

VI Colóquio sobre Questões Curriculares  
II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares  
Currículo: pensar, inventar, diferir  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, 2004

*Brites Maria Ferreira Marques*  
Escola EB 2/3 de Maceda - Ovar  
brima@sapo.pt

*Felisbela Maria Rogeiro Prazeres Pinto*  
Esc. Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
felisbelapinto@ese.ipp.pt

*Maria de Lurdes Santos Gonçalves*  
Escola Secundária/3 Dr.<sup>a</sup> Maria Cândida - Mira  
mgoncalves@dte.ua.pt

## **PENSAR O CURRÍCULO, (RE)INVENTAR A FORMAÇÃO PARA DIFERIR NA ACÇÃO: TRÊS PERSPECTIVAS, UM OBJECTIVO - ARTICULAR.**

### INTRODUÇÃO

Tendo presentes as finalidades educativas para o séc. XXI (Delors, 1996): aprender a ser aluno, aprender a conhecer, a fazer e a viver com os outros, o processo educativo visa contribuir tanto para o sucesso educativo, como também formativo de cada aprendente. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem é, por excelência, potenciador e agregador do conhecimento, tendo em conta, naturalmente, as especificidades de cada nível educativo e de cada contexto em que ele ocorre.

Para assegurar estes fins educativos é imperioso que cada profissional de educação tenha consciência do seu papel de mediador/facilitador entre os aprendentes e o conhecimento, comprometendo-se afectiva e efectivamente com ele, o que exige competências não só tecnológicas e científicas, mas também colaborativas e humanas.

Admitimos que as relações interpessoais ou a “trama das relações humanas”, como as denomina Tavares (1996), que acontecem na transacção educativa de excelência equacionam e potenciam o mútuo desenvolvimento para o educador e o educando, propiciando a descoberta, o dar e o receber.

## CURRÍCULO

Sendo o currículo o instrumento de trabalho do profissional de educação é imperativo determo-nos um pouco neste conceito, alvo de muita reflexão no campo da educação desde há muito tempo (Dewey, 1900, 1901, 1902; Bobbit, 1918; Taba, 1918, 1924; Tyler, 1949; Stenhouse, 1981; Goodson, 1988; Ribeiro, 1993; Gimeno, 1994; Pacheco, 1996).

Atendo-nos ao contexto português, podemos dizer que ao longo dos últimos dez anos, o debate educativo tem sido orientado pelos contornos que o conceito de currículo adquiriu ao nível da discussão científica. As preocupações em causa englobam três vertentes de transformação da escola:

1. a natureza da escola enquanto instituição na sua função específica;
2. a inadequação da resposta institucional da escola face às necessidades e à natureza do seu público;
3. o questionamento da função da escola face ao crescimento, complexificação e acessibilidade da informação e dos saberes (Roldão, 2000; Alarcão, 2003).

Para além destas vertentes não podemos deixar de equacionar também o funcionamento actual das escolas que, segundo Prost (in Nóvoa, 1992) é chocante, porque estamos habituados a um funcionamento *às cegas*. Tal como as demais organizações se interrogam periodicamente sobre elas próprias e reflectem colectivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento, também as instituições educativas terão de iniciar esta prática. Teremos assim possibilidade de começar a alicerçar uma avaliação fundamentada.

Uma forma de responder às preocupações referidas encontra-se precisamente nos novos contornos que o conceito de currículo assumiu. As teorias curriculares actuais apontam duas características essenciais do currículo. Uma refere-se ao currículo como forma de aproximar o percurso escolar ao percurso de vida de um indivíduo. Outra refere-se ao currículo enquanto construção social que reflecte as idiossincrasias do momento histórico em que se vive (Fernandes, 2000). Estes traços essenciais sublinham as novas características que o conceito adquiriu, ou seja, interação, dinâmica, flexibilidade e contextualização atendendo à unicidade de cada pessoa. Em suma, o conceito de currículo ganhou contornos que facilitam uma

evolução e adaptação ao ambiente onde se inscreve e onde se desenvolve, pretendendo dotar cada aprendiz com os instrumentos necessários à sua sobrevivência, integração, intervenção crítica e conseqüente transformação da sociedade actual.

