

ANTÓNIO V. BENTO
(org)



A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE

OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

1ª Edição 2012



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

ANTÓNIO V. BENTO
(org)

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

“...Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 “Da crise da escola à escola contra a crise” por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 “A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente” por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 “A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise” por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A “Oportunidades para a escola em tempo de crise”, com 10 comunicações. Oficina temática B, “Constrangimentos para a escola em tempo de crise”, com 11 textos.” (in Nota de Abertura).

ANTÓNIO V. BENTO (Org.)

**A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE:
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Título

A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos

Organizador

António V. Bento

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-2-3

Depósito Legal

344631/12

© CIE-UMa 2012

www.uma.pt/cie-uma

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES, CULTURA DA ESCOLA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO

Luís Timóteo Barros Ferreira

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Apesar da quantidade impressionante de obras e artigos sobre metodologias de investigação, com uma grande recorrência e superposição de temas e noções que deixa o investigador iniciante algo perdido e confuso, julgo poder ser possível caracterizar este estudo como um estudo de caso de contornos naturalista e etnográfico que utilizará exclusivamente uma abordagem qualitativa. O caso é as representações dos professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal, perspectivadas a partir da cultura escolar e da discussão sobre a inovação pedagógica.

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco é uma das poucas escolas da Região Autónoma da Madeira que tem os três ciclos de ensino, a par de alguns novos Cursos de Educação e Formação, Educação e Formação de Adultos e do ensino recorrente nocturno. Em Julho de 2010 a escola passou por um processo de renovação da direcção através de eleições para os órgãos directivos e das chamadas lideranças intermédias, para o quadriénio de 2010/2014. Tal implicará também a reformulação do seu Projecto Educativo. A informação existente mais actualizada sobre a população da comunidade educativa, dos cursos, espaços e recursos, pode ser consultada na página da internet da escola¹.

Os participantes no estudo foram todos os professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal, e podem ser divididos em participantes directos e indirectos. Considero participantes directos os professores que foram entrevistados, os professores com quem estabeleci conversações que são relevantes para o tema investigado, os professores com quem estive reunido em momentos formais de trabalho na escola, os professores com quem partilhei a posição de formando (formação sobre a plataforma moodle), os professores que foram meus formandos (formação sobre os novos programas de Português). Considero participantes indirectos os professores com os quais o contacto que tive foi mediado por documentos oficiais, por informações prestadas por outros colegas e pela

observação do seu comportamento, em situações formais de trabalho ou informais, sem que encetasse com eles qualquer conversação.

Do conjunto dos professores da escola, deste universo, os mais representativos, em termos globais da escola, foram os professores do 2º e 3º ciclo; em termos de categorização por área disciplinar, foram os professores de Português, História e Inglês do 2º ciclo, a seguir os de Matemática, Ciências da Natureza e Ed. Visual e Tecnológica do 2º ciclo, e por fim os professores de Português, História, Ciências da Natureza e Ed. Visual e Tecnológica do 3º ciclo. São também mais representativos, em termos de antiguidade, na escola e na profissão, os professores mais antigos e, conseqüentemente, os professores efectivos (professores do quadro com nomeação definitiva). São esmagadoramente mais representativos os professores do sexo feminino.

Creio que este trabalho pode ter o epíteto de estudo de caso etnográfico, sem correr o risco de sobrepor à indefinição da literatura sobre as características da etnografia e do estudo de caso uma noção híbrida e eclética. Gostaria de sustentar a afirmação com base em dois argumentos: *etnográfico* porque a observação participante foi completa e a implicação total, caso porque as fronteiras entre fenómeno e contexto são ténues.

Sensivelmente a meio do percurso percebi que esta investigação acabou por explorar mais as lógicas de funcionamento do invariante cultural que obsta à inovação do que propriamente as representações dos professores sobre a inovação. As perguntas de investigação quase que se inverteram. De início parti com a questão sobre quais as representações/perspectivas dos professores sobre a inovação e percebi que acabei com outros questionamentos: Que representações/perspectivas da escola constituem um invariante cultural que impede a inovação?

