

Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores.

Esmeralda Maria Santo*

A divulgação do estudo e dos resultados desta investigação tem por objectivo constituir uma contribuição para o aprofundamento do conhecimento científico sobre manuais escolares como ferramenta pedagógica - por isso dita manual - ao serviço da construção de saberes pelo aluno. Norteia-nos o paradigma construtivista e recorreremos às categorias de Hummel (1988).

Através de um “estudo de caso instrumental”, e tendo por suporte uma metodologia qualitativa, realizaram-se entrevistas semi-directivas (alunos/professores) numa escola da periferia de Lisboa. Para obtermos uma visão transversal da construção do Saber, analisaram-se dois manuais - Português B/ Ciências da Terra e da Vida - do ensino secundário.

Da análise de conteúdo releva a pertinência de co-existirem categorias primárias (categorias adoptadas de Hummel, 1988) e secundárias (categorias que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas) na construção de manuais. É a de uma conceptualização de “autonomia pedagógica” do aluno pelas implicações que tem na gestão pessoal do processo de aprendizagem do aprendente. Analisamos, ainda, o papel do professor; quanto às possibilidades de interacção no trabalho com o manual.

Por último, esperamos contribuir para a melhoria da “Formação de Professores” nesta área temática alusiva ao trabalho dos professores com o manual escolar. As questões editoriais não foram objecto do nosso estudo.

Palavras-chave:

Manuais escolares,
construção de saberes, alunos,
professores

*Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Doutoranda na mesma Universidade

No contexto da problemática acerca dos manuais escolares, o tema «seguramente não é novo..., mas é certamente um novo debate» (Cachapuz e Praia, 1998:61), pois a “inovação” reside no estatuto dos manuais escolares, enquanto instrumentos de acesso ao conhecimento, já que os “manuais escolares”:

- Absorvem cerca de 85% das despesas mundiais com materiais pedagógicos (Richaudeau, 1986);
- Constituem um negócio que, em cada país, envolve verbas avultadas (Choppin, 1999; Apple, 2002; Apple, 1997; Vieira de Castro, 1999);
- Servem de base para a preparação das aulas dos professores/as (Valente et al., 1989; Apple, 1988, 1997; Perrenoud, 1995);
- Constituem o principal recurso pedagógico dos alunos (Richaudeau, 1986; Choppin, 1997, 2002; Gérard & Roegiers, 1998);
- Consomem cerca de 75% do tempo dos estudantes nas aulas dos ensinamentos básico e secundário (Apple, 1988);
- Desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos, a longo e a médio prazo (Choppin, 1997). (Fernandes, 2001).

O manual escolar tem de conseguir responder aos desafios da era moderna, porque como refere Hummel (1988:11)

O livro envolve o aluno num processo activo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. Os textos descritivos são interrompidos por perguntas (assim estimulando discussões progressivas) de preferência a uma localização dessas perguntas no fim do capítulo. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, de preferência a memorizar simplesmente os factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação.

Na era da globalização, em que o acesso ao saber passa inevitavelmente pela escola, a actualização desta ferramenta pedagógica implicou novas funções para o manual escolar através do qual se tenta fomentar a autonomia pedagógica do aluno incentivando o «aprender a aprender» ao longo da vida. O que se articula com os objectivos² a atingir pelo aluno do ensino secundário que pressupõe a “preparação dos alunos para a vida adulta”.

Hoje em dia, o papel do manual escolar é enfatizado ao nível da sua acção pedagógica (Séguin, 1989:18-19) quanto ao: i) Papel informativo, pela apresentação sequencial e progressiva de conhecimentos que já foram alvo do “efeito de filtragem”; ao ii) Papel de estruturação e organização de aprendizagem, sugerindo uma progressão do processo de ensino-aprendizagem mediante organização em “Unidades de aprendizagem” e “Sequências de Aprendizagem” e ao iii) Papel de guia da aprendizagem, guiando o aluno no processo de compreensão e percepção do

mundo. Isto acontece, por exemplo, proporcionando actividades abertas e criativas para que o aprendente possa fazer uso das suas próprias experiências e observações (Séguin, 1989:19). E é inegável que o manual transcende o devir geracional e hoje é conotado como objecto de consumo pedagógico.