Poder-se-á dizer que os pontos-chave da mudança que hoje se vive em Portugal são, em primeiro lugar, o facto de, apesar da organização curricular continuar ancorada no modelo por disciplinas, o currículo não se esgotar nelas e ser necessário que a escola integre aprendizagens importantes e urgentes, que ultrapassem os limites de uma só disciplina. Em segundo lugar, o currículo deixou de ser integralmente um assunto que diz respeito ao poder central, permitindo às escolas uma certa margem de liberdade na sua gestão. À semelhança do que já se passa noutros países europeus, situamo-nos no caminho para a definição de um *core curriculum* pelo Estado concedendo-se às escolas liberdade de o adaptar e gerir de acordo com as suas características próprias (Varela de Freitas, 2000). Aliás, para o Ensino Básico está em vigor desde 2001 um conjunto de Competências Essenciais. Convém esclarecer que entendemos competência como a mobilização prática dos saberes em função das situação e dos contextos e vão sendo construídas ao longo da vida.

Falar duma concepção de currículo que ultrapasse as fronteiras das disciplinas, que integre as aprendizagens efectuadas na escola, que valorize o seu processo de construção, estando atento ao mesmo, a fim de se adaptar aos contextos e circunstâncias, é falar da ideia de projecto (Gonçalves, 2002).

A ideia de projecto implica pensar a educação e o trabalho numa perspectiva de envolvimento numa acção colectiva e não numa óptica de trabalho individual. Deste modo, o currículo enquanto projecto rejeita a lógica de adição de disciplinas, sublinhando-se antes uma lógica de “integração” (Zabalza, 1992), em que os saberes se articulam num todo coerente. Inverte-se a lógica do “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1991) para a lógica do alfaiate, ou seja, vai-se construindo o fato de acordo com o corpo, continuamente ajustando, moldando e adaptando à medida que o corpo sofre modificações (Gonçalves, 2002). Palavras-chave desta perspectiva são integração e coerência.

Zabalza (1992) entende currículo enquanto projecto educativo de uma escola, desenhando-se esta conexão a dois níveis. Por um lado, ao nível da teoria curricular; por outro, ao nível da tarefa educativa, ou seja, da prática. Este autor remete-nos, assim, para a interligação necessária entre a teoria e a prática de modo a desenvolver

um currículo articulado, coerente e de forma integrada, como também defende Beane (2000).

Pacheco, ao salientar três ideias-chave que caracterizam o currículo como projecto educativo e projecto didáctico, especifica a dimensão prática do currículo para a qual Zabalza chama a atenção. Para além do “propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”, ou seja, o nível da teoria curricular, a dimensão prática tem dois referentes: “o processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e actividades” e “um contexto específico - o da escola como organização formativa” (1996: 16). Neste contexto, é pertinente clarificar que consideramos a escola enquanto local formativo não só para alunos, mas também para os professores e todos os que trabalham naquele contexto específico.

A integração - pedra angular desta concepção de currículo - é concretizada a três níveis: articulação da teoria e da prática educativa; observação das necessidades reais dos alunos decorrentes das circunstâncias de cada contexto, estabelecendo um compromisso entre o programa e a planificação das aprendizagens que se consideram necessárias e adequadas àquela população; e ainda a definição de objectivos realistas que possam realmente ser exequíveis na comunidade escolar em questão.

Estes três aspectos constituem os pré-requisitos da coerência necessária que oferece experiências “inesquecíveis” (Beane, 2000) às crianças e aos jovens. A coerência no currículo envolve então a criação e a manutenção de relações visíveis entre os objectivos e as experiências de aprendizagem quotidianas integradas em contextos que as organizam e articulam. Na ausência desta coerência, o currículo resumir-se-á a pouco mais do que um conjunto de peças de um puzzle sem imagem modelo como referência, peças superficiais, abstractas, irrelevantes e rapidamente esquecidas (Beane, 2000).

Segundo Roldão (2000) os grandes desafios do futuro terão a ver com a capacidade que cada um tiver para aceder ao conhecimento e, conseqüentemente, de manejar os instrumentos que lhe permitam construir esse conhecimento. Estamos perante uma situação que não abdica de um sujeito activo e implicado no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem, que após adquirir e se apropriar desse conhecimento é capaz de o mobilizar de forma inteligente nas situações e nos problemas com que se confronta (Roldão, 2003). Tal processo, apoia-se no conceito de competência e, por conseguinte, beneficiará se os diferentes níveis que constituem o sistema educativo português se organizarem num *continuum* articulado em que o

saber anterior ganha sentido relativamente ao saber posterior.

Como conclui Pacheco, currículo

“define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (1996: 20).