Julgo que esta inversão está, de alguma forma, relacionada ao dilema que Fino (2003b) lembra a propósito da formação de professores: quem forma professores – e os quer formar com vista à mudança e à inovação – muitas vezes não está consciente de que os forma dentro e para um sistema que foi criado para responder às necessidades de uma sociedade que já não existe. Daí todo o seu anacronismo. Ora, procurar as representações sobre a inovação dentro de um contexto refractário à inovação ou que a entende adstrita e reduzida à tecnologia, confrontou-me com a cultura da escola de forma inaudita: requereu a distanciação possível – um ponto arquimediano etnográfico – mantendo-me todavia completamente implicado para poder compreendê-la. Estes dois aspectos, interpretação da cultura da escola e representações sobre a inovação, dificilmente podem ser separados.

INOVAÇÃO

Inovação parece ser, há alguns anos e sem dúvida actualmente, uma palavra tão na moda quanto uma outra, ubíquo ou ubiquidade, que procura qualificá-la. Seria inútil traçar a sua onnipresença, fala-se de inovação em toda a parte e, sobretudo, está presente no discurso político-económico, empresarial, tecnológico e de gestão (Cros, 2004, p. 16). Surpreendentemente ou não, nestes contextos insiste-se, frequentemente, em falar também de aprendizagem; talvez porque a inovação venha, não raras vezes, adstrita às predições dos desafios da nova e global economia, da sociedade da informação e do conhecimento. Talvez porque a inovação seja algo requerida pela destruição criativa capitalista, tal como a entreviu Schumpeter (McCraw, 2007).

Se no âmbito de organizações internacionais do quadro nas Nações Unidas, como é o caso da Unesco, é óbvia a presença dos temas da educação e da cultura, da informação e do conhecimento, causa alguma estranheza a tónica posta naqueles temas no âmbito do Banco Mundial e da OCDE. Parece que assistimos a um deslocamento destas questões quanto às lideranças das grandes organizações mundiais: os documentos orientadores, de carácter generalista e aberto, elaborados nos últimos 40 anos no âmbito da Unesco, claramente preocupados com o desenvolvimento económico, mas também cultural, do indivíduo e do bem-estar social, dão lugar a informes como o PISA (*Program International for Student Assessment*) que não escondem a pretensão de prescrever aos governos medidas que incidem sobre os currículos, a formação dos professores e as práticas escolares (Gimeno Sacristán, 2009b, pp. 18-26). Tornam-se coordenadas de civilização e desenvolvimento.

Desde a crise do Sputnik que os Estados Unidos da América, de alguma forma, exportaram para quase todo o mundo a intenção e a necessidade de reconciliar a escola ou o sistema educativo com os apelos de desenvolvimento cultural, económico e social. Este movimento reformador e reconciliador da segunda metade do séc. XX é tão complexo quanto o facto de que esta história, na verdade, terá começado ainda no séc. XIX, no contexto das críticas dos ideólogos da escola progressista, nos EUA, e do chamado movimento da educação nova ou da escola nova, na Europa (Abbagnano & Visalberghi, 1992; Figueira, 2004). Entre um e outro momento histórico há, sem dúvidas, especificidades, que se podem perspectivar, resumidamente, no contraste entre um apelo mais voltado para a dimensão económica da ciência e da técnica, no primeiro, e mais voltado para uma dimensão moral e ética, no segundo. Mas ressalta a continuidade da sistematização de um enciclopédico conhecimento

psicológico sobre a educação e o ensino, com características modernas por contraste com o passado, uma pedagogia científica como dispositivo de regulação e controlo, um poder disciplinador da governação (*self government*) da alma do aluno (Ó, 2003; Popkewitz, Franklin, & Pereyra, 2001).