Através desta investigação pretendíamos compreender em que medida é que os manuais escolares concorrem para a construção da autonomia do aluno, numa perspectiva que promova a aprendizagem ao longo da vida (Hummel, 1988).

“Livro” ou “Manual escolar”?

Adoptámos a designação de “manual escolar” porque «se trata de livros manuseáveis – à escala da mão - quer dizer, tanto pelo seu tamanho como pelo seu conteúdo, albergam saberes básicos essenciais» e «porque esses saberes que se transmitem [nos manuais] são parte de uma matéria ou disciplina do currículo escolar» (Bénitez,2000:6). Também para Choppin (1992:11) a designação é consensual. Como o autor refere, o termo “manual escolar” deriva etimologicamente de “obra manuseável”, de formato e peso reduzidos que no séc. XIX era atribuído a um “Guia prático”, na acepção de compilação de conselhos, de receitas ou de regras alusivas ao desempenho de uma profissão. Pelo que a actual designação de “manual escolar” resultou da recuperação do termo para o domínio da educação após ser positivamente conotado pelos investigadores. A nível escolar a designação de «manual» é pouco usada (Choppin, 1992:12) sendo preterida por “livro”, pelos alunos. A pluralidade de situações e de termos relativos ao objecto do nosso estudo revela diferentes pontos de vista e visões divergentes que denotam a falta de consenso da comunidade científica.

Por outro lado, o uso do manual generalizou-se a partir do momento em que o conceito de “Educação para Todos” foi subscrito e reconhecido pelas nações como um direito. Isto é, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do manual escolar foi um factor decisivo para a sua difusão e utilização (Séguin, 1989:6).

Tipos – e especificidades - do manual escolar: Manual do aluno e Manual do professor

É consensual entre os estudiosos da temática a existência de dois principais tipos de manual escolar (Richaudeau, 1986:51). Um primeiro tipo de manuais de carácter escolar, cuja intenção explícita se concretiza através da existência de um título, da indicação de nível e do público –alvo e que apresentam uma organização sequencial de conteúdos e de progressão relativos ao processo de ensino–aprendizagem do aluno (Séguin, 1989:18; Richaudeau, 1986). E um segundo tipo de manuais que adquiriram uma dimensão escolar, apesar de não terem sido originalmente produzidos para os alunos, mas que pela sua utilização no âmbito do processo de aquisição de conhecimentos, são obras de referência e de consulta.

O manual para professores é vulgarmente designado de “Guia Pedagógico” ou “Livro do Professor” e está «ao serviço do manual do aluno» (Gérard & Roegiers, 1998:91). Contudo, não é a sua terminologia que permite uma identificação, mas as orientações que contém. Razão pela qual é designado de “manual fechado” e constitui uma obra de referência e de reflexão para o professor, procurando «completar a sua informação científica e pedagógica e emite propostas relativas à condução da aprendizagem em geral» (Gérard & Roegiers, 1998:91). Genericamente, o manual do professor tem de assegurar uma 1) Informação científica e geral; uma 2) Formação pedagógica ligada à disciplina; uma 3) Ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; e um 4) Apoio na avaliação das aquisições.

O “manual do aluno” está eminentemente vocacionado para as áreas de aprendizagens escolares e preenche funções ligadas tradicionalmente à aprendizagem e aquisição de saberes, que visam o desenvolvimento de competências, e de capacidades e permitem consolidar e avaliar as aquisições dos alunos. Como afirmou Delors (1996:77) «A educação deve transmitir (...) de forma massiva e eficaz, cada vez mais saberes e saberes-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.». O papel da UNESCO foi determinante na disseminação do conceito de “Educação permanente” que apresentamos de imediato.

Do sonho de Comenius ao conceito de “Aprendizagem ao longo da vida”

Foi nos anos 60, e pela primeira vez, que a UNESCO promoveu a discussão do conceito de “Aprendizagem permanente”. Em 1962, na 12ª sessão da “Conferência Geral”, a UNESCO convidou os seus estados membros a considerarem as várias formas de educação extra-escolar e a “educação de adultos” como parte integrante do sistema educativo dos vários países. Esse passo levou à criação da “Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação”, em 1971, cuja principal tarefa foi a de eleger, como princípio orientador para as políticas educacionais, a necessidade de cada indivíduo «ser capaz de aprender a aprender ao longo da vida... A educação permanente é a pedra angular da sociedade educativa», na citação de Faure, constante do R.M.E. (2000:81).

Finalmente, na 5ª conferência sobre “Educação para adultos”, em 1971, foi reconhecido o direito à aprendizagem e à educação ao longo da vida, como tarefa a ser fomentada pela escola. Mas a realidade traduziu-se num fosso entre os dois tipos de educação- a dos adultos e a do ensino regular, pelos diferentes papéis que o adulto e o aluno regular assumem no processo de ensino-aprendizagem. Ao adulto cabe-lhe estruturar todo o seu processo educativo. Isso implica a selecção, orientação pessoal, auto-disciplina e auto-avaliação da acção do aprendente (Hummel, 1988:19). Mas o aluno regular encontra-se escudado por um sistema tradicional,

altamente estruturado que define os objectivos, os conteúdos de aprendizagem, a metodologia e a avaliação. A que se junta a necessidade de uma maior autonomia do aprendente. Estavam identificados os conceitos - chave para uma aprendizagem ao longo da vida”: a “autonomia” e a “motivação”.

Ora, a escola regular só poderá concretizar o objectivo de “aprender a aprender” ao longo da vida, reorientando-se. O aluno deve «aprender a pesquisar, aprender a inovar e criar em vez da mera memorização de factos e de teorias» (Hummel, 1988:10). Pelo que é fundamental a mudança, nordeada por princípios gerais de “educação ao longo da vida”, através do 1) Estimular o interesse do aluno; 2) Desenvolver a criatividade e a autonomia; 3) Encorajar o aluno a ultrapassar as fronteiras do contexto escolar e a desenvolver atitudes abertas em relação à vida (transferência); 4) Integrar dos conhecimentos de diferentes disciplinas (relacionar/ interdisciplinaridade) e 5) Iniciar o aluno nas várias formas de aprendizagem (Hummel, 1988:12). A escola pública tem de responder a este novo desafio da educação, capacitando o aprendente com as novas competências do saber - fazer.

Funções do manual no processo de ensino – aprendizagem¹

Independentemente das funções para as quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é, primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos, ao aprendente. Por outro lado, e genericamente, as funções do manual do professor relacionam-se com a actividade da docência e com a gestão da sala de aula. Ao nível da formação pedagógica é indispensável que o manual proporcione pistas de trabalho para uma actualização e/ ou renovação da prática pedagógica do professor. Assim, considera-se existirem sete funções essenciais (Gérard & Roegiers, 1998) do manual que são a 1) Função de transmissão de conhecimentos; a 2) Função de desenvolvimento de capacidades e de competências; a 3) Função de consolidação das aquisições e aprendizagens; a 4) Função de avaliação das aquisições; a 5) Função de ajuda na integração das aquisições e a 6) Função de educação social e cultural (p.87). As primeiras (níveis de 1 a 3) estão directamente relacionadas com as “funções relativas ao aluno” porque orientadas para as aprendizagens escolares. As restantes inscrevem-se nas “funções de ligação das aprendizagens à vida quotidiana e profissional”, articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão.

Porém, o manual deve ser uma fonte de consulta para além do domínio académico. Razão pela qual Frydman e Jambé, citados por Gérard & Roegiers (1989:83), defendem a necessidade de, subjacente à concepção do manual, haver a inclusão de i) Informação acerca do modo de utilização para o utilizador relativo à organização geral do manual; de ii) Apresentação de conteúdos e de iii) Inclusão de questionários (formativos), que devem fomentar no aluno o desenvolvimento de capacidades para aprofundar, procurar e tratar a informação (função de “referên-

cia”). O que significa que, apesar das diferentes e variadas funções subjacentes à concepção do manual, o manual desenvolve, sempre, vários tipos de aprendizagem pela inclusão de actividades diversificadas.

A “Construção do saber” do aluno e as “aprendizagens significativas”

Nesta investigação, a “construção de saberes” centra-se na «actividade do aluno na lógica própria das aprendizagens» (Altet, 1999:13), radicando-se nas actividades do aprendente e no processo de aquisição em aula (Altet, 1999:14). Perspectivamos o “construtivismo” como «teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como “se chega ao conhecer”. (Fosnot, 1999:9), o que implica uma abordagem de ensino que «oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta, contextual e significativa, através da qual eles podem levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias» (Fosnot, 1999:10).

Ausubel (1980) norteou a nossa perspectiva de investigação, alimentando-nos na sua “Teoria da Assimilação”. Para o autor a aquisição do conhecimento radica-se nas “aprendizagens significativas”. Na primeira fase (Assimilação) parte-se de uma apresentação de conteúdos que atenda aos conhecimentos prévios adquiridos pelo aluno. Na fase seguinte (Diferenciação progressiva) devem apresentar-se as ideias gerais e inclusivas do material a reter pelo aluno. Na última fase (Reconciliação integrativa), e para que a aprendizagem seja significativa, Ausubel (1980) recomenda uma apresentação clara dos conceitos envolvidos. Não uma multiplicidade de traços.

No manual, como aliás para todas as aprendizagens, o autor postula a inclusão de “organizadores prévios” ou “emancipatórios” – espécie de material introdutório- a ser apresentado ao aluno antes do novo material, que enfatizem os aspectos essenciais do conhecimento novo a incorporar na estrutura já existente para que o conhecimento se constitua como aprendizagem significativa. Constituem autênticas “pontes cognitivas” entre o conhecimento que o aluno já tem de determinada matéria e o novo conhecimento a adquirir.

Autonomia do aprendente

Etimologicamente, o termo “autonomia” deriva do grego “autonomia” e compõe-se pelos significados de “próprio” e “lei”, designando “Lei própria”, a qual era aplicada na Grécia antiga no sentido de auto-determinação, independência e direito a uma gestão própria. Ora, embora tenha proliferado uma multiplicidade de conceitos adoptámos a acepção de Little (1991, 1995) que procedeu a uma enumeração mais exaustiva do conceito de “autonomia pedagógica” referindo que:

A autonomia é uma *capacidade* - de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e acção independente. Ela pressupõe, mas também requer, que o aluno desenvolva um tipo particular de relação com o processo e conteúdo da sua aprendizagem. A capacidade de autonomia será demonstrada tanto na forma como o aprendente aprende, como no modo como ele ou ela transferem o que foi aprendido, para contextos mais amplos. (Little, 1991:4)

Mais tarde, o mesmo autor viria a especificar os conceitos de “responsabilidade pela aprendizagem” e de “transferência de aprendizagem”, porque

A aceitação da responsabilidade tem implicações sócio-afectivas e cognitivas; ela requer, por um lado, uma atitude positiva para com a aprendizagem e o desenvolvimento de uma capacidade de reflectir no conteúdo e processo da aprendizagem com o intuito de mantê-los tanto quanto possível sob o seu controlo consciente. (Little, 1995:175)

Assim, a “aprendizagem autónoma” depende, essencialmente, do que deve ser aprendido, quem deve aprender, qual a metodologia, os recursos a utilizar e a sua avaliação. Pelo que os conhecimentos adquiridos devem ser verificados por meio de revisões espaçadas e de testes frequentes que o manual deve incluir. Na medida em que o aluno assume as decisões, a aprendizagem tem de ser considerada autónoma. Centrada nas aprendizagens do aluno, a concepção de autonomia pedagógica foi largamente concebida por Holec (1979). Posteriormente, o conceito individualizou-se do de “aprendizagem auto-dirigida”, ou de “auto-direcção” de Knowles (1975), pois

Ser autónomo, enquanto consequência do processo de aquisição da autonomia, é a capacidade para cada um gerir os seus próprios interesses de aprendizagem: é a capacidade, o potencial. A auto – directividade, que resulta de um processo individual de auto – regulação, é uma capacidade, uma competência, um “saber – fazer” neste caso, saber como concretizar essa capacidade. A relação lógica entre ambos é óbvia: fazer algo implica saber como o fazer, mas o contrário nem sempre é verdade... O que distingue *ser capaz de fazer algo* de *fazer algo* é a vontade para a sua concretização. (Holec, 1985:188, tradução nossa)

Enquadramento metodológico

Analisámos dois manuais escolares (Português/ Biologia) com base nos critérios de Hummel (1988:118): F- Formato; C- Conteúdo; L- Legibilidade e AM- Abordagem Metodológica, de nível secundário e que designámos de categorias primárias porque principais.

A **primeira categoria -“Formato”/“F”-** relaciona-se com a capacidade do manual estimular o aluno para a aprendizagem, pois constitui um primeiro contacto do aprendente com o “livro”. E engloba a capa do manual, as ilustrações

(fotografias, esquemas, gráficos, mapas) estrutura e apresentação do esquema de cada página -“layout”- qualidade do papel da impressão e nível de redução, ampliação das ilustrações e volume e peso do manual (Hummel, 1988:118).

A capa deve ser suficientemente forte de modo a permitir uma utilização para lá do domínio académico. De igual modo o peso do manual não deve ser excessivo para permitir um transporte fácil no trajecto do aluno para a escola (e vice-versa). As ilustrações, por seu turno, devem ser coloridas e sempre que se incluam *cartoons* e outros desenhos, deve atender-se às preferências, e gostos, do público-alvo. Quanto ao “layout” (estruturação da página) deve apresentar uma estrutura clara, funcional e que oriente uma orientação do texto e a leitura pelos próprios alunos. As partes importantes do texto como “sumários”, “palavras-chave” e “títulos” devem ser presentes com uma segunda cor.

A **segunda categoria – Conteúdo”/ “C”**- Contribui para dar sentido às aprendizagens do aluno, motivando-o a “aprender a aprender” e é referente ao conteúdo, i.e., ao modo de apresentação dos conteúdos da disciplina. Esta categoria tem de ser “relevante” (Hummel (1988:56) para além de apresentada de modo interessante. E pode influenciar, decisivamente, o grau de adesão do aluno ao instrumento de trabalho, já que o manual deve motivar o aprendente à descoberta, «Dirigir as experiências da aprendizagem para as necessidades, interesses, percepções, aspirações e habilidades dos estudantes» (Hummel, 1988:48). Em o *Estudo de Singapura*, o autor salienta o facto de que «o conceito de aprendizagem permanente exige manuais que se articulem com o teste de relevância» (Hummel, 1988:48). A que nós acrescentámos de “actualidade”. Como? Através da inclusão de temas interessantes para serem trabalhados pelos alunos, já que esta prática activa o processo de aprendizagem pelo envolvimento pessoal no assunto.

A **terceira categoria – “Linguagem”/ “L”**- foi por nós entendida (e nomeada) de “Legibilidade” (porque ao nível da compreensão) dos discursos presentes no manual. Ao nível da “legibilidade”, a «linguagem permanece a primeira ferramenta de comunicação, até mesmo nos manuais que fazem um pesado uso da comunicação visual» como o salienta o “Estudo dos E.U.A” (Hummel, 1988:52). Também para Hummel (1988:52), um bom manual é aquele que apresenta um nível de linguagem facilmente compreensível para o aprendente, com o objectivo implícito de desenvolver a capacidade de leitura do aluno através da interposição de novas palavras e ideias. Hummel (1988) questiona-se se os manuais deveriam ter um nível mais, ou menos, elaborado de linguagem – para proporcionar uma maior compreensão dos alunos - com a finalidade de os prepararem, fomentando uma “educação permanente” e ao longo da vida. A nossa postura é a de que devem ser criados manuais que apoiem essa construção do aluno.

A **quarta, e última, categoria – “Abordagem Metodológica”/ “AM”** – pressupõe a estimulação do aluno através de um variado leque de experiências de aprendizagem. O manual escolar tem de envolver o aluno em acções de pes-

quiza e outras actividades criativas, nomeadamente através de uma “descoberta guiada” pela interposição de questões que interrompam os textos descritivos, levantando questões, problemas e incitando a uma postura crítica, em detrimento da mera memorização de factos. Para além do mais, o manual deve contemplar a interposição de questões no fim de cada capítulo.

Em termos do paradigma desta investigação, o estudo insere-se numa perspectiva qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994:47). Consideramos que o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista e subjectiva, orientada para o processo (Cook & Reichardt, 1982:28). E não há nada que impeça os investigadores de aderirem a uma mesclagem de atributos dos dois paradigmas, como também o destacam Cook e Reichardt (1995:39).

Delimitado o nosso quadro teórico – metodológico definimos como questões centrais deste estudo as seguintes:

1) Como é que os sujeitos (alunos/ professores) perspectivam os manuais escolares das áreas científicas de Port./ Biol. Com que trabalham, tendo por referência os critérios de Hummel (1988)?

2) Como é que os sujeitos (alunos/ professores) perspectivam a construção e o desenvolvimento da autonomia pedagógica na relação didáctica que estabelecem com os manuais escolares de Port./ Biol., da área científica?

3) Quais os aspectos (positivos/ fracos) que os sujeitos alunos/ professores destacam, na avaliação que fazem dos manuais escolares de Português/ Biologia (área científica) com base nos critérios de Hummel?

Como hipóteses gerais considerámos que:

a) Uma concepção pedagógico -metodológica do manual escolar, segundo os critérios da «aprendizagem ao longo da vida» fomentará o «aprender a aprender» e a construção dos saberes do aprendente;

b) A autonomia pedagógica do aluno sai reforçada, e ele torna-se mais activo e participativo, quando os princípios da “Educação permanente” ou “Educação ao longo da vida” estão subjacentes à construção do manual escolar;

c) Uma avaliação de manuais escolares poderá ser um contributo valioso para o aprofundar do conhecimento científico, através do livro escolar, quer para os professores quer para os autores de manuais.

Público-alvo

Auscultámos alunos e professores (num total de sete) de uma escola pública da periferia de Lisboa, acerca da concepção subjacente à construção de manuais escolares de 10ºano, da área científica -de Biologia e de Português- (entrevistas semi-directivas) com a finalidade de apreendermos diferentes perspectivas dos sujeitos acerca do manual. O que traduz uma abordagem que se radica numa pers-

pectiva fenomenológica (Bogdan & Biklen; 1994:53), porque o nosso objectivo era compreender os sujeitos a partir dos seus “pontos de vista” e das múltiplas formas de interpretação das experiências individuais no trabalho com o manual.

Estratégia - O “estudo de caso”

Ao nível da estratégia desta investigação adoptámos o “estudo de caso”. Ela contém em si as técnicas da observação directa e entrevistas sistemáticas. Porém, a força única do “estudo de caso” advém da sua capacidade para lidar com uma grande variedade de dados- documentos, observações, entrevistas (Yin, 1984:20). Enquanto “estudo de caso”, a nossa opção foi para o “estudo de caso instrumental” pela utilização que subentendemos na investigação do “estudo de caso” já que

Um caso particular é estudado de modo a fornecer informações relativamente a um assunto ou para o refinamento da teoria. O caso em si é de segunda importância, ele funciona apenas como suporte, facilitando o nosso conhecimento de algo que está para além dele. Muitas vezes o caso é estudado em profundidade, os seus contextos escrutinados, observando-se, detalhadamente, as suas actividades, mas tudo isto com o intuito de nos ajudar a alcançar um interesse externo (Stake, 1998:88) (tradução nossa)

Para a recolha de dados utilizámos como técnica a entrevista semi-estruturada (ou semi-directiva) Ghiglione e Matalon (1992:64) que, pelo seu nível de estruturação nos possibilitou uma visão alargada emergente do campo de abertura. Determinámos como critério a “experiência”, maior ou menor, de trabalho de um professor com o manual da disciplina. Pudemos realizar um total de três entrevistas a professores e quatro entrevistas a alunos da área científica de estudo- Agrupamento I - Área científico-natural. Quanto aos critérios de selecção dos alunos determinámos, preferencialmente, a sua postura crítica face à realidade (manual) e com níveis positivos (suficiente e bom) às disciplinas dos manuais a analisar.

Relativamente à operacionalização do trabalho partilhamos a posição de Miles e Huberman (1994) para quem

Os dados apresentam-se sobretudo em forma de palavras e não em números. Ainda que possam ser recolhidos de diferentes modos... eles mantêm-se em forma de palavras organizadas em textos...A análise consiste em três actividades confluentes – redução de dados (“Data Reduction”), apresentação dos dados (“Data Display”) e comprovação de hipóteses e conclusões (“Conclusions Draw/ Verification”) (p.12)

Posicionámo-nos ao nível da sala de aula numa perspectiva relacional triangulada entre os principais agentes educativos que são o professor que ensina, o aluno

que aprende e o manual porque «uma sala de aula é um contexto social com uma função social consensualmente reconhecida: a de produzir e (re)produzir saberes e conhecimentos.» (Pedro, 1993:319, sublinhado nosso).

Conclusões

O ponto de vista de alunos e de professores nem sempre coincidiu, mas da análise de conteúdo (“estudo de caso instrumental” Stake, 1998:88) pudemos concluir da:

a) Pertinência das categorias básicas - Formato, Conteúdo, Legibilidade e Abordagem Metodológica (Hummel, 1988) na concepção dos manuais. A nossa investigação confirma os trabalhos de Hummel (1988), Choppin (2000), Garcia (2000), Vieira (1999) e Knowles (1975), no âmbito da autonomia e da “aprendizagem ao longo da vida”. E ainda fomenta o “aprender a ser”, na acepção de Faure (1975). Isto é, o aprendente tem sempre um papel preponderante na realização das aprendizagens. E, assim, a autonomia pedagógica é “construída” e sai reforçada;

b) Categorias imanentes - Relevaram da análise das entrevistas que realizámos, mas consideramos que se interligam com as categorias (e subcategorias) adoptadas de Hummel (1988) – que designámos de **categorias secundárias**. São elas o “Apoio ao trabalho do Professor/Instrumentos”; as “Condições de trabalho” e o “Tipo de trabalho do professor com o manual. Quer dizer, as conclusões obtidas confirmam as investigações divulgadas pelo *Relatório Mundial da Educação* (1998) e por Nóvoa (1991), pois «para que as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação» *Relatório Mundial da Educação* (1998:86);

c) Uma conceptualização de “autonomia pedagógica” enquanto “aprendente/pessoa” (Littlewood, 1997) que traduz a “capacidade” do aluno gerir o seu processo pessoal de aprendizagem. Neste sentido, o conceito de “autonomia” é, para o aprendente, uma capacidade, tal como é contextualizado em Little (1991;1995). Para os nossos entrevistados (alunos), um “aluno autónomo” é aquele que sabe gerir o seu percurso académico, que sabe fazer opções de aprendizagem, para quem o professor surge como coordenador das actividades. Em suma, os resultados obtidos confirmam os trabalhos de Holec (1975), Little (1995), Vieira (1999) e Vieira (1998) no âmbito da “autonomia do aluno”;

d) A possibilidade do docente limitar/condicionar/ampliar as potencialidades do manual. Ao nível da “Formação de Professores”, o trabalho com o manual não está actualmente contemplado (Tormenta, 1996), mas deveria sê-lo. E uma maior interdisciplinaridade de conhecimentos, que deverá estar contemplada nos manuais. Este é um aspecto fulcral para o aprendente ser «senhor do seu próprio

futuro» já que é considerada a «pedra angular da sociedade educativa» (Faure et al., 1974).

Esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão dos mecanismos de construção do saber do aprendente através do trabalho pedagógico que este desenvolve com o manual escolar. E, sobretudo, que este trabalho possa ser perspectivado como uma mais valia para a elevação da qualidade da escola e no âmbito da formação de professores, até porque

La educación tiene un papel por sí misma para el desarrollo de las personas, su enriquecimiento cultural y el progreso de sus conocimientos. La educación há de contribuir, también, a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, tratando de compensar las desigualdades de origen social. En el desarrollo de estos objetivos la educación influye en la orientación de los cambios sociales y económicos. (Marchesi & Martín, 1998:21)

Almejamos que esta investigação inspire novos trabalhos no âmbito dos manuais escolares quer pelo fascínio que exerce no investigador de educação quer pela actualidade de que se reveste no âmbito das políticas da educação.

Notas

- ¹ - Das funções actualmente associadas aos manuais destacamos cinco: a) função simbólica porque é o símbolo da escrita; b) função pedagógica porque transmite saberes básicos; c) função social pelo contributo sócio-cultural que oferece às gerações mais novas; d) função ideológica pela hierarquia de valores que o manual veicula (de forma mais oculta ou manifesta) e d) função política já que os conteúdos são regulados pelos poderes políticos (Bénitez, 2000:6).
- ² - M.E./ D.G.E.B.S. (1991). Português – Organização curricular e programas. Programas aprovados pelo Despacho nº124/ ME/ 91, de 31 de Julho, publicado no D.R. 2ª série, nº188, de 17 de Julho;
- M.E./ D.G.E.B.S. (1991). Português – Organização curricular e programas.
- Programas aprovados pelo Despacho nº124/ ME/ 91, de 31 de Julho, publicado no D.R. 2ª série, nº188, de 17 de Julho.

Referências bibliográficas

- Altet, M. (1999). *As Pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Apple, M.W. (1997). *Os Professores e o currículo: Abordagem sociológica*. Lisboa: Edições Educa.
- Apple, M.W. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente - Uma economia política das relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Ausubel, D. P. et al. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericano;
- Bénitez, M. de P. (2000). *Historia de la educación- Revista interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A.F. & Praia, J.F. (1998). Manuais escolares: Que papéis para a escola do séc. XXI?. In: *Inovação*, 1998. Dossier Branco, vol. I I, nº3. Lisboa: I.I.E.(Instituto de Inovação Educacional).
- Castro, R.V. et al. (1999). *Manuais escolares- Estatuto, funções, história*. Actas/ Encontro Internacional sobre manuais escolares. Braga: Universidade do Minho.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy : el ejemplo de Francia. In *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*. 2000. Salamanca Ediciones Universidad de Salamanca.

- Cook, T. D. ; Reichardt, Ch. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morales, S.L.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Rio Tinto : Edições Asa.
- Faure, E. et al. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fosnot, C.T. (1999). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- García, V.R. (2000). ¿Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales. In : *Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad/ Revista Universitaria.
- Gérard, F.-M.; Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito- Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissages des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Holec, H. (1988b). *Autonomy and foreign language -. Present fields of application*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Hummel, C. (1988). *Schooltextbooks and lifelong education- An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning- A guide for learners and teachers*. USA: Cambridge Adult Education/ Prentice Hall Regents.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy- Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little; D. (1995). Learning as Dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In *System*. 123(2), pp.175-181.
- Littlewood, W. (1997). Self-access. Why do we want it and what can it do?. In: Benson; P.Voller (eds.), (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Longman.
- Marchesi, A. ; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis- An expanded sourcebook*. London : Sage Publications.
- Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas competências para ensinar- Convite à viagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires- Guide pratique*. Bélgica: Unesco.
- Séguin, R. (1989). *The Elaboration of schooltextbooks - Methodological guide*. Unesco: Division of Educational Sciences, contents and methods of education.
- Tormenta, J. R. (1999). *Os Professores e os manuais escolares- Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Porto : Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira- Uma introdução pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicológica/ Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1999). *Autonomia do aprendiz- Do currículo formal ao currículo real* (dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia de Lisboa/ Universidade de Lisboa.
- Yin, R. K. (1984). *Case study Research- Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publications.