A ideia de currículo enquanto projecto não estaria completa se não se voltasse a sublinhar o trabalho numa perspectiva de envolvimento numa acção colectiva e não numa óptica de trabalho individual. Quando se fala em trabalho, engloba-se não apenas o trabalho dos professores, mas também o dos alunos e dos demais agentes educativos que partilham responsabilidades no processo educativo. Para que se desenvolva um verdadeiro projecto, o envolvimento activo de todas as pessoas intervenientes no processo de ensino-aprendizagem é crucial. Só assim se assegura um processo dinâmico que constantemente se auto-regula e auto-recria para responder às necessidades de cada contexto.

O Projecto Educativo (PE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT) são os instrumentos que permitem uma articulação em rede tendo em conta a especificidade de cada contexto (PE e PCE) e até de cada aluno (PCT), almejando sempre alcançar o perfil de competências definido a nível nacional, ou seja, as Competências Essenciais atrás referidas.

Neste momento as novas modalidades de gestão e administração das escolas permitem a formação de agrupamentos com níveis de educação e ensino diferentes. No entanto, estamos agora a dar os primeiros passos nesse sentido. Torna-se então “prioritário criar uma real gestão conjunta através da dinamização de projectos educativos coerentes e concertados que tenham expressão nos diferentes níveis de ensino”.

Neste contexto ganha significado e protagonismo o paradigma da reflexividade crítica, que entende o currículo como um processo, no interior do qual se desenvolvem interacções entre o professor e os alunos, com a intenção de atribuir significado aos contextos onde se desenrola a acção educativa com o objectivo de fazer alguém aprender o que se julga importante ensinar “numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento.”

(Roldão, 2003; 21).

Dentro deste quadro a ênfase é colocada nos valores e, conseqüentemente, na pessoa, pelo que, ao nível das organizações se exige uma gestão estratégica, focalizada na flexibilidade, nas qualidades e expectativas pessoais (Pinto, 2002). Porém, é fundamental equacionar as intenções da política educativa definida a nível nacional (*core curriculum*) e as opções educativas de cada agrupamento escolar, cruzando ambas com os contextos onde ocorrem as práticas educativas.

## FORMAÇÃO

Vimos, até aqui, que ao nível da concepção teórica do conceito de currículo e também ao nível das directrizes para a sua implementação, ou seja, de desenvolvimento curricular, se coloca a ênfase na articulação, na continuidade, na integração.

Então, subjacente ao processo de gestão curricular identificamos claramente um redimensionamento do papel do professor, que pressupõe uma reorganização dos seus modos de trabalho, organizado em torno de projectos que conferem sentido à sua prática, o que implica o desenvolvimento de novas competências para os profissionais da educação.

Importa agora olhar para o nível da formação de professores, tanto inicial, como contínua. Sabendo que as novas atribuições curriculares pelas quais os professores são responsáveis colocam ênfase não apenas no trabalho da sala de aula, (dado que o professor não é mais o protagonista), é no trabalho anterior e posterior ao que acontece na sala de aula que se deve apostar e investir ao nível da formação. Pressupõe-se claramente um afastamento do papel e autoridade tradicional do professor na sua individualidade, para dar lugar a uma nova relação, não só com os alunos, mas também com colegas, outros profissionais e responsáveis pelo processo educativo, nomeadamente os encarregados de educação. Isto implica um relacionamento mais próximo entre todos os intervenientes, envolvendo uma negociação de papéis e responsabilidades a um nível mais explícito (Hargreaves, 1994, cit. in Sachs, 2000) na organização de aprendizagens significativas que articulem e confirmem as relações visíveis, atrás referidas, que conferem coerência ao currículo. As decisões que se tomam visam um equilíbrio constante entre o que se

pretende alcançar e a situação na qual, e para a qual, se está a trabalhar. Exige-se uma maior consciência do processo e, conseqüente responsabilização de todos os intervenientes.

Será talvez pertinente enumerar as características do profissional docente que, na perspectiva de Roldão, se desenvolvem em torno de quatro eixos: 1. “a natureza específica da actividade, ou seja a sua função; 2. o saber requerido para a exercer; 3. o poder de decisão sobre a acção e 4. o nível de reflexividade sobre a acção” (1999: 112).