No início deste percurso de investigação, quão inusitadas a mim se estavam a revelar certos estudos sobre a formação, ao longo dos últimos dois séculos, de uma matriz comum do modelo ocidental de escola e de escolarização (Fino, 2000), entendida como uma construção da modernidade, moldada a partir do projecto iluminista, revolucionário e liberal, de educação universal, que se foi estruturando no contexto da afirmação dos estados-nação e do modelo económico liberal-capitalista, incorporando lógicas organizacionais e curriculares cada vez mais racionalizadas e burocráticas. Este processo, progressivamente, cristalizou-se num paradigma fabril de escola e de currículo, claramente identificados por Alvin Toffler (2001), Gimeno Sacristán (2009a) e Seymour Papert (1980b, 1997a, 2008). A despeito da minha formação universitária em história, a escola e a minha profissão não me apareciam na sua dimensão histórica, mas sim numa dimensão quase que naturalística, talvez por estarem demasiado próximas de mim ou por estar eu demasiado imerso naquelas realidades. Parecia natural a escola ser assim. Acaso fora de outra maneira? Pensar que fora moldada pela cultura surgia como secundário, afinal é o progresso, o melhor dos mundos possíveis. Havia como que um qualquer obstáculo que me impedia de pensar que certas características da escola, por exemplo, a realidade da classe (turma hierarquizada por ano de escolaridade, instrução em simultâneo), talvez não tivesse existido desde sempre. Toda esta reflexão diacrónica sobre a educação punha-me o problema da mudança. Se inovação implica mudança, em que medida compreender as permanências?

No campo de investigação desenvolvido no Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Fino (2010) procura precisar o significado da inovação pedagógica entendendo-a em descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais. A inovação pedagógica pode manifestar-se onde quer que haja uma situação de aprendizagem, podendo também não se objectivar somente no espaço institucional da escola como existe hoje (Fino, 2008), lugar de aprendizagens formais, mas também e sobretudo em contextos de aprendizagem informal. Porque ela está não apenas relacionada às práticas na sala de aula, mas à qualquer cultura organizacional ou profissional onde interagem aprendizes e mestres, e à informalidade das situações da vida de todos os dias, implica

para além do questionamento das concepções de aprendizagem historicamente formuladas – e a procura e proposição de novas concepções – também a crítica das lógicas de funcionamento dos sistemas educativos, a tomada de consciência do invariante cultural que constribe a inovação, a assumpção pelo professor duma postura investigativa que injecta na própria prática as conclusões teóricas da investigação (Fino, 2008, 2010).

Pareceu-me fecunda esta noção de inovação e pareceu-me de um considerável valor heurístico a ideia da existência de um invariante cultural que agiria no sentido da perpetuação de uma concepção de escola socialmente partilhada. Esta representação comum incluiria diversas categorias que se encontram no universo da instituição escolar: a sua arquitectura e o seu espaço fechado e apartado do resto da comunidade onde pertence; a existência de salas de aula fisicamente fechadas e não comunicantes; a disposição característica das pessoas e do mobiliário no interior das salas; a organização do currículo por disciplinas especializadas e não por áreas verdadeiramente interdisciplinares; um horário que organiza estas disciplinas em sequência e até em hierarquia; uma certa concepção do conhecimento e da inteligência e das faculdades que os mobilizam; a função cognitiva, afectiva e moral dos professores; uma noção de classe pautada por idades e uma ritualização dos meios de progressão de classe; toda a sorte de prescrições de conduta, explícita ou implicitamente formuladas...

REPRESENTAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

Comecei a questionar-me se, em vez de ir à procura de práticas inovadoras, não deveria perguntar aos professores da escola onde trabalho quais as suas ideias sobre o que é ou poderia ser a inovação pedagógica. E isto por duas ordens de razões: primeiro, por ser uma investigação no âmbito de um mestrado, com todas as limitações inerentes; segundo, porque me pareceu teoricamente interessante fazer refluir sobre os professores a mesma pergunta que eu me punha a mim próprio: O que é inovação pedagógica? O que é uma prática pedagógica inovadora? É possível no contexto da escola actual? Que possibilidades organizativas poderiam potenciar a inovação? Porque é tão difícil inovar ou, ao menos, fazer alguma coisa que rompa com as rotinas escolares?

