos importante.” (Apple, 2002, p. 67). Ora, como se poderá concluir, o grande rio de lutas e de contradições, no interior do sistema e que o pode *decapitar*, a cada momento, vai-se engrossando, à medida “que os manuais vão sendo cada vez mais organizados em torno das necessidades do capital financeiro e que as escolas se tornam, cada vez mais, industrializadas e que os professores e professoras perdem a autonomia que levaram anos a conquistar” (idem, p. 132). Mais uma vez, as teorias críticas neomarxistas de Apple ganham acutilância e oportunidade e a sua centralidade gera uma equação entre currículo e poder, como realça Silva, “conexão entre, por um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, económicos e, por outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo” (Silva, 2000, p. 49).

O nosso receio, agora, é tentar perceber se esta paisagem, que afecta, naturalmente, a produção de manuais escolares, quer se queira ou não e por mais atitudes avaliativas que se tenham, por parte da Administração e por parte das escolas, leve, definitivamente, a que o saber se separe da interioridade e do compromisso, desumanizando-o e substituindo-o por artifícios ou artefactos curriculares. Estes novos conceitos de estruturação da aquisição do saber, leva

a que ele “se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación personal, porque éstos se convierten en impedimentos, limitações a su flujo e introducen deformaciones en el trabajo del mercado” (Bernstein, 1997, p. 160). A palavra escola, tempo escolar, disciplinas, currículo, transmissão de conhecimento, escolaridade, são, apenas, algumas das cogitações relacionadas com a formação e educação das pessoas. Mas a autenticidade da vida escolar é, permanentemente, colocada em causa, provavelmente, “porque a realidade passa-lhe quase sempre ao lado” (Cabral, 1997, p. 49). A avaliação individual, o currículo universal, as mesmas analogias e parábolas para crianças urbanas e rurais, a desconexão entre sala de aula, escola e mundo real das crianças, a fragmentação dos conteúdos, os dispositivos didáticos onde o manual escolar se insere, poderão ser alguns dos aspectos que transformaram as escolas, ao longo dos anos, em “instituições totalitárias” (idem). As reformas têm-se pautado por alterações de pormenor, mudanças tecnológicas, alterações de algum conteúdo, mas “a missão continua a ser a de criar pessoas-peças para a grande máquina do mundo” (ibidem). Como será fácil de prever-se, o ambiente tornou-se propício a que a escola se constituísse num bom mercado, de modo, através de eficientes programas de marketing, os livros didáticos aparecessem como uma, privilegiada, fonte de informação, pronta a ser usada nas salas de aula. Quer dizer, à semelhança de um *fast food*. Uma espécie de mercantilização curricular está aí, renovada e fortalecida a cada momento e, então, “é muito esclarecedor o rótulo que alguns autores, como Apple (1996) e Giroux (2000), colocam nos estudantes: *audiência cativa*” (Santomé, 2001, p. 200). Que restará ao indefeso manual escolar que, nas mãos dos alunos, pretende ser um apoio às aprendizagens? Tentar uma imunidade às pressões, ceder aos programas agressivos de marketing, continuar a fazer o jogo das empresas editoriais, ou deixar-se acorrentar ao aluno na esterilidade cinzenta do espaço escolar? O manual converte-se, assim, num objecto polimorfo, carregado de princípios, ideologias e perspectivas, companheiro quantas das vezes, doutras tornando-se perverso e, como diz Amado Mendes, ele “sendo amado por uns e criticado por outros, os manuais escolares continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação” (Mendes, 1999, p. 343).

As estratégias de marketing editorial constroem-se numa rede intrincada de interesses e de conveniências, mas, curiosamente, elas são, estrategicamente, pensadas fora da escola e longe dos interesses das escolas, sendo a instituição escolar “o lugar comercial ideal para a concretização de campanhas promocionais/publicitárias, visto reunir em si dois indicadores fundamentais: um, a dimensão da população alvo, i.e., a concentração de alunos num mesmo espaço, a usufruir dos mesmos materiais, durante um dado número de horas/dias; e, outro, pelo *álibi pseudo-educativo* que proporciona, devido a idoneidade e prestígio associados à própria instituição” (Farinha, 2007, p. 41). Não raro é, assistir-se a programas, ditos, de esclarecimento sobre a utilização de manuais escolares, impregnados de grande agressividade comercial, com contrapartidas a docentes e escolas, bem como, a existência de uma proliferação de anúncios, nos próprios manuais, referentes a novos produtos a serem comercializados pelas editoras, tudo numa embalagem educativo-turística, que percorre a oito hotéis e outras unidades similares. É uma imagem de marca que tenta conciliar objectivos comerciais com propósitos educativos, assumindo-se que “as crianças são conceptualizadas pelos gestores de marketing como uma *audiência cativa*, facilmente manipuláveis pela vulnerabilidade e pela imaturidade que lhes é inerente” (idem, p. 50)⁸⁵. Consolida-se, pois, a concepção de que “as escolas são vistas enquanto produto como um todo, como bens de consumo... Os valores que circulam no espaço escolar são com efeito, os de mercado, i.e., gastar e adquirir”, tendo “o comprador – o estudante – pouca importância nesta equação, à excepção em que pode influenciar a decisão de adopção” (Apple, 2002, p. 71).

Naturalmente que se compreende a situação de concorrência a que a edição de um manual está sujeita e com essa finalidade se “recorre muitas das vezes a *delegados pedagógicos* que, estando em contacto permanente com o mundo do ensino, fornecem ao editor informações preciosas sobre as expectativas e reacções dos utilizadores” (Gérard, 1998, p. 28). Compreendendo-se as vantagens e especificidades daqueles *delegados*, acontece que, frequentemente, eles se assumem menos como conselheiros

⁸⁵ É frequente verificar-se a divulgação de outros produtos da editora, em contracapa, como enciclopédias, dicionários, editoras associadas, bem como, as ofertas que vão juntas com o manual

pedagógicos junto das escolas, e mais como *emissários de propaganda*, que insistem na validade das suas propostas editoriais. Nota-se, no entanto, que nos últimos anos, mais por intervenção do Ministério, do que por acção das editoras, a sua presença nas escolas está condicionada e conformada a uma situação de mera divulgação do produto. Hoje, propõe-se que o sistema educacional passe a funcionar com uma filosofia, muito próxima da do mercado, em que se reconhece “que haveria salas de aula que não se diferenciariam muito das linhas de montagem de algumas fábricas; dos professores e professoras ou dos gerentes de fabricação, supervisionados por inspectores e auditores ou avaliadores, por meio de recursos que garantiriam o produto a ser adquirido por consumidores e consumidoras” (Santomé, 2001, p. 227). Por isso, continuaremos a assistir a uma discussão sobre preço de manuais, ganhos de mercado editorial, centenas de títulos de manuais, onde alguns concorrem, para a mesma disciplina, em paralelo com dezenas de outros, numa dialéctica onde quem fica, seguramente, a perder são os alunos, afinal, os primeiros destinatários e os últimos a ficarem de fora desta cadeia de interesses.

Todavia, muitas das escolas e professores estão atentos a esta invasão do espaço escolar por empresas comerciais, mas “as instituições escolares, como espaços de análise, de reflexão e de crítica da realidade, não podem permanecer indefesas diante de pressões e ataques que recorrem à manipulação da informação” (idem). Pela análise que, mais adiante faremos, aquando da abordagem de alguns dos manuais escolares, verificaremos que, ainda, existe uma percentagem assinalável de autores e de editoras que procedem de um modo que lesa a aprendizagem do aluno, produzindo materiais duvidosos, quanto ao rigor científico e à pertinência das opções metodológicas tomadas. Na análise das características intrínsecas à estrutura do manual, é indispensável que se atente, não só, na análise da mensagem, em termos das práticas comunicativas, em que o discurso pedagógico deve ser uma gramática para produzir mensagens, mas também, ao nível do interior dessa própria mensagem, à sua organicidade, à sua consistência, ao potencial que tem para produzir transformação, a que Bernstein deu o nome de *voz*. Ele verifica, através das suas pesquisas, que normalmente “los estudios se ocupan solamente del análisis del *mensaje* de la pedagogia, pero no de su *voz*”

(Bernstein, 1997, p. 195). Continuando Bernstein, conclui que “la voz de la pedagogia es una voz que nunca se oye, sino solo sus realizaciones; esto es, sus *mensajes*” (idem).

7.2. Disciplinar ou exercitar

O ambiente favorável ao crescimento da importância dos manuais escolares foi, sem dúvida, a construção de um sistema de ensino disciplinar e a importância que as disciplinas vieram a ter na programação dos conteúdos e no assumir dos currículos como fonte do conhecimento. Durante muito tempo, a produção de saberes na escola tinha origem numa construção fora da escola, nas experiências que cada um adquiria, quer junto da família, quer próximo dos cultos religiosos, quer, ainda, nas formas de trabalho, sendo, então, a escola “caracterizada como un instrumento neutro o pasivo, habría actuado de filtro de simplificación en el que las ciencias de referencia habrían depositado sus escorias, dejando pasar sólo lo esencial” (Juliá, 2000, p. 47). A falta de equivalência entre o saber prático e a sua transmissão era uma questão, fundamental, para que existisse uma consciência sobre o aprendido, pelo que, “una transposición didáctica es una condición previa absoluta, lo que implica una vuelta constante sobre lo aprendido para saber se há aprendido y de qué forma se há aprendido” (idem). Implicava, então, uma selecção de conteúdos e a sua adaptação e simplificação, de modo, adequá-los às capacidades dos alunos, em termos de saber “o que ensinar” e “como ensinar”. Mas se o currículo era, em alguma medida, a ciência que promoveria a aplicação dos conteúdos, a *propedêutica das disciplinas escolares* era o traço didáctico para a sua implementação.

Sem se desejar cair numa exploração de semântica histórica da palavra *disciplina*, o que é facto, é que o mecanismo da apropriação dos saberes e o modo como ela era realizada, fez com que a tradição escolar impusesse a institucionalização da transmissão dos saberes, afirmando Dominique Juliá que a escola, agora, ia “estableciendo prácticas especializadas de aprendizaje, organizando una programación de los aprendizajes según secuencias temporales razonadas que suponen una adquisición progresiva de las competencias y un control regulado de dichos aprendizajes” (ibidem, p. 48). Aqui, verifica-se que uma primeira necessidade de controlo, de

disciplinarização dos conteúdos, no sentido de verificação e certificação social se impunha ao sistema educativo. De facto, encontramos ao longo de uma pequena investigação realizada, várias definições para o termo disciplina, desde *instruir, matéria de ensino, passando pela repressão de desordens*. Contudo, com o desenvolver dos tempos e das ciências de educação, “poco a poco, la palabra pierde fuerza y termina por volverse un rotulo designando las diferentes materias de enseñanza, significado que conserva actualmente” (ibidem, p.52).

Mas se até aos finais do século XIX o termo *disciplina* não foi mais do que “ la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre et cette partie de l’éducation des élèves qui y contribue” (Chervel, 1998, p. 10), foi após a 1ª Guerra Mundial que o termo disciplina se vai tornar num conceito que classifica as matérias de ensino, mas não se desvinculando, completamente, do seu sentido de exercitação intelectual, no dizer de Chervel “comme un synonyme de gymnastique intellectuelle” (idem, p. 11), pois que era acompanhado por um conjunto de métodos e regras para abordar os diferentes caminhos do pensamento e do conhecimento. Verifica-se, então, que o seu significado estava vinculado à ideia de hierarquização e estratificação. A história das disciplinas escolares não é uma descrição linear, ela insere-se num contexto complexo em que se terá de enquadrar a concepção do processo educativo, das diferenças culturais, conhecimentos das sociedades, etc. Chervel está ciente destes aspectos e da necessidade de investigação de fontes primárias, como, por exemplo, os manuais escolares e demais compêndios, que podem revelar conclusões, ainda, não relatadas ou analisadas, pelo que, entende que “l’histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manoeuvre qui est celle de l’école dans le choix de sa pédagogie” (idem, p. 26). Aqui, depreende-se a importância que os manuais escolares, como veículos para aplicar o currículo, começam a ter no papel da disciplinarização dos conteúdos, das rotinas que lhe imprime, voltando Chervel a realçar que as disciplinas ensinadas, não são, senão que, finalidades impostas que “fait de l’école le sanctuaire non seulement de la routine, mais de la contrainte, et, du maître, l’agent impuissant d’une didactique qui lui est imposée de l’extérieur” (ibidem). Trata-se, pois, de implantar expressões normalizadas, que as práticas vêm a acentuar, numa tensão, quase, de corpo a

corpo, em que as condições de ensino estão, fortemente, ligadas aos conteúdos disciplinares, em que “la liberté théorique de création disciplinaire du maître s’exerce dans un lieu et sur un public également bien déterminés: la salle de classe d’une part, le groupe des élèves de l’autre” (ibidem, p. 27).

A necessidade de sistematização do ensino, a que o *Ratio Studiorum*, com a sua redacção definitiva em 1599 veio dar um enorme contributo, encontra-se, já, nas orientações pedagógicas da Companhia de Jesus, em que se indicavam “quais as disciplinas que deveriam ser estudadas, o fim a alcançar por intermédio delas, a vigilância severa a exercer sobre as matérias dos estudos para que os alunos se não extraviem nas investigações científicas, os livros que deveriam ser lidos, a condução do estudo, etc.” (Carvalho, 2008, p. 331). Este aspecto teve uma enorme influência na prática do ensino, já que, as mesmas regras e os mesmos métodos foram generalizados nos diversos países da Europa. Muitos compêndios escolares foram adoptados nas escolas da Companhia de Jesus, como garantia de que as matérias eram seguidas e aprendidas, servindo de apoio à exposição dos mestres. Assistiu-se a um grande trabalho editorial, ao nível dos compêndios adoptados nas escolas da Companhia de Jesus, cuja publicação a própria Companhia apadrinhou ou fomentou, bem como, de “outros livros de natureza escolar, ou relacionados com o estudo, foram publicados até ao fim do século XVI, a partir do ano de 1555, em que o Colégio das Artes foi entregue aos jesuítas” (idem, p. 357).

O controlo simbólico através das disciplinas como linguagem e como instrumento organizador, que o Estado desenvolve num plano crescente, estorva o contacto e intercâmbio entre as disciplinas⁸⁶ e que, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem dificulta-se, desorganizando-se a construção do saber, criando privilégios, fragmentos particulares, nichos de compreensão alcançados, só, por alguns, como Bernstein muito bem observa, quando conclui que “las disciplinas o materias singulares son narcisistas, orientadas hacia su próprio desarrollo” (Bernstein, 1997, p. 160). O livro didáctico tem sido considerado uma fonte, muito especial, para o estudo da história das disciplinas escolares, porque ele organiza os conteúdos em níveis

⁸⁶ Bernstein explica que este intercâmbio se deve dar em *regiões* que, segundo este autor “son una recontextualización de las disciplinas en unidades mayores que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en el de la práctica” (1997)

ou unidades que simulam uma aula. As sucessivas edições dos livros didáticos possibilitam o exame da evolução das disciplinas escolares, aglutinadoras, agora, de saberes que antes estavam dispersos ou concentrados. Mas esta questão não deixa de colocar inúmeros problemas ao nível da constituição de uma disciplina e da natureza disciplinar dos conteúdos, que Chervel inventaria do seguinte modo: “y a-t-il des traits communs aux différents disciplines? La notion de discipline implique-t-elle une structure propre, une économie interne qui la distingueraient des autres entités culturelles? Y aurait-il un modèle idéal de la discipline vers lequel tendent toutes les disciplines en voie de constitution? Y a-t-il des matières qui se prêtent plus que d'autres à un processus de disciplinarisation?” (Chervel, 1998, p. 34).

Existem autores e investigadores que consideram a existência de um elenco disciplinar, favorável às aprendizagens, em que algumas técnicas, como a memorização e a recitação são exemplos aceitáveis, quer para a motivação dos alunos, quer para a incitação ao estudo, melhorando as suas *performances* de aprendizagem, donde “contenus explicites et batteries d'exercices constituant donc le noyau de la discipline” (ibidem, p. 38). O estudo da evolução das disciplinas, a sua construção à luz do currículo, o conjunto de conteúdos, exercícios e estratégias “montre que les pratiques visent à susciter l'intérêt de l'élève” (ibidem, p. 39), pelo que, conclui Chervel que “l'histoire des pratiques de motivation et d'incitation à l'étude traverse de part en part toute l'histoire des disciplines” (ibidem). De facto, tem sido operativo o movimento para tornar acessível aos alunos, conhecimentos mais especializados, através da prática disciplinar. Contudo, tal recontextualização pode não levar a uma mais efectiva aquisição, por se tratar de uma competência fragmentada, ou uma literacia segmentada, opondo-se o discurso vertical ao discurso horizontal, aliás como Goodson refere quando diz que “el conflicto y el compromiso que rodean el curriculum escolar, y que existe dentro de las disciplinas escolares, representa a un tiempo una fragmentación y una interiorización de las luchas que se producen en la enseñanza (Goodson, 1995, p. 64). Mas, continua Goodson a explicar o sentido da divisão do saber, “fragmentación porque los conflictos tienen lugar ahora a través de una gama de disciplinas compartimentadas; interiorización porque esos conflictos tienen lugar dentro

dos limites de la escuela y de la disciplina”. Trata-se de um juízo, de certo modo, circular, que não se romperá se o sistema permanecer igual, quer dizer, voltamos, novamente, à obrigação de se analisar a natureza das forças sociais que controlam o currículo e o ensino, porque “el curriculum escolar es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (idem, p. 95).

Devemos, então, proceder a um exame atento sobre as relações entre a prática disciplinar e os seus, possíveis, reais efeitos sobre a qualidade das aprendizagens e sobre os níveis de motivação dos alunos para a aprendizagem, a partir das eventualidades de frenagem à liberdade do aluno e de uma orientação excessiva e fragmentação das práticas lectivas, donde, se deverá extrair lições para a compreensão do insucesso escolar, se devido ao regue disciplinar do currículo, se devido ao sistema educativo, no seu todo. Contudo, elas têm, ao longo dos anos, representado um papel importante no diálogo entre professores e alunos, entre a possibilidade da transmissão cultural e da consciência cultural, pelo que, conclui Chervel que “les disciplines sont le prix que la société doit payer pour pouvoir transmettre la culture, dans le cadre de l'école ou du collège” (ibidem, p. 56).

Não quereríamos encerrar este assunto dedicado às disciplinas, mesmo que de forma breve, pois, é um objecto que deveria ser desenvolvido em outra sede, sem passar por uma outra relação a que a estrutura disciplinar vigente pode conduzir. Naturalmente, falamos da importância que o espaço e o tempo têm na construção do conhecimento e nas relações que a escola mantém com o todo da sociedade. Mesmo que a escola, na sua origem não tenha surgido com a função de moldar, mas sim, com a finalidade de impregnar conteúdos culturais, verifica-se que, ao longo dos tempos, ela foi assumindo a primeira atitude, pelo que, o tempo e o espaço foram sendo perspectivados, de forma a disciplinar, organizar e a regularizar, para a criação de hábitos, num mundo, cada vez mais industrializado.

Na complexidade que a escola foi assumindo no curso da história, e porque um tempo quando se instala desinstala outro tempo, não será exagero poder considerar-se que a legitimidade curricular conferida à organização dos conteúdos de hoje se constrói num equívoco socializador, de difícil compreensão, porque as matizes escolares passam por fragmentos de saberes

e por blocos horários, padronizando ritmos de aprendizagem e uniformizando a noção de tempo, quando ele não é a mesma coisa para todos nós. A organização do tempo escolar, como factor interferente na reconstrução do tempo social, é “um elemento estruturante do modelo escolar de educação... articula-se, de forma coerente, com outros elementos, tais como a delimitação de um espaço escolar próprio, a criação de mecanismos de controlo do comportamento dos alunos (vigilância, punições, recompensa), não deixando de lado, a sua íntima ligação com “a construção de um currículo graduado e sequencial” (Pintassilgo, s/d), que o regime de disciplinas desenvolve. Contudo, é de considerar que esta ligação impõe parâmetros de dificuldade à criatividade, que aprisionam o aluno num sistema de forças e que evitam que ele viva menos, num tempo de prazer e mais num clima de trabalho disciplinar. É necessário construir-se uma viagem em que o tempo leve o pensamento e o traga de volta, envolto em desenvolvimento, não estando certo que as disciplinas sejam o veículo ideal para esta transumância de saberes. Ilya Prigogine na sua abordagem da dimensão histórica do tempo⁸⁷, alerta-nos para o facto de sermos nós a introduzir a noção de tempo, pois, ele é uma ilusão, aspecto que relata de um modo inteligente: “com efeito, quando olho para um relógio, utilizo o movimento para apreciar o tempo, mas o tempo não é um relógio, pois se o relógio pára, o tempo continua a escoar-se. “Então, onde está o tempo?” (Prigogine, 2000, p. 17). Será, então, que as disciplinas e, portanto, um ensino realizado através delas, serão o processo mais acessível, para que o aluno adquira a consciência do tempo e possa, através delas, proceder a uma gestão criativa do tempo? Será que, antes pelo contrário, estaremos a possibilitar uma falsa ideia de discurso temporal e que dificultará a participação efectiva das crianças no tempo de escola? Será que não estaremos a subestimar o exercício da cidadania, ao impor-lhe, sem negociação, regimes e espaços, que as impedirá de deixar as suas marcas, pelos desenhos nas paredes, pelas pinturas de painéis, retirando-lhes oportunidades de opinar e discutir ideias e desejos? Não será que as disciplinas deveriam conter essa, incontornável, pepita de prazer que só a gestão do tempo e dos espaços pode,

⁸⁷ A minha referência a Prigogine e à volta da sua penetrante teoria, é breve e, provavelmente, inadequada, mas atenta a um autor que tem, tanto de complexo, como de fascinante

criativamente, fornecer? Será que o tempo do currículo disciplinar, será o tempo dos sentidos?

Objectivamente, não estamos a pronunciar-nos sobre a adopção de um sistema eficaz de aprendizagem, nem tão pouco, possuímos a certeza de que algo possa funcionar na mudança drástica, como cada um de nós dimensiona o mundo em que vivemos, porque “cada uno de nosotros crea en su cerebro un modelo mental de la realidad, un almacén de imágenes. Algunas de estas son visuales, otras auditivas, incluso táctiles. Unas son solamente percepciones, rastros de información sobre nuestro entorno, como un atisbo de cielo azul vislumbrado por el rabillo del ojo” (Toffler, 1980, p. 103). Acontece, porém, que a *terceira vaga da civilização*, segundo Alvin Toffler, que descansará sobre uma base tecnológica, exigirá que “a matéria prima más básica de todas – y una que nunca puede agotarse – es la información, incluida la imaginación” (idem, p. 230). Verifica-se da necessidade da alteração curricular e, sobretudo, uma maneira diferente de a implementar, a que Toffler dá, extrema, atenção, na medida em que a nova civilização “estructurará la educación, redefinirá la investigación científica y, sobre todo, reorganizará los medios de comunicación” (ibidem).

A organização compartimentada de conteúdos tem vindo a alterar-se e nem sempre se encontrou, na escola, de forma pura. Fomos descobrindo, ao longo dos tempos, “propostas e experiências que rompem com esta organização por unidades centradas exclusivamente numa cadeira ou disciplina” (Zabala, 1998, p. 140). Foi, então, possível estabelecer uma diferente ordem curricular, percebendo-se da importância de articular conteúdos, “relações entre matemática e a física, entre a história da arte e a da literatura, entre a língua e as ciências sociais, entre a biologia e a química, etc.” (idem). Como ponto central deste arquétipo curricular, encontramos-nos diante de duas proposições de organização de conteúdos, uma que “toma como ponto de partida e referencial básico as disciplinas ou matérias” (ibidem, p. 141), nunca perdendo a sua identidade como matéria diferenciada, e outra “o modelo de organização de conteúdos que nos oferecem os métodos globalizados, os quais nunca tomam as disciplinas como ponto de partida” (ibidem). Encontramo-nos perante uma dualidade de acção, nem sempre fácil de a relacionar ou articular, aliás, constituindo-se na própria essência do que se

pretende alcançar com a educação. Mas Zabala tenta conciliar as duas posições e assume como resposta, a necessidade de se não supor uma rejeição das disciplinas e conteúdos escolares, atribuindo-lhes um determinado lugar no ensino, mas sem as características de enciclopedismo, sendo, contudo, favorável à opção de “organizar os conteúdos através de um enfoque globalizador, para que as aprendizagens sejam as mais significativas possíveis, para que o que os meninos e meninas aprendam, lhes ajude a se formar como cidadãos competentes para compreender a sociedade em que vivem e participar nela construtivamente” (ibidem).

Assim sendo, a interpretação disciplinar de hoje está a passar por outro modo de reunir e dispersar os conceitos escolares, encontrou outra forma de valorizar a aquisição do conhecimento e de perceber a dimensão sociopolítica do currículo, *versus* à ilusão da neutralidade do currículo, pois, a realidade fez ver que a evolução pedagógica não encontra, por vezes, um estatuto disciplinar sólido, que venha a consolidar o património dos saberes, o que Chervel questiona perguntando se “tous les apprentissages sont-ils, ou non, disciplinarisables?” (ibidem, p. 50). À luz da teoria de Bernstein, assiste-se hoje a um quebrar do edifício disciplinar, pelo menos, a um abaixamento da sua importância e determinância, através da criação de *áreas curriculares não disciplinares*⁸⁸, que fazem apelo ao cruzamento dos saberes, potenciando, por isso, a descoberta de novos saberes. Bernstein comprova que a organização do saber vai na direcção da sua *regionalização*, pois admite que “se produce un cambio en la relación entre disciplinas” a que chamou de *regiões*. Como *habitus* pedagógico primário de professores e alunos, “las regiones son una recontextualización de las disciplinas en unidades mayores que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas, como en el de la práctica” (Bernstein, 1997, p. 160), passo essencial para a produção de um discurso pedagógico.

A aprendizagem da noção de tempo, esta *linguagem silenciosa*, tem dificuldades ao nível da sua explicitação formal, ou na sua definição teórica, porque ela existe no conjunto de normas culturais e, porque não, escolares do tempo, que variam de comunidade em comunidade e, nestas, de geração em geração. Técnica e formalmente o sistema temporal é vivido de diferentes

⁸⁸ Caso da Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica

maneiras e organiza-se de modo diverso, originando dificuldades de adaptação cultural e desvios de personalidade. A escola tem acentuado este aspecto quando pensa que “todas as crianças entendem o tempo de maneira semelhante e mais ou menos na mesma idade... pressupõe-se que aos seis anos de idade todos os alunos têm adquiridas as mesmas competências... concebe-se o desenvolvimento como homogéneo, continua a negar-se a variabilidade individual e do contexto do desenvolvimento” (Moura, 2005, p. 48). E o que acontece, normalmente, é que os alunos, até determinada idade (12/14 anos) conhecem o funcionamento do nosso sistema de tempo, mas não se apercebem das harmonias emocionais que ele nos provoca. Julgamos, também por isso, que os manuais serão um dispositivo interessante para o estabelecimento de regras funcionais que permitem uma melhor compreensão e gestão do tempo. Mas sendo a escola uma realidade omnipresente na vida das crianças e jovens, ela “ignora a génese histórica das diferentes componentes da vida escolar, o que, para além de dificultar a compreensão do significado da sua introdução, oculta o seu carácter conjectural” (idem, p. 51). O tempo escolar, ao longo dos anos, foi sendo estruturado, mais em base, de princípios administrativos, do que reflexo de princípios pedagógicos ou psicológicos, concluindo, assim, Moura que “a questão do tempo escolar é paradigmática desta ideia de imutabilidade, é mesmo quase tabu tocar no tempo escolar” (ibidem).

A investigação intercultural tem-nos fornecido pistas de acção, de tal modo, possamos compreender a influência dos contextos, sociais e educativos, como avaliadores dos nossos comportamentos e, nomeadamente, na escola onde as confluências são inúmeras e onde algumas das práticas constituem *mitos*, sendo que ela se revelará fundamental para a percepção das razões que se nos colocam para que, determinado processo não funcione ou funcione deficientemente, e para que, se procure compreender as continuidades e as mudanças no comportamento individual. Parece-nos existir um vazio neste assunto.

Há que distinguir aspectos específicos e gerais (ou universais) do comportamento, a que a psicologia intercultural chama de “*émicos* aos primeiros e os segundos como sendo *éticos*” (Neto, 1997, p. 19) De facto, se abordarmos uma determinada experiência sem ter em conta o seu contexto cultural

(*abordagem ética*), estaremos a implicar éticos *impostos*, portanto, exteriores àquele âmbito, estaremos a analisar uma situação ou facto, com os nossos olhos. É o que se pode verificar quando o tempo escolar e de aprendizagem é, sempre, o mesmo, universalmente e quando, por exemplo, a construção de um manual não deixa pistas de trabalho para aqueles que têm mais dificuldade ou em ler, ou redigir, ou mesmo, de acompanhar determinada explicação sobre um conceito que lhe é estranho. Ora, o objectivo do processo de ensino-aprendizagem é o de, progressivamente, se obter uma mudança dos éticos *impostos* para a perspectiva émica da situação que se estuda ou se encontra. Em muitas das situações, pretende-se que os alunos cheguem ao mesmo ponto da aprendizagem, ao mesmo tempo, quase que se diria que existe uma patética *paneducação* (conferir, novamente, a disciplinarização dos conteúdos, com um programa rígido e sistemas de avaliação para todos e na mesma altura), sem preocupação de se atender aos factores que os individualizam. Por isso, o conceito de *rapidez* deve constituir um aspecto émico a considerar, evitando-se que as mesmas soluções possam ser utilizadas na resolução de problemas diferentes. Sobre este assunto, Neto não deixa de reflectir sobre as preocupações de standardização das práticas e dá mesmo um exemplo, que desejamos transcrever: “se os chefes dos Bagandas⁸⁹ participassem numa reunião com uma agenda sobrecarregada de tomada de decisões de quadros norte-americanos ou europeus, a reunião acabaria antes de os chefes poderem apresentar as suas contribuições” (idem, p. 20). Julgamos estar diante de um aspecto importante a ser levado em linha de conta, quando está pela frente a construção de um dispositivo didáctico, destinado, de modo universal, de norte a sul do país, para o mesmo conjunto de conteúdos.

Com efeito, o aparecimento das novas áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica – são uma tentativa de uma diferente ordem curricular, de um novo paradigma de gestão do tempo escolar a das *disciplinas*, se bem que, não sendo uma utopia para a aprendizagem, nem tão pouco uma *antiutopia*, prefere Toffler chamar-lhe de uma “practopia” que não será “ni el mejor, ni el peor de todos los mundos posibles, sino un mundo que es práctico y, a la vez, preferible al que

⁸⁹ Comunidade tribal do Uganda

teníamos” (Toffler, 1980, p. 234). Se por um lado, se se pretende que as áreas não disciplinares, respeitando os princípios da diferenciação pedagógica, da adequação e da flexibilização, “se relacionem entre si e com as disciplinas” (ME, 2002), pode conduzir ao “empobrecimento do trabalho que se desenvolve nas diversas disciplinas, reduzindo a atenção aos métodos de trabalho, às questões da cidadania, ou mesmo, à realização de projectos, com o pretexto de que isso se faz nas áreas disciplinares” (idem, p. 14). Ora, este aspecto comprova, de algum modo, uma das consequências negativas da excessiva disciplinarização do sistema, que, curiosamente, poderá contaminar o desenvolvimento das áreas não disciplinares, gerando uma tendência para “encarar cada uma destas áreas como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos, do contexto e das restantes disciplinas e exagerando um pouco em sumários, trabalhos de casa e testes” (ibidem, p. 13). A história das disciplinas e a sua prática têm pesado, como, facilmente, se conclui, por um aspecto simbólico, na adopção de práticas inovadoras de abordagem curricular, pois, com extremo desembaraço se pervertem atitudes inovadoras e onde a criatividade deveria constituir uma estratégia de aprendizagem.

A questão, agora, coloca-se ao nível da produção dos futuros manuais escolares, face ao contexto pedagógico atrás enunciado e como podem eles encaixar-se num conjunto de contradições e se poderão, de alguma forma, contribuir para o melhoramento de ritmos e de processos de aprendizagem que, em face da sua escolarização, foram, já, interiorizados pela sociedade. Uma vez mais, se abrem pistas de trabalho para a investigação histórica e social, capaz de interrogar os desafios do tempo presente.

CAPÍTULO 8

O MANUAL ESCOLAR: ALVO, ESPELHO E TELA

"Reformemos as nossas escolas, e não teremos que reformar grande coisa nas nossas prisões"

(John Ruskin)

8.1. Sucessos rotineiros

Sei que li, mas, já, não me recordo onde, uma frase de Vítor Hugo que atribuía à educação o poder de construir o futuro e de o arquitectar segundo diferentes ordens: "Abri escolas e tereis fechado prisões; mobilizai as cabeças e não as tereis de as cortar". De facto, esta declaração coloca-nos, hoje em dia, algumas preocupações e intriga-nos quanto às finalidades da instituição escolar e do papel que as representações sociais têm no processo educativo. Sucesso escolar e educativo, currículo escolar, didácticas, competências, avaliação dos resultados, tecnologias educativas são, apenas, alguns dos paradigmas que, curiosamente, questionam a escola de hoje na sua organização, conceito e finalidades. Mas são, apenas, narrativas enérgicas que fazem parte de um tradicional *melting-pot*⁹⁰, que têm ajudado a construir arquétipos fatigados, incidindo numa engenharia de aprendizagem, a que Postman chama de "ilusões de grandeza" (Postman, 2002, p. 42).

A proliferação de discursos pedagógicos que, conjuntamente, com a fragmentação disciplinar e a especialização excessiva, pelo menos, no 2º ciclo de escolaridade básica, pode conduzir-nos ao esvaziamento do acto educativo, levando-nos a afirmar que estaremos perante uma tendência educativa preocupante, elencando preocupações como "estaremos nós a assistir ao nascer ou ao pôr-da-escola? Será a luz irradiada a da escola nascente ou a da escola poente? (...) Que cambiantes? Que sinais? Serão eles arautos de uma aurora educacional? (...) Ou, pelo contrário, tratar-se-á de poalhas do

⁹⁰ Cadinho de cultura

crepúsculo ou do entardecer educativo, soando dolente e nostalgicamente ao fim da era escola?” (Gomes, 2004, p. 13).

Os debates sobre a escola, propriamente dita, não têm abundado – talvez, muitas discussões e polêmicas - mesmo que à sua volta se tenham, já, reunido investigadores, professores, historiadores, agentes educativos diferenciados, organizações estatais, empresas, universidades, para uma discussão aberta sobre a importância da instituição, das competências que confere ou devia examinar, mas que continua e continuará a suscitar as mais elaboradas polêmicas, as mais profundas discordâncias, os mais contrastantes sentimentos e emoções, num tempo que devia constituir leito para, uma vez por todas, se aprofundar o lugar da escola. Sem dúvida que “existe uma escassez de discursos totalizadores sobre a escola, sobre a educação e a formação” (Martins, 2006, p. 74), permitindo mudanças em direcções imprevistas e, porque não, alguma erosão nas escolas ou nas maneiras de pensar, tanto mais que “a ideologia neoliberal, uniformizadora, e com a progressiva fragmentação a que se submetem os distintos saberes e práticas profissionais (...) atomizam o conhecimento e a especialização, em prejuízo das visões de conjunto e da compreensão global, interdisciplinar e complexa da realidade” (idem, p. 75). O paradoxo parece vir-nos da industrialização que “por necessidades de desenvolvimento, batalha em sentido contrário (isto é, no da especialização) e, portanto, na atomização, na pulverização, na fragmentação dos saberes” (Gomes, 2004, p. 31).

A questão é relevante, não só pela importância decisiva na estruturação das sociedades, no desenvolvimento de mentalidades, mas também, porque a escola acolhe repetidas invasões, interferências, frágeis protagonismos, dada a natureza da sua dimensão e do espaço alargado em que se constitui. A tentação da fazer a escola à semelhança do mundo, ou revesti-la, à moda *rousseauuniana* de forma a transformar o mundo pela educação, pode, porventura, esvaziá-la no que de mais nobre ela deveria alcançar: uma grande liberdade de acção e independência política. Hannah Arendt (2000, p.42) é clara quando coloca este problema, advogando um livre desenvolvimento das qualidades e características da criança: “Normalmente, é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes, a instituição que

se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade”. De facto, parece ser esta a enorme questão e que dificulta a escola como um espaço de identidade relacional, com capacidade para operar sobre o significado das coisas, porque “as pedagogias ou as tendências educativas vanguardistas do passado, hoje, generalizaram-se e normalizaram-se. Muito do que se faz ou se aplica, pedagogicamente, nas nossas escolas fica, por vezes, descontextualizado, com falta de rigor ou com superficialidade epistemológica e teórica no momento de inovar” (Martins, 2006, p. 76).

Esta questão é de enorme pertinência e será aí, também, que se devem operar as reflexões sobre o seu impacte junto dos alunos e famílias. A escola não é, facilmente, permeável a novos modelos criativos, ou pelo menos, tem dificuldade em os perceber em tempo e alicerça-se em *sucessos rotineiros*. O campo educacional e as suas formas de apropriação e de incorporação de novos conceitos tem-se alterado, porque, também, o espaço social de inter-relações tem sofrido desenvolvimentos e ampliações, porque novas fronteiras sociais se estabeleceram, levando os cidadãos e ajustarem as suas aspirações e desejos à volta de diferentes “*habitus*” (cf. Bourdieu), como princípios geradores e organizadores de práticas e representações sociais, duráveis e transferíveis. Sobre isto, Pierre Bourdieu é autor de amplas considerações sobre as noções chave de “*habitus*” e “*campo*”, a partir das quais se constrói a realidade social, “je décris l’espace social global comme un champ, c’est-à-dire à la fois, comme un champ de forces, dont la nécessité s’impose aux agents qui s’y trouvent engagés” (Bourdieu, 1994, p. 55). É neste conceito, nesta premissa essencial da realidade que as relações devem assentar e se devem estabelecer as redes essenciais para a mobilização de mecanismos de capitalização de recursos, em que “un groupe mobilisé par et pour la defense de ses intérêts, ne peut advenir à l’existence qu’au prix et au terme d’un travail collectif de construction inséparablement théorique et pratique” (idem).

Mas os novos conceitos de autonomia dos professores, os novos modelos da gestão escolar, a cultura empresarial, a consolidação de um “Estado avaliador” que legisla e regulamenta à distância, caracterizam as ideologias neoliberais e dificultam a participação e o debate pelas famílias e

professores, sendo previsível que “um Estado dirigido por propostas mercantilistas abandone o discurso que transformou a escolaridade obrigatória em dever e urgência nacional; ou seja, pressupõe um ataque contra os discursos da igualdade de oportunidades, de justiça social, de liberdade e de democracia” (Santomé, 2003, p. 57). Há, aqui, um modelo de reprodução social em que se tende a perpetuar os privilégios, os poderes e as lógicas hereditárias. A escola funciona como o *demónio de Maxwell*⁹¹ em que se procede à triagem de partículas, enviando as mais rápidas para um recipiente e as mais lentas para outro, mantendo, este demónio, a diferença de temperatura (Bourdieu, 1994, p. 40). O mesmo que parece acontecer com o sistema escolar ao manter-se a ordem existente. E, novamente, Bourdieu volta a outra noção importante da sua teoria, o conceito de “violência simbólica”, quando o Estado se assume como a medida para regular o funcionamento dos diferentes campos, “soit à travers des interventions financières... soit à travers des interventions juridiques” (idem, p. 56). Com efeito, reaprecia Bourdieu, “la genèse de l’État est inséparable d’un processus d’unification des différents champs sociaux, économique, culturel (ou scolaire), politique, etc., qui va de pair avec la constitution progressive du monopole étatique de la violence physique et symbolique légitime (ibidem, p. 55).

A questão de sabermos o que significa a escola e qual a sua, primordial, função, é central, embora possa existir, à sua volta, grande confusão. Numa generalidade dos casos, acredita-se que a principal finalidade da escola é ajudar as crianças/alunos a desenvolverem as suas, naturais, capacidades, no sentido da democracia e da cidadania, dotando-as de condições essenciais a uma melhor compreensão do mundo. Para outros, seguramente, que a escola deve preparar os cidadãos para o trabalho, direccionando-os no sentido das práticas e das habilidades especiais, inculcando-lhes ideologia e o primado da competitividade, porque é notório que “o sistema educacional está, claramente, relacionado ao mundo empresarial, por exemplo, às indústrias da informação e da comunicação” (Santomé, 2003, p. 223). Verifica-se, assim, que as

⁹¹ “*Raisons pratiques*”, de Pierre Bourdieu: “le physicien Maxwell pour faire comprendre comment pourrait être suspendue l’efficacité de la seconde loi de la thermodynamique: Maxwell imagine un démon qui, parmi les particules en mouvement plus ou moins chaudes, c’est-à-dire plus au moins rapides, arrivant devant lui, opère un tri, envoyant les plus rapides dans un récipient, dont la température s’élève, les plus lentes dans un autre, dont la température s’abaisse” (1994, p.40)

ideologias neoliberais e, portanto, conservadoras, tentam orientar os seus sistemas educativos no sentido da produção, promovendo um tipo de homem e de mulher condicionado pelos interesses da sociedade de mercado, percebendo-se a “grande disparidade de grupos que disputam os sistemas educacionais: as famílias, os grupos empresariais, a comunidade de moradores, o exército, as igrejas... todos pedem ajuda às instituições escolares para resolver os seus problemas” (idem, p. 225). Conclusão adequada, aquela que se pode inferir do facto de que a explicação para o êxito de um sistema educativo não se encontrar na própria escola, mas sim, na sociedade, porque “as escolas são ou tendem a ser conservadoras, reprodutoras, quando a sociedade é estável, estática e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é dinâmica” (Enguita, 2007, p. 26).

Um novo e enriquecido enfoque, alargado e universal, numa perspectiva epistemológica, deve conceder-se à discussão sobre os pressupostos que levam as sociedades a utilizar a escola – pelo menos, para aquelas que a usam como monopólio da educação, quase como uma patologia – fundamentalmente, como limiar para a promoção da competitividade e produtividade, anulando ou, pelo menos, desconsiderando todas as outras actividades de escola que não se destinem a esse fim, determinando-as como simples adereços e esbanjamento de tempo precioso. As reformas e contra-reformas sucedem-se, as invenções curriculares atrapalham-se e atrapalham quem nelas é apanhado, os desejos renovam-se, mas as práticas persistem, frequentemente, à volta de axiomas gastos e ineficientes. E Hannah Arendt percebe o problema em toda a sua extensão, quando releva o aspecto da educação se dever efectuar num mundo que não pode ser, somente, estruturado na autoridade e na tradição, embora estas sejam importantes no acto educativo, para concluir que “a primeira consequência que daqui decorre é a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não incitá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender, implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente...” (Arendt, 2000, p. 51). A escola de hoje sofre, então, com toda esta situação, sente-se enredada numa teia que, convenhamos, tem ajudado a urdir, confrontando-se e conformando-se com incapacidades e indefinições que

lhes retiram vivacidade, frescura, competência e eficácia. Para além do mais, ela está insularizada na sua organização, arma-se à volta de um conjunto de actores e de rotinas numa subjugação exagerada ao Estado Central, que lhes retira, assim, unidade, dimensão organizacional e funcionalidade. A imposição normativa e a dependência burocrática são levadas ao extremo, condenando os actores à capitulação inevitável, perante o poder externo, desaguando na condição suficiente para a reprodução de contextos. Afinal, aspectos que condicionam a Escola nos seus objectivos, a contraem nas suas expectativas e a impedem de se assumir como um, verdadeiro, espaço educativo de responsabilidade, pois, a educação é, também, “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças, para não as expulsar do nosso mundo, deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo” (idem, p. 52). Aqui, está implícita uma ideia de prazer e de contentamento e, logo de seguida, de felicidade que as crianças deveriam sentir quando vão à escola. Segundo o nosso ponto de vista, a escola deve ser entendida como um lugar aprazível, de educação sensorial, por experiências exaltantes, que não endureçam os alunos, que não os apodreçam, mas que os amadureçam e, “assim, através desta nova e multímoda escola dos sentidos, a humanidade que partilhamos poderá continuar a aspirar à perfeição” (Torrado, 1988, p. 27).

Mas cabe, então, solucionar o problema, planejar percursos de sucesso, onde o *currículo imposto* e o *currículo de gosto*, ganhem igual importância e em que não seja mais visível, a diferença entre o que é trabalho sério e a aprendizagem pelo jogo. Hannah Arendt considera o jogo como “o mais vivo modo de expressão e a maneira mais apropriada para a criança se conduzir no mundo, a única forma de actividade que brota espontaneamente da sua existência de criança”. De facto, se se impedir a criança das suas experiências pelo jogo, se a obrigarmos a abandonar a sua própria iniciativa, “estamos a forçar a criança a adoptar uma atitude de passividade”, volta a realçar Arendt, para concluir que “só aquilo que se pode aprender através do jogo corresponde à sua vivacidade” (Arendt, 2000, p. 34-35), pedagogia que até poderá, pelo menos em certas idades, estimular a criatividade e a motivação das crianças.

Não se deseja que a escola se cristalice à volta de um mito pacificador de consciências ou se veja fracassada quando obrigatória e universal,

parecendo, contudo, roubar tempo e emoções àqueles que a frequentam. O filósofo Edgar Morin anuncia a melhor resposta para a existência da escola e função: “Preparar a criança para a vida ou enfim, ensiná-la a viver... a compreensão é em si, simultaneamente, meio e fim da comunicação humana. Ora a educação para a compreensão está ausente dos nossos ensinamentos” (Morin, 2002, p. 111). Mas, continua atento ao que o cerca, às certezas e incertezas dos nossos valores, numa unidade complexa da natureza humana, que é, de imediato, desmembrada pela própria escola, quando ela coloca o seu enfoque numa divisão disciplinar incoerente, por vezes, e irracional, quase sempre, em cargas horárias insensatas e programas desajustados da realidade. Reafirma, então, Edgar Morin: “é espantoso que a educação que aspira a comunicar os conhecimentos permaneça cega sobre o que é o conhecimento humano, os seus dispositivos, as suas doenças, as suas dificuldades, as suas propensões para o erro como para a ilusão, e não se preocupe nada em dar a conhecer o que é conhecer” (idem, p. 16).

O pensamento de Morin leva-nos ao facto de se insistir, por vezes exageradamente, numa distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo. Acredita-se que seja uma dissociação simplista, guardando de um lado, o que respeita ao usufruto cognitivo, enquanto, de outro, se salvaguarda um espaço para as questões afectivas, sociais ou relacionais. Tudo isto, a acreditar na sua eficiência, resultaria em aceitarmos o duplo sentido do conceito de “disciplina”, em que o currículo se architectaria em colunas separadas, sem se perceber que a sua presença se reclama para suportar uma tela imensa, una e indivisível – *sucesso educativo global*. A educação não se mede por valores ou por conhecimentos práticos e, muito menos, se pode privatizar parcelas dos saberes. Quando se aprende música, descobre-se a história e a geografia. Quando se pratica a matemática, compreende-se que ela se relaciona, intimamente, com a música. Mas quando se estudam todas, numa relação interdisciplinar – em que exista cooperação e diálogo - examina-se o mesmo conjunto de valores, projectados na prática da organização, na compreensão do tempo e do espaço, na percepção da harmonia e no conhecimento do mundo, numa relação connosco e com os outros. A ampliação do conhecimento exige-se, como função primordial da escola e “seria bom, portanto, não se retomar uma oposição simplista e ultrapassada entre a

educação e a instrução” (Perrenoud, 2003, p. 16), não devendo a escola, então, limitar-se à transmissão de saberes, porque “o sucesso educativo e escolar não são antinómicos, não havendo razão alguma para limitar o sucesso *escolar* às aprendizagens mais tradicionalmente associadas à ideia de instrução” (idem, p. 16). Perrenoud, seguro de que a democratização do ensino e o seu sucesso deve passar por currículos direccionados para o essencial, volta a insistir no facto de “as didácticas construtivistas e dispositivos pedagógicos devem ser capazes de criar situações de aprendizagem fecundas, as quais não serão compatíveis com critérios de sucesso que dêem prioridade a tarefas simples, fechadas e individuais” (ibidem, p.18).

A obsessão pelo currículo formal - “parece-me de bom senso tomar o currículo como a referência última à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar” (ibidem, p. 13) - a excessiva fragmentação das disciplinas que, sem se considerar a eliminação de algumas, deveria trazer para o debate educativo a sua, crescente, articulação, bem como, a separação entre o que se aprende na escola e o que se deve aprender fora dela - “parte do saberes e do saber-fazer, aparentemente mais *escolares*, são, parcialmente, construídos fora da escola, principalmente, nas famílias, começando pelo saber ler” (ibidem, p. 16) - a organização e gestão escolar, são algumas das questões que limitam o *sucesso educativo global*, transformando o acto de validação das competências, num acto de ordenação e separação, numa operação de triagem entre aqueles que, segundo Pierre Bourdieu, possuem *capital económico* e os que possuem *capital cultural* (cf. Bourdieu, 1994). Neste modelo, em que se evoca dois tipos de *capital*, fazem-se corresponder dois modos de reprodução, em que o espaço social tende a manter os seus poderes e privilégios – a fecundidade, a nupcialidade, a sucessão – funcionando a escola, também, em modo de reprodução. Então, o currículo, instrumento político imposto pelo Estado, funcionará como um *campo de poder* em que “la domination n’est pas l’effet direct et simple de l’action exercée par un ensemble d’agents (la classe dominante) ... mais l’effet indirect d’un ensemble complexe d’actions” (Bourdieu, 1994, p. 56-57).

A escola não tem conseguido furtar-se a um saber-ensinar, por vezes, padronizado pelos métodos, limitador do fascínio que deveria provocar e emocionar, no sentido dos pasmos e espantos de modo a surpreender os

alunos. Confessa-se uma espécie de *efeito do destino* que o sistema educativo exerce sobre os alunos e que os atrapalha nas suas opções e, que é, muitas das vezes, “avec une très grande brutalité psychologique que l’institution scolaire impose ses jugements totaux et ses veredicts sans appel qui rangent tous les élèves” (Bourdieu, 1994, p. 49)

Coisa curiosa afinal, um terço da nossa vida passámos na escola, frequentando percursos obrigatórios, patamares superiores, diferenciações e especializações, quando no fim de tudo, chegámos à conclusão que, afinal, a escola foi um local triste e desinteressante, desmotivante em muitas circunstâncias e que a esquecemos, quase de imediato, ficando dela, somente, a memória de alguns momentos. Recordamo-nos, agora, daquela quase parábola, de Naum Alves de Sousa⁹², autor da peça teatral “A Aurora da minha Vida”, quando o aluno, tendo já concluído os seus estudos, regressava à escola para visitar a sua professora e lhe diz: “...Professora, como está velha a escola!”. Ao que a sua professora lhe responde: “... Mas ela já era velha, quando era eu nova!”. É de uma tristeza e de uma crueldade este pequeno diálogo que, jamais, alguém poderá restar-se indiferente à realidade que continua, de alguma forma, a quedar-se como inquestionável, irrecuperável e irreparável. A “*aurora da minha vida*” é para uma grande maioria de alunos e, mesmo, de adultos, o ocaso decadente e sem sentido que os acompanha durante a sua, mais ou menos longa, existência.

8.2. O manual, um contraponto de ideias

Os indicadores de satisfação dos alunos pela escola de hoje, em termos do encanto que lhes proporciona, da estabilidade emocional que lhes oferece, do prazer de estar na escola, não estão, ainda, devidamente, trabalhados, parecendo não existir dados objectivos sobre as razões da insatisfação dos alunos, para além das taxas conhecidas de abandono escolar, saídas antecipadas e saídas precoces. O valor conhecido, nomeadamente, no que se

⁹² Dramaturgo brasileiro, nascido a 1 de Junho de 1942. *A Aurora da Minha Vida* é uma peça escrita em 1981, reflecte a vida da escola, nas suas diferentes fases e percursos. Obteve excelentes críticas e variados prémios, por constituir um modo muito particular de abordagem da ineficácia da escola.

refere à taxa de retenção no ensino básico situava-se em 2008 em 7.7%, quando em 2004 se situava em 12,2%, mas no ensino secundário esse mesmo valor eleva-se, em 2008, para 18%. Este indicador pode indiciar uma descida na taxa de retenção, mas sem que a apresentação dos resultados⁹³ nos esclareça sobre os motivos objectivos para tal descida, limitando-se o relatório a indicar algumas medidas de combate ao abandono e insucesso escolar, como percursos alternativos, cursos de educação e formação, planos de recuperação e de acompanhamento, sem qualquer análise da qualidade e oportunidade daquelas medidas. Embora tenham vindo a diminuir as saídas antecipadas e precoces, verifica-se que a maior taxa de retenção e abandono acontece a partir do 9º ano de escolaridade, precisamente, após o fim da escolaridade obrigatória, o que pode significar que os alunos se mantêm na escola por razões administrativas e não por motivos que se prendem com a eficácia e a utilidade da escola, levando-nos a pensar que, a partir do momento que a escolaridade obrigatória se alargar até ao 12º ano – o que passará a acontecer a partir do ano lectivo 2009-2010, para alunos que frequentem até o 7º ano de escolaridade -, a situação pode continuar a verificar-se, se não forem alterados os pressupostos que devem obrigar o aluno a ficar mais tempo na escola, como a actualidade do currículo, métodos mais activos e dinâmicos e melhores recursos didácticos.

O discurso pedagógico tem adquirido, ao longo dos tempos, diferentes *nuances* à medida das transformações sociais e ajustado ao ritmo do tempo pedagógico que é consciencializado, hoje, de outro modo. Percebe-se, agora, que o currículo escolar não pode adquirir-se, por completo, no espaço/escola, num único lugar, com dispositivos normalizados, por disciplinas estanques⁹⁴, mas em contextos diferenciados, articulados com ritmos de comunicação próprios. Hoje, as pedagogias invisíveis acrescem um papel essencial na aprendizagem, integram o cognitivo, o biológico, o cultural e o social, colocando todos os alunos ao mesmo nível, porque todos são activos na aquisição dos

⁹³ Relatório do ME, de 24 de Agosto de 2009

⁹⁴ Una disciplina es un discurso especializado, discreto... com reglas de acceso... Las disciplinas o materias singulares son narcisistas, orientadas hacia su propio desarrollo más que hacia aplicaciones fuera. Las regiones disciplinares son una recontextualización de las disciplinas en unidades mayores que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas, como en el de la práctica. Las regiones constituyen el medio de contacto e intercambio entre las disciplinas y las tecnologías que au'qllas hacen posible (Bernstein, 1997)

conhecimentos e na participação da sua aquisição. E é neste contexto que os manuais escolares aparecem como *organizadores do saber* e como *controlo simbólico* das aprendizagens. Estes dispositivos de interpretação, porque são eles no primeiro momento que estabelecem a ligação ao conhecimento e ajudam à interpretação do mundo, constituem o *habitus*⁹⁵ pedagógico de professores e alunos (cf Bourdieu, 1994). De facto, os manuais alinham-se como um espaço de relações, ou como um princípio gerador e unificador de relações, de escolhas e de práticas. Ainda hoje, se verifica que os manuais escolares representam um modelo especializado de acção, um dispositivo pedagógico que estabelece relações de poder, entre aluno e professor, através da imposição do currículo oficial e que, por isso mesmo, gera um campo de luta pelo controlo, também, dos seus efeitos ou realizações. Mas talvez, por isso mesmo e pela exagerada importância que lhes é cometida, podem acabar, tal como as cortes feudais o foram na sociedade guerreira do século XII, em “pequenas ilhas de civilização onde se esboça um novo *habitus*” (Chartier, 2002, p. 111).

Importa estabelecer linhas de investigação nítidas sobre o conceito de manual escolar, que perfil lhe foi talhado e que papel pode desempenhar ao nível da articulação de saberes, métodos e técnicas, mobilizando todos os recursos expressivos disponíveis – narrativa, poética, iconografia. Ou então, como pode o manual escolar esbater a fragmentação dos saberes, de modo a que, a se atenuem as fronteiras clássicas entre as disciplinas. Contudo, antes de mais, interessa averiguar o conceito de manual escolar a partir da teorização de alguns autores e do modo como cada um deles interpreta a sua representação social, respondendo aos novos desafios, não só tecnológicos, mas sobretudo, como mecanismo valorativo da interculturalidade. As tentativas de definição da função e conceito de manual escolar divergem, de autor para autor, umas seguindo uma linha mais tecnológica, mais instrumental, outras atinam-no como objecto provocador de novos desafios e descobertas e, porém, outras transportam-no para um universo didáctico-pedagógico articulado com

⁹⁵ *Habitus*, conceito desenvolvido por Bourdieu, como um sistema de disposições duráveis, um princípio que gera e estrutura as práticas, quer dizer, é um conjunto unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (cf. Bourdieu, *Raisons pratiques*, 1994, p.23)

outras tecnologias, de uso não exclusivo e de tendências mais educativas e menos didáticas, ordenador da cultura e da memória.

Justino de Magalhães é, provavelmente, um dos que mais se tem debruçado, no país, sobre a manualística escolar. “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal” (Magalhães, 2006) é um texto/reflexão sobre a problemática do livro escolar e sobre as suas repercussões no domínio da sociologia do conhecimento. Sendo o manual escolar um produto complexo, construído na base de muitas dimensões, de natureza epistémica e gnoseológica, mas também, de natureza científica e discursiva, Magalhães descreve o manual escolar como “um meio didático e símbolo do campo pedagógico, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso” (Magalhães, 2006, p. 6). Se os objectivos fundamentais da ensinagem são o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e a aquisição de competências, então o manual escolar adquire, mais que um recurso didático, um carácter mais orientador que explicativo, continuando Magalhães a reconhecer os manuais como “estruturação e orientação do acto de ler e da experiência da leitura; como intelecção/acção; como significação e construção do mundo” (idem).

De facto, o manual, hoje em dia, continua a ser o dispositivo mais usado por alunos e professores, ideia que é reforçada por Gérard e Roegiers “numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino informatizados, audiovisuais e outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz”. Em tempos, muito usado para transmitir conhecimentos e para a práticas de actividades e exercícios, hoje “os manuais devem dar resposta a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (Gérard, 1998, p. 75). Assim, cada vez menos, o manual escolar parece constituir uma *ferramenta pedagógica*, de utilização imediata, porque “a ideia dos manuais não inclui apenas o que os estudantes devem ler nas salas de aula, ou aquilo que os/as docentes enfrentam ao fazerem (ou não) escolhas” (Apple, 2002, p. 14). Apesar das pressões existentes – editoriais, curriculares, novas exigências tecnológicas, diferentes culturas escolares - e das práticas tradicionais ao longo

dos anos, reconhece-se o manual como produto cultural e objecto de conhecimento, que deve conduzir a processos de formação global, pelo que “a lógica da sua construção é a da negação, ou melhor, a da não legitimação da interpretação, como processo cognoscente” (Magalhães, 2006, p. 7). O manual escolar deve ser (re)inventado a partir da apropriação de olhares pedagógicos e didácticos e de um exame da realidade cultural, intra e extra escola, deve poder ser (re)escrito e imaginado por diferentes contextos culturais. No entanto, Justino de Magalhães considera que “há uma cultura escolar de ritualização, gestualidade, socialização, formação que não é vertida para o manual” (Magalhães, 1999, p. 285). Aqui, voltamos à questão dos *momentos e prazeres de escola*, como uma área a privilegiar na construção de manuais, para que estes os meta-projectem e façam deles “a principal porta de entrada na vida e na cultura” (idem, p. 285).

Seguindo a perspectiva de Gérard e Roegiers, no sentido de que o manual deve desempenhar diversas funções, variando de acordo com o contexto em que os alunos se encontram, “algumas delas são, especificamente, orientadas para as aprendizagens escolares, a vida quotidiana e para a (futura) vida profissional” (Gérard, 1998, p. 74). Desejava-se que estivesse, igualmente, clara, a preocupação relativa às experiências multiculturais que hoje, no mundo, se estabelecem e uma análise cuidada sobre as inquietações e consequências que, daí, podem advir. Convenhamos que ao falarmos de multiculturalidade estamos, apenas, a designar a diversidade cultural, as diferentes opiniões, os modos de pensar e de agir, o desigual desenvolvimento dos meios de comunicação, o limite utópico ou distópico do desenvolvimento, sem, ainda, considerarmos as questões filosóficas que se podem constituir à volta da natureza multicultural da nossa sociedade, como a vivência intercultural, portanto, virada para o futuro, ou mesmo, se a multiculturalidade pode ameaçar a diversidade cultural. Mas desta questão, apresentaremos desenvolvimento adequado no ponto 8.4.iii, quando se abordar a necessidade dos anuais escolares reflectirem princípios de diversidade multicultural, como contraponto a determinadas políticas neoliberais de hoje.

Assim, está dado o primeiro passo para se perceber que a ideia de *ferramenta pedagógica* é uma asserção imprópria, para um dispositivo que se

articula entre ciência, arte, cultura, política e economia, que mais do que ensinar, deve sugerir, portanto, com funções de *interface* entre os saberes escolares, a vida quotidiana e os interesses profissionais, mas “enquanto o manual dominar os currículos, ignorá-lo porque simplesmente não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade” (Apple, 2002, p. 77). O conceito de manual escolar tem-se alterado ao longo dos tempos, originando diferentes papéis no processo de ensino aprendizagem. Com a divulgação e massificação da sua prática, o manual escolar foi, rapidamente, considerado “o símbolo da escola” (Tormenta, 1996, p. 55), sendo definido por Gérard e Roegiers como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (Gérard, 1998, p. 19 e 47) e que, por isso mesmo, “o manual escolar tornou-se o meio pedagógico central do processo tradicional de escolarização” (Magalhães, 1999, p. 279). Oportuna, também, é a enunciação dada por Alain Choppin (cf. Actas, 1999, p. 8) sobre o conceito de manual, atendendo à (re)invenção do estatuto de manual escolar, porque “aujourd’hui, le manuel doit assumer des fonctions multiples. Il est devenu un outil *polyphonique*: il doit permettre d’évaluer l’acquisition des savoirs; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports varies; il doit faciliter l’appropriation par les élèves d’un certain nombre de méthodes transférables à d’autres situations, à d’autres environnements”. Assim, está legitimada a ideia de dispositivo e não tanto de ferramenta – pese o facto de Choppin utilizar o termo *outil*, que, após tradução, resulta em ferramenta – porque, agora, o manual deve permitir diferentes níveis de leitura e validar percursos variados, individualizados. De destacar, que os manuais escolares assumindo, então, múltiplas funções, na concepção de Alain Choppin elas consubstanciam-se em quatro funções essenciais: “Função referencial, também chamada de curricular ou programática; função instrumental que coloca em prática métodos de aprendizagem; função ideológica e cultural, porque é privilégio da construção da identidade; função documental, cuja leitura pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2002, pp. 21-49).

Curiosa, também, tem sido a posição de Revel à volta dos manuais, tendo adoptado, mesmo, posição, deveras, crítica em relação a alguns livros escolares, porque, sendo estes dispositivos que “ayudan à comprender la

história cultural y política de nuestra época” (Revel, 2007, p. 380), a manipulação que existe em relação a factos e a acontecimentos, leva ao princípio da *neutralidade do conhecimento*, “en manuales escolares impuestos a los niños como única fuente de información en la matéria” (ibidem, p. 380)⁹⁶. Esta posição leva-nos a considerar a ideia do manual escolar como uma prótese. De notar que a nossa vida se cruza com uma espécie de “prótese de fé”, tentando o homem encontrar reforços para a sua acção ou linguagem – interessante notar que algumas comunidades usam próteses linguísticas (metaplasmos)⁹⁷, dando realce ou reforço a vocábulos, como é o caso da adição de certos fonemas, letras ou sílabas a palavras (*alevantar*, p.e.) – que depressa transpôs para a sua vida relacional, ampliando-lhe o sentido funcional e adicionando, de acordo com a origem grega do termo (*prósthesis*, acto de adicionar) novos mecanismos de produção, de defesa, ou de simples relação. Sem desejar colidir com alguma definição mais científica e, portanto, explicação apertada do conceito, mas aproveitando a sua extensão semântica, deparamo-nos com um mundo pleno de utilização de próteses que, embora não substituindo, em *stricto sensu*, órgãos, não deixam de os aperfeiçoar e potenciar na sua utilização. É o caso dos óculos, das perucas ou das dentaduras, ou então, do automóvel e da própria televisão e, mesmo, ultimamente, toda a multiplicidade de *iPods* e telemóveis agarrados a nós como próteses íntimas do nosso corpo. Transpondo esta ideia para os recursos educativos, defenderemos, então, que o manual não poderá constituir, como acto simples e imediato, uma espécie de *prótese*, no sentido em que ele possa ser o prolongamento do corpo do aluno, ligando-o a um instrumento apático e que de acção, pouco ou nada revelaria. O manual deve ser entendido como um recurso activo, facilmente accionado pelo aluno e que potencia a sua reflexão, através do exercício do distanciamento. Se ele, o aluno, não encontrar esta distância, entre ele e o recurso, estamos perante uma prótese educativa, mais nefasta do que fausta.

⁹⁶ Sobre este mesmo assunto, escreve, ainda, Revel: “Un editoralista intrépido es muy libre de entregarse a vaticínios gratuitos de esta índole, de juzgar a Brezhnev abierto y al antiguo jefe de la KGB más abierto ainda todavía. Los lectores están acostumbrados a todo y el periodista está a tiempo de rectificar... Pero infligir a pobres muchachos, en un manual escolar, bajo el pabellón del servicio público, estas ineptas pèro no inocentes profecias! Pobre escuela pública!” (Revel, 2007, p.382)

⁹⁷ Metaplasmos são alterações fonéticas que ocorrem em determinadas palavras, por adição, supressão ou modificação dos sons

Raramente, um manual consistente, o qual, segundo Gérard e Roegiers, deve assentar em “exigências de qualidade científica, didáctica, gráfica e contextual” (Gérard, 1998, p.21), se revela como extravio, ou sumiço, ou tresmalho do conhecimento, porque se conjuga no mesmo tempo verbal do ensinante e do aprendente. Qualquer que seja a definição adoptada, o manual escolar influencia os percursos de socialização e permite o melhor conhecimento e gestão das expressões dos alunos. Se se disponibilizar a uma pequena criança uma quantidade variada de alimentos, ela, naturalmente, escolherá aquele que, mais saudável é! Tal e qual como um manual escolar que deve disponibilizar uma diversidade de alternativas, uma multiplicidade de experiências, expandi-las, explorá-las, fazê-las explodir diante dos olhos dos alunos e fazer com que esses *momentos e prazeres de escola, no sentido de uma pedagogia do segredo ou do desejo*, se venham a reter durante longos períodos da sua vida, pois “não ignoramos o papel fulcral que os manuais poderiam ter numa contribuição efectiva para a inovação em educação” (Tormenta, 1996, p. 51).

Também interessante perspectiva, é a de Stanley Aronowitz e Henry Giroux (cit. por Apple, in *Manuais Escolares e Trabalho Docente*, 2002, p. 131) quando afirmam que os manuais escolares “procuram persuadir os educadores e as educadoras a desenvolverem, não só, uma linguagem de crítica, mas também, uma linguagem de possibilidade”, que, efectivamente, a ser alcançada, eles devem, então, assumir uma dimensão de memória social colectiva, contribuindo para que os seus utilizadores – a comunidade – possam construir a sua própria história, por mais contraditória e complexa que ela seja. A asserção de uma *linguagem de possibilidade* e a identidade crítica da história, só pode (a)firmar-se na readquisição do passado e na compreensão da história. Interessante a problemática da história da memória como fonte de conhecimento e de tomada de consciência da nossa identidade individual e colectiva e de como ela foi embrulhada pela crescente dominação da determinância dos modelos textuais. Já em 1174, um édito concedido aos habitantes de Tonnerre, na Borgonha, observava que “o uso das letras foi descoberto e inventado para preservação da memória das coisas. Tudo o que quisermos reter e saber de cor passámos a escrito. Deste modo, coisas que não somos capazes de conservar nas nossas frágeis memórias, conservam-se

por escrito e por meio das letras, que duram para sempre” (cit. por Fentress, 1994, p. 22). A memória e a escrita juntas, como apoios uma da outra. E o que se pretende de um manual escolar é que ele não desvalorize a memória colectiva, nem a escrita, nem a leitura, que ele interprete o estudo da maneira como somos, como nos organizamos, como nos emocionamos e como (re)apresentamos as nossas identidades pessoais e colectivas através das nossas memórias. E que, fundamentalmente, o manual consiga desvalorizar a memória mecanizada, como rotina de ensino e de aprendizagem.

Não será fácil nem cómodo, encontrar-se uma definição única, abrangente, não literal, para o manual escolar, pois, cada especialista trás à colação as suas preocupações e experiências. No projecto LINGUAPAX⁹⁸ encontra-se a definição de manual escolar como “un livre d’apprentissage discontinu et progressif avec des séquences horaires, journalières ou hebdomadaires articulées les unes aux autres et conçues en fonction des capacités d’attention de l’enfant. On peut dire d’un bon manuel scolaire qu’il organise les apprentissages des élèves, tout en contribuant au perfectionnement pédagogiques des maîtres” (Poth, 1997, p. 9). Aqui, enfatiza-se o facto do manual escolar dever ser preparado tendo em vista as capacidades dos alunos⁹⁹ e de poder dar resposta aos dois tipos de público, os alunos e os professores. Mas aqui, algumas condições se terão de estabelecer, conferindo a natureza das turmas e a formação técnico-pedagógica dos professores, pois se a decisão for a de redigir um manual que convenha ao professor e ao aluno, isso implicará que “un tout état de cause, des choix délicats au niveau de la langue, de la méthode, de la présentation général, de l’illustration, de la typographie, de la mise en page, du façonnage, etc.” (idem, p. 10). Toda esta reflexão deve ser levada a cabo e deve constituir um ponto de

⁹⁸ Este é um projecto no âmbito da UNESCO e que visa promover a cultura da paz através de uma educação multilíngua, num conceito de respeito pela diversidade linguística. É uma resposta linguística aos problemas da paz e à defesa dos direitos do homem. Para além destes objectivos, o projecto pretende fornecer aos educadores e professores, instrumentos pedagógicos adequados, pelo que, o guia “*La conception et la réalisation des manuels scolaires*” de Joseph Poth, é uma referência importante para a análise da elaboração daqueles recursos curriculares, apesar de ser um documento não muito divulgado e, portanto, muito conhecido. Ele aporta algumas considerações metodológicas que devem ser apropriadas por autores, editores e professores, para que se compreenda a influência do manual escolar e de como ele pode, determinar ou não, a qualidade das aprendizagens e do próprio processo de ensino e de aprendizagem. Le Réseau International Linguapax foi, oficialmente, constituída a 21 de Fevereiro, de 2006, na cidade de Barcelona.

⁹⁹ Realçamos, mais uma vez, a ideia de que dos manuais escolares possam ser produzidos no interior da escola

partida para a concepção de um manual escolar, “sinon l’auteur risque de réaliser un produit qui ne correspond pas à la réalité des classes et aux besoins du milieu utilisateur” (ibidem).

Também, o poder político, embora raramente, tenha, ultimamente, enveredado por preocupações sobre a temática dos manuais escolares, de quando em vez, faz incursões sobre este assunto, mas porque está na agenda a certificação dos manuais escolares e das suas consequências ao nível da liberdade e autonomia de escolha por parte de escolas, agrupamentos e professores, nota-se um crescente envolvimento, mais não fosse, por oportunidade de ementário político-partidário, como é o caso de uma intervenção do deputado Emídio Guerreiro (2006), que passo a transcrever, no seu início:

“O manual escolar é um recurso didáctico e pedagógico de valia reconhecida. Contribui de sobre maneira para os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem nas e a partir das nossas Escolas. Não sendo recurso único, pois a evolução dos tempos tem vindo, e virá ainda mais, a acrescentar novos recursos didácticos e pedagógicos à disposição de professores e de alunos, continua a ser um recurso importante e, por isso, merecedor de atenção no que respeita a um mais adequado enquadramento legal da respectiva elaboração, produção, distribuição, conformidade e qualidade, avaliação e adopção, promoção, e políticas de determinação de preço, definição de apoio à aquisição e de incentivo ao empréstimo por parte dos alunos e respectivas famílias”¹⁰⁰.

Daqui, se conclui da diversidade do entendimento do manual escolar, que, assim, se torna flexível, adaptável a qualquer público e abrangente dos mais variados percursos didácticos, confirmando um recurso muito usado, popular, que no dizer de Alain Choppin se tornou num instrumento *polifónico*.

¹⁰⁰ Fonte: intervenção do deputado Emídio Guerreiro, na Assembleia da República, no dia 28 de Abril de 2006, sobre o Projecto de Lei nº 217/x (PSD), sobre o regime jurídico dos manuais escolares e de outros recursos didácticos

Hoje, o manual cumpre empreitadas múltiplas. Se ontem, ele pressupunha uma progressão, mais ou menos rigorosa, das aquisições, se ele subentendia um processo *espirálico* de saberes organizados, agora, ele deve, para além do mais, desafiar a avaliação das aprendizagens, *“il doit faciliter l’appropriation par les élèves d’un certain nombre de méthodes transférables à d’autres situations, à d’autres environnements. Compte tenu de l’hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles”* (Choppin, in Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares, 1999, p. 8). Mas esta evolução, que se prefere de mudança, não deixa de transportar consigo, alguns reversos pedagógicos, donde o mais relevante, se pode identificar com a instrumentalização dos manuais, com a *instrucionalização* da sua função ao nível das práticas pedagógicas, que, frequentemente, é qualificado pelos professores, de “boîtes à outils”, mais uma vez, na observação de Choppin.

Mas, então, o que representa um manual escolar? Qual a sua finalidade primeira? Em que se distingue dos outros livros escolares? Como pode ser interpretado se, como *objecto de cultura*, como *porta para a vida* e para o conhecimento, ou simplesmente, como adorno curricular, como representação que prescreve silêncios/omissões e ritualiza práticas e saberes? Justino de Magalhães parece não ter dúvidas quanto à explicitação dos critérios que presidem à elaboração de um manual escolar, quando conjectura sobre a sua função, “o manual escolar é apresentado como, essencialmente, substantivo e objectivo, atomizado e fragmentado quanto a visões de conjunto, enquanto todo o outro livro, em geral, contém uma organização de conjunto e uma sequencialidade, bem mais explícitas, quanto ao ideário e às intenções com que foi produzido” (Magalhães, 1999, p. 287). Mas se ele é veículo para a transmissão de saberes diversos, nas hiperligações que deve estabelecer, na materialidade que provoca na acção pedagógica, não é menos prudente, pensar-se que, também, silencia objectos do saber, quando privilegia a escrita em detrimento da oralidade e, portanto, mais dificilmente, se eleva ao patamar da consciência emocional, “substituindo o olhar, o pensar e o dizer. O manual mediatiza a interpretação da realidade” (idem). Estaremos perante, a possibilidade de um saber que se estilhaça!

Qualquer tipo de investigação sobre a história do manual, qualquer critério metodológico, deve levar em linha de conta estas suas singularidades

que, embora o aproximem da história geral do livro, também o afastam, coexistindo com afectividade e rejeição. Não esqueceremos, contudo, que em muitos casos, o manual escolar é o único livro que entra em casa de uma família e, portanto, é-lhe conferida uma importância acrescida, como função social e cultural, desenvolvendo hábitos e comportamentos. Por isso mesmo, a construção dos manuais deve perseguir esta referência particular de caminho para a vida, de utilização aberta do ponto de vista do conteúdo e do método.

8.3. Contentores de saberes, de práticas, de experiências

Se definirmos o manual escolar como uma mescla de *sintaxe* e de *semântica*, não estaremos longe de podermos falar de uma estratégia que o mapeia por três elementos indissociáveis: a sua materialidade, as práticas e as configurações dos dispositivos e suas variações. Interessa-nos, então, reflectir sobre a influência que os manuais exercem sobre o sistema educativo (alunos, professores, encarregados de educação), pois que, “os manuais não se limitam a transmitir conhecimentos, mas induzem representações do mundo e das pessoas através da disseminação de valores e modelos” (Pinto, 1999, p. 390), constituindo eles, assim, elementos poderosos no processo de socialização e de formação identitária dos alunos. Serão responsáveis pelo alargamento das opções de aprendizagem, como valiosos marcadores da atracção dos alunos pela inovação e transformação sociais e, por isso mesmo, podem evitar aquela estranha sensação, que alguns alunos vivem ao dizerem nunca à escola, só porque tinham experimentado a escola do nunca!

A este propósito e considerando o pressuposto de que os manuais escolares e as normas e saberes que propõem serão lidos e apropriados por crianças e jovens, mas, também, por professores, com diferentes experiências e sistemas de representação da sociedade e escola, entende-se ser decisiva “a análise dos manuais escolares, entendendo-os como parte integrante do sistema de normas e de práticas que permitem as trocas e transferências culturais realizadas na escola, designadamente, no que respeita aos conteúdos ensinados” (Cunha, 1999, p. 358).

Reconhecemos que o manual escolar tem de deixar de representar uma imagem *pixelada* da realidade, deixar e, por vezes, cair na tentação de infantilizar conteúdos e, portanto, diminuir a qualidade do processo ensino-

aprendizagem. Existe uma grande possibilidade de escolha, quer ao nível dos novos autores, quer ao nível das novas abordagens pedagógicas, quer mesmo, por razões que se prendem com a diversidade e a criatividade. A imagem da sociedade representada pelos manuais escolares obriga a uma constante reconstrução da realidade, pelo que, os autores e os alunos devem ser considerados agentes activos dessa reconstrução. Embora exista a tentação de transformar o manual escolar num mero espelho da realidade, “ele não é um simples espelho, onde se reflecta a imagem do real: ele modifica a realidade para educar novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente, de forma favorável” (Choppin, 2002). Mas, continuando Choppin, “é necessário, também, prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didáctico é um *espelho*, pode ser, também, uma *tela*”, onde se projectam considerações vãs, opiniões *standard* “onde apresentam uma visão consensual e normalizada do estado da ciência de sua época” (idem). Compreende-se, contudo, que o triângulo só ficará completo se ponderarmos a existência de mais um lado, a imagem que nos fica do manual como *alvo* privilegiado de todas as atenções, como foco, quase único, do conhecimento, desenvolvendo um *corpus* de análise singular, numa equação biunívoca, que o leva a passar, frequentemente, de livro único a único livro.

Mas sobre esta visão, de tão vasta determinância para a eficácia de um manual escolar, quantas das vezes reduzido no seu espectro instrumental, a mero conjunto de orientações de natureza prática, há que o considerar sobre o seu contributo para a evolução dos conhecimentos e a motivação para o alargamento dos contextos de aprendizagem. Sobre isto, Gérard e Roegiers atentos à problemática, alertam para o facto de, “antes de encerrar o professor – e também os alunos - numa abordagem linear das aprendizagens, o manual pode, se os seus actores se derem a esse trabalho, contribuir com uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas” (Gérard, 1998, p. 89). Estaremos, então, perante dois tipos de manual que conduzirão, claramente, a diferentes consequências e que não podem estar desligados do seu autor, como actor primeiro responsável pela sua dimensionalidade e funcionalidade e os destinatários que são os professores e alunos. Contudo, entende-se que nem um nem outro, se podem deixar

influenciar por princípios elementares ou básicos de construção, ou por meras formalidades de oportunidade. Eles são, sempre, referencial, num quadro de aprendizagens estáveis e bem fundamentadas, para a “concepção de obras que façam do aluno o mestre da sua própria aprendizagem e que confirmem ao professor mais um papel de guia do que de um detentor – ou *contentor* – absoluto do poder” (idem). Não nos parece estar ainda feita uma historiografia à volta do autor de manuais, do construtor do método que levará os alunos a apaixonarem-se ou a odiar a disciplina e o seu programa, facto, contudo, não ser objecto deste trabalho, mas que nos pareceria fundamental, para se entender essa “permuta circular do ódio e amor entre criadores e criados”¹⁰¹.

Referências diversas poder-se-ão tomar quanto à construção do manual escolar e quanto às preocupações essenciais das suas virtudes metodológicas. Antes de tudo, importa, também, abordar o significado de *aprender*, num quadro base “de que se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio” (Arendt, 2000, p. 34). Estaremos perante, provavelmente, uma multiplicidade de definições que só terão sentido diante do objecto de aprendizagem e se “se definir o que não pode ser aprendido, se, pelo menos, esta palavra designar uma actividade voluntária e verificável” (Reboul, 1982, p. 13). Se as ciências exactas, as línguas na sua gramática e sintaxe, a condução de viaturas podem ser acções que se adquirem pelo ensino, haverá outros saberes que só a longa experiência poderá facilitar a sua aquisição, como por exemplo, o amadurecimento, o sentido da cooperação, ou mesmo, o entendimento da descoberta, pois, “nenhuma escola, nenhum educador, nenhum livro pode ensinar-nos a amadurecer, a envelhecer, a morrer” (idem, p. 14). Afinal aprender, não se pode constituir numa acção linear e imediata, nem tão pouco, se pode confinar a actividades de saber-fazer, como redigir, calcular, traduzir, desenhar, executar, etc. A aprendizagem não nos pode conduzir a um dualismo de acção, não pode obrigar ao fraccionamento do pensamento e não tem existência fora da acção, “ela é o conjunto das maneiras de ser da acção” (ibidem), aliás, exemplarmente, manifestado pela

¹⁰¹ Friedrich Durrenmat, in “Justiça”, p. 183, Edições Circulo de Leitores, 1987. Durrenmat é um dos maiores dramaturgos suíços de língua alemã. As suas obras são inteligentes, em que a perversidade da narrativa é polvilhada por ironias e humor frios, preconizando que o homem deve persistir no seu combate às barreiras estabelecidas.

metáfora do turista quando, após a visita aos vários edifícios da Universidade de Cambridge, pergunta, “Afinal, onde está a Universidade?” (cf. Reboul). Frequentemente, categorizam-se as competências resultantes das aprendizagens, constroem-se interrogações sobre a sua natureza, se física, se mental, sem se perceber que elas não estão em parte alguma, são virtualidades únicas, porque “não há actividades físicas e outras espirituais; nadar e raciocinar são duas actividades do ser humano total; nas duas pode agir-se de forma automática ou de modo inteligente” (ibidem, p. 78).

Outra perspectiva interessante, sobre as aprendizagens, qualquer que seja a ligação entre o fazer e o saber, é a descrição à volta do jogo, como modo de expressão e de comunicação, o que se evidencia, frequentemente, em muitos dos manuais escolares, sem que se tenha uma reflexão atenta e oportuna sobre o modo como a criança é preparada para o mundo. Se por um lado, se considera que “o jogo é a única forma de actividade que brota espontaneamente da existência da criança” (Arendt, 2000, p. 34), onde se evidencia a sua iniciativa, também, sob o pretexto de respeitar a sua independência, a actividade pelo jogo vai facilitar que ela seja “excluída do mundo dos adultos para ser mantida, artificialmente, no seu” (idem, p.35). Esta forma de manter a criança afastada do mundo dos adultos é artificial, porque ensinar e aprender é uma atitude global e porque “vai contra o facto de a criança ser um ser humano em plena evolução e a infância ser uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta” (ibidem, p. 36), não se estranhando esta concepção de educação, vinda de uma existencialista, que retoma o conceito clássico de *polis*, onde não se admite a oposição dualista entre *Estado/Sociedade*.

Ora estes aspectos, quando confrontados com a construção e a função de manuais, trás à colação inúmeros aspectos, como a dicotomia entre trabalho e jogo, a reforma dos *curricula*, a formação de professores, a organização dos conteúdos, a educação do querer, ou mesmo, no limite, a essência da educação. Por isso, Gérard e Roegiers abordam a temática da função do manual, numa perspectiva instrumental, portanto, não definitiva, acentuando a sua importância ao nível do estabelecimento de uma mediação entre o antigo e o novo, entre a escola e o mundo, pois que, “é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo... embora a escola não seja, de

modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo” (Arendt, 2000, p. 42). Denunciam aqueles autores, a existência, sob os pontos de vista dos conteúdos e dos métodos, de dois tipos de manuais: o manual fechado e o manual aberto (Gérard, 1998, p. 89). Como *manual fechado*, entendem uma concepção estrutural auto-suficiente, completo e programado, pretensamente, contendo todos os elementos indispensáveis às aprendizagens, elencando tipo de exercícios, avaliações, métodos, etc. (cf. Gérard, 1998). Seria simpático não se esquecer a que tipo de público se destina um manual, pelo menos, neste caso, falamos de alunos do ensino básico obrigatório, pelo que “os manuais se dirigem a jovens, à partida ainda pouco críticos, maleáveis a uma possível ortodoxia ideológica, científica e pedagógica, alienáveis pelo atractivo das imagens e de outros artifícios e para quem a permanência impressa do conteúdo pode significar uma espécie de *verdade absoluta*, ao longo de muitos anos da sua vida. E é aqui que se instala o possível poder dos manuais escolares, cujo controlo foi tentado ao longo dos últimos séculos por tantos tipos de poder político” (Tormenta, 1996, p. 11). Um manual fechado não deixa espaço ao aluno para a reinvenção e para a reinterpretação da realidade, ou pelo menos, para a noção que ele tem da realidade, assumindo-se como “arautos da inovação, *mudando de roupa*, autênticos *travestis* que pretendem inovar o tradicional” (idem, p. 57), portanto, continua Tormenta, “levando os alunos a acreditarem em tudo o que está escrito, retirando-lhes, na maior parte dos casos, qualquer perspectiva crítica”.

Como contraponto, o *manual de tipo aberto* “considera-se como um suporte que deve ser completado ou utilizado de maneira diferente consoante determinados contextos específicos” (Gérard, 1998, p. 89). São, pois, dispositivos que incentivam os alunos às suas reflexões pessoais, que propõem processos de pesquisa e que contemplam horizontes de novas pistas de aprendizagem, que o próprio aluno poderá e deverá saber construir. Um manual escolar de natureza aberta implica uma atenção crítica, uma acção tipo *sem-fim* à volta de pequenas descobertas e pequenos tropeções no desconhecido ou no mal percebido, voltando Tormenta (1996), favorecendo o manual aberto, a insistir na “necessidade e reorganização do processo de ensino-aprendizagem e num novo papel do professor que, aliás, não se restringe ao espaço da sala de aula”. Pressente-se um novo paradigma de uma

cultura de organização, em que “o manual escolar é usado na maior parte das vezes como um recurso subjectivo” (Tormenta, 1996, p. 59), deixando, assim, de reflectir a única fonte de aquisição de conhecimento, devendo, por conseguinte, propor, inventariar e provocar, “deixando de fazer sentido na sua vertente dogmática do saber, passando, talvez, a ser somente uma fonte de sugestões ou de consulta, uma das estratégias possíveis da sala de aula entre muitas outras” (idem, p.60).

Mas o que é facto é que, muitas das vezes, os manuais escolares são construídos sem serem levadas, em linha de conta, as finalidades do sistema educativo, mas tão-somente, os objectivos programáticos das disciplinas e os seus conteúdos. São pensados como se fora mais importante, a compreensão da árvore, do que a interpretação da floresta. Acontece, então, uma inversão do processo de aprendizagem, secundarizando a construção dos saberes e realçando o imediato, o óbvio, não permitindo a identificação do que é o conhecimento, devido ao facto, também, do nosso sistema educativo estar, excessivamente, baseado e organizado sobre disciplinas, pelo que, “a segmentação do conhecimento humano nas disciplinas tradicionais deve ser esbatida através de processos de aprendizagem que levem o aluno a abordar problemas duma maneira integrada” (Cabral, 1997, p. 68). Hoje o mundo constitui-se num mosaico de factos e experiências, a educação multi e transcultural assume grande importância e a compartimentação dos ciclos educativos, quase de modo estanque, agrava a possibilidade de articulação de saberes, retirando coerência às aprendizagens, voltando Cabral a insistir que “faz cada menos sentido a existência de problemas meramente biológicos, ou físicos, ou matemáticos. Temos, hoje, a percepção de que tudo está, cada vez mais, inter-relacionado” (idem).

Sobre a concepção disciplinar do sistema educativo e sobre os conflitos que estão subjacentes ao *currículum*, como “artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (Goodson, 1995, p. 95) e, portanto, ao ensino, bem como, sobre uma desigualdade de acesso que ele pode provocar, interessa, também, trazer ao discurso o que pensa Goodson): “el conflicto y el compromiso que rodean el currículum escolar, y que existe dentro de las disciplinas escolares, representa a un tiempo una fragmentación y una interiorización de las luchas que se producen en la enseñanza.

Fragmentación porque los conflictos tienen lugar ahora a través de una gama de disciplinas compartimentadas; interiorización porque esos conflictos tienen lugar dentro de los límites de la escuela y de la disciplina” (idem, p. 64). Está aberto o caminho para se compreender, também, como aqueles conflitos se estendem, provavelmente, também, ao ensino. Para se captar esta complexidade e as implicações educativas, “tenemos que abrir la caja negra del curriculum escola” (ibidem, p. 71).

Partindo do pressuposto que uma finalidade é uma afirmação de princípio, um manual deve estabelecer uma relação próxima com as finalidades do sistema educativo, que Gérard e Roegiers sugerem a dois níveis:

“*explícito*, quando houver valores ou orientações estabelecidas, devendo, então, o manual considerar actividades pedagógicas que permitam desenvolvê-las”;

“*implícito*, devendo o manual deixar claro os valores que veicula, quer estes sejam veiculados num texto de leitura, nos tipos de situações e de exemplos apresentados ou nas ilustrações” (Gérard, 1998, p. 54).

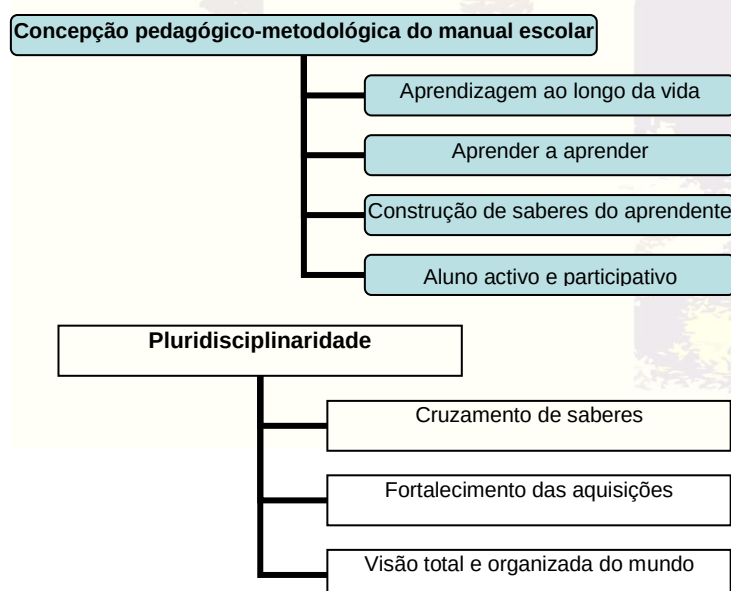
Esta articulação deve ser entendida como um recurso para orientar a acção pedagógica, para estabelecer, de forma clara, os horizontes a atingir, sem que, se corram riscos de se verem reduzidas as actividades a meros contextos ocasionais, pois, a aprendizagem nunca será um objectivo terminal, “uma vez que nunca se pára de aprender” (idem, p. 56). Parece-nos, por conseguinte, um aspecto importante na concepção do manual, esvaziando o seu significado de armazém ou de contentor de saberes.

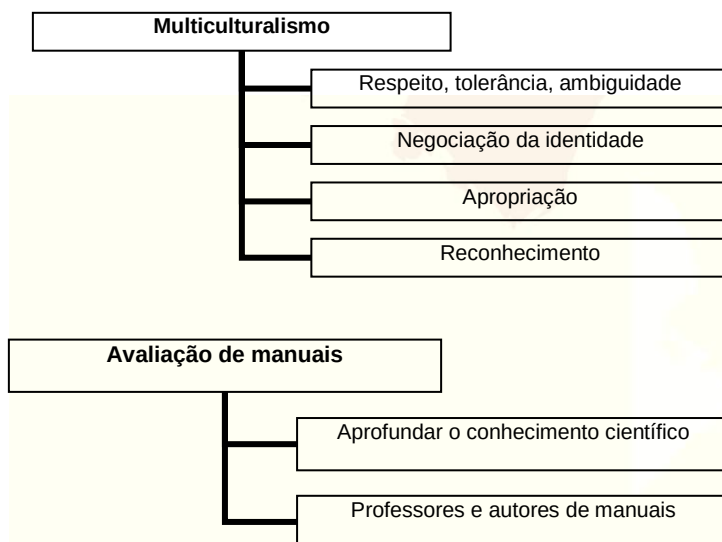
8.4. Etapas, entraves e traves metodológicas

O manual escolar é um objecto banal, familiar na sua utilização, universal no seu conceito, que integra, hoje, uma multiplicidade de recursos, com os quais estabelece relações de concorrência e de complementaridade – gráficos, colecções de imagens, cadernos de actividades, livros de projectos, enciclopédias, suportes audiovisuais, software didáctico, CD-rom, internet, etc. – e representa, por isso, “uma complexidade do objecto, a multiplicidade das suas funções, a coexistência com outros suportes educativos e a diversidade

de agentes que ele envolve” (Choppin, 2002, p. 4). Deu-se em Portugal, a partir de 1974, uma mudança na perspectiva de análise e produção dos manuais escolares, com a extinção do regime de adopção de livro único. Inicia-se, aí, a primeira interrogação conceptual, após o regime ditatorial que vigorara até então, sobre conteúdos, métodos e finalidades que se colocariam, de futuro, aos manuais escolares. Uma abordagem mais sistémica sobre os manuais será feita, mais adiante, principalmente, a partir do CPES e até aos nossos dias. De momento, interessa-nos estabelecer algumas balizas que podem enquadrar o campo conceptual e que nos parecem fundamentais estarem presentes no acto do pensar do manual escolar, como estrutura didáctica e pedagógica. Qualquer linha de investigação, ou pelo menos, uma nova ideia de investigação sobre manuais, deve permitir possibilidades de estudo que assentem na análise das representações da escola, isto é, “uma análise histórica preocupada com os modos de construção da realidade escolar que se operam nos manuais escolares” (Paulo, 1999, p. 355). Quatro hipóteses de trabalho podem ser âncora para aquele exame, delimitando o quadro teórico-metodológico de análise, que mais tarde seguirei, aproveitando as hipóteses deixadas por Santo (2006, p. 111) e a consideração de que os conteúdos de um manual não devem ser diluídos, nem tão pouco, atomizados, fragmentados ou disfarçados, antes pelo contrário, devem revelar-se numa visão de conjunto, pois “ele é também uma antropologia, uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e do mundo” (Magalhães, 1999, p. 287):

Figura 14: O manual escolar como quadro global de aprendizagem





Estabelecemos, de princípio, três hipóteses que desenvolveremos, por nos parecerem essenciais como instrumentos de unificação cultural e ideológica, já que a *Avaliação de Manuais* se reflecte mais, como um princípio de controlo administrativo, do que como um método para a valorização de recurso, a saber: **concepção pedagógico-metodológica, pluridisciplinaridade e multiculturalismo.**

i. Concepção pedagógico-metodológica

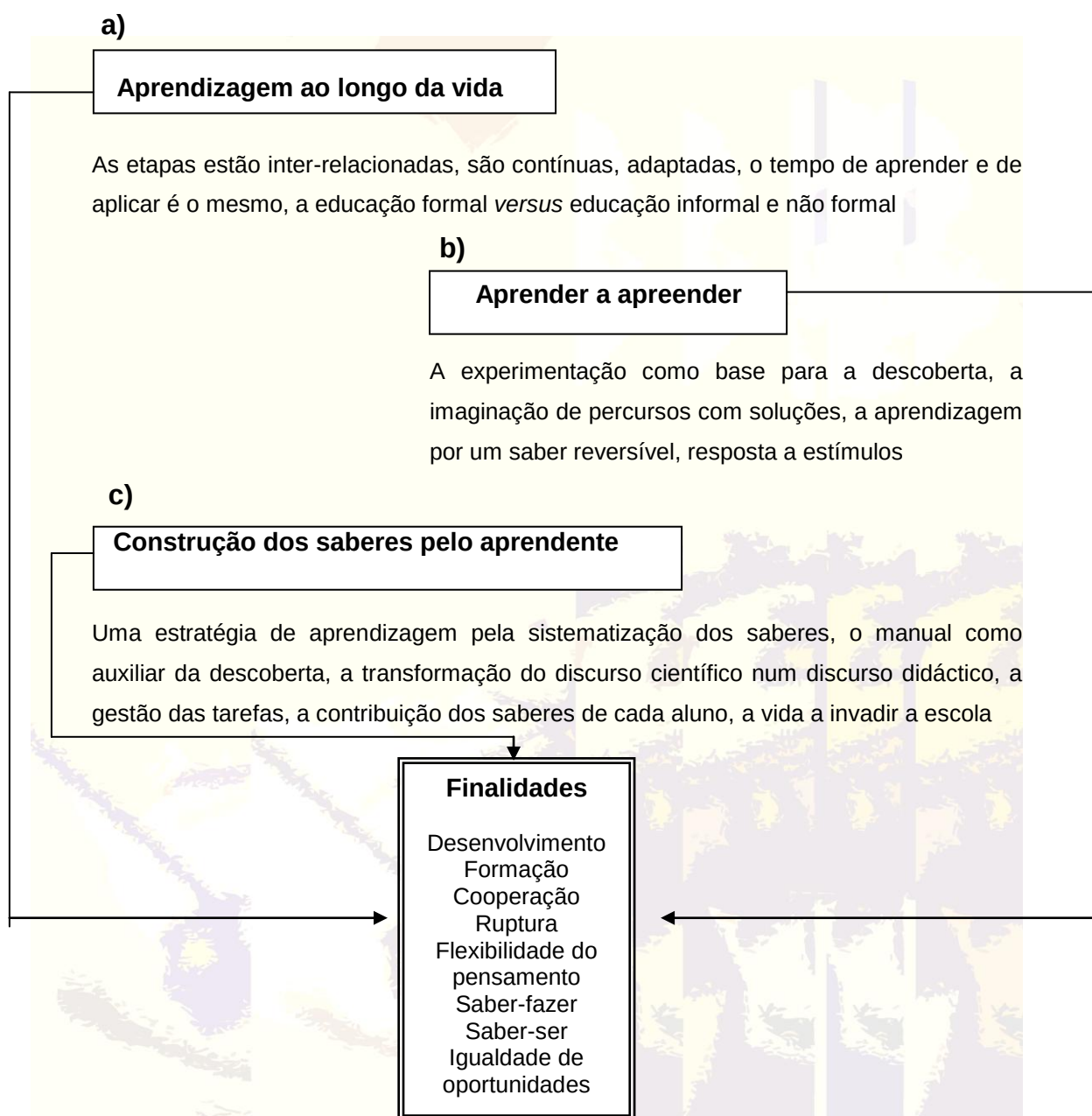
Este princípio é, por assim dizer, a trave mestra da construção de qualquer manual escolar, ou pelo menos, trata-se do primeiro nível de preocupação, quando se deseja construir um dispositivo, abrangente, atractivo e activo. As etapas são variadas, revestem-se de muitas formas, entroncam-se com o pensamento dos autores e editores e balizam-se pela concepção que eles tenham do processo de aprendizagem. Qualquer que seja a estratégia a adoptar, parece-nos essencial que não se perca de vista dois pressupostos fundamentais: que o aluno é portador de conhecimentos e experiências anteriores¹⁰² e que o manual deve proporcionar uma nova estrutura de conhecimento, quer dizer, que a aprendizagem é uma passagem de uma estrutura de acolhimento inicial para uma nova estrutura (cf. Gérard e Roegiers, 1998). Neste sentido, o desenvolvimento do objecto de aprendizagem, pela utilização do manual escolar, deve preconizar,

¹⁰² Voltaremos, mais tarde, a este assunto, a propósito da *Aprendizagem Significativa*, de David Ausubel

simultaneamente, a utilização de estratégias indutivas – do particular para o geral – e estratégias dedutivas – do geral para o particular – sendo que todas as actividades de desenvolvimento, no sentido de Gérard e Roegiers, “actividades que permitem aprofundar, de forma progressiva, o objecto de aprendizagem”, devem ser construídas, organizadas e utilizadas por etapas e de modo articulado com saberes vários, consistindo em “construir quadros, redigir sínteses, organizar esquemas, associar a nova aprendizagem às aprendizagens anteriores”. E se tal, for conseguido, desenvolve-se a capacidade de transferência, como “aplicação de saberes ou o saber-fazer em situações diferentes das da aprendizagem” (Gérard, 1998, p. 67, 68,70).