Interessa-nos sobretudo determo-nos no quarto eixo - o nível de reflexividade sobre a acção - que, no dizer de Alarcão (1996), se manifesta na capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, ou seja, a capacidade de reflectir sobre a sua acção, para, através de uma análise crítica, poder regular a sua prática e aprofundar os seus conhecimentos, atribuir um significado à sua *praxis*, compreender a dimensão da sua profissionalidade. A mesma autora, referindo-se ao profissional reflexivo, afirma que a reflexão se baseia na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça, o que confere uma natureza moral à actuação do professor, tal como afirma Hargreaves:

“The emerging concept of teacher professionalism emphasizes teacher autonomy and the moral nature of teaching. Professionalising teaching involves a new collegial culture in school. It involves a commitment by teachers to their own learning and the learning of others” (1994, cit. in Kohonen, 1999: 293).

Parece-nos que é aqui que encontramos a chave de uma formação que assegura tanto o futuro dos aprendentes, como o futuro dos profissionais de educação. No entender de Bolívar (2003) os professores que se consideram aprendizes trabalham de uma forma contínua para desenvolver novos modos de compreender as coisas e melhorar as suas práticas, implementando uma nova relação entre todos os intervenientes. Esta nova relação assenta num trabalho colaborativo de participação colegial.

Jesus (2000) referindo-se ao modelo relacional na formação de professores, por oposição ao modelo normativo realça, por um lado, a importância do entusiasmo e envolvimento do professor na sua actividade profissional e, por outro, uma atitude

positiva em relação aos estudantes e a si próprio. O professor relacional deve ser capaz de “fazer uso de si mesmo como instrumento” no processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, a “motivação, o autoconhecimento e a autoconfiança” são ingredientes necessários e fundamentais ao professor relacional. Para além das competências colaborativas referidas, não podem ser descuradas as competências humanas, pelo que a relação pedagógica terá de se pautar por uma estratégia afectiva em que o dar e o receber aconteça no acto pedagógico. Os alunos aprendem a ser pessoas com o professor e, neste contexto, é fundamental perceber o que vive, sente e pensa o professor em relação ao mundo e à vida. Ribeiro (in Jesus, 1996: 14) refere que “uma relação de agrado (...) desencadeia processos de identificação e atracção que estão na base de uma relação saudável e significativa” entre o aprendiz e o docente, o educando e o educador empenhados na construção de um saber comum através do qual se aprende a aprender e que ensinar pressupõe aprender.

Acreditamos que a essência de ser professor se resume a uma qualidade maior, que Alarcão muito bem definiu: “A maior qualidade de um professor é a sabedoria no sentido de *wisdom* feita de flexibilidade e bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar” (1996: 187).

Se, como já referimos, neste momento o ensino se orienta para desenvolver competências nos alunos, temos de questionar: Que competências possuímos enquanto docentes para desenvolver competências nos alunos? Partindo desta questão poder-se-á ajudar os docentes actuais e futuros a olhar para o seu interior para poderem compreender, descobrir e desenvolver competências de reflexão sobre a sua prática de forma a serem capazes de desenvolver competências nos alunos.

Importa, então, sublinhar também a ideia de *continuum* ao nível da formação. Na qualidade de docentes com experiência nos vários níveis educativos e de ensino e no contexto da Reorganização Curricular em curso, sentimos a necessidade de transformar uma *articulação desconjuntada* numa articulação flexível e de continuidade.

Para, de facto, articular e integrar num *continuum*, como já referimos, é necessário que consigamos definir um eixo estruturante no processo educativo. Se ao nível do Ensino Básico foi já definido um perfil de competências que estrutura os 1º, 2º e 3º ciclos é necessário que haja uma continuidade a montante e a jusante. Ou seja, a educação pré-escolar e o ensino secundário deveriam também ser integrados neste

perfil de competências essenciais que corporiza o currículo nacional, sem contudo deixar de se respeitar a especificidade de cada ciclo.

Consequentemente, o compromisso com a continuidade ou a sequencialidade curricular implica “(re)inventar a matriz ideológica” que alicerça todo o sistema educativo e que o compromete com a sequência curricular pensada e definida a partir da base. Teríamos como que uma organização em espiral em que o ciclo seguinte aprofundaria e alargaria o anterior (Ribeiro, 2002). Ou seja, inverter o que na prática testemunhamos, o permanente constatar que o trabalho do ciclo anterior ficou incompleto. E, em vez de pegar nele como ponto de partida e aprofundá-lo, responsabilizamos os actores (professores, alunos, encarregados de educação) pelo fraco desempenho e/ou pela falta de pré-requisitos dos aprendentes para as aprendizagens posteriores.