Partindo de uma reflexão individual, cedo percebi que não poderia abordar a questão directamente. O obstáculo que me impedia de ver, retrospectivamente, a realidade da constituição da escolarização de massas, talvez também agisse para outros como impedimento de sondar, prospectivamente, as possibilidades de inovação. Na verdade, breves

contactos com os colegas mostraram-me a dificuldade desta abordagem directa, sobretudo devido à aproximação feita entre inovação e tecnologia, bastante disseminada no senso comum.

A aproximação que os professores fazem dos meios técnicos à inovação, ou do que esta possa significar, é muito imediato e evidente. Não raras vezes é também uma aproximação que reduz o entendimento da tecnologia educativa à utilização das TIC (tecnologias de informação e comunicação), deixando de fora os processos ou métodos utilizados com os recursos técnicos disponíveis, seja a lousa ou um computador, de desenho e avaliação de um percurso de aprendizagem. Perguntar directamente a um professor o que ele pensa ser inovação pedagógica é ter como resposta tecnologia: computadores, quadros interactivos, internet, apresentações multimédia, e mais secundariamente o áudio e o vídeo, que de resto estão embebidos nas TIC.

A questão assim directamente formulada – o que é inovação pedagógica para si? – condiciona a resposta no sentido de uma noção de inovação como adstrita à incorporação de meios tecnológicos no ensino (Fino, 2010), bem presente desde o aparecimento da rádio e do cinema há cem anos (Cuban, 1986). Não está aqui em causa um anátema às TIC. A referência a tecnologias do passado que se prolongam no presente põe em causa, justamente, a importância de uma visão diacrónica da incorporação de tecnologia na educação.

Se era necessário precaver-me em relação a uma aproximação imediata e simplista entre inovação e TIC, era pois preciso buscar nos temas comuns aos professores, nas situações que fazem parte da sua prática diária, quer estivessem relacionadas ou não às TIC, aquilo que fosse passível de ser apreendido como perspectivas sobre a inovação, entendida em ruptura com as práticas e ideias tradicionais. Propus-me buscar indícios das representações dos professores sobre a inovação que constituíssem as suas perspectivas próprias em contextos de interacção específicos (Lapassade, 1998, pp. 18-19).

Parti para este estudo, ou para ser mais preciso e justo, durante este estudo, fui tomando consciência da necessidade da precisão das palavras. Perspectivas e representações ora pareciam querer dizer a mesma coisa, ora coisas distintas. Ao mesmo tempo que reflectia sobre conceitos, fui tomando as decisões possíveis e necessárias a respeito daquilo que iria e não iria investigar, enquanto objecto de estudo. Algumas das decisões tomadas não as consegui realizar, como por exemplo, observar o trabalho de planificação como tomadas de decisões pré-activas (Pacheco, 1995, p.

50). As poucas situações observadas não permitiram o levantamento de material empírico significativo. Creio que não há muita abertura dos professores em situações mais intrusivas. Foi mais fácil ir descartando o que não iria ser investigado: por exemplo, todo o contexto de interactividade na sala de aula, a observação das práticas naqueles contextos, foi deixado de fora, por opção consciente e por constrangimentos inerentes ao âmbito deste tipo de dissertação.

Perseguir as perspectivas ou as representações dos professores significa também perseguir uma “representação comum de escola” (Fino, 2004). Esta representação comum pode ser entendida como um invariante cultural “profundamente enraizada dentro e fora dela (da escola), socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de inovação.” (Fino, 2004, p. 1). Esta deve ser entendida no quadro conceptual da microsociologia, da etnografia da educação e do interaccionismo simbólico, mas significa ainda a necessidade, ou a possibilidade, de problematizá-la na área de superposição entre os conceitos de ideologia e mentalidade (Vovelle, 1987, pp. 24-25).

Para levar a cabo este trabalho, que com justeza devo qualificar de propedêutico, parti com alguns referenciais teóricos ainda pouco estruturados, com alguns indícios, quiçá, com alguns pressupostos inconscientes, fragmentos de outros discursos científicos e ideológicos que constituem as minhas próprias representações.

