

V. Intersecção: discurso e acção

Depois da análise e discussão dos dados, é altura de elaborar a intersecção entre o discurso e a acção. Para tal há que lembrar os três objectivos que orientaram este estudo e, pensando em todo o percurso efectuado, tirar algumas conclusões. Dado que são três os objectivos orientadores, a primeira secção está dividida em três partes, cada uma relacionada com cada um dos objectivos. A segunda secção apresenta o modo como os caminhos encontrados, a partir dos três objectivos delineados, contribuem para esclarecer a questão investigativa de partida.

1. Um olhar sobre os objectivos

1º Objectivo:

Identificar procedimentos envolvidos na gestão personalizada do currículo facilitadores duma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno

A criação de oportunidades reais de participação e decisão activas no processo de ensino-aprendizagem constituiu o eixo gravitacional em torno do qual se identificaram três procedimentos fundamentais na gestão personalizada do currículo que contribuíram para uma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno, a saber: a selecção de conteúdos, a configuração das estratégias e a metodologia de avaliação.

Estes três procedimentos envolveram constelações de estratégias e actividades que adquiriram uma dinâmica interna e solicitaram o envolvimento activo, efectivo e afectivo dos alunos para a realização das aprendizagens, o que, em outras palavras, consistiu em apelar à manifestação e implicação do eu-afectivo no processo de aprendizagem, proporcionando, por isso, uma intervenção neste domínio.

Assumindo os conteúdos a leccionar um carácter obrigatório, foi no que diz respeito à sua organização e interligação que se pôde intervir. Neste sentido, a abordagem temática e a subsequente possibilidade de escolha de sub-temas para trabalhar as aprendizagens constituiu a oportunidade real de participação e decisão dos alunos. Esta

metodologia permitiu integrar as experiências e interesses dos alunos nos conteúdos prescritos a nível nacional. Além disso, permitiu ainda contrariar a circunscrição do conhecimento à disciplina de alemão, possibilitando a integração de conhecimentos provenientes de outras áreas curriculares. A orientação temática facilitou também o envolvimento dos alunos a nível de grupo, constituindo a aprendizagem um caminho sustentado pela colaboração e cooperação entre pares. Um caminho caracterizado pela partilha de experiências, troca de informações e opiniões e superação de dificuldades em conjunto. Enfim, um processo de aprendizagem individual e em pequenos grupos que enriqueceu o grupo turma, e do qual todos os alunos colheram proveitos.

É ao nível do percurso de aprendizagem que se destacou o segundo procedimento fundamental: a configuração das estratégias. Optar por uma estratégia de trabalho na sala de aula pressupõe objectivos, actividades, materiais didácticos e recursos de espaços físicos. Olhar cada um destes constituintes na sua especificidade, mas também na função que desempenham no todo, foi garantir uma intervenção ao nível do eu-afectivo.

Sendo os objectivos a alcançar, aprendizagens que todos os alunos deviam fazer, os caminhos podiam ser diferentes para cada aluno. Assim, as actividades foram entendidas na sua dimensão instrumental e processual: instrumental, porque cada uma serviu para resolver um determinado problema, ou seja, promover uma determinada aprendizagem; processual, porque estavam interligadas numa sequência de construção de um caminho até a um ponto de chegada, o objectivo que se pretendia alcançar.

Utilizando uma metáfora comum, tome-se como exemplo o jogo “Caça ao Tesouro”. Considerando o tesouro o tema, ou sub-tema, escolhido por cada aluno ou grupo de alunos, as pistas para lá chegar foram dadas através das actividades que se desenvolveram durante o caminho. Às vezes retrocedeu-se, mas logo a seguir vinha outra pista que fazia avançar. No final, cada aluno construiu o seu tesouro, constituído pelas pistas que recolheu ao longo do trajecto, que lhe configuraram o modo como se foi apropriando do seu tesouro, o seu sub-tema, e ainda o modo como se apropriou do conhecimento global que a turma produziu e trocou entre si, o tema principal.

Por conseguinte, a diversificação de actividades com graus de dificuldade diferentes possibilitaram a cada aluno a concretização do percurso segundo as suas características. Neste nível foi necessário atender aos recursos. Os materiais seleccionados, também eles diversificados e com graus de dificuldade diferentes, garantiram essa

adequação e diferenciação. Além disso, a adequação da disposição logística da sala de aula ao tipo de actividade a concretizar não só permitiu um maior conforto, mas actuou, acima de tudo, como um reflexo concreto, ao nível do espaço físico, do que se pretendia no âmbito da interacção dentro da sala de aula. Desencadeou-se, deste modo, um estímulo psicológico para a consecução de determinada tarefa.

Configurar as estratégias é articular intenções e acções, teoria e prática; é redimensionar a actividade do professor e do aluno, pensando o trabalho numa forma holística enquanto actividade cognitiva, funcional, social e afectiva.

A integração do papel da avaliação como reguladora constante do processo de aprendizagem e a diversificação dos seus instrumentos e mecanismos constituíram as características do terceiro procedimento identificado: a metodologia de avaliação.

Avaliar para regular é colocar a ênfase no carácter positivo e sistemático da avaliação, permitindo aos alunos mostrar o que sabem e são capazes de fazer, o que, no presente caso, alimentou a motivação e constituiu força suficiente para enfrentar dificuldades e dedicar mais tempo à aprendizagem. Sublinhar o carácter positivo da avaliação foi actuar também ao nível da redução da ansiedade inerente a situações formais de avaliação. O facto de se avaliar numa forma regular e sistemática após cada tarefa também contribuiu para o controle da ansiedade, uma vez que a avaliação passou a ser considerada como um elemento familiar no processo de ensino-aprendizagem.

Não tendo sido colocados de lado os instrumentos tradicionais de avaliação, estes passaram a integrar um portfolio. A introdução deste novo instrumento adquiriu pertinência em três aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à contextualização da avaliação, ou seja, a uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem. O segundo diz respeito à diversificação dos objectos de avaliação, sendo estes fruto das actividades do quotidiano da sala de aula. Por fim, e dada a natureza longitudinal dos portfolios, que registou as dificuldades e os progressos experimentados pelos alunos, evidenciou-se a possibilidade de uma verdadeira avaliação contínua.

O portfolio, enquanto instrumento agregador da diversidade de objectos de avaliação, permitiu desencadear mecanismos de auto-análise do desempenho. A reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho, visando melhorar o seu desempenho, garantiu a sua participação no processo de avaliação global. Além disso, este instrumento permitiu

ainda à professora desenvolver mecanismos de monitorização e intervenção no sentido de garantir que as aprendizagens fossem efectuadas.

A metodologia de avaliação com as características acima identificadas facilitou a intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno uma vez que garantiu a sua participação activa no processo de avaliação e, sobretudo, porque respeitou as capacidades e características do processo de aprendizagem de cada aluno.

Concluindo, poder-se-á dizer que os três procedimentos identificados promovem “uma reflexão que envolve o sujeito da aprendizagem numa dimensão humana globalizante, isto é, no que o sujeito tem de cognitivo e afectivo, de pensamento e vontade, de expectativas e constatações, de idealismo e realidade” (Alarcão, 1996: 185). A sala de aula é, deste modo, o espaço onde as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflecte e se pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que essencialmente se trabalha para aprender. Despendendo maior ou menor esforço, mas com empenho e gosto, possibilitando o experienciar de um sentimento de *flow*.

2º Objectivo:

Como a variável eu-afectivo poderia contribuir para um auto-conhecimento do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa

A implementação dos procedimentos fundamentais da gestão personalizada do currículo já identificados criou o espaço necessário para que o eu-afectivo do aluno despertasse da letargia latente, possibilitando, assim, a sua emergência activa no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase colocada na decisão e na reflexão constituíram os alicerces para o auto-conhecimento.

Definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela. Cada aluno interiorizou a sua tarefa, responsabilizando-se por ela. Foi ao nível desta interiorização, desta relação do eu-afectivo com as tarefas da aula, com os objectivos a que se propôs, que o aluno se pôde descobrir tanto enquanto aprendiz, como enquanto pessoa:

- enquanto aprendente porque foi dando conta dos seus progressos e recuos, sendo capaz, no final, de ajuizar sobre o modo como a aprendizagem decorreu e como se sentiu ao longo do processo e, ainda, de avaliar os resultados em relação às expectativas que criou. Por isso, verificou-se que, no final de certas aprendizagens, alguns alunos experimentaram sentimentos mistos, contraditórios, fruto do hiato existente entre a entrega pessoal e os resultados obtidos;

- enquanto pessoa porque, ao decidir sobre a sua escolha, recorreu à sua matriz pessoal na busca de critérios que lhe permitissem efectuar essa escolha. Além disso, a interiorização de cada tarefa conferiu-lhe a possibilidade de descobrir novas potencialidades, gostos e aptidões dentro de si, construindo e alargando a sua identidade, inscrevendo as aprendizagens na sua matriz pessoal, da qual se socorria para o processo de decisão.

É importante referir neste momento que o aumento de incerteza em relação a alguns indicadores do questionário constitui um dado que parece apontar no sentido de corroborar o desenvolvimento deste auto-conhecimento enquanto aprendente. Os alunos alimentavam ideias tácitas acerca do seu comportamento, as quais gradualmente começaram a ser questionadas e, desta forma, consciencializadas. Parece, pois, que as ideias pedagógicas de que os alunos partiam não eram mais que 'slogans', para utilizar a expressão de Stenhouse (1987) e não princípios que presidiam ao seu desempenho diário de sala de aula.

Como conclusão final, pode dizer-se que o exercício constante da decisão e reflexão, ou seja, da implicação do eu-afectivo, configurou uma construção de descoberta em espiral que conjugou a dimensão do aluno enquanto aprendente e enquanto pessoa. Em cada nova decisão o aluno já tinha em conta tanto as decisões e critérios anteriores, como as aprendizagens já efectuadas, a partir das quais iniciava novo processo de decisão.

3º Objectivo:

Aspectos da relação interpessoal professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno que emergissem como contributos para uma gestão personalizada do currículo

A ajuda constituiu o aspecto que se destacou da relação interpessoal professor/aluno e aluno/professor como contributo para o processo de gestão personalizada do currículo. Esta ajuda revestiu-se de diferentes matizes e assumiu cinco características

essenciais. A primeira, a disponibilidade, refere-se à realidade física concreta de estar presente. Manifestou-se tanto na sala de aula como fora dela. Na sala de aula, esteve relacionada com o apoio individualizado ou em grupo para a resolução das tarefas. Fora da sala de aula, dividiu-se em duas formas principais, uma em pequenas sessões de trabalho previamente acordadas, outra através da monitorização personalizada dos trabalhos. Ser específico e propor soluções constituem as segunda e terceira características da ajuda. A importância de um *feedback* regular, contínuo, informativo e pormenorizado, de que constavam críticas construtivas e motivadoras, onde se apontavam caminhos e alternativas, foi crucial para manter o bom contacto com os alunos, a sua motivação para o processo de aprendizagem e o optimismo em relação ao futuro. O quarto aspecto a salientar está relacionado com a afectividade, ou seja, a capacidade de perceber as razões do aluno, de estar predisposto a ouvir e a entender, sem, no entanto, deixar de o ajudar a reconhecer na crítica uma informação valiosa e não um ataque pessoal, ajudando-o a aceitar a responsabilidade em vez de assumir uma atitude defensiva. O quinto aspecto refere-se ao trabalho colaborativo entre professor e aluno. O facto do professor tecer a crítica mas, ao mesmo tempo, oferecer ao aluno a oportunidade de trabalhar com ele, contribuiu para o aluno reconhecer a importância do trabalho do professor e valorizar a crítica efectuada, encarando-a dum forma positiva. Estas características que a ajuda do professor assumiu corroboram as palavras de Ventura de Pinho:

“As atitudes e comportamentos do professor oriundas do seu processo e forma de comunicação na aula (transmissão dos conteúdos de ensino, métodos pedagógicos, atitude disciplinar, relação social, motivações, comunicação afectiva, etc.) e fora da aula, originam e desenvolvem no aluno um conjunto de imagens, sensações e percepções cuja representação exerce, sem dúvida, influência no seu processo de aprendizagem e na sua integração pessoal e contextual” (Ventura de Pinho, 1997: 85).

No que se refere à relação aluno/aluno, o aspecto que se destacou como contributo para a gestão personalizada do currículo diz respeito à valorização do trabalho colaborativo e cooperativo no grupo enquanto instrumento construtor de aprendizagens individuais e desenvolvimento do sentimento de pertença. Esta valorização é ambivalente, tendo desencadeado duas atitudes opostas: por um lado a assunção da responsabilidade individual para a construção e avaliação das aprendizagens do pequeno grupo e da turma; por outro lado, o apoio no pequeno grupo contribuiu para uma diluição da responsabilidade individual. Parecendo antitéticas, estas atitudes complementaram-se e garantiram o

equilíbrio da responsabilidade individual. A primeira, porque favoreceu a valorização das diferentes aprendizagens construídas, permitindo um enriquecimento constante e originando um processo de interesse genuíno pela compreensão e pela comunicação entre os alunos. A segunda, porque possibilitou a cada aluno o controle e redução da ansiedade de modo a aventurar-se a arriscar uma participação activa nas actividades da aula, podendo dividir tanto os custos quanto os ganhos desse risco entre o grupo.

Do exposto se depreende que fomentar a contribuição individual para o grupo e garantir o apoio do grupo para a prestação individual foi apostar na relação interpessoal aluno/aluno e criar uma atmosfera propícia ao estabelecimento efectivo da comunicação, em que se valorizava o que cada um fazia, contribuindo, desta forma, para a emergência do eu-afectivo de cada aluno e, possibilitando, assim, uma gestão personalizada do currículo.

2. Questão investigativa

Modo como a gestão personalizada do currículo interferia nos afectos do aluno tornando as aprendizagens significativas

Gerir pessoalmente o currículo é atender às características e interesses de cada aluno no decorrer do processo educativo. Neste âmbito, a acção do professor é fundamental para a gestão constante do equilíbrio entre os objectivos curriculares que se pretendem alcançar e o seu entrosamento com as características e interesses da pessoa aluno, garantindo a sua auto-implicação no processo. Para tal, a gestão desse equilíbrio exerceu-se no cenário de todo o processo de aprendizagem: a motivação do aluno. Esta teve que ser orientada, ora através de estímulos, ora através de desafios, assegurando sempre o necessário conforto, palavra de apreço ou chamada de atenção, de acordo com as situações. A auto-implicação do aluno foi assegurada através da sua participação no processo de aprendizagem em todas as suas fases: decisão, desenvolvimento e avaliação. Portanto, a gestão personalizada do currículo interferiu nos afectos dos alunos na medida em que os chamou a participar e a desempenhar um papel principal. A reflexão ajudou-os a consciencializarem-se do processo no qual foram simultaneamente decisores e actores. Foi a conjugação destes dois aspectos, auto-implicação no processo e reflexão sobre o mesmo,

que possibilitou a inscrição das aprendizagens na sua matriz pessoal, tornando-se, deste modo, significativas.

Do mesmo modo que professor se assegurou de que o aluno tinha conhecimento, compreendia e participava na gestão das metas e objectivos curriculares a alcançar, também teve que se assegurar de que o aluno conhecia, interpretava e compreendia as suas emoções, por forma a encontrar nelas um apoio para continuar a aprender. O exercício da reflexão também permitiu que o envolvimento afectivo do aluno fosse consciencializado, podendo, então, nesta altura, ser rentabilizado para o processo de ensino e de aprendizagem. É neste sentido que gerir o currículo é gerir o eu-afectivo.

No caminho para uma aprendizagem significativa, a novidade da gestão personalizada do currículo é oferecer ao professor instrumentos para chamar para o palco o eu-afectivo que se encontra relegado para um espaço exterior ao processo de ensino-aprendizagem. E, em conjunto com cada aluno, orientar as operações que ocorrem isoladas em lugares mal iluminados que, não raramente, minam o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, gerir pessoalmente o currículo é gerir o eu-afectivo do aluno. Gerir pessoalmente o currículo é cumprir a missão de educador, ou seja, contribuir para que o aluno possa fazer aprendizagens significativas que o ajudem no seu processo de crescimento e desenvolvimento da sua identidade.

Finalmente, garantir uma aprendizagem significativa é colocar-se ao lado de cada aluno na caminhada para o saber, deixar que o “pó mágico” circule e liberte a energia positiva necessária à contínua alimentação do processo de ensino e de aprendizagem.

A finalizar

O papel ...

Tendo em conta que esta investigação se inseriu numa metodologia de formação, penso ser pertinente deixar uma palavra sobre o modo como se processou este duplo papel de professora e investigadora.

Também eu, à semelhança dos meus alunos, passei por um processo de consciencialização das minhas práticas. Confrontei-me, em primeiro lugar, com a

discrepância entre as teorias perfilhadas e as teorias-em-uso (Argyles e Schön 1974, cit. in Alarcão, 1991; Day, 2001), ou seja, entre o conhecimento teórico que me informava, e do qual me socorria no meu papel de investigadora, e a minha prática na sala de aula enquanto professora. Foi a partir desta confrontação entre as minhas representações mais enraizadas e completamente interiorizadas e a vontade de alterar as minhas aulas que, a pouco e pouco, adequei e moldei as minhas práticas de acordo com a teoria que perfilhava. Neste processo, por vezes difícil, contei, acima de tudo, com a ajuda dos meus alunos, com o seu entusiasmo, com o seu empenho e vontade de superar dificuldades.

Em segundo lugar, confrontei-me também com a minha auto-implicação afectiva no processo. Numa tentativa de manutenção da objectividade e rigor na análise do meu comportamento, fui elaborando um diário reflexivo ao longo do ano lectivo. Estes registos revelaram-se muito importantes porque me ajudaram a analisar e interpretar tanto o meu comportamento, como os meus sentimentos com algum distanciamento.

A pouco e pouco o meu trabalho começou a ser, efectivamente, o de facilitadora, de suporte à aprendizagem dos alunos, intervindo e esclarecendo dúvidas para todos, ou individualmente, sempre que se afigurava necessário. Neste sentido, confirmo através da minha experiência a afirmação de Alarcão: “a figura do professor não é para abater com o movimento da autonomização do aluno, mas para renovar as suas práticas” (1996: 185).

O contágio...

Alguns defensores da investigação-acção acreditam que não se pode alcançar grandes modificações se só uma pessoa estiver envolvida na mudança das suas ideias e práticas (Cohen e Manion, 1994: 190). Correndo o risco de ser considerada imodesta, mas sem a pretensão de querer fazer um auto-elogio, gostaria de contrariar esta posição mencionando dois casos de colegas, que por influência desta investigação, e por isso lhe chamo contágio, iniciaram um processo de auto-questionamento das suas práticas e conseqüente mudança das mesmas.

Tendo em conta que desenvolver um projecto isoladamente vai contra a própria ideia de projecto, dado que este se fundamenta no trabalho colaborativo, senti necessidade de partilhar e discutir as minhas ideias, sucessos e insucessos com colegas que, como eu, estão na sala de aula todos os dias. Esta necessidade vai ao encontro da crença de que “a

investigação-acção pode servir como estratégia organizativa para agregar pessoas activamente face a questões particulares” (Bogdan e Biklen, 1994: 297).

O primeiro caso ocorreu com uma colega de outra escola, com a qual mantenho um contacto diário. Esta colega acompanhou o meu processo de descoberta, reflexão e auto-questionamento e, a pouco e pouco, estávamos ambas de tal modo entrosadas no processo que, também ela, resolveu elaborar um projecto semelhante àquele de que aqui se dá conta, naturalmente ajustado à natureza do conteúdo que lecciona e à faixa etária dos alunos em questão. Esta colega desenvolveu um projecto de gestão personalizada do currículo na disciplina de matemática com alunos do 3º ciclo na Escola E. B. 2/3 das Alhadas – Figueira da Foz, que se encontra em anexo (Anexo 5).

O segundo caso ocorreu na escola onde lecciono, Escola Sec/3 Dr.^a Maria Cândida, em Mira. Ao longo do ano lectivo 2000/2001 tive oportunidade de partilhar com algumas das colegas do departamento curricular tanto as minhas alegrias, como os desalentos que fui sentindo ao longo da implementação do projecto. Estas colegas, conscientes de que também as suas práticas precisavam de ser alteradas, decidiram no ano lectivo 2001/2002 orientar as suas práticas de acordo com um projecto de gestão curricular personalizada, que apresentámos ao IIE, do qual eu sou coordenadora e que se encontra também em anexo (Anexo 6).

Creio que os exemplos apresentados corroboram a ideia de que a própria investigação se transformou numa forma de acção junto das colegas, na medida em que as ajudou a ganhar a confiança necessária para o empenho entusiástico num determinado objectivo. A investigação forneceu os dados necessários para basear as posições que, embora antes sentidas, adquiriram, por esta via, fundamento para serem assumidas (Bogdan e Bilken, 1994: 297).

É de salientar que investigações deste tipo são muito mais acessíveis aos professores que estão todos os dias na escola, indo provavelmente ao encontro do desejo expresso por Stenhouse (1979) no que se refere à contribuição da investigação-acção: “action research should contribute not only to practice but to a ‘theory of education and teaching which is accessible to other teachers’ ” (cit. in Cohen e Manion, 1994: 186).

A mudança ... rumo ao futuro...

Ao longo desta investigação procurei encontrar o caminho, com o qual me identificasse, no qual me sentisse confortável, e que, ao mesmo tempo, servisse os interesses dos meus alunos. Esta procura de identidade por forma a poder criar oportunidades que permitissem a construção de uma identidade aos meus alunos, leva-me a sugerir duas ideias que poderiam nortear investigações futuras; uma mais directamente ligada aos professores, outra aos alunos. A primeira visa a construção e descoberta da identidade profissional dos professores; a segunda a criação de alicerces para o desenvolvimento da identidade do alunos.

Creio que investigar a própria acção e reflectir sobre ela é o caminho para crescer, profissional e pessoalmente, o qual confere a confiança necessária para experimentar a mudança. Esta atitude, embora não sendo nova, não faz parte do quotidiano da nossa comunidade docente e, por isso, no meu entender, para se caminhar efectiva e eficazmente é necessário um apoio especializado. É neste sentido que o trabalho colaborativo entre escolas e universidades faz sentido e muito pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em geral.

A linha de investigação que sugiro implica um trabalho entre a universidade e uma equipa alargada de professores de uma escola, dentro de um conselho de turma ou dentro de um departamento curricular, ao longo de um período dilatado de tempo; por exemplo: um, ou até mesmo, dois anos lectivos, para que os dados possam ganhar expressividade. Essa intervenção situar-se-ia no âmbito de uma consciencialização de práticas desenvolvidas, articulando a sua pertinência, quer com a realidade do contexto escolar específico, quer com pressupostos teóricos ligados ao campo da gestão curricular. Pedra angular de todo o processo seria, sem dúvida, um investimento no relacionamento intrapessoal e interpessoal entre os professores do grupo de trabalho. Só através da consciencialização da presença das emoções em todas as etapas do processo podemos controlá-las e rentabilizá-las em benefício próprio e dos alunos. O apoio a prestar através de sugestões variadas, materiais didácticos, sessões reflexivas, discussões de conceitos a nível teórico e outros procedimentos considerados pertinentes e adequados, destinar-se-ia a incentivar os professores a compreenderem-se a si próprios enquanto profissionais, a

articularem-se no grupo de trabalho e, assim, a desenvolverem e a traçarem o seu próprio caminho, no seio do contexto no qual se inserem.

Ouve-se frequentemente que a escola está dissociada da vida; contudo, o que realmente está a acontecer é a crescente invasão da escola pelo mundo envolvente, exigindo-lhe uma mudança. Rapidez, complexidade e incerteza são características do nosso presente que apontam para uma contínua mudança, para uma volatilidade do presente, fazendo parecer que tudo está pronto a ser descartado. Neste jogo de velocidade, que traduz a tensão entre espaço e tempo, cada vez mais se valorizam os acessos, os caminhos, as vias, os modos de fazer para alcançar um objectivo. Na resposta a este desafio, fala-se da competência de processo que, na perspectiva de Leguthe e Thomas (1991), inclui as competências intrapessoal, interpessoal e de projecto.

É neste âmbito que se poderia desenvolver uma intervenção junto dos alunos. Partindo do pressuposto de que os mais hábeis, os que mais facilmente se movimentam no mar de informação, os que geralmente encontram caminhos e soluções para os seus problemas detêm as maiores possibilidades de sucesso, seria pertinente investigar o contributo da gestão curricular para o desenvolvimento da competência de processo nos alunos que, sendo menos hábeis, contam, à partida, com menores possibilidades de sucesso. Seria particularmente interessante investigar os procedimentos que permitem desenvolver a competência de processo para que os alunos não sejam engolidos pela velocidade do presente, em que cada um se possa valorizar nos espaços e tempos onde se puder inscrever, onde puder ir. Seria fundamental o recurso sistemático e consequente às novas tecnologias de informação. Dotar todos os alunos da competência de processo é certificarmo-nos, enquanto educadores, que os alunos estejam aptos a encontrar a sua identidade, o seu caminho, num mundo, cada vez, menos personalizado. É, também, garantir que a aprendizagem ao longo da vida seja uma realidade. É, ainda, promover o desenvolvimento e enriquecimento social, trazendo a vida para a escola. É, em suma, transformar a escola na própria vida.

O desejo de mudança sente-se tanto pela parte dos alunos, como pela parte dos professores. Porém, como afirma Hargreaves, “a questão central da mudança é a de saber se ela é de facto *prática*” (1998b: 13). Ou seja, saber se as sugestões apresentadas se adequam ao contexto em que aquele professor desenvolve a sua acção, se serve os seus objectivos e os seus alunos, ou simplesmente, se se adequa à sua personalidade enquanto

docente. Responder à questão central é começar a praticar a mudança. Esta assemelha-se a um quarto escuro, cujos contornos ninguém consegue antecipar, cujas experiências ninguém consegue prever. Há fortes indícios de que seja um espaço de acção que corresponda melhor aos nossos anseios. A chave da porta está na acção dos professores, a porta são os alunos, só através deles e com eles conseguimos penetrar no quarto, e juntos iluminá-lo.

Finalmente, chegou a altura de encerrar esta viagem às particularidades que configuraram o trajecto entre “a proa e a popa” do nosso barco. Espero que ela constitua um alento para os colegas, que imersos diariamente em pressões de natureza imediata e complexa, tenham força para emergir, tomando como mero exemplo a peculiaridade deste barco e construam o seu próprio, que lhes permita, juntamente com os seus alunos, navegar no imensurável fascínio que é a Vida.