Na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira continuidade quer dizer “ligação não interrompida das partes de um todo” (vol. 7: 557). Se entendermos a Educação como sendo esse todo, então a ligação entre cada ciclo e nível educativo não pode ser interrompida; logo, têm de ser criadas pontes de ligação, garantindo essa continuidade e sequencialidade. Esta continuidade só será possível se houver a articulação curricular necessária que é garantida fundamentalmente pelo trabalho colaborativo e reflexivo dos professores (Marques, 2002).

Os Institutos Politécnicos e os CIFOPs, integrados nas universidades, são responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º ciclos. Paralelamente à formação científica e pedagógica ocorrem períodos de prática pedagógica e estágio, os quais vão sendo progressivamente alargados no tempo. Os educadores/professores estagiários desenvolvem a sua acção em conjunto com o educador/professor titular da turma, sendo supervisionados por um docente da instituição tutelar, numa situação designada de estágio integrado.

As Universidades são responsáveis pela formação inicial dos professores do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário. Após o período de formação académica, há lugar a um estágio junto das escolas e o professor estagiário é responsável por uma turma, ou duas turmas, no caso das Línguas (uma de cada língua).

Porém, na formação destes estagiários não é comum a prática de contacto com níveis de ensino diferentes do seu no sentido de “facilitar o desenvolvimento de interações, que possibilitem a troca de saberes, de conhecimentos e o desenvolvimento do sentido cultural de educação como um todo” (Ribeiro, 2001: 4).

Seria necessário que esta prática se instituísse, para que os futuros educadores e professores não experienciassem apenas uma vivência estanque de um pedaço de todo o sistema educativo, sem se aperceberem das realidades e especificidades de cada nível de ensino. A articulação ganhará tanto mais sentido, quanto maiores e mais significativas forem as oportunidades de conhecer os níveis anteriores e posteriores ao objecto de formação. Viver essa experiência em período de formação inicial é garantir a articulação e sequencialidade do currículo, entendido este enquanto todas as experiências de aprendizagem que um profissional de educação organiza para os seus educandos.

Como atrás referimos, exige-se de todos os profissionais uma permanente aprendizagem individual e colaborativa. Assim, e no âmbito da formação inicial, para além da aprendizagem individual de cada professor estagiário, é necessário encontrar mecanismos que permitam não só o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, como também de hábitos de reflexão. O trabalho colaborativo centrado numa metodologia de investigação-acção constitui um dos pilares da construção do conhecimento profissional através de processos de reflexão na acção e sobre a acção (Schön, 1987). Um processo de ensino/aprendizagem que precisa reflectir para agir, e que submete a acção a nova reflexão aceitando reflectir sobre a reflexão na acção, é um acto pedagógico complexo e que simultaneamente atende e equaciona as características dos contextos e das pessoas envolvidas na relação (Almeida, Marques e Pinto, 2000).

Instrumentos facilitadores do desenvolvimento destas competências são por exemplo, o uso de Portfolios Reflexivos e também algumas experiências esporádicas de outras formas de trabalho colaborativo, nomeadamente em projecto de *Teamteaching* (Gonçalves, 2004). Este projecto visa, para além da oportunidade de desenvolver competências de trabalho colaborativo, rentabilizar a presença de mais de uma professora em todas as aulas em prol de um acompanhamento mais individualizado aos alunos.

A articulação que propomos não implica esbater a identidade de cada nível educativo, pelo contrário, dará lugar a uma maior afirmação de uns relativamente aos outros (Marques e Pinto; 2002). O contacto e a colaboração são a ponte de diálogo aberto que promove a continuidade, facilita a transição e a transversalidade de competências. Assim, uma articulação flexível e de continuidade encontra-se numa escola que seja capaz de desencadear e desenvolver projectos dinâmicos de ensino e

aprendizagem em igualdade de circunstâncias para que todos aprendam.

Tal como refere Dinello (1987) a continuidade é uma percepção exterior de fenómeno, enquanto que através de uma observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos diferentes níveis educativos, certamente ligados, mas intrinsecamente desligados. Esta abertura de fronteiras será um espaço propício à promoção de um melhor ambiente educativo e da qualidade das competências quer do docente quer do discente, pelo que, no processo de ensino e aprendizagem não faz sentido aceitarmos percursos educativos marcados por rupturas e pela fragmentação dos saberes. Dentro deste quadro a educação

“...não é uma actividade preparatória orientada para a realização de um objectivo terminal; trata-se, sim, de uma dinâmica natural, cujo desenvolvimento é em si mesmo um fim, potenciando inteligentemente processos capazes de articularem progressivamente o passado com o futuro. Este é, aliás, o sentido do princípio de continuidade na sua aplicação educativa: realizar-se a mediação pessoal entre o passado, o presente e o futuro em cada momento do processo educativo. Quando se faz da preparação o fim dominante aliena-se o presente em nome de um futuro distante e exterior à criança” (Gamboa, 2004: 43).

A par das mudanças estruturais que a nível de escola que se têm feito sentir recentemente é necessário alterar concepções sobre os contextos de trabalho, possibilitar que os professores trabalhem juntos em equipas ou grupos de trabalho, comprometer os professores na tomada de decisões e permitir o acesso a novos conhecimentos resultantes do envolvimento e do esforço conjunto. Porém, e nas palavras de Bolívar (2003), mudar a prática é, antes de mais, um problema de aprendizagem e não um problema de organização. Por isso, é necessário intervir nos bastidores do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, intervir juntos dos professores, oferecendo uma formação contextualizada que os ajude a reflectir sobre a suas histórias de vida que indelevelmente marcam a sua maneira de ser professor e, simultaneamente, os apoie na construção do seu desenvolvimento profissional e pessoal (Zabalza, 1994; Gadotti, 2003; Nóvoa, 2004) indissociáveis por natureza. A complexa teia que se tece entre o eu pessoal e o eu profissional estrutura-se da e na troca constante entre estas duas dimensões do ser pessoa, sendo inquestionável, tal

como nos lembra Sá-Chaves (2003), que a “marca de água” de cada um de nós transpareça nas diferentes e múltiplas manifestações do ser.

## TRANS-FORMAR PARA DIFERIR

É necessário estarmos todos predispostos a aprender cada dia um pouco mais, podendo responder assim ao desafio da nossa era, “a sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem” (Alarcão, 2003: 15-16).

A formação inicial pode contribuir para a mudança preparando os professores estagiários para mudarem, ou seja, ajudando-os a desenvolver capacidades de trabalho colaborativo, reflexivo, valorizando a flexibilidade, abertura ao novo e criatividade para fazer face ao imprevisto.

Para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores estagiários é preciso praticá-la, incentivá-la e reflectir sobre ela em conjunto. Na concepção de Rogers (1971) só muda quem aprendeu a adaptar-se e a mudar, tal como só é capaz de se educar aquele que aprende como aprender (Almeida, Marques e Pinto, 2000).

O modelo proposto implica que cada docente em particular e a escola em geral integrem a inovação e a mudança sob uma óptica relacional,

“que permita contemplar duma forma interactiva as dimensões organizacionais, curriculares e de formação, todas elas ao serviço da criação de ambientes de aprendizagem significativos e relevantes para todos os alunos” (Alonso, 2000: 191).

Ao nível da formação contínua, e num tempo em que este tema tem sido alvo de muita reflexão e debate, discutindo-se e colocando-se em causa o modelo que tem prevalecido até aqui é imperativo contextualizar e dinamizar a formação.

O trabalho de formação terá de ser encarado como um mecanismo que,

entrosando teoria e prática, permitirá a valorização das competências individuais, rentabilizando e potenciando o trabalho colaborativo. Terá também de estimular o questionamento sobre a acção e a descoberta de estratégias de aprendizagem que respondam às situações, num clima relacional propício à troca e à partilha de experiência entre os docentes.

Paralelamente será necessário acompanhar os efeitos da formação e promover a produção conjunta de investigação sustentada na prática, desenvolvendo novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas a partir das próprias situações.

Pretende-se, desta forma, caminhar no sentido de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001, 2003) dinamizando, incentivando e potenciando a mais valia da aprendizagem em rede (Andrade, Araújo e Sá, 2001). Será pôr em prática a *formação-análise* que, na perspectiva de Nóvoa, prepara os professores para uma “transposição deliberativa dos saberes”, ou seja, “para uma mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis” (2004: 4).

A defesa de um desenvolvimento holístico que permita potenciar as capacidades individuais e elevar o nível de realização pessoal e social é em última análise o objectivo da educação. Por isso, entendemos todas as dimensões do processo educativo enquanto um *continuum*, que se deseja que ocorra ao longo da vida de todos os seus intervenientes. O trabalho curricular, entendido como “a passage of personal transformation” (Doll, 1993: 4) contribuirá certamente para Trans-Formar numa perspectiva de profissionalidade coerente com o discurso de mudança e inovação. As indispensáveis competências tecnológicas, científicas, colaborativas e humanas garantem a melhoria na qualidade da intervenção das pessoas nos contextos permitindo DIFERIR na acção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. in *Inovação*. Vol. 14. n.º 1-2. (149-168).

Alarcão, I. (1991). *Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE 1. (5-22).

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (171-189).

Alarcão, I. (2003). Ser Professor Reflexivo. in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (171-189).

Almeida, M. I., Marques B. e Pinto F. (2000). *Reflexão sobre a narrativa pedagógica*. Comunicação apresentada ao I Seminário Internacional de Educação. Universidade Estadual do Maringá. Estado do Paraná: Brasil.

Alonso, L. (2000). Luzes e Sombras da mudança Curricular. in *Educação Sociedade e Culturas*. N.º 13. (189-196).

Beane, A. J. (2000). O que é um Currículo coerente?. in Pacheco, J. A. (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora. (39-58).

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.

Delors et al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.

Dinello, D. (1987). *Atualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.

Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1991). Currículo Uniforme - Pronto a Vestir de Tamanho Único. In Machado, F.; Gonçalves, M. (eds.) *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa. (262-267).

Gadotti, M. (2003). Boniteza de um Sonho. In *Revista Lusófona de Educação*. N.º 2. (13-42). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Gamboa, R. (2004). *Educação, Ética e Democracia. A Reconstrução da Modernidade em John Dewey*. Porto: Asa Editores.

Gonçalves, M. L. S. (2002). *Para uma Aprendizagem Significativa: A Gestão Personalizada do Currículo ou a Gestão do Eu-Afectivo*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. (documento policopiado - não publicado).

Gonçalves, M. L. S. (2004). *Teamteaching: formação em trabalho colaborativo* - Actas do Colóquio sobre Formação de Professores - Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores / Professores?, em Fevereiro de 2004, Braga.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, vol. 7. Lisboa e Rio de Janeiro, Editorial Enciclopédia L.da.

Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto. Edições ASA.

Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra. Quarteto Editora.

Kohonen, V. (1999). Authentic Assessment in Affective Foreign Language Education. in Arnold, J. (ed) *Affect and Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press. (279-294).

Marques, B. (2002). *A Articulação Curricular entre o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: Um Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas em Gestão Flexível do Currículo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (documento policopiado - não publicado).

Marques, B.; Pinto, F. (2002). *A Gestão Flexível do Currículo e a Perspectiva de Continuidade entre Ciclos*. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro), em Fevereiro de 2002.

Nóvoa, A. (1992). *Para uma Análise das Instituições Escolares*; in Nóvoa (Org.); *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações D. Quixote, IIE.

Nóvoa, A. (2004). *Novas Disposições dos Professores: A escola como Lugar de Formação*. in *Correio da Educação*, Suplemento, N.º 47 - Fevereiro 2004. Porto: Asa Editores.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pinto, F. (2002). *A Gestão Curricular e o Desenvolvimento de Competências (meta) linguísticas na Criança de 4 e 5 Anos*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. (documento policopiado - não publicado).

Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Cadernos do Criap nº 37.

Ribeiro, D. (2001). *A Formação Prática de Educadores de Crianças*. Comunicação apresentada no II Simpósio do GEDEI.

Roldão, M. do Céu (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-DEB.

Roldão, M. do Céu (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Universidade de Aveiro.

Roldão, C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Sá-Chaves (2003). “*Construção da Profissionalidade: A intervenção do Educador de Infância em Diferentes Contextos*” . Comunicação apresentada no Encontro da APEI. Porto.

Sachs, J. (2000). *The Activist Professional*. In *The Journal of Educational Change*. vol. 1. n.º 1. Toronto: Kluwer Academic Publishers. (77-95).

Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

Tavares, J. (1996). “*Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve - Relações Interpessoais*”. Porto: Porto Editora.

Varela de Freitas, C. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo-Pós-Modernismo. Teoria-Prática. In *Revista de Educação*, vol. 9, n.º 1, 2000. (39-52).

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. in Canário, R. (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. (87-107).

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Col. Ciências da Educação. 11. Porto: Porto Editora.