

16978

37.01
228

PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luís Barbeiro * Ricardo Vieira
(ORG.)



PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A problemática põe a tónica numa questão fundamental do processo educativo: por um lado, os diferentes estilos cognitivos, as diferentes formas de aprender, que variam com os indivíduos, as famílias, as sociedades e as culturas; por outro, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas tantas vezes monoculturais e enformadoras duma única racionalidade. Na actual conjuntura de Reforma do Sistema Educativo Português, esta correlação entre ensino e aprendizagem, constitui, de facto, uma preocupação dos investigadores em educação, dos professores centrados no terreno educativo, dos pais e da própria administração educacional nas suas diferentes componentes.

A
U
T
O
R
E
S
* Ramiro Marques * Luís Barbeiro * Ricardo Vieira * Louise Paradis
* Ingrid Marichal * Pierre Potvin * Romain Rousseau * Rui Santiago
* J. Brites Ferreira * Lucie Deslauriers * Simon Papillon
* José Tavares * L. Fortin * J. Toupin * R. Pauzé * H. Mercier * M. Déry

PL B 1 5 3 9 9 7
Percursos de aprendizagem e
práticas educativas

ESEL

ESEL
Escola Superior de Educação de Leiria

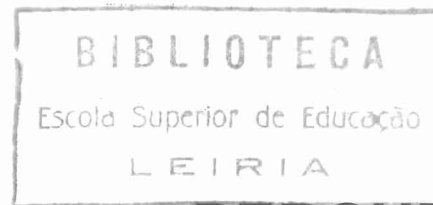
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM
E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

Publicações ESEL

VOLUMES PUBLICADOS

1. *I Jornadas de Antropologia e Etnologia Regional (Actas)*.
Acácio Sousa, Alda Filipe, Edgar Lameiras, José M. Silva e Ricardo Vieira (org.), (1988).
2. *Acção Educativa: Análise Psico-Social (I)*.
Leandro Almeida, Rui Santiago, Pedro Silva, Lúcia Oliveira, Orlando Caetano e João P. Marques (org.), 1990. Edição ESEL/APPORT.
3. *Acção Educativa: Análise Psico-Social (II)*.
Leandro Almeida, Elizabeth Sousa e Rui Santiago (org.), 1991. Edição ESEL/APPORT.
4. *Actas do 1.º Encontro Regional do Pólo de Leiria do Projecto Minerva*
Lucinda Caleira e Rosa Rebelo (org.), 1993.
5. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*.
Luís Barbeiro, Eduardo Fonseca, Cristina Nobre e Eugénia Machado (org.), 1993.
6. *A Criança, a Família e a Escola — Vamos brincar? Vamos aprender?*
Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (org.), 1996.
7. *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*
Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (org.), 1996.



PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Organiz.

Luís Barbeiro

Ricardo Vieira

Autores Ramiro Marques, Luís Barbeiro, Ricardo Vieira, Louise Paradis, Ingrid Marichal, Pierre Potvin, Romain Rousseau, Rui Santiago, J. Brites Ferreira, Lucie Deslauriers, Simon Papillon, José Tavares, L. Fortin, J. Toupin, R. Pauzé, H. Mercier, M. Déry

Estante: _____
Prateleira: _____
Número 3153997

ESEL

Escola Superior de Educação de Leiria

Santiago, R.A. (1990). As representações sociais da escola no meio rural: contributos para a análise dos seus elementos e das condições sociocognitivas da sua mudança. In J. Tavares & A. Moreira (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, Univ. de Aveiro: 135-150.

Santiago, R.A. (1991). Aspectos interpessoais na formação contínua de professores. In Vários Autores, *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Univ. de Aveiro: 101-106.

Santiago, R.A. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Aveiro, Univ. de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).

Vouluzan, J. (1975). *L'école primaire jugée*. Paris, Larousse.

8. Escola e autonomia (Mesa redonda: percursos instituídos e instituintes)

■ José Brites Ferreira

■ *Escola Superior de Educação de Leiria*

Ao iniciar a minha participação nesta mesa redonda gostaria de começar com uma interrogação:

— em educação escolar (é das escolas que estou a falar) os percursos de aprendizagem, as práticas educativas são projectos abertos à autonomia ou são trajectos fechados onde não há espaço para ela?

A educação escolar tem vivido as últimas décadas entre críticas que lhe são dirigidas e que não cessam de aumentar e reformas a que se apontam sucessos muito limitados, quando não mesmo insucessos.

Algumas das linhas de força que aparecem nas reformas dos anos 80 são o afirmar da descentralização, da autonomia das escolas, da participação das comunidades locais, numa linha que continua fortemente marcada pela perspectiva tecnológica da economia da sociedade industrial, mas onde as perspectivas política e a cultural, de que fala House também aparecem, embora secundarizadas.