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

O confronto com a cultura da escola foi um encontro, no sentido de descoberta. Se há um modelo de escola historicamente construído, regulado e disciplinarizado como instância do poder do Estado, há também uma cultura em cada uma destas instâncias, a cultura da escola, que se relaciona de forma dinâmica com o modelo global, a cultura escolar, apresentando características próprias. A cultura da escola também se relaciona, dinamicamente, ou seja, com toda a sorte de defesas, astúcias, submissões e incompreensões, com os normativos do Estado e com as representações pedagógicas da universidade, através da formação de professores. Sem se confundir totalmente com ela, mas com muitas áreas de sobreposição, é possível identificar no interior desta cultura os traços que configuram um invariante: desde a arquitectura, o mobiliário, a disposição das pessoas; passando pelo currículo, pela disciplina, pela pedagogia; até ao objectivo

político, económico e ideológico de criação do indivíduo adaptado à sociedade industrial que marcou a sua invenção.

Através da aproximação e da clarificação dos conceitos de representação e de perspectiva procurei superar uma análise discursiva sobre a inovação que me fugia, que se escondia ou que me enganava. É certo que os professores pensam alguma coisa sobre todos os assuntos, mas podem não agir em conformidade. Não pude ficar só com aquilo que os professores diziam, pois, infelizmente, os professores parecem prisioneiros das várias retóricas que tentam perpetuar o sistema, fagocitando os elementos de mudança. No entanto, estas retóricas ou lugares-comuns configuravam um repositório de enunciados significativos. Se ao princípio estes enunciados surgiram-me como algo valioso – e penso que continuam a ser – fizeram-me a seguir pensar que, talvez, estivesse demasiado à espera que os professores me dessem pedaços do seu conhecimento: pedaços de teorias ou pré-teorias, de ideologias, de pedagogismos.

Geoffrey Esland, num extraordinário ensaio já com quarenta anos, um marco da sociologia da educação, afirmou que uma visão ingénua do ensino (teaching) e da aprendizagem, marcada por um conhecimento intuitivo, existencial e baseado no bom senso, só prevalece porque:

«It ignores the interpenetration of reflective knowledge (whether theoretical or pré-theoretical) and active (or pré-reflective) knowledge. The ‘tensions’ of consciuosness are not autonomous, but react dialectically with each other.» (Esland, 1972, p. 83).

Para além da omnipresença quase fetichista de perspectivas que aproximam e reduzem a inovação à tecnologia, não me foi possível, ainda que o tivesse desejado no início, seguir as representações sobre a inovação no quadro do trajecto inaugurado por Jackson, na dimensão pré- ou pós-activa, por dois motivos, que decorrem um do outro: primeiro, devido à interdependência de pensamento e actos que torna algo artificial deter um momento para fixar um relato discursivo; segundo, a não observação do que se passa num dos locais privilegiados desta interdependência, as aulas.

Esta situação conduziu-me o olhar para o fluxo das interacções do dia-a-dia. Tudo o que constitui a cultura da escola, e tudo o que na escola é configuração de um invariante, só o é através das pessoas, ou melhor, só tem sentido através das interacções que as pessoas estabelecem no dia-a-dia, interpretando os actos das outras pessoas, mais do que simplesmente a eles reagindo (Blumer, 1969). Não podendo haver explicação psicológica pura, também não é possível explicar a mente como simples reflexo do social. Julgo ser nesta lembrança onde pode residir a esperança de não

reificar as noções de invariante cultural, ou de gramática da escola, tornando-os numa inevitabilidade, numa nova forma encapotada de fatalismo ou determinismo.

Entre os professores, na cultura da escola, há a prevalência de uma perspectiva de normalidade. A escola funciona dentro da normalidade, as aulas, o cumprimento dos programas, a avaliação, a burocracia e os papéis; tudo parece decorrer dentro da normalidade. « (...) o Grupo fez um balanço ao ano lectivo em vias de encerramento e concluiu que o mesmo decorreu dentro da normalidade habitual, embora existam arestas para limar (...)». A própria metáfora do sólido geométrico a que falta alguma simetria e perfeição de formas – arestas para limar – é reveladora da constatação fundamental quanto às representações dos professores em relação à inovação: o corpus de práticas e saberes práticos, de saberes teóricos e pré-teóricos, de cultura organizacional e cultura, simplesmente, da escola, não é perspectivada como necessitando de inovação ou mudança. A inovação é contrária a uma representação de normalidade auto-suficiente.