Um manual não deve ser entendido numa perspectiva, meramente, instrumental, mas sim, como variável activa na aquisição e gestão dos saberes dos alunos, relativamente às funções de aprendizagem e de *interface* com a vida quotidiana e profissional (cf. Gérard e Roegiers, 1998). Três pilares são sustentáculos e testemunhos da circulação de conteúdos e de métodos para uma formação global e, por isso, de um desenvolvimento consistente, que não podem ser individualizados ou desemparelhados, porque fazem parte do horizonte de expectativas que a cada aluno cabe no seu percurso de aprendizagem ao longo da vida, num processo que se deseja de (re)construção permanente os conhecimentos que vai adquirindo. A Figura 15 indica-nos um itinerário que, partindo do *envolvimento* do aluno na descoberta das aprendizagens, permite o *desenvolvimento* do seu pensamento:

Figura 15: Percurso de aprendizagem



Fonte: autor da tese

O desenvolvimento da autonomia está relacionado com o crescimento pessoal e social do aluno e, portanto, com o seu nível de participação, factor essencial para que o percurso de aprendizagem (Figura 15) decorra adequado e de modo activo. A pedagogia para a autonomia implica decisões pedagógicas, éticas e políticas. O manual escolar pode facilitar ou dificultar a tomada de decisões, por uma visão reprodutora da sociedade ou por uma visão transformadora. Devem ser facilitadas ao

aluno, opções de grande liberdade e de responsabilidade, pois, “um saber autêntico não é uma acumulação de enunciados memorizados. Trata-se da capacidade de abordar e resolver problemas matemáticos, compreensão de fenómenos naturais, redacção, leitura de diversos tipos de textos, resolver questões de interpretação de factos passados ou actuais, entre outros aspectos.” (Rey, 2005, p. 197). Só desta forma, perante uma alternativa de processos, o aluno poderá desenvolver a sua competência autonómica, não se iludindo a questão de que “uma combinação de habilidades mecanicamente adquiridas, poderia conduzir ao verdadeiro conhecimento” (idem, p. 9). Desenvolve-se, aqui, uma espécie de processo construtivista do saber, contrariada por alguns teóricos, como Ausubel, porque o momento privilegiado da aprendizagem situa-se no momento “em que o aluno renuncia, autonomamente, aos seus pré-conceitos, apropriando-se de uma estrutura conceptual inerente às competências em construção” (ibidem, p. 15).

A autonomia é, provavelmente, uma das atitudes mais complexas ao nível da personalidade do indivíduo. Os recursos educativos não privilegiam, muitas das vezes, uma abordagem aberta das questões, preferindo condicioná-las ou encerrá-las em redomas, pensando que protegerão, desta forma, a pureza das aprendizagens. A maioria dos alunos sofre um estranhamento de si mesmo e, segundo Renata Di Nizo se “se souber como funciono e como não funciono, ao me conhecer, posso intervir sem me perder ou me desorientar, configurando e aproximando-me do desenho da minha história” (Di Nizo, 2007, p. 52). Quantas das vezes esse conhecimento é feito através, mais pela inteligência, do que pela sensibilidade, pelo que se torna indispensável “modificar a formula de distanciamento, organizar o acolhimento e visitar-nos, tecendo uma conexão entre camadas, reunindo a textura das sensações” (idem, p. 53). Os recursos educativos, e não apenas os manuais escolares, devem ser elaborados, não só, perfilhando a base científica, mas também, devem poder construir-se e constituir-se em bases seguras afectivas e emocionais, que levem os seus utilizadores – alunos, professores e famílias – a reconhecerem-se neles e a

estabelecerem, com eles, plataformas de relações que busquem um conhecimento universal, sem estar partilhado por vários campos. E porque, um manual deve ultrapassar o estágio das boas intenções, deve superar as medidas instantâneas e transitórias, “o projecto deve ser dotado de um eixo metodológico (fazer saber, fazer compreender, fazer aderir, fazer agir) e de um eixo de comunicação, que reduzam ao máximo a zona de insegurança que é enorme, quando *não se sabe para onde se quer caminhar*” (Gérard, 1998, p. 168). Pensamos que as estratégias de pluridisciplinaridade podem cumprir aquelas finalidades educativas.

ii. **Pluridisciplinaridade**

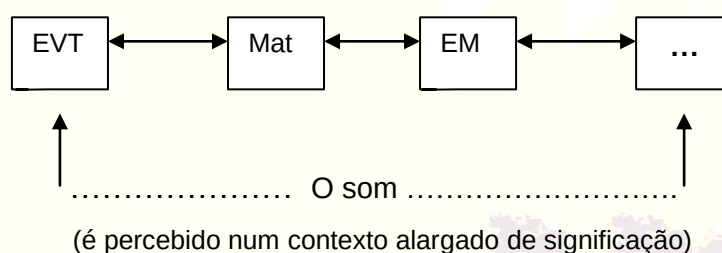
Evitando as especulações técnico-filosóficas que se colocam à volta da definição de *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*, pois, nos parece não ser, este, o lugar adequado, optamos por abordar a questão das relações entre saberes e disciplinas, no campo da pluridisciplinaridade, por considerarmos que se trata da opção mais dialogante, em termos dos manuais escolares e mais acessível ao trabalho dos alunos.

Para atingir fins educacionais, o aluno é colocado perante o desenvolvimento de assuntos ou conteúdos de natureza diversa que, em geral, não se encontram isolados, mas em forma de um conjunto, do qual, fazem parte. Assim, a pluridisciplinaridade, que por definição de Olga Pombo é “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe, contudo, algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas” (Pombo, 1993, p. 96), coloca em jogo diversos saberes/disciplinas, numa colaboração horizontal, com vista à recolha de informações, à articulação de conhecimentos e à resolução, pontual, de problemas em concreto. Evita-se, por este meio, a fragmentação dos saberes e expõe-se à crítica os conhecimentos. Sendo a pluridisciplinaridade uma interecção entre conhecimentos, no mesmo nível hierárquico, a Figura 16 pode, de algum forma, explicitar o

que se pretende dizer, sobre o enfoque que é deve ser dado à cooperação entre disciplinas:

um nível, hierarquicamente, superior, como acontece na interdisciplinaridade. O esquema seguinte, sugere o ênfase que é dado à cooperação entre disciplinas,

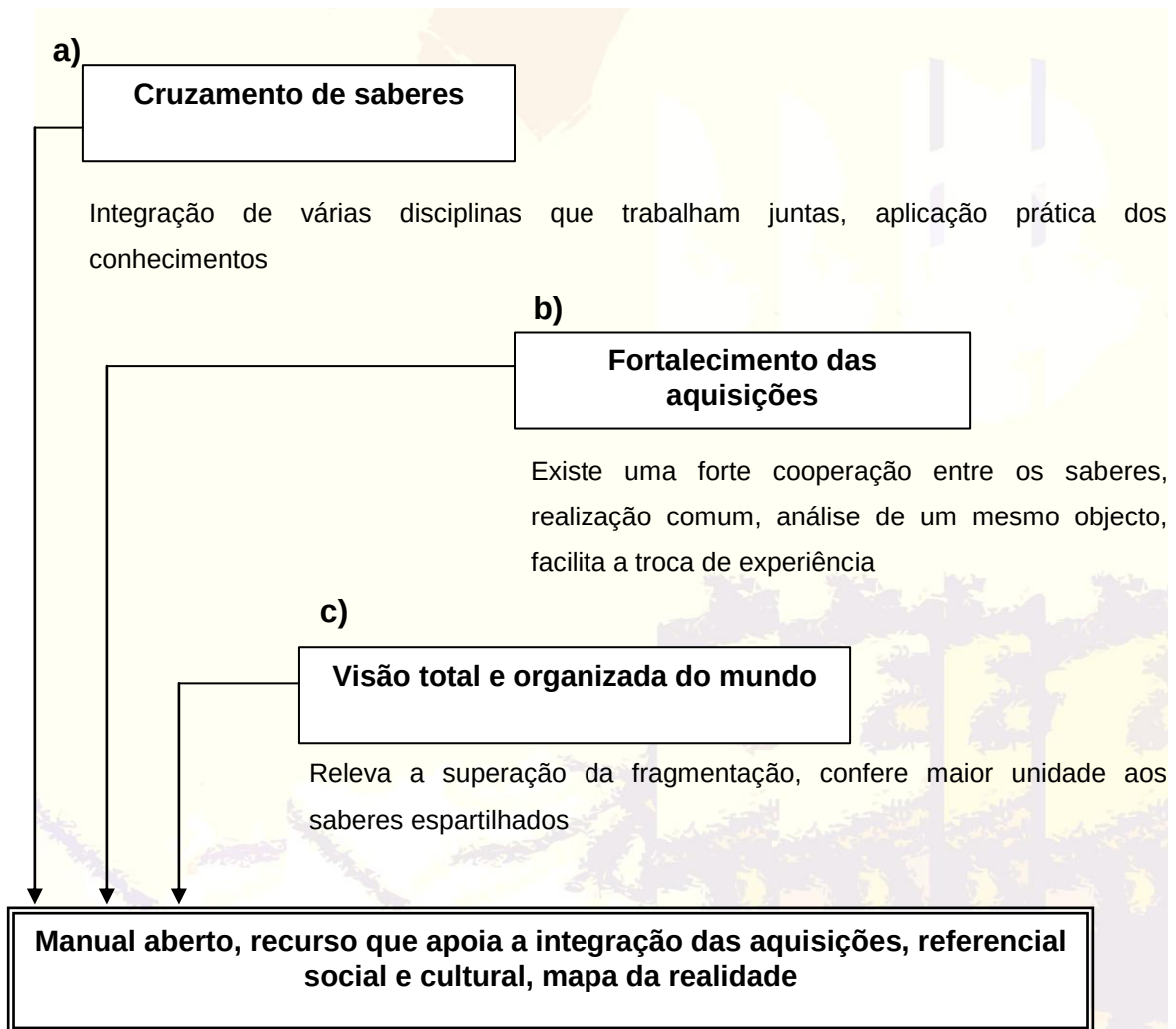
Figura 16: Conceito de pluridisciplinaridade



Fonte: o autor da tese, suportado em definições de articulação curricular

Este conceito de pluridisciplinaridade arrata-nos para uma concepção de aprendizagem do mesmo nível, quer dizer, um determinado assunto pode ser estudado, não apenas dentro de uma disciplina, mas dentro de outras, conferindo um alargamento ao sentido de aquisição de conhecimento, o que já não acontece, quando se trata de interdisciplinaridade, pois, aqui, existe uma transferência de métodos de uma disciplina para outra, colocando uma delas num nível hierárquico superior. O manual escolar serve, aqui, como uma plataforma de exercício da pluridisciplinaridade, quando entendido como dispositivo que pode facilitar a aproximação a outros saberes que, não só, ao da sua disciplina específica. A Figura 17 apresenta-nos a ideia do que significa um trabalho cooperativo entre disciplinas, no âmbito da pluridisciplinaridade:

Figura 17: Pluridisciplinaridade



Fonte: esquema do autor da tese

iii. Multiculturalismo

A concepção dos manuais escolares não poderá estar à margem das transformações sócio-políticas à escala mundial, que se estão a observar, nos dias de hoje, portanto alheia do novo pensamento sobre o conceito de cultura. A dinâmica de globalização cultural com que nos defrontamos, leva-nos a novas práticas culturais, pois, “a extensão planetária dos meios de comunicação social de massa... são expostos, em simultâneo, a grupos cada vez mais vastos de pessoas” (Melo, 2002, p. 36), mesmo a ideia de liberdade e a sua prática, a gestão dos conflitos, são pensados à escala global, sendo que “está em vias de

nascer um cidadão mundial” (Allemand, 2002, p. 61). As marcas contemporâneas determinam a integração do homem e das suas experiências num circuito mundializado, funcionando mecanismos de integração, de anexação, de absorção e de normalização das diferenças, pelo que, um certo conceito de aldeia global se desenvolve e “continua a ser, particularmente, estimada na hora da mundialização. Nem que seja num sentido redutor, para designar a unificação do mundo sob o efeito da emergência dos média e de novas tecnologias de transmissão da informação e de telecomunicação” (idem, p. 96).

Sem cairmos em receios infundados ou deixarmos-nos tentar por patologias culturais, nem reduzirmos o conceito de globalização às questões económicas, verifica-se que “o processo de globalização constitui actualmente uma das dinâmicas, fundamentais, da evolução das sociedades e do mundo contemporâneo” (Melo, 2002, p. 88). Pode, no entanto, ficar-se apegado pela ideia de sociedade como sistema frágil e desorganizado, onde, somente, os interesses económicos valem e importam, dada a valorização excessiva que se faz das relações comerciais, reclamando-se, por exemplo, uma análise sobre as implicações nas artes e na redefinição do, próprio, conceito de cultura, evitando que, mais uma vez, “os homens vejam serem-lhe impostos ideais, normas de comportamento, para lá do seu alcance natural” (Steiner, 1992, p. 52). Não há dúvida que a actual situação, o modo como se organiza o espaço e o tempo – “a problemática da distanciação espacial-temporal” (Melo, 2002, p. 89) – o nível elevado de distanciação espaço-temporal, leva a que “os utensílios conceptuais da distanciação espacial-temporal dirijam a nossa atenção para as relações complexas entre envolvimentos locais (circunstâncias de co-presença) e interacção à distância (conexões entre presença e ausência)” (idem). Este exercício de reflexão cultural, de entendimento sobre a importância da diversidade cultural, das suas causas e efeitos, a exigência que ela nos impõe ao nível de uma consequente aprendizagem intercultural, transporta-nos para um nível de acção, interdisciplinar, com reflexos, imediatos, também, ao nível da produção dos recursos educativos, como são exemplo, os manuais escolares.

Sempre, existiu um receio em relação à uniformização ou à unificação cultural, gerando complexos e medos, hostilidades, desassossego pela comercialização da educação quando o tema da diversidade cultural vem à superfície. E se, é verdade que nos encontramos perante um diferente modelo de cultura e de fruição cultural, poderá colocar-se, porque não, algumas perplexidades sobre a nossa identidade cultural futura, aliás, questões que Sylvian Allemand (2002, p. 15) levanta, quando se interroga e nos inquieta, sobre “A mundialização destrói as culturas singulares? Chegar-se-á à imposição de uma cultura planetária?”.

A redefinição de cultura, como o *fazer a vida*, coloca ao homem questões, tão simples, mas ao mesmo tempo, tão complexas, num quadro que nos impele a perceber a cultura, numa diversidade de imagens, como transformações fisiológicas, ou como uma diferente tomada de consciência dos problemas, ou ainda, como um novo grau de aceitação social das coisas (cf. Steiner, 1992). Mas as mudanças a que assistimos, no carácter político das decisões, nas metamorfoses psicossociais, na falência das hierarquias clássicas, aliadas “às transformações nas dietas alimentares, ao controlo da temperatura ambiente, à rapidez da passagem de um clima a outro ou de uma a outra coordenada horária, ao prolongamento da duração média de vida, à ingestão de substâncias terapêuticas e narcóticos” (Steiner, 1992, p. 90), talvez, estejam a causar alterações de personalidade, obrigando-nos a uma defesa de um novo conceito de cultura. Mas os desafios serão, ainda, mais agudos, se pudermos utilizar um certo relativismo histórico, ou uma atitude de “objectividade melancólica” (idem), quando se pensar que “aqueles para quem um grande poema, uma concepção filosófica, um teorema, representam, em última instância, o valor supremo, não serão cúmplices dos utilizadores do napalm” (ibidem, p. 92). Verifica-se que não existe um quadro definitivo e actual sobre o conceito de cultura. Antes pelo contrário, conclui-se que o conceito é frágil, localizado e não se discute na correlação entre a formação do indivíduo e as decisões político-sociais.

O ser humano não se constituiu numa entidade linear, desintegrado, ele é, simultaneamente, uno e complexo. Aliás, Morin assevera isto mesmo, quando alerta para o facto de que “devemos ver também que todo o ser, mesmo o mais fechado na mais banal das vidas, constitui em si mesmo um cosmos” (Morin, 2002, p. 62). Por conseguinte, a redefinição que Steiner propõe, pelas razões de globalização que se enfrentam e pela alteração de dinâmica sócio-política que se verificou (cf. Steiner, 1992), deve encontrar nos conceitos de Morin uma nova conceptualização, quando nos encaminha para a seguinte hipótese: “diz-se justamente **A Cultura**, diz-se justamente **as** culturas” (Morin, 2002, p. 61). Reclama-se que a cultura seja constituída por diferentes saberes, por um conjunto de crenças, regras, normas que se transmitem de geração em geração, mantendo a complexidade psicológica e social das sociedades. Existindo uma *unidade/diversidade* cultural, tem, no entanto, cada sociedade, cada grupo social a sua cultura e os seus padrões de a cultivarem, permanecendo sempre “a cultura nas culturas, *mas a cultura não existe senão através das culturas*” (idem).

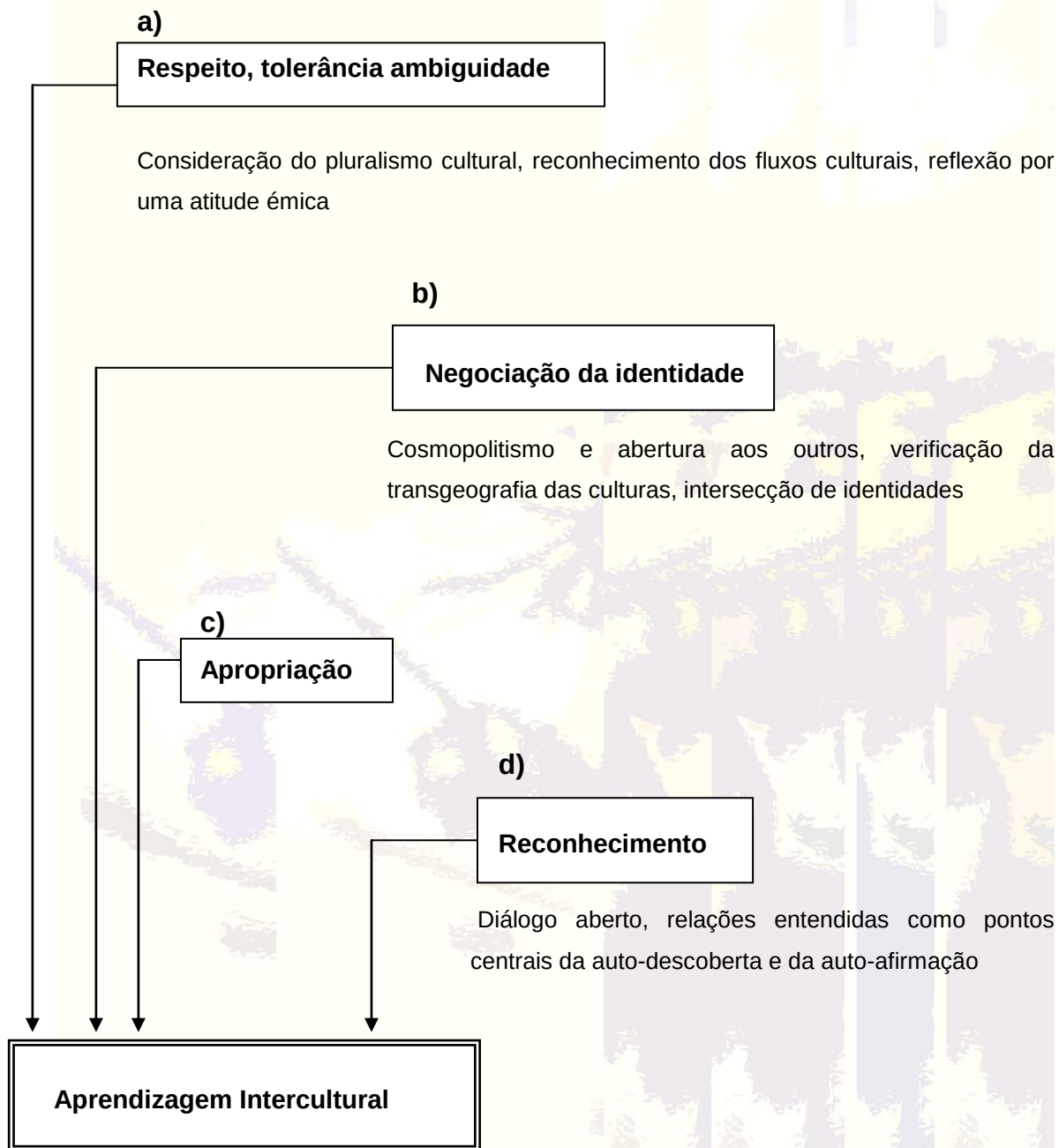
Se a diversidade cultural constituiu, hoje em dia e, talvez mais do que nunca, porque um combate às políticas neoliberais se impõe, um dos mais preciosos tesouros da humanidade e da sua diversidade criadora e se a mestiçagem cultural são processo criativo de convivência, então é porque “cada um tem em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos insatisfeitos de desejos e de amores, abismos de desgraça, imensidades de indiferença congelada, abraços de astro em fogo, explosões de ódio, desvarios débeis, relâmpagos de lucidez, tempestades dementes...” (ibidem, p. 62).

A organização das sociedades, nomeadamente, ao nível dos processos e dos meios de comunicação contemporâneos, revela outros modos para a afirmação do tempo e do sentido, levando a que um sincretismo invada o nosso mundo comunicacional. Uma nova semântica e sintaxe comunicacional foram tomadas de assalto, através dos vocabulários dos computadores, das novas linguagens, tendo o verbalismo dado lugar a descrições mais figurativas e simbólicas, pelo que “a palavra se torna,

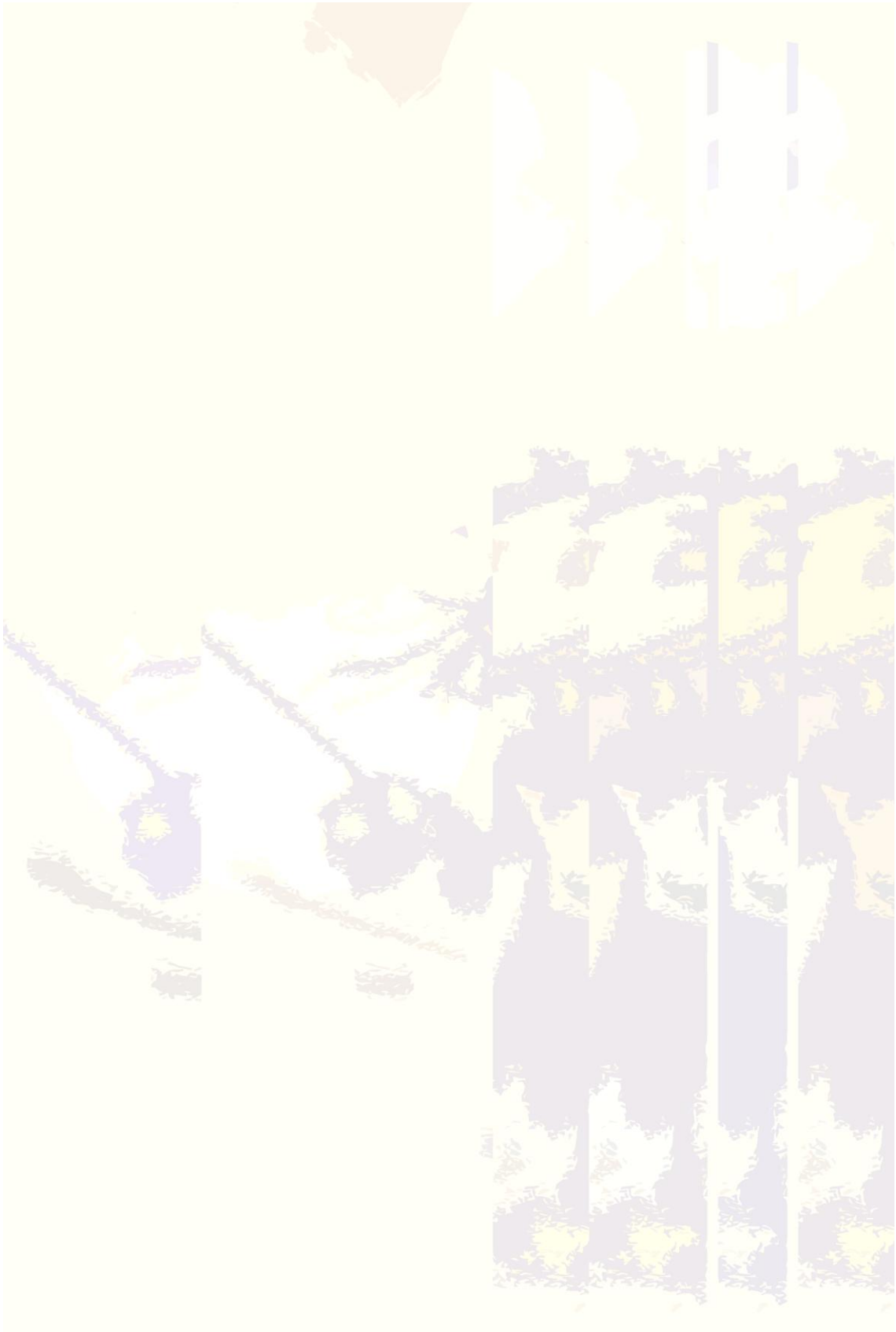
cada vez mais, legenda da imagem” (Steiner, 1992, p. 115). Vive-se, de facto, um novo e diferente quadro existencial – ainda não se sabendo se por moda, por engano ou por exagero – mas que exprimem um outro universo de pensamento e de acção, voltando Steiner a sustentar que “as palavras foram corroídas pelas falsas esperanças e pelas mentiras que veicularam” (idem). Esta ideia de *happening* comunicacional faz parte de uma ruptura, que rompe, claramente, com o discurso de um sistema tradicional de cultura e que invade a linguagem, os textos discursivos, os recursos didácticos, o pensamento e as redes de valores. Ora, quer a pedagogia da ruptura, quer a natureza das novas relações entre cidadãos, quer, mesmo, os graus de dependência entre os países e as sociedades, colocam outros desafios, nomeadamente, sobre a viabilidade da nova ideia de valores morais que, como Steiner entende, “uma teoria da cultura, uma análise da nossa situação de hoje, que não logre considerar no seu eixo as modalidades do terror que levou à morte, por meio da guerra, da fome e do massacre deliberado, cerca de setenta milhões de seres humanos” (Steiner, 1992, p. 40), durante a guerra dos trinta anos (período entre 1914 e 1945), será, em última análise, baça e inverosímil. Ora, esta nova diferenciação cultural, esta nossa outra capacidade de nos relacionarmos com os outros, com a diferença, esta nova cultura que vivemos, no dizer de Steiner “vivemos hoje uma *pós-cultura*” (idem, p. 64), são indicadores mínimos que vão marcar a recontextualização dos produtos culturais, como é o caso, em definitivo, do manual escolar. Sem que se pretenda tecer à volta do manual, um conjunto de lucubrações inúteis e vagas, deve atender-se ao facto do mundo e da sua organização ser diferente de ontem, sendo o hoje vivido, intensamente, no amanhã. A elegância das novas hipóteses e experiências, as mais recentes formulações sobre o modo de vida contemporânea e as sensibilidades humanística e científica que nos chegam através da nova cultura global, constituem o repertório e o desafio lógico dos recursos educativos, em forma de manual escolar, que se coloca ao novo século. A aprendizagem intercultural será, também, um dos motivos sobre os quais a construção do manual escolar

deve assentar a sua natureza, como desafio de um novo e diferente quadro de ensino e aprendizagem, conforme a Figura 18 nos elucida:

Figura 18: A diversidade cultural e a aprendizagem



Fonte: esquema do autor da tese



CAPÍTULO 9

DO OUTRO LADO DO ESPELHO

"Deus é como um espelho.

*O espelho nunca muda, mas todos os que olham para
ele vêem uma coisa diferente."*

(desconhecido)

9.1. Opacidades

Após uma viagem através de alguns considerandos teóricos que devem enquadrar, pelo menos, sob um ponto de vista ideológico, a construção de um manual no seu sistema de relações e funcionalidades, buscando nas suas razões simbólicas e históricas um arquétipo de concepções, que favoreça a sua utilização eficaz, resta-nos estabelecer uma carta de princípios que permita a sua construção equilibrada, lógica e de progressão cronológica.

O processo de enfrentamento¹⁰³ da construção de um manual escolar insere-se na longa história de actividade dos professores, da importância cometida ao currículo estabelecido, das condições pré-educacionais e culturais em que se vive, das relações desiguais desta sociedade, dos processo de comercialização e do modo como ele é encarado e organizado “em torno das necessidades do capital financeiro e do facto das escolas se tornarem cada vez mais industrializadas, perdendo os professores a sua autonomia que levou anos a conquistar” (Apple, 2002, p. 132). As áreas de conflito são inúmeras e as tendências para a exacerbação da complexidade aumenta, à medida que as reformas e as reestruturações se atrasam ou se aniquilam por disputas ideológico-políticas, muitas das quais, sem sentido e ilusórias nos seus objectivos. Qualquer projecto deve ultrapassar o estágio das boas intenções e

¹⁰³ É um processo de *enfrentamento*, mas também, de *confrontamento* com dificuldades, com desconhecimentos, com vazios, que fazem deste desafio um permanente jogo nos limites. Conhece-se o presente – as finalidades do objecto, mas desconhece-se, o que está para lá dele, as expectativas dos alunos, as suas experiências, o seu entorno social.

deve ser dotado de “um eixo metodológico e de um eixo de comunicação que reduzam, ao máximo, a zona de insegurança” (Gérard, 1998, p. 168). Mas, também, por isso mesmo, se devem seleccionar as razões para o facto de ter sido, até ao presente, tão difícil envolver as instituições escolares, os professores, as associações sócio-profissionais, numa dinâmica de apropriação dos recursos, de modo a criarem, entre portas, as próprias estratégias curriculares e de ensino.

Vive-se numa sociedade contraditória que transforma em virtudes os erros, burocratiza a inovação e mercantiliza o sistema educativo, transformando-o, agora, numa espécie de *shopping center*, onde se armam campanhas publicitárias sobre os melhores locais e os melhores métodos. Jurjo Santomé está atento a estas mudanças de paradigma, verificando que existe uma mercantilização dos sistemas educativos, a partir da ideia de que as opções mais capitalistas e neoliberais “defendem e tentam impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo” (Santomé, 2003, p. 39), donde o aumento das cargas lectivas – de alunos e professores – os *rankings* de escolas, o sucesso educativo a qualquer preço, o pendor tecnológico dos currícula, os planos de mérito que alimentam a competição, a inexistência de uma política de tempo escolar, podem assumir-se como alguns dos seus principais princípios. E para que não bastasse esse discurso, a administração central pensa que a burocracia é o processo ideal para combater as concepções autonómicas de escolas e professores, tendo como efeito que “as exigências empresariais se transformem em necessidades da sociedade e nas prioridades do Estado” (idem, p. 57). É o que se verifica em todo o sistema complexificado em que a escola se tornou, tendo a administração aumentado o número das tarefas administrativas e burocráticas, cujo exemplo mais flagrante é o que se refere à construção do Projecto Curricular de Turma (PCT), sendo uma das preocupações docentes “a de escrever documentos burocráticos, não reflectindo, na maioria dos casos, a vida quotidiana dessas escolas e salas de aula, acabando transformados em outras tarefas burocráticas” (ibidem, p. 55). Logicamente, esta concepção do sistema educacional vai afectar o corpo docente e a qualidade do seu trabalho de análise dos recursos, nomeadamente, em tudo aquilo que se relacionará com o exame da adopção dos manuais escolares, bem como, as, próprias,

opções estratégicas com que se confrontarão os autores de manuais, neste universo de individualismo e utilitarismo propagandeado pela administração. Reforçamos: estimulamente, vulgarizado pela administração!

Temos visto com alguma preocupação a produção de manuais entregues a um diálogo, momentaneamente, de um só sentido, a editoras e autores despreocupados pelo rigor da escrita e da articulação dos conteúdos, mas absorvidos, no limite, pela indispensabilidade de recheiar os manuais de textos e eventos aliantes, facilitadores da concorrência e, portanto, do negócio substancial e da dispensa de planificação pessoal e autónoma das aulas por parte de cada professor. E porque não arriscar, sem cairmos no desgosto da generalização fútil e inútil, que existem docentes que aplicam a gestão do currículo que os autores de manuais conceberam.

Sendo o encorajamento da criatividade do aluno, uma das finalidades de qualquer manual escolar, levando em linha de conta os equilíbrios pedagógicos para que se respeite “a variedade de personalidades e de sensibilidades dos alunos, bem como a variedade de estímulos necessários ao seu desenvolvimento no quadro de uma acção educativa” (Gérard, 1998, p. 153), os discursos construtivistas, que no dizer de Apple aparecem um pouco “descafeinados”, polvilham aqui e acolá as linearidades de muitos dos manuais, sem conduzir a reflexões do processo, contextualizadas e politizadas. Bonequinhos acessórios, rabiscos de aparência contemporânea, infantilidades geracionais dão o toque de um manual acessível, que parece ser mais na óptica do professor, do que na necessidade do aluno. Julga-se, desta forma, deixar voar o *açor do construtivismo*, permitindo-se, ilusoriamente, construir conhecimento, sem que se questione de que forma, com que finalidade e ao serviço de quem e de quê! Santomé, crítico assaz das teorias neoliberais, questiona, também agora, o “construtivismo abstracto” de que tanto se fala, mas cercado de um silêncio de respostas e de discursos de frases feitas, “usadas como muletas ou tiques” (Santomé, 2003, p. 185), que não disfarçam “o risco de se assumir um certo *naturalismo*: o de que todas as crianças constroem os seus próprios conceitos, habilidades e valores de forma adequada” (idem).

O currículo, na sua dinâmica de conteúdo e de conjunto de estratégias, não pode reflectir, apenas, a natureza do conhecimento, mas também, “a

natureza do conhecedor e do processo de aquisição de conhecimentos” (Bruner, 1999, p. 96), não sendo estimulante obrigar o aluno a memorizar conteúdos. Deve motivar-se e ensiná-lo a participar no processo de aquisição de conhecimentos, porque quando se ensina um tema não é “para produzir pequenas bibliotecas vivas sobre esse tema, mas sim, para levar o estudante a pensar por si próprio, para considerar as questões como um historiador” (idem).

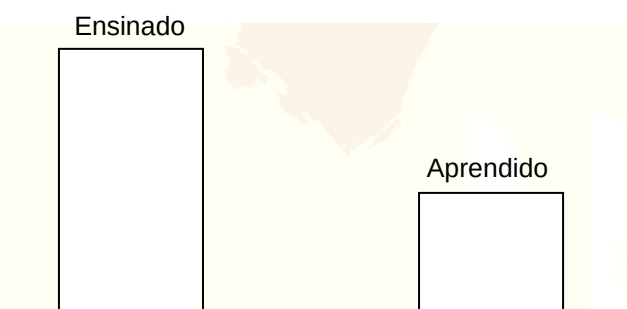
Gérard e Roegiers voltam a esta questão quando abordam a estrutura dos conteúdos-matéria e a sua transformação em objectivos (cf. Gérard, 1998, p. 132) e de como eles se entrosam, de forma rigorosa, dando coerência interna à organização do manual. Para aqueles autores, essa composição visa uma tripla finalidade: “transformar cada conteúdo-matéria em um ou vários objectivos comportamentais; hierarquizar estes objectivos comportamentais de maneira a definir uma progressão; ver como é que esses objectivos comportamentais completam a carta de conteúdos-matéria e a carta dos objectivos gerais” (idem, p. 132). Está, pois, dada a resposta ao problema do construtivismo denunciado por Santomé e que enfatiza dimensões individualistas da aprendizagem que há que expurgar, porque se cada um pode construir o seu pensamento, as suas expectativas, as suas aprendizagens, por outro lado, “a linguagem no singular não nos permite ver com facilidade o que compartilham, o que têm em comum os alunos e alunas de uma mesma escola, de uma mesma sociedade, de um mesmo país” (Santomé, 2003, p. 186). As experiências de cada um e o modo como dimensionam a realidade, adquirem sentido se levarem em linha de conta o meio em que habitam, as particularidades do território onde residem, a memória social, sendo que, “nas propostas de trabalho em sala de aula e estabelecimentos de ensino, se deva prestar atenção a tais dimensões no momento de calibrar o significado ou a relevância das tarefas planeadas e realizadas” (idem, p. 187). Então, na hora da construção de um manual escolar, qualquer que seja a área em questão – mais tarde, abordaremos a especificidade da Educação Musical – o *porquê* deve ser a grande interrogação a colocar-se, correndo-se o risco de “transformar o corpo docente em um conjunto de técnicos preocupados em realizar intervenções educativas meramente tecnocráticas” (ibidem). Não é que o valor do construtivismo não deva ser equacionado nos valores educativos, que o processo operacional em termos de saberes, saber-fazer e saber-ser não

deva ser construído a partir do aluno e de um determinado senso-comum, que os quadros de referência não se possam integrar num auto-esquema de pensamento e que, portanto, os manuais não devam assumir, também, uma certa liberdade de acção para professores e alunos. Mas o trabalho em equipa, a cooperação partilhada, os debates em sala de aula, a pesquisa entre iguais, devem ser actos promovidos por perspectivas éticas, vendo os seres humanos como agentes interdependentes, de modo, se obste a que “o discurso *construtivista* não seja transformado em rótulo que dissimule posições *reproducionistas*, mas com roupagens e máscaras que dificultem captar a sua manipulação ao serviço dos mesmos interesses dos de sempre” (ibidem, p. 188).

O manual escolar só fará sentido se contribuir para as aprendizagens do aluno, entendendo-se que ninguém pode obrigá-lo a aprender. É uma tarefa que acontece no aluno e que o próprio tem de realizar. Bordenave analisa o problema do ensino e da aprendizagem, num permanente esforço desenvolvido pelo professor e pelo aluno e que, por vezes, esse esforço será perdido se o aluno não aprender, porque, na realidade “de tudo quanto se ensina, apenas uma parte é, efectivamente, aprendida, o que é lamentável: horas de exposição por milhares de professores resvalam pela epiderme dos alunos, sem atingi-los” (Bordenave, 1994, p. 39). A Figura 19 pode, de alguma forma, mostrar a falta de correspondência entre o que se ensina e o que é aprendido e mesmo que essa relação não seja, matematicamente perfeita, não apresente uma comparação percentual, prova-se que o triângulo *professor-aluno-conteúdos* é essencial à teorização do processo de ensino e à maximização do acto de ensinar¹⁰⁴, mas também, os métodos a utilizar e os sentidos que eles vão privilegiar. Assim, os factores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem são muitos, mas o manejo da sequência *professor-aluno-conteúdos* e a sua dinamização deve constituir a base pragmática para se alcançar um equilíbrio entre o ensinado e o aprendido, equilíbrio, no entanto, difícil de se atingir:

¹⁰⁴ Sobre o modo como se aprende, Sérgio Aschero (musicólogo e matemático argentino), estabelece alguns critérios, que se fixam assim: 1%, pelo gosto; 1,5%, pelo tacto; 3,5%, pelo olfacto; 11%, pelo ouvido e 83%, pela vista
Fonte: www.aulamatemática.com

Figura 19: Proporções no processo



Fonte: BORDENAVE, 1994, p. 39

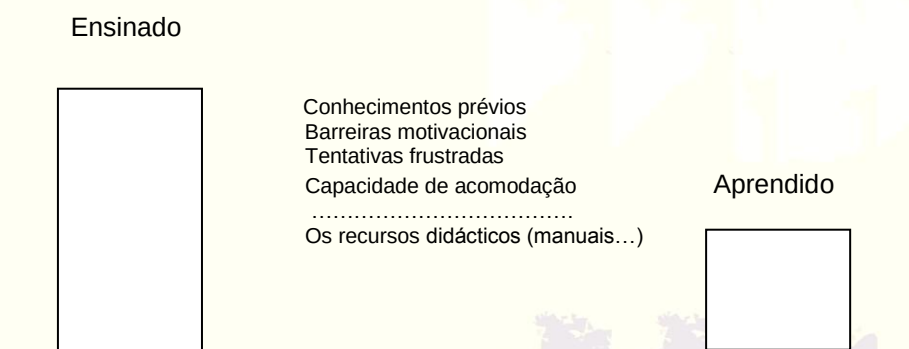
Que factores intervêm na operação do ensino¹⁰⁵ e como é que apoiam o desejo de aprender do aluno, na medida em que ele, já, possui conhecimentos a montante? Seguramente que a dinâmica do professor e a motivação do aluno serão pontos cruciais naquele processo, mas que não podem deixar de lado o assunto a ser ensinado e o modo como ele se construtura. E aqui, é que a importância do manual aparece, como parte de uma tecnologia de que o professor se serve, numa perspectiva de realimentação das experiências vividas pelo aluno. Esta noção de realimentação (cf. Bordenave, 1994) implica que os resultados da sua aprendizagem se evidenciem através de actos comportamentais subsequentes, diminuindo, assim, os actos de instrução, e aumentando as influências das mudanças, porque não deveremos “preocupar tanto com que coisas o aluno precisa de aprender, com o que vamos ensinar... mas sim, com *como, porque e quando* aprendem os alunos, como se vive e se sente a aprendizagem e quais as suas *consequências sobre a vida do aluno*” (idem, p. 48).

A Figura 19 (proporções no processo) diz-nos que o diferencial existente entre o ensinado e o aprendido é resultado de uma acção de inúmeros factores conexos, que se colocam entre o professor e o aluno, manifestando-se perturbadores das aquisições e das, respectivas, mudanças, como resultado comportamental desejável. Uns são de natureza afectiva, outros de essência perceptiva, e outros, ainda, de carácter tecnológico, onde se cruzam os recursos didácticos, como os manuais escolares. Então, a Figura 19 poderá

¹⁰⁵ Carl Rogers entende que a função da educação, hoje em dia, não é a de ensinar, mas a de facilitar a mudança e a aprendizagem (cit, in BORDENAVE, 1994)

assumir a forma abaixo, na nossa concepção, sem que ela represente alguma tendência quantitativa, mas que ilustra, de alguma forma, a influência factorial, como se indica:

Figura 20: Reinterpretação do processo de ensino e de aprendizagem



Insistiremos no *item a Concepção de Manuais Escolares* (p. 384), sobre aspectos que se relacionarão com a estrutura e sequência dos conteúdos, a informação correctiva, o tipo de linguagem, a activação da resolução de problemas, onde se verificará da necessidade de se aproximar o *ensinado ao aprendido*, numa dinâmica de desafio da curiosidade do aluno, pois se “se sucumbe à tentação de *transmitir* o tema, o ingrediente da pedagogia corre perigo, pois apenas num sentimento trivial é que se dá uma disciplina para transmitir algo, para meramente se comunicar informação” (Bruner, 1999, p. 97). O modo de construção de um manual, sobretudo em termos da sua eficácia para que o aluno possa saber interpretar e organizar os conhecimentos, será o mesmo quando se tem pela frente a tarefa de “redigir um plano de aula, uma unidade de ensino, um programa ou até uma conversa com objectivos didácticos” (idem, p. 94).

Quantas vezes foram os alunos perguntados sobre como foram as suas aprendizagens através do manual que utilizaram, como contribuiu ele para o aumento do seu conhecimento, quais foram os principais momentos porque passaram ao longo do ano e como foi reflectida a sua relação com a escola, por via dos seus manuais escolares? Mas também, curiosa seria a nobre intenção interrogativa, se após um ano lectivo, os alunos fossem inquiridos se,

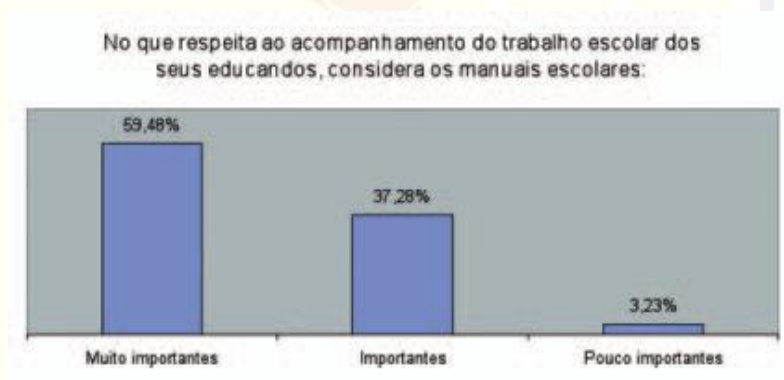
ainda, se lembrariam do seu manual? E porquê? Estas questões são importantes e, mesmo, determinantes para o aperfeiçoamento da estrutura do manual, possivelmente, aquando de uma segunda edição, de modo, pudessem estar reflectidas, pelo menos, algumas das observações e opiniões dos alunos. Quase que deixamos, em tom de desafio, a pergunta: quantos manuais integram no seu desenvolvimento, um página destinada às *Sugestões e Reclamações* dos alunos?

Por outro lado, não serão menos importantes as opiniões que os encarregados de educação têm ou não sobre os manuais escolares utilizados pelos seus educandos. De facto, aqueles deveriam ter, também, uma opinião sobre factores que levam ao desenvolvimento das aprendizagens e que, através, provavelmente, das suas associações profissionais, poderiam contribuir, não tecnicamente, mas de modo opinativo, sobre tipos de manuais, sua funcionalidade e operatividade e conexões pedagógicas entre os contextos escolar e familiar. Seriam, seguramente, contribuições importantes e que muito poderiam melhorar a utilização dos livros didácticos, numa contribuição, sempre, fundamental para a historiografia da manualística. O estudo realizado pelo Observatório dos Recursos Educativos (ORE), numa colaboração com a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), dirigido pelo Prof. Doutor Adalberto Dias de Carvalho e pelo Dr. Nuno Fadigas (Julho, 2009), traduz-se numa contribuição essencial, já que, nesta área, poucos estudos existem e que possam determinar concepções metodológicas á volta desta temática. Neste estudo do ORE, que parte de uma identificação sistematizada dos inquiridos¹⁰⁶, destacamos os resultados referentes à *importância atribuída aos manuais escolares para o acompanhamento dos educandos e ao lugar que eles ocupam no conjunto dos recursos utilizados para o auxílio aos educandos*. Estes dois *itens* parecem-nos indicar pontos essenciais na predominância dos Manuais Escolares (ME) na escola e nas aprendizagens. No primeiro *item* conclui o estudo que grande percentagem dos encarregados de educação considera os ME muito importantes (Figura 21) que, conjugado com a questão colocada sobre a consulta dos ME (Figura 22) e de quantas vezes ele é

¹⁰⁶ Dados respeitantes a género, residência, habilitações literárias, profissões

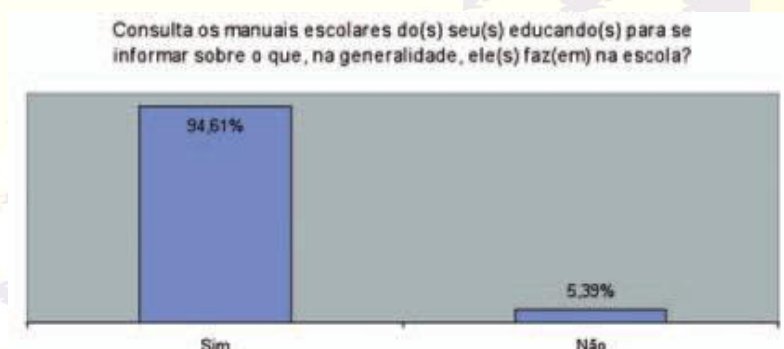
realizada (Figura 23), revela um destaque apreciável de interesse pelos ME da parte dos encarregados de educação:

Figura 21: Importância dos ME



Fonte: estudo do ORE, 2009

Figura 22: Consulta de ME



Fonte: estudo do ORE, 2009

Figura23: Número de consultas



Fonte: estudo do ORE, 2009

Esta análise pode constituir um ponto de partida útil para a compreensão da intersecção da importância dos ME juntos dos encarregados de educação e

da eficácia real que eles acrescentam à qualidade das aprendizagens, embora, o estudo do ORE, não nos indique a forma de apropriação dos ME, ou se, pelo contrário, aquela aproximação é feita sob um modo de *contacto á distância*, ou mesmo, quais as disciplinas destinadas a usufruírem de ME, dado que, recomendar livros didáticos para o ensino de áreas artísticas, não será o mesmo que os aconselhar para disciplinas científicas ou humanísticas. De facto, não seria difícil reconhecer-se os resultados apresentados nas figuras acima, não fora o facto de se concluir que os ME são o dispositivo didático mais popular e mais usado pelos alunos, quase em exclusivo, pelo que, assim, não será difícil encerrar o assunto pelo lado da prática do acompanhamento e da consulta, em percentagens muito elevadas. Também, o mesmo estudo acaba por revelar (p. 5) que o grupo-alvo do inquérito foram encarregados de educação com habilitações literárias superiores (80,39%), sendo que, mais de metade (64,44%), pertencem a profissões intelectuais e científicas e a quadros superiores da Administração Pública, o que, pode, em certa medida, desvirtuar os dados do inquérito e da sua avaliação sobre a importância dos ME. Será que os inquiridos que responderam, foram em maior percentagem, aqueles com melhores habilitações literárias? Será que o inquérito só a eles lhes foi dirigido? Algumas questões que estão por responder, podendo, em tese, dificultar a leitura dos resultados apresentados. Não desejaríamos deixar de realçar o ponto i) das conclusões do estudo do ORE (p. 23), quando 79,17% dos encarregados de educação “preferem, claramente, que os seus educandos estudem mais por estes (ME), do que, dispersamente, por outros recursos educativos: fotocópias, sítios da Internet, livros técnicos, enciclopédias, dicionários, etc.”. Este epílogo não deixa de ser preocupante quanto a um processo de aprendizagem que se requer abrangente, multidisciplinar e baseado numa óptica multicultural, acabando por sustentar, quase em uníssono, o reino dos manuais escolares.

Constituem estas pequenas notas, um conjunto de questões que deveria ser observado por autores e editores para o melhoramento dos seus livros didáticos, mas também, na óptica de intervenção dos alunos nos materiais que eles próprios usarão e que determinarão a qualidade das suas aprendizagens. Existe uma pertinência nesta intervenção, que pode assumir,

naturalmente, outras formas, como gráficos de avaliação contínua, validação por unidades, construção de dicionários de opinião, grelhas criativas de consolidação de conhecimentos, etc.

O livro didáctico continuará a ser um elemento central na compreensão do quotidiano escolar e deve, por isso, ser merecedor de estudos aprofundados, em análise que deverão considerar extensões à educação, ao ensino, à semiologia e ao discurso historiográfico. As simples análises sobre a utilização dos manuais pelos alunos podem dar-nos indicações preciosas sobre a reprodução do conhecimento, aos estereótipos educativos e aos valores e ideologias inculcados por muitos deles. O manual escolar é um espaço, assume-se como um território onde se jogam identidades e, por isso, resulta numa viagem que tem a sua paragem final na formação de gerações de alunos e de professores. E, quereríamos nós, que fossem, também, discursos para a fabricação de projectos, de valores, afinal, expedições ao mais dos recônditos lugares do conhecimento, qual baú de moedas de ouro vazado no fundo do mar da história.

Fomos ao longo dos anos, confrontados com a importância dos livros escolares, vulgo, *manuais escolares*, e a sua dependência em face dos poderes políticos em vigência. Foi assim, no século XIX, nos princípios do século XX, no decorrer do Estado Novo, nos estados totalitários, sempre na expectativa de poderem reproduzir os ideais políticos e a *higienização* das mentalidades, como uma doutrina oficial, universal e obrigatória. Caso paradigmático é a adopção do livro único, no Estado Novo, pela Lei nº 1941, de 11 de Abril de 1936, que explicita o seguinte: “para o ensino primário elementar será em todo o País adoptado o mesmo livro de leitura em cada classe... haverá um compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, História Geral e Filosofia... quanto às restantes disciplinas, será proibido o uso de mais do que um livro em cada ano ou classe, dentro do mesmo estabelecimento de ensino”. Mas mais se acrescentava à utilização dos livros de leitura, por decreto de 19 de Março de 1932 (cit. Carvalho, 2008, p. 738), uma relação de frases de natureza moral, obrigadas a inserir nos livros adoptados oficialmente – em número de 113! – das quais citamos algumas: “Obedece e saberás mandar; Na família o chefe é o Pai, na escola o chefe é o mestre, no Estado o chefe é o Governo; Mandar não é escravizar: é dirigir.

Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando; Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida”. Sobre este aspecto, não deixa Revel de chamar a atenção para o que aconteceu, por exemplo, na União Soviética, entre 1935 e 1964, com a famosa teoria de Lyssenko¹⁰⁷, numa mistura abusiva de ciência e política, em que biólogos, intelectuais da ciência foram perseguidos, encarcerados ou fuzilados, tendo sido “los manuales escolares, las enciclopedias, los cursos universitarios, expurgados de toda referencia a la ciencia verdadera, reputada *ciencia burguesa* y opuesta a la *ciencia proletaria*” (Revel, 2007, p. 43). Têm, assim, sido os manuais escolares, em muitos dos momentos, veículo para o derramar de mentiras, de interesses corporativos, de influências ideológicas, ficando sujeitos à censura.

Hoje, o mercado do livro escolar organizou-se em moldes industriais, com uma notável crescente teia de interesses adjacentes¹⁰⁸ e, por isso, tem-se confrontado com uma concorrência dura, com expedientes e ingredientes notáveis, levando a casos de autêntica contrafacção livreira, redimida em tribunal. Não se esqueça, que os manuais escolares são impostos aos alunos, não têm eles qualquer intervenção no acto da decisão, nem tão pouco, na maioria dos casos, as, próprias, associações de pais, sendo que “el éxito comercial de un manual escolar depende de la decisión soberana de cada profesor, que lo escoge o no como libro de clase para sus alumnos” (idem, p. 381). Assim, compreende-se a ligação íntima que existe entre autor e editor, quase que uma espécie de *santa aliança*, que leva a que as editoras se esquivem de propor obras que colidam com os *preconceitos* do corpo docente. Não sabemos, então, se seria exagerado concluir sobre o pensamento de abuso de confiança e de traição moral por parte dos professores, por parte daqueles que, num acto breve e arbitrário, decidem!

Revel regressa, sempre, ao ponto de partida, à certeza de que os manuais escolares não se constroem sobre uma base de falsificação histórica, mas sim, em limites definidos pela *honradez científica* e de razoabilidade pedagógica. Para Jean-François Revel “la democratización de la enseñanza, la

¹⁰⁷ Trofim Lyssenko era um biólogo ucraniano, que ficou famoso pelas suas mirabolantes teorias de colheitas e produtividade, negando a teoria cromossómica

¹⁰⁸ Editores, autores, assessores de marketing, livrarias, distribuidores, professores, mecenas, associações profissionais, empresas

entrada en la época de la educación de masas, há extendido prodigiosamente el campo de acción y há aumentado el número de víctimas del lavado de cérebro escolar” (Revel, 2007, p. 389). Agora, que todo o mundo passa pela escola, não se pode oferecer-lhe “desinformação escolar” disfarçada de pedagogia sorridente.

Vivemos numa nova sociedade do conhecimento que se vai desenvolvendo num mar de contradições e incompatibilidades, entre identidade cultural e racionalidade, entre democracia e liberdade cultural, o que nos leva a considerar que o sistema cultural está edificado sobre uma contradição interna, que pode levar à derrota do conhecimento. Como articular as novas concepções interculturais no panorama de relações entre povos e estados? Que significado passa a ter a defesa da cultura numa sociedade democrática? Nesta incrível jornada de sobrevivência que já leva milhares de anos, desenvolveram-se variedades linguísticas, étnicas e ideológicas. Cresceu e desenvolveu-se o sentido da multiculturalidade e através dele, o direito à emancipação das populações. Que sentido passam a ter práticas ancestrais, no novo contexto mundial, que aos olhos do *ocidental* constituem actos mutilantes, como a ablação do clítoris, a punição por apedrejamento, a engorda das meninas? Condenar, permitir, tolerar ou, simplesmente, ignorar estes valores regionais intrínsecos de determinadas sociedades?! Não será fácil contornar este tipo de problemas e de sensibilidades, nem tão pouco, explorar o futuro, prevendo a dimensão que eles assumirão. Será que o amanhã será uma extensão do hoje, ou assistiremos à demanda de novos suportes para o conhecimento, continuando a tomar este, como a porta giratória do desenvolvimento? A contradição em que a actual civilização do conhecimento tropeça é profunda, mas surge na “convicción de que nos encontramos en la actualidad al borde de uma nueva Era de síntesis. En todos los campos intelectuales, desde las ciencias puras hasta la sociología, la psicología y la economía – especialmente la economía – es probable que presenciemos un retorno al pensamiento a gran escala, a la teoría general, al ensamblamiento de piezas ahora dispersas” (Toffler, 1980, p. 86). Estaremos a começar a compreender que a nossa obsessão pelo conhecimento só fará sentido se “nos dejarnos sabiendo cada vez más cosas sobre cada vez menos cosas” (idem, p. 87).

Cada cultura tende a moldar a totalidade da vida de um povo e, consequentemente, a vida de cada indivíduo que o integra. Existe uma espécie de *conceito unificador*, mas que é abalado quando “a dinâmica da globalização cultural produz, ao mesmo tempo, mais uniformidade e mais diversidade” (Melo, 2002, p. 42). Será que estamos diante de um paradoxo cultural? Como poderemos prenciar, então, aquelas práticas ancestrais enraizadas, desde sempre, na tradição cultural de determinados povos – ou obrigados, a tal?! – se em termos do seu abaixamento cultural ou da sua consolidação e cicatrização nos seus corpos, quando confrontados com a extensão planetária dos meios de comunicação, com a influência de portentosos organismos mundiais, como a ONU, a União Europeia, o Congresso Africano, o MERCOSUL, numa perspectiva *traumática* de ideia de liberdade, porque esta, como limite utópico “ter-se-ia atingido no momento em que todas as pessoas soubessem o mesmo, ao mesmo tempo, e esse mesmo fosse tudo” (idem, p. 37)

Os pensadores, os escritores, os investigadores, os artistas, os sábios de um modo geral, têm sido os responsáveis pela nossa civilização do conhecimento e ocupam um lugar, muito especial, na construção dos contextos culturais, “pero por intelectuales se entiende mucho menos frecuentemente a los profesores” (Revel, 2007, p. 373). Como considerar esta confiança, quando, de verdade, são os professores que transmitem o conhecimento e possuem a chave que abre o acesso à compreensão do universo? São eles a terem a primeira influência na visão do mundo e a confrontarem-se com a incorporação da personalidade na concepção da realidade. Contudo, sujeitos que estão ao cumprimento de circulares ministeriais, às directrizes dos seus superiores, à observância dos programas, aos trabalhos administrativos impostos, a sua função de intérprete da realidade pode mostrar-se enganadora, tal como, a tarefa de um tradutor perante o texto original pode resultar infiel. O ensino e a doutrinação vivem lado a lado, paredes meias com uma linha ténue que oscila, por vezes, ambigualmente, entre a cultura e a impostura, estabelecendo, por isso, dificuldades na acção, tendo Revel a opinião de que “todos los maestros, ciertamente, no son intelectuales” (idem), mas se a aproximação à cultura é acto essencial para a preservação da identidade, “solo una parte de ellos participa o es considerada como participante en la elaboración de la cultura” (ibidem).

Agora, outra questão pertinente deve merecer-nos a melhor das atenções, mas que não tem sido, devidamente, equacionada, quando se aborda a concepção de manuais escolares. É a que se refere ao autor, ao seu perfil e responsabilidade. A obra de Gérard e Roegiers considerada na perspectiva de um documento de reflexão profundo e global, que traça, muito claramente, um quadro conceptual de concepção e avaliação de manuais escolares, embora explicando as várias fases da organização de um manual e das suas implicações nos actos das aprendizagens, parece não deixar clara a perspectiva do autor, a sua intervenção e, principalmente, o seu compromisso, liberdade de acção e legitimidade responsável perante o Outro – o aluno! A relação de um autor com a sua obra nem sempre foi a mesma, variando a sua função ao longo do tempo, que o período medieval, por exemplo, demonstra quando “os cânticos, poemas e estórias se fixavam e faziam parte da vida das pessoas através da oralidade, o que não permitia a ideia de autor como alguém responsável por uma obra fechada, com início, meio e fim” (Dorigatti, 2004). Estando o processo de criação em constante mutação, a narrativa veio encontrando novas formas de se fortalecer, variando, então, a *função autor* ao longo do tempo, que, hoje em dia, os efeitos das novas tecnologias vêm acentuar. Mas também “os pilares jurídicos da informação como propriedade serão a noção de expressão singular e a divisão entre ideia e expressão, que valida a teoria da propriedade calcada no trabalho” (idem).

Michel Foucault vai mais fundo com o problema da autoria e coloca algumas considerações sobre o assunto, fazendo uso do problema da *apropriação* e da *noção de obra*, para nos encaminhar para a problemática que se pode colocar à autoria de manuais escolares. Foucault parece preocupar-se menos em levantar dados históricos e biográficos do autor como sujeito, e mais em rastrear deveres e sensibilidades que o levem a manter uma relação com o texto de que é gerador. Que especificidades ao nível das afinidades pode existir entre um autor e um texto e de que maneira a cultura e a tradição intervêm na mesma? Na introdução do texto “Qué es un autor”, o primeiro argumento de Foucault, “el nombre de autor: imposibilidad de tratarlo como una descripción definida; pero imposibilidad igualmente de tratarlo como un nombre propio” (cf. Foucault, 1969) é propício para o entendimento de que o nome próprio e o de autor podem ser aspectos diferentes da mesma realidade

e que há um deslocamento para um espaço, onde se estabelece uma relação metonímica com o texto através da função-autor. Por outro lado, a noção de obra exige um reexame nas suas relações internas, de construção e de contextualização, mas também, porque nos podem remeter, não a um indivíduo singular (função-autor), mas a uma multiplicidade de egos ou de vários sujeitos. Foucault coloca algumas perguntas: “qué es una obra? De que elementos está compuesta? Una obra, no es aquéllo que escribió aquél que es un autor? Podria decirse que lo que escribió, o dijo, lo que dejó en sus papeles, lo que se pudo restituir de sus palabras, podria ser llamado una *obra*?” (idem), mas não deixando de formular o mesmo tipo de questão em relação ao autor, “Qué es un nombre de autor? Como funciona?”. A nossa civilização apresenta um certo grupo de discursos dotados da função de autor, enquanto outros estão desprovidos dessa função, como exemplifica Foucault: “una carta privada puede muy bien tener un signatário, pero no tiene autor; un contrato puede tener um fiador, pero no tiene autor; un texto anónimo que se lee en la calle sobre un muro tendrá un redactor, pero no tendrá un autor”. E conclui Foucault em relação à função do autor, que ela “es, entonces, característica del modo de existência, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad” (ibidem).

Faz, então, sentido analisar a função “autor” em relação aos manuais escolares, que tipo de relacionamento se estabelece entre os dois e de que tipo de obra se está a falar. Pode parecer um pouco estranho, o facto de podermos considerar um manual escolar como um produto similar a uma obra de ficção, a um tratado de investigação, ou mesmo, comparável a um volume dedicado aos desenhos animados. Em todos eles existe uma parcela, maior ou menor, de invenção, de criatividade, de preocupação estrutural, mas faz sentido emitir distinções ao nível do valor instrumental que cada objecto persegue e como se localiza no contexto cultural. Os manuais escolares constroem-se, mais numa lógica, acentuadamente, instrumental e operativa, do que sobre uma lógica simbólica e como instrumento pedagógico ele ganha evidência e oportunidade como produto fabricado e comercializado, quando dependente de técnicas de marketing, quando activado por leis de mercado e quando o seu vínculo à cultura e políticas de educação se torna convincente. É aqui, que o autor deve

compreender a sua posição e perceber o *livro escolar*¹⁰⁹ como um espaço de relações, que resulta de um conjunto de elementos – imagens, gráficos, tipo de grafismo, textos – pensados e articulados numa relação dialógica, mas que têm vida própria, muito antes da chegada do autor.

Em certos países, é o manual escolar que domina os currícula dos níveis básico, secundário e, por vezes, universitário, sendo os conhecimentos legítimos “tornados disponíveis através de algo a que se prestou pouca atenção – o manual escolar. Quer se queira ou não, na maioria das escolas americanas, não se define o currículo por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim, através de um determinado artefacto – o manual estandardizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências, entre outros” (Apple, 2002, p. 65). Sendo, assim, pode inferir-se que, para além de uma flexibilidade ao nível da organização que o manual deve reflectir, não é por demais insensato, poder afirmar-se que ele se reconverterá, a cada passo, em objecto de rotina, pois professores e alunos passam a conhecer, na perfeição, as instruções para a sua utilização.

Qual o papel, então, do autor nesta situação? Será que ele terá dado fé deste imbricado problema em que se encerrou e terá dominado todas as variáveis no acto da construção, tais como, articulação de conteúdos, rigor didáctico, escolha acertada das estratégias, clareza analítica, poder da argumentação, riqueza de estilo? Será que reconheceu os destinatários e que tipo de público – oscilante em cada ano – iria o seu manual encontrar? De que jeito terá encarado o que devia ser ensinado e de que forma? Será que, objectivamente, o autor estava ciente do seu acto de criação de uma obra, estruturalmente confortável, sequencial, dinâmica e plena de lógica?

O manual escolar é um objecto muito particular, mas também muito banal e familiar que se cruza com algumas variáveis que Choppin definiu como “la complexité de l’object, la multiplicité de ses fonctions, la coexistence d’autres supports éducatifs et la diversité des acteurs qu’il implique” (Choppin, 2002, p. 27), vivendo em regiões fronteiriças entre finalidades didácticas e lúdicas. Para além do mais, o autor vive num universo de partilhas, pela

¹⁰⁹ Adoptamos, indistintamente, a terminologia de livro e manual, pois, mesmo por parte de teóricos não existe uma adopção do termo mais exacto. Na opinião de Alain Choppin “a primeira dificuldade relaciona-se com a própria definição do objecto, o que traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais”.

existência de uma grande multiplicidade de agentes envolvidos, o que, naturalmente, pode, em certas condições, interferir, alterar ou limitar a acção do autor. Como é que ele pode sobreviver à malha de *interesses* que circunda a produção de um manual escolar, em que muitos casos o consideram como um mero objecto físico, fabricado e comercializado, num circuito complexo e entrelaçado, que passa pela sua “*élaboration (documentation, écriture, mise en page...), sa réalisation matérielle (composition, impression, reliure...), sa commercialisation et a diffusion*”? (idem, p. 29). Mas se a autoria desta autêntica *Caixa de Pandora* é um alto-relevo que não se pode desprezar, porque é a partir dela que o manual ganha individualidade, podendo, é certo, formatar e libertar, reconhece-se que não é raro encontrar professores que desconhecem o nome do autor do manual, sendo este mais popularizado pelos títulos e pelas editoras que o publicam. Afinal, parece ser mais verdade e mais seguro que a adopção de um manual passe pelo prestígio da editora, do que, pela lógica de construção do autor, passando aquela a assumir o papel de “autor”. E se tal vier a ser verdade, o compromisso do autor passou a estabelecer-se mais com o mercado do que com a educação. Este é um aspecto fundamental na abordagem construtiva de um manual escolar, visto que ele deve ser um instrumento de compromisso com a consciência social.

Mas, e a autoridade? Que tipo de responsabilidade é atribuída ao autor de um manual na construção do conhecimento por parte do aluno? Como entende ele, o autor, a natureza das actividades que propõe, ou o tipo de cultura que inflama, sabendo que, muitas vezes, é, somente, através do uso do manual que os alunos se expressam na sala de aula, manifestando culturas e construindo identidades? Que percepção tem o autor de que o manual que propõe vai dar voz ao aluno, propondo-lhe actividades de reflexão? A autoridade do autor vai depender da maior ou menor consciência com que ele adequa criatividade, descoberta e interacção, resultando na autoridade da obra, indispensável a que ela se transforme num dispositivo de alto valor formativo. É preciso reforçar a tese de que as orientações teórico-metodológicas são demais importantes, para poderem ser negligenciadas a favor de critérios de autoria ou de *marketing*, por exemplo, quando o autor propõe anexar um *manual do professor*, ou então elenca uma longa lista de referências bibliográficas sem grande ligação às matérias integrantes do

manual. Gera-se uma encruzilhada delicada quando o autor se coloca entre as exigências dos programas nacionais e os interesses editoriais, perdendo, de imediato o manual escolar, a sua característica de autoridade. Afinal, perde-se a autoridade e arruína-se o autor!

No resultado e como consequência das razões aludidas anteriormente, que não perdem de vista a natureza do manual escolar e a acção do autor, será, ainda, justo e lógico, continuar a considerar que o manual escolar possa ter uma autoria, concreta e objectiva, possa ser considerado uma obra autónoma e inédita? Não seria preferível, por isso mesmo, substituir a tarefa do autor, por uma função de organizador da obra? Deve a colectânea de gráficos, textos, imagens, desenhos, músicas, letras, actividades, exercícios, elementos, na maioria dos casos, adoptados de outros manuais, enciclopédias e livros da especialidade, portanto não inéditos e, porventura, já, profusamente divulgados, persistir sob a alçada de uma única autoria? Mas, também, poderíamos aplicar a ideia de que, assim, pela natureza daquele material, seria fácil proceder à sua manipulação, jogando e contrapondo dados e factos, ao bel-prazer do autor, reproduzindo modelos, transmitindo rotinas e ritmando anseios, aspecto para o qual Santomé alerta, sustentando que “as instituições escolares, como espaços de análise, de reflexão e de crítica da realidade, não podem permanecer indefesas diante de pressões e ataques que recorrem à manipulação da informação” (Santomé, 2003, p. 200). Por vias disso, seria desejável isentar o autor dessas responsabilidades, porque, na nossa óptica não a tem, e atribuir-lhe a função de organizador, preservando desta forma, a responsabilidade que assume como promotor de pensamentos orgânicos. Questões de enorme relevância que ajudam a compreender o âmbito do livro didáctico no contexto educativo escolar e que podem evitar que ele se metamorfoseie num objecto redundante, literal e, portanto, inútil.

Os livros didácticos constituem um dispositivo, bastante, importante nas salas de aula e, portanto, devem ser usados de forma eficaz, havendo consciência de que “a visão dos alunos é afectada pelo uso dos livros”, bem como, “os professores não se deverão sentir impotentes perante o uso destes mesmos livros” (Hsiao, 2007, p. 83). Não restam dúvidas, até pela prática que possuímos como professor e autor de manuais, que os alunos têm, na maior parte das vezes, uma visão de autoridade desses livros, aceitando os relatos,

nesses casos, de uma forma acrítica e, então, “ela poderá ser um grande obstáculo ao ensino da disciplina e o papel do professor torna-se, quase, insignificante” (idem). Agora, poder-se-á questionar se os alunos esconderão alguma espécie de desconforto perante essa situação.

Há considerandos que devem favorecer um trabalho de pesquisa e de formulações teóricas e levar a cabo um estudo sistémico, global, do contexto regulador do mercado manualístico, mas também legislativo, onde o conceito de autor e de obra se integram, para que se perceba o tipo de relações que se estabelecem aquando do acto da produção de um manual e compreender as ligações e interesses que existem neste mercado do livro escolar, como entende Michael Apple, quando aconselha a “uma investigação etnográfica a longo prazo e fundamentada em termos teóricos e políticos, que siga um artefacto curricular, tal como um manual, desde a escrita até à venda do mesmo (e depois da sua utilização)” (Apple, 2002, p. 77). Se o compromisso do autor é no sentido de uma educação enxuta, sem desperdícios, devemos-lo isentar de consequências perversas, permanecendo, pois, como organizador. Não lhe retira responsabilidades, antes pelo contrário, confere-lhe um enorme poder ao se encarregar de contar, a raparigas e rapazes, a história da humanidade. O autor e o manual são entidades correlativas, não vivem um sem o outro e não se pode ignorá-los, porque, o primeiro é o *criador* e o organizador, actor de primeiro plano. O segundo é o dominador do currículo e “ignorá-lo porque, simplesmente, não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade” (idem).

9.2. Em frente do espelho

Não deixa de constituir um desafio, pelo menos, tem-no sido para nós, como produtor de manuais escolares, compreender como pode um dispositivo desta natureza, isolando-o, agora, dos interesses adjacentes, como o mercado e a indústria cultural, motivar a aproximação ao conhecimento por parte dos seus destinatários, os alunos – julgo que os professores estão fora deste alvo, porque eles sentem-se muito vigiados pelo manual - e transformar-se num excelente meio de compreensão do mundo. Continua actual, activo e altivo após tantos anos de sobrevivência a pressões e a utilizações duvidosas, ultrapassando as mais insidiosas críticas, como o grande *big brother*, o vilão da

educação, a *disneylândia* pedagógica, e tratando-se, com efeito “du premier des media qui, étymologiquement, tient dans la main, se trouve toujours sous la main, passe aisément de main en main” (Mialaret, 1981, p. 187).

Mesmo assim, continua a resistir como dispositivo didático na tradição dos recursos escolares mais utilizados, mas sempre na dúvida do benefício da qualidade e do progresso pedagógico. No entanto, parece existir um consenso alargado sobre o futuro do manual escolar, na medida em que, “l’objectivité conduit à reconnaître que tous les manuels ne sont pas négligeables sur le plan de l’information et de la méthode et, surtout, que les enseignants suffisamment actifs pour les abandonner ne sont pas en majorité” (idem, p. 196). Contudo, julgamos que não é, somente, a natureza da sua construção e o modo como ele se apresenta aos destinatários, nem tão pouco, o tipo de informações e as descobertas a que conduz, que lhe tem trazido esta permanência na educação, mas sobretudo, repete-se, a grande indústria e os interesses que o suportam, pois “le manuel a encore pour lui la faveur de la plupart des responsables politiques pour qui il est un matériel pédagogique sûr, uniformisateur, relativement économique; les grandes firmes d’édition privées, comme les services publics intéressés à sa diffusion, concourent eux aussi à sa prospérité (ibidem, p. 197).

A função de um manual escolar não deve centrar-se, unicamente, na óptica do que ele pode ou não aportar, sob o ponto de vista de conhecimento, compreendo-se, naturalmente, que exista essa primeira preocupação, quando diante do êxito escolar que a todo o custo se tenta atingir. Naturalmente que o manual desempenha diferentes funções, que “variam de acordo com o respectivo utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado” (Gérard, 1998, p. 74). Reconhece-se que algumas das suas preocupações sejam orientadas para o percurso imediato do aluno, para a necessidade que este tem de ver apoiado e valorizado o seu esforço escolar, aliás, como é realçado por Gérard e Roegiers, quando concluem que “algumas funções são orientadas para as aprendizagens escolares, outras permitem uma ligação entre estas aprendizagens escolares e a vida quotidiana ou ainda com a (futura) vida profissional” (idem). Mas, julgamos ficar de fora o que de mais importante pode um manual escolar fundear nas mentes e nos corpos dos alunos – a contribuição para o desenvolvimento da memória orgânica e para a

consciência da memória como forma de desenvolvimento, fonte do conhecimento e processo de transferência de emoções.

A ideia do manual escolar representar uma espécie de espelho onde nós – autores e professores - reflectimos os nossos desejos, quase que se esquecendo do mundo que existe para além dele, faz que o aluno construa uma identidade fascinante, mas irreal, porque limitada à sua própria imagem. E como Narciso¹¹⁰ se encantava pela sua própria imagem, o espelho representava uma superfície de absorção e não de reflexão, pelo que, talvez pudéssemos avançar no sentido de se perceber que, neste caso, a utilidade do objecto/espelho materializava-se por um sistema simbólico que activava a natureza do objecto com a satisfação de necessidades materiais. Como hipótese, crê-se que o significado de “utilidade” será favorecido pela cultura. Por analogia, como poderemos desencadear esta hipótese junto dos manuais escolares? Serão eles um dispositivo espelhado que reflecte, apenas, o que contém, devolvendo as informações como *manual de actividades*, numa lógica de aprendizagem reprodutora e imediatista? Constituirá o manual, uma superfície de absorção que dará ao aluno o seu único ponto de vista, sem que este se possa distanciar dessa narcose narcísica, impedindo que o aluno possa desenvolver “a aquisição do saber e do saber-fazer... permitindo que ele encontre o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional... em que está inserido” (Gérard, 1998, p. 83)? Ou, quão difícil será compreender-se que entre o espelho e o que está para além dele, não resta mais do que uma fina película de papel de prata, que é o bastante para nos impedir de avançar mais com o olhar e de alcançar o conhecimento pleno e alargado pela vontade. Não resistimos, porque muito apropriada, transcrever uma afirmação de Elanklever¹¹¹, que elenca muitos dos *itens* de frases célebres, que explica, com toda a elegância estilística, o que vai para além do livro: “quando acho um livro, vislumbro um horizonte de ideias, onde o limite está além do ponto de vista ou da vista do ponto, sim, está sempre muito além de qualquer ponto”. Existe uma ideia heurística à volta do manual, no quadro das formulações de Bruner, para

¹¹⁰ Mas, também, em “O retrato de Dorian Grey” se dá o mesmo mito de narciso, quando Dorian contempla a sua imagem no espelho, esperando que ela se perpetue não na tela, mas no seu rosto. A velhice manifestada apenas no retrato, seria o seu sonho...

¹¹¹ Contabilista por formação, é um investigador sobre a acuidade mental
<http://www.paralerepensar.com.br/elvio.htm>., consultado em 25/06/09

quem “canalizar a curiosidade para empreendimentos intelectuais de maior vulto requer, precisamente, que se dê esta transição da forma passiva, receptiva e episódica da curiosidade para a forma prolongada e activa” (Bruner, 1999, p. 146). E tal, só acontecerá, se o aluno poder plasmar a sua curiosidade para lá do espelho, porque “a curiosidade é quase um protótipo do motivo intrínseco” (idem, p. 143). O que activa a nossa curiosidade, o que satisfaz o nosso desejo de conhecer, é o ciclo de actividade pelo qual nos expressamos e que prende a nossa atenção até que o “assunto em mãos se tornar claro, acabado ou certo” (ibidem). E isso, somente parece ser viável ou possível, quando o livro escolar se poder converter num *continuum* de experiências emotivas, tal como, as repetidas imagens borgeanas, em que cada quadro representa um outro quadro e, assim, sucessivamente, até ao infinito. Um livro que trará dentro dele, um outro livro, que esboçará novas formas de ler e que permita que um poema se pinte, se esculpa uma sinfonia e se fotografe um sonho, tal e qual desvenda José Saramago, em *A Caverna*: “ Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar” (2000, p. 77).

Por vezes, acontece que não gostamos e, por isso, não desejamos olhar para um espelho, só porque ele nos intimida ou desmente a imagem que de nós tínhamos. As representações do real fazem-se numa tensão permanente entre o que somos e a busca do que está para lá de nós. E o problema, não é o facto de o não conseguirmos, mas simplesmente, porque não percebemos como ultrapassar aquela camada fina que se nos entrepõe entre o que conhecemos e o que, ainda, não conhecemos.

Por isso mesmo, preocupam-nos os manuais escolares que dificultam essa viagem para lá da fina película de papel de prata (muitos deles remetem-se, então, ao papel de *espelho*, reflectindo a ideia do autor e do editor; outros

funcionam como *tela*, onde projectam os valores e visões dos organizadores) e que conduzam o aluno, por um lado, à incapacidade de poder avançar mais, mas por outro, que o transporte ao lugar da impotência e dessa impossibilidade que muitos de nós temos, de apreender o que nos propõem. Quantos dos alunos se desmobilizam, ante o facto, de se confrontarem com uma matéria difícil, ou com um método complicado? Quantos dos alunos desistem, pelo simples facto de verificarem que o que se lhes propõe, nada tem a ver com eles ou com o que ansiavam encontrar? Onde pára o encanto que deve anunciar a leitura de um livro que, neste caso, se chama de didáctico, em que um permanente desafio é proposto, em termos de dinâmica organizacional, de ritmo de leitura, de fantasia ilustrativa e de emoções incontidas? O manual escolar não se deve remeter a esse insípido feitio de colectar e organizar conteúdos, quadriculando as aprendizagens e particularizando os factos, num desfile de impressões fortuitas. Aquilo que está oculto, mas que se trás à colação através de planos bem delineados e apelativos na sua dinâmica e argúcia estratégica, ensina mais e outro tipo de coisas, o “currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 1999, p. 82), mas que ao analisar-se conteúdos e metodologias, percebemos que “a existência de um currículo oculto do qual, geralmente, nem os professores e professoras, nem os estudantes são conscientes” (Santomé, 2003, p. 218)¹¹².

Existem aprendizagens que, dada a sua natureza, dificilmente se adquirem através do que é ensinado pelo programa oficial e que têm enorme preponderância no tipo de atitudes que se deseja transmitir. A noção de espaço, de tempo, o controlo das tarefas e o modo como as devemos organizar, mas também, a consciência de norma e de responsabilidade, são aspectos que o currículo oculto permite aprender. Para Silva, voltando a destacar este aspecto, o que se aprende no currículo oculto são, fundamentalmente “atitudes, comportamentos, valores e orientações” (idem, p. 83). Um manual que sustente a sua organização num processo aberto, do ponto de vista de conteúdo e de método, vai, seguramente, “tornarmo-nos

¹¹² No *item* sobre a “Construção de Manuais Escolares” abordaremos o modo como o currículo *oculto* se pode desenvolver e fortalecer na perspectiva do currículo *optimista*, nas considerações de Jurjo Santomé

conscientes de alguma coisa que, até então, estava oculta na nossa consciência” (ibidem). Existe uma perspectiva crítica do currículo oficial quando sentimos que a nossa subjectividade está a ser modelada, sem que o nosso conhecimento consciente, disso, se aperceba, pelo que, “a noção de currículo oculto constitui um instrumento analítico de penetração na opacidade da vida quotidiana da sala de aula” (ibidem, p. 84). O livro didáctico deve construir-se na percepção do espaço para a activação de saberes, por parte do aluno, articulando-se como mediador entre o currículo oficial e os sujeitos em formação. Mas o nosso receio é que os manuais escolares não preparem nem para o presente, nem tão pouco, para o futuro, antes, legitimem um modo de vida adequado às normas de vida do sistema vigente, quer económico, quer social, a avaliar pelo regime legal, transposto em lei, em que define como manual escolar “o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem... de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências das aprendizagens definidas no currículo nacional... apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor”, conforme se lê no regime jurídico de certificação e avaliação de manuais escolares, Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto¹¹³.

A forma como está redigido este preceito legal, não nos parece dar a ideia da importância do manual escolar, nem tão pouco, o integra no todo do sistema educativo, antes, confere-lhe uma estrutura institucional, quando o remete para as aprendizagens no âmbito do currículo nacional e para as competências, em sua sede, estabelecidas. Se por um lado, a legislação indicada enfatiza a lógica de um carácter de verdade inquestionável atribuída aos manuais, visto que o sedimenta no âmbito das competências do currículo oficial, ajudando a difundir a ideia, junto dos alunos, da indispensabilidade do manual escolar, por outro, como produto escolar próprio que circula no interior dos espaços educativos escolares, não colabora para a sua libertação do espalho escolar, elevando-o à condição, menos de manual, mas mais de *livro*

¹¹³ Publicada em Diário da República, 1ª série, nº165, artigo 3º

didático, conferindo-lhe estatuto, ao nível físico e simbólico, independente, mediador e fonte de reinvenção do conhecimento. Mas, a mesma legislação, não deixa, também, de evidenciar um certo dualismo na utilização dos manuais, quando refere que pode constituir uma fonte de informações e de orientações destinadas ao professor.

O relevo que o artigo 3º, do mesmo regime jurídico, coloca na definição do manual como um recurso didático-pedagógico, deixa margem à manipulação e exploração de recomendações e conselhos técnicos, que mais não representam, por vezes, os interesses de terceiros e as opiniões muito estratificadas de autores e de outros especialistas envolvidos na produção dos manuais escolares. Ao se falar, excessivamente, do uso de recursos didáticos – e, hoje em dia, praticamente, tudo é utilizado como recurso didático, ou é visto como tal – não se pode deixar de recear que eles obnubilem a busca do saber por parte do aluno, constituindo o manual como um normalizador e de uniformização dos saberes, porque passam a compartimentar os conteúdos, assumindo, assim, um defeito genético, o de se apresentar resumido, deixando de fora outras relações e informações, que seriam, igualmente, importantes.

Deve consumir-se uma estratégia antidiscriminatória, que não estreite, alargando, que motive os alunos a uma prática de liberdade para enfrentar a realidade, tal qual Santomé reivindica para as salas de aulas, como “espaços em que os estudantes se sintam estimulados a criticar, a questionar todas as informações com que entram em contacto, todas as atitudes e comportamentos que observam e com os quais convivem” (Santomé, 2003, p. 215). Afinal, melhor que nada e ninguém, se encontra o manual escolar nestas condições, nestas privilegiadas circunstâncias, porque está próximo de alunos e famílias, convive com os professores, desde que, facilite que o *espelho* possa ser atravessado pela curiosidade e pela vontade de avançar, funcionando a sua folha de prata como lente aumentativa de modo a que “os estudantes sejam estimulados a viver e a intervir com liberdade e optimismo nas possibilidades de todos os seres humanos, dando origem a estabelecimentos escolares geradores de sonhos, e não de sono” (idem, p. 219).

Lançar um olhar crítico ao modo como os manuais escolares têm sido construídos e encarados como dispositivos de pesquisa, é aspecto em que nos deteremos no capítulo seguinte. Mas como antecipação e como, desde já,

parte da trave mestra do quadro conceptual que utilizaremos para a análise a realizar, interessa-nos adiantar uma probabilidade de articular três dimensões para o êxito educativo “a memória, o conhecimento e a emoção” e o modo como elas vão anular a possibilidade de pensarmos o currículo como “imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos” (Silva, 2000, p. 152). O manual escolar não pode limitar-se a reproduzir factos e episódios particulares, ou então, a alinhar hipóteses e axiomas, sem nos ajudar a “compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controlo, nos tornámos naquilo que somos, mesmo que, por conveniência social e contingência histórica, “o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente” (idem, p. 153).

A nossa memória, como parte objectiva, serve de contentor de factos, armazena, recolhe e acumula (cf. Fentress, 1994), mas o que mais nos interessa, neste particular momento, é, por um lado, aquele seu segmento que se relaciona com a consciência e a capacidade que tem de a “combinar de maneira a formar pensamentos novos” (idem, p. 29), mas por outro, a capacidade de transferência emocional, de deslocação de emoções e sensações, estabelecendo um novo quadro de objectivos, porque a “emoção é interessada, a razão desinteressada” e não sendo oposição uma à outra “a razão não guiada por uma emoção apropriada conduz a uma desarticulação de objectivos” (ibidem, p. 54). E a emoção da actividade é, apenas, uma das virtudes do acto de aprender, atracção arrebatadora pelo fascínio que pode conduzir à realização da actividade com emoção.

Dois sistemas de memória podem ajudar-nos na nossa análise: a memória semântica¹¹⁴ e a memória sensorial (cf. Fentress, 1994, p. 35). A fronteira que separa a palavra do acontecimento é muito ténue, pois, sabemos que uma e outro vivem em paralelo e essa relação é determinada pela nossa cultura, pois “as culturas letradas tendem, portanto, a semantificar *coisas* em significados, ao passo que as culturas não letradas tendem a reificar *palavras* em coisas” (ibidem, p. 34). Sendo a memória um processo complexo de

¹¹⁴ Memória semântica está por trás da consciência cognitiva, enquanto a memória sensorial assegura-nos a ligação ao mundo através dos sentidos (Fentress, 1994)

passos, reconhece-se que é através dela que se articulam factos e actos e que, assim, se constrói num processo de conhecimento (cf. Fentress, p. 30). No entanto, a nossa memória evoca e articula as nossas experiências, realizando trajectos entre o semântico e o sensorial, ligando a imagem ao som, estruturando o nosso conhecimento em cadeias de símbolos, o que facilita, assim, o processo de aprender. Quantas das vezes, as nossas experiências passam pelo facto, de imagens visuais nos levarem à recordação de representações acústicas e, vice-versa, em quantos dos momentos, um som nos remete, de imediato, para determinado conceito ou situação. Isto diz-nos, que é com alguma facilidade que conseguimos representações pessoais de imagens visuais e acústicas, pelo que, “a nossa capacidade de evocar e fantasiar imagens espaciais e acústicas (mesmo imaginando o nosso espírito com fantasmas e memórias) mostra que a memória sensorial do espaço e do som não é menos conceptual do que a memória abstracta dos significados” (ibidem, p. 47).

Entre o sensorial e o cognitivo parece existir um *continuum* de coerência, não se devendo, assim, criar vácuos artificiais entre um e outro, pois, circunstâncias existem – a estimular nos alunos – que levam o indivíduo a uma deambulação mental, retendo informação com o apoio da memória semântica e da memória sensorial. A nossa integração no mundo e a sua representação leva-nos à conclusão de Fentress, que postula que “não poderíamos estar integrados no mundo da maneira que estamos se a memória semântica não fosse continuamente escorada e completada pela memória pessoal e sensorial (ibidem).

Requer-se mais um apelo para os manuais escolares, no sentido de que devem posicionar-se em relação à importância que o exercício da memória tem na aquisição do conhecimento e como através dela, se podem experimentar sentimentos emocionais, porque “as pessoas podem tentar gerir as suas emoções” (Barbalet, 2001, p. 42), não como um factor independente, mas como resultado “de um conjunto de processos, muitos deles resultantes das dinâmicas das emoções e não da força dirigente da cultura” (idem). Quer dizer, os padrões emocionais que ocorrem nas experiências de um indivíduo são resultado “de mudanças relacionais e circunstâncias, que provocam mais emoções” (ibidem). A memória passa, então, a ter um lugar de privilégio,

porque é, também, ela que desencadeia sequências de imagens necessárias ao conhecimento do mundo. Estamos perante uma abordagem construcionista das emoções (cf. Fentress, 1994).

A memória é uma das nossas faculdades que funciona de modo bivalente, queremos dizer, serve para reter, mas também, através dela, podemos esquecer, não no sentido em que ela possa não trabalhar normalmente, mas sim, na disposição que o indivíduo tem para enublar¹¹⁵ determinados pensamentos ou acontecimentos. Parece um paradoxo, mas desenvolvemos mecanismos que nos permitem elaborar associações especiais que “leve a memória a resistir” (ibidem, p. 57), mas descobrimos, também, que somos capazes de ordenar acontecimentos, ou simplesmente “incapazes de nos lembrar de nos termos visto ao espelho há um mês” (ibidem). Tudo funciona com se de um normal interruptor se tratasse, serve para acender, mas também, para apagar. A memória não é um receptáculo passivo, “não se ordena como um texto físico” (ibidem, p. 58), ela desenvolve um processo complexo de articulação de ideias, porque ela “exprime a ligação do nosso espírito ao nosso corpo e do nosso corpo com o mundo social e natural que nos rodeia” (ibidem).

A emoção apoia-se numa relação entre a estrutura social e o actor social, nunca numa relação mecânica, porque é “através da troca activa do sujeito com os outros que a experiência emocional é estimulada no actor e orientadora da sua conduta” (Barbalet, 2001, p. 47). Ora, bem entendido, a organização de um manual, na perspectiva sequenciadora dos seus conteúdos, deve atender a este facto, evitando parcelas fragmentadas e incompletas dos conteúdos, constituindo cada circunstância a pedra de toque para o ampliação das aprendizagens, tal e qual, o motivo se evidencia como o estímulo para a construção e desenvolvimento do tema musical. Se por um lado, não se pode determinar, em absoluto, qual a melhor sequência para os conteúdos, porque tal seria ignorar a especificidade de cada aprendizagem, por outro, dever-se-á entender que cada etapa deve permitir transferências de saberes e aproximação à sensibilidade, o que implicará confiança em si próprio e nos conteúdos, evitando que “a ansiedade, o pesar, o desalento e o desespero

¹¹⁵ Fentress fala de “esborratar” a nossa recordação anterior (1994, p.57)

conduzam à incerteza” (idem, p. 128), possam mutilar a inclinação para a acção. É a este processo, o que podemos chamar de transferência emocional e é o que a optimização das etapas de aprendizagem pode promover. Ao que Gérard e Roegiers fixam, “a transferência é a capacidade de aplicar saberes ou o saber-fazer em situações diferentes das da aprendizagem” (1998, p. 70), acrescentaremos que, em determinadas situações, só a emoção pode facilitá-lo, só essa predisposição que o aluno tem de aceitar ou adoptar os conhecimentos como a essencialidade para o seu crescimento, o mesmo que dizer, só uma confiança emocional no seu manual pode determinar a deslocação de conhecimento, num sentido horizontal, que consiste “em aplicar um saber ou saber-fazer em situações provenientes de outras disciplinas ou de áreas diferentes das da aprendizagem” (idem).

Articulamo-nos, agora, com a pertinência do currículo optimista, no sentido de Santomé, que torna actual o discurso da emoção, da confiança e da possibilidade da sua transferência. A ver nos é dado, no entanto, conforme actualizaremos no *item* Construção de Manuais, a rara preocupação que Gérard e Roegiers conferem a este assunto, preferindo colocar, mais a tónica, na estrutura tecnológica do manual e menos, nos aspectos do saber-ser a que a apropriação emocional dos conteúdos pode conduzir. Um manual escolar, e perdoem-nos a ilusão elitista desta afirmação, deve reflectir, também, considerações estéticas e, por tal, deve ser apreciado como uma espécie de obra de arte, não no sentido literal do conceito, mas porque aporta elementos estéticos, sentimentos, emoções, que serão apreendidas pelos sentidos, donde, a “insensibilidade emocional é, neste caso, tão definitivamente incapacitante, se não tão completamente, quanto a cegueira e a surdez” (Goodman, 2006, p. 262). E no nosso caso, que realizámos construções de manuais de Educação Musical, o tratamento da emoção ganha uma outra dimensão, não podendo existir uma subsunção do estético sob a excelência cognitiva, porque esta não “pode excluir o sensorial ou o emotivo, que o que conhecemos através da arte tanto se sente nos ossos, nervos e músculos como é apreendido pela mente, que toda sensibilidade e resposta do organismo participa na invenção e interpretação de símbolos” (idem, p. 272).

O manual não se pode remeter, e as editoras e autores devem, disso, estar muito conscientes, às simples tramitações técnicas, à produção e

comunicação imediata de conceitos. Antes, deve, conferir ao aluno capacidades de entendimento sobre o mundo, de o fazer pensar sobre a organização social e de o ensinar a usar a sua inteligência, de modo, consiga saber gerir o tempo, o espaço e fazê-lo compreender o que significa compartilhar sentimentos e emoções. Trata-se, apenas, de uma acusação à “intelectualização excessiva” que muitos dos manuais exibem, pois, assim, estaremos a “privar a experiência estética de emoções” (ibidem), através da qual, somos enriquecidos. Sabemos que o acto educativo é como se de uma liga se tratasse, tal é, a mistura de actos emotivos e não emotivos, tal é a complexidade plasmada em diferentes momentos e actos, pelo que, a cognição “envolve discriminar e relacionar emoções para aferir e apreender a obra, e para a integrar no resto da nossa experiência do mundo” (ibidem). Qualquer acontecimento, toda a nossa abordagem do mundo, qualquer acto por mais singelo que seja, não podem existir sem emoção. Seria, apenas, matéria a mexer-se. E o vento fá-lo melhor que ninguém. Não seria necessária a intervenção do homem.

9.3. O poder e o controlo simbólico

É curiosa a existência de um manual escolar e contraditória a sua legitimidade, porque é um produto que circula no interior dos contextos educativos, colaborando para a consolidação de uma determinada cultura e, ao mesmo tempo, sendo por ela constituída. Dada a nossa experiência como autor de manuais e de observador participante do fenómeno manualístico, o seu estudo apresenta-se como um dos mais instigantes. Eles oferecem o exercício das mais variadas práticas escolares, possibilitando a aproximação à cultura escolar e extra-escolar. Os manuais escolares são dispositivos utilizados na legitimação de sistemas de poder e representativos, por vezes, de universos culturais específicos. E actuando, na verdade, como autênticos mediadores entre *concepções e práticas políticas e culturais*, agilizam a manutenção de determinadas visões do mundo, mas também, exercem uma intercessão entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Está, assim, reconhecido o poder real e simbólico que os manuais exercem e que, afinal, sobre eles é exercido, também.

Bernstein, que através das suas teorias estabeleceu inúmeras ligações a outras áreas do saber, como a psicologia, a linguística, a antropologia e a epistemologia, definiu o controlo simbólico como “el médio a través del cual la consciência adopta una forma especializada e distribuída mediante formas de comunicaci3n que transmiten una determinada distribuci3n de poder” (Bernstein, 1997, p. 139). Do ponto de vista teórico e analítico, poder e controlo simbólico são questões distintas, embora estejam, inter-relacionados, pelo menos, de modo empírico. Através de relações de poder (o manual, por exemplo) estabelecem-se e legitimam-se processo de controlo através de discursos (comunicação), mas o inverso, quer dizer, a partir de intenções discursivas, as relações de poder vão estabelecer-se, também, na prática. Algumas instituições, como teatros, galerias de arte, empresas jornalísticas, editoras, têm claras funções de controlo simbólico, embora não se constituam em agências especializadas de controlo e que operam no campo do controlo simbólico (cf. Bernstein, 1997, p. 139-143). A linguagem como importante papel na educação formal, revela-se como um factor de controlo, pois a maior parte do que é ensinado é-lo feito através das exposições orais do professor e do dispositivo quase único (o manual) que é utilizado. Então, o êxito do sucesso do aluno vai depender, em muito, das habilidades linguísticas do professor e das oportunidades que o aluno tenha para negociar a sua participação activa. Aqui, o manual escolar, embora palco, igualmente, de um grande capital simbólico¹¹⁶, e de grande noticiabilidade, pode constituir um espaço de oportunidade para que a negociação curricular ocorra com grande empenho por parte dos alunos. Mas sobre esta questão, também, mais adiante, ela voltará a ser tratada como um dos pilares em que se alicerçará a construção de um manual.

Bourdieu e Bernstein dedicaram muito das suas teorias à problemática dos actos simbólicos, como “des actes de connaissance et de reconnaissance, des actes cognitifs de la part de ceux qui en sont les destinataires” (Bourdieu, 1994, p. 185), porque, para que uma troca simbólica funcione, é indispensável,

¹¹⁶ Para Bourdieu, o espaço social é a primeira e última realidade, pois que comanda as representações que os agentes sociais podem ter, constituindo-se num amplo capital social (cf. Bourdieu, *Raisons Pratiques*). Bourdieu prefere campo social à noção de sociedade, porque esta, entende ele, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotadas de autonomia. Assim, o manual, como espaço em que intervêm diversos actores e diferentes interesses, pode ser considerado um *campo social*, à luz das teorias de Bourdieu

definitivamente, diremos nós, que as duas partes possuam categorias de percepção e de apreciação idênticas. Aqui, desenha-se a linha de legitimidade que deve aproximar o manual escolar e os seus destinatários. Mas se tal não acontece e com os manuais escolares é frequente verificar-se, dada a popularidade que eles têm, na escola, nos professores e, por conseguinte, nos seus destinatários, um poder centrípeto que se dirige a eles, resultando numa espécie de violência simbólica, que se confunde, naturalmente, com um tipo de afetividade que, quase, osmoseia as duas partes. Para Bourdieu um dos efeitos, precisamente, da violência simbólica é “la transfiguration des relations de domination et de soumission en relations affectives, la transformation du pouvoir en charisme ou en charme propre à susciter un enchantement affectif” (idem, p. 187)¹¹⁷. Por isso mesmo e para que os processos de ensino e aprendizagem (explícitos e ocultos) não sejam reduzidos a um quadro, meramente, instrumental e ideológico, é que as auto-narrativas que se produzem no interior da escola são tão importantes e verificáveis de histórias de vida reflexivas. O exercício do controlo simbólico deve ser combatido pela perspectiva emancipatória das identidades, o que por sua vez, pode obstar aos limites narcisistas e egocentrados que alguns recursos curriculares impõem aos alunos.

O manual escolar como discurso pedagógico é uma gramática, que deve produzir mensagens, pois, como qualquer dispositivo pedagógico, constitui-se em “una gramática que regula lo que procesa: una gramática que ordena y posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación” (Bernstein, 1997, p. 195)¹¹⁸ e, portanto, a sociologia da educação deveria levar em linha de conta o dispositivo pedagógico, como regulador de relações, porque é terreno crucial “para las luchas por el control” (idem). E daqui, parte-se para a noção de dispositivo pedagógico, como condição da cultura, “sus producciones, reproducciones y las modalidades de sus interrelaciones” (idem, p. 214), mas que obriga a um processo de, permanente, recontextualização da realidade, de recolocação do discurso. E uma das modalidades de discurso que interessa, mais tarde, avaliar, no que respeita aos manuais escolares, é

¹¹⁷ Bourdieu chamou a este efeito o *capital simbólico*, que pode levar à *alquimia simbólica*

¹¹⁸ Bernstein afirma que qualquer discurso pedagógico tem possibilidades de transformação dos seus próprios princípios. Por isso mesmo, não é possível controlar o “*pensável*”, sem a sombra do “*impensável*” (cf. Bernstein, 1997, p.195)

aquela que se conecta com a *educação carismática*, como forma radical da pedagogia invisível, porque aqui, é o investigador, o professor, que detém os conteúdos e os contextos e que, assim, controla o discurso pedagógico. O aluno não está consciente do significado dos vários símbolos existentes (cf. Bernstein, 1997). Assim, os manuais escolares podem assumir um discurso pedagógico oficial, de Estado, junto dos alunos, de formas diversas, entre as quais Bernstein (1997) elenca as seguintes:

Discurso pedagógico oficial, conjunto de regras oficiais que regulam a produção, reprodução, interrelação e transmissão (objectivos do programa);

Discurso instrucional específico, que rege as regras e as competências especializadas (determinação de competências essenciais);

Texto pedagógico é a relação produção/reprodução/avaliação e que se constitui numa selecção, integração e contextualização específicas (programa);

Quando existe um só campo (o oficial) é provável que ele controle a publicação de manuais e outros recursos curriculares, considerando-se que a escola se deve transformar num campo pedagógico recontextualizador e nessa óptica, possa, ela mesmo, proceder à elaboração dos seus documentos curriculares, nomeadamente, de manuais, livros de projectos, guias auxiliares, cadernos de actividades, etc., aspecto que possibilitaria, por parte de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, uma melhor e maior visão do constructo educativo e uma preferível aproximação às dificuldades de construção de um dispositivo que se deseja de mediador avançado e, como tal, “mais relacional e relevante para o conteúdo particular da tarefa de aprendizagem específica, por um lado, e para com o conteúdo mais geral das ideias potencialmente ancoradas, por outro” (Ausubel, 2003, p. 11).

CAPÍTULO 10

DO NADA, AO TODO

“Primera: Sabe por qué libros como este son tan importantes? Porque tienen calidad. Y, qué significa la palabra calidad? Para mí, significa textura. Este libro tiene poros, tiene facciones (...). Cuantos más poros, más detalles de la vida veridicamente registrados puede obtener de cada hoja de papel, cuanto más literário se vea”

(Fahrenheit 451, Ray Bradbury)

10.1. Narrativas escolares

Os cenários escolares sucedem-se em ritmos múltiplos e variados, conformando uma trama polirrítmica e policromática. O traquinar permanente dos alunos, na mescla dos seus ruídos e silêncios, bulícios e gritarias, que se juntam aos afazeres apressados dos docentes, numa mescla exaustiva e unívoca de emoções, atravessam a escola, apropriando-se e reconstruindo o projecto escolar, em modo de experimentação, de recreação e de invenção, pois, “lo que sucede en la escuela tiene que ver, casi siempre, com lo que les sucede a docentes y estudiantes” (Suárez, 2003, p. 8). O ambiente escolar é fruto de sequências aleatórias de encontros, de acções diversificadas, de sentimentos que surgem ou se improvisam na dinâmica escolar e a maior parte do tempo “el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos/as siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales” (idem). As narrativas escolares, as experiências vividas e a memória pedagógica¹¹⁹, enfim, as histórias sobre a escola, são relatos importantes que contextualizam o espaço escolar e ajudam a reinterpretar as impressões na e sobre a escola, permitindo uma compreensão sobre como as pessoas e os

¹¹⁹ À semelhança de Frentess, in *Memória Social*, as experiências escolares, as relações estabelecidas, as narrativas sobre os acontecimentos de alunos e professores, conduzem a um contentor de factos que se entende ser a *Memória Pedagógica* que, para além de uma parte objectiva, contém outra subjectiva

grupos se organizam e se conflituam e sobre como a experiência da escolarização assume diferentes significações.

Deste modo, as histórias escolares e os relatos educativos – sobre os quais, os docentes não estão, muito, habituados a produzir – constituem materiais essenciais e insubstituíveis, para dar a conhecer o que fazem, o que sentem e o que pensam todos aqueles que habitam (n)a escola. O espaço-escola deve, pois, ser testemunha de vida e não uma certificação para a *necrose* da comunicação. Deve assentar num plano de pormenor racional, que apele e interpele, mas que não repele, porque só, assim, se pode construir a memória pedagógica¹²⁰ da escola, “num vaivém entre a casa e a escola que leva todos os dias para a rua, milhões de pequenos mensageiros ou melhor, agentes duplos, portadores involuntários de muitos mal-entendidos” (Joncour, 1977, p. 12). Estas viagens representam uma cadeia notável de ensinamentos que a escola e as narrativas à sua volta devem saber equacionar. A escola é um lugar onde se sucedem coisas divertidas, onde se tropeça com perspectivas de vida, mas também, um lugar onde “unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices” (Jackson, 1996, pp. 43-51). As rotinas escolares, os afãs quotidianos e o modo como são pensados e vividos por alunos e professores, desencadeiam contrastes e paradoxos, mas também, pode, na escola, encontrar-se lugar para a celebração da imaginação, como instrumento apropriado da interpretação, da forma como os alunos sentem e abordam a sua experiência escolar.

A memória pedagógica tem um espaço de enorme abrangência, pois, é na escola que os alunos passam a maior parte das suas vidas e onde se cruzam com os melhores e os piores dos tempos. Se se considerar que um ano lectivo ronda, aproximadamente, os 180 dias e estes multiplicados por 6 horas diárias de aulas, perfaz um total de 1080 horas num ano escolar, sob a tutela de professores, conclui-se que “al margen del sueño y quizá del juego no existe otra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como la que supone su asistencia a la escuela” (idem). À semelhança, também, se admitirá que, para

¹²⁰ Entendemos o conceito de “memória pedagógica” como o reconhecimento da essencialidade da comunicação e da circulação de ideias, de conhecimentos, de inovações, de troca de práticas pedagógicas, que levem à (re)construção dos territórios lectivos. Trata-se de uma voz comprometida com a reflexão, com a transferência e com todo o acto comunicável.

além do quarto de dormir, não existe um outro local em que o aluno passe tanto tempo, como na aula.

Então, a aula¹²¹ surge como um lugar muito especial, espaço de encontros e desencontros, lugar de diálogo e de incomunicação que, por vezes, se assemelham a igrejas e a salas de hospitais. Quantas das vezes, os alunos, no meio de uma massa, se sentem sozinhos e perdidos. Há que os ensinar a viver no meio de massas, pois, a grande parte das actividades fazem-se com outros ou na presença de outros e isto conduz-nos a uma ideia frágil do conceito de aula, ou pelo menos, ambígua, ou então, como define Gomes, tem “uma significação paradoxal e dilemática: a ideia de um espaço marcado e limitado, por um lado, e a ideia de liberdade e de segurança de acção e de movimentos, por outro” (Gomes, 2003, p. 14). A aula tem de constituir um espaço de conforto, um local onde a gestão de emoções faz sentido, vivendo, no entanto, os alunos numa linha ténue entre o simbolismo de um lugar de afirmação e um espaço de tirania. Apesar de a escola ser um lugar de uma mestiçagem clara de confluências, em que a divisão entre o débil e o poderoso está, claramente, traçada, mas onde, também, as práticas se consubstanciam em valores distintos da essencialidade humana, ela tem-se reavaliado, fundamentalmente, através da aula, num princípio hermenêutico da acção, questionando, agora, Gomes, “como é, então, possível aceitar que, por um certo resvalar semântico, tantas vezes a *aula* degenere em jaula, quando ela é, por excelência, um caminho indic(i)ador de vida e de liberdade?” (idem, p. 17)¹²².

É oportuno revelar um diálogo de “Fahrenheit 451”¹²³, terrível na sua formulação, mas revelador dos efeitos de um processo fechado de escolarização, sem integração na vida, que mais não fará, do que diminuir caminhos plurais da acção e restringir a criatividade na participação: “- *Por qué no estás en la escuela? Cada día te encuentro vagabundeando por ahí.*

¹²¹ Segundo Gomes (2003, p. 40), a aula “relaciona-se, indirectamente, com a alimentação (o pasto) e, directamente, com a segurança e o abrigo”

¹²² A propósito, refere-se o diálogo entre aluno e professor, no filme *O Clube dos Poetas Mortos*, paradigmático do sentido da aula: “- *Porque atura isto, se você podia ser livre? – pergunta-lhe um aluno. - Porque gosto apaixonadamente de dar aulas... - respondeu Keating*” (cf. Gomes, 2003, p. 19)

¹²³ *Fahrenheit 451* é um romance de ficção científica, escrito por Ray Bradbury e publicado pela primeira vez em 1953.

Fonte: www.uned.es/manesvirtual/portalmemes.html

- Oh, no me echan en falta! – contesto ella - creen que soy insociable. No me adapto. Es muy extraño. En el fondo, soy muy sociable. Todo depende de lo se entiende por ser sociable, no? Para mi, representa hablar de cosas como estas”. Também, já Coménio alertava para esta questão, fundamental, do processo de ensino e aprendizagem e para o facto de, provavelmente, a escola ser considerada a *câmara de tortura das inteligências*, quando escrevia que “a maior parte e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro género de vida” (2006, p. 157). Daqui, se deduz da importância da aula, como espaço, como símbolo e como lugar da memória pedagógica. Porque ela representa uma experiência e uma estratégia de poder, um discurso pedagógico complexo baseado na linguagem e no silêncio, como base da reconstrução das vidas de alunos e professores.

Curiosa se torna a afirmação frequente dos alunos, quando são perguntados “Onde vão?”, a que a resposta é imediata e mecânica: “Vamos às aulas”. Verifica-se que, neste caso, *escola* e *aula* são o mesmo, existe uma identificação total das duas identidades, não se valorizando ou desvalorizando uma delas, antes pelo contrário, a realidade é uma e vive-se, fundamentalmente, dentro da sala de aula. Mesmo que nos dias de hoje, a sala de aula tenha uma arquitectura diferente da de alguns anos, o certo é que, no subconsciente, permanece a ideia de uma sala de aula construída numa lógica de dois níveis, a do professor e a dos alunos. Se isolarmos as componentes essenciais da aprendizagem numa sala de aula, porque é aqui que ela se concretiza na sua essencialidade e através dela se atinge as finalidades imputadas à escola, pelo menos, no sistema educativo que vivemos, verifica-se que ela se arquitecta numa encruzilhada entre currículo, professor e manual escolar. Persiste uma espécie de *pedagogia mandada* centrada num gueto esquisito, que cria ardis e abismos imprevisíveis, que parece contrariar o sentido florescente de uma democraticidade de baixo para cima e de dentro para fora, portanto, da sala de aula para a escola e desta para a comunidade como um todo.

Decisões inapropriadas sobre o desenvolvimento curricular e a sua implementação, sobre a natureza dos materiais curriculares, sobre as dinâmicas relacionais, podem conduzir a vivências frustradas e a

aprendizagens deficitárias na sala de aula, pelo que, as aulas “tienen que llegar a ser espacios en los que los chicos y chicas se sientan estimulados a criticar, a cuestionar todas las informaciones con las que entran en contacto, todas las atitudes y comportamientos de quienes observan y con quienes viven” (Santomé, 2002, p. 59). Para isso, a sala de aula deve revelar-se como um lugar em que as experiências dos alunos devem incluir-se nos princípios curriculares adoptados, para serem revisitadas sempre que necessário, porque é possível “convertirlas en espacios interesantes, donde las personas acaben sintiendo-se optimistas en cuanto a las posibilidades de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que viven y en la que trabajarán y disfrutarán” (idem).

É, sobretudo, na sala de aula, que os alunos pertencentes aos grupos sociais menos favorecidos dão conta que as suas experiências, os seus sentimentos e tradições, mesmo que não importantes para si mesmos e aos olhos de uma parte da sociedade, podem resultar em princípios reflexivos, que lhes aumente a auto-estima e lhes valorize a cidadania. Não é que todos os assuntos tratados no interior da sala de aula cheguem a ser os mais relevantes para serem ensinados, mas porque se trata de um espaço onde os alunos mais tempo vivem, também será nele, que o processo educativo se exponencia e através do qual, “las personas pueden capacitar-se para percibir sus propios valores y, logicamente, también sus defectos y de qué manera hacerles frente” (ibidem, p. 58).

Por tudo isto, a sala de aula não pode ser considerada, apenas, como um espaço físico, que acolhe e que dá a segurança possível, a que se sucede uma acção mecânica de vazadura de informações, antes, se transforme no privilégio da organização e da relação, numa conjugação singular que transporte todos os seus utentes, à criação intelectual e à mudança comportamental. Deve ser conferida à sala de aula a capacidade de agir como o *experimentum crucis* das práticas escolares humanizadas. E é neste contexto, neste misto complexo de desejos e insatisfações, neste cruzar de emoções e sensibilidades, que o manual escolar vai sobreviver, numa acção flutuante, que no dizer de alguns será de perversão, de outros, de aversão e, por fim, para outros ainda, revelar-se-á de transformação. Perante isto, estaremos ante uma ideia de escola nucleada pela sala de aula e pelo manual

escolar?! Se o for, então, a perversão e a aversão estarão do lado contrário da transformação.

10.2. O que esconde um manual escolar

Se as aulas têm funções tão importantes e abrangentes, se a escola se encontra amarrada, no fundamental, ao que se passa na sala de aula, “es obvio que un foco prioritário de atención deben ser los materiales curriculares” (ibidem). Mas os manuais escolares constituem uma realidade complexa e objectivada por inúmeras situações, decorrentes das diversas reformas curriculares, de problemas relativos à sua produção e edição e problemas relacionados com a sua adopção pelos professores. Alain Choppin apercebe-se da estrutura complexa em que assenta a realidade manualística e das dependências que o manual provoca, quer seja em relação ao objecto livro, quer se constitua como princípio de subordinação ao professor, não se cansando de sublinhar que “l’organisation des manuels actuels affirme certes le primat de l’enseignement sur le livre, mais elle provoque aussi la translation – plus ou moins marquée suivant les disciplines et les niveaux – des savoirs depuis le manuel vers le maître” (Choppin, 1999, p. 9). Mas a complexidade crescente da sua estrutura e, portanto, a da sua utilização, leva Choppin a relacionar os manuais com o currículo, na medida em que “ils s’instrumentalisent aux dépens des contenus; ils ne sont de moins en moins des instruments de référence pour les élèves et de plus en plus ce que certains n’hésitent pas à qualifier de boîtes à outils pour l’enseignement” (idem). Mas aqui, surge um outro aspecto que se pode estabelecer num problema, que é o que respeita ao facto de um manual escolar ter a dificuldade de se assumir como um livro de leitura habitual, pelo que, “il presente un discours discontinu, éclaté, multiforme” (ibidem), aliás, como anteriormente abordámos, aquando da introdução da problemática da transferência emocional. Isto pode originar problemas de navegação através do manual sujeito, quantas das vezes, a chamadas de atenção para a frente e para trás, a esquemas hipertextuais que o vão complicar no seu acto de leitura. De facto, se as oportunidades ocorrem ao nível da existência de bancos de dados, de redes de informação, de outros instrumentos de acesso ao conhecimento, não será que o manual deva ser concebido como um manual de referência e de leitura? (Cf. Alain Choppin, 1999).

Por tudo isto, Choppin recomenda algumas acções que vão no sentido da simplificação dos manuais escolares e na sua constituição como instrumentos de formação ou de auto-formação (cf. Choppin, 1999). Para que este resultado seja efectivo, há que existir uma colaboração estreita entre autores e editores, para se definirem critérios objectivos de produção de manuais e o estabelecimento de princípios nas escolas, sensibilizando os professores para a importância das suas escolhas, “et de leur proposer un ensemble de questions susceptibles de faciliter leur sélection” (Choppin, 1999, p. 13). De qualquer forma, a nossa experiência tem-nos dito que a intervenção das escolas e dos professores devia ser mais activa e mais perspectivada na óptica da cultura escolar de cada estabelecimento de ensino, porque “o manual deve ser interpretado a partir de um olhar cultural e de olhares pedagógicos e didácticos” (Magalhães, 1999, p. 285), contendo, então, o manual, uma dimensão cultural relevante, não podendo nem devendo marginalizar tipos de cultura, já que ele “enquanto objecto de cultura, representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes” (idem).

A organização escolar através, por exemplo, de Unidades de Apoio Pedagógico (UAP)¹²⁴, poderia construir redes de reflexão e de produção de documentos pedagógicos, que deveriam possibilitar a produção local, de manuais escolares e outros materiais curriculares, devidamente, materializados na realidade escolar, reconhecendo, deste modo, a identidade do espaço educativo e as suas particularidades. Lipovetsky aconselha mesmo, “a imaginar a criação dum sítio nacional específico na internet, onde cada professor teria a possibilidade de divulgar qualquer iniciativa nova que tomasse”, constituindo-se uma base de dados que seria discutida e ampliada por outros professores, numa dinâmica de “pedagogia no seu sentido activo, ao integrar as inovações e as iniciativas” (Lipovetsky, 2010, p. 193).

¹²⁴ Uma proposta que, desde há muito, vimos difundindo, no sentido da dinâmica escolar e de uma crescente intervenção dos docentes. Não há dúvida que o espartilho de acção que se verifica no interior da escola e que matiza a acção dos professores, dificultando, assim, a qualificação das decisões, não pode contribuir para um atento esclarecimento técnico-pedagógico do currículo, dos materiais curriculares, das estratégias e metodologias, etc.

Existe uma falta de debate interno, entre professores e entre departamentos, que pudessem discutir todas as temáticas de interesse para o funcionamento de uma escola, em termos pedagógicos e didáticos. Por exemplo, o tratamento das áreas transdisciplinares – Área de Projecto e Estudo Acompanhado – e demais projectos curriculares integrados, porque, aquelas são abordados numa, pretensa, lógica transversal e interdisciplinar, quando todos os materiais curriculares, e a própria estrutura curricular, estão construídos de disciplinar. Mas também, sobre as quotas atribuídas a cada disciplina que são, por vezes, base de discussões infundadas, infinitas e abstractas, pois, “cada especialista se convierte en un guerrero dispuesto a conquistar más poder y recursos para su matéria” (Santomé, 2008, p. 95). É algo que, facilmente, se pode comprovar, quase que diríamos, em cada ano lectivo que passa, se observarmos “como cada departamento demanda más horas de docência para sus asignaturas, más recursos y mayor reconocimiento, sin que importe em qué medida otros departamentos y disciplinas deberían cobrar mayor peso” (idem). Só, assim, estaríamos diante de um processo interno de formação de professores que leva em conta toda a dinâmica da escola e que envolve a comunidade docente numa, espécie, de *fórum* contínuo de debates, substituindo as reuniões apressadas, inconclusivas, desinteressantes e descontextualizadas. E daqui, estava delineado um, possível, caminho para o aprofundamento dos processos de análise de um manual escolar, da sua importância, do seu lugar nos novos contextos sócio-políticos e das opções que se fazem em relação a um instrumento que, por vezes, se define como uma *bomba relógio*. A rebentar de inutilidade. Claro, que o ponto de vista individual fará a, devida, diferença.

A aposta nesta forma de abordagem da construção de manuais escolares, implica, desde logo, uma questão preliminar, que nos leva ao estudo e análise de determinados textos normativos, à investigação das normas práticas e simbólicas da relação pedagógica entre professores e alunos e à análise dos conteúdos curriculares, narrativas, afinal, de enorme importância para a compreensão da escola e da escolarização e que nos parece urgir realizar nas escolas, a partir do que, só assim, se poderá avaliar a conformidade entre o que se ensina e o que os alunos aprendem, ou, porque não, entre o que se ensina e o que se deveria ensinar. Trata-se, pois, de

estabelecer uma construção que vise desenhar o quadro das práticas sócio-escolares desejáveis, cruzando “os diários e planos de aulas, escritos ou fruto de uma reconstituição a partir de metodologias desenvolvidas no quadro da chamada história oral; os exercícios e trabalhos escolares; a análise das condições sociopedagógicas e das características culturais da actividade docente e da formação de professores” (Paulo, 1999, p. 360). Sendo um trabalho que está por fazer, também, assim, se poderá depreender das dificuldades em se iniciar um caminho que nos leve à produção de manuais escolares da responsabilidade das escolas e dos professores, mas cujo debate a Administração deveria comprometer-se a estimular, facilitando meios materiais e humanos, sem qualquer interferência ideológica ou outra.

Um outro nível de questão, muito relevante, que se coloca à produção de manuais escolares e que deveria ser articulado, directamente, com as escolas, é o que se refere à natureza das aprendizagens e aos conhecimentos *impressos* e *expressos* no manual, que emergem na sua construção e que conferem àqueles, uma centralidade como dispositivo pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos *impressos*, que resultam, muitas das vezes, das aprendizagens informais, “correspondem àquilo que designamos por currículo oculto” (Pinto, 1999, p. 392), enquanto as aprendizagens formais ou os conhecimentos *expressos* resultam das actividades e tarefas realizadas, fundamentalmente, na sala de aula. Este é um aspecto primordial e que deve estar presente na concepção dos manuais escolares e, só assim, se poderá cumprir um trajecto de aprendizagem consciente, aberto, diversificado e global, tanto mais, que há um conjunto de princípios e de valores, que nunca serão debatidos, só porque não fazem parte dos saberes expressos e dominantes do manual, mas a que ele deve apelar por intermédio de estratégias didácticas. A análise das dimensões éticas e os processos de ensino e de aprendizagem como prática moral, são aspectos a que as aprendizagens não formais ou informais dão resposta, mais facilmente, de modo oculto e, que por isso mesmo, não recebem a consideração necessária, porque “quando tentamos analisar concretamente esses conteúdos e as metodologias didácticas, percebemos a existência de um currículo oculto do qual, geralmente, nem os professores e professoras, nem os estudantes são conscientes” (Santomé, 2003, p. 218), reforçando, ainda Santomé, a ideia da

necessidade do trabalho em sala de aula ser relevante sob o ponto de vista cultural e linguístico, ser criativo e inovador na sua estruturação, permitindo o envolvimento emocional dos alunos, devendo o “material curricular despertar interesse e gerar entusiasmo, pois do contrário estaremos apenas aumentando os problemas, porque o tédio é o primeiro passo para qualquer comportamento conflituoso” (idem, p. 210). Ora, claro se torna, que Santomé está a falar, abertamente, de um manual escolar equilibrado, sensato, não literal, porque ele é o grande mediador entre o professor (o conhecimento) e os alunos, a não ser que se deseje que o dispositivo de aprendizagem (o manual) se constitua em mais uma frente de dificuldades ao, próprio, processo de ensino e de aprendizagem.

Mas o que se coloca, doravante, é, na afirmação de Santomé, agir sobre o currículo e sobre a sua flexibilidade, acção que deveria ser desenvolvida pelas escolas. Sabendo que o currículo está definido nacionalmente, isso não pode obstar a que um debate se estabeleça a partir das escolas, para que, “os professores recuperem espaços de intervenção e decisão na selecção dos conteúdos culturais com os quais vão trabalhar nas aulas” (ibidem, p. 70) e que surja um contributo razoável, sobre o modo como ele pode ser plasmado através das práticas lectivas e do, próprio, manual escolar, debate esse que poderia ser assente “que tipo de conteúdos e como organizá-los” (ibidem). Santomé continua a chamar a atenção, não se podendo perder de vista a sua crítica acérrima ao neoliberalismo que influencia a educação, para conteúdos importantes que, de modo impresso ou expresso, devem incluir-se no currículo e trabalhados a partir do manual escolar, como “conteúdos de verdadeiro compromisso com o meio ambiente, conteúdos para participar no mundo laboral, conteúdos imprescindíveis para o exercício da cidadania e conteúdos que reflectam a riqueza cultural das sociedades” (ibidem, p. 71). E quanto ao modo de organizar esses conteúdos, Santomé continua claro em relação à metodologia, “uma fórmula aconselhável seria estabelecer os conteúdos mínimos sem os organizar por disciplinas ou, pelo menos, fazê-lo por áreas de conhecimento e nunca por disciplinas” (ibidem), mas também, à volta de “projectos curriculares de escola e de turma coerentes com o ambiente familiar, regional e local dos alunos” (ibidem, p. 72). Mas ergue-se a questão da excessiva fragmentação do currículo por disciplinas, originando um

conhecimento, também, fragmentado, “de acordo com a perspectiva que lhe é conferida no domínio de cada disciplina e/ou área de saber” (Morgado, 2004, p. 42), que pode dificultar a flexibilidade curricular e a integração de saberes, pelo que, é necessário que “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” (idem). Por tudo isto, a análise de qualquer princípio escolar e educativo não pode aceitar a dispensabilidade do questionamento da forma e do conteúdo do currículo, em que, “tomar o currículo como um dado, significa renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos do controlo e do funcionamento da escola e da sala de aula” (Goodson, 2001, p. 58). Afinal, seria assumir o currículo nacional como um dado inquestionável.

Mas sabe-se que a tradição não inclui os professores em qualquer processo de construção do manual, a não ser, no momento da sua adopção, nem tão pouco, se conhece a opinião dos alunos. Mas neste caso seria, porventura, mais difícil o processo. Os manuais escolares são construídos e dirigidos ao professor, sem sombra de dúvida, apesar dos seus intensos utilizadores virem a ser os alunos e, neste sentido, também se manifesta Rui Castro, quando afirma 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; 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” (Castro, 1999, p. 191). Mas situação curiosa não deixa de ser esta, se os professores são considerados o público de primeiro nível, se eles têm honras de abertura na maior parte dos manuais escolares, também, não deixa de ser verdade, que, a par dos alunos, são os primeiros a não serem chamados à colação, aquando da construção do manual. Aliás, este aspecto é sintomático, tanto mais, que são os próprios referenciais ao nível da literatura especializada, que não encontram espaço para a intervenção do professor. Vidé a obra de Gérard e Roegiers, “Conceber e Avaliar Manuais Escolares”, que enfrentando uma longa lista de intervenientes no processo – concepção, utilização, avaliação – não elenca os professores como elementos essenciais à produção e análise do manual escolar, ou pelo menos, dissimula-os na capa de

experimentadores, ou *destinatários*, ou mesmo, a coberto de *leitores* (Gérard, 1998, p. 34). Enorme a tarefa que se pede aos manuais escolares, em termos da organização das matérias, cumprindo diferentes ritmos de aprendizagem por parte dos alunos e motivando-os para experiências interdisciplinares e globalizadoras, não se esquecendo que as experiências, já, obtidas por eles, são de consideração, igualmente, em termos das propostas de cada manual escolar. Afinal, quase se dirá, que um manual vai do nada ao todo!

10.3. Vários textos, várias ideias: uma polifonia desconcertante

Rui de Castro inicia o seu artigo, “Já agora, não se pode exterminá-los?”, sobre a problemática manualística¹²⁵, declarando que “os manuais escolares são objectos, particularmente, complexos, característica para que contribuem, decisivamente, a rede de relações intertextuais em que estão posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objectivos que a sua utilização persegue, o tipo de condicionalismos que marcam a sua produção e difusão” (Castro, 1999, p.189). De facto, estaremos, no todo, de acordo com esta formulação que engloba os principais elos de uma cadeia intrincada e, por vezes, um pouco obscura na sua tramitação. Mas a parte que mais problemas nos coloca, será a que configura “a natureza plural dos seus destinatários”, pois, não nos parece nítida a definição dos *destinatários*, mas entendendo que eles são os alunos, pela definição da *natureza plural*, parece-nos, contudo, que os destinatários se afiguram como uma pluralidade de receptores, que vão desde os alunos, passando pelas professores, pelas famílias e pelos interesses primeiros de editores e autores. E esta questão, é por demais importante, para ser esquecida nas diversas análises que se possam realizar à volta dos manuais escolares, devendo estar claro que o público não é um, mas sim, vários públicos, entre os quais será muito difícil considerar os ou o que está no primeiro nível. Mas claro, Rui Castro não está, totalmente, alheio a esta problemática, já que, recorda que “as funções pedagógicas e culturais que os manuais realizam não são, por outro lado, dissociáveis da sua natureza de *bem de consumo*” (Castro, 1999, p. 190). Para nós, esta questão representa o cerne de toda a complexidade de que Castro nos fala, pois, o aluno remetido à sala

¹²⁵ “Já agora, não se pode exterminá-los?”, in Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (1999)

de aula, não tem uma possibilidade de fuga, nem de alternativa, pelo que, o manual escolar lhe aparece como a primeira, a última e, provavelmente, a única porta de saída para o mundo. Afigura-se muito pouco, quando falamos de uma educação aberta, global e criativa.

Gérard e Roegiers têm uma visão mais próxima da nossa, quando deixam claro que “os destinatários são as pessoas às quais a obra se destina (...) que na maior parte dos casos podem ser os alunos, os professores (manual do professor), ou simultaneamente os alunos e professores” (1998, p. 30). No entanto, mais adiante, os mesmos autores não deixam de estar atentos à *complexidade*, quando acrescentam que “os destinatários podem ser os inspectores, ou mesmo os pais” (idem), mas esclarecendo, ainda, que nem sempre, “os utilizadores reais são os destinatários” (idem). Afinal, há manuais escolares que são produzidos a pensar, ilusoriamente, nos alunos, mas que são apropriados pelos professores, que fazem deles, o seu baú das actividades e de todas as iniciativas da sala de aula. Diremos nós, afinal, que os destinatários são o público, desde que ele compre o manual e acrescente as, devidas, mais-valias a todo um processo de edição e circulação, muitas das vezes, assente numa base de lucro excessivo. Sobre este assunto, Morgado está, igualmente, atento e reflecte sobre a investigação que tem existido à sua volta, para estar de acordo com aqueles que consideram que “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” (Morgado, 2004, p. 47).

E por aqui, chegamos ao problema da formação de professores, à sua desprofissionalização e à influência que os manuais escolares aportam ao processo de escolarização e à construção de algumas imagens distorcidas da realidade. Há uma tendência, que persistirá, ainda, durante longo período de tempo, se não se alterarem os pressupostos da cadeia de edição, para que os professores de algemem às redes de manuais que periodicamente se editam, desprovendo-os de muitas das suas capacidades didácticas, colocando-os num plano de mero receptor e consumidor do livro, “cabendo-lhe, apenas, a responsabilidade de facilitar a sua aplicação e utilização na aula” (idem, p. 50). Ora, tomando por princípio que esta é um pouco, a realidade generalizada, esta perspectiva operativa “contribui para o empobrecer a docência,

propiciando uma progressiva desprofissionalização e uma crescente dependência por parte dos professores” (ibidem), mas mais profundo, ainda, se torna o problema se nos convenceremos que “muitos dos professores são treinados para utilizarem como recurso privilegiado, o manual escolar” (ibidem). Apple, está, também, muito atento a toda esta problemática, ao universo de influências sob que estes dispositivos vivem, sobre o reducionismo pedagógico que eles podem, também, provocar e ampliar, sobre as relações de domínio e de subordinação nos modos de interação culturais, sobre o comércio do manual escolar, que não hesita em colocar questões pertinentes, como “Qual o funcionamento da edição de manuais? Quem decide? Quais são as razões ideológicas e económicas que estão por detrás de decisões acerca dos manuais? Como é que a cultura, a economia e o Estado se inter-relacionam, especificamente, na produção de conhecimentos oficiais? (Apple, 2002, p. 14). Não deixa de ser interessante, possamos, mesmo, não estar de acordo, a afirmação/interrogação de Morgado sobre os manuais escolares, “não serão alguns deles autênticos armazéns de respostas que os professores se encarregam de administrar quando julgam mais conveniente?” (Morgado, 2004, p. 36) Ao que nós responderemos, em jeito de desabafo – a crise do manual encerra-se no modelo pedagógico vigente e pela concorrência existente, principalmente, ao nível das novas tecnologias e da multimédia e porque o manual tem de se transformar, definitivamente, num livro. Num livro de leitura, de referência, que emocione e motive o aluno, transportando-o para lá do nada, numa obra que o considere como um ser sensível e susceptível de ser capacitado. E o que muitas das vezes verificamos é uma espécie de *waltdisneyzação*, caricatura de Torres Santomé (2008, p.104), quando muitos manuais recorrem a um tipo de infantilização utilizando “dibujos semejantes a los que se utilizan en las serie de televisión de dibujos animados o en libros de cómic” (idem, p. 105).

Educar implica ajudar cada aluno a sentir-se útil, portanto, actor da construção social, de modo ele possa arquitectar a sua própria visão do mundo, na base da organização de informação disponível e daquela que virá a descobrir, bem como, lhe permita “que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para

conformar personas optimistas, democráticas y solidárias” (ibidem, p. 109). O mundo de hoje, num tempo em que as relações multilaterais são determinantes do processo de desenvolvimento, tem necessidade de encarar o cidadão como essencial para a explicação da sociedade, do mundo, para oferecer argumentos a uma melhor contextualização da permanente reivindicação de um espaço, onde todos possam estar juntos, “en el que pueda hacerse realidad *el derecho a la diferencia, pero nunca la diferencia de derechos*” (ibidem).

A Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento de 1995 num texto enviado à UNESCO e às Nações Unidas, sob o título “Nuestra Diversidad Creativa”, no entendimento de que a cultura molda o nosso pensamento, a nossa imaginação e o nosso comportamento, portanto, afectando a nossa maneira de viver, em termos da amplificação das possibilidades e opções abertas ao ser humano, inventaria algumas das principais razões fundadoras de um pensamento de desenvolvimento social e cultural, os seguintes tópicos de debate em escolas, organizações sócio-profissionais de professores, centros escolares, organizações de pais e encarregados de educação:

- “La creación de una nova ética global; la creatividad y el poder que ésta otorga; los/as niños/as y los/as jóvenes; la relación entre cultura y medio ambiente; el requisito de repensar las políticas culturales; aproximaciones multiculturales; la necesidad de investigación; la protección de los derechos culturales en tanto que derechos humanos” (Centro Unesco de Montevideo, 1995). De facto, as filosofias educativas, nunca desligadas do conhecimento dos grupos e das organizações, devem ocupar o centro das atenções e ser objecto de constantes debates por todo o corpo docente. Pois só assim, se criará um ambiente favorável à compreensão das dinâmicas didáctico-pedagógicas, a partir dos conceitos de diversidade e criatividade, numa construção de alternativas a uma escola centrada nos saberes académicos disciplinares, estes, agora em mãos de desenhadores de currículo e num ensino programado por administradores e tecnocratas. E naquela atmosfera, irão os manuais escolares procurar os seus elementos de análise, dando resposta aos desejos de alunos, professores e pais.

10.4. Sortilégio didáctico, êxito efémero

Os manuais escolares transformaram-se, profundamente, nos últimos quarenta anos, aliás, período de objecto de análise que encetaremos no capítulo 12. A organização dos conteúdos, as ilustrações, a natureza das actividades propostas, os cadernos anexos, contribuiu para uma mudança substantiva na qualidade e na atracção crescente que foi gerando nos alunos e professores, para além de optarem por uma pedagogia menos directiva e mais activa por parte dos alunos. A partir dos anos sessenta, nomeadamente, com a criação do CPES gerou-se uma conjugação de esforços, no sentido de modificar os padrões da construção dos manuais escolares, e a nível europeu cresceu o interesse pela investigação histórica sobre o livro e edição escolares, que iniciou um caminho para a melhor compreensão dos fenómenos educativos a partir do manual escolar, passando a haver, agora, “des progrès techniques (quadrichomie) dans les années soixante, développement de la pédagogie active et de la construction des connaissances par les élèves, arrivée de nouveaux publics scolaires, hétérogénéité des élèves et des classes” (Archambault, 2001, p. 57). O manual escolar renova-se como um *instrumento* mais à disposição do professor do que do aluno, tais foram as alterações de sedução introduzidas, como “l’iconographie que occupe jusqu’à 50% de la surface, en permettant des lectures plurielles et des usages multiples” (idem), mas também, a sua organização interna, agrupando assuntos à volta de capítulos, actividades preparatórias, exercícios, relevaram a importância deste dispositivo educativo.

Durante muitos anos, o livro escolar fez parte integrante do quotidiano das famílias, muitas gerações estudaram pelo mesmo livro de leitura e pese, embora, a matriz política de que se rodeavam, constituindo um instrumento, de certa maneira, ao serviço das ideologias, “il véhicule de manière plus ou moins subtile, plus ou moins implicite, un système de valeurs morales, religieuses, politiques, une idéologie qui renvoient au groupe sociale dont il est l’émanation” (Choppin, 2007, p. 5), não deixou de ser um objecto estimável, de relação, que participava, de algum modo, do processo de socialização do aluno. Mas à medida que a escola se massificava, e os anos sessenta foram o início dessa condição, os manuais escolares tornaram-se, rapidamente, em produtos abundantes e, conseqüentemente, pouco valorizados, até porque, a alteração

de programas levava a que os livros escolares se desatualizassem com regularidade e deixassem de ser usados, substituídos por novos exemplares. Choppin está ciente desta situação, considerando que o manual escolar é vítima do seu, próprio, sucesso, mesmo que efêmero, pois, “dans les sociétés occidentales, les livres scolaires, qui étaient autrefois couverts avec le plus grand soin en début d’année, sont aujourd’hui ressentis comme des objets de consommation pédagogique” (idem, p. 6).

Mas se, por um lado, a desvalorização que o livro escolar tem vindo a adquirir, em face da sua redução média de vida, até porque a introdução das novas tecnologias e de inovações pedagógicas alterou a situação, posições concorrenciais, por outro, para os historiadores eles representam “une source privilégiée, qu’ils s’intéressent aux questions d’éducation, à la culture ou aux mentalités, au langage ou aux sciences... ou encore à l’économie du livre, aux techniques d’impression, à la sémiologie de l’image ou à la circulation des idées ou des capitaux” (ibidem, p. 7). O manual escolar tem, frequentemente, visões múltiplas, entendimentos diversos e, daí, o *fascínio* que ele cria à sua volta, nomeadamente, por parte de professores e famílias, para quem, “les manuels sont devenus des références” (IGEN, 1998, p. 34), mas não, para os alunos, não constituindo ele, “ni des ouvrages de référence, ni même de simple lecture” (idem). O olhar que cada um dos utilizadores ou terceiros interessados – as famílias – lançam ao manual escolar, ou mesmo, a forma como o recebem e o entendem, “il est fonction de la position que nous occupons, à un moment donné de notre vie, sur l’échiquier éducatif” (Choppin, 2007, p. 7), o que faz que não exista uma opinião serena, existindo muitas polémicas à sua volta, seja devido ao seu peso, ao seu preço, aos conteúdos, aos métodos ou à sua apresentação. Paira sobre ele, uma forte carga simbólica, de natureza bivalente, “le manuel est tout à la fois l’objet d’un respect, d’une sacralisation qu’il tire sans doute de ses origines religieuses, mais aussi, d’une contestation qui n’est pas étrangère à notre propre histoire scolaire” (idem, p. 8). O ciclo que prende o manual à vida das escolas, inscreve-se numa continuidade, através das reedições que ele sofre, mesmo que com títulos diferentes, a não ser que alguma disciplina desapareça do currículo, ou então, o Estado cumpra um dever, estranho, de regulação, limitando a adopção de manuais em

determinadas disciplinas¹²⁶. A extensão e diversificação das perspectivas de investigação histórico-pedagógica leva-nos à tomada de consciência da importância que tem tido a utilização dos manuais escolares, ao longo dos tempos, e ao reconhecimento da sua influência de novas metodologias escolares, mas também, às preocupações que a sua utilização intensiva desperta e que conduzem à diminuição da motivação dos alunos e professores, pelos processos autónomos de pesquisa, pela indefinição dos quadros multiculturais em que nos inserimos e pelo risco, inconveniente, de ele se transformar num *livro único*, ou pelo menos, no único livro que os alunos sabem usar. Mas para os professores, sobrevém o mesmo tipo de risco, a mesma causalidade, porque “en majorité, les enseignants élaborent leur cours en utilisant plusieurs manuels qui constituent le plus souvent pour eux, l’unique référence scientifique” (Igen, 1998, p. 30). *Sortilégio didáctico, êxito efêmero!*

10.5. Uma pedagogia do desejo

O mundo celebra-se através de um conjunto organizado de relações significativas e interindividuais, em que cada realidade é vivida, sentida e expressa por cada indivíduo, numa acção que o leva em direcção ao outro. A intensidade deste encontro depende de mil variáveis, acontece no desejo íntimo de um envolvimento completo e a ampliação simbólica de um acto criativo, propriamente dito, dá-se por uma percepção reflexiva do exercício da harmonia. E aqui, o manual escolar deveria ter uma determinância acrescida, deveria conduzir a experiências únicas e de grande profundidade, em que estabelecesse vínculos entre a criatividade e a construção do conhecimento, aspiração que deveria evitar o saqueamento de direitos ao acesso de oportunidades. Oportunidades que se concretizam pela vivência da beleza, pelo compromisso do entendimento do mundo, pelo exercício de um pacto de cidadania.

Numa época em se assiste a uma complexificação da escola e dos processos educativos, num tempo em que as tecnologias de informação, comunicação e criação ganham relevo acrescido e em que a tecnologia do

¹²⁶ Portaria nº 42/2008, de 11 de Janeiro, que explicita que não há lugar à adopção de manuais às disciplinas de Expressões Artísticas do 1º ciclo, a Educação Física, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo e a Educação Visual e Educação Tecnológica do 3º ciclo

audiovisual se introduz nos processos de ensino e aprendizagem de modo relevante, cabe, agora, ao manual escolar, sem prescindir das funções que lhe são atribuídas por tradição – a *transmissão de conhecimentos e um reservatório de exercícios*- novas prioridades operativas, dando resposta às recentes expectativas dos alunos, tais como, “desenvolver hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (Gérard, 1998, p. 15). Contudo, não se poderá esquecer que o manual escolar é um produto cultural, mesmo se o não considerarmos sob uma perspectiva económica, pois, ele constitui um indicador precioso das actividades dos alunos, do seu entendimento e das atitudes perante o mundo e do modo como concebem o, simples, facto de irem à escola. E, porque esta é, afinal, todos os dispositivos nela utilizados, devem reconciliar as pessoas com o seu tempo, através de meios e de atitudes, que possam “contribuir para propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para compreender e modificar o mundo” (Morgado, 2004, p. 17).

Mas o novo tempo que se vive, utilizando o aforismo de Zygmunt Bauman, de *modernidade líquida*, em que a liberalização, a flexibilização e a crescente *fluidez das atitudes* faz com que as relações colectivas se desestruturam e estejam descoordenadas das acções políticas colectivas, incidindo a sua influência na matriz escolar, na gestão do tempo escolar e na, própria, natureza dos recursos educativos utilizados. Se eles é, nomeadamente, o manual escolar, na afirmação de Justino de Magalhães, é uma porta de entrada para o universo cultural, então Bauman, está actual nas suas considerações, pois, será reflexo do modo como a sociedade se organiza e se interrelaciona. Para Zygmunt Bauman e acerca do leve e do líquido, escreve no prólogo do seu livro *Modernidade Líquida*, que “os fluídos movem-se facilmente... diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – de encontro com os sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos” (Bauman, 2001, p. 4). É com naturalidade que Bauman encara a modernidade num novo quadro cultural, de mudanças rápidas e radicais e em que a fragilidade dos vínculos sociais é aspecto mais relevante da realidade de hoje, afectando a busca de soluções colectivas para problemas colectivos. A dissolução dos sólidos – considerando estes, como as posições confortáveis, estruturadas e mais persistentes –

“destraba toda la trama de las relaciones sociales, dejádonla desnuda, desprotegida, desarmada y expuesta” (Bauman, 1999, p. 5). A metáfora de Bauman da liquidez marca a passagem de uma vida segura para uma vida precária, de uma vida em que não mais se fala de valores eternos e estáveis mas sim, de acontecimentos que se vão repetindo no tempo, de modo flexível e volúvel, asserções verificadas, nos dias de hoje, em contexto escolar e com reflexos na natureza dos discursos e dos recursos educativos. Existe uma espécie de espuma que vai marcando o novo tempo, num universo de pluralismo e de multiplicidades de relatos e invenções. A *dissolução dos sólidos* é um acto permanente essencial para “la tarea de construir un nuevo orden mejor para reemplazar al viejo y defectuoso” (idem, p. 6). Na óptica de Bauman, o espaço e o tempo ganham nova relação e tornam-se, mesmo, independentes ou do outro. Graças às características de flexibilidade e de capacidade de expansão de que estão armados os conceitos da vida actual, “el tiempo moderno se há convertido, primordialmente, en la arma para la conquista del espacio” (ibidem, p. 9). O conceito relacional espaço/tempo tem sido considerado como uma unidade rotinizada, significando horário, trabalho, segurança, sendo que doravante, o tempo tornou-se independente, ganhou uma diferente dimensão, é individualizada e extraterritorial. Exemplo disso, é a velocidade da comunicação de hoje, as novas tecnologias que transportam num ápice as informações e desloca o homem a velocidades, dantes inimagináveis. Esta alta velocidade impede, de certo modo, de o homem se deter para aprofundar o conhecimento, para o que a escola tem contribuído na sua avalanche de produção legislativa burocrática, o exagero do número de disciplinas e a proliferação da produção de conhecimento, sem tempo de reflexão sobre a natureza desse, mesmo, conhecimento. Bauman exclama que foi dado “el definitivo golpe fatal” (ibidem, p. 10) na dependência do espaço.

Bauman não oferece qualquer elenco de respostas aos problemas que coloca, mas tão-somente, enfrenta-os com leituras diversas e que ajudarão a melhor compreender o nosso mundo, mesmo sem estarmos, completamente, de acordo com ele. De facto, os ambientes *sólidos* e os ambientes *líquidos*, alerta-nos para as mudanças culturais que acontecem e nos seus reflexos na vida de afectos e de sentimentos humanos. Contudo e nunca perdendo de vista a problemática dos manuais escolares, vendo estes, já não, como meros

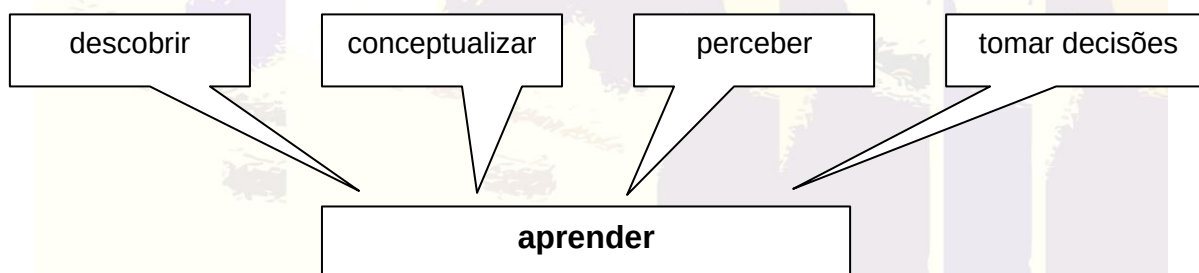
cadernos de exercícios, ou como uma ferramenta que operacionaliza o exercício de tarefas, mas como um dispositivo de ajuda ao crescimento dos alunos, a ideia de modernidade líquida ou de liquidez do pensamento, pode levar-nos a encarar a possibilidade de maior liberdade e, porque não, de melhor responsabilidade, porque seria imprudente “negar o menosprezar el profundo cambio que ele advenimiento de la *modernidad fluida* há impuesto a la condición humana” (ibidem, p. 7). Bauman reafirma a necessidade de se repensar os velhos conceitos e de como, para eles, se encontrar “un funeral y una sepultura decentes” (ibidem). A modernidade pode significar muitas coisas, mas também, a possibilidade da criatividade ter uma palavra relevante na emancipação do homem. Ora, a fluidez do pensamento que orienta a vida do homem moderno, leva a que o tempo, agora, *como unidade independente do espaço*, se amplie permanentemente, permitindo “pasar, cruzar, cubrir... o conquistar” (ibidem).

O pensamento de Bauman interessa-nos na medida em que o reexame das ideias actuais é aconselhável, mesmo que a dicotomia entre *sólido* e *fluido* constitua uma faca de dois gumes, pois, só assim, a aquisição de novas ideias pode alterar a matriz sólida dos pensamentos conservadores. Vive-se um tempo de procura de novas matrizes para a criatividade, demanda-se distintos percursos em que o homem se deseja assumir o dono do seu destino, num diálogo com o espaço, mas em que este não se preencha com *não-espacos*, difíceis no seu processo de negociação, porque nada mais flagelante do que escrevermos em lugares físicos, mas ausentes na sua efectância, pois “empty spaces are first and foremost empty of meaning” (Bauman, 2007, p. 103). Um risco que os manuais escolares assumem, quando o autor e o editor não compreenderem que a sua obra terá de ser um acto de negociação com os seus destinatários de *primeiro nível*. Bordenave esclarece que existem etapas para que a criatividade se dê, sendo que “o inovador deve proceder com inteligência e método para que o descongelamento do sistema atual se efectue, sem produzir reacções tão antagónicas que a pessoa se feche ainda mais na defesa do seu sistema” (Bordenave, 1994, p. 306). Bordenave cita Kurt Lewin e as etapas que este descreve, para que se inove: “descongelamento do sistema atual de ideias; reestruturação do sistema em outras bases; recongelamento do novo sistema de ideias e hábitos” (idem). Ligando esta definição do problema à

teoria de Bauman e ao seu conceito de liquidez das relações, tentando explorar, o mais possível, a análise existencial da nova situação sócio-política, que permite ao indivíduo construir o seu próprio projecto de vida, concluímos que o trajecto da inovação e do poder criativo se cruzam com uma certa previsibilidade, segurança e confiança dos compromissos (*realidade/modernidade sólida*), para a partir destes, se poder manifestar diversidade e diferença (*realidade/modernidade líquida*), reconstruindo a realidade. Paralelamente, considerar-se-á que o *sistema actual de ideias* é representado pela parte sólida da realidade e que o *descongelamento do sistema*, em direcção à inovação, se fará a partir da disponibilidade fluida das novas experiências, do dismantelamento das redes estáveis e da transitoriedade dos vínculos. A questão, agora, é saber e julgamos que Bauman não terá dado resposta à questão, se após o trajecto fluído, como fonte principal para a mudança, é indispensável, por razões de conforto e de segurança que se remodele as tendências à volta de um novo modelo sólido, o que corresponderia à terceira fase de Kurt Lewin, o *recongelamento do novo sistema de ideias e hábitos*. Em vários momentos, Bauman assinala o facto da necessidade da dissolução dos sólidos, conduzindo a uma emancipação da acção, para mais adiante voltar a falar de uma nova ordem, definida, agora, como mais sólida, portanto, mais segura e fiável (Bauman, 1999, p. 4). Afinal, exactamente, o que Kurt Lewin nos deixa como estratégia quanto à inovação, partindo da desconstrução do modelo sólido, remodelado depois, numa nova ordem de matriz sólida. Parece existir em Bauman uma certa contradição quando nos ensina que a modernidade fluida gera desvinculação do indivíduo para com o grupo, para depois vir a apregoar que uma nova ordem a partir do grupo, é necessária para confirmar os efeitos de uma emancipação, comprovada pelo resultado da sua análise, quando afirma que “los individuos debían dedicarse a la tarea de usar su nueva libertad para encontrar el nicho apropiado y establecerse en él, siguiendo fielmente las reglas y modalidades de conducta correctas y adecuadas a esa ubicación” (idem, p. 6). De que *nicho* nos fala Bauman? Certamente, da colectividade onde o indivíduo se estabelece. A sequência está fechada e está completo o ciclo que nos leva à experiência criativa.

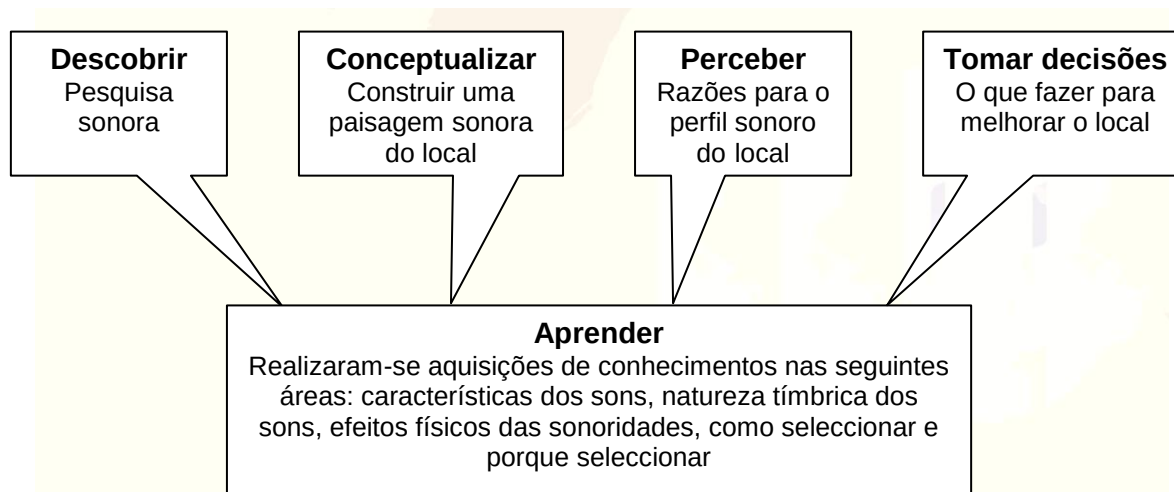
Mas esta, só se alcança ou só se recria se o aluno conseguir acrescentar algo à informação recolhida ou fornecida, que no conceito de Bruner acontece através da aprendizagem pela descoberta. Podemos afirmar que o seu método é socrático, quando o aluno está acomodado aos conhecimentos adquiridos, cabe, então, ao professor ou ao dispositivo educativo activar a sua participação, concluindo Bruner que “o que activa e satisfaz a curiosidade é algo inerente ao ciclo de actividade pelo qual expressamos a curiosidade” (Bruner, 1999, p. 144). A canalização da curiosidade pode ser realizada através de diversos meios, por jogos ou por resolução de problemas, mas a interacção entre aluno, professor e recurso educativo, é base a partir da qual se estrutura o processo de aprender. O manual não é uma simples máquina de alfabetização e não se restringe à modesta tarefa de ensinar. Exige-se maior amplitude e profundidade para a sua utilização, transformando as aquisições em conhecimentos significantes, sob o conceito de uma pedagogia do desejo: de saber, de conhecer, de se emocionar, de criar, para poder aprender. A Figura 24, sob o conceito de Bordenave, esclarece o procedimento, a partir do qual, a descoberta ganha protagonismo e deve ser considerada como uma forma de aprendizagem:

Figura 24: Categorização



Esquemáticamente, este processo aplicado à pesquisa musical, pela reconstrução dos saberes que o aluno já conhece e numa progressiva capacitação de criação de alternativas, assume o seguinte desenvolvimento:

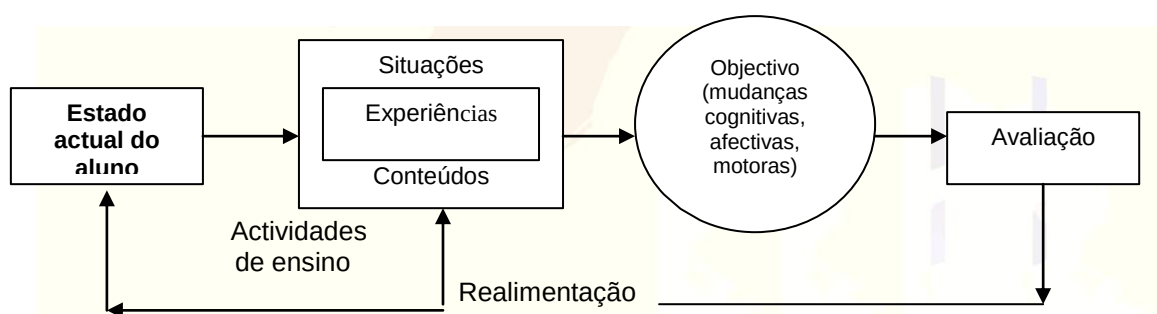
Figura 25: Construção de significados



Fonte: As Figuras 24 e 25 são baseadas na concepção de criatividade, de Bordenave (1994)

Existe uma dependência estreita entre objectivos educacionais e a metodologia a adoptar na construção de um manual escolar. Esta vai depender dos objectivos que desejamos atingir, bem como, depois, as actividades escolhidas vão ser fundamentais para os percursos educativos, pois, “as actividades são os veículos usados pelo professor para criar *situações* e abordar *conteúdos*, que permitam ao aluno viver as *experiências* necessárias para sua própria transformação” (Bordenave, 1994, p. 124). *Situações*, *conteúdos* e *experiências* constituem o núcleo principal que deve orientar qualquer autor de manuais escolares no seu percurso construtor de um dispositivo equilibrado. Seguramente, que o método deve ser a ideia mestra que nos pode fazer deslocar do *Nada* até ao *Todo*. Bordenave explica, esquematicamente, o modelo pedagógico construído para nos auxiliar na compreensão da situação complexa do método e que se resume na seguinte Figura 26:

Figura 26: A metodologia e o seu modelo pedagógico



Fonte: “Estratégias de ensino-aprendizagem” de Bordenave e Pereira (1994, p. 124)

Mas sejam quais forem os objectivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem, a variedade das experiências e actividades de aprendizagem, seja qual for a estratégia adoptada para a organização de um manual escolar, a metodologia de aprendizagem sugerida por ele, deve constituir um elemento fundamental, que leve à indução das mudanças desejadas. Para tal, o manual deve integrar elementos e estratégias suficientes, que “exponha o aluno a situações e a mensagens, isto é, a problemas reais ou a representações dos problemas, a fatos e teorias, a fórmulas e teoremas, a conflitos e esforços de cooperação, etc” (Bordenave, 1994, p. 83). A metodologia de organização do manual, isto é, o conjunto de caminhos que se pode propor para dirigir o aluno à resolução de um problema, ou ao conhecimento de um conteúdo, envolve uma série de etapas, que, em si mesmas, devem informar, alimentar o vivido do aluno e regular o que ele aprende e como aprende, sendo um aspecto relevante da estratégia de ensino, a realimentação, como “processo constante, pelo qual o sistema vai percebendo os efeitos do seu funcionamento, e corrigindo os desvios de sua ação” (idem, p. 84). A realimentação indica ao professor, mas também, ao aluno, o modo como o aluno está a aprender e a transformar-se. A transformação do aluno nas suas atitudes, na sua postura perante a realidade, na forma como reinterpreta os dados de um determinado problema ou situação, é um objectivo assumido da estrutura de um manual, enquanto disposição sistemática e lógica que vale mais, pelos seus procedimentos e não pelo seu

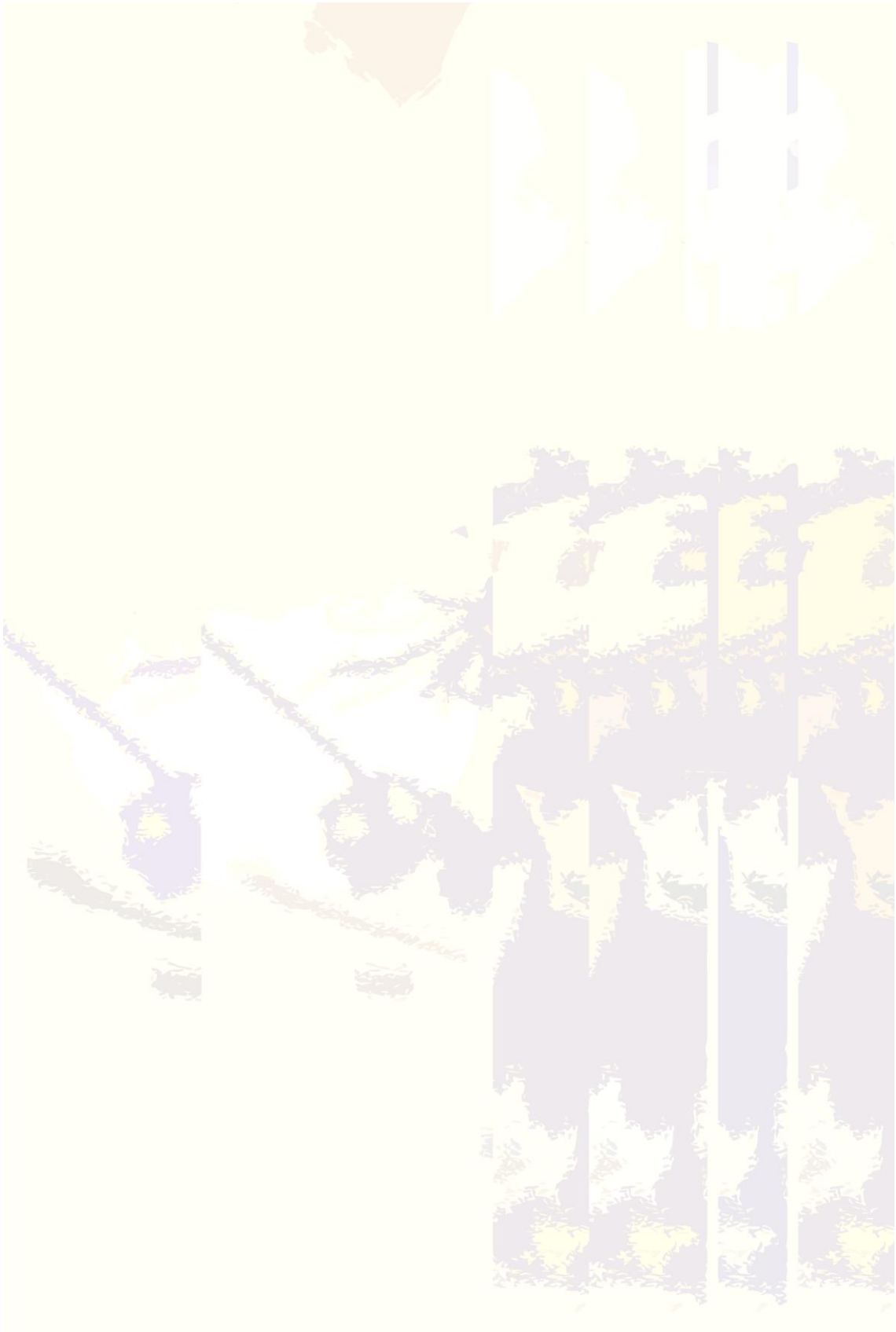
conteúdo, porque o valor daqueles está no facto de fornecer determinados conhecimentos.

Como já referimos anteriormente, o livro escolar funciona como um espelho, muitas das vezes, alunos e professores tentam encontrar nele, uma oportunidade de conhecer o mundo, mas reconheçamos, de um modo, frequentemente, simplificado e desintegrado da realidade, “le manuel présente donc une vision déformée, amputée, voire idyllique de la réalité: il en constitue un épure” (Choppin, 2007, p. 12). O manual actua, também, por vezes, como um filtro, mas também, como “un prisme: il révèle bien plus l’image que la société veut donner d’elle-même que son véritable visage” (idem). Por isso, assiste-se, em muitos dos manuais, por razões de ordem pedagógica, cremos nós, “à la schématisation, voire à l’inexactitude par simplification ou par omission, notamment quand il s’adress aux niveaux les moins élevés” (ibidem). Ora, existiram momentos determinantes para a caracterização do manual, para a compreensão da sua rede de vínculos e para a sua definição como recurso educativo privilegiado. Os manuais constituem um objecto, privilegiado, de investigação que, pela dimensão da sua utilização, pelo poder que exerce e pelo valor simbólico que encerra, deve ser construído de modo criativo, rigoroso, coerente e equilibrado.

Porém, antes, devemos dar atenção a dois períodos importantes da organização da escola e do seu currículo, que influenciaram, de modo fundamental, a concepção e produção de manuais escolares, nada restando como dantes e, pode dizer-se, iniciando-se, aí, uma viagem que os transformou no dispositivo mais conhecido, mais vendido e mais utilizado na escola, ou seja o ano de 1967, com a criação do CPES e o ano de 1986, com a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta evolução do sistema educativo, em 1967, deu indícios de uma, clara, mudança dos objectivos educacionais. A criação de um ciclo preparatório foi essencial para a formação do aluno, de um modo global. Aproximava-se a legislação de uma tentativa de criar aprendizagens úteis e dinâmicas. Pela primeira vez, o desenvolvimento da imaginação criadora, da preparação artística e física, o desenvolvimento da capacidade de expressão, ganhavam relevo na formação do aluno. Houve na necessidade da ampliação da cultura geral de base dos alunos, uma das razões para a criação do CPES. Por outro lado, a metodologia focaliza a sua

acção por métodos activos de participação e cooperação. No entanto, persiste a ideia de doutrina e valor morais, que continuarão a influenciar a produção de livros escolares. Quanto a estes, cada disciplina será dotada de um livro, sujeito a concurso. Inicia-se uma nova era para os manuais escolares, ainda chamados de *livros escolares ou compêndios*. A disciplina de Educação Musical, que havia sido tornada obrigatória e introduzida como tal, em 1960, através do Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio, na instrução primária, adquire novo fôlego, até porque, começam a publicar-se os novos livros de Educação Musical, organizados sob um outro princípio pedagógico, mais apelativos e didácticos. Buscaram-se novos suportes para o ensino da linguagem musical e novas metodologias, construindo-se um diferente paradigma para o ensino da Educação Musical.

Com o estabelecimento da LBSE, em 1986, e em face dos diferentes propósitos que esta lei introduz, verifica-se que os recursos educativos e, também, o manual escolar não se remete a um papel redutor, mas passa a integrar uma perspectiva, não de depositário de conteúdos, mas como ferramenta de um processo de ensino e aprendizagem, agora, mais abrangente. Esta nova perspectiva educativa vem na senda do pensamento de Choppin, referindo-se aos manuais escolares: “conception écologique de la littérature scolaire” (2007, p. 10). Consumou-se o abandono do chamado “livro único”, passando a ser autorizados vários manuais de diferentes editoras, com a adopção a recair em cada escola. O grafismo dos livros didácticos contribuiu para o melhoramento da atracção visual e densidade icónica do manual. Os Anexos D e E resumem, no essencial, os pressupostos da criação do CPES e da LBSE.



CAPÍTULO 11

DO QUADRO NEGRO, AO QUADRO VERDE

*Eu não virarei a sala de cabeça para baixo
(a sala está de cabeça para baixo)*

(Bart Simpson)

11.1. Alguns manuais escolares não prestam!¹²⁷



*“Jornal 24horas,
08.05.2007”*

A problemática da manualística escolar continuará actual e pertinente e ultrapassará, sempre, as perspectivas imediatistas que se desejem utilizar. Reúnem particularidades singulares e interesses ideológicos, políticos e comerciais, difíceis de ignorar. Desde o regime do *livro único*, até ao manual integrador dos nossos dias, desde a agilidade da imposição da uniformidade, até à diversidade multicultural que se desenha nos dispositivos de hoje, os caminhos percorridos

levam-nos a olhar o futuro, num processo dicotómico de esperança e inquietude. Coexistimos num contexto escolar e educativo que motiva às experiências, que plasma as suas actividades em intenções de cidadania e de humanidade, mas que, ao mesmo tempo, nos impele para prelúdios dogmáticos, rotineiros e triviais. E por isso, a questão coloca-se, repetidamente: Serão os manuais escolares um dispositivo adequado para educar na diversidade? Proporcionarão condições bastantes, em termos de opções, liberdade de escolha, rigor científico actualizado? O Grupo Eleuterio

¹²⁷ Sua Excelência, a Sr.^a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (2007), afirmando que “alguns manuais escolares não prestam”

Quintanilla¹²⁸ tem desenvolvido estudos e investigações sobre a diversidade cultural nos manuais escolares, sempre, na perspectiva de que o conhecimento escolar não pode ser neutro, pois, “un nuevo tópico recome el mundo educativo: la educación intercultural. Bajo tal designación se articulan todo un conjunto de reflexiones y se propone una amplia variedad de câmbios (...) e se proyecta una respuesta educativa orientada a una visión positiva de la diversidad” (Grupo Eleuterio Quintanilha)¹²⁹. Aquando, em capítulos atrás, se abordaram as questões relacionadas com o processo editorial, resultou a ideia do controlo curricular que é feito a montante da distribuição dos manuais escolares, pois muito do tipo de “cultura escolar” – saturada de formas e procedimentos, em forma de armazém de informação - a divulgar e das interpretações sobre currículo e programa, são estabelecidas pelas empresas editoriais, que, assim, o dirigem aos alunos, em termos daquilo que devem aprender e aos professores naquilo que devem ensinar, sinal do êxito que os livros escolares adquiriram, pois, “así lo atestigua también las cifras de ventas de las editoriales, que há permitido en algún caso, la constitución de empórios de comunicación” (idem).

Reconhece-se, então, o grande trabalho a realizar em prol de um livro didático que interrogue, para desenvolver na liberdade de escolha, num momento em que o sistema educativo português tem vindo a conhecer um conjunto significativo de alterações na política do livro escolar. Contudo, qualquer enquadramento sobre aquela política, qualquer agenda de trabalho sobre o potencial manualístico, deve levar em linha de conta, as considerações derivadas da análise sócio-educativa que a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento da UNESCO feita, já, no ano de 1995, em Montevideo, para o que, na defesa de princípios essenciais à prática multicultural, os manuais escolares devem veicular na sua essencialidade, estabeleceu descritores fundamentais em relação a alguns conceitos, como os de **desenvolvimento** – “proceso que aumenta la libertad afectiva de quienes se benefician de él para

¹²⁸ Este grupo de pedagogos, que pertence à plataforma Asturiana de Educación Crítica, tem organizado reflexões e práticas à volta das aprendizagens interculturais, do curriculum e da organização escolar, in <http://www2.uca.es/HEURESIS/revisioncritica.html>

¹²⁹ Este texto faz parte de um trabalho de investigação realizado pelo Grupo Eleuterio Quintanilla, com o título “*La diversidad cultural en los manuales escolares. Vino viejo en odres nuevos*”

Fonte: www.equintanilla.com/Publicaciones/vino%20viejo

llevar a cabo aquello que, por una razón u otra, tienen motivos para valorar” – e de **cultura** – “maneras de vivir juntos” (Centro Unesco de Montevideo).

Interessa conhecer a opinião de alguns dos protagonistas directos e indirectos na problemática do manual escolar e as suas grandes preocupações, diante dos seus interesses particulares. O mercado da edição escolar representa um valor aproximado de 56 milhões de euros¹³⁰, o que coloca no topo das discussões educativas, uma particular atenção sobre os manuais escolares, no quadro da sua construção, produção, distribuição e utilização, já que, não se tem a certeza se, afortunada ou desafortunadamente, eles se converteram num ponto axial, à volta do qual giram processos de ensino-aprendizagem, interesses comerciais, desejos políticos e (des)encantos das comunidades de famílias. Os manuais constituirão, ainda, um *filão* valioso, um considerável fundo de conexões com contextos educativos e ideológicos, ao nível da sua utilização como instrumento didáctico, mas também, como fonte da investigação histórica sobre educação. Para além do mais, eles podem contribuir para a documentação de experiências pedagógicas e para o seu relato, permitindo conhecer melhor as opções e decisões levadas a cabo pelos professores, sendo que seria necessário proporcionar condições institucionais e técnicas, para que “los docentes reflexionen y comuniquen a través de la escritura las experiencias pedagógicas que, por distintos motivos y a través de caminos diversos, han generado buenas prácticas escolares” (Suárez, 2003, p. 15).

Por isso, as opiniões de actores diferenciados podem ajudar à análise do livro escolar como reflexo de interferências pedagógicas e de desígnios políticos e, porque não, como cenário para os horizontes científicos que rodeiam a vida dos alunos. Aqui ficam, pois, algumas das observações e perspectivas mais salientes, que são da, inteira, responsabilidade das, respectivas, entidades¹³¹, mas porque actores primeiros na problemática dos manuais escolares, as suas opiniões são de extrema relevância:

¹³⁰ Fonte: Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, Setembro de 2005

¹³¹ Fontes: www.apel.pt, www.spfil.pt, www.observatorio.org.pt, www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html

Figura 27: Relatório e opiniões de entidades

1	2	3	4	5	6	7
Associação Portuguesa de Editores e Livreiros	Sociedade Portuguesa de Filosofia	Observatório dos Recursos Educativos	Grupo de Trabalho sobre Manuais Escolares	CONFAP Confederação das Associações de Pais	Projecto MANES	Observatório dos Recursos Educativos
<i>O mercado do Livro Escolar em Portugal Setembro/2005</i>	<i>Orientações para a elaboração de manuais escolares Outubro/2005</i> <i>Manuais escolares, dinâmica comercial e interesse colectivo Dezembro/2005</i>	<i>O Manual Escolar no Século XXI Outubro/2007</i>	<i>Documento que orientou a nova lei relativa aos manuais escolares</i>	<i>Parecer sobre Proposta Lei relativa ao regime de avaliação e adopção de manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário Janeiro/2006</i>	<i>O Centro de Investigação MANES tem como objectivo principal a investigação sobre manuais escolares produzidos em Espanha, Portugal e América Latina, durante os séc. XIX e XX</i>	<i>Os manuais escolares na relação escola-família</i> <i>Estudo que tenta aprofundar a percepção que as famílias têm dos manuais escolares e a sua adequação à, respectivas, expectativas</i>

1 – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

O mercado do livro escolar

Esta associação reconhece a importância do mercado do livro escolar e da sua dimensão comercial, estando este repartido, principalmente, por pouco mais de meia dúzia de empresas editoriais nacionais – ASA, Areal Editores, Didáctica Editora, Lisboa Editora, Plátano Editora, Porto Editora e Texto Editora – a que acrescem a Santillana (Grupo Prisa), a Oxford University Press e a Pearson Education. Reflete uma preocupação em relação ao domínio que multinacionais possam exercer no mercado dos manuais, por um lado, ao adquirirem empresas portuguesas e, por outro, impossibilitar que as empresas nacionais possam manter o nível de investimento nas áreas de investigação e formação. Também, existe uma reacção ao facto do, eventual, excesso de

número de manuais editados, que obstam à sua qualidade e à facilidade de adopção por parte dos professores. A APEL contraria esta visão e julga que o mercado é suficiente justo para proceder à selecção dos melhores manuais, ajudando a que, em anos subsequentes exista um menor número de títulos. Sustentam, no entanto, que a qualidade dos manuais tem vindo a subir, em termos do papel utilizado, do cuidado editorial e gráfico e no rigor do tratamento das matérias, obedecendo a sua concepção a parâmetros de elevada exigência, quer editorial, quer científica, a avaliar pelo trabalho que desenvolvem e pelo escrutínio de muitos milhares de docentes que os têm que escolher. A APEL parece ser contra uma certificação dos manuais escolares por parte do Ministério da Educação, porque restringirá a liberdade das escolas e professores e assumirá, esta opção, custos elevados.

2 – Sociedade Portuguesa de Filosofia

Orientação para a elaboração de manuais

Embora este documento se centre nos manuais escolares de Filosofia, não existem dúvidas de que, algumas considerações, podem ser extensivas a todos os manuais, de forma genérica e que, assim, se estará a contribuir para uma análise mais científica e consolidada da construção do livro escolar. Os editores e autores de manuais escolares encontrarão orientações claras para melhorar a qualidade do seu trabalho. Na sua opinião, dever-se-á atender a aspectos cruciais na construção do livro escolar: o rigor científico, a explicação e definição clara de conceitos e teorias, parcimónia e coerência na introdução de distinções que deve ser operativas, uma formulação e articulação rigorosa dos problemas, teorias e argumentos, uma selecção criteriosa dos conteúdos mais relevantes, inclusão, unicamente, de conteúdos para os alunos, uso de uma linguagem distanciada, objectiva e não tendenciosa, equilíbrio na exposição das matérias e não utilização de uma linguagem moralizante. Outra questão de enorme relevância a que a SPF dá ênfase, relaciona-se com os aspectos didácticos, a saber: linguagem simples, directa, rigorosa e objectiva, uso de períodos curtos, explicação dos termos mais sofisticados, início pelos conteúdos mais simples e intuitivos, articulação adequada dos diferentes capítulos e secções do manual, permanência de uma estrutura constante. Os aspectos gráficos, também, merecem uma atenção especial para a SPF, pois,

as páginas devem ser sóbrias e legíveis, bem como, as cores, imagens e esquemas devem contribuir para uma maior facilidade de leitura e compreensão dos conteúdos.

Manuais escolares, dinâmica comercial e interesse educativo

Neste ponto, alguns aspectos são de consideração elevada, algumas relações interessará analisar, aliviando o conflito entre o interesse educativo nacional e os interesses comerciais dos editores, enumerando-se, nomeadamente, os seguintes factores:

- A obrigatoriedade de vigência dos manuais escolares durante um determinado número de anos lectivos (seis ou três);
- O preço dos manuais escolares;
- As acções de promoção dos manuais por parte dos editores;
- A qualidade das adopções por parte dos professores;
- A estabilidade das adopções;

Estas medidas poderiam contribuir para a diminuição do número de manuais e consequente aumento da sua qualidade, diminuição do preço dos manuais, estabilidade na sua adopção, e possibilidade de reutilização entre irmãos ou familiares.

3 – Observatório dos Recursos Educativos

O manual escolar no século XXI

Este é um relatório produzido pelo Prof. Doutor Adalberto Dias de Carvalho e o Doutor Nuno Fadigas, promovido pelo ORE e concluído em Outubro de 2007, num exercício de comparação entre os seguintes países: Espanha, França, Itália, Reino Unido, Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia. O regime legal que define a avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, está contido na Lei nº 47/2006. Algumas dimensões foram analisadas, realçando-se as seguintes:

- Período de vigência

Verifica-se que não existe uniformidade na fixação do prazo de vigência dos manuais escolares

- Entidades que adoptam os manuais escolares
Existe uma grande disparidade dos níveis de adopção – individual ou colectiva, mas tendo como denominador comum o facto de serem os professores e não outra entidade, quem a efectua
- Regulação do aspecto físico dos manuais escolares
De todos os países considerados, Portugal é o único em que o Estado se impõe na definição das características físicas dos manuais
- Certificação científico-pedagógica
Existe um total isolamento de Portugal, em relação aos outros países, pois nenhum dos outros tem um sistema de certificação prévia
- Regulação dos preços dos manuais
Mais uma vez, neste campo, Portugal encontra-se isolado, pois, a tutela institui um regime de preços convencionados, determinando-se a fixação de preços máximos para os manuais escolares
- Exemplares dos professores
O quadro legal neste aspecto, também distancia Portugal dos outros países, pois, é o único país em que não é permitida a oferta, por parte das editoras, dos “exemplares do professor” aos docentes
- Aquisição dos manuais
De um modo geral, em todos os países observados, os manuais são disponibilizados gratuitamente pelas escolas aos estudantes, apesar de haver contornos diferenciados

Conclui o observatório, o seguinte:

- Existe um acentuado desfasamento de Portugal, face aos outros países
- O novo enquadramento legislativo acabou por afastar mais Portugal dos outros países
- É em Portugal que existe uma maior intervenção do Estado no mercado do livro escolar
- O conjunto dos parâmetros estudados pode permitir a constatação de haver, em Portugal, uma falta objectiva de confiança na idoneidade das competências dos professores, relativamente, à análise e avaliação dos manuais escolares

4 – Grupo de Trabalho sobre Manuais Escolares¹³²

Documento de orientação da nova lei relativa aos manuais escolares

Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto

Na introdução deste documento de trabalho, pode ler-se o que veio a orientar a acção deste grupo: “As opções político-institucionais que têm a ver com os manuais escolares encontram-se no centro de gravidade de um conjunto multifacetado de questões relacionadas, umas com valores éticos, cívicos e educativos, fazendo parte outras, de estratégias de qualificação dos recursos humanos para a competitividade nas sociedades do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, e apresentando outras, ainda, directamente tributárias de problemáticas que afectam os interesses de vários intervenientes, a saber, o Estado, as escolas, as famílias, os autores, os editores e os livreiros”. Apesar da falta de tempo para a avaliação de todos os considerandos, na afirmação do grupo, impediu-o de adquirir uma visão alargada dos problemas que se colocam à produção, edição e divulgação dos manuais escolares. No entanto, uma das recomendações que deixa o grupo de trabalho e que se insere numa área sensível da discussão – certificação dos manuais escolares – é a de que a avaliação dos manuais e a garantia da sua qualidade incumbe, em primeira linha, às editoras, à semelhança do que acontece em muitos dos outros países.

5- Parecer da CONFAP

Regime de avaliação e adopção de manuais escolares

De realçar as principais linhas de análise concluídas por esta confederação: o princípio constitucional que define o Ensino Básico como universal, obrigatório e gratuito, tem que ter consequências em todos os níveis dessa escolaridade e, portanto, o princípio da gratuitidade dos manuais para todos os níveis de ensino obrigatório é uma obrigação legal que incumbe ao Estado; o manual escolar deve ser um instrumento mediador entre o currículo e os conteúdos; eles devem fazer face à necessidade de pedagogias diferenciadas, funcionando como dinamizadores de percursos de aprendizagem; subscreve a existência de uma comissão de avaliação dos manuais escolares destinada a

¹³² Este grupo de trabalho integrou os seguintes especialistas: Ana Luísa Neves, Ana Paula Varela, Joaquim Silva Pereira, José Manuel Figueira Baptista e Vasco Manuel Correia Alves

aplicar um conceito de certificação; no âmbito da autoavaliação das escolas deve a satisfação da utilização dos manuais ser integrada como parâmetro nos seus processos de avaliação;

6 – Projecto MANES

O Centro de Investigação MANES (Manuais Escolares) tem como objectivo principal, a investigação dos manuais escolares produzidos em Espanha, Portugal e América Latina, durante os séculos XIX e XX. Para tal, implicam-se várias tarefas no desenho dos objectivos:

- Elaboração de um censo o mais completo possível sobre os livros publicados naquele período (actualmente, existem catalogados mais de 5000 exemplares);
- Reconstruir a história das principais empresas editoriais;
- Recolher e analisar toda a legislação produzida acerca dos livros escolares;
- Realizar o estudo bibliométrico da produção editorial;
- Examinar as características pedagógicas, políticas e ideológicas dos manuais, de acordo com diversos cortes temáticos e cronológicos;

O projecto MANES tem duas principais vertentes, uma de carácter instrumental (histórico-documental) e outra, propriamente, investigativa, que consiste na realização de um conjunto de investigações e análises historiográficas, à volta das características bibliométricas, editoriais, político-pedagógicas e curriculares dos livros escolares. Para lá desta acção de campo, o projecto MANES desenvolve esforços no sentido da organização de congressos, debates, seminários e reuniões científicas, com a finalidade de colocar em contacto os investigadores que trabalham neste campo de estudo e difundir, entre a comunidade científica e académica, os resultados das suas investigações.

7 - Observatório dos Recursos Educativos

Os manuais escolares na relação escola-família

Estudo realizado numa colaboração entre o Observatório e a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) que mobiliza a recolha de

opiniões, junto dos encarregados de educação, sobre as expectativas referente aos manuais escolares e de como eles podem ou não ser úteis para o acompanhamento escolar dos seus educandos e se eles devem ou não integrar uma metodologia mais transversal dos conhecimentos. De facto, este trabalho parece-nos oportuno, pois, a opinião dos encarregados de educação, na maior parte das vezes, afastados do processo de produção e adopção dos manuais escolares, devem constituir opiniões importantes e ao dispor de todos aqueles que intervêm no processo de organização, gestão e desenvolvimento dos processos educativos, neste caso, leia-se, elaboração de manuais escolares.

Quanto à legislação produzida, dois normativos nortearam, ultimamente, a edição de manuais escolares, definindo os princípios orientadores para a sua avaliação, certificação e adopção:

- Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro (Primeiro Ministro, *Prof. Aníbal Cavaco Silva* e Ministro da Educação, *Doutor Roberto Carneiro*)
- Decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto (Primeiro Ministro, *Eng. José Sócrates* e Ministro da Educação, *Doutora Maria de Lurdes Rodrigues*)

De notar as diferenças que existem, desde logo, quanto à definição de *Manual Escolar*, que no Decreto-Lei nº 369/90, art. 2º, assume o seguinte modo: “ entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo, ainda, conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”. Quanto ao Decreto-lei nº 47/2006, no seu art. 3º, b), pode ler-se sobre o conceito de *Manual Escolar*, como o “recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem (...), que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional (...),

apresentando propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações para o professor”¹³³.

A análise desta definição, que se repete em outros regimes legais, foi, já, sendo realizada em momento desta tese e repete, aos nossos olhos, os mesmos erros de formulação e de contextualização do Manual Escolar. Remete-o, afinal, para a consideração de recurso/instrumento, visando contribuir para a aquisição das competências definidas no currículo nacional e contendo propostas de actividades, mas também, no decreto de 1990, para a mudança de atitudes, o que torna menos claro este objectivo, pois, dificilmente, se concebe que um documento escrito possa, num curto espaço de tempo, promover a alteração de algum comportamento, ou modificá-lo, tão-somente. Outra diferença entre os dois normativos, é a que se refere à exclusividade do manual como recurso educativo, ficando nítido, no de 2006, que não existe uma exclusividade como recurso didáctico-pedagógico. Em ambas as definições, parece-nos coexistirem finalidades diversas, obrigando a que o manual escolar se revele como uma fonte inesgotável de informação e de conhecimento, tal é o caleidoscópio de conceitos como, *desenvolvimento de capacidades, mudança de atitudes, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e de aprendizagens ou de avaliação das aprendizagens*. Assim, ao sabor dos tempos, num conceito de escala *atonal*, foram-se alterando pareceres e princípios elementares para o processo de ensino-aprendizagem. Ora, se bem se entende, é nítida uma finalidade instrumental, operativa, ligada ao currículo, às actividades e às orientações do professor, persistindo na ideia da estrangulação da acção em aula, dando a ideia de que o docente somente tem como liberdade a adopção do manual. Para lá disto, é o manual quem decide da acção do docente.

É indispensável que seja claro, e não nos parece acontecer, que o manual ultrapasse as meras funções de transmissão de conhecimentos e da sua consolidação, mas que, objectivamente, se assuma como um dispositivo integrador dos conhecimentos adquiridos, que estimule a promoção de capacidades e que se revele como um desiderato de educação social e cultural, seguindo a linha de Gérard e Roegiers “um manual pode igualmente

¹³³ Diário da República, 1ª série – nº 165 – 28 de Agosto, de 2006

desempenhar funções de interface com a vida quotidiana e profissional: ajuda na integração das aquisições, obra de referência de educação social e cultural” (Gérard, 1998, p. 93). Por outro lado, deixa de fora, diríamos incompreensivelmente, a abordagem da diversidade cultural e criativa e a promoção de valores éticos de que o manual escolar deveria, obrigatoriamente, ser portador. Mas, também, acentua o isolamento de Portugal no que se refere à certificação dos manuais, pois estabelece – art. 9º - a organização de comissões de avaliação, que têm como função a certificação dos manuais escolares, dependentes do serviço do Ministério da Educação.

Da análise do disposto no art. 3º, referente a *Conceitos*, não é possível ler da importância que o Estado confere à utilização de manuais escolares no processo de ensino-aprendizagem, ou pelo menos, é escasso o entendimento que sobeja da leitura do, respectivo, artigo, já que, ele nos empurra para um epílogo triste e não afectivo, para um tipo de obras que não voltarão a ser consultadas e que não oferecem possibilidades de uso independente e nem observa as sequências da cultura escolar, vivida ao redor dos alunos, estando-se, de facto, perante instrumentos adaptados a uma sociedade consumista que usa e larga os livros. Assim, não sendo objectos *recicláveis*, são constructos artificiais, seguindo a linha tradicional do centro da sua utilização pelo docente. Este uso excessivo e quase exclusivo, faz com que o manual escolar se perpetue, aos olhos dos alunos, da escola e da, própria, família, como um objecto artificial criado para o interior da escola. E, assim, sendo, ele cria a sua própria cultura escolar, mas que definha ao longo do processo da sua utilização e do seu tempo de vida. Neste sentido, a legislação em vigor parece não ter arrastado novas concepções de *manual escolar*, a não ser um processo burocrático, dispensável e, portanto, ineficaz, sobre certificação dos manuais escolares, não se vislumbrando em toda a lei uma centelha de criatividade, de modo, os manuais escolares possam cumprir um efeito amplo de aprendizagem, no que se refere à leitura, à escrita, ao cálculo, ao conhecimento experiencial, à descoberta e ao prazer. Antes pelo contrário, repete uma fórmula, por demais usada, em que autores e editores candidatam as suas obras para certificação, o Ministério publica as listas dos que reconhecerá como válidos e desta se elegerão os manuais a utilizar na sala de aula. Muito pouco, afinal, quando está em causa um dispositivo que deveria,

objectivamente, valorizar a aprendizagem, o currículo e o conhecimento científico e pedagógico.

Curiosamente e apesar da Lei nº 47/2006 colocar uma ênfase na utilização dos manuais escolares e em preocupações sobre o seu rigor científico e pedagógico, a Portaria nº42/2008, de 11 de Janeiro, vem determinar que, para algumas áreas disciplinares, não há lugar à adopção de manuais, ou então, é, meramente, facultativa, sempre que o ensino e a aprendizagem tenham uma forte componente prática. Assim, não há lugar à adopção de manuais escolares nas seguintes áreas curriculares e disciplinas:

- a) Expressões Artísticas e Físico-Motoras do 1º ciclo do ensino básico;
- b) Áreas curriculares não disciplinares;
- c) Educação Física, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo;
- d) Educação Física e Educação Artística do 3º ciclo;
- e) Educação Física do ensino secundário;

Julgamos estar diante de um processo discutível, pelo menos, do ponto de vista, da desvalorização que constitui do lugar destas áreas educativas no contexto do currículo escolar. Não se vislumbra qualquer explicação sustentada, de natureza técnica, pedagógica ou outra, a não ser a da economia. As disciplinas indicadas na Portaria, apresentam no seu constructo curricular, uma íntima articulação com outros saberes e com outras áreas do conhecimento (Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica), assumindo uma natureza transdisciplinar que se entende, por bem, desenvolver e praticar. Caso contrário, relega-se para plano secundário uma formação humana e social integral, que era privilegiada pela abordagem criativa, estética e global através das áreas artísticas, deixando-se, mais uma vez, para trás, preocupações de emocionalidade, afectividade e sensibilidade, substituindo-as por aspectos técnicos e instrumentais da aprendizagem. Os manuais escolares destas áreas, de configuração inovadora, constituem oportunidades dos alunos, pela primeira vez e, talvez, a única, de se verem perante um edifício estético, como a visualização de pinturas, o conhecimento da vida dos artistas, a evolução histórica e estética das pautas, o confronto com factos criativos, as diversidades criadoras e acontecimentos marcantes da história das artes,

donde, a não adopção de manuais escolares será, seguramente, um erro crasso e um rude golpe num processo global de aprendizagem. Contudo, existe um, total e incompreensível, contraditório nos dois documentos legislativos (Lei nº 47 e Portaria nº 42), pois se, por um lado, decreta a não adopção de manuais em algumas disciplinas, por outro, pode ler-se no preâmbulo do Anteprojecto da Proposta de Lei – Regulamentação da Lei nº 47/2008 “com esta proposta de lei, o Governo afasta-se das concepções que aceitam que os manuais escolares sejam um artigo descartável, procurando antes requalificá-los, enquanto recurso cultural essencial para muitas crianças e jovens, que na nossa sociedade, ainda, não conseguiu fazer aceder a outros bens culturais”¹³⁴, pelo que, reduzir as finalidades do manual à função informativa é um desacerto grosseiro. Há uma imensa população, crianças e jovens, que não têm hábitos de leitura, que nunca leram um romance, ou que, simplesmente, se marginalizaram dos contextos culturais. Por isso, o manual escolar teria uma função acrescida, pois “a escola, uma instituição voltada para a configuração e conformação de um determinado cidadão, inicia a socialização dos indivíduos, é nela que se transmite uma bagagem mínima do património cultural herdado, que a sociedade entende que deva ser preservado. A criança não vai à escola, simplesmente, para aprender a ler e a escrever” (Callai, 2007, p. 539). Se persistirmos no uso do manual como um instrumento dispensável, mesmo que em algumas disciplinas, faremos com que “os excluídos, marginalizados socialmente, continuem marginalizados ou excluídos dos livros didácticos” (idem). Quando o Ministério da Educação procede à certificação e avaliação dos manuais didácticos, que passarão a compor o catálogo de livros aprovados, deve fazê-lo com a consciência de rigor e de adequação pedagógico-didáctica e não alicerçado numa visão mercantilista e de troca de favores comerciais.

Se desejarmos encontrar uma razão válida para determinação da não adopção de manuais em algumas áreas disciplinares, podemos fazê-lo através da proposta feita pelas editoras para aumento do preço dos manuais escolares, o que veio a equivaler, a uma contrapartida de redução do esforço financeiro das famílias, pela admissão de uma margem de manobra, que a Portaria nº

¹³⁴ Anteprojecto de Proposta de Lei
Fonte: www.governo.gov.pt/NR/Anteprojecto_Prop_Lei_Manuais

42/2008 veio introduzir. E de imediato, algumas vozes se fizeram ouvir no interior do Parlamento, sobre a Lei nº 47 /2006, o que vem atestar sobre a dificuldade de aplicação da lei e de alguns seus pressupostos, como é o caso do Sr. Deputado Fernando Antunes, que, entre outras, faz as seguintes afirmações:

- “Tivesse o Partido Socialista e o Governo uma posição clara de defesa da autonomia da Escola portuguesa e teríamos hoje uma Lei dos manuais escolares muito mais consensual, assente na liberdade de adopção, potenciadora de rigor científico e qualificação dos manuais, motivadora para todos os agentes envolvidos. Nuns casos, as Editoras, com uma concorrência saudável pela obtenção de uma maior qualidade, no outro lado - falo dos destinatários que são os alunos, os professores, os pais e toda a Comunidade Educativa – beneficiando dessa disputa com acesso a manuais livremente escolhidos, através de um processo de adopção que compete à Escola, que defendemos devem ter autonomia quer na gestão administrativa quer na pedagógica (...) passado quase ano e meio da publicação da Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto, não há um manual escolar certificado, pouco foi implementado, podemos dizer que temos uma mão cheia de nada em aspectos como a certificação da qualidade, a reutilização dos manuais, a bolsa de empréstimo e os custos continuam a sobrecarregar anualmente as famílias, constituindo mais um imposto impiedoso a somar à avalanche fiscal que, sem dó nem piedade, cai sobre os contribuintes, e as famílias”¹³⁵.

Por tudo isto, não nos parece que a tutela, o Ministério da Educação, tenha tido grande preocupação à volta dos recursos didácticos, nomeadamente, sobre os manuais escolares, já que, parece ser escassa a produção de textos ou comentários sobre eles e, muito menos, tenha construído considerações de nível teórico sobre a sua concepção e aplicação nas salas de aula. É uma área a descoberto pelo ME que a legislação presente parece não poder envolver, em muito, sobre uma alteração de pressupostos. Se analisarmos os princípios que norteiam o desenvolvimento da educação no nosso país, contidos no documento “National Report on the Development of

¹³⁵ Intervenção do deputado Fernando Antunes, no Parlamento, em 14 de Dezembro, de 2007, na 3ª sessão legislativa, sobre o regime jurídico dos Manuais Escolares e de outros recursos didácticos
Fonte: www.gppsd.pt/actividades_detalhe.asp?S=11593&ctd=4752

Education 2008”, produzido pelo Ministério da Educação, no âmbito das informações à OCDE, verificamos uma ausência, quase, completa de uma abordagem sobre o assunto, somente, contrariada por um pequeno parágrafo na p. 12, daquele documento, que diz: “The new scheme for the assessment, certification and adoption of school manual, is now in operation for Basic and secondary education, to ensure the scientific and pedagogic quality of the books available on the market for use by schools and which must be used by pupils”.

11.2. O tempo do quadro preto

Recuamos no tempo e relembremos o tempo vivido na infância, entre a magia dentro de nós e a das bolinhas de sabão que surgiam da mistura da água e do sabão. Elas eram fascinantes, mas no nosso entendimento, algo complexas, porque dificilmente percebíamos o mecanismo da sua formação. Mas divertíamos-nos a jogar com elas lançando-as ao vento, ou então, à socapa da professora, projectávamo-las contra o quadro-negro da sala de aula¹³⁶, “o quadro-negro também foi um espaço privilegiado para brincadeiras nos intervalos escolares, de expressão da contestação dos alunos. Está presente nas famosas fotos de fim de ano escolar: o aluno/aluna sentado na mesa da professora, tendo o quadro-negro ao fundo, a bandeira e o globo terrestre” (Bastos, 2005, p.135).

O material escolar de outrora, entre tinteiros, giz, cadernos, canetas e livros, compreendia o quadro negro, um dispositivo tão vulgar, como didáctico, cumpria funções metodológicas de leitura e escrita, ampliando os recursos materiais como auxiliares do processo ensino-aprendizagem, “assumindo o seu lugar privilegiado na sala de aula, junto com os quadros murais, os mapas, o abecedário, etc.” (Bastos, 2005, p. 136). Guarda-se, assim, mesmo de forma indirecta, a memória da sala de aula do Estado Novo, com o significativo quadro-negro, um dispositivo de aprendizagem que, simultaneamente, se

¹³⁶ A palavra *quadro-negro* parece-nos ser um pouco ambígua, porque, etimologicamente, *quadru* em latim significa *quadrado* e a maior parte dos quadros-negros nas escolas são de forma rectangular. Não se sabe, então, se estará associada uma outra ideia ao antigo quadro-negro, sob a capa de formatação, de condicionamento ou de limitação das aprendizagens. Porque, de facto, o quadro-negro fazia parte de uma trilogia simbólica do Estado Novo – o quadro-negro, o crucifixo e a palmatória (esta que provinha, por etimologia, de *palmeira*, em latim e a partir dela se fazia a *palmatória ferula*, ou varinha de palmeira, com que se administravam castigos físicos

constituía num instrumento de punição para aqueles que não sabiam resolver contas de aritmética, ou então, também, como ferramenta para a informação e aperfeiçoamento da escrita, a decomposição de frases, desenhos, “uma técnica de poder e um procedimento do saber” (Chartier, 2002, p. 12). Este tipo de mobiliário escolar reflectia a natureza da pedagogia de então, directiva, centrada no professor, sem dispersão ou possibilidade de qualquer alternativa didáctica, surgindo, então, o quadro-negro “na ausência de manuais escolares e de outros recursos visuais para a aprendizagem “ (Bastos, 2005, p. 136).

O quadro-negro era um suporte essencial para a comunicação, entre professor e aluno e ele foi um importante instrumento de trabalho até meados do século XX. Mais tarde, o caderno escolar veio fazer-lhe concorrência, tendo vindo “substituir a simples folha de papel e que ganhava relevo, já, em meados do século XIX, em alguns países da Europa, como é o caso da França” (Hébrard, 2001, p. 115)¹³⁷, onde o aluno aprende a gerir o seu espaço bidimensional e a dominar o tempo dos seus trabalhos. O caderno escolar dá sentido ao exercício das capacidades do aluno, anunciando “uma técnica intelectual específica feita do saber de fazer gráficos” (idem, p. 137). Em Portugal e no regime do Estado Novo, o manual escolar ganha importância na forma de livro único, constituindo um instrumento privilegiado para a construção de uma mentalidade ao serviço do regime reinante, estabelecendo a lei nº 1941, de 11 de Abril de 1936, na sua Base X, o seguinte: será adoptado em todo o País o mesmo livro de leitura em cada classe, para o ensino primário elementar e no ensino secundário haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, História Geral e Filosofia, bem como (...) um único compêndio de Educação Moral e Cívica”. Os livros das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes ganham notoriedade pela sua forma de organização e pelas imagens apelativas de uma doutrinação ideológica que se impunha. Todos eles eram representados nas suas capas por meninos e meninas envergando a farda da Mocidade Portuguesa, ou por símbolos nacionais como castelos, bandeiras e imagens típicas das diferentes regiões (Mineiro, 2007, p. 175).

¹³⁷ Já no *Ratio Studiorum*, o caderno funcionava como uma ferramenta importante para a caligrafia e era proposto como alternativa ao texto impresso (Jean Hébrard, 2001, p. 118)

Mas o quadro-negro deixou, entretanto, de ser negro para passar a ser verde¹³⁸, num tempo de débil mudança, em que a criação do CPES trouxe aos manuais escolares melhor organização, sob um conceito de recurso didáctico mais aprofundado e apetrechado, não tanto ideologizante ou moralizante. Aconteceu uma renovação dos conteúdos, dos métodos de aprendizagem e, de um modo geral, em toda a Europa dá-se uma renovação didáctico-metodológica na produção de manuais escolares, pelo que, no dizer de Choppin, “houve uma mudança de perspectiva, sendo que, doravante, os manuais e livros didácticos eram abordados como instrumentos pedagógicos e didácticos, ou como produtos manufacturados, comercializados e consumidos” (2002, p. 48). Então, sob um ponto de vista de análise epistemológica e didáctica, os livros da década de 70, deixam de ser de natureza generalista e “ancoram-se numa disciplina de referência que possui as suas próprias finalidades, seus conteúdos de ensino e os seus métodos de aprendizagem específicos” (idem, p. 36). Há uma mudança, progressiva de perspectiva no que se refere à análise de conteúdo dos antigos manuais escolares e na óptica de Choppin, “as dificuldades vividas, então, pelos principais sistemas educativos ocidentais levam os investigadores a interrogarem-se sobre as finalidades do ensino, sobre os seus conteúdos e métodos e, entre outras coisas, a colocarem aos antigos manuais escolares, questões de natureza epistemológica e didáctica: qual o discurso que os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre o seu ensino? Qual o papel que atribuem à disciplina? Que escolhas são efectuadas entre os conhecimentos? Quais os conhecimentos fundamentais? Como são eles organizados? Quais os métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo, dedutivo, etc.) são apresentados nos manuais?” (ibidem, p. 37). Foi sob esta nova perspectiva de análise que as transformações se deram ao nível da construção dos manuais escolares, resultando um diferente conceito de recurso didáctico.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, cujo art. 1º, no seu ponto 2., definia claramente o quadro em que se devia integrar o sistema educativo, “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma

¹³⁸ Julga-se que era uma cor mais apropriada aos olhos, no dizer dos oftalmologistas! Talvez a cor verde constituísse uma espécie de prenúncio para o que haveria de vir.

permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, estava concretizada a filosofia do novo universo educativo. Os recursos educativos privilegiados integram os manuais escolares, que devem ser articulados com outros dispositivos didácticos. O conceito iconográfico desenvolveu-se, a articulação semântica entre texto e imagem acentuou-se, a história das mentalidades viu impulsionado o seu interesse, sendo que “a função instrumental passou a ganhar uma atenção crescente dos educadores” (idem). Também, novas intenções didáctico-pedagógicas ganharam notoriedade, na construção dos manuais, como “as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, os índices ou, simplesmente, o próprio título dos livros” (ibidem). A escola de massas que se encontrava em progressão, a construção de um novo conceito de cultura escolar, o desenvolvimento dos princípios de educação permanente, instituíam-se à volta das novas relações que se estabeleciam, impondo-se a escola como referencial físico, simbólico e social, que se desejava reconhecido e legitimado por todos. Os manuais escolares seguiam esta nova e moderna visão da escola e da educação.

O Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro, dando resposta aos programas curriculares definidos em 1989, através do Decreto-Lei nº 286, de 29 de Agosto, deu uma contribuição à definição de uma política de produção e adopção de manuais escolares, tentando garantir *estabilidade, qualidade científica, diversidade de iniciativas editoriais, racionalidade de preço e apoio à adopção por partes das escolas*, pelo que, pela primeira vez, os manuais escolares foram tratados com instrumentos fundamentais para a aprendizagem dos alunos, pelo menos, nestes aspectos.

Seguiram-se debates sobre o papel da escola, colocando-se em causa alguns dos seus métodos, como entidade difusora do conhecimento, “deixando este de ser uma aquisição, meramente, da escola” (Morgado, 2004, p. 55). É uma posição que reclama pela concepção de novos recursos didácticos, para repensar novos modos de trabalho, tentando-se reduzir “a excessiva dependência que, em muitos casos, as metodologias escolares ainda têm dos docentes e dos manuais escolares que utilizam como fontes informativas” (idem, p. 56). Em muitas situações, os professores são formados para

utilizarem o manual escolar como o recurso principal da sala de aula, sendo que, então, “muitos professores não conseguem problematizar convenientemente as questões relativas aos conteúdos” (ibidem, p. 51), até porque, “foram exercitados como utilizadores de manuais” (ibidem). Vive-se, hoje, uma realidade objectiva centrada numa espécie de *bomba da informação*, em que as novas tecnologias, o ensino à distância, as plataformas de comunicação, nos oferecem um armazém de imagens, que exige que as escolas, os professores, os recursos, as famílias e os alunos, se envolvam num processo global que caminha na direcção da Sociedade do Conhecimento. Toffler fala-nos de uma *civilização da terceira onda*, em que “la matéria más básica de todas – y una que nunca puede agotarse – es la información, incluída la imaginación” (Toffler, 1980, p. 230). Para este autor, a imaginação e a informação são substitutos de muitos dos recursos esgotáveis de hoje, sendo que, ao converter-se a informação num poderoso meio, mais do que nunca “la nueva civilización estructurará la educación, redefinirá la investigación científica y, sobre todo, reorganizará los medios de comunicación” (idem). Se nos encontramos num processo de alteração das relações entre pares, se a computadorização domina os momentos da nossa vida, se as concepções de eficiência são reformuladas em face dos novos condicionalismos económicos, então, “en la civilización de la tercera ola, la fábrica no servirá ya de modelo a otros tipos de instituciones (...), los obreros de las fábricas de la tercera ola realizarán un trabajo mucho menos embrutecedor o repetitivo (...), la oficina de la tercera ola no se parecerá ya a la oficina de hoy (...), e para operar estas fábricas y oficinas del futuro, las empresas de la tercera ola necesitarán trabajadores capaces de iniciativa e ingenio, más que de respuestas rutinarias” (ibidem, p. 231).

As novas ferramentas didácticas, nomeadamente, os manuais escolares, porque as mais conhecidas e usadas, os mais recentes processos de *e-learning*, as redes de *world wide web*, as *webquests*, vêm-se perante o novo quadro social e multicultural, com um impacte tremendo nas opções estratégicas da nossa escola, donde, “desde meados da década de 90, que as principais empresas do sector apostam na adaptação dos conteúdos

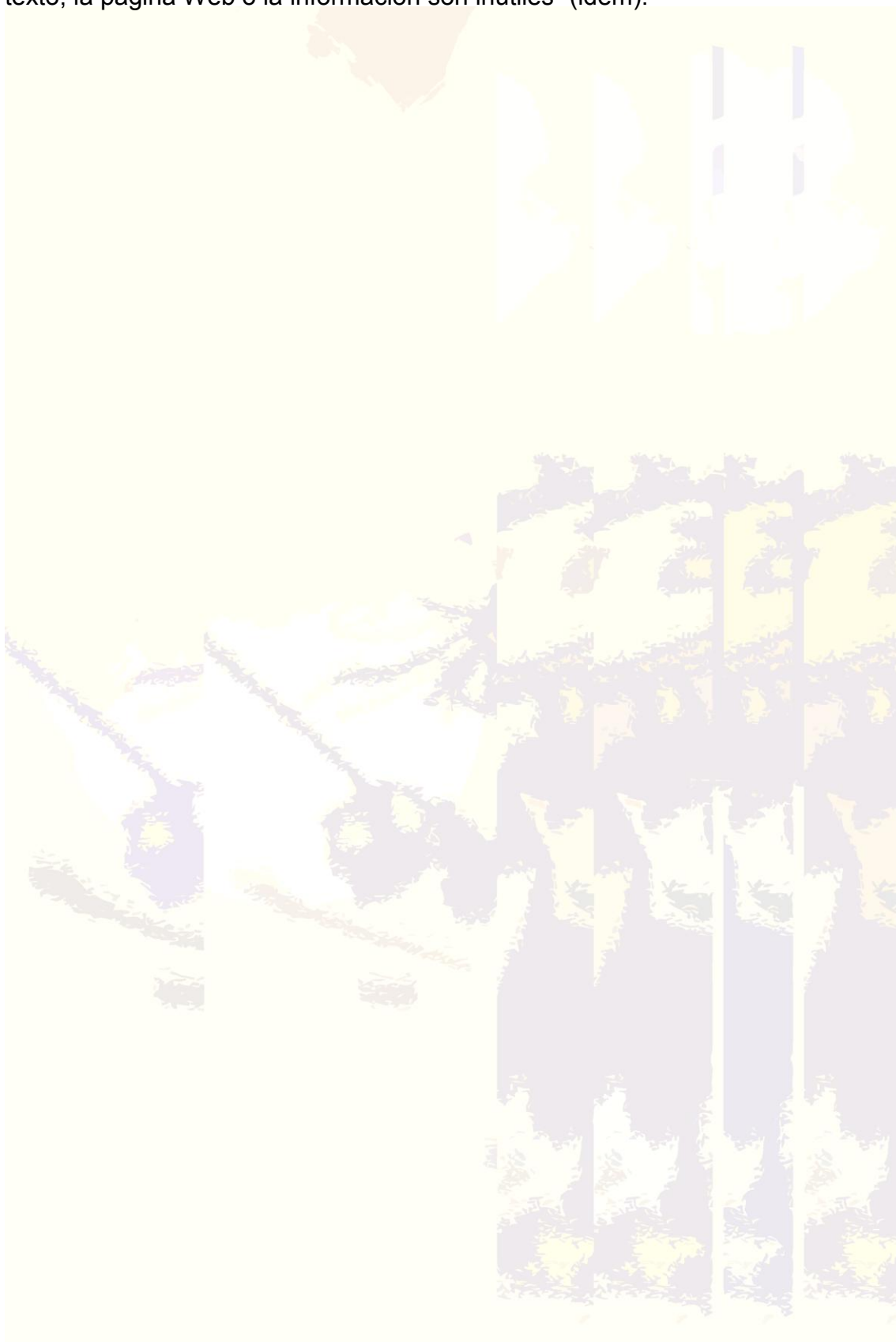
curriculares para suporte digital”¹³⁹. Como é que, então, nesta nova universalidade, neste amanhecer neo-civilizacional, indo de encontro ao pensamento de Toffler em que “una nueva civilización está emergindo en nuestras vidas” (1980, p. 9) poderão os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos, despertando-lhes interesses particulares e colocando-o no centro do processo educativo? O que estará, doravante, em causa, é o desenvolvimento de uma cultura desenvolvimental em que a postura passiva perante o conhecimento, seja substituída por uma construção activa e criativa do conhecimento e de novos procedimentos para essa estruturação. Toffler fala-nos de “un futuro practópico (...), sobre una civilización que no se encuentra petrificada, sino vibrante de novaciones y, sin embargo, que es también capaz de proporcionar enclaves de relativa estabilidad (...) una civilización capaz de dirigir gran pasión hacia el arte” (ibidem, p. 234)¹⁴⁰.

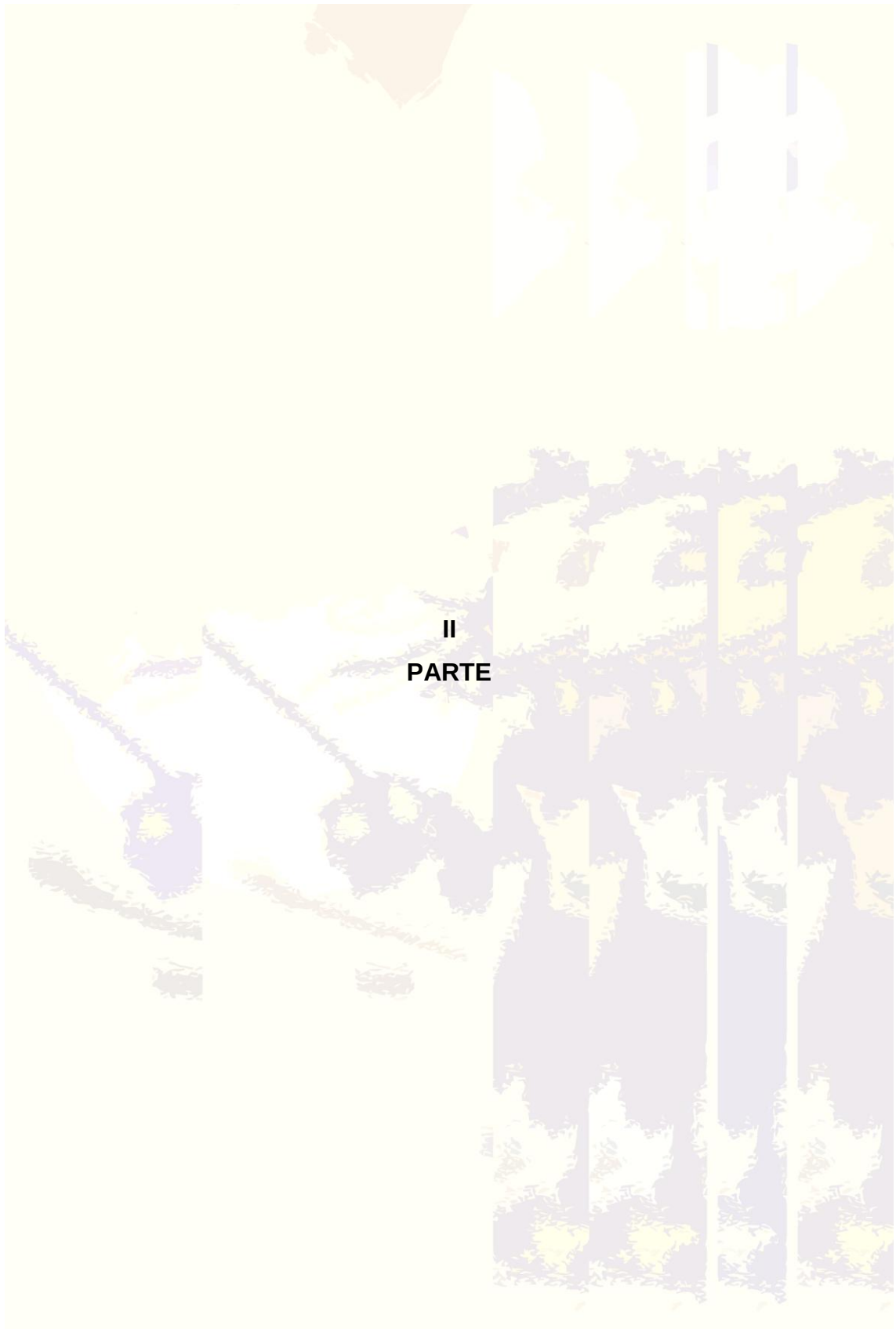
O paradigma de hoje, quanto aos manuais escolares, centra-se numa preocupação crescente de saber qual a sua verdadeira importância e qual o exacto lugar que eles devem ocupar no sistema educativo. Mas também, se exige uma reflexão atenta e perspicaz, mais do que nunca, sobre a definição clara e objectiva deste tipo de dispositivo, e se ele tende a perpetuar a cultura escolar herdada, baseado como única *ferramenta* didáctica, ou se permite que os alunos sejam preparados para não serem manipulados pelo grande poder dos meios de informação que nos visitam em cada dia, o que leva Francisco Soto, a definir a nossa sociedade como “una galáxia de la información” e a evocar que “el Profesional de los próximos años, el mismo ciudadano, necesitará no solo obtener información, sino saber seleccionar entre la ingente masa de la misma que nos bombardea diariamente, saber ordenarla, utilizarla o saber asimilar la que le interesse y no otra” (cf. Soto, 2006) Estarão os manuais escolares, tal como, os entendemos hoje, tal como, eles se estruturam no seu constructo, tal como eles são utilizados hoje, à altura dos novos

¹³⁹ Contributo da *Comissão do Livro Escolar para o DNE* (Debate Nacional sobre a Educação)
Fonte: www.debatereducação.pt/index.php?option

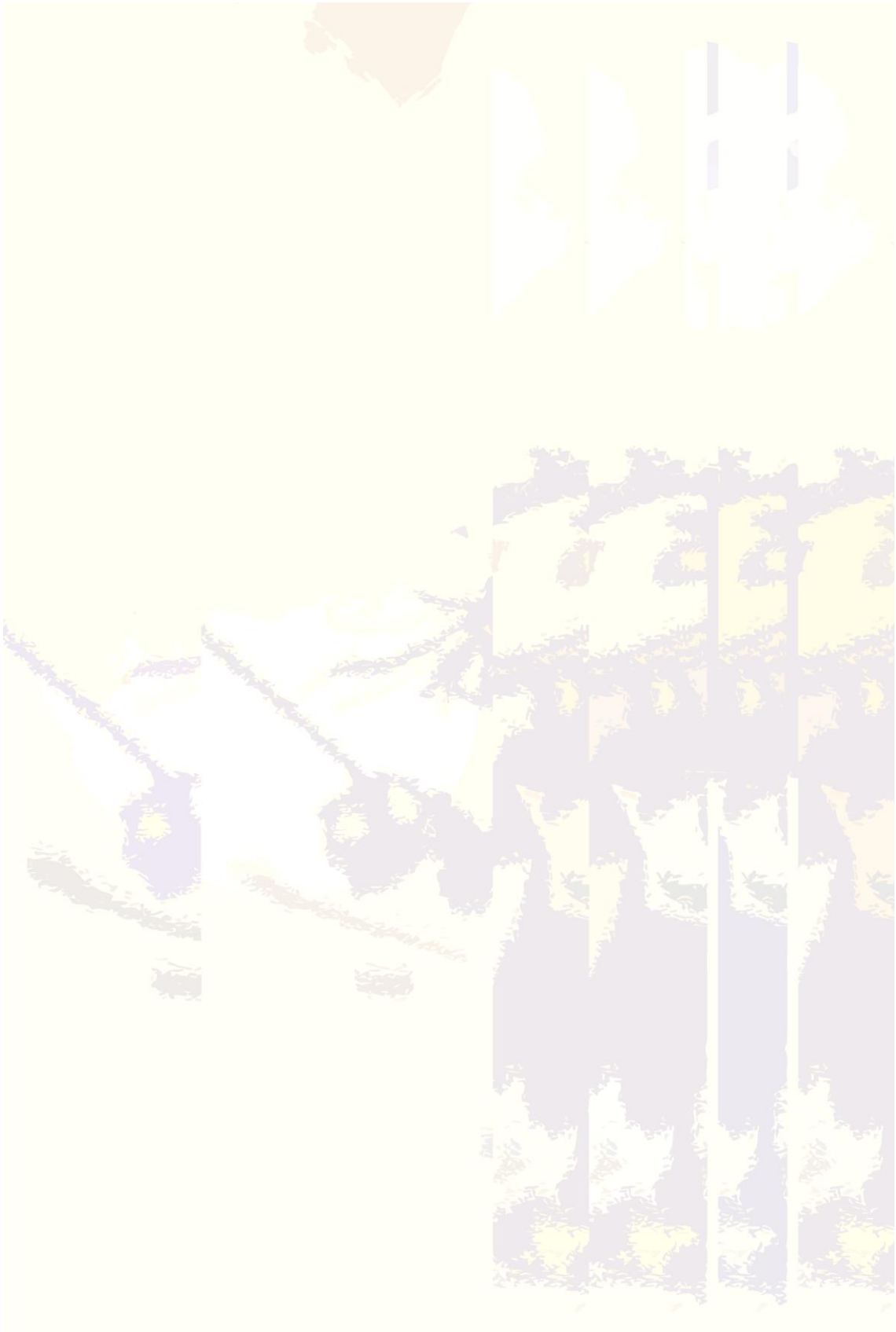
¹⁴⁰ Toffler desenvolve a noção de *practopia*, por oposição à *utopia*, pois a nova sociedade estará envolta e agitada por problemas de personalidade e de comunidade, Problemas de justiça, equidade e moralidade. O futuro da sociedade estará pejado de desafios, desde ameaças ecológicas até ao perigo do terrorismo nuclear. Por isso, a civilização *practópica* requer uma reformulação das nossas atitudes perante a realidade. (cf. *La tercera ola*, 1980)

desafíos sócio-educativos? Porque “sin una lectura real, comprensiva, el libro de texto, la pagina Web o la información son inútiles” (idem).





II PARTE



CAPÍTULO 12

A CAIXA DE UTENSÍLIOS¹⁴¹

"O livro é uma extensão da memória e da imaginação."

(Jorge Luís Borges)

12.1. Sociedade em andamento *molto vivace*

Numa sociedade em plena mudança, a que as escolas não podem ficar indiferentes, a aprendizagem será a actividade central dos indivíduos e das organizações. O professor deixa de funcionar como um transmissor de conhecimentos, sendo o seu activador. Deixa de ser um cronista, mas passa a ser um comunicador. Ele constituir-se-á, simultaneamente, em preparador, coordenador, gestor e criador de recursos educativos. Os tempos e os espaços, as experiências e as aprendizagens, mais do que utensílios inertes e frios, constituirão, antes, actividades para que os alunos se tornem capazes, criativos e inovadores. Os novos manuais escolares, as tecnologias de criação, os recursos digitais, o conceito das webQuests, os *fóruns* de discussão na internet, as plataformas de comunicação, são as novas ferramentas à disposição do professor, ao serviço dos processos pedagógicos, da compreensão do currículo, dos percursos de avaliação, das relações pedagógicas entre aluno-professor-pais, numa base de flexibilidade da comunicação, afinal, paradigma das novas formas de aprender e de construir o conhecimento. Seguindo o pensamento de Toffler, já não nos encontramos, sem margem para dúvidas, na *Sociedade Industrial*, mas em plena *Sociedade da Informação e Comunicação*, onde formação e velocidade se confundem numa viagem de *zapping* permanente. Muitas das mudanças influenciaram a nossa concepção de tempo e de espaço e “estamos cambiando los espacios reales en que todos nosotros vivimos, trabajamos y jugamos. Como llegamos a

¹⁴¹ Título por empréstimo do texto de Marta Carvalho Manuais A CAIXA DE UTENSÍLIOS E O TRATADO: MODELOS PEDAGÓGICOS, MANUAIS DE PEDAGOGIA E PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES

Fonte: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/

nuestro lugar de trabajo, hasta qué distancia y con qué frecuencia viajamos, donde vivimos” (Toffler, 1980, p. 196). Toffler é arguto na sua análise global da sociedade, quando adivinha que o homem está a entrar numa nova fase de relação com o espaço e com o tempo (Cf. capítulo DO NADA AO TODO, desta tese). A mudança da era industrial para a era da informação, não só, alterou as relações entre os indivíduos, como também, a sua afinidade com a realidade espacial onde existe, pois, “la civilización de la segunda ola concentro poblaciones enormes en grandes ciudades, y como necesitaba obtener recursos desde lugares remotos y distribuir bienes a grandes distancias, hizo surgir personas dotadas de una mayor movilidad” (idem, p. 197). A família nuclear, a escola tipo fabril e a corporação gigante, formam as instituições que marcaram a era da industrialização e que dominaram o estilo de vida até meados do século XX.

Por analogia, o que se passa no domínio da música, é bem sintomático das características predominantes da industrialização, que Toffler denomina de *tercera ola*, terceira vaga e que se assemelham aos princípios de uma fábrica. Toffler, no capítulo *La fábrica de Música*, descreve, como notável exemplo, a constituição de uma orquestra, graças ao facto de com a industrialização se vender mais e, por conseguinte, mais dinheiro se ganhava, “pero, a sua vez, unas salas de concierto más grandes requerían sonidos más fuertes, música que pudiera oírse con claridad incluso desde la última fila. El resultado fue un cambio desde la música de cámara, a formas sinfónicas” (ibidem, p. 23). A história da orquestra oferece uma ilustração da forma como se organizava a sociedade e como surgiu a socioesfera, com milhares de diversas outras organizações, adaptadas às necessidades e estilo da tecnoesfera. A passagem de uma cultura aristocrática para a democrática, operada por volta do século XVIII, permitiu que a orquestra se desenvolvesse e reflectisse, “en su estructura interna, ciertas características de la fábrica. Al principio, la orquestra sinfónica carecia de director, o la dirección era desempeñada sucesivamente por diversos intérpretes. Más tarde, los intérpretes, exactamente igual que los trabajadores de una fábrica o de una oficina burocrática, fueron divididos en departamentos (secciones instrumentales), cada uno de los cuales contribuía al resultado final (la música), cada uno de ellos coordinado desde arriba por un gerente (el director) o incluso, finalmente, un subjefe situado en un punto más

bajo de la jerarquia de mando (el primer violinista o jefe de sección). La institución vendía su producto a un mercado masivo y, más tarde, añadió discos fonográficos a su rendimiento. Había nacido la fábrica de música (ibidem). Aplica-se, aqui, a verdadeira teoria de Zigmunt Bauman, ao provar-se que a hierarquização se constituía numa plataforma de conforto e de responsabilidades, marcadamente, corporativas, onde os princípios de natureza sólida contribuíam para a produção em série, de mercado livre ou dirigido, determinando regras de comportamento e de civilização, básicas e seguras, requisitos para a estabilidade (Bauman, 2001).

Mas onde se encontrará a solução para a transformação do sistema educativo, quando a escola, ainda, é vista numa base industrial, excessivamente, hierarquizada, modelada por grupos disciplinares, com falta de individualização e assente no papel autoritário do professor? Donde Alvin Toffler volta a reconhecer que “mass education was the ingenious machine constructed by industrialism to produce the kind of adults it needed” (Toffler, 1970, p. 401). A mudança não emergirá com facilidade ou instantaneamente, tal é o centralismo existente, até porque a burocracia do modelo industrial impregna a pirâmide educativa, na melhor das práticas, pois nos confrontamos com crianças “that marched from place to place and sat in assigned stations. Bells rang to announce changes of time” (idem). Massas de estudantes, a que Toffler chama de *raw material*¹⁴², são controlados pelos professores (*workers*, prescrito por Toffler), numa escola localizada centralmente (*school*), é a imagem perfeita dum sistema que, ainda, persiste como modelo pedagógico.

No entanto, Alvin Toffler não deixa de acentuar o imperativo da mudança, fornecendo hipóteses de trabalho, para que a escola do futuro se constitua num local que permita a adaptação à vida futura do aluno, sendo que ela deve assumir um conjunto variado de aplicações: “classes with several teachers and a single student; classes with several teachers and a group of students; students organized into temporary task forces and projects teams; students shifting from group work individual or independent work and back – all these and their permutations will need to be employed to give the student some advance taste of the experience he will face later on when he begins to move

¹⁴² Raw material (material cru/matéria-prima)

through the impermanent organizational geography of super-industrialism” (ibidem, p. 409)

O que se passa ao nível dos manuais escolares é algo de muito parecido. A sua produção em massa, um volume cada vez maior de exemplares editados e vendidos, converteu-se no *paradigma da fábrica*, com toda a complexidade estrutural da oficina, obscurecendo o acto criativo, como a essência do trabalho de qualquer autor. Uma certa natureza industrial envolve os manuais, como se de uma tatuagem se tratasse ou de um artifício protésico, criando uma obsessiva macrofilia, cujos aumentos da escala de produção beneficiava, também, as economias de outras actividades. O império foi crescendo, projectando-se, freneticamente, o ideal do desenvolvimento e do crescimento. Hoje, assiste-se à fusão de empresas, à anulação das marcas personalizadas, para que a maximização da escala corresponda à maximização do benefício, donde “la maximización si situó junto a la uniformización, la especialización y las otras normas industriales fundamentales” (Toffler, 1980, p. 39). Vive-se entre a modernidade sólida e a modernidade líquida!

Os manuais escolares darão um contributo importante à história das mentalidades, sabendo, no entanto, que continuarão a constituir-se num intra poder simbólico, porque amplia o poder que o, próprio, professor tem, como detentor do conhecimento e decifrador, de algum modo, do conhecimento que o manual encerra. Sem dúvida que eles continuarão a ser imagem de poder e de autoridade, se não forem atidas mudanças significativas na sua formulação construtiva, porque, “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” (Castro, 1999, p. 191). Contudo, o poder de que eles se envolvem, a quase indispensabilidade da sua utilização, numa escola que, ainda, privilegia a directividade como estratégia, os alunos são “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” (idem).

Os manuais escolares surgem, em definitivo, como um instrumento ao serviço da liberalização e mercantilização – do neoliberalismo, no conceito de Santomé - a que o sistema educativo está sujeito, onde múltiplos indicadores, como a uniformidade, a massificação, as falsas promessas de anulação das diferenças e diversidade, conteúdos curriculares universais, o controlo e hierarquização do sistema, levam à deficiente participação dos professores, alunos e pais. Torres Santomé espreita esta caracterização do sistema, levando-o a aprontar que “os processos de mercantilização a que se encontra submetido o actual sistema educativo, leva-o a incorporar de uma forma acrítica, toda uma espécie de conceitos e modelos de análise, que tem como consequência, uma maior presença das tecnologias de mediação e de controlo dos conteúdos que circulam nas escolas” (Santomé, 2004, p. 26). A sala de aula converte-se, então, no pólo das atenções e ganha, novamente, evidência e passa a ser responsabilidade do professor que usa o poder que tem na utilização e manipulação dos recursos, onde, mais uma vez, o manual é rei e senhor, diríamos, em absoluto, do qual se parte para a avaliação, para os testes, para o exame da natureza dos conhecimentos, onde “aprender equivale a uma memorização de discretos *bits* de informação, a algo que é facilmente avaliado através de testes e provas objectivas: Qualquer outro tipo de aprendizagens requer estratégias mais completas de avaliação e esta categoria de *perda de tempo* é algo que o mercado não está disposto a pagar” (idem, p. 28).

A velocidade é parâmetro de que não se abdica, talvez porque não se saiba como o substituir, porque é confortável e porque nos dá a ilusão de que o conhecimento está a ser, devidamente, apropriado. As respostas têm de ser rápidas e breves, “prestando-se, apenas, atenção á informação com possibilidade de se enquadrar nas respostas constantes nos testes de avaliação” (ibidem), legitimando-se, deste modo, “as metodologias didácticas mais tradicionais e autoritárias que funcionam no momento de recordar as informações de que necessitam para responder nos testes” (ibidem). E depois disto, outras questões se podem colocar à volta dos contextos que os manuais escolares integram e da forma como exploram os saberes diversificados: onde e como se cultiva o desenvolvimento dos alunos, como cidadãos e cidadãs? O seu grau de consciência ecológica? O seu grau de responsabilidade cívica,

social e política? E o seu compromisso com a luta pela liberdade e democracia? (cf. Santomé, 2004). E perguntamos, agora, que indicadores pode ou deve utilizar o manual escolar, susceptíveis de levar a considerar aquelas questões, num hábil mecanismo disciplinador dos docentes? O manual, configurado como *caixa de utensílios*, “organiza-se segundo a lógica de fornecer ao professor *coisas para usar* na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá” (Carvalho, 2006, p.2). Por um lado, esta perspectiva, também, pode desvendar um papel importante para aquele recurso educativo, na medida em que obriga o aluno a exercitar, a conferir determinados saberes e a poder avaliar algumas das aquisições. Mas condicionalismos vários, obrigam-no, ao manual escolar, a peça de controlo e de poder, porque na óptica de Rui Castro, “os manuais são objectos, particularmente, complexos, característica para que contribuem, 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” (Castro, 1999, p. 189).

12.2. São flores senhor, são flores

Da necessidade de buscar respostas para a realidade circunscrita pelos manuais escolares e operacionalizada por um entendimento da experiência criativa, na qual a realidade vivenciada por cada indivíduo é pensada, criticada e expressa, a arte aparece-nos como um espaço de afirmação para todo o ser humano e o contacto, sistematizado, com o universo artístico e suas linguagens: teatro, dança, música, artes visuais e literatura. A arte tem sido, frequentemente, relegada para segundo plano, não é essencial e é segunda opção em relação a qualquer outra área do saber, ao falarmos, é claro, no quadro da escola regular, pública, universal e obrigatória. Julgamos que a nossa contemporaneidade deveria estar em consonância com uma prática artística, com a interpretação do belo e a fruição do estético. A sala de aula deveria ser comparada a um laboratório do cientista ou à oficina de um artista, onde a pesquisa e a descoberta do conhecimento pudessem rever-se como um caminho desafiador. Desafiador da motivação dos alunos, do empenho pelo esforço e de uma aprendizagem abrangente. Não falamos de capacidades

inatas, de dons especiais, mas sim, da competência de cada um poder dimensionar a realidade.

Mas se a cultura se reconhece, enquanto construção realizada pelo Homem, como a ligação entre a vivência individual e grupal e o conhecimento, num processo pedagógico que busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, a arte é o elemento mediador entre a nossa individualidade e os outros (o mundo) e é através dela que o aluno, mais facilmente, faz a aproximação à realidade e à sua compreensão. É, provavelmente, o melhor método para o aluno exercitar a procura da sua identidade e da sua autonomia, porque se recusaria “qualquer tentativa educativa que quisesse transformar ou melhorar o indivíduo, unicamente, em função das necessidades de uma sociedade definida ou de um sistema económico estabelecido, funcionando com o fito primordial dum aumento da produção” (Fontanel-Brassart, 1977, p. 21). Não se recusará a qualquer aluno a oportunidade de enfrentamento das suas possibilidades, dos seus sonhos, das suas capacidades de organizar, realizar e de gerir, como, também, não é possível aceitar “considerar os nossos alunos, desde a escola, como *especialistas em reserva* e decidir as orientações em função das necessidades duma sociedade, sem levar em linha de conta as suas aspirações” (idem, p. 22). O potencial educativo está no seu carácter, globalmente, formativo, considerando que “o currículo pode ser visto como um aspecto da ecologia do contexto” (Dempsey, 2002, p. 704), competindo a cada educador, a cada professor “determinar qual o melhor uso a dar a cada contexto em função dos objectivos particulares” (idem, p. 707), desempenhando, então, os manuais escolares um papel preponderante, porque é na sua base que a maioria dos professores realiza a actividade de sala de aula, dependendo deles, “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” (Morgado, 2004, p. 8).

A interrogação, *Professor, porque é que o meu manual não fala de flores?* poderia constituir uma parábola de partida, para a compreensão do que é que um manual significa para um aluno. Sabemos que o manual escolar está defendido por uma névoa de considerações que não permite que se emancipe,

pois, ele revela-se como uma ferramenta, contém um poder simbólico e resulta numa ilusão. O cruzamento dos saberes científicos, artísticos e tecnológicos, através da mobilização de diversas linguagens é a questão central que se deve colocar à construção de um manual, assumida por uma estratégia metodológica de interpretação do mundo que nos rodeia, por uma aprendizagem colaborativa e por uma mediação pedagógica. Aprendizagem colaborativa, porque se suporta numa construção articulada do conhecimento, ou seja, através de um processo contínuo e permanente, enquanto a mediação pedagógica se fará através do livro didáctico e do professor, como meios para chegar mais longe e como desenvolver o sentido crítico de apreciação do mundo.

O projecto **DiaLugares**¹⁴³ aparece-nos como o mais interessante projecto que, ultimamente, conhecemos, sobre como olhar e compreender os lugares, despertando no público o gosto por conhecer e apreender os espaços, neste caso, da cidade de Almada. Este projecto insere-se num contexto educativo de partilha de saberes, vivenciado por cidadãos de diferentes faixas etárias, nos vários lugares da cidade. Ele assume-se como um verdadeiro dispositivo de interpretação da realidade, tendo servido, neste caso, a cidade de Almada, como um *manual escolar*, em que *a educação, a arte e a cultura aparecem como um processo global e factor de desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano*. Pode, ainda, ler-se, na definição do projecto que, *Educação sem Arte e sem Cultura não é Educação*. Mas o que mais nos impressionou, foi a abordagem feita aos dispositivos de interpretação, neste caso, o manual escolar e como ele pode assumir a forma de um universo perceptivo, a partir de consciência dos elementos vivos que nos rodeiam. É paradigmática, a certo passo, a forma como questiona o conhecimento e a sua construção, a partir do seguinte texto: “Imagine-se um professor, em início de ano lectivo, propor na sua escola a substituição dos manuais escolares por uma *leitura* atenta da sua cidade. Já se ouvem as vozes em uníssonos dizer que isso é impossível, e que uma escola sem manuais não é escola. As questões

¹⁴³ Fonte: <http://dialugares.fct.unl.pt>. Este projecto é coordenado pela Dr.^a Elisa Marques, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, integrado no programa ACD – Almada Cidade Digital e constitui uma acção comprometida com o conhecimento dos Lugares de Almada, como estratégia educativa. Na opinião dos seus mentores, *a cidade de Almada serviu de manual, com o qual se aprende a descrever, a analisar, a interpretar e a reflectir a nossa cidade*, pode ler-se nas finalidades do projecto

não se fizeram esperar: como se cumprem os programas? Como se ensinam os alunos a ler e a interpretar, a calcular, a formular problemas, a consultar a Internet e porque não, também, a pensar? Para além do mais, argumentam alguns, acerrimamente, que nas escolas estão bem definidas as visitas de estudo à cidade de cada um, e à dos outros, também. E perguntou o professor: mas, então, para que queremos a cidade?” (Projecto DiaLugares).

O conhecimento que o aluno vai adquirir através de um manual, as experiências que lhe poderão ser propostas, em termos de actividades ou exercícios, não poderão, por um lado, produzir gestos repetitivos ou mecânicos, por outro, terão de lhe ser atribuídas um significado especial, de modo, o novo conteúdo se possa articular ou relacionar com a estrutura cognitiva que o aluno já pressupõe ter alcançado. Ausubel¹⁴⁴ chama a isto, uma aprendizagem significativa, em contraponto ao de aprendizagem memorística, quer dizer é mais importante que o aluno consiga “relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece” (cf. Novak e Gowin, 1996, p. 23), do que a sua aquisição mediante a memorização verbal. Seja qual for a estratégia para a instrução, o certo é que o processo de ensino e aprendizagem pode assumir diversas facetas, desde a “aprendizagem receptiva, onde a informação é oferecida directamente ao aluno, até à aprendizagem por descoberta autónoma, onde o aluno identifica e selecciona a informação a aprender” (Novak, 1996, p. 23). Deste modo, atribui-se uma intencionalidade ao acto da ensinagem, reveste-se de *uma aprendizagem significativa*, aumentando as aquisições e diminuindo os esforços por parte do aluno, porque, agora, os novos conhecimentos passam a significar algo de muito importante para o aluno e é capaz, então, de explicar e resolver novos problemas por sua própria iniciativa.

Claro que a responsabilidade de aprender é do aluno e consubstancia-a num esforço que, de qualquer modo, tem de realizar e que não pode ser partilhada. No entanto, alerte-se para o facto de que aprendizagem e conhecimento não são a mesma coisa, porque a primeira é pessoal e a segunda é pública. Então, currículo e meio são duas unidades correlativas e se

¹⁴⁴ A teoria de aprendizagem que David Ausubel propõe, baseia-se no facto de que, os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados (os subsunçores), que permitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos. Novak cita Ausubel frequentemente, em virtude de terem sido colaboradores

“o currículo compreende o conhecimento, as capacidades e os valores da experiência educativa” (idem, p. 22) é certo que o contexto no qual se dá a experiência de aprendizagem “influencia a forma como o professor e o aluno compartilham o significado do currículo” (ibidem). Os manuais escolares surgem, pois, como um modo de orientação, de *governo*, para imprimir a construção do conhecimento, no sentido de relacionar aquele que, já, possuímos, com os novos acontecimentos. E isto é tão verdade, quanto o facto de as crianças, desde o seu nascimento, que tecem um contexto de aprendizagens, que não devem ser ignoradas ou obliteradas, pois, “quando as crianças começam a ir à escola já adquiriram uma rede de conceitos e de regras de linguagem que desempenham um papel crucial na aprendizagem escolar posterior” (ibidem, p. 21).

Ora, o que verificamos é que a abordagem que muitos dos manuais realizam sobre os conteúdos, não é de molde a acautelar aquele pressuposto, antes pelo contrário, acentua uma opressão curricular, conferindo ênfase excessivo ao novo conhecimento, através da memorização e, raramente, procedendo a alguma inventariação do que o aluno já conhece. Este aspecto será focado, mais adiante, aquando da análise de manuais e no que toca ao assunto da antecipação de conteúdos, aspecto fundamental da organização de um manual escolar. Novamente, Novak e Gowin estão atentos a esta questão que, também, nos parece determinante no sucesso da assimilação do novo conhecimento, quando lembra que “os estudantes têm de ser ajudados a reconhecer quais os acontecimentos ou objectos que eles estão a observar, quais os conceitos que eles já conhecem e que se relacionam com estes acontecimentos ou objectos e quais os registos que vale a pena fazer” (ibidem, p. 22). Ora, os recursos educativos, quaisquer que eles sejam, devem ajudar o aluno a aprender e os professores a reconhecer os materiais de aprendizagem de modo “a penetrarem na estrutura e no significado do conhecimento que procuram compreender” (ibidem, p. 17). O *diagrama em VÊ*¹⁴⁵ é um instrumento interessante de facilitação da aquisição e compreensão do conhecimento e que pode “ajudar-nos a elaborar o currículo, estruturando a experiência educativa, de tal modo, o professor e o aluno tenham de prestar

¹⁴⁵ É um instrumento conceptual inventado por Gowin em 1977, que facilita a compreensão a estrutura do conhecimento

uma atenção especial aos temas do metaconhecimento, qualquer que seja o contexto concreto da aprendizagem” (ibidem, p. 75). A partir desta concepção, percebemos que a intenção de Gowin é *dissecar* o processo de investigação, de procura, cujo resultado passará a ser a produção de conhecimento.

A construção do conhecimento ou a sua descoberta partindo da utilização do manual escolar, pode encontrar no “VÊ” um recurso heurístico que ajude os alunos a reconhecer a interacção que existe entre o que já sabem e os novos conhecimentos, tornando-se evidente que “uma tal heurística tem valor psicológico, não só porque estimula a aprendizagem significativa, mas também, porque ajuda os alunos a compreenderem o processo mediante o qual os seres humanos produzem o conhecimento” (ibidem, p. 73). Se aplicarmos esta estrutura conceptual à Música, considerada esta como uma área transversal a todo o conhecimento, porque suportada no facto de “a audição, a interpretação e a composição de música utilizarem, praticamente, todas as zonas do cérebro que até agora foram identificadas e envolverem todos os subsistemas neuronais” (Levitin, 2007, p. 17) e usada no desenvolvimento de uma linguagem universal que serve, desde a provocação de emoções, até ao modo como ela nos induz na visão do mundo, não deixando de lado o poder que tem, por exemplo, no mercado publicitário, verificaremos que é muito fácil, para o processo de aprendizagem, que as noções básicas, já, adquiridas valem como uma espécie de estímulo, porque elaboramos os novos conceitos a partir dos acontecimentos ou objectos ou observações que o aluno foi interiorizando anteriormente. Em Música é essencial que a aprendizagem do som e da sua consciência ganhe sentido desde os primeiros momentos de vida da criança e que, portanto, a percepção das singularidades dos sons do nosso quotidiano, adquira oportunidade de constituir uma valorização e consciencialização do desenvolvimento auditivo, mas também, possa ajudar à compreensão da paisagem sonora em que nos inserimos. Barulhos, ruídos, gritarias, estrompidos ou sons musicais, farão parte do vivido corporal de cada indivíduo, base da produção, do controlo e da criação sonoro-musical, num quadro didáctico essencial ao desenvolvimento individual e colectivo, pois “quando somos crianças, os nossos cérebros estão totalmente receptivos – são como esponjas – absorvendo, avidamente, todos e quaisquer sons que consigam, incorporando-os na estrutura do nosso potencial

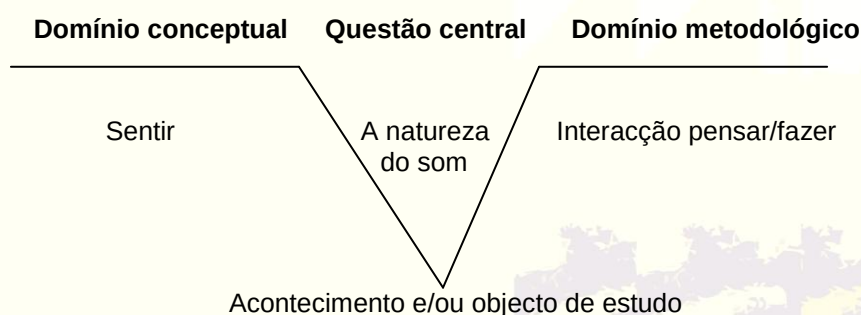
de acção neuronal” (idem, p. 48). De um modo geral, os pedagogos e os artistas que trabalham com crianças, ao nível musical, estão de acordo com a importância que a música tem no desenvolvimento global do indivíduo, na facilitação da descoberta da sua própria personalidade e na articulação que podem realizar com os mais diversos níveis do conhecimento, como é, por exemplo, o pensamento de Madelaine Gagnard, quando afirma que “o essencial, em matéria de educação, está em despertar na criança a curiosidade, o apetite pela descoberta e permitir-lhe encontrar, com o apoio de um guia, um desenvolvimento óptimo, bem como um equilíbrio que poderá depois consolidar-se por si” (Gagnard, 1974, p. 38). Pode dizer-se, de certo modo, que existe, nos primeiros tempos que a criança contacta com estímulos sonoros, no tempo da primeira infância, uma espécie de *poética do inconsciente*, pois ela recebe aqueles incentivos segundo a sua intuição e sensibilidade, correspondendo a “uma percepção não analítica, mais espontânea, onde a emoção se manifesta por uma reacção mais imediata” (idem, p. 79).

Por tudo isto, a educação através da música tem uma importância acrescida no desenvolvimento da personalidade da criança, porque se vai construindo através de sequências de desordens e ordens, desencadeando associações de ideias, eliminando inibições, mas fortalecendo as relações que ela estabelece com os outros, permitindo-lhes mais coesão. As formas suscitadas pela música dão-lhes possibilidades de criar livremente, de definir e exercer o seu domínio experiencial, numa fase da vida em que parece não existir “uma fronteira entre sensação, emoção, pensamento, entre o que é da afectividade e o que respeita ao intelecto” (ibidem, p. 94), fazendo as crianças, neste tempo, uma dupla descoberta “a de um universo sonoro e a de uma parte de si próprias que ignoravam” (ibidem, p. 95), sendo este processo um autêntico atalho para o exercício da criatividade. A transversalidade que a educação pela música leva a percorrer está, não somente, no facto de ela obrigar a um trabalho de todo o cérebro¹⁴⁶, como, ainda, “o processamento musical ajuda as crianças a prepararem-se para a linguagem; pode abrir

¹⁴⁶ Deve regressar-se, novamente, a Levitin, quando ele descreve, na sequência de investigações no seu laboratório, que a música em particular, atravessa todo o cérebro, o que contraria a noção antiga de que a “a arte e a música eram processadas no hemisfério direito dos nossos cérebros e a linguagem e a matemática no esquerdo” (2007, p. 17)

caminho para a prosódica linguística, mesmo antes de o cérebro da criança em desenvolvimento, estar apto a processar fonéticas” (Levitin, 2007, p. 268). Assim, à luz do diagrama VÊ, de Gowin, poder esquematizar-se o processo de aprendizagem de acordo com o quadro seguinte, tomando como ponto de partida:

Figura 28 : Diagrama VÊ



Fonte: baseado no diagrama VÊ, de Gowin, (1984, p. 21)

Daqui se conclui, e partindo do princípio que este processo heurístico favorece a orientação da aprendizagem na aula, quando a intenção for a compreensão do conhecimento, que a questão central se (des)envolve a partir do conhecimento prático que o aluno, já, tem da noção de som, dos seus princípios empíricos que o definem como tal, como, conceitos de forte e fraco, afastado e próximo, contínuo e descontínuo, para através de uma acção de registo de informações, de colecta de sons, poder experienciá-los por um conjunto de eventos muitos simples (determinação da paisagem sonora onde habita), aplicando regras de construção por conceitos que, à partida, têm, relativamente, pouco significado para ele. Este modo de aquisição do conhecimento, evitará a confusão do significado de conceitos, porque possibilita a associação de ideias distintas quando se observam os mesmos acontecimentos ou objectos. Queremos dizer, que a ilustração prática de alguns conceitos é a melhor forma de esclarecer a sua natureza e de construir respostas à questão central (a natureza do som), donde “os juízos cognitivos são o resultado de uma investigação” (Novak, 1984, p. 77), o que nos permite concluir da importância dos registos das observações feitas, pois “a partir dos

dados transformados¹⁴⁷ podemos construir juízos cognitivos” (idem). O que o “VÊ” de Gowin propõe, não é mais do que um desafio à criatividade e à compreensão dos conceitos relevantes, guiando o aluno para uma *aprendizagem significativa*, tornando-se claro para o aluno que “para construir conhecimento, temos de aplicar os conceitos e princípios que já possuímos e, por outro lado, este processo de construção de *novos* conhecimentos permite-nos melhorar e/ou alterar os significados desses conceitos e princípios e reconhecer novas relações entre eles” (ibidem, p. 78).

Existe, assim, uma flagrante relação entre o que já conhecemos e as novas observações e juízos cognitivos. Não é que se deva, através das observações e das diversificadas experiências, chegar à formulação de alguma nova teoria, ou à descoberta de diferentes conceitos e princípios, mas, perceber como se comportam os acontecimentos, como é que se eles se interligam, afinal, “nem mesmo Bach e Mozart chegaram, realmente, a propor novas teorias musicais, embora tenham alterado significativamente o âmbito e a riqueza dos acontecimentos musicais através da sua actividade criadora” (ibidem, p. 81). Um manual escolar, de qualquer área ou disciplina, deve estimular uma aprendizagem mais eficaz, “tornando os alunos conscientes de que os conceitos relevantes que possuem podem facilitar tal aprendizagem” (ibidem), ou então, como mais à frente Gowin afirma a respeito de um livro “é bom ensinar aos alunos como utilizar as estratégias de meta-aprendizagem” (ibidem). Assim, e tomando como exemplo a parte do ensino das qualidades do som, é bom que se parta da compreensão empírica que os alunos possuem, quando observam um determinado fenómeno acústico, para iniciar para uma abordagem, mais conceptual, do que significa o timbre, a altura, a intensidade ou a duração, invertendo o processo mais habitual, suportado na memorização das definições daqueles conceitos. Estaremos, agora, em condições de propor aos alunos a formulação de alguns juízos cognitivos, facilitando a compreensão dos fenómenos, a sua aplicação prática, pois, de outro modo não conseguiremos reter na memória de curto prazo demasiados blocos de informação. Aqui, a acção do professor é extremamente importante, não se pode encostar ao papel de súbdito do manual escolar, mas deverá, em cada

¹⁴⁷ Novak e Gowin esclarecem o que desejam significar com dados transformados, como sendo os *dados resultantes das transformações dos registos iniciais*

momento, mesmo que o manual o não provoque, questionar as suas directrizes metodológicas, que uso pode realizar desse recurso, como decifrá-lo, ou então mesmo, considerar qual a oportunidade do manual na questão central. Cristina Teixeira na sua tese de doutoramento *Decifra-me ou te devoro: O que pode o professor frente ao manual escolar?* é clara quanto ao uso do manual escolar e da posição que o professor deve adoptar perante ele, formulando a sensação de que o manual acaba ditando as regras do processo educativo, eclipsando o trabalho pedagógico do professor, “funcionando o manual diante do professor como devorador da sua capacidade criativa, fazendo-o sucumbir ao destino da passividade e migrar para o reino do absentismo” (Teixeira, 2001, p. 11). É sabido que, no geral, os professores seguem as indicações contidas no manual escolar, transformando-o em *livro do mestre* e não operando, assim, como mediador entre os conteúdos e o aluno, chegando Cristina Teixeira a desferir um golpe neste recurso educativo, afirmando que “em grande parte, os professores dizem amém aos desígnios desse instrumento de ensino, deixando de assumir a autoria no seu próprio exercício profissional” (idem).

Mas esta é a questão central que se coloca à utilização excessiva, ou única, ou imprevidente, do manual escolar. Temos abordado esta temática ao longo da tese, aspecto que nos guiará na análise empírica que faremos. Os materiais curriculares são um aspecto muito importante do sucesso ou insucesso das aprendizagens, são instrumentos mediadores da cultura, portanto, são inevitáveis e necessários ao processo educativo. Sabemos que a escolarização está organizada à volta do consumo do livro escolar, transformando-se ele num fim em si mesmo e não num recurso de apoio à aprendizagem, pois na verdade “existem alguns manuais escolares que são construídos na base de uma visão claramente etnocêntrica” (Morgado, 2004, p. 39). Marin Nieves tem, também, esta clara percepção e considera que “los profesores deberían romper el monopolio de uso del libro de texto y transformar sus costumbres y hábitos profesionales de consumo”, para continuar a sustentar que existe, igualmente, um problema de comunicação, pelo que, “los docentes deberían utilizar en sus clases una amplia gama de recursos didácticos, de fuentes de conocimiento, de forma que con los distintos materiales se favoreza la comprensión y expresión de los alumnos en los distintos lenguajes comunicativos” (Nieves, 1996, p. 1-4). Coloca-se,

novamente, a questão que se relaciona com a formação de professores¹⁴⁸, a reflexão que se lhes exige, no sentido da busca de coerência e racionalidade da sua acção, para que se entenda o que se deve ensinar, porque ensinar e como ensinar, sendo que “a través de un análisis de la práctica docente deberían potenciarse y favorecerse usos más pedagógicos de los medios didácticos: adaptándolos a las situaciones de aprendizaje concretas, ampliándolos, utilizándolos como materiales de referencia que susciten aprendizajes significativos” (idem).

Importa aqui descrever, a título ilustrativo, o processo de adopção de manuais escolares de Educação Musical a partir de um caso singular, porque ela está ligada à acção dos professores. A análise de actas disciplinares de Educação Musical¹⁴⁹ puderam revelar-nos dados úteis no que toca ao conhecimento do modo e critérios como os manuais escolares são analisados e aprovados que, embora, se tenha confinado a um universo reduzido (somente uma escola analisada), nos pode, contudo, dada a quantidade de actas visitadas (116 actas, num período de 12 anos) fornecer elementos suficientes de como se procede à aprovação dos manuais escolares, sem contudo, necessariamente, se inferir que o método seja semelhante em todas as escolas. No entanto, desde já, se pode pensar que, em muitos casos, será, mesmo, assim. Apresentamos as principais explicações e esclarecimentos, colectadas das várias actas analisadas, em sede de conselho de disciplina, de acordo com o Quadro seguinte:

¹⁴⁸ Já, nesta tese, foi abordada a questão da formação dos professores, a responsabilidade das universidades, o contributo que as escolas podem dar através das Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs)

¹⁴⁹ Foram conferidas 116 actas do grupo disciplinar de Educação Musical, entre 1995 e 2007 (Escola Básica de Canidelo)

Quadro II: Actas de Educação Musical da Escola Básica de Canidelo (1996-2005)

Data	Comentários	Anos de escolaridade
1996	O manual foi escolhido sem elaboração dos critérios de avaliação	5º ano
1997	Foram estabelecidos alguns critérios de análise, como, método conjugado com as vertentes sócio-cultural, científica e pedagógica, formas de comunicação	6º ano
1998	O manual foi escolhido sem elaboração dos critérios de avaliação. Esta adopção não estava explícita na ordem de trabalhos, sendo incluída em <i>Outros Assuntos</i>	5º e 6º anos
2001	Aprovado o manual sem explicitação dos critérios de análise	6º ano
2002	Em reunião de Setembro, houve um comentário de um professor sobre a adopção, já, assumida de um manual, perante a sua fragilidade técnico-científica. Mas como não havia outra alternativa, foi decidido utilizá-lo nesse ano lectivo.	
2004	Os comentários foram consistentes e assentes na: obras musicais incluídas, actividades interdisciplinares, metodologia, facilitadores de comunicação. Discutiu-se, nesta reunião, a adopção de um manual para o 5º ano ou para o ciclo.	5º ano
2005	Decisão da não adopção de manual escolar para o 6º ano de escolaridade	

Resulta da análise anterior a evidência dos seguintes aspectos:

- Adopta-se um manual sem que estejam definidos os seus critérios de análise (pelo menos, não apareciam descritos em acta disciplinar);
- Nunca apareceu qualquer tipo de avaliação dos manuais escolares utilizados em anos anteriores;
- É sempre referido o conceito de *Manual Escolar* e não o de *Livro Escolar* ou *Didáctico*;

- São mais frequentemente tidas em consideração, as actividades que o manual pode ajudar a desenvolver, mas nunca, as razões de utilização de um manual ou as consequências resultantes das actividades que ele propõe;
- As planificações disciplinares são estabelecidas sem terem em conta o manual adoptado. Elas baseiam-se, essencialmente, no programa oficial e não nas propostas do manual escolar;
- Existe pouca ou nenhuma análise crítica à adopção e utilização do manual. Só num caso, encontramos um comentário crítico;
- Em várias actas de departamento, não encontrámos qualquer referência à adopção de manuais escolares, pelo que, se conclui da pouca atenção que é dada, por este nível de decisão, à problemática da adopção e utilização de manuais escolares;

12.3. Somos por ele ou contra ele?

Importa, agora, proceder ao mecanismo que nos levará à análise empírica dos manuais escolares, aproveitando, por um lado, a teoria significativa de Ausubel, mas por outro, utilizando os mapas conceptuais de Novak, recursos que nos deixarão claras as relações entre conceitos de um conteúdo. Sob um ponto de vista *ausubeliano*, o desenvolvimento de conceitos ou a prática de determinadas actividades, ocorre da melhor forma, quando os elementos mais gerais e inclusivos são introduzidos ao aluno em primeiro lugar, podendo, depois, acontecer a sua progressiva diferenciação em termos da especificidade ou oportunidade. E porque a Música e, mais especificamente, a disciplina de Educação Musical se assume como uma transversalidade do conhecimento, a reconciliação integrativa de conceitos contribui para o melhoramento da aquisição e consolidação de conceitos. Assim, a Figura 29 pressente as nossas intenções analíticas, considerando-se a necessidade de uma hierarquia curricular, evitando que o aluno enfrente uma aprendizagem de memorização de conteúdos e o impeça de reconhecer as diversas relações existentes entre os mesmos, ou ainda, que os alunos se vejam impelidos a decorar sem assimilar os conteúdos como conhecimento significativo. Como é dado a observar no esquema daquela Figura, para que aconteça uma aprendizagem de natureza significativa, será necessário que os novos conhecimentos se ancorem nos, já, existentes (cf. Ausubel), não de forma

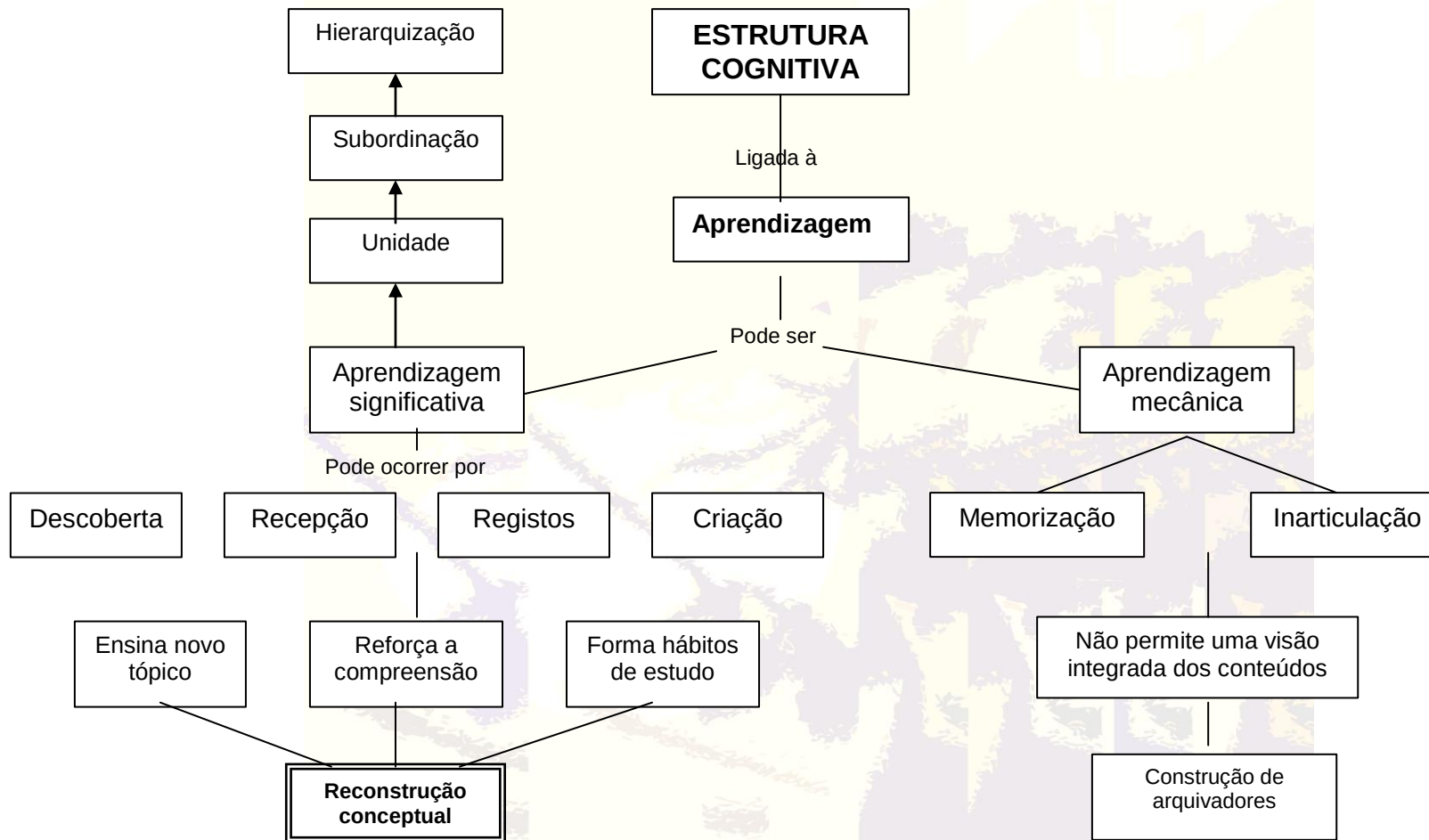
literal, mas implicando atribuir novos significados, evitando que as novas aquisições sejam contidas num vácuo cognitivo, pelo que é aceitável considerar-se uma espécie de hierarquização no processo de aquisição de novos conhecimentos – *unidade, subordinação, hierarquização*.

Verdade que a construção de um manual escolar depende de inúmeros factores e de diversas sensibilidades, mas também, se reconhece que uma concepção inteligente se revela pela informação explícita, pela informação implícita que ele contém e por aquela a que pode estimular, quando um manual se encara como um recurso apelativo, adequado e sensível. O livro didáctico não é, exactamente, um percurso de orientação fechado, mas enquanto um instrumento de apoio ao professor e alunos “pode vir a ser um recurso importante na sala de aula, mas não pode, de modo algum, assumir a autoria do trabalho docente, definindo o *que e como ensinar* (Teixeira, 2001, p. 13). Para que os aprendentes possam compreender as aquisições de modo significativo, é indispensável que o manual escolar se articule entre os vários conteúdos e crie actividades que possibilitem desafios, ao nível da articulação dos novos conceitos com os, já, existentes. O pensamento humano é construído por redes de associações de ideias, não lineares, pelo que, o estabelecimento de ligações entre o velho e o novo saber, entre aquilo que conhecemos e o que viremos a conhecer, dá origem a uma estrutura dinâmica que se vai complexificando (cf. Ausubel, 2003). Mas sobre este respeito e da maneira como o manual escolar se deve articular entre o projecto educativo da escola e o projecto histórico da sociedade, Lajolo assegura que “ambos, professores e livros didácticos são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno” (Lajolo, 2001, p. 3). O manual escolar deve fazer a sua própria mediação e o professor media o saber sistematizado, utilizando-o, pelo que o professor, acima de tudo, deve ser perspectivado como um homem ou mulher que deve mobilizar os alunos para o desenvolvimento das suas capacidades, devendo ser entendido como “intelectual”, levantando “questões sobre o que ensinam, como o fazem e quais os objectivos mais vastos pelos quais se empenham” (Giroux, 1992, p. 150). Sem dúvida que esta assunção da realidade docente vem contrastar com o pensamento de Revel, porque para esta autor, nem todos os professores são intelectuais, por não participarem na elaboração da cultura (cf. Revel, 2007, p. 373). Assim,

continuará por determinar qual o quadro de uso que os professores fazem do manual escolar, seja por ele vir a ocupar o lugar do professor no processo pedagógico, seja, ainda, “por simples comodismo, quando o professor absorve o manual como um mestre mudo, seja por falta de formação pedagógica capaz de possibilitar-lhe uma leitura e um uso crítico desse material” (Teixeira, 2001, p., 20).

A leitura do Figura 29 confere-nos uma perspectiva da importância de uma actuação conjunta de manual e professor no processo de elaboração das actividades de organização do processo de ensino. A uma *aprendizagem mecânica*, centrada na memorização dos factos, na construção de um arquivo de acontecimentos, em que a sua interpretação está afastada ou é insuficiente, contrapõe-se uma *aprendizagem significativa* em que a articulação de matérias e a reconstrução conceptual são o ponto essencial do processo de aprendizagem, portanto, de ampliação de estrutura cognitiva, pela incorporação de novas ideias. Mas tal, só acontecerá se o que se aprende alarga o sentido do que se já sabe (subordinação), existindo, assim, uma relação hierárquica entre o que se aprende o que seja se sabe. Só na intersecção entre os conhecimentos pré-existentes e os novos conhecimentos se opera a aprendizagem significativa.

Figura 29: Concepção/organização de um manual escolar



Fonte: o próprio autor da tese, baseado nas teorias de Novak, Ausubel e Gowin

As etapas metodológicas de que se pode revestir a construção de um manual escolar dependem, claramente, dos autores, dos interesses das editoras e, porque não, da política do livro. Contudo, enunciaremos aquelas que, sob um ponto de vista prático, nos parecem ser mais relevantes e que, fundamentalmente, podem arrastar aprendizagens claras, significativas e globais, na perspectiva enunciada no capítulo titulado “*Manual escolar: colmeia instruções para a ensinagem?*”. De um modo esquemático elencaremos as situações que enfrentaremos, mais adiante, na análise empírica de manuais, sem, no entanto, ser preocupação primeira, rotular o manual de bom ou de mau, de ser aberto ou fechado, ou de conferir mais ou mesmo autonomia ao professor. Interessa-nos que o manual reflita preocupações de desenvolvimento, que ele se oriente por uma ideia de articulação de saberes e que não se assuma como produto, antes, como mediador. O restante terá de ser reconstruído pelo professor e alunos, na sala de aula e em face de cada situação explícita. Não se deseja, por isso, cair numa enumeração imediata ou casuística de conselhos ou de arbitrariedades didático-pedagógicas, porque é preciso não pensar que “um bom manual deve ser necessariamente aberto e que um manual fechado é, automaticamente, mau” (Gérard, 1998, p. 92), mas que se trata de realizar um processo de organização racional, portanto, coerente, para “reduzir a excessiva dependência que, em muitos casos, as metodologias escolares ainda têm dos docentes e dos manuais que utilizam como fontes informativas” (Morgado, 2004, p. 56).

Apontaremos os facilitadores pedagógicos e técnicos¹⁵⁰ como os critérios essenciais à organização de um manual, em termos da sua *mediação didáctica crítica*¹⁵¹, que incidirá, positivamente, sobre a reconstrução¹⁵² do processo de aprendizagem dos alunos. Duas questões fundamentais que devem responder ao questionamento da construção de um manual escolar e que são: que tipo de aluno deve o manual desenvolver e que contribuição se espera do manual, em termos das capacidades a desenvolver, dos

¹⁵⁰ De acordo com Gérard e Roegiers, um **facilitador pedagógico** é um meio que autor põe à disposição do utilizador para este aceder à informação; um **facilitador técnico** é um meio que permite ao destinatário utilizar o manual de forma fácil e eficaz

¹⁵¹ No conceito de Cristina Teixeira, este tipo de mediação reside no facto de o educador tirar a sombra do manual escolar, que encobre a sua prática mediadora em relação à aprendizagem das crianças, o que equivale a não permitir o eclipse didáctico e por contraponto à mediação didáctica mecânica

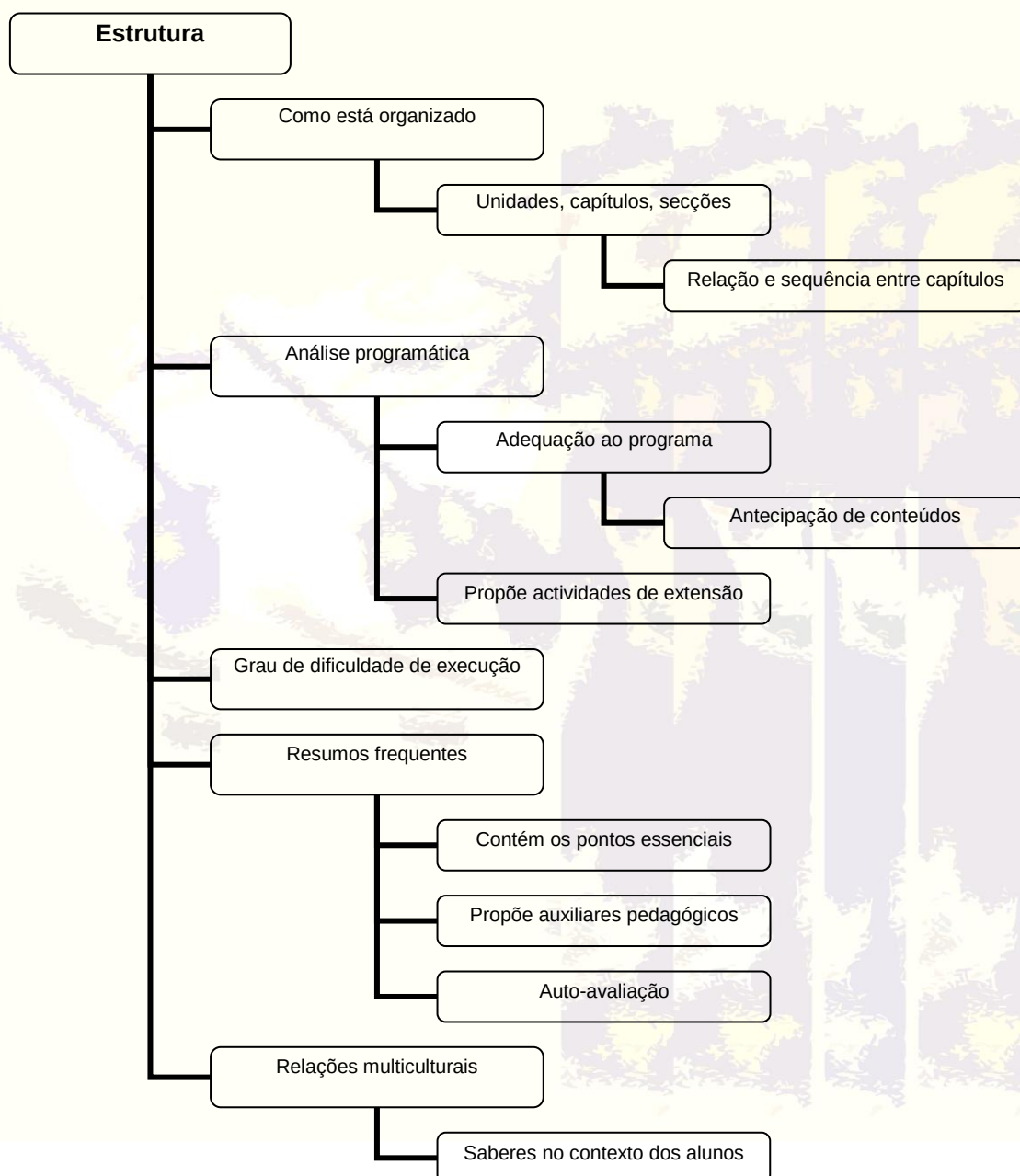
Fonte: www.anped.org.br/reunioes/28/textos

¹⁵² Preferimos o conceito de reconstrução, tomando em conta a aprendizagem significativa de Ausubel

conhecimentos a transmitir e valores e atitudes a promover. Na Figura 30, **Facilitadores Pedagógicos**, afigura-se-nos oportuno evidenciar aspectos que os liguem à natureza dos textos e como eles se organizam, que tipo de auxiliares o manual propõe e de como eles se articulam com os textos insertos. No fundo, interessa perceber como o manual se mobiliza na sua estrutura global.

Figura 30: Guião para a análise de manuais escolares/**Facilitadores pedagógicos**

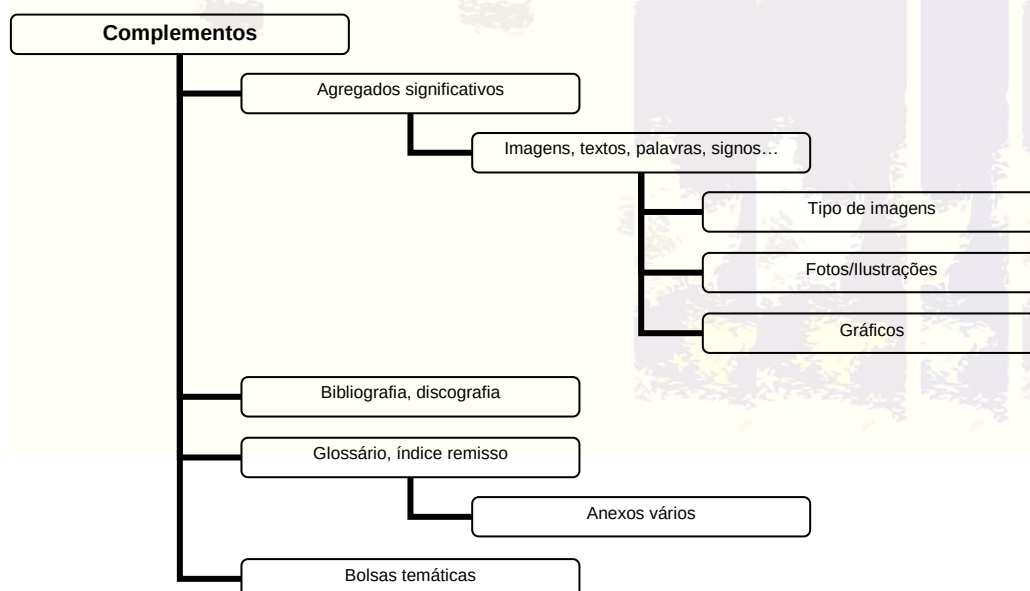
Facilitadores pedagógicos

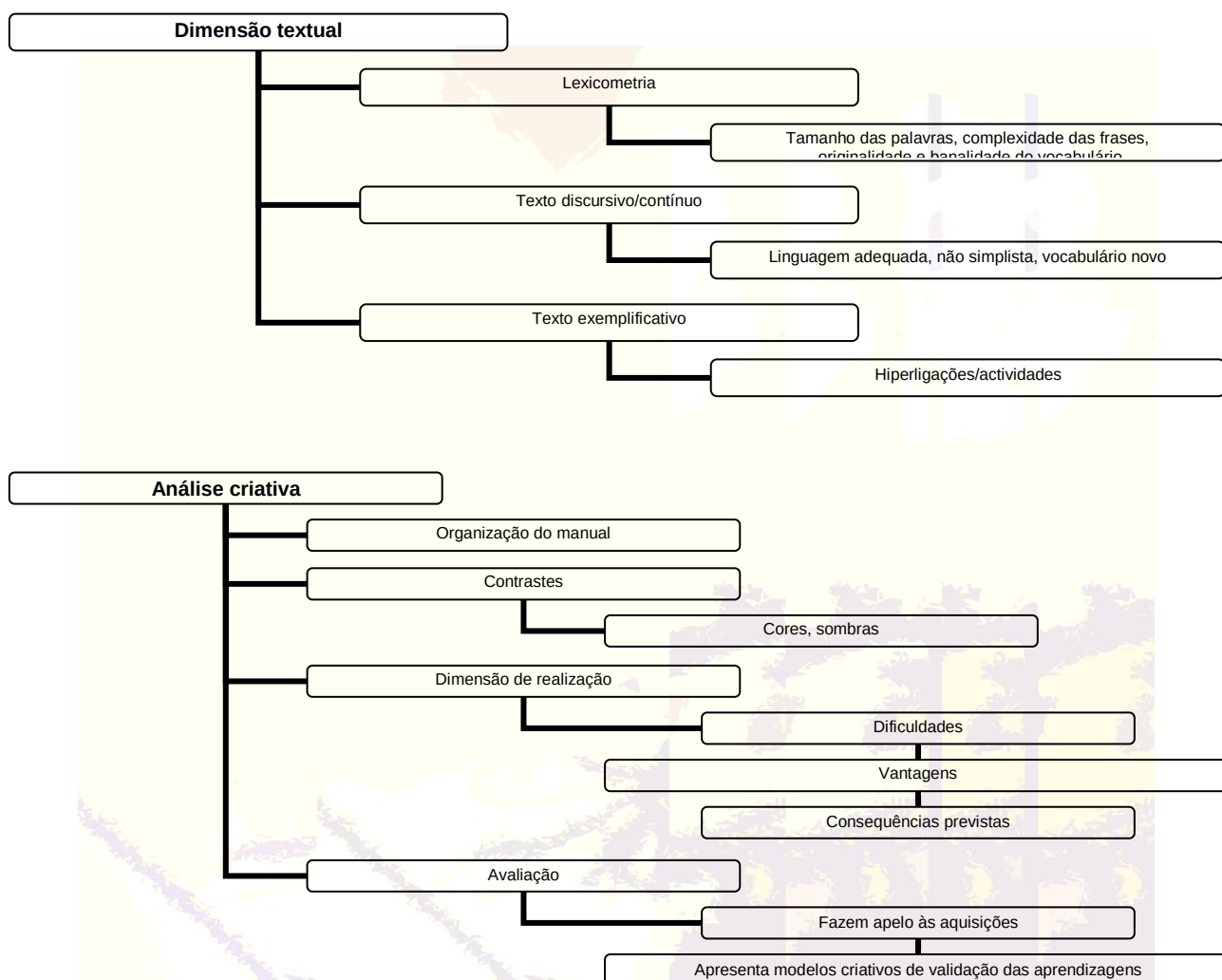


Como **Facilitadores Técnicos** e de como eles permitem uma utilização do manual de forma fácil e eficaz, alguns meios são essenciais, em que se destaca a importância da existência de uma bolsa de complementos o mais exhaustiva possível e em que o modo criativo como se organizam e distribuem no manual, são determinantes para a leitura do mesmo, permitindo uma mediação didáctica da responsabilidade do professor. Sob o ponto de vista da mediação docente, estes facilitadores contribuem como “sugestões práticas de ensino/aprendizagem que podem, em tese e se assumidas criativamente pelo professor, transformar-se em estratégias construtivas de ensino/aprendizagem” (Texeira, 2001, p. 173). Mas por outro lado, sob o ponto de vista de uma aprendizagem significativa, tais instrumentos “poderão levar à realização de algumas tarefas lúdicas (jogos, exercícios criativos quando existentes) que, sempre sob a batuta do professor e poderão ocasionar progresso na atividade mental construtiva dos alunos” (idem). Muitas das vezes, os manuais manifestam como intenção, numa introdução, as preocupações em relação à teoria da interação pela descoberta e actividade lúdica, mas a que a organização do manual não corresponde. A interação é objectivo fundamental nas relações pedagógicas, “ela tem papel fundamental em todo o processo de construção do conhecimento, pois é em contacto com o outro que o aluno troca experiências, enriquece a sua visão do mundo e aprende com mais facilidade” (Gianini, Alvarez e Proli, 1993, p. 2). Elencam-se os facilitadores que nos parecem ser os mais contributivos:

Figura 31: Guião para análise de manuais escolares/**Facilitadores técnicos**

Facilitadores técnicos

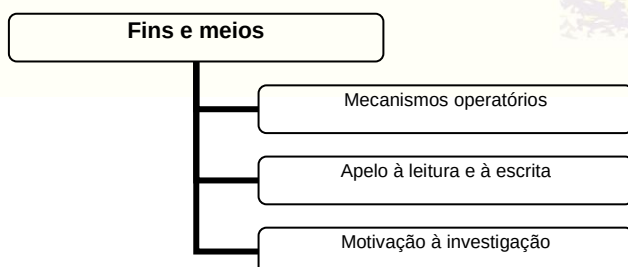


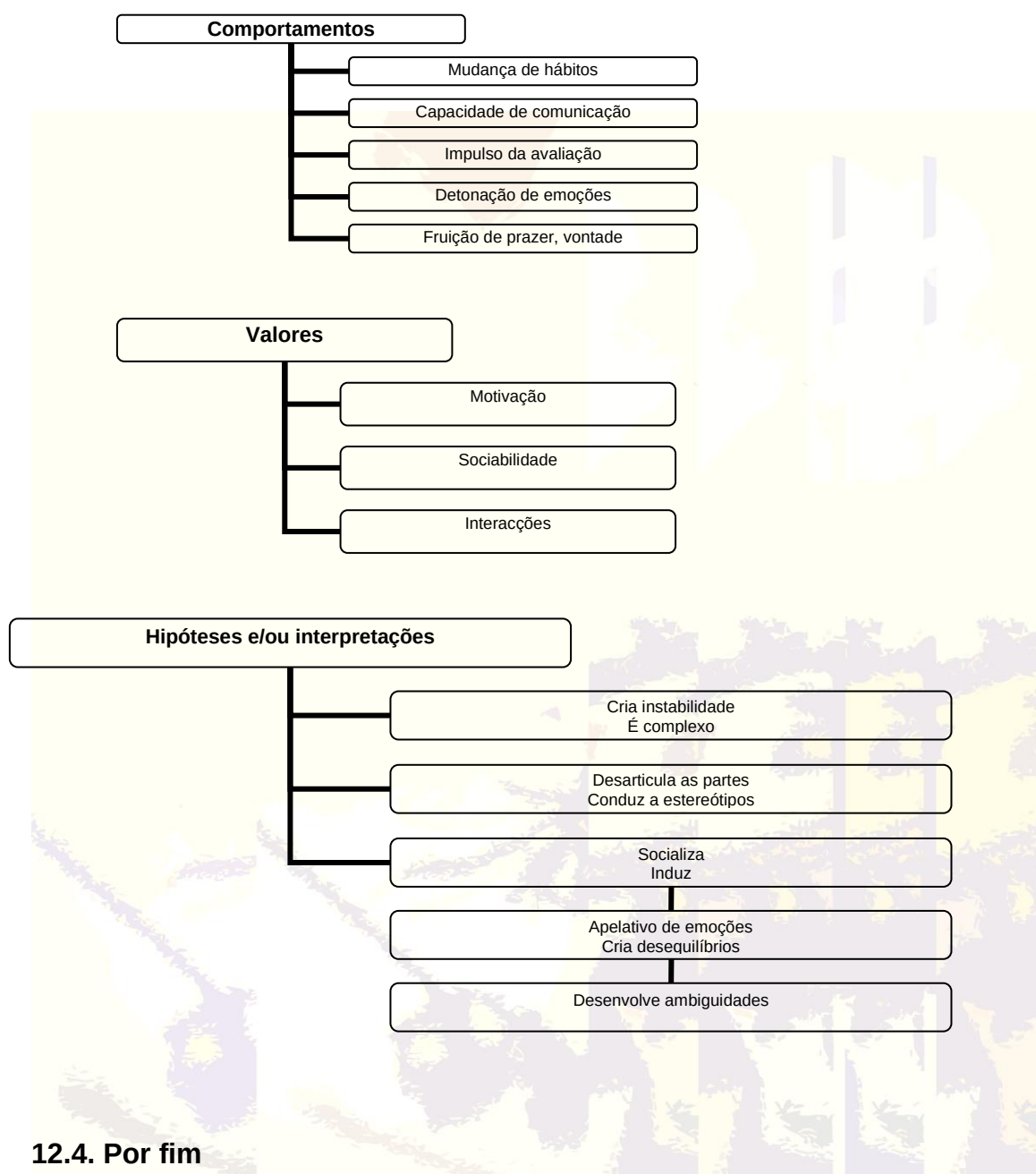


Por fim, **A Classificação das Categorias** em que a aprendizagem se constitui e em que vai operar o processo de ensino e aprendizagem, tidas como importantes para a análise de conteúdo e que subsidiam, por um lado, um clima emocional de confiança, segurança e aceitação; por outro, auxiliam uma aquisição significativa dos conhecimentos.

Figura 32: Guião para análise de manuais escolares/**Categorias**

Classificação de elementos/categorias





12.4. Por fim

Qualquer processo de análise que se adopte, não esgotará todos os elementos a avaliar, não esgotará a globalidade da análise requerida, sem que se corra o risco de inviabilizar, essa mesma, análise e de a encerrar, bem como, ao objecto a avaliar, num acanhado invólucro sem possibilidade de se abrir aos utilizadores e destinatários. O procedimento, ou o conjunto de procedimentos para a elaboração de um manual escolar é complexo e articula-se à volta de inúmeros actores. O manual escolar reflecte uma interpretação da cultura e do imaginário, para além, obviamente, de considerar dimensões escolarizáveis e práticas educativas. Vivemos num tempo de conhecimento, marcadamente, ocidental, aliás, o que acontece com todas as outras

sociedades que se encontram ocidentalizadas ou em vias de ocidentalização. Não é um conceito etnocêntrico, mas tão-somente, a verificação de facto da situação de hoje. E neste sentido, nesta civilização do conhecimento, que representa a cultura para os seus pensadores, mas neste particular caso, o que representa ela para os professores? De que modo eles, intelectuais ou não, mas fiéis depositários da chave que abre portas ao saber, têm consciência da sua importância, ora como transmissores do conhecimento, como cultivadores de experiências estéticas, ou como oleiros de uma cultura padronizada e ligeira?

Mas uma nova e diferente questão se poderá equacionar à volta dos manuais escolares, sobre a construção das representações do mundo social que eles permitem e como se aproximam dos interesses dos leitores, diga-se, dos alunos, como configuração narrativa ou como uma refiguração da própria existência, pois aquelas “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (Chartier, 2002, p. 17). Assim, entre o texto e o leitor coloca-se uma teoria da leitura que deve levar à compreensão de si próprio e do mundo, preocupando-se Chartier com a forma através da qual os indivíduos se apropriam de determinados conceitos. Ele valoriza os pensamentos colectivos, sendo o principal objectivo da história cultural “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (idem, p. 16). A escrita tem uma lógica muito própria, ela integra instrumentos de análise do mundo num diálogo com fontes, documentos e observações e, novamente, o esforço de Chartier é no sentido de perceber qual o lugar que tem tido “l’écrit dans la production des savoirs, dans l’échange des émotions et des sentiments, dans les relations que les hommes ont entretenues les uns avec les autres, avec eux-mêmes ou avec le sacré” (Chartier, 2008, p.19).

E, por isso mesmo, considera-se o livro didáctico como um discurso metodológico de rara oportunidade, onde a história e os historiadores têm um lugar de privilégio para uma fértil reflexão a respeito da natureza do homem e da sua condição de exploradores do futuro, pois, “notre obligation n’est plus de reconstruire l’histoire, comme l’exigeait un monde deux fois en ruines, mais de mieux comprendre e accepter que les historiens n’ont plus aujourd’hui le monopole des représentations du passé” (idem, p. 27). E a questão colocar-se-

á renovadamente, “qu’est-ce qu’un livre?” (ibidem, p. 34). Seguindo Chartier o pensamento de Kant, ele desenha uma distinção entre o livro “comme object matériel” (ibidem, p. 35) que pertence ao seu adquirente e “le livre comme discours adressé à un public” (ibidem), que não pode circular sem que os seus representantes o permitam – o autor e o editor. Não há dúvidas de que o livro, na sua dupla natureza, material e discursiva, “offre un solide point d’appui pour plusieurs enquêtes” (ibidem).

Transpondo este linha conceptual para o meio escolar, verifica-se que muito poucos professores participam da construção cultural da nossa sociedade, muito poucos mantêm com ela, uma relação pessoal crítica e oportuna e a utilizam como processo emancipador em direcção à democracia, utilizando, por exemplo, o livro didáctico na sua singularidade de linguagem e estilo. São, em muitos casos, repetidores de cultura, reconstruindo ou simplificando a imagem da realidade como forma, mais fácil, de a transmitir. Jean-François Revel tem uma ideia muito poderosa sobre a função do professor e do modo como ele age no colectivo, reflectindo, então, “en todas las épocas, pero sobre todo desde que ha penetrado en todas las capas sociales la instrucción obligatoria, el pedagogo ha cumplido esa función de intérprete que proporciona a cada generación la traducción condensada del estado de los conocimientos y de los valores en un momento dado. Pero todo traductor, como se sabe, puede mostrarse infiel al texto original” (Revel, 2007, p. 374). O professor pode ensinar ou doutrinar e, assim, a função educativa é cumprida de diversos modos. Se o ensino se sobrepõe ao endoutrinação, está cumprida a principal função da educação, mas pelo contrário, realça Revel “cuando es el adoctrinamiento el que se impone, se convierte en nefasta, abusa de la infancia y substituye la cultura por la impostura” (idem, p. 375). Estamos perante uma ambiguidade que convinha desfazer e torná-la objectiva e clara, de modo a que fosse possível perceber-se o que representa a educação-informação (instrução) e o que caracteriza a educação-formação (educação).

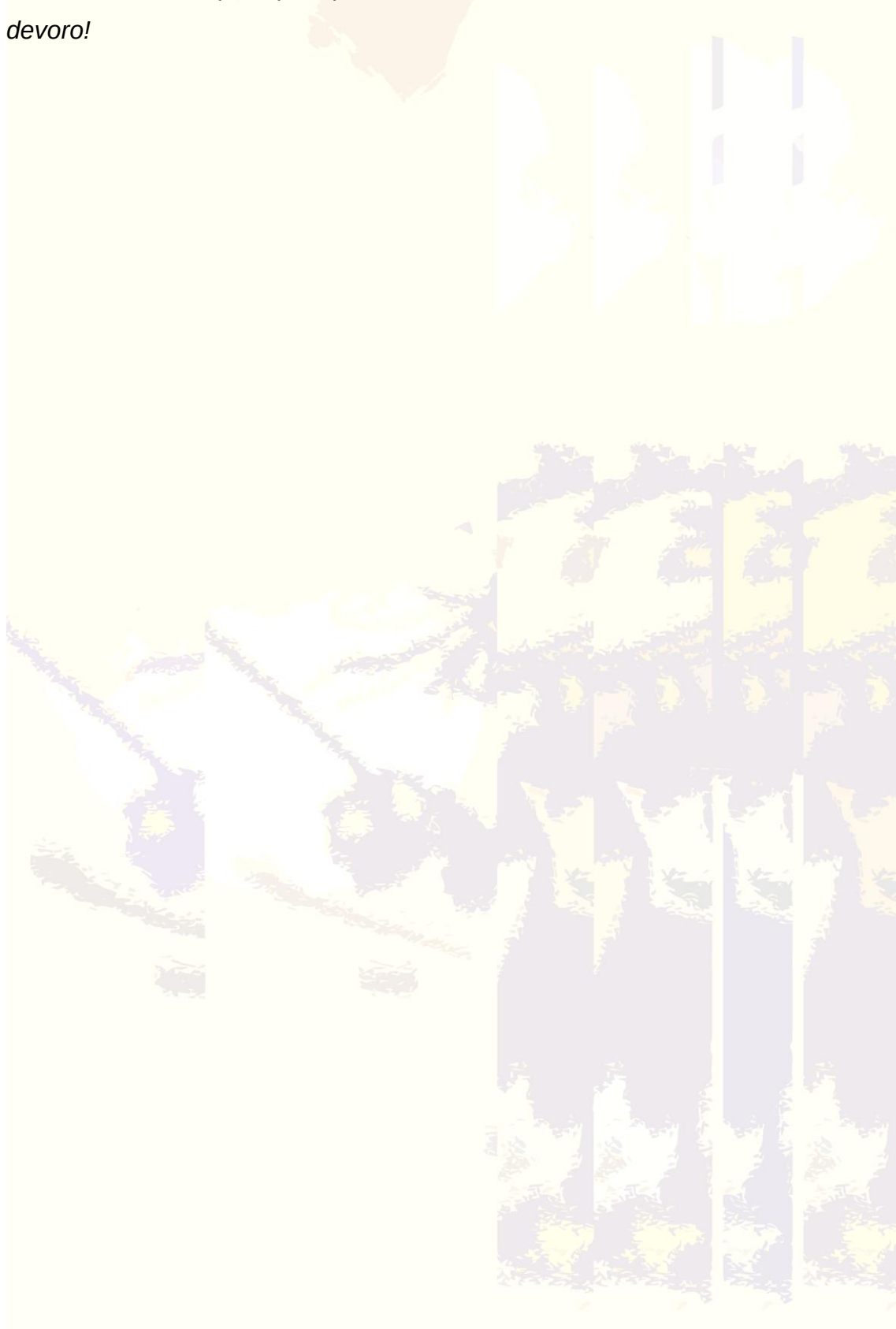
Sabe-se que o êxito de um manual escolar, nos campos comercial e educativo, depende, em muito, da decisão do professor e cabe, seguramente, às editoras conceberem manuais que não causem *grandes danos* ao corpo docente. Cabe a elas conceberem e produzirem manuais escolares em que,

aparentemente, haja uma neutralidade do conhecimento, à luz de um falso laicismo, como se permanecêssemos no século XIX, quando se combatia o domínio ideológico no ensino, sem nos apercebermos de que ele, próprio, representa em si mesmo, a imposição de uma visão do mundo. Os manuais escolares representam contradições exemplares, voltando a intervir Revel, se “impuestos a los niños como única fuente de información en la matéria” (ibidem, p. 380), mas que não devem, com isso, infligir traições ao compromisso entre verdade e conhecimento, nem abusar da posição dominante dos professores e dos autores de manuais, em “relación a un auditorio que no tiene opción entre escuchar y no escuchar” (ibidem, p. 400).

Por outro lado, nunca um aluno – e porque não, também, os encarregados de educação? - pode influenciar a decisão de adopção de um manual, por parte de um professor ou grupo de professores. Acredita-se que nos encontramos numa provada encruzilhada a avaliar pela complexidade do problema e, afinal, deve ter-se em conta a multiplicidade de questões que se poderão colocar à volta da produção de manuais escolares: qual a lógica que existe na criação de expectativas económicas e ideológicas a partir de uma economia política da edição? Como se joga a adopção de manuais em cada escola? Como se constrói uma rede de interesses de promoção e venda de manuais? Que resta como função para o Estado nesta armada de interesses? Que significam, verdadeiramente, as políticas editoriais quanto à produção de manuais escolares? Um cortejo de questões, que podem jogar num sem-fim tradicional.

Por isso, o manual escolar não deve perder de vista os seus destinatários mais directos, os alunos, pelo que, há que se apreciar a sua legitimidade como indivíduos e como sistemas de acolhimento, em função da sua personalidade – subjectividade - experiências anteriores e estruturas cognitivas. Ele deve fornecer sugestões de aprendizagem, o mesmo será que dizer, permitir e favorecer a passagem de uma estrutura de acolhimento inicial, para uma nova estrutura (cf. Ausubel, 2003). O manual será, sempre, um sistema aberto que desempenhará uma plataforma *interface* com outras áreas e conhecimentos e só se legitimará, na medida das suas consequências e na medida da qualidade das aprendizagens que desafia. Senão, ele remeter-se-á ao estatuto de instrumento frio e distante dos seus destinatários e a uma *caixa*

de utensílios, uma mera utensilagem que, nem tão pouco, falará de flores! Para Cristina Teixeira (2001) a problemática situa-se entre o decifra-me ou te devoro!



CAPÍTULO 13

A FONTE DE CASTÁLIA¹⁵³

"Aprender música lendo teoria musical é como fazer amor por correspondência."

(Luciano Pavarotti)

13.1. Revisitação legislativa

Antes de partirmos para a análise dos manuais escolares, completando o desenvolvimento, já, havido sobre o assunto, importa regressar à análise breve sobre os dois factos/momentos que alteraram o rumo dos acontecimentos educativos e algumas das suas repercussões, específicas, no domínio do ensino da Educação Musical, e que modelos de desenvolvimento pedagógico adoptam eles: o CPES e a LBSE. Não fora a temática desta investigação estar centrada na construção de manuais escolares de Educação Musical, seria de todo interessante perceber em que medida os legisladores e a legislação produzida, do CPES e da LBSE, medeando entre eles uma distância de 20 anos, mas com com uma profunda alteração do regime político pelo meio, souberam ou puderam dar resposta a princípios de “autonomia”, como essência estruturante do pensamento e da acção educativa, à “complexidade”, dando resposta às expectativas partilhadas por professores, encarregados de educação e alunos e, por fim, ao “universalismo”, como finalidade de um processo abrangente e destinado, assim, a todos. É talvez, uma proposta para futuro, necessária ao campo da investigação em educação, fornecendo elementos que possam contribuir para a definição do poder legislativo na formulação de políticas educacionais.

Retomando a génese do CPES e das suas finalidades que, fundamentalmente, perseguia a ampliação da cultura de base, em ordem ao

¹⁵³ Uma das fontes mais conhecidas, desde tempos imemoriais, era a *Fonte de Castália*, rodeada de um bosque de loureiros consagrado ao deus Apolo. A lenda e a mitologia contam que, no monte Parnaso e próximo desta fonte, se reuniam algumas divindades, deusas menores do canto e da poesia, chamadas musas, e as ninfas das fontes, chamadas náíades. Possivelmente, era o lugar para a renovação, para a contemplação e para o transe.

prosseguimento de estudos, mas também, a observação individual dos alunos para a sua orientação na escolha dos mesmos estudos¹⁵⁴, tinha como essencial os três maiores problemas do sistema de ensino, de então, e que apontavam como as suas consequências mais directas, as seguintes:

1. limite demasiado baixo da escolaridade obrigatória;
2. queda das taxas de escolaridade para além deste limite;
3. fracas taxas de aproveitamento, tendo como consequência quantitativos insuficientes de pessoal qualificado em todos os escalões da população e deficiente nível de formação cultural da população, factos que condicionam e dificultam o desenvolvimento social do país; (Teodoro, 2000, pp-48-54)

O ensino realiza-se, agora, à volta de cinco conjuntos lectivos, “organizados de forma a corresponderem às tendências mais frequentes dos alunos e às modalidades fundamentais dos estudos subsequentes”¹⁵⁵, a saber, Formação Espiritual e Nacional, Iniciação Científica, Formação Plástica, Actividades Musicais e Gimnodesportivas e Línguas Estrangeiras, cujo início das actividades normais, apenas, se concretizaria no ano lectivo de 1968-1969. A Educação Musical passa a integrar o conjunto das actividades musicais e gimnodesportivas, sendo obrigatória, e fica claro que “o ensino deverá promover a preparação cultural, a formação moral, artística e física e a devoção cívica, através de métodos que reclamem a cooperação activa do aluno e tendam a desenvolver nele o espírito de observação, a imaginação criadora, a capacidade de raciocínio e de expressão, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho”¹⁵⁶. Era dado lugar, agora, a duas áreas importantes, como a Comunicação e a Expressão, proporcionando conhecimentos básicos e desenvolvendo processos de relacionamento humano.

O CPES arrastou alguns princípios que nos levavam a pensar que se estaria, de facto, na direcção da democratização do ensino, tal era, ainda, a taxa elevada de analfabetismo, o número diminuto daqueles que tinham um

¹⁵⁴ Preâmbulo do decreto-lei nº 47.480, de 2 de Janeiro de 1967

¹⁵⁵ Decreto nº 48.572, de 9 de Setembro de 1968, cap.II, arts.4º e 5º

¹⁵⁶ Decreto-Lei nº 47.480, de 2 de Janeiro de 1967, art. 14º

curso superior, a carência de mão-de-obra qualificada e diversificada, ou mesmo, uma escolaridade obrigatória reduzida (cf. Fernandes, 1973), aspectos que foram considerados em balanços realizados no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM)¹⁵⁷, praticamente, entre 1950 e 1975 (Teodoro, 2000, pp. 48-54), em diagnósticos feitos pela OCDE e solicitados pelo ministro Eng.º Leite Pinto, em 1959. Para além dos objectivos enunciados no PRM, de aumento do ensino obrigatório para 6 anos, da crescente formação de professores do ensino primário, já, então, também o ministro Eng.º. Leite Pinto, afirmava que “não é possível qualquer nação ser considerada como culta se a sua massa produtiva tiver apenas quatro anos de escolaridade obrigatória. É, de facto, impossível enveredar pela industrialização e pela mecanização agrícola com operários que apenas sabem ler, escrever e contar” (Fernandes, 1973, p. 46). Nesta perspectiva, o CPES vinha para tentar dar resposta a estes objectivos, como contributo a um progresso económico e social do país.

Analizada a legislação da época, conclui-se de algumas das decisões, que faziam cumprir a *renovação pedagógica e a actualização cultural e pedagógica dos professores*¹⁵⁸ e, também, daquelas que, directamente, dizem respeito à disciplina de Educação Musical, nomeadamente¹⁵⁹:

1. A Educação Musical passa a integrar o conjunto das actividades musicais e gimnodesportivas e tinha uma carga horária de 1 hora semanal, nos 1º e 2º anos do CPES. A proposta para a carga horária da disciplina de Educação Musical proposta pela Comissão nomeada por Leite Pinto, em 1960, era, ao tempo de 2 horas;
2. Continua a verificar-se da existência de grupos disciplinares considerados mais nobres do que outros, aspecto que se pode suportar na tradição disciplinar, na dificuldade de contratação de pessoal docente qualificado nas actividades rítmicas (Educação Musical e Educação

¹⁵⁷ Na sequência do exame da política educativa de Portugal, realizado em 1959-1960, a OCDE põe em marcha um programa de atenção crítica, conceptual e metodológica, a que deu o nome de Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM), a partir da iniciativa do ministro português Leite Pinto. Como este programa tinha interesse para outros membros da OCDE, juntaram-se a Espanha, a Itália, a Grécia, Turquia e Jugoslávia (in *Transnacionalização da educação*, Stoer e outros, Edições Afrontamento, 2001). De facto, o PRM não constituiu algo de muito importante para Portugal, parece ter sido, mesmo, uma espécie de exercício académico e o ministro Galvão Telles chegou a desvalorizar esse trabalho. No entanto, deve ter contribuído para a viragem na política educativa dos anos 60 e 70 e, porque não, por questões políticas, obrigou Portugal a estar mais próximo de algumas organizações internacionais, como a OCDE, dado o afastamento que o país vivia, em face do regime político vigente

¹⁵⁸ Decreto-Lei nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967, art. 25, alínea 3

¹⁵⁹ Cf. as várias alíneas do Decreto-Lei nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967

Física), ou mesmo na crença de que determinados valores espirituais e culturais estariam melhor enquadrados por disciplinas como, a Língua Portuguesa, a História e Geografia de Portugal e Moral e Religião, estas englobadas no conjunto A – Formação espiritual e nacional;

3. O desenho e os trabalhos manuais (Formação Plástica) constituíam um conjunto diferenciado do das Actividades Rítmicas (Educação Musical e Educação Física), o que, de certo modo, espartilhava o pensamento artístico;
4. As aulas tinham a duração de 50', com a excepção de Desenho e de Trabalhos Manuais, cuja duração era de 110';
5. A disciplina de Educação Musical estava distribuída, principalmente, da parte da tarde;
6. Carga horária diferenciada, de acordo com a importância das disciplinas ou conjuntos lectivos. Por exemplo, a disciplina de Língua Pátria tinha 4 horas de carga horária, a de História e Geografia de Portugal tinha 3 horas no 1º ano e 2 no 2º ano, a de Educação Física tinha 2 horas e 3 horas, respectivamente no 1º e 2º anos.
7. A frequência dos alunos compreende a presença, o comportamento e o aproveitamento;
8. Nas disciplinas de Religião e Moral, Educação Física e Educação Musical a avaliação é qualitativa;
9. Os exames eram realizados no final do ciclo de estudos e constavam de provas escritas e orais sobre matérias dos conjuntos A, B e E, com excepção de Moral e Religião;
10. Como instrumentos didácticos eram utilizados compêndios, livros de texto e outros livros de consulta, quadros, mapas, material audiovisual, ferramentas, etc.;
11. Havia livros escolares para a maior parte das disciplinas e, também, para Educação Musical;
12. A apreciação dos livros escolares era da responsabilidade da Inspecção do Ciclo Preparatório, enquanto não criada a Junta Nacional de Educação;

13. Não seria considerado o livro escolar que estivesse em desarmonia com a doutrina e moral cristãs tradicionais do país, ou com os superiores interesses e valores da Nação Portuguesa;
14. Os autores interessados na aprovação dos seus livros, deveriam apresentar um requerimento e os originais da sua proposta;
15. A direcção de cada escola preparatória incumbe a um director, nomeado por um período de três anos;
16. O ensino só poderia ser ministrado por indivíduos em quem o Estado reconheça, além da natural competência, a indispensável idoneidade moral e cívica;
17. A cada escola é atribuído um quadro de professores efectivos;
18. Os professores dividiam-se em efectivos, auxiliares e provisórios;
19. Só os professores efectivos podiam pertencer ao Conselho Escolar;
20. Os professores são agrupados à volta dos seus grupos disciplinares;
21. A formação dos professores cumpria a habilitação académica, a cultura pedagógica, a prática pedagógica e a aprovação no Exame de Estado. O modelo de formação de professores no Ensino Liceal, que vigorou entre 1930 e 1969 era, segundo o Decreto nº 18973, de 16 de Outubro de 1930, também, composto por duas áreas similares: a da “cultura pedagógica” e a da “prática pedagógica”
22. Para a disciplina de Educação Musical era exigido o curso superior de Música do Conservatório Nacional;
23. A cultura pedagógica na disciplina de Educação Musical era comprovada pela aprovação em cursos de Pedagogia Geral e de Didáctica Especial, em cursos organizados, anualmente, pela Inspecção do Ciclo Preparatório;
24. A prática pedagógica era adquirida através de um estágio de duração de dois anos lectivos;
25. A Educação Musical como disciplina obrigatória do currículo, veio a sofrer com a falta de professores com habilitação própria e mesmo aqueles que a possuem, reconhecem-se com níveis de preparação musical deficiente;

Ao nível do programa de Educação Musical e seguindo a Portaria nº 23601, de 9 de Setembro, de 1968, que estabelece os programas das várias disciplinas, organizadas em conjuntos, como já referido, há que se considerar alguns pressupostos que a lei estabelece, por vezes muito equívocos em relação às finalidades da música e que, curiosamente, o programa de hoje de Educação Musical, ainda, acusa, talvez não tanto nos seus principais pontos de referência, mas pelo menos, no desenvolvimento do programa que assenta tecnicamente, em muito, no que estava previsto em 1968.

Logo de início aquela Portaria de 1968 assinala que “a música é chamada a colaborar no plano de educação do ciclo preparatório, dentro de uma ideia de formação integral do aluno”, para mais um pouco abaixo e, ainda, nas suas finalidades, expicitar que algumas experiências e verificações “demonstraram de modo insofismável a influência da música na educação e levaram a estabelecer princípios gerais para a disciplina de Educação Musical”. Se assim era, não tinha sido possível, ainda, protocolar parâmetros de articulação disciplinar, antes pelo contrário, estavam as várias disciplinas agrupadas em conjuntos diferenciados e, praticamente, estanques, sendo possível verificar-se a existência de disciplinas mais nobres e outras com menos peso curricular e educativo, caso da Educação Musical.

Curiosa é a justificação apresentada para a disciplina se chamar de Educação Musical e não de *Música*, quando sustenta a mesma legislação, que deve o aluno ter consciência dos fenómenos musicais, através da experimentação e vivência corporal. No entanto, também se confere, após análise atenta do programa de Educação Musical, que ele se sustenta muito em parâmetros tecnicistas – o solfejo, as reproduções rítmicas, reconhecimento de intervalos, acordes, notas, por exemplo – e quase estão omissas as preocupações de expressividade, criatividade e de prática instrumental diversificada.

Outros dos realces, era, novamente, a importância dada ao canto, *como fenómeno natural*, e a insistência em algumas das exigências quanto a *repertório e higiene vocal*, não se despedindo o programa de algumas características que vingaram, principalmente, a partir de 1926, aquando da *orfeanização da nação*. Nota-se na formulação do programa, que o legislador,

provocante e ordeiramente¹⁶⁰ desenvolve, se refere, frequentemente, à *ordem estabelecida, a imaginação motriz, ritmo ordenador do som ou mesmo, valores pedagógicos*, que não deixam de levar a pensar na ideologização que persistia no acto educativo, levando a prática musical a um limiar não desejável e instrumental.

Por último, é interessante referir a dicotomia que o legislador faz entre melodia e ritmo, embora considerando-os integrantes do mesmo fenómeno musical, é-lhe possível e, mais uma vez, parece-nos por questões ideológicas¹⁶¹, atribuir prioridades a cada um desses elementos musicais, pois a melodia teria a primazia “por ser a característica principal da música” e, portanto, através do canto coral seria possível vincar o sentido da ordem e do ritmo, padrões essenciais à organização e à disciplina individual e colectiva.

Aliás, se se proceder a uma análise breve do programa das várias disciplinas, é possível encontrarmos traços do apelo ao nacionalismo, à coesão nacional e aos fundamentos da vida social do País, que não deixam de, assim, marcar, profundamente, o currículo, os programas e a produção de livros, compêndios e manuais escolares. Nos objectivos, por exemplo, da disciplina de Moral e Religião, integrada no conjunto A de disciplinas – Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Moral e Religião – pode ler-se que “a Nação Portuguesa não pode, por conseguinte, manter os padrões de moralidade individual, social e cívica que a criaram e têm feito a sua grandeza, se não aceitar ao mesmo tempo as verdades da Religião Católica, fundamento dessa mesma moralidade”¹⁶², pressuposto que se repete na disciplina de Língua Portuguesa na alínea e) das finalidades da disciplina, quando realça que um dos seus intuitos é “proporcionar as bases de uma sã formação e de uma cultura, que traduzam a consciência do valor da pessoa como homem e como português e a capacidade de um mais amplo conhecimento e integração na vida e no mundo e nos princípios cristãos de justiça social e de compreensão e solidariedade humanas”. Embora tenha havido um progresso assinalável na formulação dos conteúdos disciplinares, todos estes propósitos devem ser analisados à luz da fase política, social e cultural que se vivia então, de modo a

¹⁶⁰ De notar que se estava em pleno poder da ideologia ditatorial e fascista do estado Novo, por isso, se aplica, aqui, o termo de *ordeiramente*

¹⁶¹ O canto continuaria a ser a fórmula mais respeitável para o desenvolvimento da coesão nacional

¹⁶² Portaria nº 23601, de 9 de Setembro, de 1968

que se possa proceder a um enquadramento razoável e correcto das diferentes propostas metodológica e didácticas e, assim, compreender-se a génese de algumas das opções educativas e curriculares.

Em 1979, através da Portaria nº 573, de 31 de Outubro, são aprovados novos programas para o ensino preparatório, na sequência das considerações do Decreto-Lei nº 191, de 23 de Junho, de 1979, nomeadamente, no seu artigo 1º. Não deixa, também, aquela portaria, nos seus pontos 3 e 4, de referir o entendimento de manual escolar como “o instrumento de trabalho que permita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes definidas pelos programas aprovados”, revestindo de três aspectos:

- a) *Livro de informação;*
- b) *Livro de texto;*
- c) *Livro de aplicação.*

Curiosa esta interpretação dos dispositivos didácticos, separando as tarefas e os conceitos, quadriculando as aprendizagens e particularizando os factos, pela assunção diferenciada de *informação básica, leitura e actividades de aplicação e avaliação*.

Aquela portaria define os objectivos gerais do ensino preparatório, fundamentando-os a partir de certos princípios gerais de natureza pedagógica, donde se realçam os seguintes pontos:

- A criação de condições que permitam despertar e desenvolver as potencialidades de cada indivíduo no sentido de uma formação integral (ponto 1);
- Uma educação para autonomia, visando a formação de cidadãos dotados de sentido crítico e de capacidade evolutiva, responsáveis e intervenientes (ponto 3);
- Uma metodologia activa centrada no aluno, que se baseie na problematização e vivência das aprendizagens, na reflexão crítica e na procura de soluções (ponto 9);

Por uma análise dos pontos anteriores e com base na fundamentação teórica da Portaria em referência, verifica-se um determinado sentido de dinâmica sócio-cultural inovadora, por um ensino abrangente, de visão cultural

integradora, mas que, naturalmente, o modelo por objectivos poderia contrariar. Realça-se a importância do manual escolar como recurso de aprendizagem, antecipando-se a ideia de que o aluno é um ser activo (construtivismo), em vez de ele se limitar à assunção passiva dos conteúdos. Emerge, desta forma, um novo padrão de desenvolvimento em que a motivação se apresenta como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, que se remete para a Figura 35, em que o modelo ATCS de John Keller assume relevância.

O programa de Educação Musical, na sua introdução, lembra que o *valor formativo da música não foi devidamente reconhecido e aproveitado*, pelo ensino preparatório, devendo, agora, retomar a sua essencialidade, voltada para os métodos activos. Também, esclarece que esta nova disciplina *não pretende formar músicos, nem servir-se apenas dos alunos artisticamente mais dotados*. É de notar que a formulação programática, num compromisso entre a educação e a expressão, apresenta algumas novidades, parecendo antecipar, por um lado e de certa maneira, a futura formulação – que só se operaria passado quase 20 anos – do processo de ensino e aprendizagem, ao substituir os *objectivos* por *competências* e, por outro, iniciando uma espécie de articulação curricular, numa sequência de *temas de estudo*, *objectivos específicos*, *resultados* e *aspectos multidisciplinares*.

O Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁶³ produziu em Maio de 1986¹⁶⁴, um extenso documento de análise sobre os programas em vigor e o contributo de cada disciplina nas metas fixadas para o ensino básico. Parece-nos de todo muito importante a análise efectuada, pois, já, ao tempo, se compreendia a importância do *programa* no âmbito de um conceito alargado de *currículo* e o que ele poderia contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Na sua introdução antecipava-se uma discussão que se viria a ter muito mais tarde, mas que, desde logo, se antevia como resultado do entendimento da importância das disciplinas, por um lado e, por outro, que relação entre elas se deveria estabelecer e promover. Dois pontos são de

¹⁶³ Em 1986 a Educação e a Cultura estavam integrados no mesmo ministério

¹⁶⁴ A LBSE data de 14 de Outubro, de 1986

Este documento, intitulado de *Análise da Situação – Programas*, teve coordenação de António Soares e Isaura Abreu

evidenciar e que sustentam a consideração atribuída ao conceito de desenvolvimento curricular:

- O número de objectivos apresentados aos professores é razoável, organizado e explicito em termos coerentes, ou trata-se de um amontoado com níveis de generalidade completamente distintos?

Este articulado prende-se com a afirmação de Landsheere, quando sugere que “pretender delimitar todos os objectivos, maiores ou menores, conduz à acumulação de definições” (Landsheere, 1983, p. 305).

- Deve reduzir-se o número dos objectivos, tentando concentrá-los em esquemas conceptuais de mais fácil comunicação?

Novamente, Landsheere lembra que “os docentes provocam, sem se aperceberem, um número indefinido de aprendizagens que não figuram, nem no programa, nem nos manuais” (idem, p. 309), pelo que, nem todos os objectivos podem ser explícitos.

Mas no tocante à disciplina de Educação Musical e face ao programa em vigor no ensino preparatório e à sua remodelação em estudo, o mesmo documento tece algumas críticas à sua implementação, muitas delas persistindo no modelo em vigor e que julgamos, ser pertinente de modificação numa futura reorganização curricular. Assim, elencamos as mais evidentes:

- O programa é muito extenso, face ao número total de aulas de música previstas em média num ano lectivo (1986, p. 191);

- O recurso excessivo a propostas de actividades, perturbando a compreensão do que se pretende em cada um dos temas. Esta é uma razão que se sustenta na impreparação pedagógica dos professores, preferindo-se o estabelecimento de um programa mínimo, com a indicação clara das metodologias a seguir (1986, p. 192);

- Outra crítica que o documento manifesta é a que se refere ao “entendimento de aspectos multidisciplinares, que nos parecem ser entendidos como a contribuição do ensino musical, por si, para outras disciplinas. Preferiríamos por isso uma coluna de Relações Multidisciplinares” (1986, p. 192), de acordo com a Figura seguinte:

Figura 33: Programa de Educação Musical

Temas de estudo	Objectivos específicos	Resultados	Aspectos multidisciplinares
Educação auditiva.	Desenvolver a sensorialidade auditiva. Desenvolver a memória auditiva. Desenvolver a audição interior.	Escutar. Entoar. Comparar. Identificar. Classificar. Memorizar.	Português. Línguas estrangeiras.
Educação rítmica.	Desenvolver o sentido rítmico. Desenvolver a memória rítmica. Desenvolver a coordenação motora. Desenvolver o sentido da forma. Desenvolver a simultaneidade rítmica.	Escutar. Memorizar. Reproduzir. Coordenar. Sentir o tempo.	Educação Física. Educação Visual. Português.

Fonte: portaria nº 573/79, de 31 de Outubro

- Preferiríamos que fossem outros, os temas de estudo de uma disciplina que designaríamos simplesmente por Música ou Expressão Musical, por exemplo, A voz e o canto, Os instrumentos musicais, As escritas musicais, As Músicas do Mundo, A Música em Portugal, A Música e Dança, Música e Teatro, Música e Áudio-Visual, aspecto que se verifica ser opção nos manuais escolares a partir de 1986;

- As relações multidisciplinares deveriam apontar para a cooperação entre professores e disciplinas, que organizariam a abordagem dos temas de forma concertada;

- Os próprios manuais ou livros teriam de ser reestruturados em função do novo programa;

- Por várias vezes é referida a oportunidade de se mudar o nome à disciplina, passando a chamar-se de Música e não de Educação Musical;

Com esta análise da situação preparava-se o futuro da educação no país, principalmente no que viria a ser a LBSE, por uma reorganização de todo o sistema educativo. A articulação curricular, a compreensão da importância das actividades de complemento curricular, o alargamento do espectro de relacionamento da disciplina de Educação Musical com outras áreas do saber, introduzindo princípios de interdisciplinaridade, a cooperação entre disciplinas e professores que viria a ser acentuada pela entrada em vigor do Decreto-Lei nº 286, de 29 de Agosto de 1989, introduzindo a Área Curricular não Disciplinar, Área-Escola.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, aprovada por largo consenso parlamentar na Assembleia da República, em plenário realizado a 24 de Julho, de 1986)¹⁶⁵, num momento em que se impunha novos desafios, em face da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e que estabelece o direito à educação e à cultura e garante o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, tendo constituído um momento relevante, por se tratar de uma reforma global de todo o sistema educativo, estabelecendo o ensino básico de 9 anos de escolaridade, numa sequencialidade progressiva de ciclos¹⁶⁶. Existe, agora, uma centralidade nas questões relativas à educação para a cidadania e a sua relação estreita com o currículo e as práticas educativas.

Apesar de ter sido a primeira reformulação de todo o sistema educativo, pós 25 de Abril de 1974, não se poderá esquecer que no percurso histórico português desde a 1ª República, não terá sido a primeira alteração, entendida como reorganização da estrutura e funcionamento do sistema. Já em 1923, o Diário do Governo nº 151, de 2 de Julho, apresentava “uma proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional, que não viria a passar à prática, em face da queda do governo e do Ministro da Instrução Pública, João José da Conceição Camoesas”¹⁶⁷ (Casulo, 1988, p. 22). Contudo, era já um documento que demonstrava vontade de elaboração de um quadro legal básico de organização educativa. Mas passados treze anos, em 1936, sob a tutela do Ministro Carneiro Pacheco, o Diário do Governo nº 84, de 11 de Abril, publicava a Lei nº 1941, que estabelecia as bases de organização do sistema educativo, um objectivo de formação de professores e de uma ideia para a construção do currículo. Mais que uma lei de bases para a reforma da educação, “esta é uma lei revolucionária (entenda-se a terminologia de acordo com o contexto da época) com duas intenções fundamentais: 1) estabelecer mecanismos de controlo centralizado de toda a educação; 2) fixar a base ideológico-nacionalista, na qual futuras reformas sectoriais teriam de assentar” (idem, p.

¹⁶⁵ Já, em 1980, fora lançada para discussão pública, a proposta de Lei, nº 315/I, promovendo um debate alargado sobre as novas bases do sistema de ensino, e que seria submetida à Assembleia da República, no dia 28 de Abril, de 1980

¹⁶⁶ Ciclos de 4, 2 e 3 anos, impedindo, à partida, ruptura e mudança na nova organização curricular

¹⁶⁷ Revista Portuguesa da Educação, 1988, 1 (3), pp. 21-28, Universidade do Minho

23). E por fim, na chamada decadência do Estado Novo, com Veiga Simão a Ministro da Educação, surgiu aquilo a que se poderia chamar de Lei de Bases da Educação Nacional, com a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que estruturava todo o sistema educativo em três partes: educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente. No entanto, a 25 de Abril de 1974 dá-se o derrube do governo marcelista, o qual colocou um ponto final na realização dos projectos contidos na Lei nº 5/73, chamada de reforma de Veiga Simão, dando origem, em 1986, à LBSE, que se estruturava à volta de três grandes valores: pessoa, democracia e nacionalidade. Ora, sem dúvida que se alteravam com esta LBSE, os grandes pressupostos que caracterizavam, a política educativa de Salazar e, em certa medida, ainda, a Lei de Veiga Simão – apesar desta, incluir grandes inovações educativas - que eram, sem margem alguma para dúvidas, o homem devotado à Pátria, às suas virtudes e religião. Através dos Anexos B, C e G, pode dar-se uma ideia do percurso acontecido com a educação em Portugal, das alterações havidas, da semântica ministerial diversa, até ao ano de 2001.

Era necessário estabilizar a organização do sistema educativo, dar-lhe coerência e confiança, pelo que, até à aprovação da Lei nº 46/86 e a partir da criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), passaram poucos meses, aspecto que significava uma urgência de uma Lei de Bases. As metas fundamentais que a nova lei preconizava, consideravam a escolarização de 9 anos, gratuita e universal e compreendendo três ciclos: 1º ciclo – 4 anos; 2º ciclo – 2 anos; 3º ciclo – 3 anos (art.º 6); criar condições de promoção do sucesso escolar educativo a todos os alunos (art.º 7, alínea o.); o estabelecimento de segundas oportunidades educativas (art.º 19, 20, 21, 23); aumento dos níveis de literacia de toda a população escolar (art.º 23). Segundo alguns críticos, as alterações introduzidas pela LBSE, trouxeram mais continuidade, do que mudanças, “limitando-se a retirar ao ensino secundário o curso unificado (7º, 8º e 9º anos) e a incluí-lo, com a denominação de 3º ciclo, no ensino básico ora de 9 anos” (Ferreira, 2000, p. 117). Uma das inovações da LBSE foi o aportar de um novo discurso à volta da organização curricular, nomeadamente, entre o tradicional e um novo compromisso entre a matriz disciplinar e a não disciplinar, donde a introdução da Área Escola constituiu uma aragem assinalável no relacionamento entre áreas disciplinares

diferentes¹⁶⁸. Explicita o, respectivo, Decreto-Lei, no seu artigo 6º, nº 2, que são seus objectivos “a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos”. De facto, esta nova área curricular, não disciplinar – embora, pouco depois, ela se viesse a transformar, numa espécie de nova disciplina - pode, de alguma forma, dar corpo a uma certa experiência interdisciplinar, embora que insípida e dar relevo à importância de algumas disciplinas, até aí, consideradas *excedentes* na matriz curricular, como é o caso, da Educação Musical que, frequentemente, foi chamada a tomar parte das actividades da Área-Escola, angariando, agora, um protagonismo crescente no êxito das mesmas. No entanto, apesar da introdução das áreas não disciplinares, cuja Área-Escola era um exemplo, não disfarçou a perspectiva tecnicista e homogeneizante do currículo oficial, persistindo a lógica disciplinar da matriz curricular, tanto mais, que a organização do currículo por disciplinas está, para Zabala, associada à ideia de que os conteúdos programáticos são “classificados conforme um critério de pertença a uma disciplina” (1998, p. 140). A Área-Escola, em face das suas finalidades fundamentais¹⁶⁹ poderia ter constituído, também, uma provocação em forma de desafio, à construção de novos manuais escolares, mais abertos, pluridisciplinares, onde a adição de novos conhecimentos fosse uma estratégia de privilégio, o que, afinal, parece não ter acontecido, por uma submissão ao currículo imposto e pelo fracasso, de alguma forma, da implementação da Área-Escola, que veio a acentuar, curiosamente, o conflito entre o “disciplinar” e o “não disciplinar”, compensando, por um lado, as lacunas existentes, mas por outro, impedindo a reforma do existente, em face do peso das continuidades organizacionais.

No entanto, parece que foi tudo muito pouco, dada que a ideia de currículo continuaria na mesma, agarrado, agora, a alterações que deixavam na mesma as estruturas existentes, antevendo a necessidade de que as mudanças não criassem instabilidade, ficando, novamente, de fora, as

¹⁶⁸ Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, art.6º

¹⁶⁹ “ A sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere”, “a integração dos conhecimentos veiculados pela chama *escola paralela*”, “a ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática” (Anexo I ao Despacho 142/ME/90)

questões relacionadas com o que os alunos devem aprender e o que a escola deve ensinar. Ferreira volta a insistir na ideia de que a LBSE foi “um ensino básico por construir, com continuidades e rupturas. Com continuidades com o passado que continua a não ultrapassar. Com rupturas no seu interior: 1º ciclo (primário) vs. 2º e 3º ciclos (secundário liceal); organização curricular vs. avaliação; disciplinas vs. ciclos; disciplinar vs. não disciplinar” (idem, p. 123). Ficavam, assim, por cumprir aspectos essenciais às finalidades da educação e como deveriam ser atingidas, como a articulação entre disciplinaridade e não disciplinaridade, currículo nacional com a sua gestão a nível de escola, sequencialidade com transversalidade, tradição com inovação e uma certa compatibilização entre teoria e prática. Só mais tarde, a flexibilização do currículo¹⁷⁰ viria a ser analisada e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que leva a cabo o que se chamaria de *reorganização curricular* do ensino básico, não rompendo, ainda, com a disciplinarização excessiva existente, mas procurando uma nova concepção de lógica de ciclo e de articulação entre ciclos de formação. Neste tempo, de governação com a grande bandeira pela *grande paixão* pela educação¹⁷¹, embora os princípios gerais estivessem relacionados com a concepção do currículo nacional conforme a LBSE (Lei nº 46/86), entende-se, agora, que o desenvolvimento do currículo deve estar assente numa ideia de gestão curricular, dizendo respeito “ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (Abrantes, 2001, p. 41). É uma visão aberta, de natureza flexível, com conteúdo interpretativo dos contextos, em que a

¹⁷⁰ “De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir, de modo, supostamente, uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo” (Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998)

O Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001, viria a estabelecer que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, wem função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”

¹⁷¹ Encontravamo-nos no período de governo socialista (1995-2002)

noção de competência começa a ganhar relevo como um saber em acção¹⁷². Mas a questão, é saber se de facto estamos perante uma ruptura curricular e se os alunos têm, agora, um novo factor de motivação para as aprendizagens, em face das alterações introduzidas. Será que a Administração Educativa estava, ao tempo, segura do êxito das alterações e de que elas constituíam uma oportunidade única para melhorar o clima do processo de ensino e aprendizagem? O trabalho a que os professores foram obrigados, a organização da rede escolar à volta de agrupamentos, primeiro horizontais e depois verticais, as novas formas de gestão administrativa e financeira, conduziram a uma certa artificialidade de todo o processo e a um, consequente, cansaço de todos os protagonistas, não esquecendo a exponencialidade da carga burocrática que se juntava, à volta da configuração do Projecto Curricular de Turma (PCT), do Projecto Educativo de Escola (PEE) e Projecto Curricular de Escola (PCE), relatórios de avaliação, o que demonstrava os constrangimentos de ordem organizacional a que os professores estavam sujeitos, debaixo de medidas de regulação e de controlo centralizadas, inibindo, claramente, a *autonomia decretada* dos professores e das escolas.

Mas a percepção de que falta, claramente, uma profunda reforma de todo o sistema¹⁷³ toma-nos de assalto, quando pressentimos de que o ensino básico é concebido em função de um público-alvo que não vai prosseguir estudos, portanto, alimentado no que é básico e essencial para a sua vida diária, no quadro de uma qualificação mínima da força de trabalho. E aqui, quer a LBSE, quer a reforma de 2001, não explicitam, nem tão pouco incentivam, as componentes estético-expressivas, o que, satisfaz, na plenitude, a estratégia de um ensino básico mínimo, pois, por um lado “poupa-nos nos equipamentos (instalações gimno-desportivas, por exemplo) e no pessoal especializado (docentes-artistas). Por outro, não se desenvolve o amor pela cultura, não se criam objectivos que só a arte pudesse preencher, não se formam consumidores-produtores de bens não utilitários. Tudo isso embaratece a

¹⁷² Como se poderá verificar, mais adiante, aquando da análise empírica, começa a surgir uma nova fornada de manuais escolares de Educação Musical, sob uma perspectiva mais abrangente, melhor estruturada, conformando os novos princípios de gestão flexível do currículo.

¹⁷³ Porque é um sistema, há que se entender as suas vertentes administrativas, curriculares, gestacionárias, de práticas pedagógicas

reprodução cultural da força de trabalho” (Pinto, 1995, p. 38). Estranhamente, é a própria LBSE que reconhece que o currículo oficial não será bastante para cumprir as finalidades educativas, quando aconselha à realização de actividades de complemento curricular que “visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade (art. 48º, 2) e convida as escolas à organização de actividades não curriculares¹⁷⁴. “de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos (art.8º, 1)¹⁷⁵. Por tal, o currículo, que é constituído por uma miríade de disciplinas, não é suficiente e deve ser completado por outras actividades. Por ironia, poderíamos afirmar que estamos diante de dois tipos de escola, a *curricular* e a *extra-curricular*.

No que se refere à disciplina de Educação Musical, os princípios básicos que norteiam o Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, encontram-se sistematizados por níveis de espiral (ME, 1991), correspondendo *cada nível a um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo*. A apropriação criativa dos conceitos musicais, é feita através de *três grandes áreas: composição, audição, interpretação*. A análise do programa leva-nos a concluir da complexidade técnica que ele envolve, não se manifestando pelo privilégio da expressividade e da criatividade (*vidé a discografia aconselhada*)¹⁷⁶, nem pela motivação a um diálogo entre professor e aluno, barreira imposta pela dificuldade do, próprio, programa. A *natureza teórica-prática da disciplina*¹⁷⁷ dificulta a uma transferência de poder (do professor para o aluno), que deveria assentar no reconhecimento do que o aluno traz consigo (*aprendizagem significativa* de Ausubel), derivado das suas experiências pessoais. O programa, nas suas intenções e finalidades gerais, bem como, nas

¹⁷⁴ Estranhamente, utiliza-se o conceito de *actividades não curriculares* para aquelas organizadas pela escola. Não será que tudo que acontece na escola ou na sua dependência, não deve ser considerado como actividade curricular?

¹⁷⁵ Outro conceito que mereceria uma análise atenta, a de se considerar que existem tempos livres. Qual a gravidade? Não é um direito que os alunos têm? Não será preferível utilizar-se o conceito de “tempos disponíveis”?!

¹⁷⁶ Parece-nos que as sugestões discográficas enunciadas se encaixam numa espécie de espartilho, não permitindo que o leque se estenda, presas por estilos e épocas muito determinadas, pese embora, de quando em vez, indicarem compositores como Joplin, Varese ou Bério, não bastando, no entanto, para a consideração de um repertório aberto, interessante e multicultural. Por outro lado, como a motivação é fundamental para o êxito das aquisições, a construção destes recursos deveria levar em linha de conta a possibilidade de o aluno poder, também, intervir. Com um leque de sugestões tão fechado, tal, não será possível.

¹⁷⁷ Referência exacta inserta no programa oficial

sugestões que indica ao nível da bibliografia e discografia, não aponta para os contextos e identidades particulares do aluno, preferindo partir de fontes mais complicadas e exteriores a ele – se bem, que se concorde que, também, elas devam ser apresentadas na sala de aula – a avaliar pelas indicações que o programa fornece, por exemplo, suscitando a audição de excertos da *Promenade de Quadros de uma Exposição de Mussorgsky*. Existe um princípio fundamental que, ainda, hoje não se observa nos programas de Educação Musical, que se estrutura à volta da aprendizagem da música, como método para a transformação de como o professor e aluno dimensionam o mundo que os envolve. Ora um programa que tece considerações essenciais à volta de uma gramática inacessível e hermética¹⁷⁸ não permite, por um lado, que o aluno ganhe a autonomia de ser músico, mas por outro, não consolida a conexão entre os mundos diferentes do aluno e professor. Embora, a intenção de construir uma programação em espiral se revele como uma estratégia interessante ao nível do desenvolvimento curricular, é facto, que essa espiral inicia-se num nível desajustado, por uma gramática complicada, que evita que o aluno consiga aprender por ele mesmo. Para além do mais, não se propõe um nível sinestésico de acção como recurso de aprendizagem, que poderia induzir o aluno à resolução de problemas, à sua motivação e à activação do seu conhecimento anterior. Seria preferível, provavelmente, que aquela espiral se concentrasse num processo que enquadrasse a imaginação, o intelecto, a criatividade e a performance musicais e que favorecesse a pedagogia crítica, porque, só esta permite a transformação, a conexão e a avaliação. Qualquer que venha a ser uma revisão curricular, ela não se deverá preocupar, apenas, com a carga lectiva ou com as questões programáticas, mas antes, conferir-lhe o reconhecimento sócio-cultural e o valor das consequências do seu exercício.

Daqui, resultaram novas propostas de manuais escolares, continuando a serem, estes, uma das principais ferramentas de trabalho para alunos e professores, enquanto mediador entre o programa e os alunos, não sem que, perante a pulverização de imensos objectivos, haja a preocupação de ensinar tudo a todos e *de ensinar tudo sem tempo e antes do tempo*. O seu papel determinante é reconhecido pelos responsáveis políticos: a LBSE (1986)

¹⁷⁸ Não esquecer que nos encontramos perante um ensino regular, obrigatório e para um público sem hábitos e experiências musicais

considera-o, o primeiro dos “recursos educativos privilegiados” (art.º 41) e o Anteprojecto de Proposta de Lei sobre Manuais Escolares, do XVII Governo Constitucional (2005), reafirma que os mesmos assumem “a maior relevância”, pelo que propõe uma certificação por especialistas, prévia à respectiva adopção. Entre 1986 e 2006 foram produzidas duas alterações à LBSE de 1986, com a Lei nº 115/97, de 19 de Setembro que visou alterações nas condições da formação inicial de educadores e professores do ensino básico e com a Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que visou concretizar o Processo de Bolonha.

No entanto, é de parecer que nem tudo correu bem, e que se está muito longe das expectativas, pois “passados vinte anos, se bem que tenha havido uma elevação dos níveis educativos, estamos, razoavelmente, longe das metas enunciadas. A escolarização de 9 anos está longe de ser sucedidamente universal; a educação tecnológica de base parece ter cedido lugar ao “espírito liceal”; a generalização de segundas oportunidades viu-se condicionada à matriz do ensino diurno e à organização do acesso ao ensino superior”¹⁷⁹.

13.2. Badinerie¹⁸⁰

A motivação, a curiosidade e a criatividade parecem constituir o triângulo essencial para o êxito do sucesso na aprendizagem e, portanto, a base que um manual escolar deve entender assumir na sua organização. O aluno precisa de ser desafiado a descobrir e a aperfeiçoar as suas competências, devem-lhe ser proporcionadas referências gradativas, de modo a que ele possa incorporar o desenvolvimento das suas habilidades e o habilitem a tornar-se num cidadão crítico e competente. Mas a organização da informação, para que resulte em conhecimento, em qualquer área, requer uma sistematização atenta dos conceitos, das suas relações e da sua categorização. Contudo, o problema da comunicação¹⁸¹ coloca-se de sobremaneira e logo no primeiro nível da acção,

¹⁷⁹ Documento analítico apresentado numa audição no Conselho Nacional de Educação, no dia 28 de Novembro, de 2006, sendo signatário José Matias Alves e tendo sido objecto de análise por uma comissão alargada onde, para além de Maria do Céu Roldão e Irene Figueiredo, estiveram presentes outros especialistas.

¹⁸⁰ Sinónimo de bagatela, designa uma peça musical do séc. XVII e XVIII, com uma certa ingenuidade e simplicidade. Ficou célebre a “badinerie” da Suite nº 2 em Si menor, de Johann Sebastian Bach.

¹⁸¹ Seria interessante abordar, não, efectivamente, no âmbito desta tese, a relação entre expressão e comunicação e qual antecede a outra. Parecem constituir dois níveis diferentes e, sem que se desenvolva o nível da expressão, dificilmente, se chegará a um processo de comunicação claro e objectivo. Estes

quando se pretende divulgar, com precisão, os conteúdos de uma disciplina. Mas o que representa o conceito de conteúdo? Qual o seu significado em termos da comunicação intencional? Muitas das vezes, os manuais escolares confundem o sentido de conteúdo, construindo promiscuidades entre aquilo que constitui a gramática de cada disciplina, e as informações relevantes que o aluno deve adquirir, não se podendo pensar, por exemplo, que “a música seja o instrumento, a partitura, a notação musical, o solfejo”, mas sim, “a expressão de emoções, através da organização dos sons num certo ritmo” (Equipe Renove, 1977, p. 41). Por isso, entendemos que os materiais e as técnicas, os instrumentos de trabalho que cada disciplina utiliza, não são mais, do que o contributo para a operacionalização dos conteúdos, sendo estes “as expressões das experiências de vida das pessoas do grupo-classe. Com a ajuda do professor... os alunos vão organizando suas expressões numa composição mais cuidada tecnicamente” (idem).

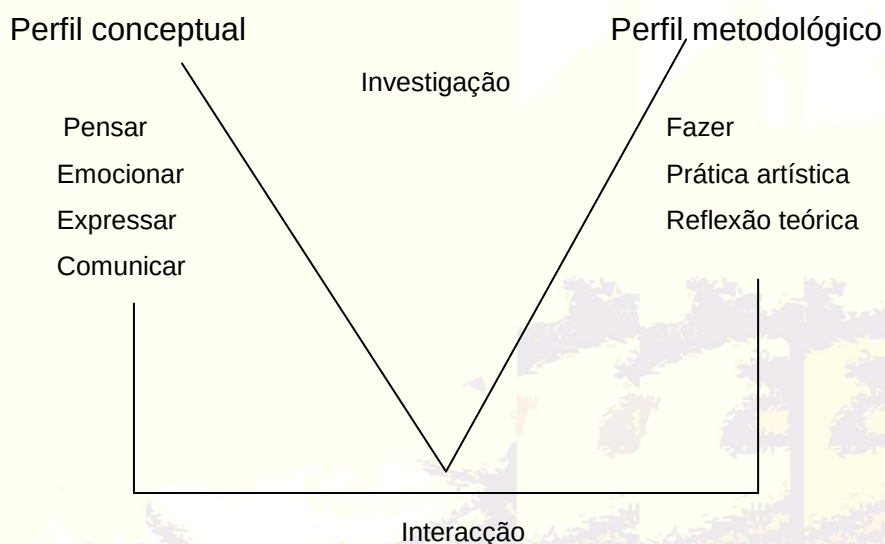
Mas afinal, como trabalhar os conceitos através do manual escolar, sem que se caia na repetição, no acto memorativo, mas deixando claro os objectivos, a sua importância específica e a forma de alcançá-los? Como gerar situações significativas a partir da leitura do manual, como lhes conferir relevância, como levar o aluno a perceber o quanto o conteúdo está ligado aos seus interesses muito particulares? O problema da comunicação e da criatividade são essenciais e devem estar presentes no acto do pensar da construção do manual escolar, porque ele deve reflectir no modo como se arquitecta e no facto de que o que “importa nas situações de ensino-aprendizagem é que os alunos criem, se comuniquem, identifiquem neste processo o constante fluxo das influências interpessoais e ampliem esta percepção para as situações fora da escola” (ibidem, p. 42).

Procedendo a uma simplificação do VÊ epistemológico de Gowin, que assenta na relação entre os domínios conceptual e metodológico, podemos clarificar o desenvolvimento acima, porque na criação artística e para que aconteça um pensamento mais consistente e significativo, a interacção entre a emoção, a expressão e a comunicação são determinantes, mais do que em qualquer outro domínio, apresentando com um duplo valor: como resultado

constituirão dois localizadores essenciais ao processo de aprendizagem. Embora a equipa RENOV (1977) aborde a problemática da Expressão e Comunicação, não enquadra esta perspectiva na sua análise.

prático marcado pela reflexão e como conteúdo criativo. A figura seguinte¹⁸² ilustra o âmbito da nossa reflexão e conclui do processo interactivo que deve existir entre a prática e a comunicação, a partir do conceito de Gowin:

Figura 34: Processo interactivo entre prática e comunicação



Fonte: baseado no diagrama VÊ, de Gowin (1984, p. 21)

O contágio positivo entre o campo teórico e o campo prático é determinante na construção de um percurso criativo. A reflexão a partir de uma prática artística, na base dos conceitos, já, dominados, é a capacitação para uma integração bem sucedida do *pensamento*, do *sentimento* e da *acção* (comunicação). Aliás, para Joseph Novak “a criatividade é, simplesmente, uma reconciliação integradora bem sucedida ou aprendizagem superordenada e o desejo emocional de o fazer” (Novak, 2000, p. 73). De realçar que todos nós possuímos, desde a nascença, capacidade criativa, “fazemos as nossas próprias reconciliações integradoras” (idem), mas destaca Novak que apenas “uma pequena parte da população parece ter a capacidade e a força emocional para dar saltos criativos que promovem as ciências, a música, a literatura ou outros campos do empreendimento humano” (ibidem). Ora, inúmeros factores

¹⁸² Trata-se do *Diagrama VÊ*, de Gowin, já apresentado neste Capítulo 13, aquando da aprendizagem da natureza do som, mas, agora, aqui, mais desenvolvido sob o campo teórico

podem contribuir para aquela situação e, seguramente, que será no âmbito da educação que eles se aprofundarão, cujo manual escolar constituirá, então, um recurso privilegiado, dada a sua popularidade e o uso intensivo que dele se faz nas nossas escolas. Descobrir novas ideias, organizá-las de diferentes modos, construir redes de ambiguidades, são traços que caracterizarão os indivíduos criativos. O desempenho criativo é, de facto, um complexo de acções e atitudes, que um quadro de apoio cognitivo e emocional/afectivo¹⁸³ deve elevar, determinado, ainda, por uma inteligência e pela confiança nas capacidades.

A educação deve ser modificada para encorajar, reconhecendo as possibilidades de cada indivíduo, recompensar e melhorar a aprendizagem significativa e a criatividade. A complexidade e a variedade de factores que integram o processo criativo fazem dele um excelente meio para a busca individual e para as recompensas afectivas intrínsecas, levando o indivíduo, deste modo, à procura de “ambientes e indivíduos cooperantes, que catalisem, posteriormente, a crescente complexidade e integração dos seus quadros cognitivos” (Novak, 2000, p. 75). A compreensão da criatividade exige que se entenda, profundamente, o valor da aprendizagem significativa e esta, “é que conduz o processo criativo”, numa capacitação “que resulta da integração bem sucedida do pensamento, sentimento e acção” (idem).

Contudo, por vezes, a confusão e as dificuldades que se colocam à prática criativa, ou pelo menos, a uma educação através do exercício da criatividade, surgem aquando da definição de conceitos e da sua aplicação, em termos de alguma filosofia sobre a educação através da música e da própria enunciação de currículo musical. Poder-se-ia questionar da pertinência do estudo formal de música nas escolas do ensino regular, em termos da sua gramática complexa e, por vezes, vazia de sentido, perguntando-se se ele contribuirá para o conhecimento e compreensão musical? Que tipo de experiências musicais deveria a escola regular e obrigatória fornecer aos alunos? Que tipo de articulação curricular deveria ser implantado a partir da experiência musical? Tantas questões a responder que, claramente, terão de entrar no negócio da construção de manuais escolares, porque sabemos que

¹⁸³ Deixámos, ao longo desta tese, transparecer a ideia de que os laços afectivos ligados a um manual escolar e as emoções resultantes da sua utilização, são factores essenciais ao êxito do aluno e do, próprio, manual escolar

“ideally, comprehensive education develops the mind, the body, and the spirit. The study of music is especially related to the last of these objectives” (Labuta e Smith, 1997, p. 50).

O estudo da música não pode estabelecer-se numa base utilitarista, genérica, deve apelar-se para a sua ligação a outras áreas de estudo, evitando que o seu foco e contribuição sejam a de uma simples disciplina. Mas a base fundamental deve partir da natureza do currículo a adoptar para o estudo da música no ensino regular, aliás como Labuta e Smith equacionam para a definição de *curriculum*, “for some educators, it is what students must do as part of schooling. For other educators, the term *curriculum* refers to what students must know as a result of schooling. A third definition refers to specific instructional or philosophies methods” (ibidem, p. 57). Daqui, se depreende a quão assinalável dificuldade resulta da interpretação do conceito de currículo escolar e, particularmente, numa área artística que se relaciona, também, com emoções e a memória¹⁸⁴. Reconhecemos, contudo, que é através do *curriculum* que se conseguirá a aproximação ideal a uma informação compreensiva acerca de música e “facilitating development of the music skills in order to promote musical understanding” (ibidem).

O que nos permite que um conjunto de cores e linhas, ou de movimentos ou de uma organização de sons seja artístico e, portanto, nos provoque um conjunto de emoções que a memória vai reter, é a relação entre aqueles elementos, é o fluxo de ideias que resulta da sua manipulação, o que leva Levitin a formular a questão de que “a relação entre movimentos é o que cria a integridade e a integralidade, a coerência e a coesão” (Levitin, 2007, p. 25). Particularmente, a música serve-se de sons, mas também, dos não sons, ou então, na afirmação de Levitin, “a música serve-se não só das notas que emitem som, mas também, das notas que não o emitem” (idem). Então, não são, propriamente dito, os objectos que nos interessam, mas o espaço entre eles citando Levitin, a propósito, o saxofonista Miles Davis acerca da sua música, quando ele afirmava que “a componente mais importante dos meus solos instrumentais é o espaço vazio entre notas, o ar que existe entre elas”

¹⁸⁴ “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou colectiva, cuja busca é uma das actividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (Jacques le Goff, in Enciclopédia Einaudi, 1984, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, vol. 1, p. 46)

(ibidem). Estamos diante da verdadeira problemática da conectividade, aspecto que mais atrás foi, já, explicitado.

13.3. Cultura de *zapping*

A grande estratégia que se requer, afinal, para a construção de um manual escolar, pressuposto transversal a qualquer manual, de qualquer disciplina, é que ele corresponda às finalidades da aprendizagem e que possa oferecer reforço positivo aos resultados do aprendente e que, claramente, possa desempenhar um papel de reservatório, como *monumento*¹⁸⁵ e como *documento*¹⁸⁶, o que, a partir dos anos 60 se revelou como uma mudança quantitativa e de qualitativa, alargando o próprio significado de *documento*, pois, “há que tomar a palavra *documento* no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outras maneira (Le Goff, 1984, p.98).

O livro ao longo dos tempos tem assumido diferentes facetas, embora pareça continuar a oferecer aos historiadores, um campo de investigação e de análise da sociedade. Ele ofereceu, sempre, desde o tempo do manuscrito, passando pela invenção da tipografia de Gutenberg, oportunidades de inovação estética e intelectual, numa clara mediação entre “a mercadoria produzida para o comércio e o lucro e o signo cultural, suporte de um sentido transmitido pela imagem ou pelo texto” (Chartier, 1987, p. 127). O livro de texto assumiu grande preponderância na escola primária durante o século XIX e, mesmo, de uma boa parte do século XX, tendo a prática da leitura um lugar muito especial no processo de ensino e aprendizagem.

Em boa parte, o livro didáctico revela-se como o *lugar da memória*, um espaço de divulgação de ideias, um *giro memorialístico* que vagueia entre a memória individual e colectiva, não só do passado, mas também, sobre o futuro. E aqui, a historiografia deveria constituir-se num complexo de interpretação do tempo e do espaço e deveria incidir – o que raramente, nos parece acontecer – nas práticas e nos dispositivos da memória histórica desenvolvida no ambiente escolar, que os manuais escolares aportam através

¹⁸⁵ O termo *monumento* será correntemente usado no século XIX para as grandes colecções de documentos (Jacques Le Goff, in Enciclopédia Einaudi, vol. 1, p. 96)

¹⁸⁶ O termo latino *documentum*, deriva de *docere* “ensinar” (Jacques Le Goff, in Enciclopédia Einaudi, vol.1, p. 95)

dos seus conteúdos didácticos, planos de curso, relatórios da inspecção, auxiliares curriculares e programas curriculares. O que pretenderá, então, através deste exercício pelo conhecimento, é aprender como se constrói uma história da educação, enquanto disciplina escolar, é compreender legados culturais e como eles podem tecer relações e interações e como, afinal, podem os livros didácticos, através das suas visões plurais, considerarem-se “os principais mediadores do acto pedagógico, instrumentos materiais e simbólicos que guardam múltiplos significados e permitem uma leitura diversificada” (Nunes, 1996, p. 68). Na maior parte das vezes, parece-nos que a historiografia didáctica e a própria historiografia da educação, se relaciona mais com o conhecimento histórico ou com a reconstituição histórica, no sentido da sua narrativa, do que levar em atenção os implícitos de um manual na sua construção, pois “o título, a forma de organização dos assuntos ou as lacunas temáticas, a bibliografia, os anexos e os apêndices, podem constituir objectos de interrogação, reveladores de certas formas de narrar a história e de conceber a formação docente” (idem, p. 69). Portanto, um renovado olhar e um exame profundo e sistémico sobre o trabalho didáctico deve reforçar-se, dando atenção ao manual escolar que, quer queiramos ou não, continuará na senda da sedução curricular, pois como Chartier e Roche afirmam, “objecto de inesgotável riqueza, o livro causa, de há muito, fascinação” (Chartier, 1987, p. 144).

A distinção entre História Cultural e História da Educação leva-nos, por vezes, a ambiguidades discursivas, ou pelo menos, a obscuridades semânticas, que nos retiram lucidez para encarar que uma e outra constituem parcelas do mesmo tempo e espaço e que dispersas ou desligadas, dificilmente constroem saberes sólidos e resistentes. Um discurso histórico é, já, em si, uma narrativa pedagógica e Roger Chartier cria condições para um diálogo mais fértil com os vários saberes, traça as determinações objectivas “expressas nos *habitus* disciplinares, que regularam a relação da história cultural com outros campos do saber, próximos mas muitas vezes ignorados: a história literária, a epistemologia das ciências, a filosofia” (Chartier, 2002, p. 16). Como se verifica, os processos estabelecidos a partir da História Cultural, como discurso conceptual sobre as representações, envolvem uma reflexão acerca da realidade e ainda de como o historiador exerce o seu ofício para

compreender tal realidade. Assim, as representações e os simbolismos, como marca de uma dominação, reconhecem-se numa estreita imbricação com os procedimentos e comportamentos de uma sociedade. Sobre os primeiros, afirma Chartier, que “dizem respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (idem, p. 17). Mas em relação às segundas, justifica-se a sua ponderação, porque “estão colocadas num campo de concorrências e de composições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (ibidem). Conclui-se, desta forma, que a investigação historiográfica sobre a educação tem um campo alargado de acção, tomando como objecto a compreensão das formas e dos motivos que levam o manual escolar a encontrar-se numa dimensão primeira do acto educativo. Será fundamental que, lado a lado, corram a investigação historiográfica e a produção do livro didáctico, único modo de se potenciarem, “num diálogo constante entre a confrontação com o documento e a exigência de elucidação metodológica” (ibidem, p. 27), pois é a partir “da representação, prática e apropriação que o livro é construído” (ibidem).

Mas, à medida que as mudanças educativas aconteciam, os manuais escolares estruturavam-se na sua complexidade, gerando descontinuidade na sua leitura, pois que “le souci d’apporter une réponse à la pluralité des usages possibles implique une certaine complexité de l’outil” (Choppin, 1999, p. 8). Iniciava-se uma autêntica cultura do *zapping*. Afastava-se, desta forma, o instinto da leitura, para dar lugar a lições de símbolos, pictogramas, sinaléticas múltiplas, num discurso didáctico, por vezes patético e leviano, em que aqueles elementos “constituent un code qui est propre à cet outil, et à ce seul outil” (idem). Então, dois realces se tornam claros e que marcam, definitivamente, a história do manual escolar, num percurso de mais de um século, em que “la lecture d’un manuel s’apparente moins à celle d’un livre (lecture en continu que rythmée par les parties et chapitres)” e que por outro, “la lecture du manuel... se rapproche également beaucoup de la démarche et des procédures mises en oeuvre dans les environnements hypertextuels” (ibidem, p. 9). Entre aspectos positivos e negativos, seguramente, que a prática da leitura, os hábitos de encadeamento de ideias, ficaram lesados, não sabemos se, irreversivelmente, danificados, pela complexidade crescente da estrutura manualística, mas, o

que é facto, é que o manual escolar apresenta “un discours discontinu, éclaté, multiforme”, dificultando que ele seja dado ao aluno “comme un livre dans lequel il pourrait effectuer une activité de lecture suivie: on ne lit plus, comme autrefois, son manuel, on y navigue... ce qui implique que, comme tout marin, l'on dispose d'une carte” (ibidem).

O manual escolar, tal e qual como o livro em geral, deve permitir o estabelecimento de um arquivo de ideias, de notícias bibliográficas, de aprendizagem de contextos, possibilitar o olhar estético como objecto ou como representação do real, conduzir o aluno ao conhecimento de um universo diacrónico, num mundo que se impele “espantado de poder, para além dos espaços e dos séculos, ouvir no seu presente, tão velhas linguagens” (ibidem, p. 145). Porque afinal, “le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction” (Igen, 1998, p. 2) e que tem muito para ser desvendado, pois “desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período da sociedade” (Corrêa, 2000, p. 12), o que, mais uma vez, nos indica da proximidade entre a historiografia da educação e da teoria da história. São *veículos de circulação de ideias* que, na afirmação, novamente, de Corrêa, “traduzem valores e comportamentos” (idem, p. 13).

13.4. Homofonia¹⁸⁷

O design tradicional da aprendizagem, ainda, se suporta, na maioria dos casos, na transmissão de conhecimentos e num excessivo processo de memorização. Para isso, não há dúvida de que contribui a organização de muitos dos manuais escolares, num puzzle de múltiplas rubricas e entradas. Contudo, o ambiente em que nos encontramos imersos mudou muito e, desde, pelo menos, o ano de 1967 (criação do CPES), no que respeita à produção manualística, que os meios e as tecnologias se modificaram, num mundo mais

¹⁸⁷ Polifonia em que existe a predominância de uma voz sobre as outras.

ligado e conectado. Abandonámos, há muito, a sociedade industrial, pelo menos a de primeiro nível e habitamos a sociedade da informação, em que a formação constante do indivíduo é requerida. Para o professor, para além, de um rigor científico que se espera que possua, ele assume funções de gestor de recursos e preparador de novos materiais curriculares e de equipamentos. As novas relevâncias digitais, como as WebQuests¹⁸⁸, tendem a ocupar uma mancha significativa no âmbito das actividades propostas, donde os manuais escolares poderão ser um excelente meio de generalização daquelas metodologias. A aprendizagem é um processo, um conjunto de conhecimento activos, que constrói competências (*skills*), desenvolve atitudes, mas também, cria conhecimentos fúteis (*soft knowledge*), portanto, um processo integrado no qual, o indivíduo como um todo, mobiliza a sua inteligência, os sistemas afectivos e físicos. Neste sentido, o manual escolar deve estar conectado com as mais variadas áreas do saber, promover a curiosidade pelo conhecimento em geral, e proporcionar oportunidades de conexão com novas fontes de informação. O conectivismo, como teoria de aprendizagem desenvolvida por George Siemens (2003), propõe redes de acção, baseadas em alguns princípios, tais como:

- Diversidade de opiniões
- Os ambientes de aprendizagem são plataformas onde se desenvolve o conhecimento
- A aprendizagem como processo contínuo de tomada de decisões
- As respostas de hoje podem não ser as de amanhã
- As conexões como facilitação do aprendizado

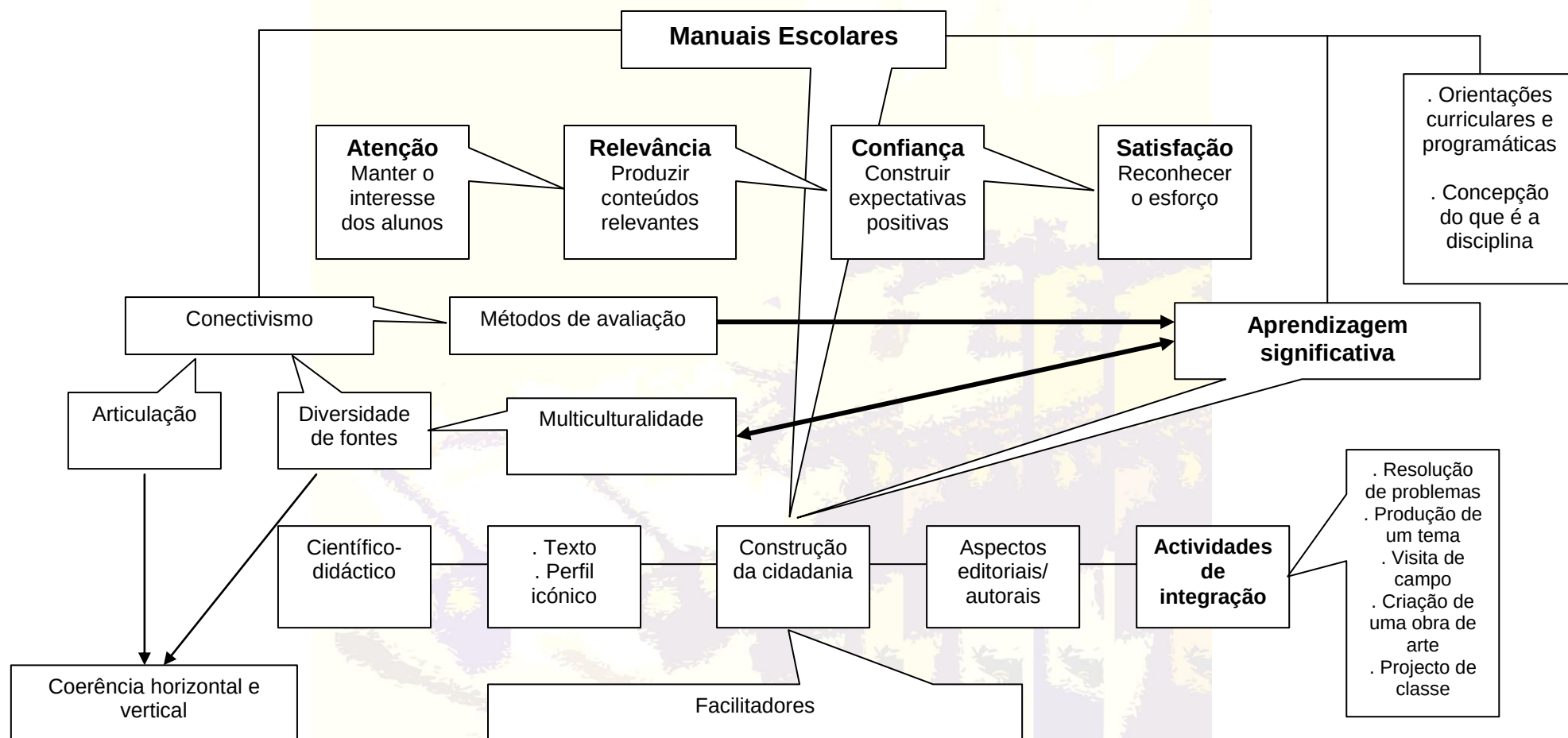
Assim, com o mapa conceptual que se apresenta de seguida, através da Figura 35, estabelecem-se as premissas essenciais, segundo as quais, a construção de um manual escolar deve estar baseada e que favorecerá a orientação da análise dos manuais que, mais adiante, se abordará. Este desenvolvimento constitui o estrado para a construção do manual escolar, metodologicamente entendido como representação e qualificação do outro (cf. capítulo da tese *A legitimidade do outro*), que adoptamos como princípio, em

¹⁸⁸ Uma *WebQuest* é uma investigação orientada, cujos recursos se encontram na Internet

que o modelo ARCS de Keller se revela como um dos caminhos que melhor podem servir o processo de uma aprendizagem significativa. Quisemos, assim, fazer interferir o modelo ARCS, de John Keller, na malha constructiva de manuais escolares, quer os temas sejam de natureza científico-didáctica, quer eles atinjam uma dimensão extra-programa e se situem numa matriz de construção da cidadania, “pela aprendizagem intercultural, numa visão sistémica da aprendizagem” (Waal, 2006, p.30):



Figura 35: Modelo para a construção de manuais escolares¹⁸⁹



¹⁸⁹ Fonte: O autor da tese, que toma como referência, até certo ponto, o modelo ARCS, de John Keller, in “Tecnologia e Aprendizagem”, vol.1 (Waal, 2006)

Resulta da análise da Figura 35, a identificação dos princípios essenciais que nos podem conduzir à análise de manuais escolares, centrados em parâmetros objectivos de observação e que confortam a sua organização, incidindo nos seguintes domínios/categorias:

a) Científico-didáctico

- Aprendizagem significativa
- Domínio da área do saber
- Conformidade com o currículo e programa
- Utilização da metodologia de antecipação

b) Texto e perfil icónico

- Comunicação adequada
- Promoção da autonomia do aluno
- Rigor do texto, simples, objectivo
- Discurso claro, vocabulário apropriado/explicitação
- Sequência de ideias lógica

c) Facilitadores

- Apresenta recursos de informação sobre a utilização do manual
- Tipo de anexos que possui
- Auxiliares pedagógicos
- Metodologia de avaliação da participação e das aprendizagens

d) Aspectos editoriais

- Características físicas, organização e estrutura
- Relação entre autor e editor
- Objectivos da edição
- Procedimentos de avaliação do manual

Estes aspectos seguem num cruzamento com o guião elaborado para a análise de manuais, Figuras 30, 31 e 32, em que o *item* a) configura os Facilitadores Pedagógicos, os *itens* b), c) e d) configuram os Facilitadores Técnicos.

Para além do mais, não se poderá perder de vista a problemática essencial da integração das aprendizagens nos manuais escolares, quer dizer-se, é necessário que a aquisição dos conhecimentos seja realizada numa perspectiva alargada tendo em vista a promoção de competências e não, simplesmente, numa probabilidade de entretenimento. Sobre isto, Gérard e Roegiers (1998, p. 74 a 83) estabelecem os limites, entre os quais, os manuais escolares se devem integrar, cumprindo determinadas funções, como:

A) Função de transmissão de conhecimentos

- B) Função de desenvolvimento de capacidades e competências
- C) Função de consolidação dos conhecimentos adquiridos
- D) Função da avaliação das aquisições
- E) Função de ajuda na integração das aquisições
- F) Função de referência
- G) Função de educação social e cultural

Este itinerário de funções deve entender-se na perspectiva da *pedagogia da integração* e em que medida ela pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A pedagogia de integração é uma função primordial e deveria constituir uma das principais preocupações de qualquer professor, pois, “manifesta-se muitas vezes, na incapacidade de um aprendente em utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que se encontram na escola (Gérard, 1998, p. 81). Um duplo processo se verifica quando se reinvestem os saberes numa *pedagogia de aproximação*, segundo Gérard e Roegiers:

- integração vertical, quando os saberes estão a montante e a jusante de uma mesma disciplina;
- integração horizontal, quando existe combinação entre várias disciplinas;

Contudo, reconhece-se que o processo não é acessível, porque está ligado a vários factores inibidores como: uma cultura escolar que impõe objectivos disciplinarizados, currículos carregados de informações, manuais escolares concebidos por especialistas nas disciplinas, existindo a tendência, por parte destes, de colocar todo o seu próprio conhecimento e experiência, numa óptica de transvase directo do manual para o aluno. Claro, que não se poderá negar a importância dos conteúdos – a não ser aqueles, nitidamente, supérfluos – mas eles, só, se justificarão, na medida em que contribuam para a aquisição e consolidação de conhecimentos e competências, sendo estas definidas segundo Gérard e Roegiers, como “um conjunto integrado de capacidades que permite – de forma espontânea – aprender uma situação e dar-lhe resposta de maneira mais ou menos pertinente” (idem, p. 76)¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Os mesmos autores definem capacidade, como um saber-fazer ou um saber-ser que permite a realização de desempenhos

A partir desta perspectiva, apresentaremos, embora não o façamos de um modo completo e global, por opção inicial, algumas considerações que tomam por referência a comparação entre a Pedagogia por Objectivos – Pedagogia com Objectivos! – e a Pedagogia por Competências, que marca, de modo acentuado, a construção dos manuais escolares. A Pedagogia por Objectivos, tão popular a partir dos anos 60, trouxe para o processo de ensino e aprendizagem um conjunto de técnicas e métodos “visando clarificar as tarefas de planificação, execução e avaliação da acção educativa”, que não mais constituíam uma tecnologia de actividades educativas, afinal, “um modelo pedagógico pedido por empréstimo aos gestores e à sua lógica de planificação, rentabilização e economia de projectos, meios, recursos e produtos” (Pombo, 1984, p. 47-72). A definição de *objectivos* encontra por parte de muitos teóricos uma diversidade de entendimento, mas que se encontra em Rodriguez Dieguez uma definição abrangente, que aceita condutas intelectuais, expressivas, operativas e éticas, afirmando-se, então, como “el comportamiento esperado en el alumno como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación” (Dieguez, 1986, p. 44). De realçar que muitos dos manuais escolares evidenciam os objectivos da disciplina, não se podendo, deles, furtar, pois é o próprio Ministério da Educação que tem por responsabilidade a definição, para cada disciplina, dos objectivos e, respectivo, programa curricular. Ora assim sendo, esta questão tem uma dimensão política e conjuntural, levando o professor a ter de clarificar e a determinar, em sede da sua classe, a forma como vai operacionalizar os objectivos gerais pré-determinados. Aqui, o manual escolar deve saber possibilitar as estratégias de desenvolvimento dos programas, da forma mais clara, precisa e inequívoca possível. Mas a questão é, agora, saber se uma pedagogia que assenta na formulação de objectivos determinados, pode, de alguma forma, permitir uma diversidade de aquisição de conhecimentos e se pode iludir a consequência imediata, de ter como objectivo uma avaliação objectiva.

A Pedagogia por Objectivos evolui por pequenas unidades de ensino, que serão desenvolvidas parcelar e gradualmente. Aqui, questiona-se esta opção, pois, vai acentuar-se o tratamento isolado dos temas – verifica-se que se encontram nesta situação os manuais “O meu livro de Educação Musical”,

“Eu e a Música”, “Educação pela Música”, “Ritmo e Melodia”, “Tambor Mágico”, “O Realejo”, “Escola Musical”, entre os analisados¹⁹¹. Afinal, este modelo organizacional do currículo que alguns autores, ainda, preferem, parece tratar-se, muito simplesmente, de normas que apontam facilitar as tarefas de planificação, execução e avaliação do processo de ensino/aprendizagem. O ensino por objectivos conduz-nos, assim, a comportamentos observáveis, apresentando algumas vantagens pedagógicas, como a planificação mais fácil do ensino, “despertando o espírito de iniciativa” (Landsheere, 1983, p. 299), ou ainda, prevenindo uma melhor operacionalização das estratégias e, muito em particular, possibilitando que “os objectivos pouco importantes possam ser mais facilmente encontrados, eliminados ou ajustados ao lugar que lhes compete” (idem). Por outro lado, não deixa de existir críticas a este modelo, no sentido da simplificação do processo de aprendizagem, ao se pretender planificar detalhadamente o ensino, mas também, ao nível de uma certa complexificação da acção, quando “se pretender delimitar todos os objectivos, maiores ou menores, conduzindo à acumulação de definições” (ibidem, p. 305), ou ainda, correndo-se o risco de “excluir a autonomia e a iniciativa do aluno na organização da sua própria aprendizagem” (Birzea, 1986, p. 94), pois existe uma intervenção e controle excessivos por parte do professor.

Philippe Perrenoud lança críticas oportunas ao modelo de ensino por/com objectivos, suscitando-lhe um grande número de perplexidades ou de divergências, questionando a natureza dos objectivos da escolaridade básica, colocando algumas questões como: “Visa a escolaridade básica, o desenvolvimento de capacidades gerais, como a leitura e saberes disciplinares? Ou também deve desenvolver competências transversais ou disciplinares? Deve transmitir valores, levar a interiorizar normas, forjar atitudes, desenvolver uma relação específica com o saber, com a lei, com os outros? Até que ponto os mesmos objectivos de formação devem ser impostos a todos os alunos?” (Perrenoud et al., 2005, p. 72). Em termos didácticos este modelo coloca grandes problemas de acção, porque sequênciava a abordagem dos objectivos, trabalhando intensivamente um objectivo e passando ao seguinte, “afastando o aluno das situações de aprendizagem mais ricas, dos

¹⁹¹ Verificar-se-á, mais detalhadamente, mais à frente, na análise empírica

métodos activos, das pedagogias construtivistas, dos procedimentos de projectos e de pesquisa, pois, somente, o exercício escolar tradicional pode ser fechado em um único objectivo” (idem).

Perrenoud trouxe, no entanto, para a discussão um ensino voltado para a construção de competências, mobilizando *recursos cognitivos para enfrentar situações pela inteligência e habilidade*. Então, os manuais escolares, como dispositivo de interpretação da realidade, devem construir-se numa base de mobilização de competências, realçando a primazia destas sobre os conhecimentos, visão de Perrenoud quando assume que os currículos devem “promover uma limitação drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos” (Perrenoud, 1999, p. 10). Contudo, a própria definição, à cabeça, dos objectivos de uma determinada disciplina, deve levar à reavaliação da quantidade e qualidade dos saberes transmitidos, pois só serão válidos, aqueles que corresponderem à sua mobilização em determinadas situações. Perrenoud volta a enfatizar o facto de “a escola só poder preparar para a diversidade do mundo, quando aliar conhecimentos e savoir-faire a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (idem, p. 75). Então, os conteúdos disciplinares farão sentido, a partir do momento em que eles sejam mobilizados com o objectivo de construir competências, norteando, estas, o tempo e espaço educativos. Entenda-se, no entanto, que tal só se atingirá quando for possível a integração curricular, como Santomé, Torres a entende (1998) e quando se compreender que o elenco disciplinar se constitui como meio e não como fim, voltando Perrenoud a questionar sobre o valor exacto das disciplinas escolares e o que elas representaram “além de ler, escrever e contar, na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores” (ibidem, p. 43).

Aqui, valeria a pena, se as nossas opções metodológicas nos tivessem permitido, equacionar a abordagem de um outro modelo que se entronca, com naturalidade, no perfil de integração curricular de Santomé (1998) e que se articulam com as mais diversas variáveis pedagógicas – espaço, tempo, currículo, relações entre pares, o mundo exterior – que Gisèle Barret

desenvolveu e a que chamou de *Pedagogia da Situação*¹⁹². É uma concepção, diríamos nós, de excepcional alcance didático-pedagógico, em que as noções de espaço e tempo são essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, advertindo Barret que “en una concepción existencial de la pedagogia, no hay tiempo sin espacio” (Barret, 1995, p. 17). O lugar da sala de aula, onde a maior parte das aprendizagens se realizam e o tempo dos horários, das épocas escolares, os ritmos de aprendizagem, marcam uma coexistência dinâmica do processo educativo, “donde la confrontación permite tanto los interrogantes como la profundización” (ibidem, p. 9). Se a perspectiva tradicional de alguns modelos pedagógicos se centra e, por vezes, se resume, à abordagem dos conteúdos programáticos de cada disciplina, a *Pedagogia da Situação* alarga o espectro das aprendizagens às experiências lúdico-expressivas, sem que se despreze o aleatório ou o imprevisível, como forma de comunicação, “en efecto, el reconocimiento de la vivência individual y colectiva supone la identificación del proceso vital y de sus manifestaciones interiores y exteriores; supone otorgar impotência a las percepciones y acontecimientos acentuados por la subjectividad manifestada por la personalidad, dentro de la variación de las circunstancias, las diferencias, las condiciones, en suma, de todas las variables de la situación” (ibidem, p. 64). Contrapondo a *Pedagogia da Situação* ao Modelo por Objectivos ou por Competências, Barret faz uma acentuação no sujeito que aprende ou que ensina, realçando as dimensões afectiva, motivacional e comunicacional do aprendente, em contraste, afinal, com objectivos e conteúdos, definidos superiormente ou pelo professor, modelo não muito aplicado pelos manuais escolares. A *Pedagogia da Situação* é um modelo não muito desenvolvido pelos manuais escolares analisados, como verificaremos, mais adiante.

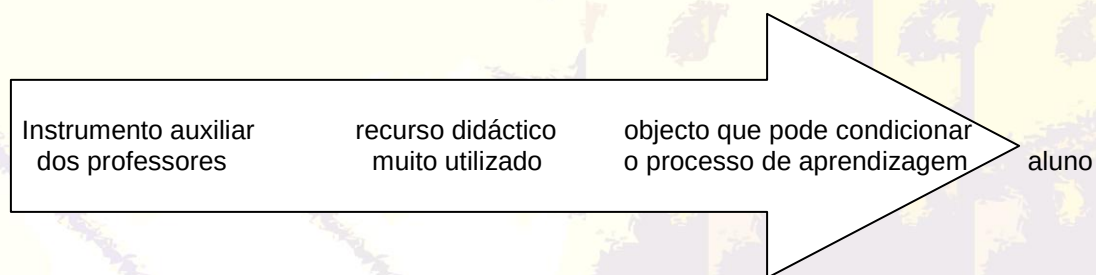
13.5. Concepção de manuais escolares

Na sequência do constructo teórico que fomos desenvolvendo ao longo da tese, das inúmeras considerações de natureza técnica que elaborámos e das conexões várias que estabelecemos com outras áreas do conhecimento,

¹⁹² Esta teoria foi apresentada pela primeira vez, em 1986, através da obra *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*, publicada pela “Section d’enseignement secondaire et collégial”, Montreal, Québec.

dos vínculos ao currículo, sua natureza e desenvolvimento, da problemática levantada sobre a consideração do manual escolar, não tanto como abastecedor de técnicas e de métodos, mas, sobretudo, entendido como um livro que ajuda a reflectir e que se constitui em peça motivadora significativa no sentido da aquisição e retenção de conhecimentos (Ausubel, 2003) é possível, agora, socorreremo-nos da construção de um modelo de análise de manuais escolares, partindo de alguns pressupostos, que evoluem de acordo com a Figura 36. O que se procura evidenciar é que os manuais escolares são um constructo em que circulam ideias e saberes, generalistas e específicos e que, a partir deles, se pode produzir um capital específico, quer para os alunos, quer para os professores, numa espécie de corda discursiva que ajuda a verificar os percursos de aprendizagem de ambos os protagonistas:

Figura 36: O manual escolar como recurso de mediação



Fonte: o autor da tese

A aprendizagem na sala de aula depende, em muito, da natureza dos materiais que se utilizam e do modo como eles se aplicam, se no melhoramento de determinadas capacidades académicas, ou então, na motivação “para a descoberta de princípios mais gerais que afectam o melhoramento da aprendizagem na sala de aula e a instrução como um todo” (Ausubel, 2003, p. 25). E neste âmbito, integram-se os manuais escolares, pelo facto de eles “ serem um dos principais meios de interpretação e desenvolvimento do *currículo oficial*, proposto pelo Ministério da Educação a nível nacional” (Morgado, 2004, p. 61). Mas a aprendizagem por recepção significativa “envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado” (Ausubel, 2003, p. 1), destacando-se, assim, a importância atribuída ao manual escolar. Contudo, a sua organização, o modo como os seus conteúdos são abordados e como ele

interpreta o currículo oficial, vai interferir na qualidade do que se aprende, no sentido dessas aquisições serem relevantes para a estrutura cognitiva do aluno, pois, uma das condições que pressupõe uma aprendizagem significativa é que “o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária e não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante e que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material” (idem).

O manual escolar é um recurso que concorre – ou deve concorrer – para o processo de mediação, entre o currículo e o aluno, mas que se sujeita a riscos de interferir num processo de mediação didáctica mecânica, não provocando mudanças, portanto, limitando-se a uma reprodução da realidade, pelo que “uma actividade mecânica de ensino, levada a cabo na sala de aula conduz, meramente, à reprodução de conteúdos preestabelecidos, não à aprendizagem; conduz à memorização receptiva de informações isoladas” (Teixeira, 2001, p. 280). A Figura 36 transmite-nos a ideia de uma realidade que se centra na possibilidade do manual escolar, antes de chegar ao aluno, se assumir como um instrumento auxiliar do professor e de não corresponder à aprendizagem significativa de que Ausubel nos fala, num quadro em que, por um lado, “é o manual que se incumbe de dar a direcção para o ensino, obscurecendo-o” e, por outro, se verifica que “o professor reproduz acriticamente (sem dar conta de suas intenções político-sociais) as prescrições pedagógicas constantes do manual” (Ausubel, 2003, p. 1). A produção do discurso pedagógico a partir dos manuais escolares suscita um sem número de reflexões e de hipóteses que reequacionam, em cada instante, o modo como a aproximação a um quadro de apropriação dos conteúdos do manual se realiza por parte do corpo docente. Quer dizer, como procede o professor, enquanto mediador, mas também como leitor do próprio manual, e como divulga os seus textos a outros leitores, os alunos, os quais podem compor um público diversificado e heterogéneo. Afinal, encontramos-nos diante de um dispositivo muito particular e, porque não, ambíguo na sua identidade, quando ele funciona, simultaneamente, como produto e produtor de determinado discurso pedagógico. E como poderá, afinal, o professor libertar-se de um provável *círculo vicioso* a que está sujeito, evitando que se flagele como reprodutor de

mitos e imagens, quantas das vezes, erróneas na sua interpretação da realidade? Para que o professor possa construir à sua volta uma imagem própria e independente, será indispensável que ele não se torne refém do manual, que o contrarie na sua representação de contentor do saber e que possa deitar mão a textos e livros complementares.

Mas o que é certo, se não numa interpretação livre da realidade, mas pelo menos curiosa nos seus efeitos, o professor com dificuldade conseguirá libertar-se das amarras do manual escolar, porque embora ele o utilize como objectivação do seu trabalho, como meio e processo para a realização de aprendizagens, verifica-se que, mesmo na ausência do professor, é possível proceder-se à circulação do conhecimento, agora, através do manual escolar, dos seus textos, das suas imagens, gráficos, etc. É um género de ensino à distância, em que o principal motor da aprendizagem é substituído por uma espécie de *professor substituto*. Neste tempo de massificação escolar, o manual cumpre, assim, uma outra função, a de dar resposta, simultânea, a um crescente número de alunos. Mas também, o manual nesta perspectiva, vai acentuar e complexificar a organização disciplinar em que assenta o nosso sistema educativo, fragmentando conhecimentos e hierarquizando-os, à volta de ciclos e séries, por fórmulas mais elaboradas e especializadas. É o resultado da necessidade de *ensinar tudo a todos*, desconsiderando ritmos de aprendizagem, diferenças culturais e hábitos e métodos muito particulares. Comenius expressava esta exigência estrutural, afirmando que “a arte de ensinar nada mais exige, (...) que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (Comenius, 2006, p. 176). Mas afinal, nada mais faz a escola do que acentuar as normas do trabalho industrial, deslocando-se a habilidade individual do trabalhador para o instrumento, tal e qual o manual escolar procede, transferindo do mediador, do professor, para o livro, os conhecimentos a serem veiculados.

Alain Choppin lembra que os manuais escolares constituem “os utilitários da sala de aula e são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar”, para afirmar mais adiante que “são sempre concebidos para um uso, tanto colectivo (em sala de aula, sob a direcção do professor), como individual (em casa) (Choppin, 1992, p. 16-17).

Contudo, sem termos considerado a análise de qualquer manual escolar, mas ancorados numa prática autoral que vem de há longo tempo, temos verificado que, normalmente, muitos dos recursos, em forma de manual, privilegiam a memorização dos textos e informações, resultando que o pequeno prazo é o horizonte desejado, pois é óbvio que “as aprendizagens por memorização não aumentam a substância ou composição do conhecimento. Normalmente, possuem uma utilidade limitada, prática e com vista a poupar tempo e esforço” (idem, p. 12). Em suma, qualquer objectivo educacional não pode sustentar-se num tempo imediato e suportar-se na construção de um produto final, acabado, gratuito, ou absorvente. É indispensável que exista um lapso de tempo extenso para que as aprendizagens se consolidem ou se justifiquem, sendo, então, que “as memórias semânticas têm tendência a ser simultaneamente a longo prazo e significativas, pois o aprendiz pretende, de um modo geral, que estas se tornem parte de um conjunto de conhecimentos existente e sempre em crescimento e, também, porque o próprio processo de aprendizagem significativa é, necessariamente, complexo e, logo, exige um extenso período de tempo para ser concluído” (ibidem).

É nesta óptica, que as grades utilizadas foram construídas, para se perceber com clareza, discriminação e estabilidade as ideias relevantes e como o manual escolar se pode assumir como um facilitador ou como um complicador do processo de ensino e aprendizagem, sobre um *corpus documental* de 74 manuais escolares editados, entre 1964 e 2005 (cf. Anexo A). Porém a análise, mais aprofundada, incidirá sobre 32 manuais escolares (cf. Quadro IV) destinados ao 5º ano de escolaridade, porque os manuais destinados ao 6º ano de escolaridade repetem, na maioria dos casos, a mesma metodologia e seguem, por via disso, o mesmo tipo de organização dos do ano curricular anterior, quando respeitam ao mesmo autor.

Tentámos, assim, realizar a análise dos 32 manuais escolares de uma forma exaustiva, na perspectiva de fornecer uma ideia geral sobre o universo em que se movem os manuais escolares de Educação Musical e conhecer como eles dão resposta às expectativas dos alunos e como sabem, podem ou querem fazer do processo de aprendizagem, um elevado impulso accionador do desempenho de cada aprendiz. A análise documental visa, de algum modo, permitir a facilitação aos observadores, de um estudo ulterior de um

corpus documental – neste caso, manuais escolares da disciplina de Educação Musical – obtendo o máximo de informação quantitativa e qualitativa.

Até ao momento, poucos estudos históricos e quantitativos existem sobre este assunto, pelo menos, de um modo sistematizado e muito pouca reflexão acontece, a não ser por momentos e em casos pontuais, de que fomos dando nota ao longo da tese. Algumas limitações foram consideradas neste estudo, principalmente, no que se refere às formas como alunos e professores realizam a utilização do manual e que representações têm dele. Se aos primeiros, os manuais escolares chegam de um modo inadvertido, pois não foram chamados a dar opinião, para os segundos parecem constituir um porto de abrigo, também pelas inúmeras razões que fomos trazendo para este estudo. Todas estas limitações devem ser entendidas como contributos e dimensões para futuros exames sobre o tema, quer ao nível de uma produção teórica, quer na continuação da observação de exemplares, quer ainda, no que nos parece da maior acutilância, concorrer para que seja possível alertar os professores para a problemática da manualística escolar, em sede da sua preparação especializada ao nível da análise crítica dos manuais. Porque aqueles não podem nem devem ficar alheados de uma questão central para a educação, não podem continuar a perceber a utilização dos manuais como um acto simbólico e desprovido de consequências ao nível da educação e da instrução, aliás como Apple faz recordar, quando afirma que “a maioria dos educadores responde a estas condições de uma forma particular. Ignora-as.” (Apple, 2002, p. 10). Tudo tem de ver com a educação, o desemprego, a fuga de capitais, a degradação urbana e do urbanismo, a sustentabilidade ambiental e, por maioria de razão, os manuais escolares, que são um dispositivo educativo que rende, aproximadamente, 60 milhões de euros, com a venda de 9 milhões de exemplares¹⁹³, valor calculado a partir do último relatório da APEL, datado de 1997.

Verifica-se que, por ausência também, de estudos aprofundados e de uma investigação sistémica sobre a manualística escolar, nos encontramos diante de um problema que navega para além das águas territoriais, quer dizer-se, percorre veredas desconhecidas e descontroladas no seu desenho. Por

¹⁹³ Os exemplares produzidos em 1996 chegaram aos 10.855.025 (O Mercado do Livro Escolar, 2005)

isso, parte da legislação existente não foi cumprida ou foi ineficaz, pelo poder das editoras e pela fragilidade da acção dos docentes e das, próprias, escolas¹⁹⁴, que sempre se acantonaram no seu papel de pai adoptivo dos manuais. Se a educação é um sistema, profundamente, relacional e relacionado, muitos professores não se reconheceram nele e “ao não olharem para a educação de forma relacional, ao não considerarem que foi produzida a partir dos conflitos económicos, políticos e culturais que surgiram ao longo da história, colocam frequentemente as questões educacionais num compartimento separado, o qual não permite uma interacção fácil com as relações de poder, de classe, de género e de raça que dão à educação o seu significado social” (idem).

Também não nos preocupou, em demasia, a análise de conteúdo, o currículo oficial imposto, aquilo que os alunos deveriam saber e conhecer, mas sobretudo, a maneira como cada autor formulava a sua hipótese de apresentação da matéria e as possibilidades que abriam para o conhecimento global. Seguramente, que a decisão de cada autor, as opções editoriais são, por si só, mais gravosas para a motivação, para o empenho do aluno e para o processo de aprendizagem, do que sabermos que esta ou aquela matéria não foi incluída, ou foi-o por razões ideológicas. Por isso mesmo, a acção do professor é essencial em toda a dinâmica de adopção e utilização do manual escolar, porque se deve conhecer, em toda a extensão, “como funciona a edição de manuais, quem decide, quais as razões ideológicas e económicas que estão por detrás de decisões acerca dos manuais e como é que a cultura, a economia e o Estado se inter-relacionam, especificamente, na produção de conhecimentos oficiais” (Apple, 2002, p. 14). Há que não se perder de vista que o negócio do livro escolar envolve demasiados protagonistas, é uma mercadoria sujeita a influências, económicas, culturais, sociais e políticas, percorrendo um circuito desde a produção até ao consumo, passando pela distribuição. A independência do professor, aquele que escolhe o manual, pode estar prejudicada, se ele não estiver consciente de todos os trâmites que segue a construção e produção de um manual escolar.

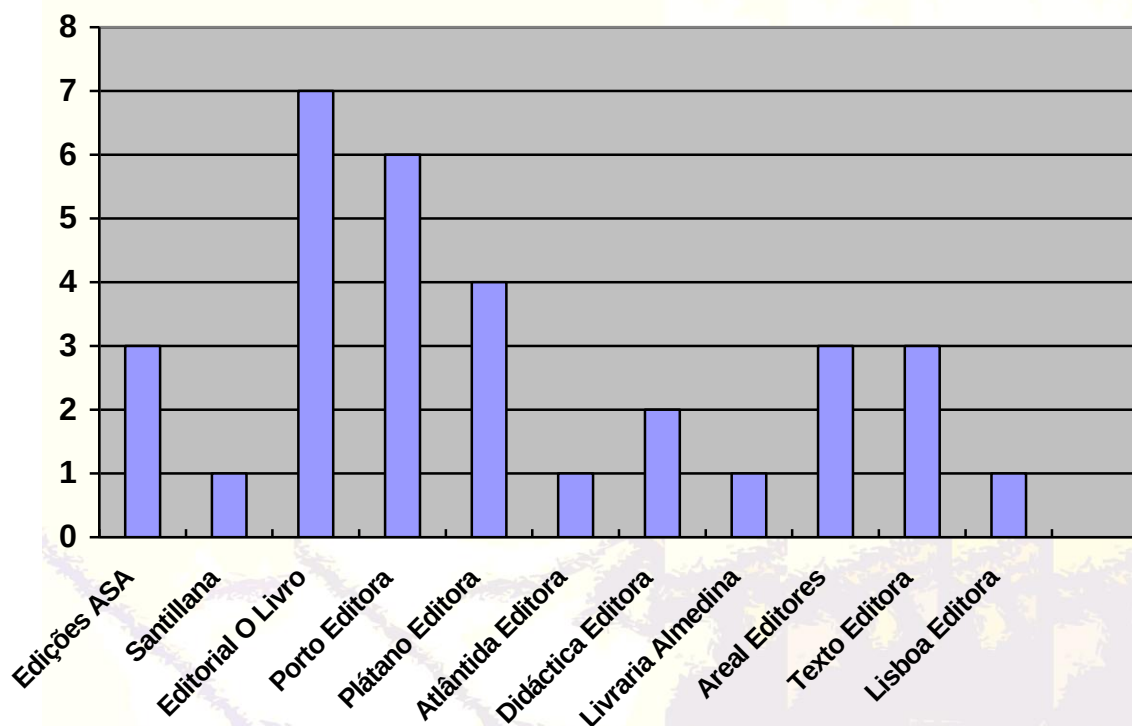
¹⁹⁴ Os Conselhos Pedagógicos são responsáveis pela aprovação dos manuais escolares

As condições de vida, de trabalho e social, estarão dependentes e não se pense que sempre de modo superficial, dos esforços e das exigências tecnológicas (o manual é uma ferramenta com muita tecnicidade) pedidas à escola. Os manuais não são *coisas físicas*, objectos descartáveis, mas sim produtos culturais que se concretizam por relações com pessoas, com conhecimentos e com emoções e “visto que é o manual escolar que estabelece tantas das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula” (idem, p. 63), é por isso, que a formação dos professores nesta área, é determinante para o sucesso da aprendizagem e para o impacte do manual escolar, como o livro essencial da emocionalidade educativa. Porque é um assunto bastante sério e penetrante, porque o saber crítico na educação não pode ser entendido levianamente, nem como produto transaccionável, é que se considera que os estudos à volta da manualística escolar devem ser tratados com clarividência, devendo ser levadas em linha de conta algumas das advertências apresentadas nesta tese. Talvez o seguinte comentário final de Apple, possa conduzir-nos à legibilidade intelectual, reconhecendo a importância do trabalho na sala de aula com manuais escolares, tal é o vigor da sua questão, “a educação e os educadores podem ter um lugar valioso nesta longa revolução, no impulso criativo para uma cultura democratizada, um governo democratizado e uma economia democratizada. Será que vamos aceitar isto?” (ibidem, p. 148).

De realçar que existe um número elevado de editoras (cf. Gráfico 1 e Quadro IV) que produziram manuais de Educação Musical, o que pode levar à consideração de grande proliferação de dispositivos didácticos – manuais escolares – conduzindo a um quadro de carência, de um modo geral, de qualidades científicas e pedagógicas suficientes, não pelo excesso de produtos, mas porque eles são organizados numa base concorrencial de enorme agressividade. Esta situação pode reflectir-se, posteriormente, quer na avaliação dos dispositivos, quer, ainda, na escolha dos manuais por parte das escolas e professores, visto que estes não têm formação inicial, nem contínua, que lhes permitam escolher, criteriosamente, os manuais para os seus alunos. Este será um outro assunto a levar em linha de conta numa outra investigação sobre manuais escolares, identificando até que ponto, a influência da editora pode subverter ou não o conceito de dispositivo didáctico e de que forma, ela

se constitui como entidade suprema da adopção, quer pela sua influência física a presença de delegados junto das escolas - quer pelo modo, como mercantiliza os seus produtos.

Gráfico I: Manuais analisados, produzidos por editoras/5º ano de escolaridade 1970-2004 (período em análise)



Aproveita-se a oportunidade para indicar a diversificação de autores, em que 39 autores assinam 32 manuais do 5º ano de escolaridade, entre 1970 e 2004, verificando-se uma proliferação autoral em que, em média, praticamente um autor assina um manual, notando-se que só dois autores atingem a marca igual ou superior a 4 manuais. Sem se desejar inferir qualquer tipo de análise objectiva pode, no entanto, considerar-se que há sempre um autor que se deseja ver reflectido num manual escolar. Através do Quadro III pode verificar-se que a maioria deles teve uma única experiência autoral, o que pode, de algum modo, explicar a falta de continuidade dos projectos didácticos.

Quadro III: Distribuição de autores por exemplares

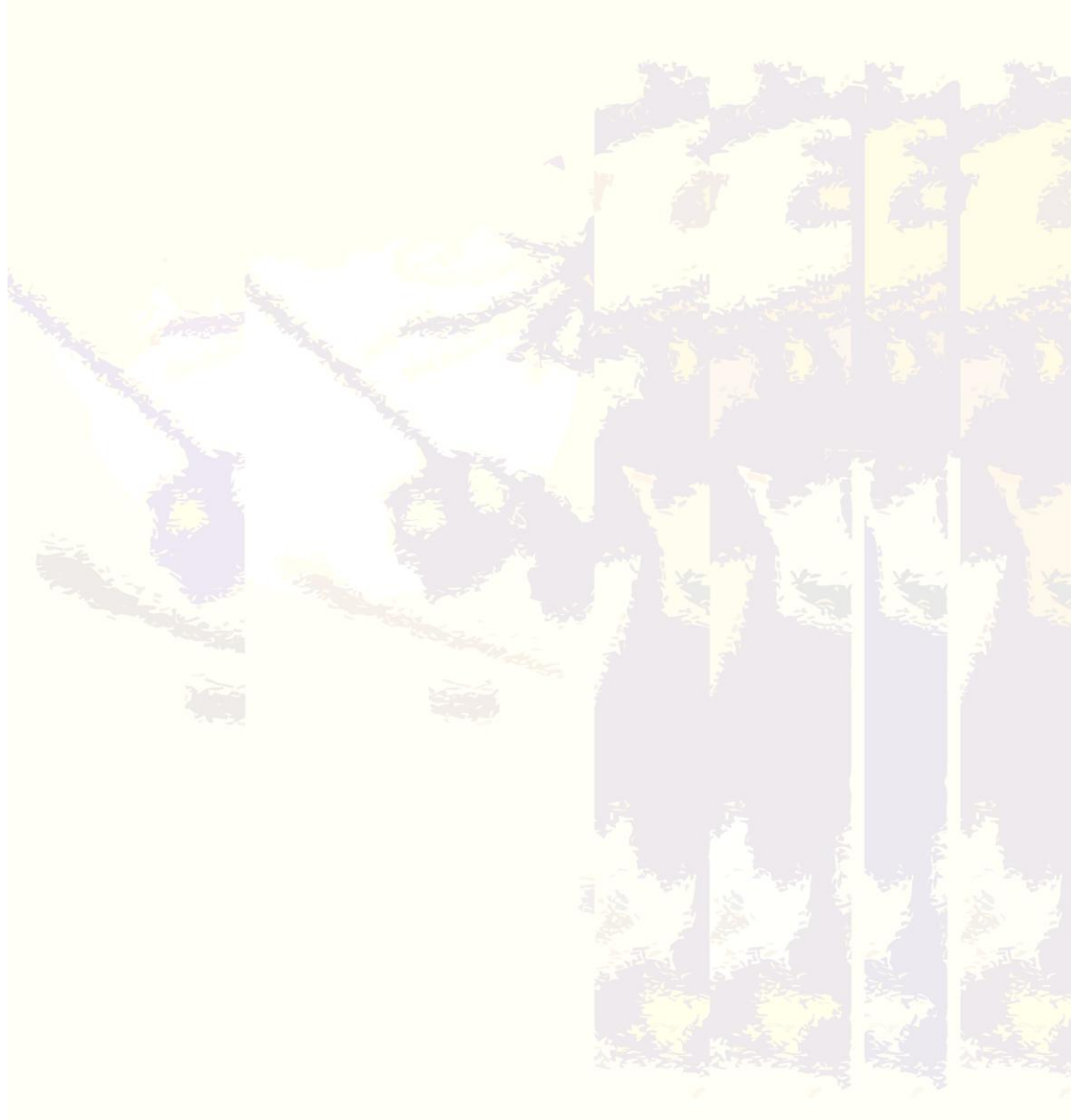
Autor	Exemplares
Manuel Tino	1
Francisco Faria	1
Joel Canhão	1
Margarida Almeida e Sousa	5
Maria Luísa Pecegueiro	2
Maria Teresa Silva	5
Maria Bernadette Marçal	1
David Oliveira	2
Isabel Carneiro	4
Graça Mota	1
Nelly Leite	1
José Atalaya	1
Helena Serra	1
Odete Ferreira	2
Judite Lobato de Faria	1
Judith Castelo-Branco	1
Rui Machado	3
Madalena Baptista	3
Helena Gonçalves	1
Antónia Castro	2
Isabel Figueiredo	2
Rosa Nunes	2
Carlos Ferreira	1
Manuela Encarnação	1
Mário Relvas	1
José Paulo Pontes	1
José Carlos Godinho	1
Maria Borges	1
Luísa Amendoeira	1
Pedro Lencastre	1
Nuno Rocha	1
Nuno Ribeiro	1
Ana Sérgio	1
Carlos Graciano	1
Carlos Xavier	1
Pedro Valada	1
António Neves	1
David Amaral	1
Jorge Domingues	1
Total	39

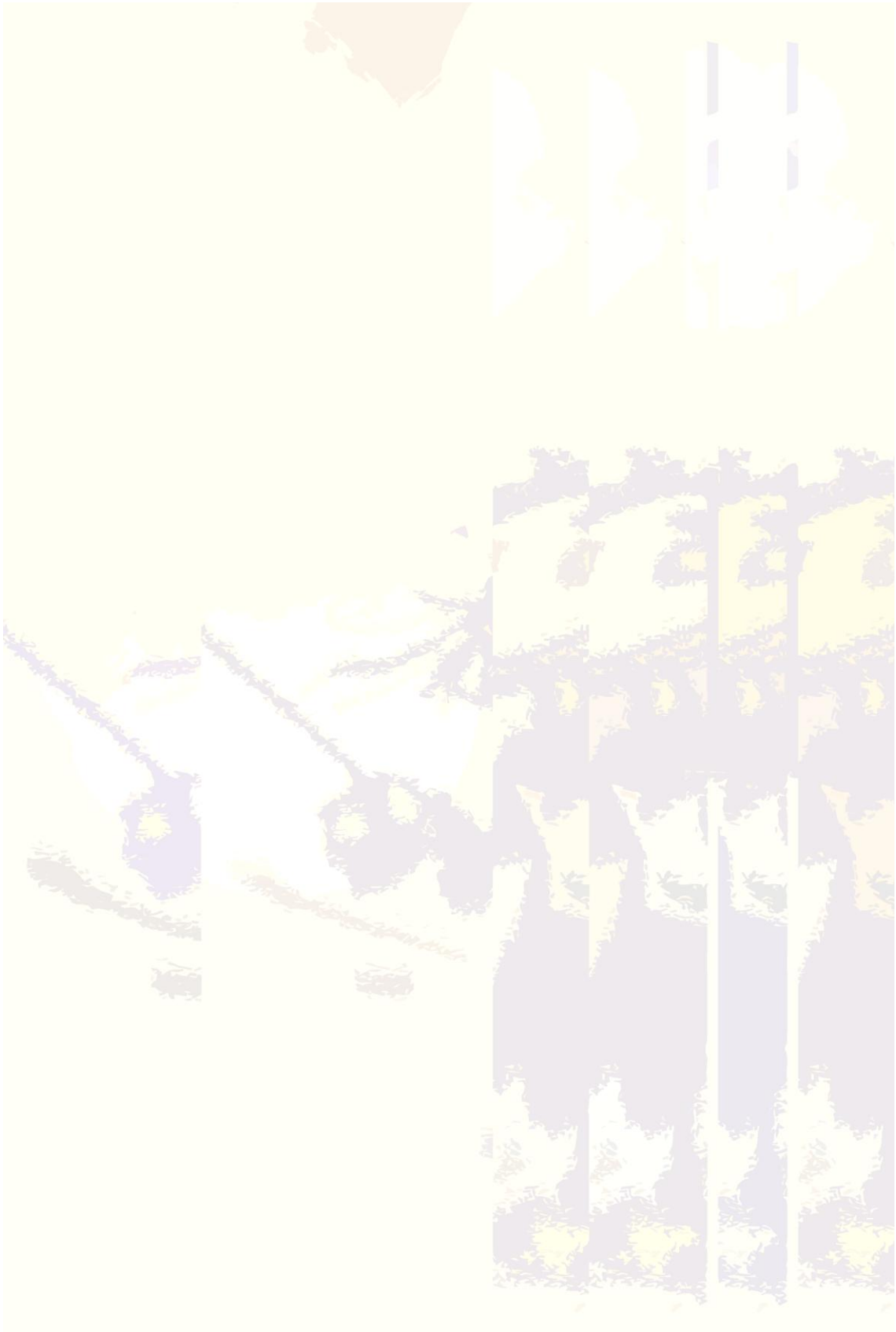
A intenção da investigação é, pois, descobrir e compreender como se configura e se aborda o ensino da Educação Musical, quer em termos do discurso organizativo dos seus autores e, depois, ao nível das práticas por eles sugeridas de organização, de integração e de promoção do conhecimento.

Seguindo a análise de conteúdo reflectida por Laurence Bardin, as diferentes fases desta análise e que nos levaram à produção dos quadros seguintes, organizaram-se em torno de três missões: *a leitura flutuante, a escolha dos documentos e a formulação de hipóteses e objectivos* (cf. Bardin, 2007, p. 90). A seguir à definição dos objectivos e da construção de um quadro teórico referencial da investigação, a seguinte sobre actividade centrou-se no conhecimento dos documentos a analisar (manuais escolares), tomando um primeiro contacto com a sua natureza e com as impressões que eles nos transmitiriam. Determinada a data sobre a qual incidiria a análise empírica (1970-2004), havia que proceder à constituição do *corpus* de análise que permitisse fazer incidir alguns procedimentos analíticos (cf. Quadro IV, Quadro V, Quadro XI e Quadro XIII). Foram tidos em conta aspectos de exaustividade, não se deixando de fora manuais que respeitassem o período em análise; considerou-se a sua representatividade, alargada a um grande leque de editoras e de autores, revelando-se que os 74 manuais escolares de 5º e 6º anos de escolaridade encontrados, constituiriam um grupo homogéneo e pertinente; submeteram-se a um quadro analítico 32 manuais de Educação Musical destinados ao 5º ano de escolaridade, pois, como, já, atrás foi referido, os manuais do 6º ano seguiam, de modo geral, a mesma estrutura organizativa, o que se manifestava como excesso, a sua análise (cf. Bardin, 2007, p. 90-95).

Preparado e organizado que estava o material a analisar, importava, agora, construir um quadro de análise pragmático, à volta de grades de análise, que consubstanciassem os Aspectos Formais (Quadro IV), os Facilitadores Técnicos (Quadro V), os Aspectos Comunicacionais (Quadro XI) e os Suportes Conteudinais (Quadro XIII), que pudesse validar de igual modo, os manuais seleccionados e, cujos resultados de análise pudessem fornecer pistas de interpretação objectiva, de acordo com os fundamentos da enunciação da análise – perceber até que ponto os manuais seguiam o quadro teórico enunciado na 1ª parte desta tese, ou seja, até que ponto eles poderiam contribuir para uma aprendizagem significativa, definidos que são, na perspectiva de Gérard e Roegiers, como “sendo um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficiência” (Gérard, 1998, p.19).

Esta ambição da enunciação poderia encalhar-se entre a subjectividade do investigador e a construção do discurso organizativo do manual. Por isso, o quadro teórico de análise submeteu-se a princípios claros, essenciais, elencando o máximo de informação e procedendo numa exacta compreensão do processo de organização do manual, tentando perceber se a reconstrução do conhecimento estaria reduzida a meros exercícios, ou se se constituía num instrumento ao serviço da mediação dinâmica do professor. O primeiro deles tratou de elencar os manuais sujeitos à avaliação, a que se demos o nome de **Nomenclatura**, em que são indicadas as informações mais relevantes, quanto à identificação do manual (*nome, editora, ano de edição, autor*), de acordo com o Quadro IV:





Quadro IV: **Nomenclatura**/32 manuais do 5º ano de escolaridade

Cod.	Manuais	Editora	Ano	Autor	Dimensão s/cm	Cod.	Manuais	Editora	Ano	Autor	Dimensões/ cm
1	Vamos cantar!...	Porto Editora	1970	Manuel Tino	20,5 X 14,5	16	Escola Musical **	Porto Editora	1992	. David Oliveira	25 X 17
2	O meu livro de Educação Musical	Atlântida Editora	1972	. Francisco Faria . Joel Canhão	22 X 16	17	Caixa de Música	Didáctica Editora	1996	. Judite Lobato de Faria . Judith Castel-Branco	26,5 X 19
3	Eu e a Música	Editorial O Livro	1978	. Margarida Almeida e Sousa . Maria Luísa Pecegueiro . M.Teresa Pereira da Silva	20,5 X 14,5	18	O Corneta	Plátano Editora	1996	. Rui Machado . Madalena Batista . Helena Gonçalves	26 X 20
4	Música e Vida	Didáctica Editora	1979	. Maria Luísa Pecegueiro . Maria Bernadette Marçal	23,5 X 16	19	Companhia dos Sons	Areal Editores	1999	. Antónia Castro . Isabel Figueiredo	27 X 21
5	Eu e a Música	Editorial O Livro	1980	. Maria Margarida Almeida e Sousa . Maria Teresa Pereira da Silva	23,5 X 16,5	20	Si Maestro ***	Plátano Editores	1999	. Madalena Batista . Rosa Nunes . Rui Machado	26 X 20
6	Educação pela Música	Porto Editora	1981	David Oliveira	18 X 24	21	A Festa da Música	Edições ASA	2000	Carlos Ferreira	21 X 21,5
7	Viver a Música	Livraria Almedina	1985	Isabel Carneiro	21 X 14,5	22	Musicando	Editorial O Livro	2000	. Isabel Carneiro . Manuela Encarnação . Mário Relvas	27 X 20,5
8	Os Sons do Mundo	Edições ASA	1985	. Graça Mota . Nelly Leite	21,5 X 20,5	23	Notas Soltas	Texto Editora	2000	José Paulo Pontes	27 X 20
9	Ritmo e Melodia	Editorial O Livro	1985	. M.Margarida Almeida e Sousa . M.Teresa Pereira da Silva	23 X 16	24	Companhia dos Sons	Areal Editores	2000	. Antónia Castro . Isabel Figueiredo	27 X 21
10	Educação pela Música *	Porto Editora	1985	David Oliveira	18 X 24	25	Era uma vez a Música...	Santillana	2003	José Carlos Godinho	28,5 X 23
11	A Cassette Azul	Plátano Editora	1987	José Atalaya	23,5 X 16,5	26	O Som da Música	Porto Editora	2004	. Maria Borges . Luísa Amendoeira . Pedro Lencastre	27,5 X 20
12	Sons e Movimento	Editorial O Livro	1987	. Isabel Carneiro . Helena Serra . Odete Ferreira	23,5 X 16,5	27	Allegretto	Areal Editores	2004	. Nuno Rocha . Nuno Ribeiro	28 X 21,5
13	Ritmo e Melodia	Editorial O Livro	1987	. Margarida Almeida e Sousa . Teresa Pereira da Silva	23,5 X 16,5	28	SiMaestro ***	Plátano Editores	2004	. Madalena Batista . Rosa Nunes . Rui Machado	26 X 20
14	Tambor Mágico	Editorial O Livro	1988	. M.Margarida Almeida e Sousa . M.Teresa Pereira da Silva	23,5 X 16,5	29	Música Viva	Lisboa Editora	2004	. Isabel Carneiro . Odete Ferreira	28,5 X 21,5
15	O Realejo	Porto Editora	1988	. Judite Lobato de Faria . Judith Castel-Branco	23,5 X 16,5	30	Vários sons... Diferentes músicas	Edições ASA	2004	. Ana Sérgio . Carlos Graciano	28 X 21,5
						31	Música a Chamar	Texto Editores	2004	. Carlos Xavier . Pedro Valada	29,5 X 21
						32	100% Músic@	Texto Editores	2004	. António Neves . David Amaral . Jorge Domingues	29,5 X 21



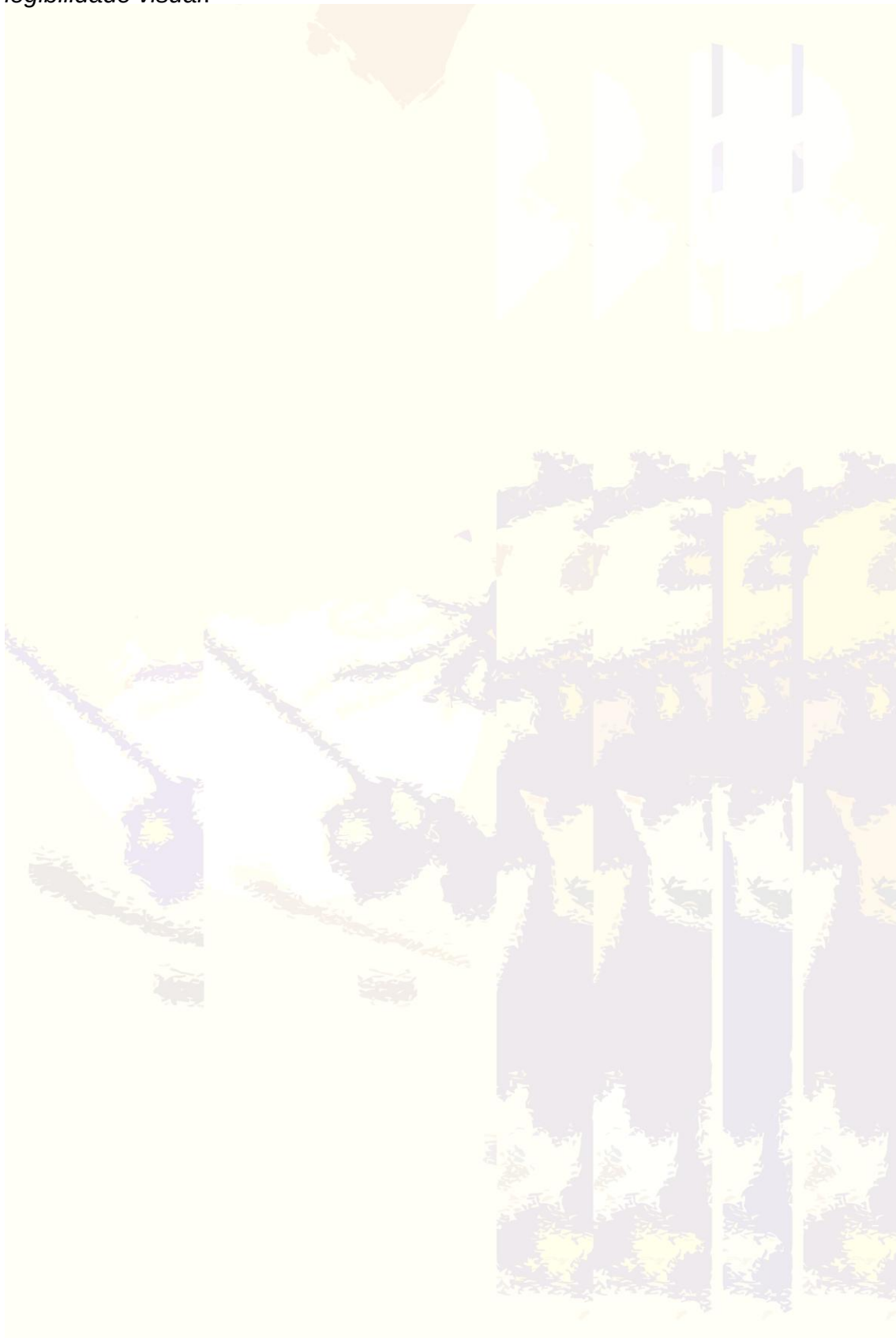
O que se pretendeu com a construção desta grade foi, somente, indicar os manuais sujeitos a análise, não se tendo construído qualquer escala de apreciação qualitativa, pois trata-se, apenas, de um mero acto de elencar objectos, que não estavam sujeitos a interpretação ou validação analítica. Refere-se que a organização do manual (10) *Educação pela Música* (*) e do manual (16) *Escola Musical* (**) segue o mesmo tipo organizativo de outros manuais do mesmo autor, quer em termos da sua estrutura, quer em termos científicos. É curioso notar, que este autor conserva, ao longo dos anos, o mesmo tipo de imagens, as mesmas melodias – por vezes, com diferenças de cor, ou de posição, mas com o mesmo significado – e mudando, muito pouco, a organização textual, mudando, apenas, uma palavra ou outra. Comparando o seu manual de 1981 e o de 1992, portanto, com um lapso de tempo de 11 anos, verifica-se que não apresenta grandes alterações programáticas, organizativas, ou de linguagem visual. Curioso, no entanto, é a mudança de título dos manuais, apesar da semelhança existente entre eles. Embora, nesta grelha, apenas, estejam referidos 2 manuais, este autor possui outros que, por se destinarem ao 6º ano, não se incluíram neste, presente, elenco.

Também, os manuais *Si Maestro* (1999) e *Si Maestro* (2004) são dos mesmos autores e para os mesmos anos de escolaridade, têm a mesma apresentação, o mesmo conteúdo, o mesmo tipo de organização, repete o mesmo texto, mas são editados em anos diferentes.

De notar, ainda, que alguns autores atravessam diferentes períodos, acompanhando-os com os seus manuais escolares, caso de David Oliveira, Isabel Carneiro e Margarida Almeida e Sousa.

A **Análise Sequencial**, Quadro V, como conjunto de facilitadores técnicos, deve colocar em relevo as forças e os acontecimentos mais expressivos, para que seja possível que os alunos possam “reinventar formas criativas de escrever o que pensam e de resolver hipóteses a partir do que sabem”, sem que utilizem o factor cópia mais ou menos exacto, antes pelo contrário, que sejam capazes de “construir novos significados com a ajuda do professor” (Teixeira, 2001, p. 171). A *Análise sequencial*, em que se evidencia a escansão (a decomposição), o ritmo em termos da progressão da sua coerente organização, a complementaridade das etapas, tomou como

categorias de análise as seguintes: *organização, introdução, tipo de linguagem, legibilidade visual*:



Quadro V: **Análise Sequencial/Facilitadores**

Cód.	Organização	Introdução	Tipo de linguagem	V.	Legibilidade visual	V.	Cód.	Organização	Introdução	Tipo de linguagem	V.	Legibilidade visual	V.
1	Linear	Não	Técnica	3	Complexa	1	17	5 níveis	Não	Acessível Utilização de separadores	5	Gráficos, ilustrações a cor, nenhuma foto. Pouco apelativa	3
2	15 capítulos	Indicada como apresentação	Técnica	3	Complexa	1	18	6 unidades	Não	Acessível	5	Gráficos, ilustrações a cor, nenhuma foto. Pouco apelativa	3
3	Linear	Sim	Técnica	3	Aberta	4	19	6 níveis	Não	Acessível e dinâmica	5	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
4	Linear	Nota prévia	Técnica	3	Aberta	4	20	6 unidades distribuídas pelos 5º e 6º anos	Não	Confusa e excessiva	2	Gráficos, ilustrações a cor, poucas fotos. Nada apelativa	2
5	30 sessões	Não	Simples	4	Aberta	4	21	6 níveis	Não	Confusa, excessiva	2	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
6	Lições	Pequena nota	Acessível	5	Apelativa Cores e desenhos	5	22	3 unidades	Sim	Acessível	5	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
7	8 unidades	Não	Técnica	3	Muitos gráficos e nenhuma imagens Pouco apelativa	3	23	6 níveis	Sim	Acessível	5	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
8	Linear	Sim	Acessível e apelativa	5	Gráficos, imagens, cor. Apelativa	5	24	6 níveis	Sim	Acessível		Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	
9	30 sessões	Não	Ausência de definições de conceitos Confusa	2	Gráficos, ilustrações, alguma. De certo modo, leitura infantil. Aberta	4	25	5 capítulos	Não	Confusa	2	Ilustrações a cor. Pouco apelativa	3
10	*	*	*		*		26	6 níveis	Não	Acessível	5	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
11	Linear	Introdução muito discursiva	Complicada	1	Alguns gráficos, poucas imagens, praticamente, ausência de cor. Pouco apelativa	3	27	6 níveis distribuídos pelos 5º e 6º anos	Sim	Profusão de textos e imagens. Técnica	3	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
12	Linear	Preâmbulo	Complicada, excessiva no seu fraseado	1	Gráficos, poucas fotos e a preto e branco; falta de cor e de imagens interessantes. Nada apelativa	2	28	6 unidades distribuídas pelos 5º e 6º anos	Sim	Confusa e excessiva	2	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
13	30 sessões	Não	Técnica, sem definição de conceitos	3	Ilustrações a cor, muito infantilizadas. Pouco apelativa	3	29	4 partes distribuídas pelos 5º e 6º anos	Sim	Acessível	5	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
14	26 sessões	Não	Sem definições e linguagem condensada Confusa	2	Gráficos, ilustrações a cor, de leitura fácil. Apelativa	5	30	11 capítulos distribuídos pelos 5º e 6º anos	Sim	Excessiva	2	Gráficos, ilustrações a cor, fotos, mapas. Apelativa	5
15	61 fichas	Não	Acessível	5	Alguns gráficos, pequenas ilustrações a cor. Pouco apelativa	3	31	6 níveis	Sim	Confusa, excessiva	2	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5
16	Linear, embora o autor refira uma organização por lições	Sim	Acessível	5	Gráficos, ilustrações a cor, nenhuma foto. Pouco apelativa	3	32	7 ficheiros	Sim	Confusa, excessiva	2	Gráficos, ilustrações a cor, fotos. Apelativa	5



Para melhor compreensão dos parâmetros utilizados e das, respectivas, descrições, acrescenta-se uma legenda, que indica uma categorização ordinal, considerando que os valores 3, 4 e 5 respeitam o modelo ARCS, porque estimulam a percepção (Atenção), satisfazem requisitos de aprendizagem (Relevância), activam oportunidades de sucesso (Confiança) e reconhecem o esforço (Satisfação). De qualquer modo e para melhor compreensão de alguma terminologia utilizada nos vários quadros, o Anexo F – Terminologia, explicita as definições de alguns conceitos:

Legenda:

Tipo de linguagem

- a. Complicada (1)
- b. Confusa/Excessiva (2)
- c. Técnica (3)
- d. Simples (4)
- e. Acessível (5)

Legibilidade visual

- a. Complexa (1)
- b. Nada apelativa (2)
- c. Pouco apelativa (3)
- d. Aberta (4)
- e. Apelativa (5)

O critério utilizado para o estabelecimento de sub-categorias analíticas e a sua organização e, ainda, numa aproximação a Bardin (2007), foi o facto da relação existente entre os vários elementos e da garantia que eles facultavam ou não ao professor, como mediador da acção didáctica, “a chave para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, lendo com os olhos do outro e transformando, pela arte de ensinar, o saber escolar em saber desejável e assimilável pelos alunos” (Teixeira, 2001, p. 276). Assim, as classificações adoptadas têm o seguinte significado (Quadro V) :

i) *Organização*, o modo como as partes se sequenciam e se interligam, são definidas e divididas em:

Quadro VI: Partes da organização do manual

Linear (7 manuais)	Matéria apresentada sequencialmente, sem preocupações de hierarquização
Lições, sessões, partes (7 manuais)	Matéria apresentada por partes, sem preocupações de as graduar
Capítulos (3 manuais)	Preocupação na afirmação de prioridades
Unidades (5 manuais)	Matéria apresentada de acordo com prioridades programáticas
Fichas (2 manuais)	Aplicadores simples de programa
Níveis (8 manuais)	Preocupações de articulação do programa e sua sequência em termos de dificuldades e relações

Esta grade de análise permite-nos, desde já, proceder a uma apreciação no contexto, indiciando as opções dos autores quanto à forma como desejam comunicar os conteúdos programáticos:

Quadro VII: Análise didáctica/Organização dos conteúdos programáticos

A	Cada parte é tratada de modo independente	Lições, sessões, partes, linear	1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 29
B	As partes permitem uma relação entre si	Fichas	15, 32
C	As partes permitem uma progressão	Capítulos	2, 25, 30
D	As partes permitem uma abordagem global	Unidades, níveis	7, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31
E	As partes permitem uma organização coerente e funcional	Níveis	17, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 31

ii) *Introdução*, apresentação do manual ao aluno e professor, estabelecendo as suas finalidades expressivas e programáticas e que tomam as seguintes formas, quando existem: *apresentação, nota prévia e preâmbulo*.

iii) *Linguagem*, nas formas de *tipo de linguagem e legibilidade visual*, identificando a facilidade de transmissão de conhecimentos técnicos e valores:

Quadro VIII: Natureza da Linguagem

Tipo de linguagem	Operador em que a expressão e o pensamento progridem lado a lado	Complicado, confuso/excessivo, técnica, simples, acessível
Legibilidade visual	Operador imagético que complementa o tipo de linguagem	Representação complexa, nada apelativa, pouco apelativa, aberta, apelativa

A legibilidade do manual, em face dos *itens* escolhidos, *tipo de linguagem e legibilidade visual*, funciona como o desvendar do véu que se abre sobre ele, com todo o processo de construção e edição a que está sujeito, condição primeira para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico e inventivo, pois um manual escolar deficientemente organizado, pode levar a uma actividade mecânica de ensino, conduzindo “à reprodução de conteúdos pré-estabelecidos, não à aprendizagem; conduz à memorização receptiva de informações isoladas” (Teixeira, 2001, p. 280). Também a leitura deve reflectir um processo autónomo em relação aos conteúdos do manual, pelo que a forma como se dispõem os diferentes elementos estruturantes de linguagem, deve abrir campos de leitura diversificada, procurando explorar possibilidades diferenciadas de compreensão do livro escolar. Assim, estas duas subcategorias analíticas encontram-se organizadas na seguinte escala de valores:

Quadro IX: Análise didáctica dos manuais segundo o tipo de linguagem

A	Pouco estimulante	Linguagem reduzida, ausência de grafismo	5, 9, 14, 20, 25, 27, 28, 31, 32
B	Organização elementar	Linguagem técnica, poucos gráficos	1, 2, 3, 4, 7, 11, 12, 13, 21
C	Dinâmico na sua comunicação	Definição de conceitos, ilustrações	6, 10, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 29
D	Motiva às aprendizagens	Acessível na linguagem, gráficos/ilustrações adequadas	8, 30
E	Muito estimulante	Responde aos objectivos, linguagem acessível, grafismo inovador	19

Contudo, uma observação objectiva pode conduzir a um erro de análise, pois um manual considerado *Motivador/Estimulante*, pode resultar numa má experiência de aprendizagem, por exemplo, por dificuldades de mediação, verificando-se que o contrário, também, resultará verdadeiro, no caso da existência de uma forte mediação didáctica por parte do professor. No entanto, poderemos considerar que um manual *pouco estimulante* ou mesmo de *organização elementar* pode conduzir um desinteresse dos alunos face à aprendizagem, ou pelo menos, face às actividades propostas pelo manual. Nos casos de estarmos diante de um manual considerado *dinâmico, motivador ou muito estimulante*, a reinterpretação dos conteúdos será possível, pela apropriação significativa do discurso e, então, será permitido “desenvolver, nas situações de ensino/aprendizagem, uma escuta sensível, a fim de envolver os educandos numa atividade sedutora” (idem, p. 298).

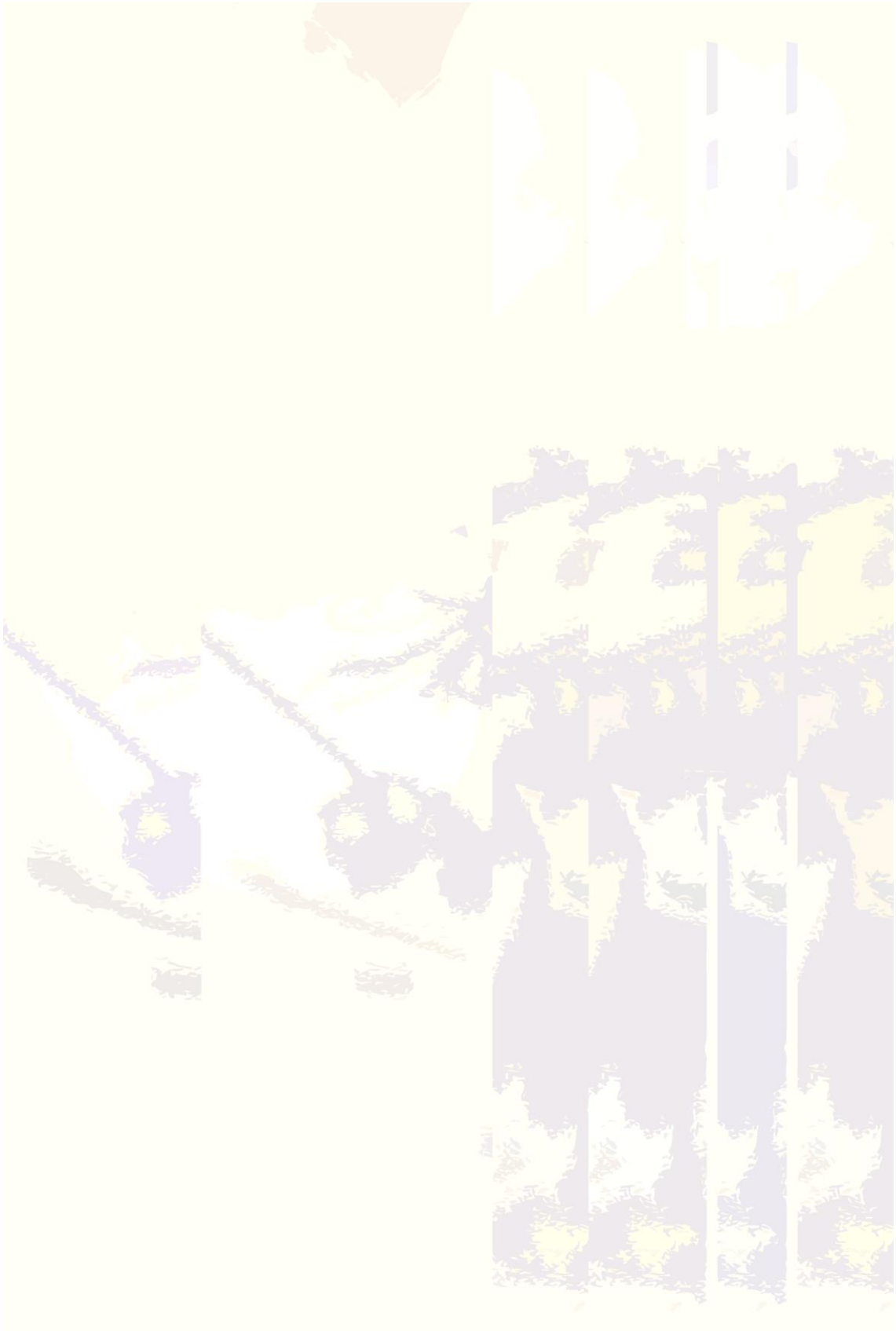
Quanto ao Quadro XI, **Complementos Técnicos/Comunicacionais**, foi entendido que um manual escolar deve conter um conjunto de bolsas temáticas que o alarguem na sua dimensão e que possam dinamizar a aprendizagem dos alunos. Embora pela análise efectuada se verifique que muitos dos manuais se preocupem pouco com aquelas ferramentas que, inclusivamente, constituem ponto de partida para pequenos trabalhos de investigação ou de apelo à investigação, os complementos técnicos/comunicacionais são conteúdos críticos que facilitam a mediação didáctica do professor, não de modo mecânico, mas dinâmico. Enfim, constituirão estratégias para levar o aluno a memorizar informação, a relacionar conhecimentos, a aplicar aptidões e a saber transferir situações ou problemas concretos.

Os complementos indicados são aqueles que achamos por bem realçar e que se tornam indispensáveis para o aluno, porque pode complementar as informações e para o professor porque ele deve ser um tradutor, “um intérprete ao serviço do grupo, tornando o impossível (a verdade) possível, mediante o trabalho delicado de esclarecer os fundamentos (modos de funcionamento interno) dos objectos de conhecimento e, ao mesmo tempo, desafiar a capacidade interpretativa dos educandos diante destes” (Teixeira, 2001, p. 306) e têm como vantagem, proceder no sentido da integração dos novos conhecimentos no universo do aluno, levando este a melhor aplicar o

conhecimento adquirido, numa espécie de metodologia de mobilização. Os Quadros X e XI resumem o modo como cada manual entende a abordagem daqueles facilitadores:

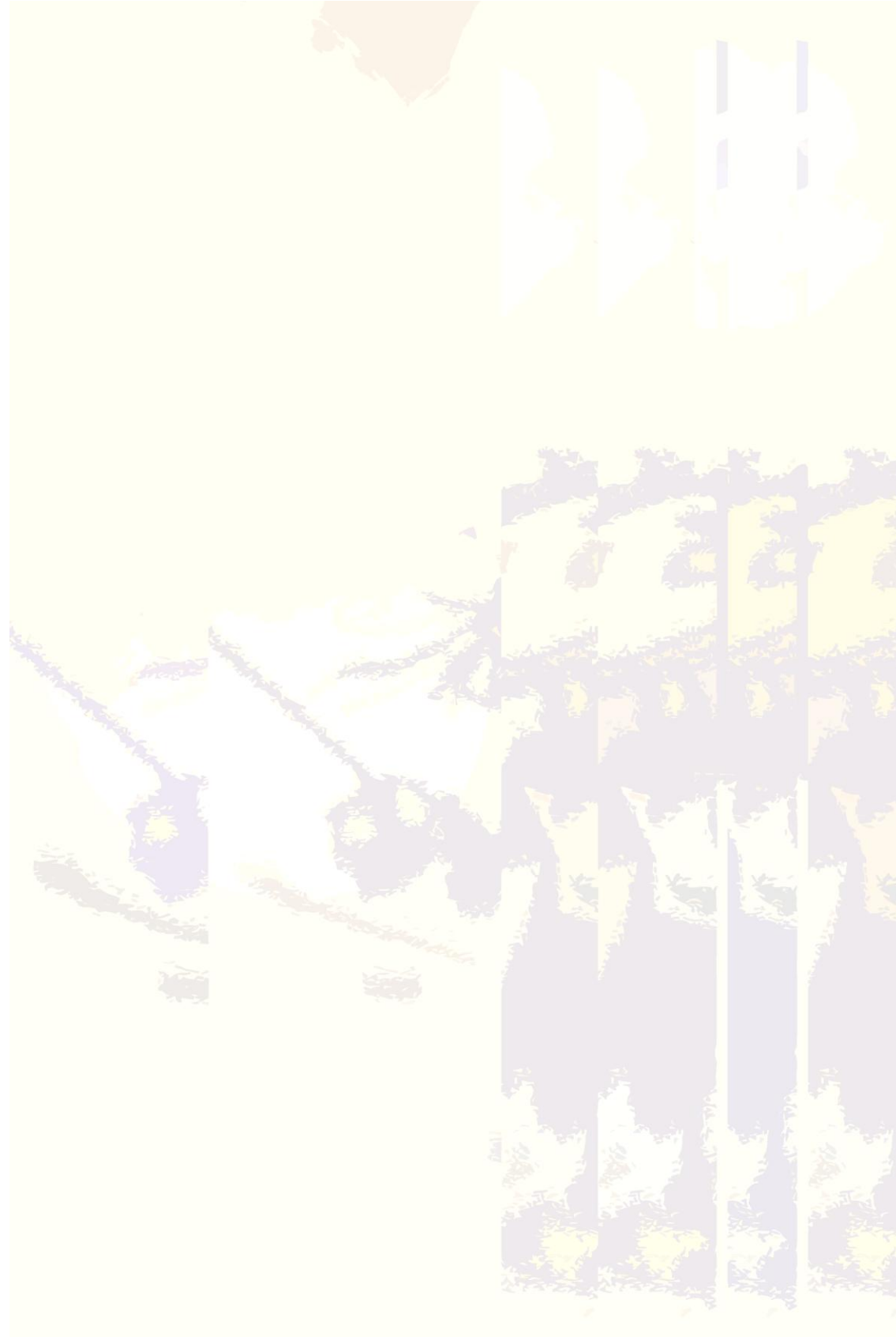
Quadro X: Facilitadores técnicos

Títulos das rubricas	Nº de manuais
Textos de abertura	15
Índices Gerais	21
Índices Remissivos	0
Glossário	7
Bibliografia	9
Discografia	17
Grelhas de sugestões/Reclamações	1



Quadro XI: Complementos técnicos/Comunicacionais

	Abordagem por antecipação	Bolsas Temáticas							
		Bibliografia	Discografia	Glossário	Índice	Índice remissivo	Metodologia de avaliação	Grelha de sugestões	Grelha de reclamações
1	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
2	Sim	Dispersa	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Alguma	Não	Não
4	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Alguma	Não	Não
5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Alguma	Não	Não
6	Sim	Não	Dispersa	Não	Não	Não	Alguma	Não	Não
7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
8	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
9	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Fichas somativas	Não	Não
10	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	Sim	Não	Reduzida	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
12	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Alguma	Não	Não
13	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
14	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Frágil	Não	Não
15	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Frágil, através de testes	Não	Não
16	Sim	Não	Reduzida	Não	Não	Não	Frágil, através de pequenas fichas	Não	Não
17	Sim	Não	Reduzida	Não	Sem índice geral, mas com a descrição de cada nível	Não	Tentativas dinâmicas e estruturadas de avaliação	Não	Não
18	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
19	Sim	Não	Sim	Não organizado	Sim	Não	Não	Não	Não
20	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
21	Sim	Sim	Sim	Disperso	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
22	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
23	Sim	Sim	Sim	Disperso	Sim	Não	Sim	Não	Não
24	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
25	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
26	Não	Sim	Sim	Possui guia de audições	Sim	Não	Sim	Não	Não
27	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
28	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
29	Sim	Não	Sim	Disperso	Sim	Não	Sim	Não	Não
30	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
31	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
32	Sim	Sim	Sim	Disperso	Sim	Não	Sim	Não	Não



O Quadro XI, para além das bolsas temáticas indicadas, reconhece que a *Abordagem por Antecipação* se integra na sua formulação, não obstante este *item*, poder não ser considerado como uma ferramenta. No entanto, trata-se de um requisito, que se assume como de técnico e que, quantas vezes pode condicionar o desenvolvimento das aprendizagens, dificultando ou impedindo, as aquisições. As diversidades de opiniões são muitas, tendo mesmo Gérard e Roegiers uma opinião muito favorável e objectiva quanto às vantagens de uma abordagem do programa por antecipação, pois ela “destina-se a preparar, a longo prazo, a fixação dos saberes, permitindo ao aluno ter uma ideia do que terá aprendido quando a aprendizagem terminar” (Gérard, 1998, p. 61). Contudo, esta consideração pode conter algo de falácia, pois, como se sabe, as motivações são elementos fundamentais para a aprendizagem e se “correspondem aos interesses espontâneos dos indivíduos”, por outro “limitam-se a utilizar processos para captar e manter a atenção (idem, p. 62). Assim, quando um manual antecipa, no seu início, uma matéria que só será abordada lá mais para o meio do manual, ou muitas das vezes, no ano seguinte de escolaridade, pergunta-se, se neste caso, a antecipação vai ser benéfica, ou se pelo contrário, não vai espantar o aluno com informações que ele, ainda, não domina e, as quais, delas não vai necessitar no imediato. Não basta o professor ensinar para que o aluno aprenda, “este terá de estar intelectualmente activo para, por descoberta mais ou menos apoiada ou por recepção, vá construindo os significados que se pretende” (Valadares, 2009, p. 13). Ora, introduzindo matérias que ele desconhece, para as quais, ainda, não tem bases para a adquirir, difícil se tornará uma aquisição de conhecimento apoiado e que se ancore no que ele já sabe. Por isso, decidimos pela inclusão deste *item*, no sentido da sua determinância no processo de ensino e aprendizagem, considerando, apenas, a sua existência ou não.

A apreciação das dimensões inclusas no Quadro XI teve em linha de conta, no curso horizontal, a quantidade de complementos que cada manual incluía, sem os hierarquizar de acordo com a sua ou não maior importância, sabendo, contudo, que muitos deles se interpenetram na sua utilização.

Quadro XII: Análise didáctica dos manuais segundo os seus complementos técnicos

A	Não satisfaz	1, 3, 4, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 18
B	Satisfaz pouco	2, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 28
C	Satisfaz	8, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32
D	Bom	21
E	Muito bom	-----

De acrescentar que a escala utilizada levou em linha de conta os seguintes valores de referência:

Ausência de complementos entre 9 e 7 – não satisfaz

Ausência de complementos entre 6 e 5 – satisfaz pouco

Ausência de complementos entre 4 e 3 – satisfaz

Ausência de complementos entre 2 e 1 – bom

Totalidade de complementos – muito bom

(conferir Quadro XI)

Quanto aos **Aspectos Conteudais**, o Quadro XIII destaca os modelos de actuação face ao manual e à acção dos professores na turma, que experimentam o desvendamento dos segredos do manual, pois este, reflectindo, frequentemente, uma falsa neutralidade, ele é resultado de opções técnicas e editoriais, não podendo, contudo, o professor ficar refém do manual escolar. Assim, a formulação de objectivos comportamentais, plasmados nos critérios de *domínio, validade, modelo, aprendizagem e interdisciplinaridade*, vai fornecer uma apreciação quanto à certificação didáctica, enquanto conhecimento de mediação. Daqui, resulta uma informação em termos da inovação ou não do manual, plasmada por *tradicional, inovador, criativo*, ou no limite, caracterizado por *excessivo*, considerando as práticas pedagógicas utilizadas, as diferentes metodologias e o modo da reflexão didáctica utilizada.

Quadro XIII: **Aspectos Conteudais/Critérios de avaliação**

Cod.	Domínio	Validade	Modelo	Aprendizagem	Interdisciplinaridade	Obs.
1	Procedimentais	Ideológica	Directivo	Repetição	Não	Tradicional
2	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Memorização	Residual	Tradicional
3	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Repetição	Alguma	Tradicional
4	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Repetição	Alguma	Tradicional
5	Conceptuais	Realidade cultural	Activa	Dinâmica	Alguma	Inovador
6	Conceptuais	Segue o programa	Activa	Dinâmica	Alguma	Inovador
7	Conceptuais	Segue o programa	Directiva	Repetição	Alguma	Tradicional
8	Atitudinal	Realidade cultural	Activa	Dinâmica	Sim	Criativo
9	Procedimentais	Segue o programa	Manipulativo	Repetição	Não	Tradicional
10	Conceptuais	Segue o programa	Activa	Dinâmica	Alguma	Inovador
11	Procedimentais		Manipulativo	Memorização	Não	Tradicional
12	Procedimentais	Segue o programa	Manipulativo	Repetição	Sim	Tradicional
13	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Repetição	Não	Tradicional
14	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Repetição	Não	Tradicional
15	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Repetição	Não	Tradicional
16	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Exercitação	Não	Tradicional
17	Conceptuais	Realidade cultural	Activo	Dinâmico	Não	Inovador
18	Conceptuais	Realidade cultural	Activo	Dinâmico	Não	Inovador
19	Atitudinais	Realidade cultural	Reflexivo	Dinâmico	Sim	Criativo
20	Procedimentais	Realidade cultural	Directivo	Repetição	Sim	Inovador
21	Procedimentais	Realidade cultural	Manipulativo	Repetição	Sim	Complicado
22	Conceptuais	Realidade cultural	Reflexivo	Dinâmico	Não	Inovador
23	Conceptuais	Realidade cultural	Directivo	Repetição	Não	Tradicional
24	Atitudinais	Realidade cultural	Reflexivo	Dinâmico	Sim	Criativo
25	Procedimentais	Realidade histórica	Manipulativo	Memorização	Alguma	Excessivo
26	Conceptuais	Realidade cultural	Activo	Dinâmico	Não	Inovador
27	Procedimentais	Segue o programa	Directivo	Repetição	Não	Excessivo
28	Conceptuais	Realidade cultural	Activo	Dinâmico	Sim	Inovador
29	Conceptuais	Realidade cultural	Activo	Directivo	Não	Inovador
30	Atitudinais	Realidade cultural	Reflexivo	Dinâmico	Sim	Criativo
31	Conceptuais	Realidade cultural	Activo	Repetição	Alguma	Excessivo
32	Conceptuais	Segue o programa	Manipulativo	Repetição	Sim	Excessivo

Esta análise permite-nos avaliar da possibilidade de organização do trabalho docente, em termos da sua mediação didáctica e de como os conteúdos programáticos se propõem à volta dos objectivos de ensino e aprendizagem e dos domínios funcionais da sua comunicação (*domínio*), dos conteúdos da disciplina (*validade*), do modo como autonomiza o aluno (*modelo*), das prescrições metodológicas em termos da autonomia que cria (*aprendizagem*) e do processo de articulação curricular que desenvolve (*interdisciplinaridade*), cujas contribuições diversas se assumem como princípios construtivistas da educação. Regressando a Ausubel, os novos conhecimentos devem relacionar-se com a estrutura cognitiva existente (subsêncores), pelo que qualquer organizador prévio (uma frase, um gráfico, um conceito) deve facilitar a integração de qualquer novo conhecimento ou ideia. Assim, o Quadro XI elucida-nos como um manual escolar deve assumir o desenvolvimento da sua organização estrutural e como se deve suportar nos 3 momentos essenciais para a aprendizagem: o organizador prévio, o novo conhecimento e o fortalecimento da estrutura cognitiva.

Hoje em dia, o manual escolar está transformado num recurso pedagógico de excelência, não tanto, pela sua repercussão no processo educativo, mas sobretudo, pela quase exclusividade didáctica que ele estimula e pela evidência de protagonismo que assume, quase transformando-o num novo livro único da educação moderna. É, assim, um produto hegemónico, em termos pedagógicos e económicos, desafiando as editoras a uma produção em série, sem que se perfilhe no horizonte uma rede de parâmetros que possa colocar, na edição de manuais, um ponto de ordem qualitativo. É oportuno introduzir uma análise realizada à volta de um manual escolar muito particular, editado pela Santillana Constância, *Era uma vez a música...*, pois merece ser considerado um estudo de caso, em face da sua organização e das suas propostas metodológicas e didácticas, nos parecerem desajustadas àquilo que vimos defendendo, como o essencial na construção de um manual escolar. Por isso, remetemos para a consulta e leitura do texto *Um caso para estudo: Ostinato em forma de manual*, que se encontra referenciado como Anexo H.

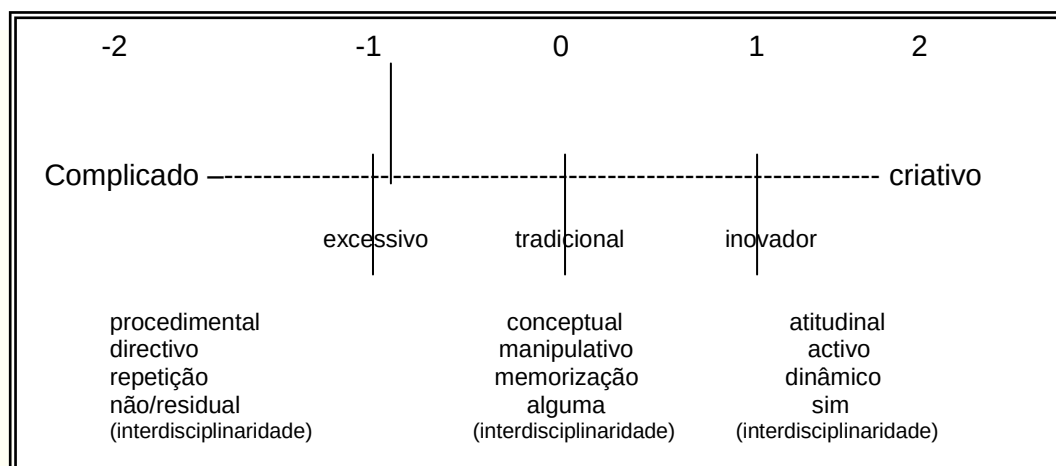
O Quadro XIV permite-nos, agora, interpretar alguns resultados, cruzando as subcategorias indicadas:

Quadro XIV: Análise didáctica centrada nos aspectos conteudais

A	Não satisfaz	Complicado	21
B	Satisfaz pouco	Excessivo	1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23
C	Satisfaz	Tradicional	25, 27, 31, 32
D	Bom	Inovador	5, 6, 10, 17, 18, 20, 22, 26, 28, 29
E	Muito bom	Criativo	8, 19, 24, 30

Não nos poderemos desviar de um aspecto importante, o de que os manuais escolares são para serem, na grande maioria dos casos, utilizados em contexto de sala de aula, portanto, num quadro de melhoramento das capacidades dos alunos. O desenho instrucional do manual escolar deve, pois, permitir várias dimensões da aprendizagem, utilizando-se para a sua definição o modelo de Robert Marzano, que articula com a teoria de Ausubel e que, por isso mesmo, nos parece apropriado para a argumentação que perseguimos e que se suporta no seguinte: “os aprendentes necessitam de atitudes positivas; os aprendentes necessitam de ligar os novos conhecimentos aos que já possuem; os aprendentes necessitam de ampliar o conhecimento; os aprendentes precisam de aplicar o conhecimento de forma significativa; os aprendentes precisam de desenvolver hábitos mentais produtivos” (cit. in Waal, p. 80). Ora, tomando em devida conta os pressupostos anteriores, conclui-se que, pelo cruzamento dos indicadores utilizados – domínio, validade, modelo, aprendizagem e interdisciplinaridade - um manual considerado inovador ou criativo, se opõe aqueloutro de perfil complicado ou excessivo, donde a escala representada no Quadro XV nos poderá fornecer uma linha de análise evolutiva do desenho da manual escolar, a levar em linha de conta, numa opinião final sobre os manuais analisados:

Quadro XV: Análise conclusiva dos quadros XII e XIV



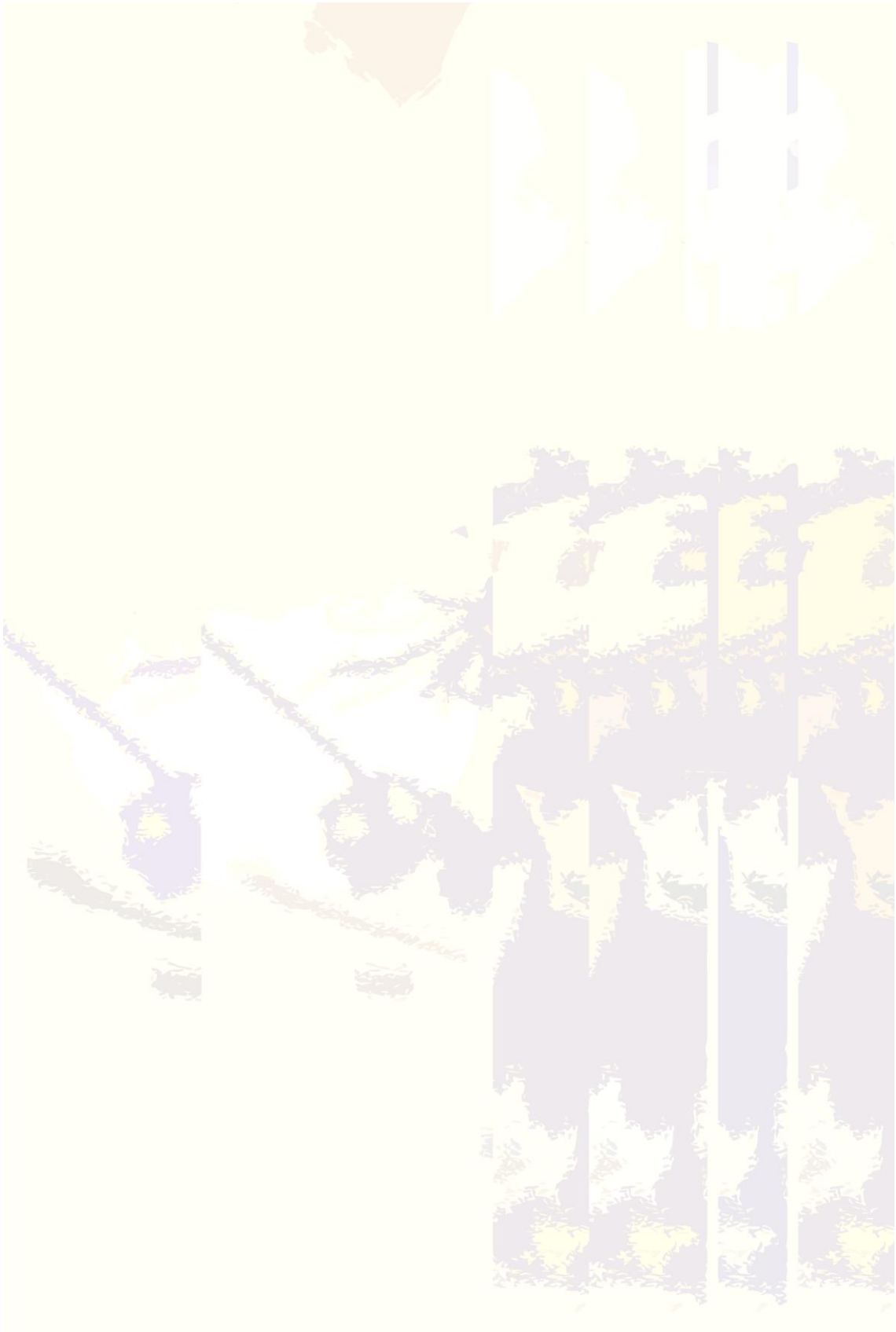
13.6. Quadros curriculares

CPES e LBSE

Finda uma análise mais técnica, ao nível da concepção estrutural de um manual escolar, através das grades de análise utilizadas, é oportuna a validação dos manuais analisados – dividindo-os até à LBSE e depois da LBSE – à luz da filosofia, objectivos, conteúdos e desenvolvimento de capacidades, no âmbito do programa curricular oficial de Educação Musical e em face de um perfil formativo de aluno que é capaz de raciocinar logicamente sobre acontecimentos ou situações concretas, de organizar factos e acontecimentos e de comunicar por meio de estruturas de linguagem simples e por termos concretos, que nos leva a formular a exposição apresentada, mais adiante, tomando por referência os Quadros XX e XXIII, não sem que antes, possamos indicar as portarias que enquadram a filosofia dos programas curriculares, nomeadamente, de 1968 e 1979, referentes à disciplina de Educação Musical, evidenciando-se as inovações pedagógicas e didácticas introduzidas, bem como, as mudanças programáticas verificadas de 1968 para 1979, beneficiando de um novo quadro conceptual, mais dinâmico e criativo.

Quadro XVI: Programas Curriculares

	Portaria nº 23601 de 9 de Setembro 1968	Portaria nº 573 de 31 de Outubro 1979
Filosofia	- Formação integral do aluno - Formação da personalidade e elevação espiritual do aluno - Entendimento de que a música é um processo para o desenvolvimento de atitudes cívicas	- Estruturação da personalidade dos jovens - Enriquecimentos da sua elevação espiritual - Promoção da compreensão e instinto criador
Objectivos	- Aquisição de conhecimentos técnicos de base - Desenvolvimento de capacidades de análise, de espírito crítico - Aprendizagem pelas experiências relacionadas com a sensorialidade e afectividade e com o processo de tomada de decisão	- Desenvolvimento da consciência do binómio espaço/tempo - Saber ouvir, reconhecer e analisar - Aperfeiçoar o trabalho em grupo - Apuramento da sensibilidade e afirmação da personalidade para atenuar a timidez e inibição
Conteúdos	- Desenvolvimento da educação rítmica e auditiva, numa clara assunção da realidade espaço/tempo - Prática musical - Educação estética e higiene vocal	- Saber escutar, reproduzir, coordenar e representar graficamente - Saber criar, personalizar e estruturar - Reconhecer formas, épocas e estilos
Capacidades	- Desenvolve um conjunto de técnicas e comportamentos, como ler e escrever musicalmente, reconhecer auditivamente, compreender circunstâncias estéticas e promover o sentido crítico e criativo	- Estabelece ramos de articulação com outras disciplinas e desenvolve capacidades de análise e síntese



Quadro XVII: Validação de manuais até à LBSE

Manuais	Validação
. Vamos cantar . O meu livro de Educação Musical	Estes dois manuais que, curiosamente, têm a designação de “Livro”, apresentam um perfil muito técnico, alicerçado em conceitos, estritamente, musicais, cumprindo, no entanto, o programa oficial. Tanto um cono o outro, integram um repertório de música portuguesa, de difícil execução, coral e instrumental. Privilegiam, no entanto, a prática coral. É difícil entender-se que um manual escolar de Educação Musical tenha de passar por um conjunto de conceitos técnicos que em nada motivam o aluno para a sua aplicação prática.
. Eu e a Música . Música e Vida . Eu e a Música	Estes três manuais dos mesmos autores, reflectem as mesmas preocupações: o ensino da música. Seguem estruturas semelhantes e o mesmo tipo de desenvolvimento. Tentam, no entanto, a introdução da imagem, como elemento facilitador. Será, contudo, um pouco incompreensível que, as preocupações tomadas para o início do manual, com pequenos textos destinados a alunos e a professores, não tenham tido a mesma correspondência no final dos manuais, terminando repentinos, com matéria programática. De notar a preocupação com a avaliação, mas com carácter somativo. Seguem o cumprimento do programa oficial. Nota-se uma evolução no manual de 1981, mais acessível e mais organizado nos conceitos e na sua aplicação.
. Educação pela Música	Um dos primeiros autores de manuais a possuir uma concepção de <i>manual escolar</i> . Estruturado por lições, cada uma delas apresenta a matéria de modo acessível, com ilustrações. Desenvolve a orquestração de pequenas peças, de fácil execução. Desnecessário, no entanto, a bolsa final de melodias de difícil execução e de entendimento para os alunos.
. Viver a Música	A autora deste manual, Isabel Carneiro, acaba por ser um dos autores mais produtivos, através de uma série de manuais que acaba por editar. Não deixando para trás preocupações técnicas, desenvolve um desenho de manual acessível, de natureza didáctica. A avaliação dos conhecimentos não é esquecida. Não nos parece que terminar o manual com uma bolsa de fichas de avaliação, tenha sido uma boa opção. No entanto, estávamos em 1985 e iniciava-se um novo percurso para a produção de manuais escolares. Claramente, este manual corresponde ao enunciado da portaria de 1979.

Manuais	Validação
. Os Sons do Mundo	É o primeiro manual muito bem organizado, pensado para alunos do ensino obrigatório, do 5º ano de escolaridade, que corresponde a todos os <i>ítems</i> enunciados na base da portaria de 1979. É um manual que não cede às tentações da antecipação de matéria, elege as imagens e ilustrações como grandes facilitadores das aprendizagens. A introdução de musicogramas e da construção de objectos sonoros assumem-se como inovações didácticas, denotando princípios de conectivismo curricular. O primeiro manual a apresentar uma pequena bolsa bibliográfica e discográfica
. Ritmo e Melodia	Este manual segue, um pouco, a linha dos anteriores dos mesmos autores. Continua sem qualquer tipo de introdução e sem bolsas temáticas, a não ser, as actividades destinadas à avaliação das aprendizagens, de modo, somativo. Induz algumas aprendizagens através de ilustrações que, no entanto, denunciam alguma infantilidade. Este manual introduz actividades seguindo os princípios de Pieere Van Hawve, tentando tornar o processo mais eficaz e aliciente. Quanto ao programa, este manual desenvolve-o, de um modo geral, de acordo com o legislado, mas não sem que, estranhamente aconteça momentos paradoxais, como: - Há a tentativa de reconhecimento dos modos maiores e menores, mas não existe uma explicação razoável sobre a sua formação, o que, torna o assunto, um pouco desprezível. O mesmo acontece na abordagem da escla pentatónica de DO m. Claro que se entende o problema, pois, o estudo dos acidentes é assunto do 6º ano de escolaridade. Por outro lado, na abordagem da audição comentada de trechos musicais, nada se diz sobre a obra indicada (Pedro e o Lobo), nem se apresenta o musicograma que o programa aconselha. Entende-se que, provavelmente, o professor faça o restante trabalho, mas o que manual indica é muito pouco. Estes são, alguns dos exemplos, que transformam este manual num documento incompleto e insípido. De realçar que este manual não indica qualquer definição para algum conceito musical.



Mesmo conhecendo os limites quanto à generalização das observações construídas à volta destes manuais, resulta do exposto (cf. Quadro XVII) e da metodologia adoptada, um olhar consciente sobre o lugar que ocupa o manual escolar e que tipo de mediação didáctica ele oferece ao professor. O ritual pedagógico que o manual escolar reproduz encontra, de alguma forma, uma resposta, principalmente a partir de 1979 e, mais profundamente, logo a seguir à LBSE, onde a afectividade e a emocionalidade passam a representar uma grande fatia da organização do manual escolar, ideia reforçada por Paulo Freire, que reconhece que “a afectividade não se acha excluída da cognoscibilidade” e que, assim, se abre uma porta à alegria de viver (Freire, 2000, p. 160).

Assim, os manuais entre 1970 e 1981 (cf. Quadro XVII), não cumprem, em toda a dimensão, as finalidades, objectivos e capacidades do programa (cf. Quadros V, XI e XIII), dada a insistência técnica a que deitam mão e, portanto, do emaranhado de problemas que facilita. A excepção é o manual “Educação pela Música” que desenha um novo horizonte para os manuais de Educação Musical. Os manuais editados em 1985 representam um período de alguma modificação na sua concepção e organização, antecedendo o ano de 1986, altura para o segundo momento de profunda alteração do regime educativo (LBSE). Seguindo o princípio do Modelo por Objectivos, em que os critérios de ensino utilizados são directivos e de orientação repetitiva, elaboram, no entanto, um novo quadro de acção, quando tentam entender que é necessária a unidade entre o sujeito e a estrutura do objecto, recriando a realidade a partir do encontro do aluno com o seu mundo envolvente. Exemplo disso é o manual escolar de Educação Musical “Os Sons do Mundo” em que desenvolve outro modelo de ensino, sustentando-se na dinâmica e criatividade e preferindo, mais o desenvolvimento de competências e muito pouco, a exigência de atingir determinada plataforma do programa. Os manuais escolares, falando especificamente, dos da disciplina de Educação Musical, ganham, agora, outra riqueza estrutural e organizativa, quando entendidos na utilização de uma linguagem mais aberta e abrangente, em que não se opta por um código linguístico restrito e simplificado – este destinado, teoricamente, a famílias sócio-culturalmente desfavorecidas – criando bloqueios condicionadores da aprendizagem, mas antes, organizam-se à volta de estruturas cognitivas de

natureza mais prática e articulada, tentando, também, desfazer ou, pelo menos atenuar, a hierarquia de prestígio que se estabeleceu à volta de algumas componentes curriculares, desfazendo a noção de currículo como instrumento privilegiado de selecção dos alunos e de classes sociais, porque “deixou de ser concreto, prático e indutivo” (Fernandes, 1991, p. 201), notando-se, claramente, este objectivo no manual “Os Sons do Mundo” (cf. Quadros V, XI e XIII).

Seguindo Decretos-Lei de 1989 e de 2001, concluiremos a análise parcial de manuais escolares produzidos após a entrada da LBSE, utilizando-se um enquadramento pela metodologia qualitativa, sabendo que estamos sujeitos a uma maior subjectividade, aliás evidente em qualquer investigação, mas que, nos permite deixar uma ideia sobre a produção antes e depois da LBSE, garantindo a validade dos manuais analisados.

Quadro XVIII: Programas Curriculares

	Decreto-Lei nº 286 de 29 de Agosto 1989	Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro 2001
Filosofia	- Formação global e equilibrada da pessoa - Formação da personalidade - Formação estética e educação da sensibilidade	
Objectivos	- Aquisição de conhecimentos técnicos de base - Desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado - Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica	
Conteúdos	- Desenvolvimento da educação rítmica e auditiva, numa clara assunção da realidade espaço/tempo - Prática instrumental - Apropriação de conceitos musicais, através de três grandes áreas: Composição, Audição, Interpretação	
	- Desenvolve um conjunto de técnicas e comportamentos, numa aprendizagem cumulativa e evolutiva, como ler e escrever musicalmente, reconhecer auditivamente, compreender circunstâncias estéticas e promover o sentido crítico e criativo	- Esta legislação reforça a necessidade de uma reorganização do currículo nacional, no sentido da articulação curricular entre os três ciclos. Nesta reorganização, toma relevo a introdução de três áreas curriculares não disciplinares

Capacidades	– Área Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica – devendo estas cumprir uma acção de relação disciplinar próxima entre os diferentes saberes. Apesar de não ter havido qualquer alteração programática, a Educação Artística, nomeadamente, a disciplina de Educação Musical alarga o seu quadro de intervenção podendo, agora, encadear novas evidências e ligações com outras disciplinas, particularmente, com Área de Projecto, onde se pode construir novos eventos e inferir novas relações causais.

Pelo Quadro XIX, validam-se os manuais escolares e o modo como eles garantem os pressupostos insertos no Quadro XVIII, manuais produzidos entre 1986 e o último período de adopção de manuais (2004-2005), começando a verificar-se uma melhor organização dos seus elementos e a constituírem, por isso, dispositivos mais motivadores e acolhedores de diferentes perspectivas de ensino da Música, reflectindo tipos de experiências abertos a saberes interdisciplinares e admitindo um novo processo de comunicação gerador de empatia e de diálogo, muito embora, alguns deles continuem a não responder às propostas enunciadas pela legislação em vigor à época, sendo incompletos na sua organização, perfilhando, um pouco, um modelo por objectivos e estabelecendo, dificilmente, conectivismos com outras áreas do saber. Cumprindo, no entanto, os organizadores e o modo evolutivo da apresentação dos conteúdos, ainda, não se estabelecem como bons dispositivos de aprendizagem. À medida que nos aproximamos do ano de 2005, verifica-se que alguns dos manuais vão sendo aperfeiçoados na sua concepção e preocupações didácticas, mas outros tornam-se, agora, excessivamente, dependentes das tecnologias e das modas.

Quadro XIX: Validação de manuais entre 1986 e 2005

Manuais	Validação
. A Cassette Azul . Som e Movimento . Ritmo e Melodia . Tambor Mágico	Caso paradigmático de um modelo de manual escolar excessivo e dispensável, é a Cassette Azul, de José Atalaya, que faz apelo à memorização e, portanto, manipulativo. Não cumpre, de modo algum, as três grandes áreas, à volta das quais, se deverão desenvolver os conteúdos programáticos. Complicado na sua estrutura, também, peca pela antecipação de matéria que realiza. Além disso, antecipa conteúdos que fazem parte do 6º ano de escolaridade. Os outros 3 manuais escolares cumprem, razoavelmente, os conteúdos programáticos, desenvolvendo-os nas 3 grandes componentes do currículo: composição, audição e interpretação. Contudo, é de verificar que os últimos dois não contêm qualquer tipo de definição de conceitos, nem qualquer tipo de referência a conhecimentos fora das matérias que apresenta.
. O Realejo . Escola Musical . Caixa de Música . O Corneta	Resultam em manuais que compreendem os grandes organizadores do currículo, apresentam as matérias, ilustrando-as e explicando-as, razoavelmente e começam a preocupar-se, mais do que com a técnica musical, com a motivação do aluno para a participação.
. Si Maestro . Notas Soltas . Musicando	Cumprem o programa e desenvolvem-no de acordo com os organizadores, resultando em manuais adequados ao 5º ano, mas ainda, muito complexos em alguns pontos, nomeadamente, nas propostas musicais que apresentam. O manual <i>Notas Soltas</i> é um manual – pelo menos, o que nós analisamos – cheios de erros técnicos, imagens invertidas, incompreensivelmente, terminando com conceitos relacionados com a melodia e harmonia. Também, não existe uma preocupação ao nível da redacção dos textos.
. A festa da música	Definivamente, é um manual pouco interessante, pelos inúmeros erros que encerra e, já, descritos, nas grelhas de avaliação. Tenta cumprir o programa e os organizadores, mas de modo, desorganizado. Cheio de erros, mesmo ao nível dos conceitos – a pausa de mínima ou semibreve, não é, exactamente, um chapéu! – e questiona-se a razão, pela qual, a maior parte das melodias apresentadas são da autoria do autor deste manual.
. Era uma vez a Música...	Este manual será, bastante, desenvolvido na sua análise particular, mais à frente, nesta tese
. O Som da Música . Allegretto . 100% Música@	O 2º e 3º manuais são muito confusos, complicando a leitura dos organizadores e, portanto, a sua utilização pelos alunos. Há excesso de informação, alguma dela, desnecessária. Quanto ao 1º manual, O Som da Música, questiona-se o facto das opções em relação à introdução de algumas matérias, como por exemplo, o facto do conceito de compasso, aparecer no último nível, quando, anteriormente, se apresenta o compasso e se executa melodias com a divisão de compassos.

Por fim, nunca será demais estabelecer uma comparação última entre os manuais produzidos em finais da década de 1960 e aqueles que se seguiram à

LBSE de 1986, cujas opções de política de avaliação e certificação estão consignadas no Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro, tendo este decreto vigorado, quase, até aos dias de hoje (Lei nº 47/06, de 28 de Agosto, que estabelece o regime de avaliação, certificação e adopção de manuais escolares do ensino básico e secundário), tomando como subcategorias de análise a *Legibilidade* e a *Explicitação de Conteúdos* por nos parecerem revelar as traves mestras da construção do manual escolar:

Quadro XX: CPES e LBSE

Períodos	Legibilidade	Explicitação de conteúdos
CPES (1967)	A linguagem utilizada nestes manuais escolares era, regularmente, de natureza muito técnica e de aplicação imediata, sem apelo a grandes grafismos, o que resultava em dispositivos não dinâmicos. Eles representavam uma espécie de apologia ao sacrifício em nome de um ideal comum, aliás, convicções que marcavam o tempo do Estado Novo, embora com a abertura dada pelo CPES, se pudesse antever uma diferente visão para o manual escolar.	Cumpriam o programa, escrupulosamente, de forma directiva, apelando à memorização e à exercitação prática. Eram, de facto, instrumentos de poder e utilizados pelo poder vigente, explorando a tecnicidade, o solfejo, etc. O livro era um estruturador da cultura ao tempo, mas também, uma ferramenta para inculcar na memória a pedagogia e a moral do regime. Ainda se reflectem, nos manuais produzidos durante o CPES, ao nível da escolha do repertório oferecido aos alunos, preocupações nacionalistas, com incidência em canções populares.
LBSE (1986)	A lei de bases trouxe novos horizontes para a produção manualística com uma estruturação dos manuais menos discursiva, mais apelativa e menos técnica (não era muito importante a definição de conceitos). A legibilidade, tanto visual como técnica, foi facilitada pela inclusão de imagens, gráficos e muita cor. Com a introdução da Área-Escola (2001), alguns manuais puderam conceber uma metodologia de articulação entre várias áreas do	Respeitando o programa, a apresentação dos conteúdos representava dinâmica e reflexão, pese embora, alguns perfilhem uma organização dos conteúdos, de modo, deformado. Igualmente, preocupações com a articulação com outros saberes era uma tónica que se acentuaria, daí para a frente. Os manuais escolares passaram a ser o principal recurso pedagógico-didáctico de alunos e professores. O

	saber, apesar da sua aplicação prática ter sido dificultada pela acção dos professores.	repertório musical alargase, integrando diferentes géneros musicais e de diferentes origens.

Várias reflexões poderão, agora, ser equacionadas após esta análise sobre 32 manuais escolares, produzidos entre 1970 e 2005, para o 5º ano de escolaridade, da disciplina de Educação Musical. Assim sendo, os principais resultados do processo de análise e os seus pontos de focagem, a partir de evidências reunidas do estudo dos objectos sobre quem recaem os resultados da investigação, reportam-se a:

1. Dois autores atravessam os quase 30 anos de produção manualística, desde o CPES e até 2005, David Oliveira e Isabel Carneiro. Um outro, Margarida Almeida e Sousa tem, também, manuais produzidos em diferentes momentos;
2. Verifica-se que, de um modo geral, os manuais escolares desenvolvem um tipo de conteúdos procedimentais, limitam-se a solicitar a resolução de problemas, sem os considerarem numa base de envolvimento do aluno para a resolução do problema ou para a aquisição de determinadas atitudes;
3. Também se confere que os conteúdos têm um carácter disciplinar, isolando os conhecimentos técnicos e científicos, pelo que, não desenvolvem um carácter integrador, relacionando conceitos. O conectivismo fica, assim, ferido;
4. Têm dificuldade em promover uma aprendizagem integrada de conhecimentos, não os relacionando, de forma apropriada, com outros conceitos e saberes;
5. A construção da cidadania, pós LBSE, encontra alguma dificuldade por parte da maioria dos manuais escolares, não descrevendo situações muito significativas neste domínio. O facto objectivo assenta na

densidade da matéria, com demasiada informação, por vezes, e na omissão, quase total, de estabelecerem parâmetros relacionais com outras áreas do saber – matemática, história, arte. Como se verifica esta omissão e como nenhum manual indica complementos em termos de projectos de trabalho, a natureza das tarefas propostas e a, eventual, riqueza dos contextos, saem fragilizadas, não estimulando, por isso, o aluno a reflectir sobre hipóteses e comprovar afirmações;

6. De um modo geral, os manuais desenvolvem um princípio de abordagem por antecipação de matéria, podendo dificultar a compreensão de muitos dos conteúdos;
7. Muitos deles fazem apelo à memorização dos conhecimentos adquiridos, através da realização de exercícios. Raramente optaram pela valorização da realização de trabalho de projecto, pelo que algumas tarefas de exploração e investigação ficam debilitadas. O apelo à memória aparece-nos como uma menmotecnia (memória instrumental) e não como um processo conducente ao trabalho e à criação, numa relação entre tempo, história e memória;
8. Dos manuais analisados só um apresenta grelha de sugestões ou/e reclamações (A festa da música), 100% não se estruturam à volta de qualquer índice remissivo e muito poucos têm o cuidado de integrar um glossário, devidamente, organizado. Quanto às bolsas temáticas, o glossário não recebe a preferência dos autores como ferramenta de aprendizagem. Não está deste modo, facilitado o trabalho autónomo, com dificuldade são propostas tarefas exploratórias e investigativas, não permitindo desenvolver diferentes capacidades;
9. Quanto às bolsas bibliográficas e discográficas só, praticamente, a partir do ano de 2000 se nota que existem preocupações de as incluírem como instrumentos facilitadores da aquisição de conhecimentos, podendo este aspecto, ser reflexo da importância e poder que a tecnologia vinha a ganhar. Do mesmo modo, a metodologia de avaliação é, ainda, muito frágil, construindo-se tentativas dinâmicas e estruturadas de avaliação a partir de 2000;
10. O tipo de linguagem usada, por vezes muito técnica ou complicada, discursiva e excessiva, não tende a promover a reflexão do professor

sobre as suas práticas (manuais até 1986), colocando o professor e o aluno em meros espectadores ou reprodutores de instruções. A mediação didáctica com o uso do manual escolar fica, assim, comprometida;

11. É a partir de 1996 que uma nova vaga de manuais escolares começa a surgir com preocupações mais estéticas, onde a inclusão de fotos, ilustrações apelativas, separadores alargados muito visuais, bandas desenhadas, ganham consistência e lugar de destaque na organização global do manual, interferindo na sua leitura visual e contextual. São 16 manuais em que aquela metodologia passa a clarificar e a facilitar a leitura global, imprime um diferente processo de comunicação, estabelecendo, de quando em vez, uma articulação com o texto, embora apareçam algumas ilustrações que não acrescentam informação ao texto (100% Músic@); Música a Chamar). Sabe-se que, cada vez mais, o uso das novas tecnologias de desenho por computador, ganham espaço, contribuindo para uma alteração das condições de legibilidade visual dos manuais escolares de educação Musical;
12. Também, a partir do ano de 1999, dá-se início a uma estratégia de edição de um manual conjunto para o 5º e 6º anos de escolaridade. Aqui, pode colocar-se algumas questões de organização do manual, mas julga-se que este tipo de edição acontece, mais por opção da editora, do que por preferência do autor (SiMaestro, Allegretto, Música Viva, Vários Sons... Diferentes Músicas);
13. A metodologia de avaliação só, muito recentemente (a partir do ano 2004) se consolida como ferramenta de aprendizagem e como contributo para a estimulação do aluno a realizar e a testar aprendizagens, bem como, a possibilitar que o, próprio, professor adquira um instrumento de real validação das aprendizagens. No entanto, a avaliação de natureza criativa, ainda, não se opera, antes pelo contrário, acentua-se a utilização de fichas formativas, de pequenos testes, inquéritos e outros dispositivos fechados;
14. Curiosamente, muitos dos autores não privilegiam a abertura de um manual com um texto de introdução a professores e alunos, como

processo de comunicação e de apresentação do manual. Só 14 manuais o fazem;

15. Existe uma evidência, pela análise realizada, que embora pareça haver uma compreensão, por parte dos autores, da base conceptual dos programas, se verifica uma dificuldade em transpor para objectos de ensino, os assuntos programáticos, por estratégias adequadas, de grande legibilidade e motivadoras para as aprendizagens dos alunos;
16. Verifica-se que a autoria de manuais escolares, na maior parte dos casos, é de natureza colectiva de dois ou três autores. Só 7 manuais são organizados por um só autor. A maior parte das vezes os autores são docentes recrutados de escolas, segundo nível considerado, em exercício das suas funções;
17. Embora não seja objecto desta investigação, ao estudar-se a manualística escolar seria interessante perceber e interpretar os mecanismos que levam à adopção dos manuais por parte dos professores e que critérios fundamentados utilizam na sua apreciação, num percurso que medeia entre a produção de manuais e o seu consumo por parte das escolas. Salientamos, mais uma vez e apesar de o já termos feito em outros momentos desta tese, que os principais destinatários não são ouvidos neste processo e que, portanto, qualquer método de escolha estará, claramente, ferido por esta omissão. Por uma análise breve e empírica, os manuais escolares que têm tido níveis elevados de adesão são os produzidos por Isabel Carneiro e em 2004 o manual 100% Músic@, não se podendo, contudo, inferir se correspondem a uma assinalável qualidade, ou se, pelo contrário, só vêm comprovar a eficácia de marketing e a boa implantação comercial de algumas editoras;
18. Os manuais escolares apresentam-se em diferentes tamanhos e formatos, o que dá a entender as várias opções gráficas, técnicas e estratégicas de cada editora, não se compreendendo, de outra forma, a variedade física de cada manual escolar;
19. Os manuais, principalmente, a partir de 1986, contêm esquemas, ilustrações e fotografias, aparentemente, relacionados com os conteúdos programáticos, facilitando a sua leitura e a concretização das

tarefas. Mas em muitos outros, este material sobrevém sem estar relacionado com a informação, utilizado por um aspecto, meramente, estético;

13.7. Um juízo global

Após o preenchimento dos Quadros VII, IX, XII e XIV, interessa configurá-los numa apreciação mais global (Quadro XXI) que, não sendo, provavelmente, cientificamente, justa, reflecte uma tendência, em face das descrições realizadas. Qualquer interpretação dos resultados não servirá para a sua utilização em jeito de cópia exacta, antes, ele será, sempre, um contributo em jeito de esclarecimento quanto aos objectivos que se pretende alcançar, devendo o professor adaptar-se às características do grupo/turma, no sentido de uma prática pedagógica, o mais consistente possível. O manual escolar, enquanto fonte de informação e de pesquisa, deve constituir material de consulta metodológica, pelo que, os resultados que se apresentam de seguida, estabelecem apenas parâmetros para a reinvenção permanente do manual como material vivo. É disso que nos fala o quadro seguinte de análise:

Quadro XXI: Análise global e comparativa das grades de análise

Dimensões de análise	Indicadores			Manuais	Análise cruzada
Quadro VII (Análise didáctica/Organização)	A	Partes independentes	Lições, sessões	1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 29	<i>Verifica-se que 13 manuais se adequam a um nível de análise positivo, enquadrado nos parâmetros D e E, numa abordagem global e coerente</i>
	B	Partes relacionam-se	Fichas	15, 32	
	C	Partes permitem progressão	Capítulos	2, 25, 30	
	D	Partes permitem abordagem global	Unidades, níveis	7, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31	
	E	Partes permitem organização coerente e funcional	Níveis	17, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 31	
Quadro IX (Análise didáctica dos manuais segundo o tipo de linguagem utilizada)	A	Pouco estimulante	Linguagem reduzida, ausência de grafismo	5, 9, 14, 20, 25, 27, 28, 31, 32	<i>Conclui-se que, apenas 3 manuais se encontram nos parâmetros mais elevados, respondendo, assim, aos indicadores estabelecidos</i>
	B	Organização elementar	Linguagem técnica, poucos gráficos	1, 2, 3, 4, 7, 11, 12, 12, 21	
	C	Dinâmico na comunicação	Definição de conceitos, ilustrações	6, 10, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 29	
	D	Motiva às aprendizagens,	Acessível na linguagem, gráficos/ilustrações adequadas	8, 30	
	E	Muito estimulante	Responde aos objectivos, linguagem acessível, grafismo inovador	19	

Dimensões de análise	Indicadores	Manuais	Análise cruzada	Dimensões de análise	Indicadores
Quadro XII (Análise didáctica, quanto aos complementos utilizados)	A	Não satisfaz	Nível de ausência de complementos entre 9 e 7	1, 3, 4, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 18	Verifica-se que só um manual se enquadra num parâmetro adequado, em face de integrar um grande número de complementos
	B	Satisfaz pouco	Nível de ausência de complementos entre 6 e 5	2, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 28	
	C	Satisfaz	Nível de ausência de complementos entre 4 e 3	8, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32	
	D	Bom	Nível de ausência de complementos entre 2 e 1	21	
	E	Muito bom	Possui todos os complementos	Nenhum	
Quadro XIV (Análise didáctica/aspectos conteudais)	A	Não satisfaz	Confuso	21	<i>Conclui-se que 13 manuais escolares atingem um patamar de Bom e Muito Bom</i>
	B	Satisfaz pouco	Excessivo	1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23	
	C	Satisfaz	Tradicional	25, 27, 31, 32	
	D	Bom	Inovador	5, 6, 10, 17, 18, 20, 22, 26, 28, 29	
	E	Muito Bom	Criativo	8, 19, 24, 30	



Procedendo a uma análise comparativa entre as 4 grades de análise, verifica-se que os 4 manuais escolares que alcançam uma apreciação mais elevada são *Os Sons do Mundo* **(8)** (1985), *Companhia dos Sons* **(19)** (1999), *Companhia dos Sons* **(24)** (2000) e *Vários sons... Diferentes músicas* **(30)** (2004) e que alcançam pelo Quadro XV, a apreciação de *Muito Bom/Criativo*. Contudo, dado haver dois manuais do mesmo autor – *Companhia dos Sons* – optámos pelo manual do ano 2000. De notar que estes manuais escolares são produzidos em épocas diferenciadas, havendo, mesmo, entre o manual *Sons do Mundo* e o manual *Vários Sons... Diferentes músicas*, um lapso de tempo de 19 anos, o que se pode considerar de um espectro temporal muito alargado, em face do rápido desenvolvimento que as metodologias e as tecnologias e sofreram nas últimas décadas. Mais do que transmitirem a informação especializada, estes manuais escolares propõem estratégias de envolvimento dos alunos, permitindo que eles contribuam com os seus saberes, pois como afirmou Ana Teberosky “o professor é quem cria, planeja, inventa situações e atividades de forma que as crianças aprendam a ler e a escrever. E isto é radicalmente diferente de ensinar a ler e a escrever” (Teberosky, 1993, p. 84). Ora o que se verifica com estes três manuais, é que eles reflectem processos conducentes ao desenvolvimento de competências, numa perspectiva construtivista, pois a aprendizagem não está centrada nos conhecimentos do professor, mas sim, na participação significativa dos alunos, propondo caminhos de aprendizagem e não de transmissão de conhecimentos. Estes manuais rompem com a perspectiva troncular de ensino, “que tem no professor, o único agente responsável pela transmissão do saber” (Teixeira, 2001, p. 366). Quer no tipo de organização que aqueles manuais propõem – explicitam as aprendizagens essenciais, permitindo percursos pedagógicos diversificados – quer no tipo de legibilidade apelativa – fotografias, desenhos, cores - quer, ainda, pelas propostas conectivas que apresentam, o prazer de ensinar é evidente e criam o desejo de aprender, na perspectiva de Philippe Perrenoud, porque “ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender e é, também, estimular o desejo de saber” (Perrenoud, 2000, p. 71).

Em muitos dos manuais analisados a estrutura metodológica é repetitiva, constituem-se em exercícios de aplicação e definição de conceitos. Mantêm, assim, uma rotina inadequada ao processo de ensino e aprendizagem, que

necessita de diversidade, devendo, no entanto, o manual escolar manter-se como instrumento de apoio ao desenvolvimento da compreensão do aluno. São estes os pressupostos que nos levaram a considerar os 3 manuais acima indicados, como os que melhor servem a autonomia dos alunos diante das tarefas escolares, criando as chamadas zonas potenciais de desenvolvimento, na concepção de Vygotsky. Constituem manuais escolares que possibilitam a curiosidade intelectual, mecanismos de auto-aprendizagem, trabalho em colaboração. Também a análise dos Quadros de Análise V, XI e XIII dão-nos a perceber que aqueles manuais seguem uma linha metodológica inovadora, com comportamentos atitudinais, numa aproximação à realidade cultural e preenchendo um conjunto de instrumentos complementares assinalável. Propõem-nos, de facto, estratégias de aprendizagem significativa, envolvendo emoção, corpo e cognição, pois “o fazer integrado ao sentir, estimulará, assim, o pensar “ (Teixeira, 2001, p. 388). O modelo ARCS de John Keller e desenvolvido na Figura 35, *Construção de manuais escolares*, elenca os principais considerandos a levar em linha de conta na organização de um manual, nomeadamente, nas premissas de Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação (modelo ARCS). Ora, os manuais destacados cumprem a lógica da articulação curricular, não só como fonte de conhecimento, mas também, como método de avaliação, permitindo a construção e o desenvolvimento de expectativas positivas, pela produção de conteúdos relevantes, dando satisfação à relação quaternária do modelo ARCS de John Keller.

Por outro lado e na perspectiva de Gérard e Roegiers (1998), os três manuais destacados seguem o ciclo da concepção, realização e avaliação de manuais escolares, conferido pelo Quadro seguinte:

Quadro XXII: Análise estrutural

Forma	Divisão em capítulos, unidades e níveis
Etapas de aprendizagem	A estrutura inclui facilitadores: introdução, resumos, índice geral, exercícios de aplicação. Evitam a abordagem por antecipação, incentivam à descoberta, à criatividade e à relação entre conhecimentos. Apresentam actividades de avaliação.
Objectos de aprendizagem	Adequação ao programa; adequação ao nível dos alunos. Organizam os conteúdos num quadro de sequência de aprendizagens. Garantem a fácil compreensão dos assuntos, sem simplificação abusiva dos conteúdos. Os conteúdos são validados num modelo atitudinal; desenvolvimento de quadros multiculturais.
Legibilidade	Apresentam gráficos e imagens apelativas e enriquecedoras dos contextos. Limite de número de conceitos por página. Evitam espaços para o aluno escrever. Existe um equilíbrio entre texto e imagem.
Metodologia de avaliação	Incluem grelhas de avaliação criativa; no entanto, não integram grelhas de sugestões/reclamações.

Conformando as noções de pedagogia por competências e por objectivos com a análise dos manuais escolares efectuada, permite-nos entender sobre como cada manual responde àquela problemática, nas três dimensões da aprendizagem – saberes técnicos, experiências e saber-ser – sem que, no entanto, se possa inferir que o próximo paradigma educativo se ancore, em definitivo, num daqueles modelos pedagógicos, mas que, desde logo, nos desperta para um confronto entre eles, já que, o modelo por objectivos encerra o saber como o elemento estruturador do currículo oficial e as novas propostas formativas assentes nas competências, identificam um conjunto de formulações activas de aprendizagem e propositivas de *performances* de conhecimentos úteis para a vida prática dos alunos. Também, não desejamos constituir um percurso fordo de valores e conceitos, assentes em modelos de rendibilização e economia de projectos (Pedagogia por Objectivos), ou, então, na crise do modelo de acumulação de capital, da produção em massa e da fragmentação do trabalho (Pedagogia das Competências), antes pelo contrário, deseja-se dar ênfase às opções pedagógicas, rigorosas na sua formulação, atraentes na sua aplicação, sem que seja sinónimo de espontaneísmo, mas repelentes a um exercício tecnicista, a que Vera Maria Candau chamava de *equilíbrio didáctico entre as dimensões técnica, política e humana*, que não se contrapõem, antes pelo

contrário, “a prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental” (Candau, 1985, p. 21). Muitos dos modelos de aprendizagem prendem-se com a formulação de objectivos operativos, centrando-se num complexo exercício de resolução de problemas. Por exemplo, Gagné explora os campos de aprendizagem centrados nas *habilidades intelectuais e destrezas motoras*; Manilla desenvolve a sua taxonomia em que uma *preparação neuromuscular será indispensável para se conduzir a aprendizagem a uma automatização dos hábitos*; Guilford que apresenta um modelo por objectivos, conduzindo a *abordagem dos conteúdos, através de um exercício operativo, à determinação de produtos*; ou ainda, algumas pedagogias que abraçam o domínio psicomotor esquecendo que a abordagem pedagógica deveria reflectir um equilíbrio entre *cognição, afectividade e psicomotricidade*, como prescreve Bloom (cf. Dieguez, 1986, p. 115). Não será fácil, então, configurar-se um modelo para um dispositivo que se utiliza, principalmente, em contexto de sala de aula, agravando-se a situação quando se deseja eleger as finalidades de aprendizagem e, portanto, a escolha apropriada das matérias a leccionar, a que se acrescentam as condutas formais e o modo como opera o professor.

Os três manuais elencados na base da aplicação das grades de análise, seguem um modelo de desenvolvimento das aprendizagens por competências, baseado em ciclos de aprendizagem, num forte conceito de conectivismo e numa avaliação formativa, donde poderemos descrevê-los, sucintamente, do seguinte modo:

Os Sons do Mundo (1985) – possui uma organização linear, de linguagem acessível e apelativa, com legibilidade elevada e possuindo algum grau de conectivismo;

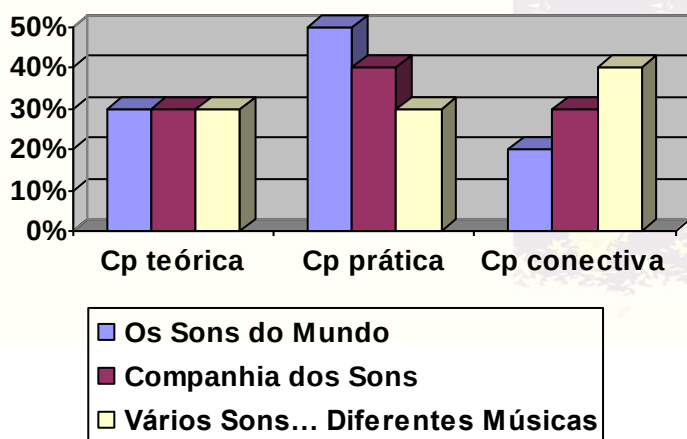
Companhia dos Sons (2000) – está organizado por níveis, de linguagem acessível e dinâmica, e possui uma legibilidade elevada;

Vário sons... Diferentes músicas (2004) – está organizado por capítulos, de linguagem acessível, com legibilidade visual elevada e possui um elevado grau de conectivismo;

Os restantes manuais, de uma forma ou de outra, desviam-se dos *itens* de análise considerados, pese, embora, alguma subjectividade da análise. A maioria segue uma proposta de pedagogia por objectivos, desenvolvendo a seriação das matérias e estabelecendo um princípio de avaliação normativa. Contudo, de notar que alguns deles apresentam uma identidade híbrida, não se encaixando na totalidade dos parâmetros, e não deixando, por isso, de constituir exemplos, razoáveis, de manuais escolares, destacando-se os seguintes: *Musicando* (2000), *O Som da Música* (2004) e *Música Viva* (2004).

Uma pequena nota sobre o entendimento de competências, devendo ser abordadas num sentido mais lato em relação ao que é habitual, pois e apesar do reorganização curricular de 2001, através do Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro consignar os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, à volta de um conjunto de competências, verifica-se que estes manuais destacados, produzidos antes de 2001, já, integram na sua prática metodológica uma transformação e reconstrução do conhecimento. Através de uma leitura sobre a importância da educação artística, os seus autores entenderam que o saber-fazer deveria ser operacionalizado pelo fazer artístico e criativo, aprendendo através de todos os nossos sentidos. Competência em analisar, imaginar, compreender e deduzir, que os manuais desenvolvem, por exemplo, através de actividades conectivas. Afinal, um elo que ficou perdido por aí, na maior parte dos manuais escolares... Considerando, ainda, as componentes teórica, prática e conectiva, estes manuais escolares, organizam as suas partes do seguinte modo:

Gráfico 2: Componentes comparadas



Os dados comparativos do Gráfico anterior permitem-nos, agora, considerar os indicadores de realização que os manuais destacados possibilitam, na premissa de que as competências adquiridas serão “encaradas como a posse de habilidades, conhecimentos e compreensão que possam ser visíveis ou demonstrados: na realização de algo será, efectivamente, fazer bem aquilo que se faz” (Traldi, 1987, p. 227). Acrescenta-se que para além, provavelmente, da competência ser uma habilidade, ela constituirá, também, a capacidade de deslocar conhecimentos para a resolução de certos problemas, a partir dos complementos técnicos que os manuais destacados oferecem. Problemas e situações, por vezes, não objectivadas por acções, mas que se quedam pela assunção de valores, como o respeito, o saber-estar, o saber julgar, ou mesmo, o talento de compreender a ambiguidade. Assim, os indicadores de realização que resultam da organização proposta pelos três manuais, relevam-se através da capacidade de captar a informação, de relacionar os assuntos, de ler e compreender uma proposta de trabalho e de encontrar uma resposta para determinado problema/situação.

Por fim, encerrando a análise efectuada à volta de 32 manuais escolares, entre os quais se destacaram 3 manuais, indicam-se os principais enfoques sobre os quais, estes se architectaram e como complemento das grades de análise construídas e atrás desenvolvidas. As evidências didáctico-pedagógicas seguem os seguintes pressupostos:

1. Apresenta actividades relevantes no sentido da motivação do aluno;
2. Considera a perspectiva conceptual;
3. Fornece actividades que permitam trabalhar atitudes;
4. Propõe actividades que encaminhem o aluno para a resolução de problemas;
5. Fornece elementos que permitam uma abordagem diversificada da realidade;
6. Facilita pistas na direcção da reflexão crítica;
7. Reconhece a iconografia como objectos de estudo;

Então, as linhas estruturais presentes na concepção dos 3 manuais escolares – *Os Sons do Mundo*, *Companhia dos Sons* e *Vários Sons... Diferentes Músicas* – deixam encarar os seguintes fundamentos para a produção de novo conhecimentos:

a) O manual escolar engloba aspectos pedagógicos, políticos e culturais. A escola, através da sala de aula, coloca-se numa posição privilegiada de revelação sobre o mundo e a sua construção

- *Os Sons do Mundo*

 - Ex.: Vamos construir instrumentos (p. 58)*

- *Companhia dos Sons*

 - Ex.: Música de papel (p. 35)*

- *Vários Sons... Diferentes Músicas*

 - Ex.: Timbres do mundo (p. 74)*

b) O manual escolar é um instrumento multivalente que deve facilitar a exploração através de todas as suas potencialidades. Não só os textos são importantes na produção do conhecimento, mas também, os mapas, as imagens, as leituras complementares devem ser incentivadores de debates e novas pesquisas. Por vezes, os elementos culturais estão presentes na imagem e não no texto, donde a abordagem dos conteúdos devem, também, partir de elementos não textuais

- *Os Sons do Mundo*

 - Ex.: Musicogramas (p. 94)*

- *Companhia dos Sons*

 - Ex.: Perfil sonoro (p. 110)*

- *Vários Sons... Diferentes Músicas*

 - Ex.: Monorritmia/Polirritmia (p. 238)*

c) A construção da cidadania e a compreensão da realidade objectiva em que o aluno vive, deve ser, também, proporcionada através da utilização do manual escolar. A avaliação das actividades e da participação do aluno deve constituir um meio objectivo da formação de cidadãos

- *Os Sons do Mundo*

Ex.: Experimenta organizar-te em grupos e produzir alguns destes sons

- *Companhia dos Sons*

Ex.: Estuda esta canção, observa a melodia e aplica os sinais de dinâmica que conheces, de modo a torná-la mais expressiva (p. 77)

- *Vários Sons... Diferentes Músicas*

Ex.: Aproveita agora para fazeres uma reflexão sobre o que aprendeste até aqui

13.8. Porquê aprender significativamente

O espírito do processo de aprendizagem significativa, em contexto de sala de aula, envolve um mecanismo não linear e, de alguma forma, complexo e global, pois é necessário conhecer-se o modo como os alunos aprendem e o que mais desejam conhecer. É seguro que o nosso sistema educativo ainda favorece uma aprendizagem por memorização excessiva e que lamentáveis experiências ajudam a exponenciar, dando origem a que “respostas substancialmente correctas que não estejam em conformidade, de forma literal, com aquilo que o professor ou o manual escolar afirmam não têm qualquer crédito por parte de alguns professores” (Ausubel, 2003, p. 72). Ora, esta é uma situação que nos é muito familiar e generalizada, desenvolvendo um mecanismo por memorização, o que irá dificultar um processo estável e sensível de aprendizagem, pois esta, quando significativa “exige que os aprendizes manifestem um mecanismo de aprendizagem significativa (ou seja, uma disposição para relacionarem o novo material a ser apreendido, de forma não arbitrária e não literal, à própria estrutura do conhecimento) e que os materiais que aprendem sejam, potencialmente, significativos para os mesmos” (idem). O manual escolar deve instituir uma acção explícita no caminho da aprendizagem de novos conhecimentos e significados, essência do processo de aprendizagem significativa, já que esta se reflecte no facto de que as “novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa da aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe (a estrutura cognitiva deste numa determinada área de matérias), de forma não arbitrário e não literal” (ibidem, p. 71). Também, neste campo, é indispensável que o manual escolar explicita,

convenientemente, o que estabelece, o que propõe e que prioridade lhes confere, sobre o conceito de conhecimento, pois este “pode referir-se quer à soma total de todas as matérias e conteúdos organizados, ou meramente à posição relativa ou relações específicas de elementos componentes particulares na estrutura hierárquica da disciplina como um todo” (ibidem). Mas muitos deles estão orientados para um processo de aprendizagem pela memorização, que pode não ser significativa e, que portanto, pode dificultar a aquisição de conhecimento significativo e que tem no método da exposição verbal a sua razão maior. No entanto, Ausubel adverte que o resultado memorizado não é inerente ao método expositivo, “mas antes, aos abusos deste método por parte de professores, manuais escolares e aprendizes como fracasso em satisfazer os critérios de aprendizagem significativa” (2003, p. 52), reforçando a ideia de que “a arte e a ciência de apresentação de ideias e de informações de modo significativo e eficaz – de forma a surgirem significados claros, estáveis e não ambíguos e a existir uma retenção durante um período de tempo considerável, como um conjunto de conhecimentos organizados – é, na verdade, a principal função da pedagogia” (idem).

O fundamento lógico da organização de um manual escolar deve ser claro no que toca às finalidades e aos resultados esperados, primeiro na sala de aula e depois, no todo da acção educativa. Logo, é bastante compreensível que a significação dos materiais de aprendizagem, neste caso, o manual, é condição importante de aprendizagem significativa, no resultado de uma acção emergente da interacção “entre as ideias a serem aprendidas com o material de instrução e as ideias relevantes de subsunção (ancoradas) existentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (ibidem, p. 74). Por isso, é, também, crucial que se entendam as acções ou tarefas dirigidas à memorização, porque, também, elas não se concretizam num vácuo cognitivo. Assim, é de considerar formas de organização de um manual escolar que façam apelo, porque não, a um processo de memorização, mas sobretudo, que ele se construa, tanto quanto possível, de modo relacional, não arbitrário e não literal, de modo se possa fortalecer a anterior estrutura cognitiva do aluno.

Neste sentido, o manual escolar deve ser entendido como um *organizador avançado*¹⁹⁵, como um mediador entre conhecimentos passados e os que o aluno, agora, adquire, para que, seja possível consolidar as novas ideias como o ancoradouro de futuras aquisições. Se assim for, estaremos a viabilizar um processo estável, integrador e de relevância significativa que, no futuro, melhorará a capacidade de resposta a novas apresentações e que facilitará “a aprendizagem e a retenção de novas tarefas de aprendizagem relacionadas” (ibidem, p. 184). Não podemos deixar de transcrever aquilo que Ausubel considera, como essencial, num processo de aprendizagem significativa e a que um manual escolar deve dar resposta: “(1) A tarefa de aprendizagem ser logicamente significativa; (2) o aprendiz apresentar um âmbito de aprendizagem significativo e possuir as ideias ancoradas necessárias; e (3) o número, distribuição, sequência e organização de experiências práticas estarem em conformidade com princípios, empiricamente, estabelecidos de aprendizagem e retenção eficientes” (Ausubel, 2003, p. 184).

O manual escolar não pode revestir-se de um pensamento encoberto, ele deve explicitar-se, criativamente, por ideias e por formas, na sua organização global, considerando todos os parâmetros de desenvolvimento, indispensáveis a um processo equilibrado de aprendizagem e à qualidade dos seus resultados. Há que se considerar a falta de homogeneidade por parte da população escolar e, portanto, prevenir que existem alunos mais interessados e outros mais desinteressados, o mesmo será que dizer, que existem predisposições diferentes para aprender, de uma forma memorizada ou mais significativa. A escola deve ser, suficientemente, criativa para, além de transmitir conhecimentos científicos, poder dotar os alunos de capacidades de pesquisa e de procura de alternativas para a resolução de problemas. O manual escolar surge, aqui, como essa janela de oportunidade de busca e de descoberta significativas, pois, sem ela difícil se torna a transformação das aquisições em novos conhecimentos e isto, deve ser o núcleo estruturador dos conteúdos do ensino. As tarefas da sala de aula, através, fundamentalmente, do manual escolar, arrastam uma interminável série de expectativas, umas

¹⁹⁵ Ausubel define um organizador avançado como um mecanismo pedagógico que ajuda a implementar princípios que estabeleçam uma ligação entre aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que precisa de saber, caso necessite de apreender novos materiais de forma mais activa e expedita (2003, p. 11)

transferíveis para diferentes contextos, outras portadoras de utilidades instrucionais, mas ambas geradoras da consolidação de conhecimentos.

Aspectos fundamentais e que importam analisar quando se fala de organização de um manual e que na análise empírica realizada aos 32 manuais escolares se verificou poderem introduzir desordem curricular quando não acautelados, são a *abordagem das matérias por antecipação e as relações curriculares* (cf. Quadro V e XI). A primeira – abordagem por antecipação – já foi abordada anteriormente nas vantagens e desvantagens que apresenta. Portanto, perguntar-se-á, e no campo específico da educação musical, qual a vantagem, em o aluno se ver confrontado com o universo complexo das figuras e das notas, colocadas na pauta, sujeitas a alterações, quando, ainda, se encontra no primeiro estágio do seu aprendizado? A consolidação dos conteúdos faz-se pela repetição na maior parte dos manuais analisados, mas também, não deve esquecer-se que ela é tanto mais eficaz, quanto a diversidade de estratégias a utilizar, como o retorno, a utilização de organizadores ou pela lógica interna do manual. Mas este tipo de aprendizagem pressupõe “que os passos precedentes sejam claros, estáveis e bem organizados” (Ausubel, 2003, p. 172), a fim, de se não comprometer todos os passos subsequentes. Continuando Ausubel, ele compromete-se com uma coerência organizativa, pois “nunca se deve introduzir novo material na sequência até se dominarem bem todos os passos anteriores” (idem).

As relações curriculares, as conexões que se estabelecem com as diversas áreas do conhecimento, os vínculos que se constroem com outras disciplinas escolares, são um constructo essencial que permite ao aluno estender a sua aprendizagem e experimentar analogias, contrastes e paralelismos e, nomeadamente, diante de uma disciplina que se define como um potencial de conectividade, que pode ajudar, inclusivé, à compreensão de determinados conceitos, como o de espaço, tempo, sequência, contraponto, ou ainda a outros mais ligados à física, acústica, matemática, história ou língua portuguesa. Muitos manuais perfilham a pedagogia por objectivos, dirigida para o conhecimento deste ou daquele conceito, ou para a resolução deste ou daquele problema, mas de forma descontextuada, sem o acto estar relacionado com o que está para lá do conceito e do mero conhecimento de um facto. Com este sentido, a pedagogia por objectivos deve ser abandonada, pois o sucesso

educativo não está na resolução de um problema de modo isolado ou parcial, aspecto para o qual Gérard e Roegiers chamam a atenção especial, porque “para resolver um problema de vida, temos, muitas vezes, necessidade de nos socorrermos de informações provenientes de diferentes disciplinas. A interdisciplinaridade permite ter em conta esta necessidade” (Gérard, 1998, p. 229). Existe um saber-fazer cognitivo comum a várias disciplinas, donde pode resultar uma aprendizagem combinatória, relacionando as novas ideias com ideias, já, existentes. Neste aspecto, o manual escolar *A Companhia dos Sons*, de Antónia Castro, editado pela Areal Editores (1999) parece ser aquele que mais sentido dá às conexões entre conhecimentos, alargando o espectro de aprendizagem do aluno e conferindo-lhe mais intenção e interesse pelas diferentes matérias, num equilíbrio entre programa, currículo e conhecimento. As primeiras páginas são dedicadas às diferentes formas de expressão artística, às suas relações e como elas contribuem para o desenvolvimento da nossa capacidade de comunicação. Curiosa esta abordagem num primeiro nível, a que as autoras chamaram de *nível 0*. Desta forma entendido, o manual escolar assume-se como um recurso completo e totalizante, mas não fechado sobre si mesmo, reconhecido, também, numa função dinâmica de transformação sociocultural. De *instrumento de poder*, ele pode mover-se para um perfil libertador, de difusão de cultura, não sem que, no entanto, deixe, no pleno, de condicionar o processo de ensino e de aprendizagem, aliás como Apple reconhece, paradoxalmente, “embora o manual possa ser, em parte, libertador, visto que pode fornecer conhecimentos necessários onde faltam informações... Pouco é deixado à discrição do professor, visto que o Estado se torna ainda mais intruso nos tipos de conhecimento que têm de ser ensinados, nos produtos finais e objectivos desse ensino e nas formas como este deve ser levado a cabo” (2002, p. 63). Enquanto o professor estiver condicionado pelo programa e subordinado aos manuais, mesmo que estes se organizem de modo estável e equilibrado, como é o caso de *A Companhia dos Sons*, eles não se inibem de serem portadores de um poder absoluto de *ubiquidade* e de regulador, como avisa Michael Apple, “enquanto o manual dominar os currículos, ignorá-los porque simplesmente não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade” (Apple, idem, p. 77). Por isso, é reconfortante quando, após a análise de 32 manuais

escolares, se destaca um que entende a verdadeira relação entre educação, cultura, política e economia, como premissa essencial, “caso se pretenda agir de forma que alterem os tipos de conhecimentos considerados legítimos para a transmissão nas escolas” (ibidem). No entanto, também, o manual *Vários Sons... Diferentes Músicas* tem uma abordagem relacional com vários assuntos, aprofundando, inclusivamente, muitos deles, parecendo-nos, contudo, existir uma maior complexidade ao nível da sua organização.

Será útil, em face do quadro teórico construído e desenvolvido, verificar como é que alguns manuais lhe correspondem, no todo ou em parte, portanto, identificar aqueles que mais se aproximam de uma construção ideal, manifestando preocupações metodológicas de concepção, cujo objectivo será o de facilitar a utilização do livro didáctico por professores e alunos nas suas aulas. No entanto, persistirá a questão fundamental, de como será o livro didáctico ideal e como deverá ele estar preparado para corresponder às expectativas dos alunos e encarregados de educação. O reconhecimento desta formulação leva a que se considerem, por um lado, o modo como cada manual impõe aos indivíduos uma dada estrutura social, mas por outro, como pode o manual escolar objectivar o modo como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com as formas de tempo e espaço que a vida social nos coloca em cada momento. Então, será que o bom manual escolar será aquele que encerra orientações precisas sobre os conteúdos e determina formas de realizar as actividades? Ou será que o melhor manual escolar é aquele que nos liberta das tensões que o currículo oficial provoca, evidenciando um caminho de liberdade para professores e alunos, quanto às actividades didácticas e conteúdos, gerando espaços de crescente autonomia operativa? Deve o manual escolar ser muito colorido, profuso em imagens, evidenciar figuras que chamem a atenção, numa perspectiva lúdica do processo educativo? Ou pelo contrário, deve insistir em problemas-desafios, inventariando situações do quotidiano de fácil resolução?

Nunca será simples e confortável, abeirarmo-nos de uma tabela universal que favoreça o todo da escola. A relação que se estabelece com os recursos didácticos tem muito a ver com as experiências dos professores e as suas opções metodológicas. A assimilação dos conhecimentos, a resolução de problemas, a activação dos conhecimentos dos alunos, está directamente

ligada ao histórico da escola e ao modo como o corpo docente encara a utilização dos manuais escolares, num processo de imparcialidade e igualdade. Tendo em consideração os pressupostos teóricos assinalados nas Figuras 29 e 35 e a sua aplicação prática nos Quadros de análise V, XI e XIII, como as grandes linhas de construção de manuais escolares, sabendo que um processo de aprendizagem significativa implica a promoção da instrução, mas também, a sua relação com a utilidade que os alunos vão dar a esses conhecimentos, destacámos os parâmetros *organização metodológica*, *perfil icónico* e *articulação curricular*, como pilares de uma aprendizagem significativa. Neste contexto, os manuais SONS DO MUNDO (1985), COMPANHIA DOS SONS (2000), VÁRIOS SONS... DIFERENTES MÚSICAS (2004), confirmam, embora, se repita, num contexto subjectivo, a utilização de recursos equilibrados e justos nas suas opções metodológicas. A acção de mediação do professor na sua relação com o planeamento de uma aula, com as actividades de aprendizagem a utilizar e a introdução de matérias e saberes multiculturais encontram nestes recursos um amplo espaço de manobra e de intervenção didáctica, pelo que é oportuno regressar aos manuais destacados e ao modo como eles se comportam nos parâmetros atrás mencionados:

Quadro XXIII: Avaliação significativa da construção metodológica dos três manuais destacados

Manuais	Organização metodológica	Perfil icónico	Articulação curricular
Sons do Mundo	Desenvolve um conjunto de actividades que apela à criatividade, sem que deite mão à antecipação de matéria. Sustenta-se numa acção metodológica que tem por base a aquisição dos conhecimentos de modo gradual e assente nas experiências que o aluno, já, desenvolveu.	O devaneio e a memória semântica constituem a base estratégica para conferir ao interesse do aluno, crescente dinâmica e valor. Por isso, utiliza, de forma apelativa, um conjunto de gráficos, imagens e cor. A metodologia de avaliação que o manual integra é um modo de potenciar o uso da memória como método de aprendizagem.	Tem uma dinâmica baseada na realidade cultural, o que lhe confere preocupações culturais alargadas, integrando temáticas que extravasam o conteúdo específico de Educação Musical. Dada a natureza organizadora dos conteúdos e o modo como são desenvolvidos, a articulação curricular é possível, embora, somente, dentro da área específica

Companhia dos Sons	Este manual parece-nos, também, muito equilibrado nas suas propostas, permitindo o desenvolvimento de um conceito de aprendizagem significativa. Não perfilha a antecipação da matéria como estratégia de desenvolvimento dos conteúdos, o que aliado a um discurso acessível, o torna num dispositivo apelativo.	A opção pela estrutura organizativa de níveis e a utilização de gráficos apelativos e de imagens de bom gosto, confere-lhe uma dinâmica organizada do conhecimento do mundo	Pelo modo como se organiza, este manual está em condições de possibilitar momentos abrangentes relacionando factos e experiências, numa conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito. Procede à articulação curricular, com as mais variadas áreas do saber
Vários Sons... Diferentes Músicas	Apesar de ser um manual exigente, pelo excesso de informações e actividades, constrói-se na base de um rigor técnico e estrutural bastante aceitável	Organiza-se por capítulos, muito bem pensados e procede a uma gestão do conhecimento através de inúmeras actividades, que permitem uma interacção entre o conhecimento tácito e explícito, apelando ao trabalho dos vários tipos de memória. O conjunto de fotos, gráficos e ilustrações ajudam à combinação dos processos de aquisição.	Possui um forte pendor para assuntos de cidadania. De modo muito alargado e consistente estabelece fronteiras próximas com outras áreas do saber, como é o caso da dança e do teatro. Neste processo de articulação curricular, existe uma espécie de desconstrução do conhecimento, numa via de mão-dupla entre o “aprender” e o “des-aprender”.

Em face dos muitos manuais consultados, verificámos que alguns encerram uma estrutura muito rígida e complexa, no sentido da transmissão do programa adoptado e, não tanto, como um dispositivo de apelo à motivação do aluno. Assim, e na sequência da nossa reflexão, deixam-se as principais tónicas para a intervenção:

- Deve observar-se a promoção da identidade cultural e da educação intercultural. Hoje, a aprendizagem intercultural assume-se como uma verdadeira escola do conhecimento, donde, os manuais não podem, disso, estar afastados. O modo como o fazer implicar partir do estabelecimento de articulações curriculares, dentro da disciplina e fora dela;
- Reconhece-se que, hoje em dia, as nossas escolas preenchem-se com um universo heterogéneo sócio-cultural, em que os interesses e as motivações dos alunos e famílias são diversas, pelo que, o manual escolar não pode acentuar essas diferenças, antes pelo contrário, deve contribuir para equilibrar as

diferenças, através de um dispositivo aberto, atractivo nas proposta de aprendizagem e globalizante. Os manuais escolares devem inserir-se no âmbito das medidas de combate à exclusão e da promoção do sucesso educativo e escolar;

- Os conteúdos de ensino devem, de alguma forma, corresponder às exigências práticas de formação dos alunos, no apoio ao ensino de um pensamento crítico. Assim, o manual escolar “ao ser escolhido, deve se coadunar com tal objectivo, constituindo-se em instrumento que facilite a comunicação entre o saber sistematizado e o saber trazido pelos alunos” (Teixeira, 2001, p. 356);

- O manual deve transformar-se num livro, num livro de leitura, que se possa utilizar em qualquer momento, ou tarefa, distinguindo aquilo que é do foro dos conhecimentos, daquilo que é pertença das actividades e do treino (cf. categoria de análise Tipo de Linguagem, Quadro V);

- Devem os manuais, constituir-se em instrumentos de referência, simples e dinâmicos, não espessos e fartos. É de uma enorme inutilidade a quantidade excessiva que alguns manuais revelam no tocante a exercícios, actividades, livro de projectos, mapas, fichas, gráficos, e mais organigramas. Caso contrário, deixam de ser atraentes e a sua organização conduz a um certo padrão de complexificação e literalidade (cf. categoria de análise Organização, Quadro V). A estrutura metodológica de alguns manuais escolares é repetitiva pelo excesso de materiais e actividades que contêm, levando a uma rotina indesejável e inadequada ao processo de ensino e aprendizagem;

- Seria importante e oportuno que na primeira página, cada manual pudesse apresentar as suas finalidades, em termos das competências a desenvolver e os conhecimentos essenciais prescritos pelo programa (cf. categoria de análise Introdução, Quadro V);

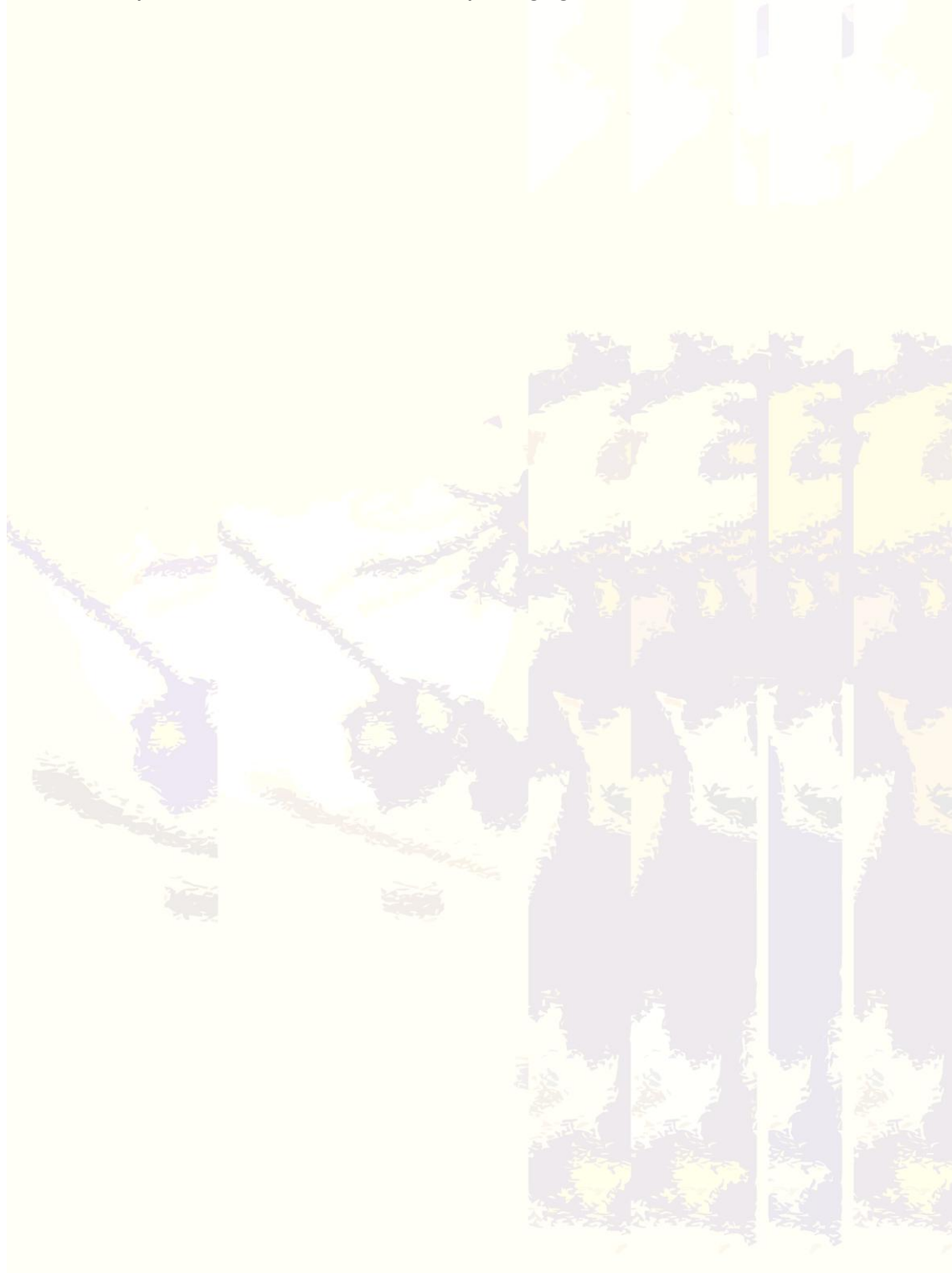
- O manual escolar não deve ser abordado numa perspectiva, meramente, funcionalista, porque ela ajuda a espartilhar o processo de ensino e aprendizagem, cuja ênfase é, por vezes, colocada na função selectiva;

- Como porta aberta à cultura, o manual escolar é referencial, ou pelo menos, deveria sê-lo, como caminho à promoção e divulgação cultural, na base da diversidade cultural inerente ao universo de alunos e famílias numa escola. Mas esta, parece ignorar as suas diferenças culturais, pelo que, “o sistema

escolar é levado, assim, a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura” (Vilhena, 2000, p. 45). Deste modo, a posse de livros, nomeadamente, no que se refere aos livros didácticos, é porta aberta à valorização individual. Mas se o manual escolar se assumir como dispositivo complicado e fechado nas suas propostas, ele vai colidir com o capital cultural e económico familiar, quer pela via das condições financeiras, quer por falta, na maioria dos casos, de aptidões para a utilização desse dispositivo. Então, cria-se um paradoxo, para alunos e famílias, existem manuais escolares em casa, que resultam em precária utilidade, pois nem uns nem outros se sentem capacitados para a sua utilização e manuseamento. Nesta situação, assiste-se à constituição de um “património cultural morto, não-interiorizado e inadequado” (Lahire, 2004, p. 73). Daqui, da necessidade de se encarar a construção e a utilização do manual escolar como dispositivo de particular importância na aprendizagem, que não obrigue o aluno a refugiar-se num “mundo de dissimulação” (Vilhena, 1999, p. 97), oferecendo, para além dos conteúdos oficiais, actividades informais que lhe permitam, de forma criativa e espontânea, enriquecer o seu vivido corporal;

Quanto ao processo de adopção do manual escolar, em cada estabelecimento de ensino, embora este assunto não tenha sido objecto de investigação, mas numa óptica pessoal de experiência prática, julgamos dever constituir reflexão a sua escolha, não em função de critérios, meramente, disciplinares, mas em função de um projecto educativo alargado, da diversidade social e cultural da comunidade envolvente e, também, na consideração da sua ou não complementaridade dos suportes pedagógicos existentes em cada escola. Por isso mesmo, esta decisão deveria ser precedida de uma análise, não só, em sede do Conselho Pedagógico, diante de critérios educativos, na base do Projecto Educativo e Curricular de Escola, mas também, atendendo às experiências de professores especialistas, muitos deles com opções metodológicas particulares e outros com experiência na autoria de manuais escolares. Só assim, estariam salvaguardados princípios fundamentais de educação e formação, em que o manual escolar serviria de ponto de partida para o desenvolvimento e não local de chegada para alunos e professores. Esta posição supõe uma redefinição da função do manual escolar

e uma formação dos professores na área da manualística, onde, por exemplo, a universidade teria de ter um papel fundamental e mais interveniente técnica e cientificamente falando. Isto obrigaria a um olhar permanente sobre o manual inserido no contexto de que ele é um protagonista e não numa óptica de interesses particulares, como doutrina pedagógica de uma rede de editoras.



CONCLUSÃO, SEM FINALIZAÇÃO

“Conclusão é o ponto onde você ficou cansado de pensar”

(Joseph Murphy)

Em diversos momentos, ao longo deste trabalho de investigação, deixámos a ideia de que o objecto de estudo não estaria, com ele, terminado, nem tão pouco, as suas conclusões resultariam de modo inequívoco e operativo. Houve, seguramente, oportunidade para uma reflexão mais atenta sobre a problemática, nomeadamente, sobre a dinâmica dos recursos educativos em forma de manual escolar e do contexto em que ele se utiliza. Vive-se numa sociedade imediatista, em que o conhecimento evolui muito rapidamente e em que a escola se mergulha num universo de opções metodológicas, que vai desde a “aprendizagem cooperativa”, à “construção partilhada de conhecimentos”, passando por “operações construtivistas”, num desejo profundo de contribuir para que o aluno possa ser um leitor (em vários suportes) mais atento, fluente e crítico, que se possa desenvolver por uma construção de valores e de respeito por si e pelos outros.

Verificou-se que um trabalho desta natureza, envolve-se em limitações e dificuldades várias, em exercícios de dúvidas, mas também, seguramente, de aprendizagem e de formação, abrindo perspectivas de novas formulações, cerzindo novos constructos neste vasto campo de investigação. Uma tese de doutoramento não pode ser uma acção homofónica, mas deve partir do contexto polifónico onde convivem a temática, o autor, orientador, a comunidade científica e académica, a comunidade educativa e de tudo o mais, que fora razão e que contribuiu para o texto final. É uma prova muito dura, solitária, de resistência, também, pois exige de quem a quiser cumprir, “o esforço de compor um livro, o mais importante, o mais reflectido dos que viria a escrever, de o submeter, para que fosse menos imperfeito, à apreciação daqueles de que desejava ser par” (Duby, 1989, p. 125). Este acto multipartido pode ter funcionado como aparente limitação, porque a iniciativa do autor podia estar, à partida, truncada na sua energia e limitada na sua acção. Contudo, as circunstâncias aconteceram, as ideias inundaram-se de intenção e as questões

e dúvidas suscitadas, quer pela inexperiência do autor, quer pela configuração da temática, quer, ainda, pela abundância das aplicações, pareceram resultar numa operação que se deseja eficaz.

Revisitaram-se teorias de educação, confrontaram-se opiniões sobre o tema, divagou-se sobre o amplo campo de investigação histórica que os manuais escolares constituem, leram-se dissertações académicas, monografias, revistas da especialidade e artigos sobre o assunto, consultaram-se bases de dados e redes de cooperação, para que fosse evidente o percurso de investigação e melhor se conhecesse as suas limitações. Ao assumirmos como grande finalidade a análise de manuais escolares de Educação Musical, em termos da sua organização estrutural, tivemos de precisar a natureza do objecto e de delimitar o lapso de tempo submetido à análise empírica, entre 1968 e 2004.

Como primeira limitação, ou se preferirmos, a dificuldade inicial, para além de outras que não chegaram, provavelmente, a ser identificadas, reconheceu-se a variedade de definições à volta do que é um manual escolar e da forma como ele é utilizado em contexto de sala de aula, sujeito às condições cognitivas e afectivas de alunos e professores, portanto, curvado à variabilidade das circunstâncias. As teses erraram entre o exercício da plena autonomia por parte dos alunos, tornando-os leitores mais competentes, permitindo-lhes reconhecer mais facilmente a realidade em que estão inseridos e a manipulação do currículo e, portanto, um dispositivo mais ao serviço do professor do que do aluno. Mas também, não ficou de fora a perspectiva do manual escolar como um bem de consumo, de maior importância na sua aparência do que na essência e que se torna objecto de rotina na sua transacção comercial e na sua utilização. Contudo, não é de desprezar a sua validade como dispositivo de interpretação da realidade, só que ele deverá ser construído na assumpção da legitimidade do outro, o aluno, a quem se deve destinar em primeiro lugar. O manual escolar é um documento orientador das práticas e do conhecimento, mas também, um elemento reconfigurador do próprio currículo oficial.

Uma outra limitação decorreu do facto da análise empírica ter acontecido sem o questionamento dos autores, sem termos percebido, na exacta medida, como eles pensaram e organizaram os manuais e quais as suas perspectivas

sobre o modo como eles deveriam ser utilizados, já que, muitos deles são omissos nas orientações quanto à utilização do manual e ao desenvolvimento das actividades. Muitos dos manuais analisados dispensaram a articulação das actividades que propunham, com o contexto de sala de aula, tornando, se não inviável, pelo menos, difícil, a tarefa de acompanhamento das propostas didácticas enunciadas. Pareceu-nos existir um desfasamento entre o que o manual propõe e aquilo que se realiza com os alunos, existindo, por um lado, um conteúdo declarativo, um anúncio de uma forma de conhecimento, e por outro, um factor reprodutivo que conduz a uma norma padrão da aprendizagem, dificultando a aquisição de uma visão crítica e o desenvolvimento de uma forma ambígua de entender a realidade.

Aproveitámos, no entanto, a possibilidade de termos tido uma pequena conversa, quase de circunstância, com o Prof. David Oliveira¹⁹⁶, autor de manuais escolares de Educação Musical e um dos pioneiros de uma nova concepção de livros didácticos, que nos pôde esclarecer das suas preocupações, enquanto autor e utilizador do manual¹⁹⁷, reconhecendo que ele é "uma porta para a vida e para o conhecimento" e que como facilitador da "vida do aluno", deve, ainda, "funcionar como um despertador das potencialidades do aluno e, por isso, um motor de desenvolvimento". Estas afirmações traduzem a necessidade de orientação do discurso, no sentido de um aprofundamento da realidade manualística, sem que, no entanto, se tenha a pretensão de ditar receitas de sucesso ou de meras soluções facilitadoras de êxitos, mas sobretudo, conhecer em toda a extensão, como as empresas editoriais convivem com os novos desafios, como é que elas têm desenhado os seus ciclos de aprendizagem, o que têm feito para facilitar o desenvolvimento de alunos e professores e como têm usufruído dessa mesma aprendizagem para realimentar o seu processo de competitividade. Por si só, a conversa tida com este autor, é sintoma paradigmático da necessidade de uma investigação à volta da produção autoral e dos condicionalismos a que ela, eventualmente,

¹⁹⁶ O Prof. David Oliveira, agora aposentado, foi durante muitos anos docente da disciplina de composição, no Conservatório de Música do Porto, revelando, já, na altura, grandes preocupações com a arte de compor e das suas susceptibilidades técnicas. Chegou a ser, embora por um pequeno período de tempo, meu professor de composição. Foi um dos primeiros impulsionadores do manual escolar, como uma ferramenta importante para o aluno.

¹⁹⁷ David Oliveira foi um dos primeiros autores a pensar o manual escolar como um todo e como um objecto que determinava, em muito, a motivação dos alunos.

está sujeita, a averiguar pela pluriparticipação que existe no acto tripartido da criação, transformação e distribuição. Mas outros aspectos que se nos colocam e que advêm, directamente, da resposta do Prof. David Oliveira à questão “qual deveria ser a função do editor escolar, face à grande produção e dispersão de manuais escolares” – *procurar uma maior qualidade do conteúdo* – nomeadamente, aqueles que se entroncam nos novos contextos *mercadológicos* onde se busca a construção de competências, através de processos de gestão do conhecimento, de marketing, de aplicações formativas e de uma inteligência competitiva. A nova realidade editorial leva-nos à proclamação de uma espécie de cenário de *storytelling*, em que as vantagens são evidenciadas por anúncios excessivos de novos produtos e por compromissos de confiança. As editoras tecem diversas narrativas à volta dos seus manuais, enfatizando tipos de comportamento ou de acções que desejam ver concretizado. É uma perspectiva que, mais recentemente, as empresas editoriais começaram a projectar, por preocupações operacionais, técnicas e gerenciais. A forte optimização dos seus recursos e a sua aproximação aos responsáveis pelas estratégias e negócios, e menos aos das didácticas, facilitaram o desenho de narrativas ao jeito *storytelling*. Assim, é vulgar assistir-se e aproveitando o espaço do manual escolar, à divulgação de novos produtos – dicionários, enciclopédias, livros de exercícios – referências às montagens digitais e respectivos estúdios de gravação, produtores musicais, diferentes *sites* que apelam ao consumo em outras áreas do conhecimento e, por vezes, elencam uma panóplia de complementos didácticos destinados aos professores, como guiões de utilização, CDs, DVDs, transparências e guião de utilização, cadernos de passatempos, jogos e guião de utilização, etc, para além, de conterem indicações exactas sobre o peso dos manuais, o tipo de impressão, tintas e papel utilizado, análise oftalmológica do tipo de letra usada, ou mesmo, informações sobre a brancura do papel tidas em consideração. Está, assim, construída uma perfeita *storytelling*. Outra dimensão da manualística que não foi possível abordar, mas por opção metodológica que, no entanto, se considera aberta a porta, pela qual, os próximos estudos investigativos podem entrar.

Toda esta problemática levou-nos, também, à reflexão sobre a importância do professor em todo este contexto, principalmente, no se refere à

utilização do manual escolar e que contribuição ele pode fornecer ao debate e ao desafio sobre a actividade docente, enquanto produtor, mediador e activador. Como produtor, porque o que se lhe pede, muitas das vezes é uma intervenção instrumental enfatizada numa abordagem tecnocrática excessiva da realidade pedagógica, na sala de aula e fora dela. Como mediador, porque ele deve saber colocar-se entre o produto – manual escolar – e o aluno, receptor das informações, desenvolvendo, nele, uma acção crítica, de forma, a tornar-se num cidadão atento e corajoso. Nem sempre, a mediação didáctica é possível, por deformação profissional, já que a formação de professores, quantas das vezes, inclui “o apelo à separação da concepção e da execução; à padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e à desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes, pela primazia de considerações práticas” (Giroux, 1997, p. 157-164). Mas, também, como activador, porque ele é agente essencial no processo de transformação a operar-se no aluno, que o levará a assumir-se como agente crítico da realidade circundante, pela “utilização de um diálogo crítico e afirmativo, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (idem).

Outra das restrições colocadas à investigação, provém de um certo acaso na organização dos manuais escolares de Educação Musical, uma área transdisciplinar, provocadora de uma multivisão da realidade, que deveria operacionalizar as competências previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* de 2001, pela valorização, por um lado, de atitudes cognitivas, mas por outro, a curiosidade e o espírito crítico, a criatividade, a facilidade na transferência de conhecimentos e a aproximação a experiências multiculturais. Mas o que a realidade nos mostrou, em muitos dos casos, é que aquela disciplina, obrigatória no elenco curricular dos alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade, não se traduz numa espécie de plataforma de confluências de saberes e de experiências, antes cristalizada por uma tradição omnipresente, de fâcies excessivamente técnico e nada apelativa para um universo de alunos que, na sua maioria, chega ao 2º ciclo sem conhecimentos específicos e pouco motivados para uma prática assente numa gramática que lhes é, totalmente, desconhecida e, por vezes, complicada. Através dos Quadros V e XI, verifica-se da falta de coerência em muitos dos manuais, não seguindo uma linha de

construção editorial, variando o paradigma de editora para editora e, por vezes, na mesma editora, mas de ano para ano. Com efeito, como método de acção partiu-se de um determinado princípio de organização, a partir de perspectivas e elementos considerados fundamentais na concepção de um manual escolar (cf. Gérard e Roegiers, Morgado) e tentou-se que cada manual correspondesse àquele modelo de estrutura. Por conseguinte, antes mesmo de se querer intervir na sala de aula, de forma eficaz, ter-se-ia de obter informações sobre o modo como os alunos aprendem e como se organizam para reter conjunto de conhecimentos estáveis (cf. David Ausubel).

Assim, pareceu-nos que a maior parte dos manuais escolares analisados estavam orientados para o melhoramento de determinadas aptidões técnicas, do que para a promoção de capacidades que reconhecessem o progresso da aprendizagem significativa na sala de aula, como um todo. Enfrentámos a ideia de que, quer o programa da disciplina de Educação Musical, quer os manuais escolares que a suportam, estavam mais direccionados para fins práticos e imediatistas, do que para uma assimilação de conjuntos de conhecimentos orientados e organizados para a promoção, também, de valores, hábitos e capacidades. Eles parecem dar resposta a processos de especialização didáctica e disciplinar, confirmando a fragmentação do conhecimento que a escola de hoje, evidencia, ainda, perfilhar. Ausubel dá relevo a este aspecto, quando afirma que “tão importante como aquilo que os alunos sabem no final do sexto, sétimo, oitavo ou décimo segundo anos, é a dimensão de conhecimentos que possuem aos vinte e cinco, quarenta e sessenta anos de idade, bem como, a capacidade e o desejo quer de aprenderem mais, quer de aplicar esses conhecimentos, de forma produtiva, na vida adulta” (Ausubel, 2003, p. 33).

Por fim, uma limitação que diz respeito ao facto de desconhecermos o modo como cada manual foi recebido pelos alunos e como foi realizada a aprendizagem dos conteúdos por ele veiculados. Sabe-se que os manuais escolares, no seu acto de concepção, não levam em linha de conta a opinião que os seus destinatários primeiros – os alunos – têm sobre o modo como se organizam, o tipo de legibilidade, as facilidades que aportam e sobre a importância que atribuem ao manual, que sugestões podem apresentar em termos de possíveis alterações e, mesmo que representações têm deles.

Verificou-se pela análise efectuada, que, somente, um manual escolar de Educação Musical integrava, como anexo, uma grelha de sugestões e de reclamações, dispositivo, tão interessante, como importante, que, após análise, poderia fornecer informações oportunas sobre a concepção de manuais. Esta é uma das questões que deveria ser estudada, mais a fundo, perceber até que ponto seria importante, ou imprescindível, a opinião dos alunos e como, então, os manuais poderiam melhorar a sua estrutura na base de algumas daquelas ideias. Mas como esta realidade não é, ainda, concebível de todo, ou pelo menos, é desprezada no todo, ela acresce a outra limitação que se debate com a não aposta na preparação especializada dos docentes, no que se refere à análise crítica dos manuais escolares. É inexplicável, que uma formação superior de professores, ainda não considere no seu elenco curricular uma parte destinada à observância da dimensão analítica de materiais curriculares, como mais estranha se torna a situação quando, por exemplo, alguns cursos de mestrado parecem não contemplar o exame crítico de manuais escolares, pelo menos, de um modo objectivo, quando integram nos seus planos de estudo matérias como a *Gestão do currículo na Escola* e a *Organização e Gestão Escolar*¹⁹⁸. Para além do mais, as acções de formação contínua para professores não contemplam, igualmente, estas preocupações, donde a concepção e avaliação de manuais escolares continuará, por mais algum a tempo, a flutuar em águas estagnadas e contaminadas de equívocos, que impedem a mudança de atitude e de uma nova estratégia para repensar aqueles recursos didácticos, de forma criativa e não literal.

Parece-nos frágil, em Portugal, o esforço no sentido da investigação em Educação Musical e sobre os recursos utilizados, particularmente, os manuais escolares. Este é uma área muito precoce no seu estatuto educativo, apesar de se assistir a esforços de trazer para a actualidade escolar, por preocupações que passam pela abertura de cursos de música, pelo ensino da música ao nível universitário e politécnico ou pós-graduações. No entanto, o contexto educativo com e pela música sai afectado, logo na base, no 1º ciclo de escolaridade, quando não é entendida como disciplina obrigatória, básica e determinante para o desenvolvimento sócio-afectivo do aluno. A árvore do currículo de

¹⁹⁸ V “Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico”, promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, para o ano 2009-2010

música não está crescida, não rebentou em todo o seu esplendor, apresenta alguns ramos, desfolhados, ainda, mas que crescem desordenadamente, como se pertencessem a árvores diferentes. A aculturação musical é requisito fundamental para o desenvolvimento das crianças e se, ela não tem condições para que em casa se promova, então, deve ser a escola o local adequado para as crianças se tornarem aculturadas musicalmente. Mas por aqui, também, se verificou, embora não fosse objecto da investigação, que não existe uma preocupação editorial sistemática, para os manuais escolares de Educação Musical destinados ao 1º ciclo, apesar de existirem alguns esforços nesse sentido, o que significa estar a problemática ainda longe de um nível ideal. Toda a produção de manuais escolares destinados ao 2º ciclo de escolaridade sofre com esta conjuntura, eles são organizados sob uma tecedura pesada e excessiva quanto os conteúdos, esquecem as aprendizagens anteriores, quando as há e dificultam o estabelecimento da prontidão cognitiva, essencial como disponibilidade para a compreensão e manipulação de novas ideias e conceitos.

Esta tese doutoral serviu, também, para além de sugerir orientações para a construção de manuais, ter permitido uma marginal reflexão sobre o livro escolar como fonte de pesquisa para a História da Educação e ter possibilitado uma abordagem completa de manuais de Educação Musical, abriu portas para que futuros trabalhos possam abordar temáticas que, por não constituírem o objecto desta investigação, não foram, por isso, tratadas. Então, uma nova janela de estudo está pronta para ser aberta, quanto à investigação sobre as relações da música com outras áreas do saber, nos manuais escolares, como de Português, Inglês e mesmo História, tentando compreender a função da música e o modo como ela pode facilitar ou enriquecer as aprendizagens naquelas disciplinas. Pelo que nos foi dado perceber, de um modo muito empírico, é que a música aparece naqueles manuais escolares, mais como um adorno facilitador das instruções e de ênfase para a resolução de problemas, do que, como um elemento de reconhecimento do valor da memória e de circulação de ideias. A música tange conhecimentos de várias áreas, é referência de práticas e de experiências notáveis e ajuda à compreensão epistemológica sobre educação, aprendizagem e metodologias de ensino, pelo que a sua oportunidade de aparecimento em manuais de

outras disciplinas merece ser compreendida à luz dos novos paradigmas da concepção de manuais escolares. O sincretismo e a sinestesia devem pontuar nas abordagens destas questões, como princípios, que não doutrinas, do favorecimento das aprendizagens e de uma criatividade inteligente. Ao fim e ao cabo, pretende dar-se ênfase à promoção de uma cultura da criatividade no sentido amplo do termo, ou seja, “tudo o que pode favorecer o que é específico do ser humano: criar, inovar, ter iniciativa” (Lipovetsky, 2010, p. 209). Há um receio que, por um lado, o sistema implantado de disciplinarização excessiva dos conteúdos, assente numa espécie de rede sem nós e, por outro, numa exagerada utilização dos manuais escolares, como dispositivo último e quase único, possam ser um definitivo obstáculo à implementação de plataformas criativas, triunfantes nos seus objectivos de produção de conhecimento, diminuindo, por isso, o caminho que conduz ao imperativo da qualidade de vida. Mas se tal puder vir a ser contrariado, aqui e acolá por experiências inovadoras, por metodologias activas de ensino, isso seria, em certo sentido, “uma grande escola da criatividade que favoreceria as sinergias, os encontros e os cruzamentos entre as artes: entre a arte de elite e a arte de massas, a arte pura e a arte comercial, as artes nobres e as artes menores” (idem, p. 211). Os manuais escolares devem integrar-se, por isso, nas redes de política cultural e assumirem-se como instrumentos ao serviço da educação e, particularmente, ao serviço do ensino das artes na escola, sendo um princípio basilar de vida “educar para o acesso à arte, mediante um maior apoio à formação e às práticas da arte” (ibidem, p. 224). Por isso, os manuais escolares assumem-se como elementos relevantes para a compreensão de teorias pedagógicas, sendo fonte importante para a história da didáctica.

Outra perspectiva a poder ser tratada no futuro e que resulta na directa consequência das várias análises tecidas ao longo desta tese, e como mais acima se deixa intuir, é a que se relaciona com o modo como os alunos pressentem e percebem o seu manual escolar. E uma das maneiras de o fazer seria através da consulta dos cadernos escolares, *objectos-memória*, que evocam as condutas, os exercícios de escrita, os apontamentos particulares e até alguns valores inculcados pela escola. Em muitas ocasiões, eles personalizam exercícios de simplificação e demonstram os artifícios usados pelos professores para aproximarem os alunos aos conteúdos do manual. Mas

também, frequentemente, eles são construídos como um segundo manual, tal é a quantidade de informações que acolhe, onde se registam conceitos retirados dos manuais ou ditados pelo professor como complemento. E não será, também, esta atitude, uma forma de o professor exercer o seu poder de vigilância e de controlo, sobre o modo como um certo manual escolar está ou não a ser cumprido pelos alunos? Queremos dizer, exerce-se, agora, uma dupla vigilância sobre o aluno: através do manual e do caderno diário. Não se conhecem grandes trabalhos neste campo, no entanto, reconhece-se que pode constituir uma fonte de reconhecimento das representações ou das ideias que os alunos e professores têm da escola.

Através da investigação histórica pretende realizar-se uma compreensão do passado e de como ele influencia o futuro, ponto de partida, afinal, para o aprofundamento da noção de tempo, aspecto que a criança, provavelmente, até aos dez anos de idade não percepção adequadamente. Várias temáticas poderiam ter constituído a base para a metodologia de acção, tais como, o impacto da criação do Conservatório Nacional, as reformas curriculares, ou a prática do Canto Coral no Estado Novo. Escolhemos esta última, porque durante décadas ela influenciou a identidade musical dos portugueses, quer através das características musicais dos repertórios de então, quer, ainda, pelas marcas indeléveis que deixou na edição de livros escolares de Canto Coral. Os livros escolares, como *objectos em circulação*, veiculam ideias e, portanto, valores (cf. Chartier, 1987), que nos permitem indagar de como a prática institucional escolar se delas se serve, para inculcar determinados princípios sociopolíticos. Se nas primeiras décadas do século XIX, a escola elementar se limitava à possibilidade de se ensinarem as habilidades da leitura e da escrita, vão agora estes saberes ganhar nova dimensão, pelo que foi necessária a produção de materiais curriculares, como o quadro negro, mapas e *livros didácticos*.

O capítulo “Do Uníssono à Polifonia” dá-nos uma ideia da evolução do ensino da música até à criação do CPES e da concepção educativa vigente através dos livros de canto coral publicados, que se vinculavam à história das instituições escolares e às, respectivas, políticas educacionais. Não nos debruçamos sobre as configurações dos livros de canto coral, até porque a nossa análise incidiria sobre os manuais escolares a partir do CPES, mas a

porta fica entreaberta, de forma, futuros estudos possam incidir sobre os livros de canto coral editados, a partir de 1910 e até 1967, universo que pode produzir assinalável contribuição histórica para a percepção do que, hoje, se ensina e como se ensina música. Contudo e no âmbito deste trabalho doutoral, foi possível uma colaboração no quadro do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (2008), na organização de uma exposição sobre Manuais Escolares de Canto Coral, que proporcionou uma aproximação aos espécimes de Canto Coral existentes na Biblioteca Pública Municipal do Porto, tendo sido possível a integração, no, respectivo, catálogo da exposição, do texto “Do uníssono à polifonia? Os livros de Canto Coral”.

A partir da análise efectuada dos manuais entre 1967 e 2004, pode concluir-se que alguns deles não se afastam do conceito de canto coral e de uma metodologia que ensina os alunos a cantar e a tocar, antes, prolongam, mesmo que subtilmente, um conceito imediatista e *higiénico*, tão característico do canto orfeónico, agindo no aparelho respiratório, circulação sanguínea e na própria mente. Não há dúvida que, hoje em dia, continua a discutir-se a necessidade da formação do indivíduo, da sua contribuição para a valorização da nação, as relações entre a expressão estética e a identidade cultural do país, o papel da escola no desenvolvimento equilibrado entre actividades recreativas e intelectuais e, claro, da importância do ensino da música na escola. Mas acontece que a discussão está embrenhada em ambientes pouco claros, no sentido de não esclarecidos curricularmente, obscurecendo-se a análise sobre a função da música na escola, se meio eficaz para a sua popularização, se uma ligação entre a arte popular e a arte “elevada”, se um conjunto de meios técnicos que facilitem os alunos na execução musical, ou então, se a dimensão multicultural do ensino da música deve prevalecer sobre algumas das formas mais enviesadas da prática musical nas nossas escolas.

Esta reflexão levou-nos ao estudo de um caso centrado no manual de Educação Musical, “Era uma vez a Música...”, da editora Santillana, que nos fez recuar no tempo, pelas similitudes existentes com alguns livros de canto coral do século passado. Não, que não seja uma proposta interessante, no sentido da promoção da recuperação de determinados valores e factos, no sentido do apelo ao canto e à prática colectiva. Todavia, e em face do, já, escrito, o projecto está omissos em alguns aspectos metodológicos que

deveriam enriquecer e tornar mais claras as finalidades que parecem estar por detrás daquela proposta didáctica. Por tudo isto, e porque é actual o questionamento sobre a função da música na escola, é que se considera que novas pesquisas devem ser implementadas e, nomeadamente, sobre o período da 1ª República e Estado Novo, relacionando as práticas do canto coral com as leis e decretos de ensino, aspectos essenciais para uma melhor compreensão do assunto. Mas voltando à formação dos professores, também, neste fórum, um estudo atento e profundo da realidade da primeira metade do século XX, em termos da educação, da identidade cultural vigente, o canto orfeónico, assume-se como um campo aberto a pesquisas relevantes, que beneficiem um debate à volta da compreensão da História da Educação Musical portuguesa e, por arrastamento, que favoreçam uma melhor percepção da importância e função do manual escolar e que, nesta tese, não foram opção de análise.

Aguarda-se, sempre, que um trabalho de investigação arraste consequências visíveis e formalize, senão em definitivo, pelo menos na consideração da sua importância, resultados que possam contribuir para novas formulações do problema, ou então, constituírem pontos de ancoragem para outras diferentes reflexões teóricas, como fontes de pesquisa. Poderemos, de um modo breve, mas explícito, denunciar as principais marcas que, para além das ponderações, já, expostas, quanto à concepção dos manuais escolares, a investigação deixou no que se refere ao modo como os professores, em particular e a escola, em geral, entende o uso do manual escolar. E são vários os pontos de vista a ter em consideração, não como axioma definitivo, como pretexto acabado – se é que exista algum programa cintilante que apoie e elucide a construção de manuais escolares - mas mais uma vez, como propostas de entendimento do manual escolar como símbolo, objecto e dispositivo de interpretação. Aqueles que, de mais úteis e valiosos se revelaram, foram os seguintes:

1. Como símbolo, o manual é uma referência da escola, ele encima todo o desenvolvimento educativo e dele faz depender, grande parte, a actividade dos alunos. A actual organização curricular, a tradição do manual e popularidade granjeada junto dos alunos e dos encarregados de educação e, afinal, junto dos próprios professores,

o sentimento que se tem dele como um instrumento todo-poderoso, concorrem para que as práticas pedagógicas sejam, por ele, reguladas, controladas e operadas. Por fim, será, então, oportuno colocar-se a questão da abolição do manual escolar e a sua substituição por outro dispositivo curricular? Estará a organização escolar preparada para que, de um momento para o outro, se despeçam os manuais da escola e se construa outro paradigma interpretativo? O que está em causa em todo este processo manualístico e tanto se tem falado sobre a sua natureza, para os alunos e para a escola e, por conseguinte, também para os próprios manuais escolares, é saber se eles, ainda, possuem a vitalidade necessária para que os alunos o possam utilizar como uma *ferramenta* que lhes permita agir, seleccionar e investir na criação de novos conhecimentos. Se ele se tornar numa espécie de livro único da aprendizagem e colonizar, por isso, toda a acção do aluno, seguramente que o *corpus* documental que ele oferece não garantirá a promoção da confrontação com a diversidade, essencial ao desenvolvimento significativo. Porque em termos de averiguação histórica, os manuais podem representar uma oportunidade de fértil reflexão acerca da realidade e do modo como se produz uma teoria da leitura e de como ela pode afectar o leitor e a sua forma de compreender o mundo e a si próprio (cf. Chartier, 2002). Mas a questão retorna, sempre, ao princípio, de saber se o manual escolar se confina a um objecto material, *opus mechanicum* (cf. Chartier, 2008), ou como um livro, cujo discurso se dirige a um determinado público e com o qual estabelece uma particular relação afectiva;

2. A escola tem constituído um lugar especial para a *memória*, no sentido de que um conjunto de práticas e de dispositivos, aí residem desde há muito e, também, na medida que ele interage com todas as outras experiências de que os alunos são, afinal, portadores particulares. Todas as concepções didácticas, testemunhos, reflexões e modos de fazer dos professores, são fontes de memória e a relação que se estabelece com elas podem atribuir, em consequência, um maior ou menor grau de historicidade. Por isso, os

manuais escolares são um princípio fundamental para esse exercício profundo de articulação e reconhecimento de que a memória é fonte de conhecimento e não um mero armazém de informações e de documentos (cf, Fentress, 1992) e através dela, não se fecha algum círculo, pelo contrário, aumenta em espiral o número de relações que se determinam, reordenando-as lenta, mas continuamente, através de um mecanismo que se opera dentro de nós, mas que se revela de difícil compreensão;

3. As ligações que o autor mantém com a sua obra e com os destinatários da sua obra, são estranhas e, por vezes, inconsequentes. O manual escolar não é um livro vulgar, é especial na sua organização, no seu contexto e no modo, inclusivamente, de produção e distribuição. O manual escolar é fotocopiado um sem número de vezes, é lido por fragmentos, é constituído por uma federação de informações, faz-se acompanhar, em muitas das ocasiões, por mapas, discos, jogos, cadernos auxiliares de actividades e exercícios. Por vezes, o mesmo autor é responsável pela concepção de manuais em diferentes editoras, embora respeitando o mesmo programa e o mesmo desenvolvimento curricular. Talvez os autores não sejam, mesmo, autores dos seus próprios manuais, já que estes, integram um complicado circuito de produção e de decisões, quer técnicas, quer pedagógicas, que fogem das mãos dos autores, como a escolha do tipo de papel, a sua gramagem, o formato ou a tiragem, a organização da composição e de impressão, o tipo de divulgação e, por fim, a impressão dos exemplares (cf. Chartier, 2008), que podem conduzir à consideração se estamos perante uma obra inédita e de uma propriedade intelectual? No entanto, não é de desprezar a função e a intervenção do autor ou do organizador do manual escolar, o papel determinante que ele tem, no sentido de que a fonte em que se constitui um manual, seja de molde, a reconhecer o seu valor de utilização e o seu valor para o trabalho de aprendizagem dos alunos;
4. A discussão tem anos e encontra-se alargada a teóricos, pedagogos e professores, a de se perceber até que ponto um manual escolar é

incentivador da leitura, ou se, pelo contrário, é um dispositivo nefasto à promoção da leitura e da, própria escrita, já que, pela natureza da sua organização – e este assunto foi largamente abordado nesta tese – os efeitos na aprendizagem podem sobrevir numa lógica defensiva, impedindo os alunos de criarem um percurso autónomo e crítico da realidade. Como livro obrigatório e imposto, o manual escolar pode retirar o prazer da descoberta e do gosto pela leitura. Até que ponto, os manuais escolares apoiam os melhores alunos na sua curiosidade, no seu apetite de diferentes esclarecimentos e na vontade de andarem mais depressa do que os outros? Até que ponto, os manuais escolares não se constituem num suporte essencial para a programação das aulas, por parte dos professores? Não será, afinal que, com os manuais escolares, na sua tradição organizacional e na dependência de interesses terceiros, estaremos a contribuir para a formação, em massa, de *não-leitores*? E se tal, for a pavorosa verdade, não será que os manuais escolares serão, por fim, *não-livros* a decapitar? Por outro lado e, em face da organização típica do manual escolar, será que ele contribui, também, para o exercício da escrita, para o aprofundamento do frasear, para o encadear de ideias, já que muitos deles propõem a abordagem da escrita, de modo sintético e telegráfico? Jorge do Ó está atento a esta questão e denuncia fraquezas do modelo que obriga o aluno ao exercício da leitura, sem levar em linha de conta a sua articulação com a escrita, pois “todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro. Ora, o que é espantoso é que, pelo contrário, todas as avaliações de conhecimentos reclamam produtos escritos. Isso, na minha visão, cria um problema insolúvel. Como é que você consegue, a partir de uma ideia de leitor, desencadear uma prática de escrita? (Ó, 2007, p. 110);

5. Sabemos que a sala de aula é um local favorável a manipulações e distorções da informação, senão de forma deliberada, pelo menos, facilitada pelo uso de alguns dispositivos, como é o caso dos manuais, por razões, já, assinaladas. Mas, também, o excesso de

alunos por turma, a reduzida autonomia que as escolas têm para operar a gestão do currículo e dos conteúdos culturais que a escola pensa ser mais relevantes, tornam difícil a tarefa que se exige ao manual, como mediador entre o programa e o aluno. Contudo, também é possível transformá-la num apetecível caminho para reflexão e avaliação de informação. No entanto, como responder, através de um manual que é produzido, tendo em conta, um aluno médio, às diferenças sociais existentes, aos deficits cognitivos, à diversidade cultural real? Porque se há alunos com dificuldades numa determinada turma, se eles não se identificam com as situações de aprendizagem, se os materiais curriculares não lhes permitem um envolvimento emocional, raras encontrarão momentos de aprendizagem significativa (cf. Santomé, 2003). As questões de organização e gestão curricular são muito importantes num quadro de aprendizagem com significado, porque o material curricular difundido pelos manuais escolares deve despertar o interesse e gerar entusiasmo, donde o optimismo do currículo, no sentido dos conhecimentos a saber, que interessam aos alunos e se desenvolvam numa ancoragem no seu sistema cognitivo, associado àquilo de que não se dá conta que se aprende, por serem mais importantes os procedimentos internos de aquisição e de consciencialização, do que o perfil da performance de cada aluno, arquitectam a organização do saber nos manuais escolares, que os professores devem saber levar até aos alunos, como primeiros intermediários culturais que a sociedade lhes oferece, num pressuposto de que se estará a formar um *público* e não uma *massa* (cf. Bernstein, 1997). A compreensão da diversidade cultural através do conhecimento da essência do multiculturalismo, o reconhecimento das identidades e a dialogicidade das nossas reacções e relações, são pressupostos que os materiais curriculares, quaisquer que eles sejam, devem assumir no seu desenvolvimento, porque só assim, os nossos desejos, as nossas opiniões e as nossas aspirações fazem sentido e conferem significado ao valor da identidade individual e colectiva (cf. Taylor, 1998);

6. Que futuro, afinal, para o manual escolar? Como entendê-lo nesta nova organização global em que nos amanhámos? Pode a escola progredir sem as muletas do manual escolar? Continuarão a justificar-se, quantas das vezes, como apoio dos professores, favorecendo a rotina e a prática de um ensino pouco criativo? Pode, ainda, o manual sobreviver e tornar-se num *formidável instrumento de autodidaxia*? Se se continuar a olhar o manual escolar com dogmatismo exagerado e se o considerarmos como exigência formativa colocada na base da pirâmide das necessidades educativas, dificilmente, a escola o utilizará como um verdadeiro recurso educativo, que deve estar conectado com as bibliotecas, as mediatecas, as fontes digitais, numa relação interactiva, em que ele se assemelhará mais a uma placa giratória, do que, a uma ideologia fechada e subaproveitada, em que ele se transforma, frequentemente. A *terceira vaga* que vivemos, assenta numa base tecnológica muito mais diferenciada e a sua matéria-prima essencial reside na informação e na criatividade, elementos inesgotáveis, substitutos de muitos dos recursos actuais e esgotáveis. Assim, a nossa civilização, “estructurará la educación, redefinirá la investigación científica y, sobre todo, reorganizará los medios de comunicación. La civilización de la tercera ola descansará sobre medios interactivos y desmasificados, introduciendo una imaginaria sumamente diversa y a menudo altamente despersonalizada dentro y fuera de la comente central de la sociedad” (Toffler, 1980, p. 230). A nova civilização que se desenha, terá de se construir numa base *practópica*, não petrificada em modelos, excessivamente, utilizados, “una civilización capaz de dirigir gran pasión hacia el arte” (idem, p. 234). Não há lugar, como se verifica, para se continuar a insistir num modelo de manual escolar que parece estar ultrapassado, fechado sobre si mesmo e ineficiente na suas finalidades. Caso contrário, o que é que o justificaria?
7. O exame dos quadros analíticos apresentados, confirmam algumas das debilidades da maior parte dos manuais escolares de Educação Musical, mas que, poderiam sem grandes dificuldades, ser

extensivos a outras disciplinas, aspectos em que não estamos sós, a avaliar por algumas das observações e críticas de outros investigadores, a que não nos eximimos de transcrever a opinião de Lino Moreira da Silva, professor da Universidade do Minho, no âmbito da sua intervenção no I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (Silva, 1999, p. 478), que foca uma série de problemas de que os manuais enfermam e que, portanto, o diminuem na sua função e utilização:

“Enfermam, muitas das vezes, de deficiências graves, tais como a não indicação de bibliografia (não só da que serviu de fundamentação ao que foi feito, mas também, e sobretudo, da que poderá ser consultada por alunos e professores, caso desejem aprofundar o que foi tratado); não são rigorosos: não apresentam sugestões metodológicas adequadas (nomeadamente com ligação a projectos com viabilidade na escola); não se estruturam com base em objectivos que apelem à construção do sucesso educativo; não propõem uma gestão equilibrada de conteúdos programáticos; não deixam espaço à diversidade e à individualidade; não respeitam as regras da citação; apresentam a transcrição pura e simples de passagens de outros autores, sem indicação de proveniência (incorrendo em plágio); abusam de gravuras e fotografias (desvalorizando, quantas das vezes sem justificação, os textos verbais escritos, infantilizando o livro e encarcerando-o); não utilizam uma linguagem clara e concisa, motivadora sobretudo para os alunos; não são reflexivos na arte de questionar (sobretudo em fichas que apresentam, muitas vezes elaboradas sem rigor); nem sempre seguem as melhores fontes; não respeitam muitas vezes as regras do bem escrever em Português”;

8. Frequentemente, temos sugerido uma melhor gestão dos recursos das escolas, que não são muitos afinal, e uma crescente intervenção dos professores na elaboração de materiais curriculares próprios, pois, não se compreende que andem todas as escolas do norte ao sul do país, a utilizarem o mesmo tipo de facilitadores pedagógicos, diga-se manuais escolares, facilitando uma espécie de transumância

didáctica, pela cópia de fragmentos de manuais, pela sua (re)adaptação, pela utilização miscigenada de documentos, ou baralhando, acriticamente, fontes, metodologias e princípios didácticos. Por isso, julgo e até para que se coloque um certo ponto de ordem nesta situação, ser benéfica e estratégica, a organização em cada escola de uma UAP (Unidade de Apoio Pedagógico), ou em forma de Clínica Pedagógica, que teria a responsabilidade de despertar a discussão à volta do tema, de propor a elaboração de materiais curriculares, produzir manuais próprios da escola e emitir pareceres não vinculativos, sobre a adopção de manuais escolares ou, no limite, sobre a sua não utilização, aliás, como é possível em algumas disciplinas, mas, obviamente, por razões, meramente, comerciais. Permanentemente, os professores são reduzidos à tarefa de implementação do currículo, porque este é, sempre, atribuído a *especialistas* na sua concepção, talvez por vias de um efeito “que não se reduz somente à incapacitação dos professores para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também, para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula” (Giroux, 1997, pp. 157-164). Ora, uma das formas de dificultar esta ideologia burocrática hierarquizada, era a de que “os professores deveriam estar activamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam” (idem). Permitir consistência à acção dos professores, inscrevendo-a numa razoabilidade e coerência indissociáveis da prática pedagógica, dar relevo ao mais tangível, à obrigação de abrir os olhos, conhecer, trocar, sensibilizar e discernir relações e modos de realizar;

9. De qualquer modo e apesar da análise ter sido localizada – manuais da disciplina de educação musical -, de ter estado ausente o parecer de professores e dos alunos, mas, no entanto, por ela ter sido realizada num *corpus* alargado de objectos, pode relevar-se a importância do manual escolar e na resposta que ele pode dar à satisfação das necessidades educativas dos alunos. Porque, muitas das situações, o fracasso escolar e educativo baseado na violência,

na desinformação, na falta de incentivo, na carência de afectividade, poder ser atenuado, mas porque não, solucionado, quando, também, um bom manual escolar está presente na sala de aula e quando, a partir dele, se estabelece uma atmosfera de aprendizagem significativa e que auxilia o processo de inclusão do aluno. O manual escolar é, por isso, um instrumento, que desejaríamos de apelidar de *acto único*, pois que, simultaneamente, se constrói pela afectividade, pela memória, pela inclusão, pelo conhecimento e pelo respeito dos saberes e experiências de cada aluno. E, quando assim for, estaremos perante um bom manual, um excelente meio de provocação de aprendizagens. Utopia, ou simplesmente, incapacidade?;

Lipovetsky afirmou que “pode parecer elementar dizer que para se conhecer o mundo tudo passa pela educação” (Lipovetsky, 2010, p. 184), no entanto tal princípio que se verifica como verdade, arrasta uma série de reflexões que, jamais, estarão concluídas, por mais teorias que se renovem ou inventem. A escola, os professores, os controlos disciplinares, os métodos, a hiper-tecnicidade transmitida aos processos de ensino, a falta de participação dos encarregados de educação, a cultura hedonista e individualista que nos cerca, constituem, por assim dizer, um universo de questões que se infiltraram no sistema educativo e escolar e que o tolhe e o desorienta no seu caminho. Há uma realidade que não se pode, nem se deve, esquecer/esconder e que se confronta com a (in)eficácia da escola e dos seus métodos, que deveria elevar o aluno acima do que preenche a sua vida e que Lipovetsky descreve do seguinte modo: “É necessário voltar a dizê-lo, a nossa escola não está bem. Ela requer uma reacção e, sem dúvida, uma reforma intelectual profunda para a reorientar e a colocar em condições de poder honrar as suas promessas de formação e mobilidade social” (idem, p. 189). Ao longo dos tempos, criou-se a ideia de que a educação era panaceia para a melhoria das condições de vida, no plano intelectual e social, no plano individual e colectivo, mas tal, não só não se verificou, como veio, provavelmente, a gerar frustrações pela não realização dos ideais pressupostos. E a massificação que deveria ter constituído uma plataforma de desenvolvimento alargada a todos, independentemente da sua

natureza sócio-cultural, veio a verificar-se que contribuiu para o acentuar do elitismo, porque há aprendizagens que não são contabilizadas na escola, por serem consideradas não dignas do estatuto escolar. Afinal, a escola, através, também, dos manuais escolares, não transmite o conhecimento considerado útil, não possibilita a cultura como forma de desenvolvimento, mas apenas “a cultura considerada digna (...) e socialmente válida” (Formosinho, p. 152). Verifica-se que os currículos escolares não têm todos o mesmo peso e valorização, facto que está patente, por exemplo, na hierarquização das diferentes componentes do currículo que assumem aspectos distintos, como “o facto de uma disciplina ser obrigatória ou optativa; o facto de desaparecer ao fim dos primeiros anos ou só aparecer nos últimos ou permanecer ao longo do curso; o facto de não ser objecto de avaliação; o facto de ter ou não prova final de exame; o peso que tem na classificação final do curso (...) e mesmo a carga horária semanal” (idem).

E afinal, a escola continua preocupada em privilegiar o domínio disciplinar, compartimentado dos assuntos, que vai, quer se queira ou não, condicionar o sucesso escolar. E receamos, mesmo, que os manuais possam contribuir para a materialização de uma cultura da exclusão, coexistindo no universo esquecido do quadro, do giz e do caderno.

Nesta investigação, partimos de uma análise documental, mais condensada, suportada por um *corpus* de 32 manuais escolares, para posteriormente se proceder ao exame do seu conteúdo, principalmente, nos modos da sua organização e de como eles transmitiam as matérias programáticas. Do ponto de vista estratégico, este trabalho permitiu confrontar os documentos e organizá-los segundo alguns dos seus aspectos estruturais, em oportunidade elencados, guiando-nos através da compreensão dos contextos e das personagens envolvidas – autor, ilustrador, editor – tendo o cuidado de perceber com eles construíam e articulavam aspectos de natureza histórica, social, política e cultural. E os resultados do estudo não foram conducentes à potenciação do manual escolar como um produto de elevada performance na direcção do conhecimento e à sua apropriação. Antes pelo contrário, verificou-se que ele é responsável pela presença frágil da criatividade, de uma capacidade de contextualização e da adequação das actividades a um princípio de igualdade, na diversidade. E a mediação

didáctica que ele supõe facilitar ao professor deve exigir uma leitura mais crítica do manual, por parte deste, de forma, também, a considerar um exercício da sua autonomia e da crítica reflexiva. E como declara Cristina Teixeira “com isso, romperíamos o ciclo vicioso em que vemos emaranhados professores e alunos, insatisfeitos os primeiros porque não conseguem ensinar e os últimos porque não conseguem aprender” (Teixeira, 2001, p. 386). Se aprender implica ampliar percepções, se ensinar implica abrir canais sensoriais, porque não exigir que o manual escolar emerja como uma visão lúdico-sistémica da educação? Jorge do Ó reclama para o professor um papel essencial no processo de aprendizagem, mais do que uma espécie de porta-voz, ele “deveria saber transformar-se num actor social, capaz de escutar... que seja alguém que facilite a comunicação do aluno com seu texto” (Ó, 2007, p. 111), para mais adiante, ele conferir uma nova atitude para o docente, que se deveria colocar dentro do processo de construção da aprendizagem, “partindo para uma nova relação e que também ele ficasse vinculado ao exercício da produção científica” (idem, p. 112). Novamente, confrontados com as posições de Giroux e de Revel.

Não se intenta com as anteriores percepções, perseguir uma qualquer obsessão pela qualidade do controlo da aprendizagem e fazer do manual um dispositivo impenetrável sob o ponto de vista da pureza das suas intenções e das suas alegações didáctico-pedagógicas, porque essa obsessão longe de fazer diminuir o fosso entre a realidade escolar e a realidade exterior, tem sido responsável pelo seu aumento, dando razão aos princípios de um paradigma fabril para a escola, na qual parece o manual saber integrar-se. Mas para além destas questões, para além da obsessão pela avaliação, pelo currículo oculto, pelos sucessivos alargamentos da escolarização, deve questionar-se, em definitivo, qual o verdadeiro papel que resta para o manual escolar em todo este contexto de violência simbólica que a escola representa? Uma das outras conclusões objectivas deste estudo, na base da análise efectuada a tantos manuais escolares, observando-se a sua organização, o seu modo de comunicar com o aluno, as preocupações primeiras dos seus autores, as tecnologias utilizadas e possibilitadas, a selecção e sequenciação dos temas curriculares, foi a de que o manual escolar é, ainda, um produto essencial na aprendizagem, factor socializador de grande importância, mas que

ultrapassando o âmbito do universo escolar é, também, um produto empresarial e comercial, que Ana Badanelli diz dever, por isso, “someter-se a los usos y normas del mercado, y sobre el qual se aplican procedimientos de marketing que responden a estrategias de competitividad y obtención de beneficios” (Badanelli, 2007, p. 3).

Não é fácil, pelo menos, não é cómodo um estudo sobre a manualística escolar, porque ela vive num emaranhado de considerandos e cada ângulo de observação permite diferentes olhares históricos, sociais e culturais. Nesta linha de pensamento, que não de verdade absoluta, coexiste uma pluralidade de agentes que se interagem, que se contradizem frequentemente e que se tentam anular, quantas das vezes, esfacelando-se a visão que poderíamos ter de unidade e de consenso em relação ao conceito de manual escolar. São diversas e divergentes as várias lógicas de acção, movimentadas muitas delas por movimentos sociais, ao longo dos diferentes períodos históricos. Esta realidade foi, particularmente, sentida por nós no decurso da análise aos 32 manuais escolares e confrontados pela variedade de opções metodológicas tomada por cada autor e editor, concluiu-se que, na maior parte dos casos, existe uma clivagem conceptual, objectivada por razões que se podem buscar na diferença existente entre os constituintes do real e o seu reflexo. Por isso, muitos dos manuais escolares esquecem aquilo que está para além deles, aquilo que ultrapassa a sua materialidade como objecto, mesmo considerado cultural e como Chartier (2001) desenvolve, os sentidos não se encontram *a priori* nos textos, nos impressos e/ou nos livros.

O manual escolar, como livro didáctico que é, deve ser analisado como um sistema cultural, ou pelo menos, fazendo parte de um sistema cultural, em que a aquisição de conhecimentos se dá como se fosse um conjunto de proteínas numa cadeia de ácidos aminados colocados uns a seguir aos outros, ou ainda, se preferirmos a imagem de uma imensa rede em que os nós, como pontos de aprendizagem, se produzem pelo cruzamento dos fios, quando estes reflectem os conhecimentos adquiridos. O saber será, então, resultado do processo que advém das relações estabelecidas entre as partes da cadeia e que nos conduz à aprendizagem. Contudo, dever-nos-emos acautelar se encararmos o manual escolar num espírito de tecnologia avançada, quer dizer, e retomando o pensamento de Yves Bertrand, como “um conjunto de apoios à

acção, quer se trate de recursos, de utensílios, de instrumentos, aparelhos, máquinas, procedimentos, métodos, rotinas ou programas, resultantes da aplicação sistemática dos conhecimentos científicos com o objectivo de resolver problemas práticos” (Bertrand, 1991, p. 81). Se por um lado, este perfil tende a organizar o ensino, independentemente do conteúdo, se pretende dar resposta aos problemas de todos os dias numa perspectiva de intervenção racional, também há que nos acautelarmos porque, em última análise, o professor é confrontado com o problema de poder vir a perder o controlo, mesmo que sob um ponto de vista menor na sua dimensão, pois ele é, agora, conduzido por outros especialistas, os autores do manual escolar, que lhe propõem toda a metodologia, lhe indicam as estratégias a seguir, lhes aconselha as propostas curriculares a adoptar. A não ser assim, estaríamos perante um dispositivo didáctico desestabilizador das convicções dos alunos, facilitando, agora, a reconstrução dos conhecimentos já constituídos. E pela análise efectuada, como foi possível verificar-se, os manuais elencados não oferecem um conjunto de propostas irrecusáveis, em termos das aquisições significativas, porque são de perfil fechado, apelando à memorização e a uma insuficiente articulação curricular.

O currículo oculto pode acarretar efeitos latentes, pode esconder no subterrâneo do currículo oficial, condições subjectivas moldadas em influências sócio-políticas, na transmissão de valores nacionalistas, ou marcadamente, tradicionalistas. Contudo, o currículo oculto servirá para expandir os conteúdos oficiais ou colmatar as suas insuficiências, como por exemplo “aprender a viver na multidão, aprender a matar o tempo, aprender a satisfazer as expectativas do professor, aprender a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada, aprender a controlar ou influenciar o ritmo de trabalho escolar, aprender uma relação entre o espaço privado e público” (Perrenoud, 1995, p.57-58). Por isso, a existência de espaços complementares de aprendizagem, uma oferta de actividades mais informais, deveria constar das propostas de organização de um manual, a fim, ele possa proporcionar um ambiente completo, rico e abrangente, “estimulando o aluno através da sua participação efectiva, ajudando-o a construir a sua aprendizagem” (Vilhena, 1999, p. 98). Também neste aspecto, os manuais analisados deixaram muito a dever a uma boa concepção interaccionista. Voltamos a sentir necessidade de

revisitar a perspectiva cognitiva de David Ausubel, o seu conceito de aprendizagem significativa e os factores que o influenciam, na medida em que ele arrasta uma interminável série de considerações, reflectindo-se, inevitavelmente, na concepção e organização dos materiais curriculares, nomeadamente, nos manuais escolares. Numa disciplina como a Educação Musical, de natureza multicontextual, ou pelo menos, que se deseja como tal, a prática parece constituir uma tarefa essencial à aprendizagem, é através da repetição dos exercícios que se alcança uma estabilidade da memorização, orientando as actividades de aprendizagem. Mas seria interessante perceber de que modo essa rotina, conflituosa, por vezes, no seu percurso, leva o aluno a transferências positivas do conhecimento, possuindo Ausubel, neste aspecto, uma percepção clara, no sentido de que “a repetição é importante não só para o domínio da tarefa de aprendizagem actual ou em curso, mas também para a aprendizagem de tarefas novas e sequencialmente dependentes, que pressupõem tal domínio ou consolidação da tarefa actual” (Ausubel, 2003, p. 192). Contudo, é de ponderar se essa prática de repetição se ancora, em certa medida, nos conhecimentos adquiridos anteriormente e não se transforma, porque não neles sustentada, num mero treino instável e inseguro. Volta Ausubel a acrescentar pressupostos importantes para esclarecer a sua teoria da significação das aprendizagens, distinguindo o processo de *aprender a apreender* (e isto é, radicalmente, diferente do conceito mais vulgar, quando utilizamos a afirmação *apreender a aprender*), da chamada *postura de aprendizagem*, como um conjunto de “factores e de prontidão transitórios envolvidos no foco momentâneo da atenção, mobilização de esforços e superação da inércia que estão associados ao *estar-se adequadamente* preparado para desempenhar uma determinada tarefa” (idem, p. 192). Ora, estes efeitos dissipam-se rapidamente, são instantâneos e só, o processo de *aprender a apreender* torna a aprendizagem duradoira e, por isso, estável.

Mas um dos factores que influencia a qualidade da aprendizagem, a longo prazo parece ser a motivação, donde muita da aprendizagem e da sua satisfação resulta dos níveis motivacionais a alargar no aluno. Para Ausubel, a motivação é essencial para o tipo de aprendizagem constante e a longo prazo, envolvido no domínio de uma determinada disciplina ou de um currículo vocacional” (ibidem, p. 198). Os manuais escolares são a oportunidade,

diríamos, flagrante, para o crescimento da motivação, dada a amplitude dos conhecimentos e das estratégias adoptadas. Eles encerram oportunidades múltiplas de abordagem daquele factor, provocam uma relação causal entre motivação e aprendizagem, pelo que Ausubel aconselha a não “adiar-se actividades de aprendizagem enquanto não se desenvolverem interesses e motivações apropriados” (ibidem, p. 199). Então, se o manual escolar considerar na sua construção, uma metodologia de apelo à motivação, quer pelo lado dos conteúdos, quer pelo lado das actividades, quer, ainda, na ponderação de uma apresentação da importância do dispositivo que o aluno tem pela sua frente, poderemos concluir que os alunos enfrentarão, mais solidamente, o acto de *apreenderem*, mesmo quando, em algumas muito específicas circunstâncias, “a forma mais apropriada de se estimular a motivação para a aprendizagem é através da concentração nos aspectos cognitivos, em vez de nos de motivação” (ibidem). Por isso, temos sustentado ao longo desta tese, a importância e a oportunidade de o manual escolar se transformar num *livro*, muito mais próximo da emocionalidade do aluno, mais linear na sua leitura e muito mais interessante na descoberta das suas circunstâncias. O manual escolar, conforme ele é concebido, desconforma as intenções e, em muitas das ocasiões, ele reduz ao mínimo a aprendizagem e a retenção, assemelhando-se a um caso de *aprendizagem incidental*.

Um manual escolar deve perseguir uma consolidação dos conhecimentos significativos a longo prazo, de forma global, coerente e estável, pelo que a sua organização deve concentrar o máximo dos esforços por parte do autor e editor. Ele não deve ser, nunca, um básico conjunto ordenado de informações, com recompensas casuísticas através da resolução de alguns exercícios, longe das fontes de auto-estima, mas sim, um dispositivo que configura uma quantidade de activação para o despertar do interesse e da motivação. Porque não considerar, igualmente, a motivação como um facilitador operativo da aprendizagem, agilizado a partir do manual escolar, quando se conhece que aquela, a motivação, estimula e apressa o processo de aprendizagem, conferindo-lhe precisão, estabilidade, clareza e discriminação dos novos significados? O simples facto de muitos dos manuais não encararem com utilidade as suas primeiras páginas, em termos da apresentação do manual, a introdução das suas principais partes, a explicitação dos conteúdos e

a explicação da importância da matéria em apreço, sem a denegrir, é fundamento para que ocorra desinteresse pelo livro, afrouxamento na motivação e despreocupação em relação à matéria da disciplina, pois, “a incapacidade de se verificar para que serve uma disciplina é a razão que os estudantes mencionam mais frequentemente, para perderem o interesse pelos estudos e desistirem” (ibidem).

Ao longo da análise manualística que realizámos, verificámos que muitos dos manuais, na forma e no contexto, constituíam espécimes muito correctos e muito bem apresentados, sem, no entanto, abrir brechas ao beneplácito para o apuramento do espírito científico (não esquecer que a música está, intimamente, relacionada com a óptica, a matemática, a acústica, a linguística), em que desaparece o *senso comum*, aliás como adverte Gaston Bachelard quando afirma que já não “se ouvirão as perguntas do leitor”, pois “o livro formula as suas próprias perguntas. O livro comanda” (Bachelard, 2006, p. 35). Não estamos, então, seguros de que os manuais escolares elejam como princípio flagrante, a psicologia do espírito científico e que abram portas à crítica e ao engenho inovador. Bachelard sustenta, na sua viagem pela tese filosófica do espírito científico, que este deve formar-se “contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, contra o arrebatamento natural” (idem, p. 33) e que, portanto, a criatividade está no facto da resistência que cada um coloca ao que a Natureza oferece. Verifica-se que existe, provavelmente, uma questão de estratégia educativa, que não um caso de forma. A Natureza será, sempre, o ponto de partida para qualquer aprendizagem, só que ela não pode abafar aquilo que respeita às oportunidades de teorizar diagnósticos, eliminando singularidades do pensamento individual. Mas se o “que é oculto é fechado” na afirmação de Bachelard (idem, p. 150), então a Natureza é depósito de todo o conhecimento, não como *obstáculo substancialista*, mas como área polimorfa e epistemológica, aliás como sustenta Sergio Aschero, autor do sistema da Numerofonia que, deitando mãos aos conhecimentos de Pitágoras, Galileu e Newton, considera que é na Natureza que radicam as principais aprendizagens, numa relação curricular entre matemática, óptica, acústica, linguística, partindo das cores do espectro solar e das geometrias das formas naturais.

Coexistem, pois, duas tendências epistemológicas, numa dialéctica entre o construir e o destruir, obviamente, no campo das ideias, contrariando-se o que existe e amando-se o que se destrói. Este é o desafio conceptual que a organização dos livros didácticos deve observar, na base de uma ideia de que a escola deve ser permanente e impulsora de uma cultura científica, como utilidade para o espírito. Muitos dos manuais escolares, nomeadamente, aqueles que foram objecto de análise, parecem-nos imediatistas nos seus propósitos essenciais e muito particulares nos seus objectivos educacionais – raro foi encontrarmos, por exemplo, unidades abrangentes de um conhecimento maior – ponto de vista de Bachelard na sua afirmação maior, de que “o homem é homem porque o seu comportamento objectivo não é imediato, nem local” (Bachelard, 2006, p. 382). A organização estrutural de um manual escolar deve, antes de tudo, conceber-se através de opções metodológicas e curriculares particulares e não, sustentar-se numa divisão artificial do manual, só porque será mais fácil a sua leitura ou a arrumação dos conteúdos. Muitas das vezes, esta concepção só complica a utilização do manual e não favorece a aquisição de conhecimentos. Sessões, capítulos, unidades, fichas, níveis ou partes, foram as divisões encontradas na análise dos manuais, sem que este tipo de organização, na maior parte dos casos, favorecesse uma maior abrangência de conhecimentos ou os conectasse com outras áreas disciplinares e extra-disciplinares.

Há um espírito científico a promover através dos livros didácticos, não tanto, pelo “pensamento abstracto e matemático que prolonga a técnica” (idem), mas sobretudo, através de instrumentos e propostas que apurem a reflexão sobre a reflexão e que, afinal, a prática musical pode ajudar a desenvolver, inquietando a razão e destruindo alguns hábitos. Hábitos que persistem em algumas práticas pedagógicas, da mesma forma que “os professores substituem as descobertas por aulas. Contra esta indolência intelectual que nos retira aos poucos o sentido da novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir” (ibidem, p. 378). Afinal, retomamos o conceito de aprendizagem significativa da Ausubel e tomamos em consideração o pensamento de Giroux sobre o desenvolvimento das escolas e sobre o perfil do professor como intelectual.

Sobre as escolas, como lugar de descoberta e de promoção de capacidades e valores - mais do que um lugar, provavelmente, a escola deve ser considerada um espaço, no sentido de uma maior amplitude, com conhecimentos conectados e onde se aprende a vida e a vida das coisas, uma abrangência ilimitada, mesmo que o limite seja os *limites da escola* -, Giroux sustenta que aquelas “devem ser vistas como espaços que preparam os estudantes para participarem e para lutarem pelo desenvolvimento das esferas públicas democráticas” (Giroux, 1992, p. 152). Se por um lado, isto significará que as teorias educativas devem estar ligadas à compreensão das escolas como esferas públicas, por outro, deve definir-se “o trabalho dos professores face ao imperativo de desenvolver qualificações e conhecimentos que forneçam aos estudantes as ferramentas que necessitam para serem líderes, em vez de simplesmente gestores ou funcionários públicos qualificados” (idem). E aqui, deve considerar-se a natureza do trabalho do professor que, embora exercendo a sua actividade na esfera pública – escolas públicas – deve “ser considerado como um intelectual” (ibidem, p. 149). Não deixo, nunca, de considerar o pensamento sobre esta questão de Revel – aliás, já, focalizada em partes anteriores desta tese – e que contraria a assunção de Giroux, quando opta pela análise do professor como um traidor, precisamente, pelas dificuldades que ele tem em participar na vida cultural e intelectual da sociedade (cf. Revel, 2007, p. 371-376). Contudo, Giroux vai longe ao encarar os professores como intelectuais porque “podemos ilustrar e recuperar a noção geral de que toda a actividade humana envolve alguma forma de pensamento” (Giroux, 1992, p. 149). Mas todo este arquétipo de pensamento só terá validade se se estabelecer como princípio de que a escola é um espaço, potencialmente, de formação/fruição cultural e de que, então, a formação de intelectuais – os professores – “deve requerer uma construção comunitária, proporcionando as condições para um esforço colectivo” (idem, p. 148). Estarão, então, as escolas e os professores disponíveis para aquele combate, pela aquisição do *capital cultural*? Conseguiremos contrariar o pensamento de Bourdieu, quando ele reconhece que as escolas se tinham transformado em espaços especiais de reprodução económica, política e ideológica?

Face ao contexto delineado, será que os manuais escolares, não só referindo os de Educação Musical, conseguirão ultrapassar a contradição, assente no imperativo que muitos deles enunciam, de se constituírem em dispositivos para a promoção da pesquisa, da transferência de conhecimentos, face a uma prática, excessivamente, disciplinar e tradicional, já que o aluno, na sua dependência do manual, se pode tornar em agente passivo? E como se entender a posição dos professores que utilizarem os manuais como espécie de guiões das suas aulas, não trabalhando directamente com os programas, mas sim, com o que o manual lhes diz sobre os programas? Aliás, Aran baseia o seu pensamento sobre esta questão, afirmando que “se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiendo al curriculum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (Aran, 1996, p.35). Pelo modo como verificámos que a grande parte dos manuais se estruturam, com discursos fechados e baseados nas definições técnicas que eles encerram e na escassez de facilitadores, eles assumem-se, com grande dificuldade, em propulsores de conhecimentos alargados, condicionando os alunos a uma posição de receptores de factos, sem que lhes seja facilitada uma intervenção activa, sabendo construir e interpretar novos conhecimentos. Parece, em face de alguns manuais (cf. *Era uma vez a música*, da Editora Santillana), termos regressado ao século XVIII, em que “o manual se identificava com a escola como método, disciplina e enciclopédia (Magalhães, 1999, p.285).

Há que considerar e seria injusto não o fazer, que a última leva de manuais escolares, nomeadamente, a partir do ano de 2001, em que o currículo do ensino básico passa a ser organizado na base de competências, de modo a que os conteúdos de cada disciplina sejam desenvolvidos num quadro de situações e problemas, começam a ser melhor organizados num quadro conceptual de ensino mais activo, ajudando a garantir que a aprendizagem e o processo a ela conducente, se torne mais aliciante, menos formalista e verbalista. Contudo, no decurso da nossa investigação, detectámos que as actividades propostas não seriam muito diferenciadas daquelas que eram apresentadas antes de 2001 (reorganização curricular),

mas sim, eram enquadradas por um novo conceito de legibilidade, que tornava o manual mais apelativo. Por outro lado, abre-se o leque das relações curriculares, com a preocupação do desenvolvimento de competências, mesmo que, por vezes, demasiado elementares, apela-se a actividades de pesquisa, sabendo-se que em muitos manuais elas se direccionam para a pesquisa na Internet, sem qualquer orientação metodológica. Mas nenhum manual optou pela consulta, por exemplo, de *WebQuests*, não querendo apontar razões que resultam da necessidade de, aqui, se ter de deitar mão à metodologia de pesquisa. Existe uma necessidade de recontextualização pedagógica por parte dos autores e dos professores, pois só assim, se permitirá que os manuais escolares se constituam como um espaço de inovação, conducente à mudança.

Foi, também, oportuno verificar que muitas das obras de fundamentação teórica consultadas, não abordam a problemática dos manuais escolares, antes se perdem em conjecturas de natureza teórica e filosófica sobre educação, peçadas de discursos contemporâneos, sem que, prevejam que o recurso que os manuais escolares constituem, de utilização intensiva, deveriam merecer uma reflexão á luz dessas mesmas teorias. Não o fazem e perdem, assim, uma oportunidade de revalorização do manual escolar e a sua colocação num patamar enfático para o processo de ensino e aprendizagem. Anseia-se que o manual como dispositivo multiuso, se possa modificar para um dispositivo de uso múltiplo e que saiba transpor um conhecimento elementar para um conhecimento avançado. Não raras são as vezes que se defendem as teorias construtivistas e à volta delas se justifica a existência do livro didáctico, como instrumento que pode apoiar o aluno na construção do conhecimento ou na sua reconstrução. Contudo, há outras versões que não advogam o uso do livro didáctico por este conduzir à memorização e serem instrumentos de um ensino tradicionalista. Afinal, o livro didáctico deve ou não ser adoptado? Questão que continuará a merecer enorme reflexão por parte, nomeadamente, de investigadores. Factores favoráveis à utilização do manual escolar haverá muitos, como recurso exponencial da aproximação ao conhecimento e como instrumento democrático de espargimento da cultura, devendo-se conferir ao professor o papel de decidir o que interessa e não interessa do manual escolar. Por outro lado, também se encontrarão problemas na utilização do manual

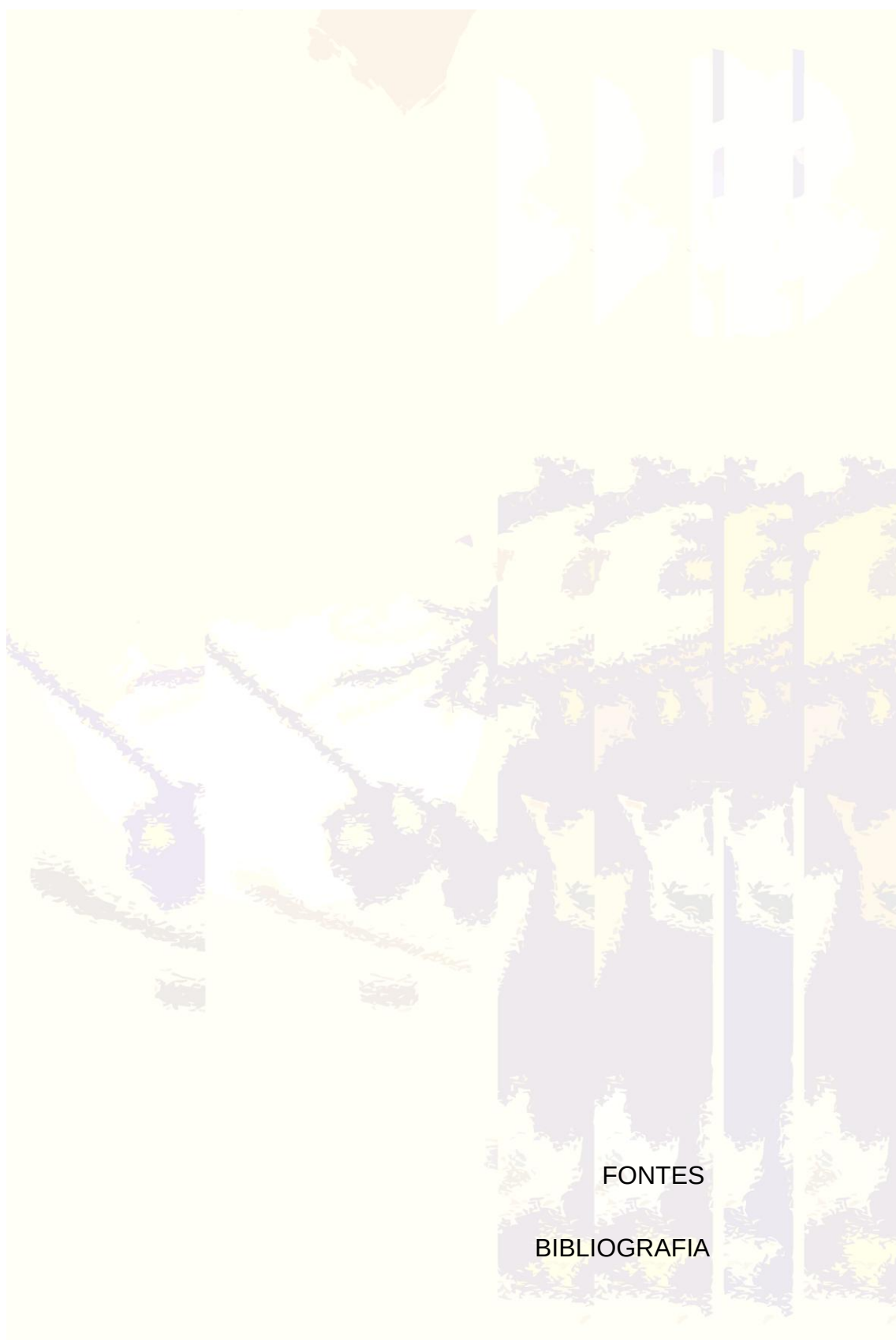
escolar, em que, provavelmente, o maior será o de ele conter ou parecer conter informações definitivas, acabadas, evitando o desenvolvimento da criatividade e o apuramento do espírito crítico. Aqui, a falta de vínculo de alguns conteúdos à realidade dos alunos e o carácter abusador do manual escolar como o único livro na sala de aula, poderão constituir a expressão mais real na sua utilização. Por vezes estes aspectos poderão assumir equívocos que mais não são do que pretextos basistas para impedir que o centro do processo educativo seja o professor como facilitador da aprendizagem, numa das suas tarefas didácticas, auxiliando o aluno a interpretar a realidade numa estrutura mais complexa e articulada. E aqui, o manual escolar, não podendo constituir uma cartilha de métodos e guião de estratégias, deve impor-se, sim, numa perspectiva de auxiliar da acção do professor na direcção da transmissão de conteúdos culturais, que permitam ao aluno poder interpretar, compreender e, porque não, vir a transformar o mundo em que habita.

À luz destas questões, a tese que se acaba de expor vai, provavelmente, deixar de ter alguma importância, pelo menos no que se refere aos manuais escolares da disciplina de Educação Musical e, por isso, vai ser minorizada nas propostas que elencou e nas consequências que inferiu, resultado do quadro analítico que se desenvolveu. Mas para além do mais, esta tese será, provavelmente, a última que se centra nos manuais de Educação Musical, como instrumentos de uma disciplina obrigatória do quadro curricular do 5º e 6º anos de escolaridade, tendo a partir daqui, qualquer investigação que se venha a desenvolver, um carácter, meramente, histórico ou etnográfico. Tudo isto, porque à sombra da Portaria nº 42/2008 de 11 de Janeiro, no seu art. 1º, alínea c), se determina que *não há lugar à adopção de manuais escolares para as disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo*, a partir do ano lectivo de 2010-2011. Ora, tudo isto esbarra nas declarações permanentes, julgadas lúcidas e conscientes, de que a componente artística do currículo era importante e influenciava a qualidade das aprendizagens, a forma de aprender dos alunos e o carácter do seu vivido corporal, bem como, contraria as orientações curriculares, programas e competências essenciais estabelecidas, em vários documentos normativos, com origem no Ministério da Educação. Aquela portaria, no seu preâmbulo, justifica o seu conteúdo na ideia de que “sempre que o ensino e a

aprendizagem tenham uma forte componente prática ou técnica” não há lugar, então, à adopção de qualquer manual escolar, contrariando, assim, os pressupostos teóricos acima, desvalorizando-se, mais uma vez, a disciplina de Educação Musical e contrariando alguns dos princípios enunciados à volta da utilização do manual escolar. Talvez a seguir, se produza uma outra portaria, cujo conteúdo, agora, será utilizado, por exemplo, na disciplina de matemática, pela componente prática e técnica em que se constitui o seu programa curricular.

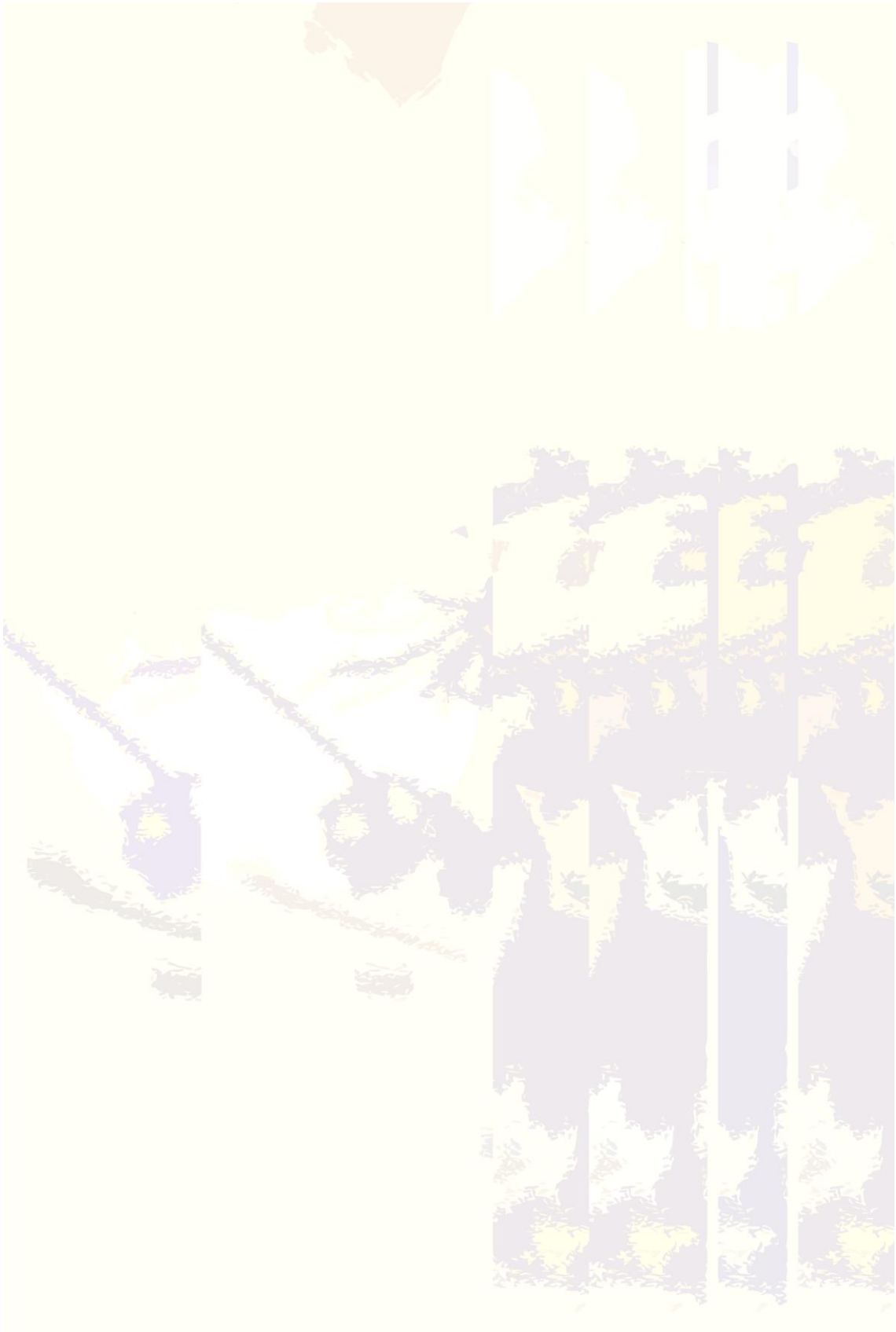
Ao finalizar esta tese e apesar das suas limitações, apropriamo-nos de uma visão mais esclarecedora sobre uma série de considerações e de factos que envolvem os processos de construção dos manuais escolares. Nesta ordem de ideias, o processo de ensino e aprendizagem não pode subsistir sem a utilização de dispositivos de interpretação, quer eles se assumam em forma de tecnologias avançadas, quer eles se fiquem pela forma de manual didáctico. Os manuais escolares têm um peso significativo na aprendizagem dos alunos e na forma como a adquirem, considerando a *legitimidade do aluno*, atribuindo-lhe um lugar particular, não de quem ensina ou transmite, mas de quem promove e liberta, condição necessária para a emulação da criatividade. Não se deseja que o manual se assuma como um armazém de conteúdos ou de discursos pedagógicos, ou ainda, que seja portador de currículo oculto por normas e valores representados subtilmente, que contribua para um sistema que está programado para além dos interesses dos seus destinatários (os alunos), em que tudo está pré-determinado, as disciplinas, os horários, os critérios de sucesso e insucesso, o que devem ler, fazer ou contar. Os manuais escolares são como, saberes em viagem, são portos de chegada e de partida, que devem ser mais do que um *ritual inócuo e cansativo*. Podem “revelar-se uma arte” (Teixeira, 2001, p. 389). São barcos de papel que devem aportar os alunos a locais seguros, onde o conhecimento seja a âncora que, quando levantada, os impelirá para mares mais profundos da sua aprendizagem. Mas voltamos a Jorge do Ó e à sua sensibilidade analítica sobre o que os alunos devem ou não aprender e como aprender, quando questiona que “o que nos interessa produzir conhecimentos que nós sabemos que estarão desactualizados daqui a dez anos? Importa, sim, dominar as técnicas e os

processos que permitem construir as várias formas de conhecimento” (Ó, 2007, 116). Os manuais escolares deverão, quando reflexo de apropriação e de maturação, constituir aulas que contam histórias reais, mas também, sobre personagens imaginárias, que desafiam o tempo e que, como Cristina Teixeira o deseja, “quereria que me ensinassem a enfrentar os desafios e os vazios da vida, com a coragem e o gosto de querer, incessantemente, aprender...” (Teixeira, 2001, p. 391). Também os alunos de Barbiana conhecem bem, o que representa um manual e o que ele pode ou não aprofundar, pois “quando alguma coisa me parecia valer a pena, punha de lado o manual e procurava aprofundar a questão noutros livros. Um mês depois, até o manual já me parecia complicado. Dava comigo a sublinhar o que me parecia mais importante, mais resumido. Depois os meus colegas recomendaram-me brochuras ainda mais condensadas que o manual. À medida exacta das cabecinhas dos seus alunos, senhora professora” (Anónimo, s/d, p. 154). Afinal, deixámo-lo afogar no grande rio da aprendizagem, ou atamos-lhe uma pequena gaita, de forma a que se mantenha, sempre, à tona e com possibilidade de o trazermos até nós, como uma parte de nós?!



FONTES

BIBLIOGRAFIA



FONTES

1970

Vamos cantar

Manuel Tino

Porto Editora

1972

O meu livro de Educação Musical

Francisco Faria

Joel Canhão

Atlântida Editora

1978

Eu e a Música

Margarida Almeida e Sousa

Maria Luísa Pecegueiro

Maria Teresa Pereira da Silva

Editorial O Livro

1979

Música e Vida

Maria Luísa Pecegueiro

Maria Bernadette Marçal

Didáctica Editora

1980

Eu e a Música

Maria Margarida Almeida e Sousa

Maria Teresa Pereira da Silva

Editorial O Livro

1981

Educação pela Música

David Oliveira

Porto Editora

1985

Viver a Música

Isabel carneiro

Livraria Almedina

1985

Os Sons do Mundo

Graça Mota

Nelly Leite

Edições ASA

1985

Ritmo e Melodia

Maria Margarida Almeida e Sousa

Maria Teresa Pereira da Silva

Editorial O Livro

1985

Educação pela Música

David Oliveira

Porto Editora

1987

A Cassette Azul

José Atalaya

Plátano Editora

1987

Sons e Movimento

Isabel carneiro

Helena Serra

Odete Ferreira

Editorial O Livro

1987

Ritmo e Melodia

Margarida Almeida e Sousa

Teresa Pereira da Silva

Editorial O Livro

1988

Tambor Mágico

Maria Margarida Almeida e Sousa

Maria Teresa Pereira da Silva

Editorial O Livro

1988

O Realejo

Judite Lobato de Faria

Judith Castel-Branco

Porto Editora

1992

Escola Musical

David Oliveira

Porto Editora

1996

Caixa de Música

Judite Lobato de Faria

Judith Castel-Branco

Didáctica Editora

1996

O Corneta

Rui Machado

Madalena Batista

Helena Gonçalves

Plátano Editora

1999

Companhia dos Sons

Antónia castro

Isabel Figueiredo

Areal Editores

1999

Si Maestro

Madalena Batista

Rosa Nunes

Rui Machado

Plátano Editores

2000

A Festa da Música

Carlos Ferreira

Edições ASA

2000

Musicando

Isabel Carneiro

Manuela Encarnação

Mário Relvas

Editorial O Livro

2000

Notas Soltas

José Paulo Pontes

Texto Editora

2000

Companhia dos Sons

Antónia Castro

Isabel Figueiredo

Areal Editores

2003

Era uma vez a Música...

José Carlos Godinho

Santillana

2004

O Som da Música

Maria Borges

Luísa Amendoeira

Pedro Lencastre

Porto Editora

2004

Allegreto

Nuno Rocha

Nuno Ribeiro

Areal Editores

2004

SiMaestro

Madalena Batista

Rosa Nunes

Rui Machado

Plátano Editores

2004

Música Viva

Isabel Carneiro

Odete Ferreira

Lisboa Editora

2004

Vários sons... Diferentes músicas

Ana Sérgio

Carlos Graciano

Edições ASA

2004

Música a Chamar

Carlos Xavier

Pedro Valada

Texto Editores

2004

100% Música@

António Neves

David Torcato

Jorge Domingues

Texto Editores

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (Org.) (2001), *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: DEB.
- ALLEMAND, Sylvian et alt. (2002), *A Mundialização*. Lisboa, Editorial Inquérito.
- ALMEIDA, Ana Nunes et alt. (2006), *A escola em Portugal*. Lisboa, ICS.
- AMADO, Casimiro, (1998) *A escola única em Portugal*, in Maria Cândida Proença (org.) *O sistema de Ensino em Portugal - séculos XIX e XX*, Lisboa: Edições Colibri, p. 87.
- AMADO, Casimiro (2007) *História da Pedagogia e da Educação*. Évora, Universidade de Évora.
- ANÓNIMO, s/ano, *Carta a uma professora: pelos rapazes da escola de Barbiana*, s/l, s/ed.
- APPLE, Michael (2002), *Manuais Escolares e Trabalho Docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- ARAN, Artur Parcerisa (1996), *Materiales curriculares – como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- ARCHAMBAULT, Jean-Pierre (2001) “L’Édition Scolaire au temps du Numérique” in *Médialog*, nº141 (p. 57).
- ARENDT, Hannah (2000) *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d’Água.
- ARROIO, António (1909), *O canto coral e a sua função social*. Coimbra: Editor França Amado.
- ARTIAGA, Maria José (2001), “A disciplina de Canto Coral e o seu repertório de 1918 a 1960”, *Revista Psicologia, Educação e Música*, nº 3, p. 45-56.
- ARTIAGA, Maria José (2003), “Canto Coral como representante nacionalista” in CASTELO-BRANCO, Salwa; Jorge Freitas Branco, *Vozes do Povo: a folclorização em Portugal*, Oeiras: Celta Editora, p. 265-273.
- AUSUBEL, David P. (2003), *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- BADANELLI, Ana et alt. (2007), *Educational Package on Historical Research-School Textbooks* in www.history-on.line.eu/userfiles. Acesso em Junho de 2010.

BACHELARD, Gaston (2006), *A formação do espírito científico*. Lisboa: Dinalivro.

BANKS, James A. (2002) *A Educação Multicultural das Crianças*, in *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p

BARRAL, Rui (1964), *O livro do pequeno cantor*. Lisboa: Empresa Literária Fluminense.

BARBALET, J.M. (2001), *Emoção, Teoria Social e Estrutura Social*. Lisboa: Instituto Piaget.

BARBOSA, Pedro Morais (1971) *Coordenadas da Educação Permanente*. Lisboa: Publicações Europa América.

BARDIN, Laurence (2007), *Análise de Conteúdo*, 4ª edição. Lisboa: Edições 70.

BARRET, Gisèle (1995), *Pedagogia de la situación en Expressioón Dramática y en Educación*, Montreal, Recherche en Expression.

BARRODY, Arthur J., (2002) *Incentivar a aprendizagem matemática das crianças*, in *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BASTOS, Maria Helena Câmara (2005), *Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar*, Cadernos de História da Educação.

BAUMAN, Zygmunt (1999), *Modernidad Líquida* in http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf.

BAUMAN, Zygmunt (2001), *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. in <http://xa.yimg.com/kq/groups/20876786/2059288489/name/Modernidade%252BLiquida%252B-%252BZygmunt%252BBauman.pdf>

BAUMAN, Zygmunt (2007), *Liquid Modernity*, Great Britain, Polity Press.

BELO, José M.C., (1999) *Para uma teoria política da educação*, Lisboa, FCGulbenkian.

BERNSTEIN, Basi, (1997), *La estructuctura del discurso pedagógico*, Madrid, Edições Morata.

BERTRAND, Yves (1991), *Teorias Contemporâneas da Educação*.Lisboa: Instituto Piaget.

BIRZEA, César (1986), *Operacionalizar os objectivos pedagógicos*. Coimbra: Coimbra Editora.

BORBA, Tomás (1916), *O Canto Coral nas Escolas*. Lisboa; Sociedade de Estudos Pedagógicos.

BORDENAVE, Juan Diaz et alt. (1977), *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Brasil: Vozes Editora.

BOTO, Carlota (1997), "Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português" (1820-1910), tese de doutoramento, in <http://www.revistateias.proped.br/index.php/>.

BOURDIEU, Pierre (1994), *Raisons pratiques*. Paris: Editions Seuil.

BRASSART, Simone Fontanel; ROUQUET, André, (1977) *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

BRUNER, Jerome S., (1999), *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

CABRAL, Ruben de Freitas (1997), *A Reinvenção da Escola*, in Pedro d'Orey da Cunha (org.) "Educação em Debate". Lisboa: Editora Universidade Católica, 1997.

CAMACHO, Brito (2009), in *O ano de 1909*. Lisboa: BNP.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes, FERNANDINO, Jussara Rodrigues (2004) *Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte* in <http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa51.pdf>

CANDAU, V.M. (org.) e alt. (1985), *A didática em questão*, Petrópolis, Vozes

CANDEIAS, António (org.), (2007), *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: FCGulbenkian.

CANDEIAS, António, SIMÕES, Eduardo (1999) Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso in *Análise Psicológica*, 1(XVII), (pp.163-194).

CÂNDIDO, Ludovico Morgado (s/d), *A evolução recente da estrutura escolar portuguesa* in

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224163595N3vEA5jr9Mz70HG6.pdf>

CARNEIRO, A.Henriques, (2003), *A Inspeção do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (s/d), *A caixa de utensílios e o tratado in*

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenador/eixos>. Acesso em Novembro de 2008.

CARVALHO, Rómulo (2008), *História do Ensino em Portugal*, 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELO-BRANCO (org.), 2003, *Vozes do Povo, A Folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

CASTRO, Rui Viera (org.) (1999), *Manuais Escolares, Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui, (1999), *Já agora não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português*, in R. Castro e alt. *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 189-196.

CEMEA, *Vers l'Éducation Nouvelle, Partir pour Apprendre*, número hors série, Paris.

CHARTIER, Anne-Marie, (2002), *Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária*, Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: nº3, pp. 9-26, jan-jun.

CHARTIER, Roger (2001) *Do livro à leitura*. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. 2ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 77-105.

CHARTIER, Roger (2002), *A História Cultural entre práticas e representações*. Viseu: Difel.

CHARTIER, Roger (2008), *Écouter les morts avec les yeux*, Paris, Collège de France.

CHERVEL, André (1998), *La culture scolaire, une approche historique*. Berlim: Ed. Berlin.

CHOPPIN, Alain (1992), *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.

CHOPPIN, Alain (1999), *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Universidade do Minho.

CHOPPIN, Alain (2002), *História dos livros e das edições didácticas sobre o estado da arte*, Paedagogica Historica, volume 38, nº1.

CHOPPIN, Alain (2007), *Traiter le Manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique*. Belo Horizonte: Revista Língua Escrita/Universidade Federal de Minas Gerais, nº 1.

COHEN, Louis et alt. (1996) *A guide to teaching practice*. Londres: Routledge.

COELHO, F. Adolpho (1882) “O Trabalho Manual na Eschola Primária” in *Froebel: Revista de Instrução Primária*. 1ª série, nº 8.

COMÉNIIO, João Amós (2006), *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994), *Relatório sobre a reforma dos ensinos básicos e secundário 1989-1992*. Lisboa.

CORREIA, Luís Antunes Grosso (2002), *Récita do Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel (1932-1973)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (tese de doutoramento em História).

CORRÊA, Rosa Lydia (2000), “O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação” in *Caderno Cedes*. nº 52.

CORREIA; COSTA (2010), *Indículo sobre Canto Coral*

COSTA, Fernando (2001), *A mais estranha profissão do mundo*. Porto: Edições Anima.

COSTA, Fernando (2009), *A minha vida começa depois da escola*. Porto: Anima Editora (obra no prelo).

CUNHA, João Paulo (1999), *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.

DEMPSEY, James et alt. (2004), *Contextos lúdicos na educação de infância*, in *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Bernard Spodek (org). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DENIZ, Manuel, “Orfeonizar a Nação, o Canto Coral nos primeiros anos da Mocidade Portuguesa” in *Revista Portuguesa de Musicologia*. nº11 (pp.139-173).

DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, in *School Journal*, vol.54 (January), p.77-80

D’HAINAUT, Louis (1980), *Educação – dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

DIEGUEZ, José Luís Rodriguez (1986), *Didáctica general – Objectivos y evaluación*. Madrid: Editorial Cincel.

DI NIZO, Renata (2007), *A educação do querer*, São Paulo, Editora Agora

DORIGATTI, Bruno (2004) *Livro e História Editorial - I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*.

<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/brunodorigatti.pdf>.

DUBY, Georges (1989), *O Prazer do Historiador*, in Pierre Chaunu-George Duby, Jacques le Goff-Pierre Nora et alt. *Ensaaios de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, p. 109-139.

DURRENMATT, Friedrich (1987) *Justiça*. Lisboa: Edições Circulo de Leitores.

ECO, Humberto (2001), *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

ESTEVES e STOER (orgs.) (1992), *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.

ENCICLOPÉDIA ENAUDI (1984), *Memória-História*, vol.1. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ENGUITA, Mariano Fernández (2007), *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

EQUIPE RENOVE (1977), *Expressão e Comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes.

FARINHA, Isabel (2007), *Audiências cativas?* Lisboa: Livros Horizonte.

FEBVRE, Lucien (2000), *O Aparecimento do Livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FENTRESS, James et alt. (1994), *Memória Social*. Lisboa: Teorema.

FERNANDES, António Sousa (1991), *O Insucesso Escolar*, in *a Construção Social da Educação Escolar*, Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.

FERNANDES, Domingos (org.), et alt. (2007), *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação da UL.

FERNANDES, Rogério (1967), *Ensino sector em crise*, Cadernos de Hoje nº3, Editorial Prelo.

FERNANDES, Rogério (1998), *Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)*, in *O sistema de ensino em Portugal, séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri, p. 23-46.

FERREIRA, Henrique da Costa, (1996) *A Evolução da Escola Preparatória*, Edições Estudos. Bragança: I.P.Bragança.

FERREIRA, José Brites (data?) *Ensino Básico: continuidades e rupturas – uma realidade a construir* in *Educação & Comunicação*, nº 5, (pp. 116-127).

FONTANEL-BRASSART, Simone e al. (1977), *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

FREIRE, Paulo (2000), *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*, 16ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FROBEL-Revista da Instrução Primária (1882). Porto: Liv.Figueirinhas, nº.s 8, 10, 11

GAGNARD, Madeleine (1974,) *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.

GÂMBOA, Rosário, (2004) *A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.

GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento) (1986), *Análise da Situação, Programas*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

GÉRARD, François-Marie et alii (1998), *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

GIROUX, Henry A. (1997), Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.157-164.

GOMES, Álvaro (2003), *A Aula*. Porto: Porto Editora.

GOMES, Álvaro (2004), *A Escola*. Porto: Porto Editora.

GOODMAN, Nelson, (2006), *Linguagens da Arte, Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.

GOODSON, Ivor F. (1995) *História del curriculum, La construcción social de las disciplinas escolares*. Madrid: Ediciones Pomares-Corredor.

GOODSON, Ivor F. (2001), *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.

GORDON, Edwin E. (2000), *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GORINA, Manuel Valis (1978), *Para entender la musica*. Madrid: Alianza Editorial.

GRAÇA, Fernando Lopes (1944), *A música portuguesa e os seus problemas*. Porto: Edições Lopes da Silva.

GRAÇA, Fernando Lopes (1964), *Nossa companheira Música*. Lisboa: Portugália Editora, p.129.

GRAÇA, Fernando Lopes (1973), *A música portuguesa e os seus problemas*, vol. VIII. Lisboa: Editora Cosmos, p.146.

HÉBRARD, Jean, (2001), *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias, o espaço gráfico do caderno escolar*, Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, pp.115-143, jan-jun.

HSIAO, Yi-Mei, (2007) *Narrativas Históricas nos livros escolares*, Currículo sem fronteiras, v.7, n.1, pp.74-85, Jan/Jun.

IGEN, Inspection Général de l'Éducation Nationale (1998), *Le Manuel Scolaire*. Paris.

JACKSON, Philip (1996), *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Ministério de Educación, Ciência y Tecnología, (2003), *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Buenos Aires.

JAPIASSÚ, Histon (2000) *Interdisciplinaridade, produção de grupos de estudos Redes, Cidadania e Cidade educacional*.

<http://www.inforum.insite.com.br/arquivos/6226/interdisciplinaridade>. Acesso em Novembro de 2008.

JONCOUR, Pierre (1977) *A escola, uma máquina devorante*. Lisboa: Editorial Notícias.

JULIÁ, Dominique (2000), “*Construcción de las disciplinas escolares en Europa*”, in “*La cultura escolar de Europa*”, org. Júlio Ruiz Berrio. Madrid: Biblioteca Nueva.

KEMP, Anthony E. (1995), *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LABUTA, Joseph e Smith Deborah (1997), *Music Education, Historical Contexts and Perspectives*. USA: Prentice-Hall Inc.

LAHIRE, Bernard (2004), “*As Origens da Desigualdade Escolar*” in Álvaro Marchesi; Carlos Hernandez Gil, et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora. Porto Alegre: Brasil, p. 67-75.

LANDSHEERE, Viviane (1983), *Definir os objectivos da educação*. Lisboa: Moraes Editora.

LE GOFF, Jacques e Pierre Nora, (orgs.) (1987), *Fazer História*, vol.3, Bertrand Editora.

LE GOFF, Jacques et alt. (1989), *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Edições 70.

LEÇA, Armando (1942), *Da música portuguesa*, 2ª ed. Porto: Livraria Educação Nacional [1ª ed., 1922].

LEITE, Carlinda (1996), *É preciso que a escola reconheça as diferenças*. <http://hdl.handle.net/10216/9342>. Acesso em Julho de 2010.

LEITE, Carlinda (2003), “Manuais escolares: recurso didáctico ou normalizador de saberes” in *Página da Educação*, nº125, Ano 12, p. 36 (entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa).

LEVITIN, Daniel J., (2007), *Uma paixão humana, o seu cérebro e a música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

LIPOVETSKY, Gilles et alt. (2010), *A Cultura-Mundo, resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.

LUNDGREN, Ulf P. (1990), *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria: Deakin University

LURIAGA, Lorenzo (1946), *História de la educación pública*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MÂNTUA, João (1939), *O Canto Coral na Escola*. Lisboa: Tip. J. Gomes Monteiro.

MACHADO, Fernando Augusto (1993), *Almeida Garrett e a Introdução do Pensamento Educacional de Rousseau em Portugal*. Porto: Edições Asa.

MAGALHÃES, Justino (1999), *Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação*, in Rui Vieira de Castro e alt. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 279-301.

MALINOWSKY, Bronislaw (2009), *Uma teoria científica de cultura*. Lisboa,: Edições 70.

MÂNTUA, João (1939), *O Canto Coral na Escola*. Lisboa: Tip.J.Gomes Monteiro.

MARTINS, Alves (1967), *Alguns aspectos do Ensino em Portugal*. In <http://www.analisesocial.ics.ul.pt/documentos>. Acesso em Novembro de 2008.

MARTINS, Ernesto Candeias (2006), *Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?* Revista Lusófona de Educação, nº 7, p. 79.

MARTINS, Moisés de Lemos (1996), *Para uma inversa navegação*. Porto: Edições Afrontamento.

MELO, Alexandre (2002), *Globalização Cultural*, Quimera Editores.

MENDES, José Amado, (1999), *“Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história*, in “Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares”, orgs. Rui Vieira Nery et al. Braga: Universidade do Minho, p. 343-354.

MIALARET, Gaston (org.) (1981), *Histoire Mondiale de l’Éducation*. Paris.

MINEIRO, Adélia Carvalho, (2007) *Valores e Ensino no Estado Novo*. Lisboa: Edições Sílabo

Ministério da Educação (2002), *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Novas Áreas Curriculares*.

MOCIDADE PORTUGUESA FEMININA (1946), *Boletim para Dirigentes*

MONTEIRO, A. Reis (2005), *História da Educação*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, José Carlos, (2004), *Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

MORIN, Edgar (2002), *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORISSETTE, D; GINGRAS, M. (1994), *Como ensinar atitudes. Planificar, Instruir, Avaliar*. Porto: ASA.

MOTA, Graça (2008) A música é subvalorizada nas escolas.
<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opse=1&channelid=0>. Acesso em Julho de 2010.

MOURA, Ana Francisca da Silva (2005), *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

NETO, Félix Fernando Monteiro (1997), *Estudos de Psicologia Intercultural, Nós e os Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NOVAK, Joseph D. e GOWIN Bob D. (1996), *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Editora.

NOVAK, Joseph D. (2000), *Aprender, criar e Utilizar o Conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

NÓVOA, António (coord.) (2003), *Liceus de Portugal*. Porto: Editora Asa.

NÓVOA, António (2005), *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, António (1987), Comunicação apresentada no I Encontro das Expressões Artísticas – Escola Superior de Portalegre in *APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical*, boletim nº 54.

NUNES, Clarice (1996), *Ensino e historiografia da educação*, in *Revista Brasileira da Educação*, nº1, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 67-76.

Ó, Jorge Ramos do (2003), *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Ó, Jorge Ramos do, COSTA, Marisa Vorraber (2007), *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo* in *Educação & Realidade*, vol.32, nº2, pp. 109-116.

OLIVEIRA, Alda (2001), *La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe.*, in Fajardo, V.& Wagner, T. (Orgs.), *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Paris: ONU, p. 27-30.

OLIVEIRA, Alda (2006), *Educação musical e diversidade: pontes de articulação*. In Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIV. Belo Horizonte.

OLIVEIRA, David (1994), *As canções populares de Macieira-Barcelos e a sua possível aplicação na Educação Musical, no 2º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.

PACHECO, Carneiro (1934), *Três discursos*. Lisboa: s/ ed.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (2001), *Ontem, hoje, amanhã: a unidade criadora do tempo nos ofícios da profissão*, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol.2, nº4, p.124. Évora: Universidade de Évora.

PEERY, J. Craig (2002), *A Música na Educação de Infância*, artigo in *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Spodek B. (org.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PERRENOUD, Philipe (1995), *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Lisboa: I.I.E.

PERRENOUD, Philippe (1999), *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (1999), *Construir competências é virar as costas aos saberes?* in *Pátio*, *Revista pedagógica*, nº 11, (pp. 15-19).

PERRENOUD, Philipe (2000), *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2005), *A Escola de A a Z*. Porto Alegre: Artmed.

PINTO, F. Cabral (1995), *A reforma curricular do ensino básico, conservadorismo e modernidade*, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº4, p. 7-48

PINTO, Teresa (1999), *A avaliação dos manuais na perspectiva do género*, in *Actas do I Encontro Internacional de Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho:

POMBO, Olga e outros (1993), *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Editorial Texto.

POMBO, Olga, (1984), *Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com Objectivos*, Logos, nº1. Lisboa: Filosofia Aberta, p.43-72

POSTMAN, Neil (2002), *O Fim da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

POTH, Joseph (1997), *La conception et la réalisation des manuels scolaires*, Linguapax nº 2, Centre International de Phonétique Appliquée-Mons

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ENSINO BÁSICO 5º E 6º ANO (1991), *Para Aplicação em Regime de Experiência Pedagógica*. Lisboa: Casa da Moeda.

PROENÇA, Maria Cândida (1998), in *O Sistema de Ensino em Portugal séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

PROJECTO REGIONAL DO MEDITERRÂNEO (1963). Lisboa: Instituto de Alta Cultura, centro de Estudos de Estatística Económica.

RAMOS, Manuel (1892), *A Música Portuguesa*. Porto: Imprensa Portuguesa.

REBOUL, Olivier (1982), *O que é aprender*. Coimbra: Edições Almedina.

REBOUL, Olivier, (2000), *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

RÉMOND, René (1989), *O contemporâneo do contemporâneo*, in *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, p. 287-341.

REY, Bernard e outros (2005), *As competências na escola*. V.N.Gaia: Edições Gailivro.

REVEL, Jean-François (2007), *El conocimiento inútil*. Madrid: Ciências y Humanidades.

RODIRGUEZ, José Luís Dieguez (1986), *Didáctica general, objetivos y evaluación*. Madrid: Editorial Cincel.

ROLDÃO, Maria do Céu 1987, *A História no Ensino Preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte.

ROQUE, Lúcia Tauleigne (2008), *Arquitectura e Música, Uma visão estruturalista*. Porto: Papiro Editora.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2007), *Emílio, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

SANTO, Esmeralda Maria (2006), “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”, in *Revista Lusófona de Educação*, pp. 103-115.

SANTOMÉ, Jurjo (s/d), *La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un curriculum optimista*, in www.sanostra.es/recweb/. Acesso em Junho de 2009.

SANTOMÉ, Jurjo (1998), *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2003), *A Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Editora Artmed.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2004), “Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação”, in *Currículo sem fronteiras*, v.4, nº1, pp.22-34, Jan/Jun

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2006), *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2008), “Diversidad cultural y contenidos escolares”, in *Revista de Educación*, 345, Enero-Abril 2008, pp. 83-110

SARAMAGO, José (2000), *A Caverna*, Lisboa, Editorial Caminho

SIEMENS, George (2003), *Learning Ecology, Communities and Networks: Extending the classroom* in http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm. Acesso em Junho de 2009.

SILBERMANN, Alphons (1962) *Estructura social de la música*. Madrid: Ediciones Taurus.

SILVA, António Carvalho (2006), *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, Eliana Nunes (2005) “A pedagogia das competências no ideário da formação de professores”, in *Intellectus – Revista Académica Digital das Faculdades UNOpec*, Sumaré-SP, ano 02, nº4, jan/jul., ISSN 1679 – 8902.

SILVA, Lino Moreira (1999), *Manuais Escolares e frequência de bibliotecas*, in *Manuais Escolares, estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho

SILVA, Tomaz Tadeu (1994), *O sujeito da educação, estudos foucaultianos*. Brasil: Editora Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu (2000) *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

SILVA, Manuel Deniz (2003), “Usos e abusos do folclore musical pela Mocidade Portuguesa” in CASTELO-BRANCO, Salwa; BRANCO, Jorge Freitas (2003), *Vozes do Povo: a folclorização em Portugal*, Oeiras: Celta Editora, p.255-263

SOTO, Francisco (2006), “*El libro de texto y la biblioteca escolar. La escuela del pasado y la del futuro*” in <http://www.asnabi.com/revista-tk/revista-tk-18/04soto.pdf>. Acesso em Janeiro de 201

SOUSA, Alberto B. (2003), *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUZA, Jusamara (1998), *Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música*, in *Ler e Escrever, Compromissos de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade.

SOUTA, Luís (1997), *Multiculturalidade & Educação*. Setúbal: Profedições.

SPIRE, Arnaud (2000), *O pensamento de Prigogine*. Lisboa: Instituto Piaget.

SPODEK, Bernard (org.) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: F.C.Gulbenkian.

STEINER, George (1992), *No Castelo do Barba Azul*. Stª. Maria da Feira: Relógio d'Água.

STERN, Arno (1974), *A Expressão*. Barcelos: Colecção Ponte.

STUCKENSCHMIDT, H.H. (1960), *La música del siglo XX*. Madrid: Ediciones Guadarrama

TAVARES, João Nuno (org.) (2005), *Música e Matemática, Actas*. Porto: CMUP

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel (2002), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

TAYLOR, Charles (org.) (1998), *Multiculturalismo*. Lisboa,: Instituto Piaget.

TEBEROSKY, Ana (1993), *Psicopedagogia da linguagem escrita*, 6ª. Petrópolis: Vozes.

TEODORO, António (2000), O fim do isolacionismo, de António in *Revista de Humanidades e Tecnologias*, nº3 (pp. 48-54).

TINO, Manuel (1964), *Livro de Canto Coral*. Porto: Porto Editora.

TOFFLER, Alvin (1970), *Future Shock*. USA: Randm House, Inc.

TOFFLER, Alvin (1980), *La tercera ola*. Bogotá: Ediciones Nacionales Circulo de Lectores.

TORMENTA, José Rafael (1996), *Manuais Escolares, Invenção ou tradição?* Lisboa: IIE.

TORRADO, António (1998), *Da escola sem sentido, à escola dos sentidos*. Lisboa: Edições Afrontamento.

TRALDI, Lady Lina (1987), *Currículo*. São Paulo: Editora Atlas.

UNESCO (2005, 2010), *Dialogue euro-arabe: études comparatives des manuels scolaires – Séminaire organisé conjointement par les Commissions marocaine et française pour l'UNESCO en coopération avec l'Institute National de Recherche Pédagogique* in www.diplomatie.gov.fr/fr/IMG. Acesso em Maio de 2010.

VIAL, J. e MIALARET, G. (1981), *Histoire Mondiale de l'Éducation*, vol.4. Paris: Presses Universitaires de France

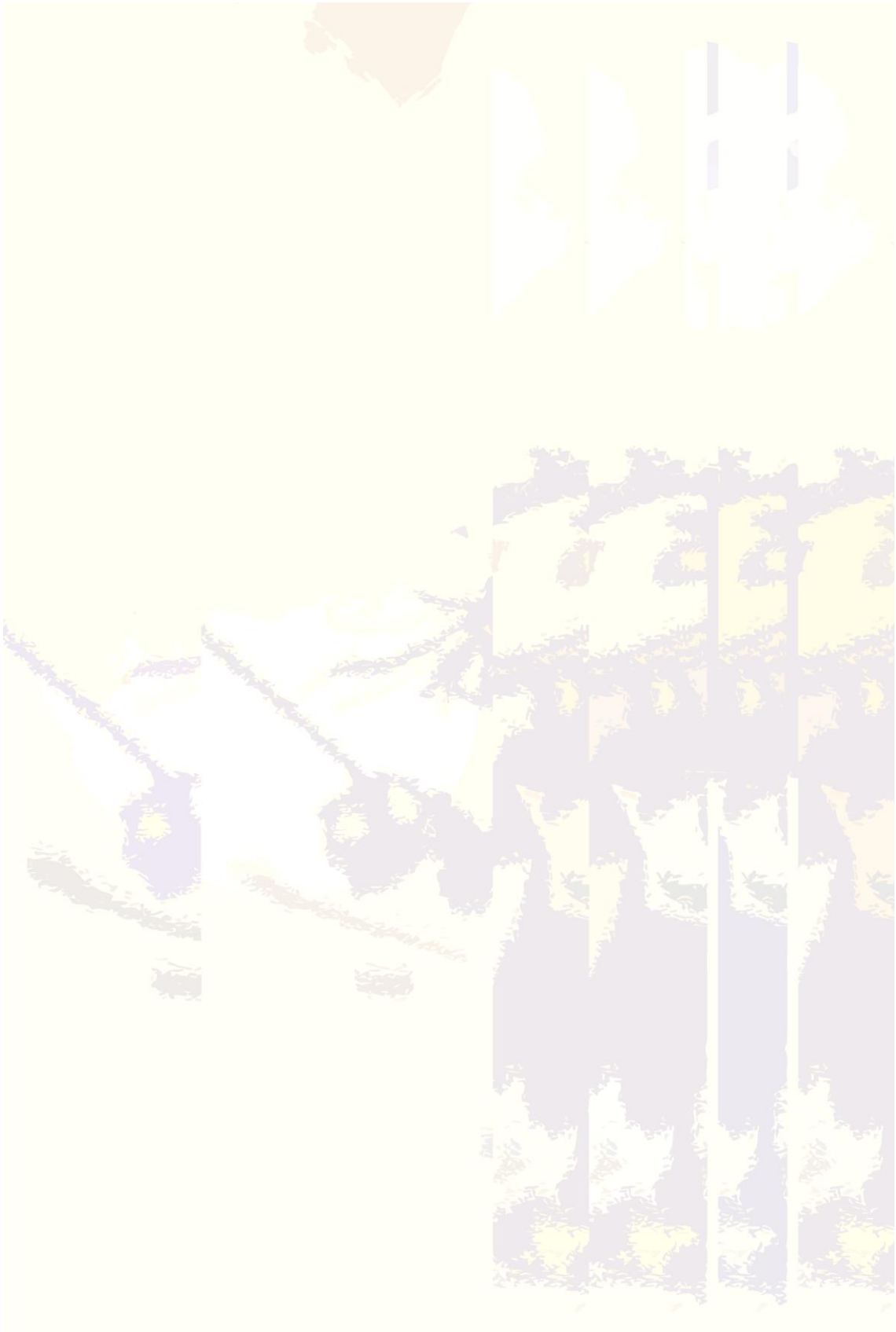
VILAR, A.M. (1994), *Currículo e Ensino – para uma Prática Teórica*. Porto: Coleção Horizontes da Didáctica, 1ª ed., Edições ASA.

VILHENA, Teresa (1999), *Avaliar o Extracurricular. A Referencialização Como Nova Prática de Avaliação*. Porto: Col. Perspectivas Actuais / Educação, Edições Asa

VUILLERMOZ, Émile (1949), *Histoire de la Musique*. Paris.

WAAL, Paula et al. (2006), *Tecnologia e Aprendizagem*, vol.1. São Paulo: Coleção “Tecnologia e Educação”, Praxis-Comunidade de Prática de Tecnologia em Educação, p. 30-32, in <http://comunidadepraxis.com.br/eduead/>. Acesso em Fevereiro de 2010.

ZABALA, A. (1998), *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.



REVISTAS

Análise Social. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Cahiers Pédagogiques. Paris: Institut Pédagogique National.

Colóquio/Educação e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Histoire de l'Éducation. Paris: Service de l'Histoire de l'Education de l'Institut National de Recherche.

Ler História. Lisboa: Ler História, Associação de Actividades Científicas.

Paedagogica Histórica. Londres: Routledge.

Revista Brasileira da História da Educação. Campinas: Sociedade Brasileira da História da Educação.

Revista Educação & Realidade. Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Revista da Faculdade de Letras-História. Porto: Universidade do Porto.

Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação.

Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Revista Música. Porto: Centro de Investigação em Psicologia e Educação Musical.

Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Vers l'Éducation Nouvelle. Paris: CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active).

PÁGINAS CONSULTADAS ON LINE

APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical

<http://www.apem-estudos.org/apem.htm>

Aula Intercultural

www.aulaintercultural.org

Aula Matemática Digital

www.aulamatematica.com

Os últimos 50 anos em Portugal

www.pordata.pt

Cadernos História da Educação

www.seer.ufu.br

Centro de Matemática da UP

www.fc.up.pt/cmup/musmat

Centro Internacional de la Cultura Escolar

www.ceince.eu/

Conferência Nacional de Educação Artística

<http://www.educacao-artistica.gov.pt/>

Conseil de l'Europe (Education, culture et patrimoine, jeunesse et sport)

<http://www.coe.int>

Emmanuelle – Database Project

http://www.inrp.fr/she/choppin_emma5_banque.htm

Fundação Yehudi Menuhin

www.menuhin-foundation.com

Eurybase – Education Systems in Europe

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C4.pdf

Eurydice - network on Education

www.eurydice.org/ressources/

Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos de Música e Dança (INET)

<http://www2.fcsh.unl.pt/inet/index.html>

Interdisciplinaridad y currículo

www.unal.edu.co/red/docs/interdycurriculoCM.pdf

Journal for Critical Education Policy Studies

www.jceps.com

LINGUAPAX, um projecto da UNESCO que visa promover a cultura da paz

www.linguapax.org

MANES – Centro de Investigação sobre manuais escolares

www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html

Museu Escolar de Marrazes

<http://www.museuescolar.pt/diversos.htm>

Movimento da Escola Moderna

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

No child left behind

www.ed.gov./nclb/landing.jhtml

Núcleo informático aplicada à Educação

www.nied.unicamp.br

Porbase - Base Nacional de dados Bibliográficos

www.dir.porbase.org

Projecto DiaLugares

<http://dialugares.fct.unl.pt>

Projecto Gea-Clio

www.iep.uminho.pt/dionisio/inv_eme.html

Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

www.redalyc.org

Revista Brasileira de História da Educação

www.sbhe.org.br

Revista Lusófona de Educação

www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1645-

Revista Mexicana de Investigación

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC06 Educativa>

Revista Portuguesa de Pedagogia

www.uc.pt/fpce/publicacoes/rppedagogia

Salazar, o obreiro da Pátria

www.oliveirasalazar.org/galeria.asp

Segio Ascherio

www.ascheropus.com.ar

UID - Observatório de Políticas de Educação

www1.universia.net/CatalogaXXI/pub/ir.asp?IdURL=163606&IDC=10052&IDP=AR&IDI=1

UNED - Universidad nacional de Educación à Distancia

www.uned.es/

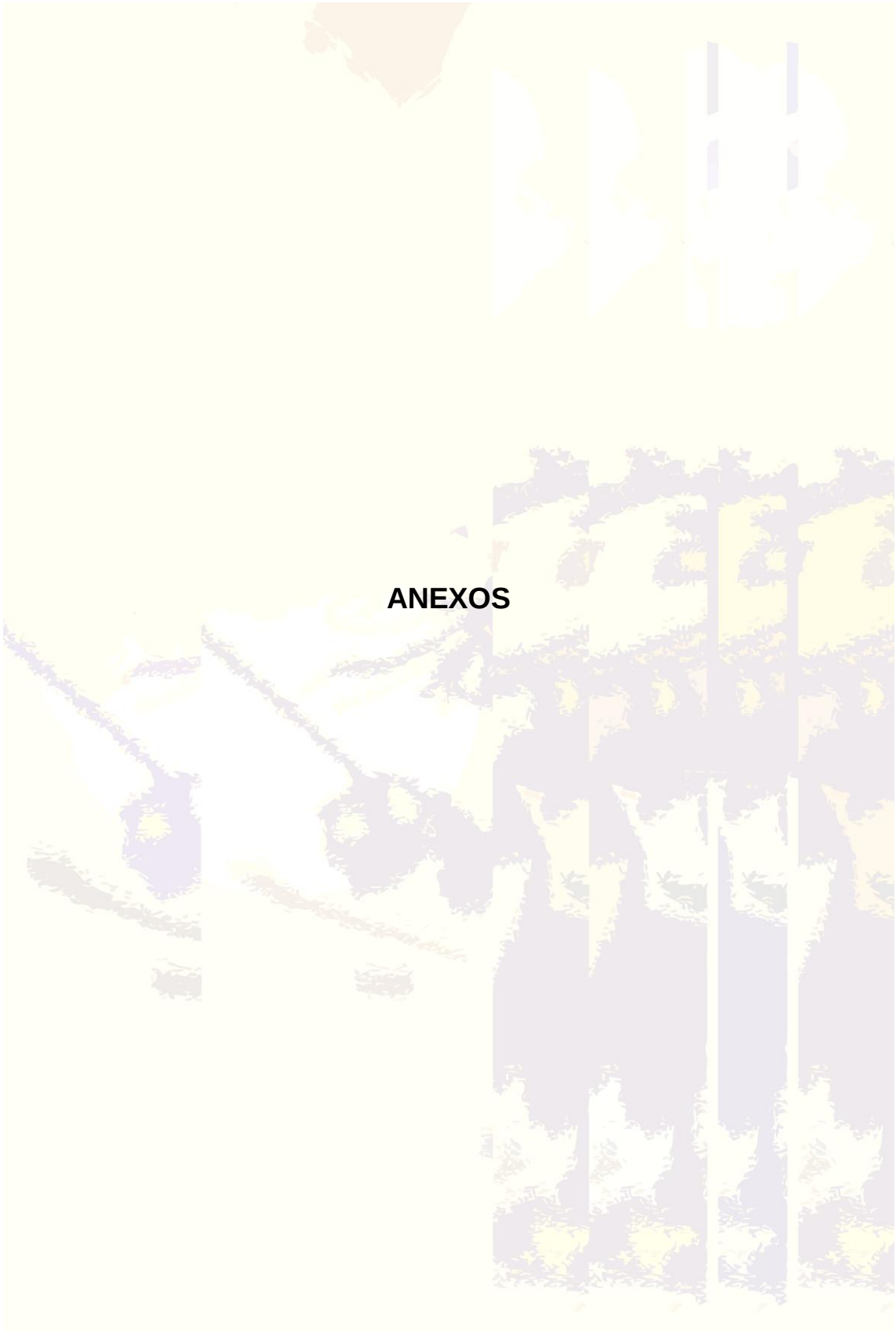
UNESCO

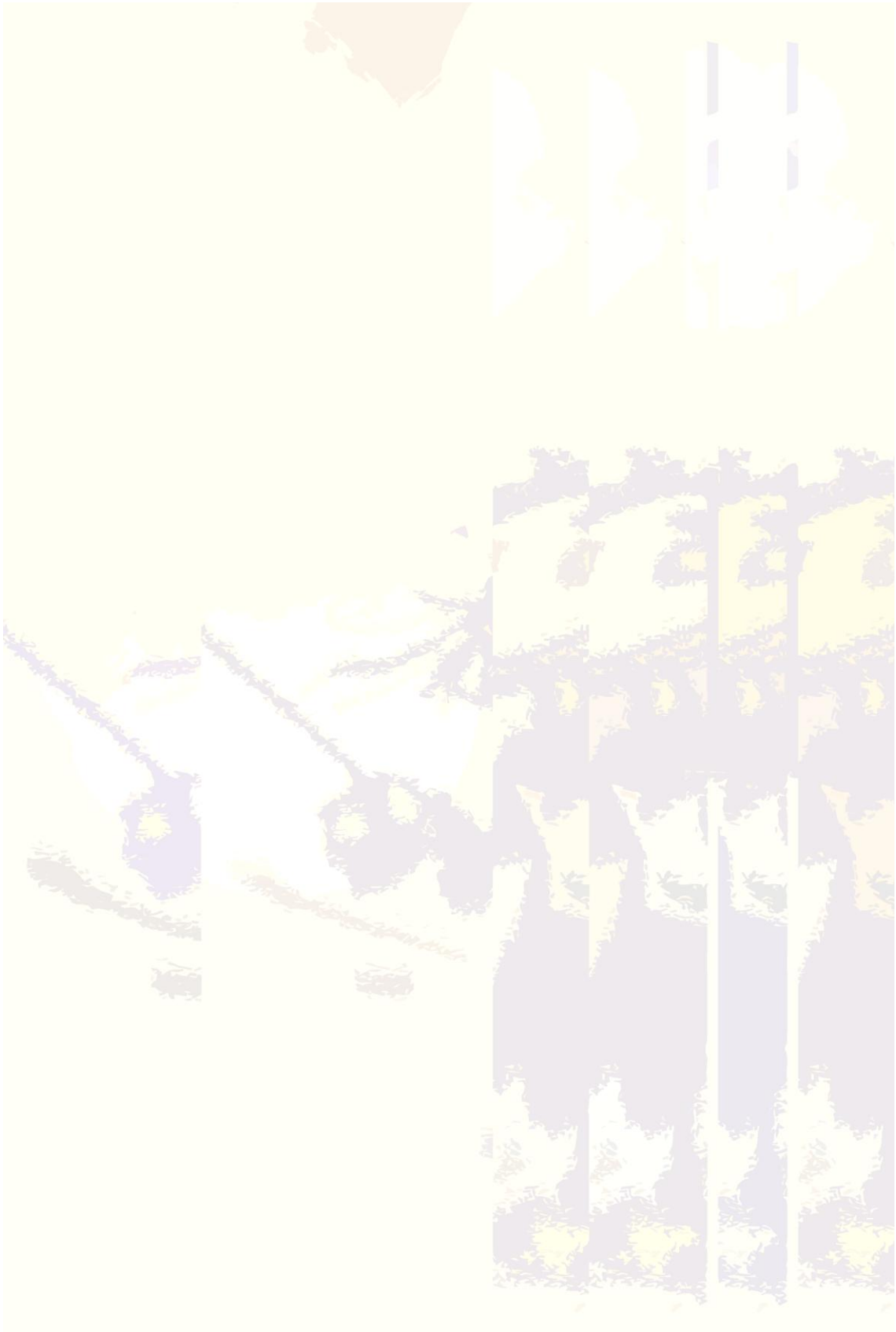
www.unesco.org

Union Européenne

<http://europa.eu.int>







ANEXO A: *Corpus* de manuais escolares/5º e 6º anos de escolaridade

Nº	Ano Edição	Autor	Título	Ano escolaridade	Local	Editora
1	1935	Armando Lopes Leça	Solfejo entoado e Canto Coral	Ensino Liceal	Porto	Tipografia Costa Carregal
2	1960	Manuel Tino e outros	Vamos cantar!		Porto	Porto Editora
3	1964	Rui Amaral	Livro do pequeno cantor	1º Ciclo do EL	Lisboa	Empresa Literária Fluminense
4	1964	. Manuel Tino . António Manarte	Cantando	Liceu e Escolas Técnicas	Porto	Porto Editora
5	1970	Manuel Tino	Vamos cantar	1º ano CPES	Porto	Porto Editora
6	1970	Manuel Tino	Vamos cantar	2º ano CPES	Porto	Porto Editora
7	1971	Vladimiro Koroluko	O músico cego		Sintra	Edições Sasseti
8	1972	. Francisco Faria . Joel Canhão	O meu livro de Educação Musical	2º ano CPES	Coimbra	Atlântida Editora
9	1978	. Margarida Almeida e Sousa . Maria Luísa Pecegheiro . Maria Teresa Pereira Silva	Eu e a Música	1º ano do CPES	Lisboa	Editorial O Livro
10	1978	. Margarida e Sousa . Maria Luísa Pecegheiro . Maria Teresa Pereira da Silva	Eu e a Música	2º ano do CPES	Lisboa	Didáctica Editora
11	1979	. Maria Luísa Pecegheiro . Maria Bernadete Marçal	Música e Vida	1º ano CPES	Lisboa	Didáctica Editora
12	1979	. Maria Luísa Pecegheiro . Maria Bernadete Marçal	Música e Vida	2º ano CPES	Lisboa	Didáctica Editora
13	1980	. Maria Margarida Almeida e Sousa . Maria Teresa Pereira da Silva	Eu e a Música	5º ano	Lisboa	Editorial O Livro
14	1981	David Oliveira	Educação pela Música	1º ano CPES	Porto	Porto Editora

15	1981	David Oliveira	Educação pela Música	2º ano CPES	Porto	Porto Editora
16	1983	. Maria Margarida Almeida e Sousa . Maria Teresa Pereira da Silva	Eu e a Música	2º ano CPES	Lisboa	Editorial O Livro
17	1984	David Oliveira	Educação pela Música	1º ano EP	Porto	Porto Editora
18	1985	. Graça Mota . Nelly Santos Leite	Os Sons do Mundo	5º ano	Porto	Edições ASA
19	1985	. Graça Mota . Nelly Santos Leite	O Mundo dos Sons	6º ano	Porto	Edições ASA
20	1985	. M. Margarida Almeida e Sousa . M. Teresa Pereira da Silva	Ritmo e Melodia	5º ano	Porto	Editorial O Livro
21	1985	. M. Margarida Almeida e Sousa . M. Teresa Pereira da Silva	Ritmo e Melodia	6º ano	Porto	Editorial O Livro
22	1985	Isabel Carneiro	Viver a Música	1º ano CPES	Coimbra	Livraria Almedina
23	1986	Isabel Carneiro	Viver a Música	2º ano do CPES	Coimbra	Livraria Almedina
24	1987	David Oliveira	Educação pela Música	5º ano	Porto	Porto Editora
25	1987	José Atalaya	A cassette azul	5º ano	Amadora Plátano Editora	
26	1987	. M.Margarida Sousa . M.Teresa da Silva	Ritmo e Melodia	5º ano	Lisboa	Editorial O Livro
26	1988	David Oliveira	Educação pela Música	6º ano	Porto	Porto Editora
27	1988	. Judite Lobato de Faria . Judith Castel-Branco	O realejo	5º ano	Porto	Porto Editora
28	1989	. Judite Lobato de Faria . Judith Castel Branco	O Realejo	6º ano	Porto	Porto Editora
29	1989	. Isabel Carneiro . Helena Serra . Odete Ferreira	Música no Futuro	6º ano	Lisboa	Editorial O Livro

30	1991	. Isabel Carneiro e outros	Música no Futuro	5º ano	Porto	Editorial o Livro
31	1991	. Abílio Ramos . Fernando Costa	Partir, Viver, Descobrir	1º ano	Porto	Asa
32	1992	. Abílio Ramos . Fernando Costa	Ver, Sentir, Representar	2º ano	Porto	Asa
33	1992	. David Oliveira	Escola Musical	5º ano	Porto	Porto Editora
34	1992	. M.Margarida Almeida e Sousa . M.Teresa Pereira da Silva	Oficina Musica	6º ano	Lisboa	Editorial O Livro
35	1992	. Abílio Ramos . Fernando Costa	Pela Música Dentro	5º ano	Porto	Asa
36	1993	David Oliveira	Escola Musical	6º ano	Porto	Porto Editora
36	1993	. Abílio Ramos . Fernando Costa	Dentro da Música	6º ano	Porto	Asa
37	1995	Isabel Carneiro e Outros	Música no Futuro	5º ano	Porto	Editorial O Livro
38	1995	.M.Margarida e Sousa . M.Teresa Pereira de Sousa	Oficina Musica	5º ano	Porto	Editorial O Livro
39	1996	. Judite lobato de Faria . Judith Castel-Branco	Caixa de Música	5º ano	Porto	Didáctica Editora
40	1996	. José Pissarra Morais . José Carlos Godinho	Era uma vez a música...	5º ano	Alfragide	Constância
41	1996	Isabel Carneiro	Viver a Música	5º ano	Coimbra	Almedina
42	1996	. Armando Costa . Jorge Abel	Educação Musical	5º ano	Porto	Texto Editora
43	1996	. Rui Machado . Madalena Batista . Helena Gonçalves	O Corneta	5º ano	Lisboa	Plátano Editora
44	1996	. Maria Helena Cabral . Maria Luísa	Magia da Música	5º ano	Porto	Porto Editora

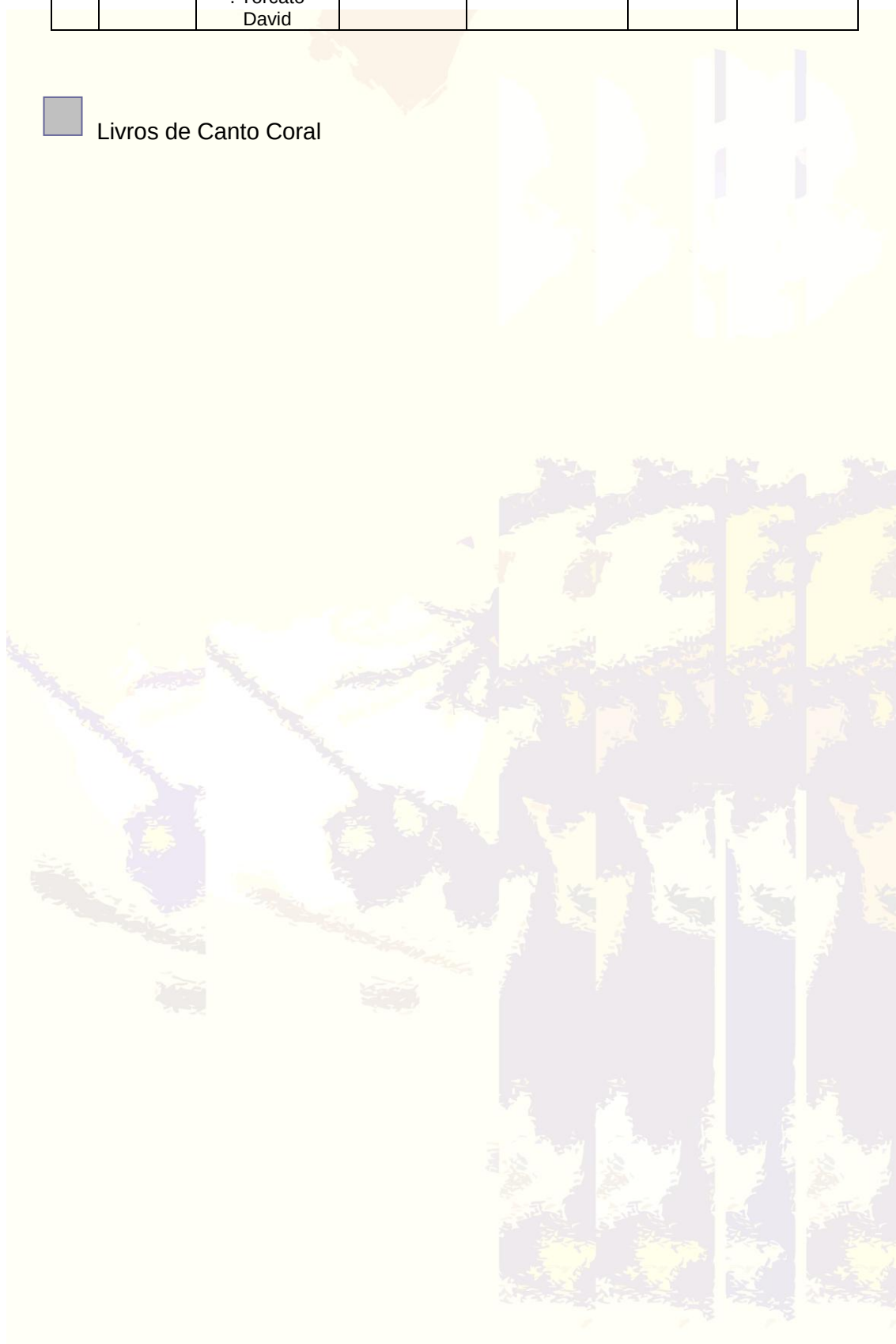
		Monteira de Andrade				
45	1997	. Armando Costa . Jorge Abel	Educação Musical	6º ano	Porto	Texto Editora
46	1997	. José Carlos Godinho . José .Pissarra Morais	Era uma vez a música...	6º ano	Alfragide	Constância
47	1997	Departamento de Investigações e Edições Educativas	Educação Musical	6º ano	Alfragide	Constância
48	1997	. Maria Helena Cabral . Maria Luísa Andrade	Magia da Música	6º ano	Porto	Porto Editora
49	1999	. Antónia Castro . Isabel Figueiredo	Companhia dos Sons	5º ano	Porto	Areal Editores
50	1999	. Madalena Batista . Rosa Nunes . Rui Machado	Si Maestro	5º e 6º anos	Lisboa	Plátano Editora
51	2000	Isabel Carneiro	Viver a Música	5º ano	Coimbra	Almedina
52	2000	. Carlos Ferreira	A festa da música	5º ano	Porto	Asa
53	2000	. Isabel Carneiro . Manuela Encarnação . Mário Relvas	Musicando	5º ano	Lisboa	Editorial O Livro
54	2000	José Paulo pontes	Notas Soltas	5º ano	Lisboa	Texto Editora
55	2000	. Antónia Castro . Isabel Figueiredo	Companhia dos Sons	5º ano	Porto	Areal Editores
55	2001	. Isabel Carneiro . Manuela Encarnação . Mário Relvas	Musicando	6º ano	Lisboa	Editorial O Livro
56	2002	Armando Costa	Sons e Sentidos	3º ciclo	Lisboa	Texto Editora
57	2003	. Abílio Figueiredo . Paulo Cairrão	Oficina da Música	5º ano	Carnaxide	Santillana Constância
58	2003	José Carlos Godinho	Era uma vez a Música...	5º ano	Carnaxide	Santillana
59	2004	. Carlos Xavier . Pedro Valada	Música a chamar	5º ano	Lisboa	Texto Editora

60	2004	. Isabel Carneiro . Manuela Encarnação	Musicando	5º ano	Lisboa	A Folha Cultural
61	2004	. António Neves . David Amaral . Jorge Domingues	100% Músic@	5º ano	Lisboa	Texto Editora
62	2004	. Abílio Ramos . Fernando Costa	Músico, Mãos à Obra!	5º ano	Porto	Edições ASA
63	2004	. Isabel Carneiro . Odete Ferreira	Música Viva	5º/6º anos	Lisboa	Lisboa Editora
64	2004	. Madalena Batista . Rosa Nunes . Rui Machado	SiMaestro!	5º/6º anos	Lisboa	Plátano Editora
65	2004	. Ana Sérgio . Carlos Graciano	Vários Sons... Diferentes Músicas	5º/6º anos	Porto Edições ASA	
66	2004	. Maria Borges . Luísa Amendoeira . Pedro Lencastre	O Som da Música	5º ano	Porto	Porto Editora
67	2004	. Nuno Rocha . Nuno Ribeiro	Allegretto	5º/6º anos	Porto	Areal Editores
68	2005	. Isabel Carneiro . Manuela Encarnação	Musicando	5º ano	Lisboa	A Folha Cultural
69	2005	José Carlos Godinho	Era uma vez a Música...	6º ano	Carnaxide	Santillana Constância
70	2005	Joaquim Mariano	Oficina da Música	6º ano	Carnaxide	Santillana Constância
71	2005	. António Neves . David Amaral . Jorge Domingues	100% Músic@	6º ano	Lisboa	Texto Editores
72	2005	. Carlos Xavier . Pedro Valada	Música a Chamar	6º ano	Lisboa	Texto Editores
73	2005	. Isabel Carneiro . Odete Ferreira	Viva a Música!	6º ano	Lisboa	Lisboa Editora
74	2005	. Maria Helena Cabral	O Sítio da Música	6º ano	Porto	Porto Editora

		. Maria Luísa Andrade . Torcato David				



Livros de Canto Coral



Anexo B: sinopse da legislação aplicada

Decreto	Data	Conteúdo
Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública	2 de Maio de 1878	A instrução primária divide-se em dois graus: elementar e complementar
Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública	11 de Junho de 1880	Criação de cursos nocturnos e dominicais, nas localidades de reconhecida necessidade, quando as Câmaras e Juntas Gerais de Distrito não os promovam
Decreto da Direcção-Geral de Instrução Primária	28 de Julho de 1880	A instrução primária é obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos, dos seis anos aos doze
Decreto nº 8 da Direcção-Geral de Instrução Primária	24 de Dezembro de 1901	Divide o ensino primário em 1º grau e 2º grau e define as suas matérias
Decreto nº 9223 da Direcção-Geral da Instrução Primária	29 de Março de 1911	Estabelece duas categorias de ensino: infantil e primário. Ensino primário abrange três graus: elementar, complementar e superior
Decreto nº 4650	14 de Julho de 1918	Reforma dos estudos secundários. Consagra a existência do canto coral no liceu
Decreto nº 4799	8 de Setembro de 1918	Define as orientações específicas para a disciplina de canto coral
Decreto nº 6137 do Ministério da Instrução Pública	29 de Setembro de 1919	Institui o ensino primário greal, de cinco anos de frequência obrigatória, seguindo-se o ensino primário superior, de três anos
Decreto nº 7558 do Ministério da Instrução Pública	18 de Junho de 1921	Regulamento da Instrução Primária e reforço da obrigatoriedade do canto coral
Decreto nº 13619 do Ministério da Instrução Pública	17 de Maio de 1927	Três categorias para o ensino primário: infantil dos quatro aos sete anos de idade; elementar, dos sete aos onze anos; complementar dos onze aos treze anos
Decreto nº 2101 do Ministério da Instrução Pública	19 de Março de 1932	Obrigaçao da inserção, nos livros de leitura, de uma relação de frases
Lei nº 1941 do Ministério da Instrução Pública	11 de Abril de 1936	Remodelação do Ministério da Instrução Pública. Institucionalização do canto coral com carácter obrigatório. Imposição do Livro Único.
Decreto-Lei nº 27084 do	14 de Outubro de 1936	Promulgação da Reforma do

Ministério da Educação Nacional		Ensino Liceal
Decreto-Lei nº 27279 do Ministério da Educação Nacional	24 de Novembro de 1936	O ensino primário é obrigatório e ministrado em classes. Há separação de sexos
Decreto-Lei nº 27301 do Ministério da Educação Nacional	4 de Dezembro de 1936	Regulamento da Mocidade Portuguesa
Lei nº 1969 do Ministério da Educação Nacional	20 de Maio de 1938	O ensino primário abrange dois graus de educação: elementar e complementar
Decreto-lei nº 37029 do Ministério da Educação Nacional	19 de Junho de 1947	Estatutos do Ensino Liceal e Técnico
Decreto-Lei nº 36507 do Ministério da Educação Nacional	17 de Setembro de 1947	Reforma do Ensino Liceal
Decreto-Lei nº 36508 do Ministério da Educação Nacional	17 de Setembro de 1947	Estatuto do Ensino Liceal. Dados referentes à disciplina de canto coral.
Decreto-Lei nº 37029 do Ministério da Educação Nacional	25 de Agosto de 1948	Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Organização do Ensino Técnico. Provimento de professores de canto coral. Actividades da Mocidade Portuguesa relacionadas com o Canto Coral. Aprovação dos livros escolares.
Decreto-Lei nº 40964 do Ministério da Educação Nacional	31 de Dezembro de 1956	Escolaridade básica de 4 anos para os alunos do sexo masculino
Decreto-Lei nº 42994 do Ministério da Educação Nacional	28 de Maio de 1960	Escolaridade obrigatória de 4 anos para as crianças do sexo feminino
Decreto-Lei nº 45810 do Ministério da Educação Nacional	9 de Julho de 1964	Escolaridade obrigatória de 6 anos, até aos 14 anos, com a frequência do ensino primário elementar (4 anos) prosseguida por uma de duas novas vias: ensino primário complementar (5ª e 6ª classes) ou ciclo preparatório do ensino secundário (2 anos)
Decreto-Lei nº 457480 do Ministério da Educação Nacional	2 de Janeiro de 1967	Unificação do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico – criação do CPES.
Decreto-lei nº 48541 do Ministério da Educação Nacional	23 de Agosto de 1968	Funionamento do CPES, nomeadamente, no que se refere a categorias e vencimentos de pessoal.
Decreto-Lei nº 48572 do Ministério da Educação Nacional	9 de Setembro de 1968	Estatuto do CPES.
Potaria nº 23601 do Ministério da Educação	9 de Setembro de 1968	Programas do CPES.

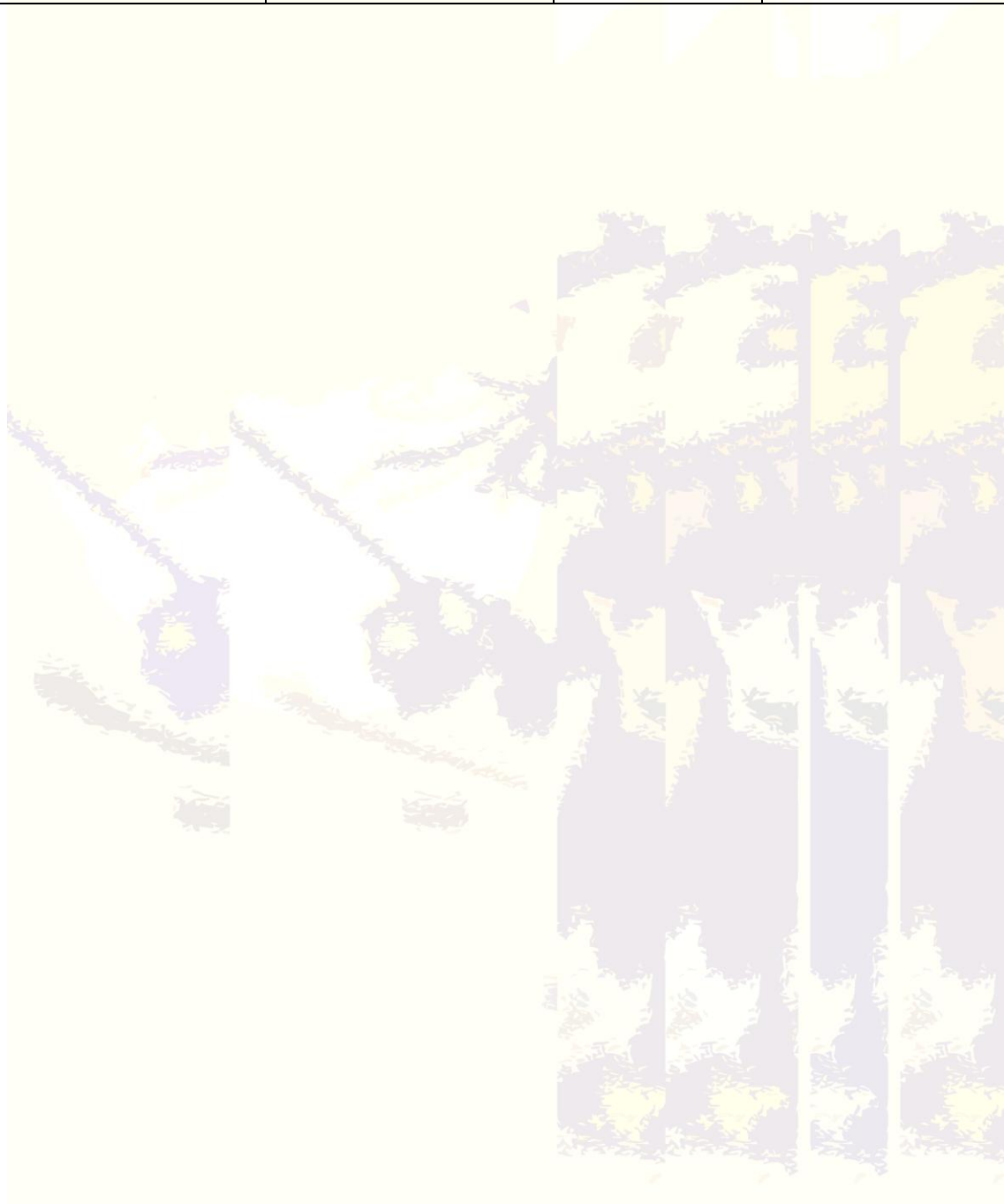
Nacional		
Lei nº 5 da Presidência da República	25 de Julho de 1973	Torna efectiva a escolaridade obrigatória de 8 anos. O ensino básico abrange o ensino primário e o ensino preparatório – Lei Veiga Simão. <i>Esta lei não chegou a entrar em vigor</i>
Decreto-Lei nº 191	31 de Outubro de 1979	Reorganização curricular
Decreto-Lei nº 538 do Ministério da Educação e Cultura	31 de Dezembro de 1979	O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e abrange os 6 primeiros anos de escolaridade
Lei nº 46 da Assembleia da República	14 de Outubro de 1986	LBSE - O ensino básico obrigatório abrange 9 anos, compreendendo 3 ciclos: 1º ciclo de 4 anos 2º ciclo de 2 anos 3º ciclo de 3 anos Estabelece o direito à educação e à cultura e garante o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares
Decreto-Lei nº 286 do Ministério da Educação	29 de Agosto de 1989	Reforma curricular em cada um dos ciclos
Portaria nº 782 do Ministério da Educação	1 de Setembro de 1990	Regulamenta a organização curricular dos ensino básico e secundário
Decreto-Lei nº 115 do Ministério da Educação	4 de Maio de 1998	Regime de autonomia, administração e gestão das escolas.
Decreto-Lei nº 6	18 de Janeiro de 2001	Reorganização curricular - Princípios orientadores de uma nova organização e gestão do currículo do ensino básico, bem como, a avaliação das aprendizagens

Fontes: legislação em vigor, Eurybase (2006-2007)

Anexo C: resumo da legislação entre 1923-1986 e os seus contextos

Legislação	Contextos	Características	Desenvolvimento
Diário do Governo nº 151, de 2 de Julho de 1923	Estatuto da Educação Nacional (Projecto Camoesas)	Perante os defeitos da organização escolar vigente, pretendia este estatuto dar corpo ao cultivo das capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais dos alunos	Por queda do governo da altura, não chegou a implementar-se
Lei nº 1941, de 11 de Abril, de 1936	Remodelação do Ministério da Instrução Pública, que passou a chamar-se de Ministério da Educação Nacional	Estava imbuída de uma carga ideológica nacionalista	Estabeleceu bases para a organização do sistema educativo A partir de 1974 passará a chamar-se de Ministério da Educação, designação que ao longo do tempo foi tendo outros nomes, segundo a abrangência da tutela
Decreto-Lei nº 36356, de 19 de Junho de 1947	Reforma do ensino técnico - profissional, industrial e comercial		
Decreto-Lei nº 40964, de 31 de Dezembro de 1956	Fixou o ensino primário em 4 anos para os alunos do sexo masculino		
Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio de 1960	Fixou o ensino primário em 4 anos para os alunos do sexo feminino		
Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964	Escolaridade obrigatória alargada para 6 anos		Alargada a toda a população até aos 14 anos. Frequência do ensino primário elementar (4 anos), ensino primário complementar (5ª e 6ª classes) ou ciclo preparatório do ensino secundário (2 anos)
Decreto-lei nº 47.480, de 2 de Janeiro de 1967	Criação do CPES		Nova organização curricular
Lei nº 5, de 25 de Julho, de 1973	Plano de reforma global da educação	Assentava em três pilares fundamentais: moral cristão, fortalecimento do amor à Pátria e preparação dos portugueses para a vida social e familiar	A implementação desta lei não se veio a verificar com o derrube do governo de Marcelo Caetano, em 25 de Abril de 1974
Lei de Bases do Sistema	Um conjunto de meios pelo	Três grandes eixos	. Introduziu profundas alterações em todo o sistema.

Educativo, Lei nº 46, de 14 de Outubro, de 1986	qual se concretiza o direito à educação	de intervenção: pessoa, democracia e nacionalidade	. A escolaridade obrigatória passa a ser de 9 anos, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade
. Lei nº 115/97, de 19 de Setembro . Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto	Alterações à LBSE/86		. Alterou, entre outros aspectos, a formação inicial de educadores e professores do ensino básico . Produziu efeitos na aplicação do Processo de Bolonha



Anexo D: CPES

Ciclo Preparatório do Ensino Secundário	
Este diploma opera a fusão do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico, passando a chamar-se “preparatório do ensino secundário”.	Decreto-Lei nº 47480/67, de 2 de Janeiro Decreto-Lei nº 48572/68, de 9 de Setembro
	O CPES passa a ter a dominância, a par da finalidade de ensino, propriamente, dito, uma preocupação de orientação escolar
	O aluno, à saída da instrução primária, não é obrigado, de imediato, a escolher o ramo específico do ensino secundário. Escolha que ficará suspensa até do final do ciclo preparatório
	Denominam-se escolas preparatórias do ensino secundário os estabelecimentos público ou particulares onde é ministrado o ciclo preparatório (art.4º, nº1)
	O ensino deverá promover a preparação cultural, a formação moral, artística e física e a devoção cívica, através de métodos que reclamem a cooperação activa do aluno e tendam a desenvolver nele o espírito de observação, a imaginação criadora, a capacidade de raciocínio e de expressão, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho (art.14º)
	Existem 5 conjuntos lectivos, sendo o D dedicado às “Actividades musicais e gímnodesportivas, que visa cultivar o sentido do ritmo e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das faculdades sensoriomotoras” (art5º, do Decreto-lei nº 48572/68, de 9 de Setembro)
	A Educação Musical é uma disciplina obrigatória no 1º e 2º anos do ciclo preparatório (art.6º, nº1)
	Como instrumentos didácticos são utilizados, no ensino do ciclo, compêndios, livros de texto e outros livros de consulta... (art. 97º, nº 1)
	Os compêndios e livros de texto a adoptar, em cada escola, nas diferentes disciplinas, serão anualmente escolhidos pelo respectivo conselho escolar, sobre parecer do conselho de orientação escolar (art.99º, nº1)
	Não será considerado o livro que se mostre em desarmonia com a doutrina e moral cristãs tradicionais do País ou com os superiores interesses e valores da Nação Portuguesa (art.100º, nº2)
	A apreciação dos livros de cada disciplina, apresentados a concurso será feita por dois professores da respectiva especialidade (art. 104º, nº1)

Anexo E: LBSE

Lei de Bases do Sistema Educativo	
Este lei estabelece, pela primeira vez, o quadro geral do sistema educativo do país. Define a coordenação política do sistema educativo, a incumbir a um ministério.	Lei nº 46/86, de 14 de Outubro
	O sistema educativo é o conjunto de meios, pelo qual, se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (art.1º, nº2)
	Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República (art.2º, nº1)
	Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (art.3ºa)
	Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como, da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (art.3ºd)
	O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de 9 anos (art.6º, nº1)
	Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo, a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios (art.7ºc)
	Constituem recursos educativos, todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa (art.41º, nº1)
	São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: os manuais escolares... (art.41º, nº2a)
	A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos (art.47º, nº1)

Anexo F: Terminologia

Terminologia	
Linguagem aberta	Permite a individualização de percursos e uma legibilidade adequada
Linguagem dinâmica	Permite a resolução de problemas
Linguagem discursiva	Excesso de conteudismo, prefere a definição de conceitos
Linguagem frágil	Desenvolve a imitação de padrões
Linguagem técnica	Prefere a transmissão de conhecimentos, à sua aplicação prática
Linguagem saturada	Excesso de conteudismo
Modelo activo	Constrói competências
Modelo directivo	Impõe normativos, procedimentos
Modelo manipulador	Fragmenta, orienta as actividades
Modelo reflexivo	Desenvolve projectos e propõe percursos de validação da aquisição de conhecimentos
Organização linear	Sequenciação de sessões e actividades

Anexo G: Principal referencial legislativo¹⁹⁹

Forma	Nº	Data	Tema	Descrição	Ministro	Observações	Música
Decreto-Lei	47.480	2 Jan. 1967	Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES)	Substitui os dois primeiros anos do ensino liceal e do ensino técnico-profissional	Inocêncio Galvão Teles	Tinha como objectivo o alargamento da cultura geral de base dos alunos, e servir de orientação àqueles que tinham de fazer uma opção vocacional após a sua conclusão: frequência do curso geral do ensino liceal ou dos cursos gerais do ensino técnico, com a duração de três anos cada.	A disciplina de Canto Coral é substituída pela Educação Musical
Decreto-lei	48.572	9 Set. 1968	Estatuto do CPES	Bases para o funcionamento do CPES, que compreende dois anos			
				O plano de estudos estava organizado em 5 conjuntos: Formação Espiritual e Nacional, Formação Científica, Formação Plástica, Actividades Musicais e Gimnodesportivas e Línguas Estrangeiras			
				O ensino era ministrado em regime de separação de sexos, situação que só terminaria em 1972			
				A Educação Musical integra o currículo, nos primeiro e segundo anos e passa a ter manual adoptado			
Lei	5	25 Jul 1973	Reforma <i>Veiga Simão</i>	Escolaridade obrigatória de 8 anos, sendo os primeiros 4 anos em escolas primárias e os 4 restantes em escolas preparatórias	Veiga Simão	Tinha como objectivo preparar o ingresso nos diversos cursos superiores ou a inserção em futura actividade profissional	
				Obstáculos de natureza política e de recursos humanos e materiais, impediram a execução plena da lei, até 1986			
Lei	46	14 Out 1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	A escolaridade obrigatória passa a ser de 9 anos, com frequência da escola até aos 15 anos	João de Deus Pinheiro	O objectivo é o de garantir um ensino básico, dividido em três ciclos articulados e uma escolaridade pós-obrigatória com um 3º ciclo, como transição para o ensino superior	Ao longo da educação básica todas as crianças e jovens devem ter a oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais
Decreto-Lei	286	29 Agos 1989	Reforma curricular	Estabelece a primeira área curricular, não disciplinar “Área Escola”. Concretização dos saberes de forma multidisciplinar	Roberto Carneiro	Estabelece a organização curricular dos ensinos básico e secundário.	Introduz a <i>Música</i> como disciplina optativa
Lei	115	19 Set 1997	Alteração à Lei nº46/86	Primeira alteração à LBSE	Marçal Grilo		
Decreto-Lei	6	18 Jan 2001	Reorganização curricular do ensino básico	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como, a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional	Augusto Santos Silva	Consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho. Novas áreas curriculares não disciplinares são introduzidas: área projecto, estudo acompanhado e formação cívica	A escola deve oferecer, no 3º ciclo uma disciplina na área da Educação Artística
Lei	49	30 Agos 2005	Segunda alteração à Lei nº46/86	Segunda alteração à LBSE	Maria de Lurdes Rodrigues	Primeira alteração à LBFES	

¹⁹⁹ Legislação publicada (decretos-lei e leis), Eurybase (www.eurydice.org)



O impulso científico e tecnológico que se conheceu durante o século XX, as transformações culturais havidas e influenciadoras de um diferente modo de vida, as motivações para a prática da leitura, a generalização da instrução escolar, o alargamento das redes escolares, o advento de grandes grupos editoriais dedicados à edição escolar²⁰⁰, são alguns dos aspectos que determinaram a popularidade dos manuais escolares e de uma espécie de política do manual escolar, convertendo este num *utilitário polivalente*, de natureza simbólica e catártica. Contudo, preferíamos que ele se pudesse transfigurar numa *caixa das especiarias*, isto no sentido dos aromas e perfumes que dão gosto e inebriam quem deles se aproxima. O manual escolar é um dos primeiros livros com que uma criança contacta, é através dele que conhece as primeiras palavras, alcança as primeiras sequências de algarismos e se motiva para o conhecimento das primeiras figuras musicais, e para muitas delas “ele representa o único contacto com o livro durante a escolaridade” (Silva, 1999, p.477). Afinal, falamos de *especiarias*, também, daquelas que entusiasmam a aprendizagem de um aluno e os transportam para lá da sua individualidade corpórea, através de imagens, de encadeamentos de frases, de relações matemáticas, de poesia, de histórias, de cores e de sons. Doravante, a *caixa negra da educação* passaria a *caixa das especiarias*, o *utilitário polivalente* a *aprendizagem sensível*, e o mundo pleno de vida e de emoções.

Tudo isto, a propósito de um manual de Educação Musical, editado pela editora Santillana Constância, no ano de 2003 e de autoria de José Carlos Godinho, que nos coloca muitas preocupações, em face das opções tomadas, nos aspectos pedagógico e didáctico e que encontra, neste momento, uma oportunidade para ser abordado como um caso particular de livro didáctico. O manual organiza-se em 5 unidades, distribuídas ao longo do ano lectivo e realiza um percurso, na sua grande parte, através da história de Portugal, ou pelo menos, por alguns momentos históricos, tais como, a revisitação aos Lusitanos, ao chefe Viriato, às guerras entre romanos e lusitanos, aos reis D. Afonso Henriques e D. Dinis, ao Milagre das Rosas e à Rainha Santa Isabel,

²⁰⁰ Edições ASA, Areal Editores, Plátano Editores, Lisboa Editora, Folha Cultural, Santillana, Texto Editora, Didáctica Editora, Editorial O Livro, Texto Editora, Porto Editora

enfim, um passeio ideológico-histórico através da música. Não que se deseje obstar a que a música possa constituir um instrumento de divulgação e de ensino da nossa história, nem tão pouco desejar interferir nas escolhas de protagonistas históricos, mas tão-somente, considerar que a estratégia adoptada não nos parece equilibrada, sensata nas opções escolhidas e muito menos apelativa do interesse e da motivação dos alunos. A escola e as suas tarefas educativas devem ser consideradas no pressuposto de que servirão como meios de transformação de conhecimentos e de estímulo da criatividade e da livre crítica, aspecto, por exemplo, que não se conseguiria no período do Estado Novo, em que os manuais da época se revestiam de carga, excessivamente, ideológica e de normas muito técnicas, aliás, conforme vem expresso no Boletim para Dirigentes, nº 6, onde se alerta para o facto de que o canto coral tem “vantagens higiénicas, educativas e culturais” (Mocidade Portuguesa Feminina, MPF, 1946, p. 270).

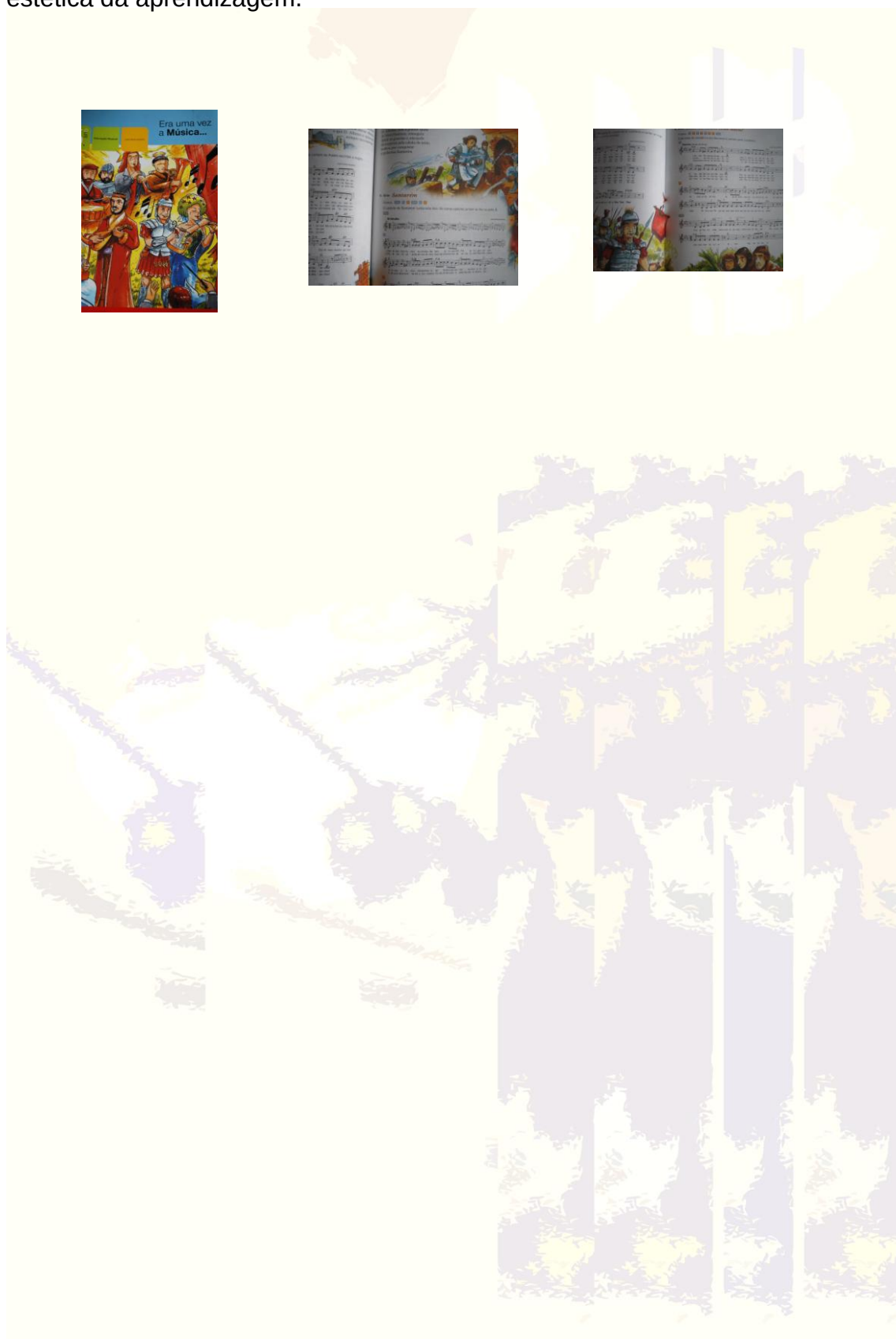
A metodologia usada neste manual segue os princípios da repetição e da memorização, já que, incita à abordagem por antecipação, como uma das estratégias escolhidas pelo autor para introduzir as matérias, aspecto, já, anteriormente, devidamente ponderado. Se o autor pretende que o aluno, precocemente, adquira um treino de leitura e de entoação, ou mesmo, se confronte com matérias que mais à frente desenvolverá, mesmo assim, não estará garantida a eficiência do método, já que ele não tem outra possibilidade que não a de decorar os exercícios ou canções propostas. Já em 1946, no Boletim para Dirigentes, nº 7, se acautelava esta questão e em relação específica ao canto coral, quando a Mocidade Portuguesa alertava para o facto de que “a experiência tem-nos demonstrado que a criança, no tempo e no esforço que *dispende* para aprender de cor o que não compreende, se aborrece mais do que, quando por si própria, faz a leitura dum trecho que depois tem de aperfeiçoar” (MPF, 1946, p. 368). Parece, pois, um regresso ao velho livro de Canto Coral, que mais não fazia do que apelar aos ensinamentos disciplinadores, devendo o aluno “acatar compreensivelmente os ensinamentos

e as observações do chefe e aceitar, voluntariamente, o esforço exigido” (Barral, 1964, p. 19)²⁰¹.

É de enaltecer a preocupação de empreender uma articulação curricular com a disciplina de História, mas por fim, não sabemos concluir se se trata de um manual para ensinar História através da Música, ou se pelo contrário, se configura num livro de Música que utiliza a História como suporte curricular, tal é a desordem que gera em contexto curricular e escolar. Para além do mais, e em termos de legibilidade visual, em mais de metade do manual as ilustrações a cor, referem-se a guerreiros, campos de batalha, reis e soldados, o que denuncia uma forte carga ideológica, no mínimo da orientação historiográfica: a da história *événementielle*. Quer as melodias do manual, quer as letras são de criação do autor do manual e sugerem, muitas das vezes, situações desconfortantes e equívocos que interessava não gerar nos alunos. Na página 71 do manual apresenta-se, por exemplo, uma canção intitulada *Apagar, apagar!*, no seguimento da página anterior em que se fala de fogos e a propósito do pinhal de Leiria. Julga-se que é uma oportunidade que o autor concede ao sentimento de *solidariedade e do sofrimento*. No entanto, quando nos cruzamos com a letra da canção, verificamos que ela é cantada por *mendigos, porque são fracos e, portanto, têm de dar as mãos e tentar apagar o fogo*. Parece que tais tragédias só acontecem aos mais debilitados e é nessa óptica que a canção e a letra têm lugar e em que parecem fazer sentido. Não nos parece adequada esta ideia, pese embora o facto, de poder haver outras interpretações daquela letra. No entanto, não se objectiva com esta análise sermos contra a prática do canto coral, como ferramenta de motivação e, mesmo, de inclusão social, reconhecendo-se que, metodologicamente, o canto coral é ainda um tema pouco explorado nas suas vertentes sociais e educacionais. Provavelmente, por razões que se prendem com a forma como ele foi utilizado, durante décadas, ao serviço de ideologias oficiais e do voluntarismo. O modelo utilizado aproxima-se do manipulativo com a significação amarrada à memorização e à repetição. É um manual escusado, em que a apresentação do programa e o seu perfil denotam um tom,

²⁰¹ Outros manuais do Estado Novo foram utilizados para conferir normas e estratégias: *Solfejo entoado e Canto Coral*, (1935) de Armando Leça, Porto, Tipografia Costa Carregal e *Cantando Livro de Canto Coral* (1964), de Manuel Tino e António Manarte, Porto, Porto Editora

marcadamente, normativo e moralista, que tomou o lugar da perspectiva estética da aprendizagem.



CORREIA, Luís Grosso (2002), *Récita do Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II: 1932-1973*, Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.

FERNANDES, Maria Manuel Reis (1999), *A utilização de metáforas e analogias nos manuais escolares: contributos para o estudo da reprodução humana*, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

GONÇALVES, Martha Abrantes (2006), *Educação Musical e Inclusão Escolar: uma aproximação teórica*, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Monografia.

JÚNIOR, Wilson Lemos (2005), *Uma investigação acerca do ensino da música na Escola Secundária Pública de Curitiba (1931-1956)*, Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado.

LEITE, Carlinda (1997), *As Palavras mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.

MARTINHA, Cristiana (2008), *Manuais escolares de Geografia*, Faculdade de Letras da UP. Dissertação de Mestrado.

MENDONÇA, Alice Maria Ferreira (2006), *A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994.2000)*, Universidade da Madeira. Tese de Doutoramento.

RIBEIRO, Ângelo Manuel Morgado (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*, Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

TEIXEIRA, Cristina Maria (2001), *Decifra-me ou te devoro: O que pode o professor frente ao manual escolar?*, Universidade Federal da Bahia. Tese de Doutoramento.

SILVA, António Carvalho (2006), *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*, Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

VIEIRA, Amélia Sofia Silva (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de Língua Portuguesa*, Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

Na história da educação em Portugal assistiu-se a um período de quase cinco décadas de experiência de um regime de *livro único*, para, após o 25 de Abril de 1974, se verificar de uma proliferação avassaladora de manuais escolares em todas as disciplinas e de uma total liberdade de edição. Face à reprodução em massa verificada, seguiu-se uma produção legislativa que tentou por cobro às liberalidades existentes, quer na edição, quer na adopção. Assim, vários tipos de normativos foi saindo ao longo dos tempos, descrevendo e interpretando os mecanismos do processo de adopção e escolha de manuais escolares, que se reúne de seguida, de forma, se possa perceber aquilo que tem sido uma política nacional de manuais, em particular após a LBSE, em 1986. Está fora desta investigação uma análise circunstancial da legislação produzida, bem como, das eventuais consequências da sua aplicação, aliás, como se afirmou, já, em texto, estudo importante, para se conhecer como ele se impõe e determina alguns momentos do processo educativo. No entanto, este guião pode, de alguma forma, circunscrever o problema na sua análise e fornecer pistas de como o Estado se coloca entre o trabalho das editoras e as escolas, que regule a adopção, por uma filosofia de garantia de qualidade.

1. Decs.-Lei nºs 191/79 e 65/80

Publicação de normas para concurso e aprovação de manuais escolares, que nunca chegaram a ser aplicadas

2. Decreto-Lei nº 57/87, de 31 de Janeiro

Define uma nova política de manuais escolares, criando para o efeito, comissões de apreciação de âmbito nacional para cada disciplina e dado nível dos ensinos básico e secundário;

3. Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro

Fundamentalmente, este decreto pretende apoiar as escolas no processo de escolha e adopção dos manuais escolares; garantir a estabilidade dos manuais; assegurar a sua qualidade científica e pedagógica; reconhecer a competência pedagógica dos órgãos de gestão das escolas na escolha e adopção dos manuais escolares;

No seu art. 2º, é apresentada a definição de manual escolar, *como o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor;*

Também, explicita o período de vigência dos manuais, sendo no mínimo de quatro anos para o 1º e 2º ciclos e de três anos, no mínimo, para o 3º ciclo e secundário;

Na apreciação de manuais, serão levados em conta os seguintes critérios: qualidade e adequação pedagógica, robustez, preço e possibilidade de reutilização;

4. Portarias nº 186/91, de 4 de Março e nº 724/91, de 24 de Julho

Definem o regime de preços aplicável aos manuais escolares e o período de vigência das convenções que estabelecem os preços dos livros;

5. Decreto-Lei nº 176/96, de 21 de Setembro (Ministério da Cultura)

Instituiu o designado *preço fixo do livro* em geral;

Mas no seu art. 1º, alínea g) define o manual escolar como o *instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina;*

6. Relatório do Grupo de Trabalho Manuais Escolares, de 8 de Junho de 2005

Fornece um contributo para a definição de Manual Escolar e faz um balanço da aplicação do Decreto-Lei nº 369/90;

7. Parecer nº 2/2006, de 23 de Fevereiro (Conselho Nacional de Educação)

Anteprojecto de proposta de lei relativo ao sistema de avaliação dos manuais escolares para os ensinos básico e secundário;

8. Projecto de Lei nº 217/X, de 3 de Março de 2006

“Regime Jurídico dos Manuais Escolares e de outros recursos didácticos”, (PSD);

9. Projecto de Lei nº 103/X, de 1 de Junho de 2005

“Regula o regime jurídico dos manuais escolares e de outro material didáctico”;

10. Orientação para a elaboração de manuais escolares, do Centro para o Ensino da Filosofia, de Outubro de 2005;

Contribuição para a auto-regulação dos profissionais do sector – editores, autores e professores;

11. Projecto de Lei nº 220/X, de 22 de Fevereiro de 2006

“Define o regime de certificação e adopção dos manuais escolares, garantindo a sua gratuitidade” (PCP);

12. Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto

Revoga o decreto nº 369/90, introduzindo alterações aos procedimentos de avaliação, certificação e adopção de manuais escolares;

O manual escolar já não se constitui num recurso exclusivo e de acordo com o art. 3º, o manual escolar é *um recurso didáctico-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou por ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional*;

Esta definição já não fala de mudança de atitudes nos alunos, mas sim, do desenvolvimento de competências;

Em Portugal, desde 2001, o currículo do ensino básico é organizado a partir de competências (termo corrente na literatura pedagógica de língua francesa). Definidas como “saberes em acção” ou “em uso”, repartem-se em competências gerais, para todo o ensino básico português, e em mais numerosas competências específicas, assumidas pelos saberes disciplinares;

13. Decreto-Lei nº 261/2007, de 17 de Julho

Regulamenta a Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adopção;

No seu art. 17º, indica que não há lugar à adopção de manuais escolares, *nas disciplinas em que o ensino e a aprendizagem tenha uma forte componente prática ou técnica ou em que a disciplina ou área curricular tenha carácter opcional*;

14. Portaria nº 792/2007, de 23 de Julho

Define o regime de preços convencionados a que fica sujeita a venda de manuais escolares e outros recursos didáctico-pedagógicos dos ensinos básico e secundário;

15. Projecto de Lei nº 414/X, de 11 de Outubro de 2007

“Define o regime de certificação e adopção dos manuais escolares, garantindo a sua gratuitidade (PCP)”;

São revogados:

- a) Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto;
- b) Decreto-lei nº 261/2007, de 17 de Julho;
- c) Portaria nº 792/2007, de 23 de Julho.

16. Portaria nº 1628/2007, de 28 de Dezembro

Define os procedimentos para a adopção formal e a divulgação da adopção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas;

17. Portaria nº 42/2008, de 11 de Janeiro

Nos termos do disposto no art. 17º, do Decreto-Lei nº 261/2007, fixa as disciplinas ou áreas curriculares em que não há lugar à adopção de manuais ou em que esta é meramente facultativa. Assim, de acordo com o seu nº 1, alínea c), *não há lugar à adopção de manuais escolares às disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo do ensino básico;*

Anexo K: Galeria de fotos de manuais escolares