Este apelo à autonomia, num quadro em que se assiste ao emergir da escola como objecto fortemente mobilizador da pesquisa científica, suscita-me algumas reflexões que aqui partilho, tendo

como pano de fundo a dinâmica das mudanças em educação que costumam ser denominadas de reformas.

1) O poder instituído não quer escolas nem pessoas autónomas

— tenha-se presente o modo como ele tudo regulamenta e o modo como reage quando confrontado com dinâmicas instituintes que não previu e, por isso, não regulamentou.

2) O sistema educativo é caracterizado por uma cultura e uma prática de centralismo muito fortes, tanto a nível nacional, como a nível regional e local

— as medidas descentralizadoras que têm sido tomadas inserem-se nesta linha de cultura e actuação, com tendência nalguns casos para aumentar.

3) As reformas educativas continuam a obedecer a modelos que não deixam espaço para a autonomia, não obstante as aberturas a uma maior participação que se têm verificado neste domínio

— os modelos de concepção, desenvolvimento e implementação de reformas em educação continuam a ser caracterizados pelo modelo agro-industrial;

— não obstante as críticas de que tem sido objecto e as limitações de que tem dado provas, este continua a ser o modelo que mais convém aos poderes instituídos quando decidem proceder a mudanças.

4) As mudanças em educação continuam a ser pensadas, predominantemente ou até exclusivamente, em termos de uma perspectiva tecnológica

— como se o que estivesse em causa fosse apenas uma questão de melhorar os meios ou de os rentabilizar, cuidando-se, assim, mais da eficiência do que da eficácia.

5) A autonomia é, antes de mais, uma questão de natureza cultural e política e não uma questão de tecnologia

— aos poderes instituídos não agrada esta perspectiva.

6) Não existe uma prática e uma cultura de autonomia e de participação nas reformas

— existe sim, particularmente acentuada, uma cultura de dependência e de passividade que estigmatiza outras posturas, marginalizando-as;

— frequentemente, verifica-se que não são utilizadas autonomias, mesmo quando estão previstas.

7) O sistema educativo, não obstante as reformas que decreta, não investe na formação para a autonomia

— assim como não investe para a solidariedade, mais preocupado que está com a competitividade, num quadro de dependência não questionada e passivamente aceite.

8) A reforma curricular decorrente da Lei de Bases de 1986 abriu caminho a alguma autonomia

— mas depressa se cuidou de a limitar ou impedir, designadamente ocultando o conceito de Escola e transformando-a num objecto de equívocos, bem patente no desacerto (calculado?) de passos e de interações entre a reforma curricular do ensino básico que foi feita e a reforma da administração escolar que o não foi.

A concluir, direi:

— a verdadeira autonomia não é dada nem instituída, conquista-se;

— ela revela-se é na acção e não nos discursos materializados em normativos;

— estes também são importantes, mas uma vez instituídos correm o risco de se transformarem em meros formalismos sem dinâmica;

— a autonomia é, fundamentalmente, uma realidade do âmbito do instituinte e, por isso, conflitual, quando tem de conviver com percursos escolares, isto é, percursos das escolas, que se traduzem em trajectos fechados e não em projectos abertos.

9. Évaluation des apprentissages, réussite scolaire et estime de soi

■ Lucie Deslauriers

■ Université de Québec à Trois-Rivières - Dép. de Sc. de l'Éd.

Problématique

Depuis les années soixante, au Québec, le ministère de l'Éducation se préoccupe de la scolarisation des élèves dont le cheminement est hors normes. Jusqu'alors, ces enfants n'étaient tout bonnement pas scolarisés. Le Rapport CQPE (1976) fait le point sur les services offerts à ces élèves. Les recommandations du comité vont dans le sens d'une plus grande normalisation, c'est-à-dire une scolarisation dans un contexte le plus normal possible, même pour ces élèves dits inadaptés.

Parmi tous les élèves au cheminement scolaire particulier, la population des élèves déclarés en difficulté d'apprentissage mineure concerne la présente recherche. La raison en est une de prévention. En effet, la recherche montre que le dépistage commence en première année primaire, que le décrochage au secondaire est significativement relié aux difficultés que les élèves rencontrent au primaire (Braist 1991) et que les élèves en difficulté, comparés à des élèves qui ne le sont pas, ont une image négative d'eux-mêmes et de leurs performances scolaires (Chapman, 1988). Comme la recherche montre aussi que les difficultés des élèves se situent majoritairement dans l'apprentissage de la langue (Goupil, 1992), la présente recherche se préoccupe des apprentissages des élèves de première année ordinaire, en lecture et en écriture.