Há, porém, algumas coisas fogem a esta normalidade: a indisciplina e o fracasso escolar dos alunos. Sendo duas realidades que solapam as bases da escola porque põem em causa a esperada eficácia e a razão de ser da sua existência, a resposta dos professores é marcada pela simplicidade de análise e pela causalidade exclusiva.

A avaliação dos resultados escolares é feita com base numa análise naturalística e meteorológica do fenómeno, as respostas são dadas com a estreiteza de medidas pontuais e reactivas, que só questionam superficialmente os métodos e as práticas e nunca o conjunto dos constituintes do invariante cultural: horários, currículo disciplinar e estanque, a ideia de classe organizada por faixa etária, o ensino simultâneo, a actividade do professor e a passividade do aluno, a arquitectura da escola, a sala de aula. A indisciplina é quase que exclusivamente remetida para a casa dos alunos, a desresponsabilização dos pais; e para os próprios alunos, os traços de personalidade que apresentam em estreita relação com a explicação psicológica ou social dos seus défices.

As práticas pedagógicas avançadas para enfrentar os problemas que fogem à normalidade são elas próprias de uma grande normalidade. O facto de não se encontrarem mais formulações sobre práticas pedagógicas está directamente ligado à perspectiva dos professores da causalidade dos referidos problemas: se a causa reside além, não há necessidade de rever as práticas e os métodos. As práticas pedagógicas dos professores estão

mediadas por uma cartilha de recomendações que se perpetuam em diversos documentos, a maior parte dos quais produzidos na própria escola.

A simplicidade conceptual que emerge das representações dos professores não deve ser vista como passível de superação através da sua psicologização: os riscos foram já apontados por Jackson (1990) e Esland (1972) há quarenta anos. No entanto, não é desejável que os professores permaneçam num certo obscurantismo ou conhecimento intuitivo sobre o seu próprio campo. Esta situação pode estar na base de uma demissão de responsabilidades geradora de consensos silenciosos que legitima a burocratização das tarefas do professor como instrumento do seu controlo e submissão, bem como da adopção de pedagogias prescritas a partir do poder político. Os professores precisam de liberdade. Dificilmente a terão se não a conquistarem.

Julgo entrever que os professores sentem uma grande necessidade de desenvolver um saber prático. Este saber prático não se confunde com fórmulas estereotipadas, necessitando de um processo reflexivo. Forçosamente, mas sob características distintas, os professores têm de se tornar investigadores.

O professor-investigador vive um processo, como todos os outros professores. Como ele é um prático reflexivo, assume a postura inquiridora do investigador. Todavia não deixa de ser um prático, como todos os outros professores, e a sua acção não é um todo coerente e estruturado, é um fluxo de decisões e omissões. No entanto, são sempre actos com significado. A sua prática, reflexiva e crítica, estará porventura a construir a inovação; não poderá nunca, porém, pensar que a realiza acabada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía* (9ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Catroga, F. (2010). *O Republicanismo em Portugal*: Casa das Letras.

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.

Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.

- Esland, G. (1972). Teaching and Learning as the Organization of Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 70- 116). London: Collier-Macmillan Publishers.
- Figueira, M. H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fino, C. N. (2003). *Walls to be demolished: Moving from a closed teaching factory towards an open learning place*. Proceedings of the 28th ATEE Annual Conference (publicação em CD-Rom). Malta. Malta University.
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça & A. V. Bento (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Eds.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2010). Investigação e inovação (em educação). Paper presented at the V Colóquio CIE-UMa *Pesquisar para mudar (a educação)*, Funchal. http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2009a). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia (12ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (2009b). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Anthropos.
- McCraw, T. K. (2007). *Prophet of Innovation. Joseph Schumpeter and Creative Destruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ó, J. R. d. (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Eds.). (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Papert, S. (1980b). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert, S. (1997a). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Vovelle, M. (1987). *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense.