

Margarida Clara Frias da Costa Paz Barroso & Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

margaridafriaspazbarroso@gmail.com

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E O CURRÍCULO

A problemática em foco no estudo em que se enquadra esta comunicação centra-se na natureza da formação dos professores enquanto processo de construção e desenvolvimento profissional com o objectivo de procurar questionar os modos de organização e articulação das componentes clássicas da formação, a relação teoria/prática, as finalidades da formação e o modo como nessas finalidades se tem equacionado a questão da qualidade do desempenho dos profissionais a formar.

Do ponto de vista teórico, sustenta-se o primado da lógica da formação que a concebe como um processo contextualizado nas práticas da profissão, gerador de desenvolvimento profissional contínuo, a levar a cabo pelo próprio sujeito ao longo desse percurso, e onde a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa que, por isso, também deveria ocorrer segundo a lógica da formação contextualizada. Neste entendimento a formação é perspectivada numa orientação crítica e reflexiva, centrada na escola, que contribui não apenas para o desenvolvimento pessoal e profissional mas também organizacional. Assim sendo, concebe-se a formação como dispositivo estratégico que lança e alimenta o debate que permite delinear os caminhos que promovam o questionamento e a reflexão colectiva sobre as práticas, com particular destaque para a organização do currículo em contexto e a sua gestão de forma flexível. Ou seja, é uma concepção de formação em que o professor, para além do especialista numa disciplina, se torna o construtor e gestor do currículo.

Nesta comunicação, para além de se caracterizar esta perspectiva de formação, dá-se conta do desenho da pesquisa que está em curso e dos primeiros dados já recolhidos e interpretados. Quanto à pesquisa em curso, trata-se de uma pesquisa cuja metodologia é de natureza qualitativa, fundamentando-se na análise de conteúdo das transcrições da discussão focalizada gerada num grupo de professores em torno deste conceito de formação. Das primeiras interpretações de resultados vislumbra-se a possibilidade de o professor assumir esse novo papel de construtor e gestor do currículo contrariando a aparente inevitabilidade do professor como mero funcionário público cuja função era cumprir currículos nacionais, “pronto-a-vestir” para todos os alunos de todas as escolas, independentemente das especificidades de cada um deles numa escola cada vez mais multicultural.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Contínua de Professores; Desenvolvimento Profissional; Currículo

INTRODUÇÃO

A diversidade de funções e de papéis que os professores são chamados a assumir, a instabilidade profissional, as condições de trabalho tantas vezes inadequadas, as mudanças cíclicas de natureza curricular que colocam os docentes perante novas realidades profissionais, que não são, na maior parte dos casos, inequivocamente explicitadas, a pressão decorrente das dificuldades em compatibilizar a extensão e exigência dos programas, os resultados académicos dos alunos, particularmente no Ensino Secundário, as manifestações de indisciplina e de desinteresse dos alunos ou a ausência de um reconhecimento social suficientemente estimulante, são alguns dos fenómenos que se costumam invocar para demonstrar as dificuldades com que tantas vezes os professores são confrontados e que escapam à sua esfera de capacidade de resolução.

Um factor a ter em conta, como incontornável e estruturante da actividade dos professores, é o que diz respeito ao reconhecimento do hiato existente entre a escola e o mundo da vida, o qual se expressa através de rápidas e profundas alterações do conhecimento e das tecnologias que, contribuindo para modificar irreversivelmente a nossa vida quotidiana, obriga a escola a problematizar o que é seleccionado como currículo relevante. Este desafio requer que a educação e o ensino, no século XXI, não abarque apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o aprender a aprender, a

formação global dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. Apesar disso, nessa concepção o conhecimento não pode ser desvalorizado, conforme Hopkins, (2003), quando os alunos dominam a informação e têm as competências necessárias, o resultado de cada experiência de aprendizagem não se traduz apenas na interiorização de conteúdos, mas também na maior capacidade que adquirem de abordar, futuramente, tarefas de aprendizagem dentro e fora da escola.

Na reflexão aqui desenvolvida centramo-nos, pois, na necessidade da evolução da formação contínua dos professores e do seu desenvolvimento profissional enquadrados nas suas práticas de trabalho.

EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS ENQUADRADORAS DO CURRÍCULO - PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

No estudo que estamos a realizar percebe-se uma persistência no tipo de mecanismos de socialização profissional e, conseqüentemente, no modo como os profissionais se relacionam com o conceito e com a gestão do currículo. Subjacente a qualquer prática educativa, está sempre um determinado modo de a concretizar. Assume-se, em qualquer situação, uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados. Deste modo o conceito de educação e de currículo e os processos de gestão curricular são inerentes a qualquer prática docente.

No quadro destas ideias parece-nos pertinente procurar compreender que evoluções têm vindo a acontecer na nossa Escola, ao longo das últimas quatro décadas, relativamente a opções tomadas do ponto de vista político e de decisão e dos papéis assumidos pelos actores envolvidos. Partindo dos três grandes factores que interagem na dinâmica da construção e evolução do currículo - a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno - procuramos reflectir sobre a análise das recentes políticas enquadradoras do currículo, ancorados na obra de autores que, sobre este aspecto, têm focalizado os seus estudos. Recorrendo a Leite (2003), podemos considerar que a orientação curricular nas vésperas de Abril de 1974 se enquadra no paradigma tradicional de racionalismo académico, isto é, em que o papel da Escola e dos professores privilegia a transmissão de saberes e a preparação para a vida futura. Por isso a organização do currículo é centrada em disciplinas, dominando a tese da neutralidade do conhecimento, por o considerar como único e universal. Ou seja, as questões de ordem cultural são desvalorizadas por se considerar existir uma única cultura, a cultura padrão. Secundando ainda esta mesma referência (*Ibid*), em 1974 as primeiras transformações curriculares foram influenciadas por correntes teóricas diversas, tais como o currículo centrado no aluno, ideias da Escola Nova, a “pedagogia por objectivos”. A este período sucede-se a “normalização educativa” dos anos 80, orientada por princípios economicistas caracterizados por “procedimentos de correntes curriculares tecnicistas, behavioristas e funcionalistas ... correntes que valorizam uma organização instrumental do currículo segundo um modelo taylorista de produção, e que reduz o ensino e a aprendizagem a um conjunto de técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras” (*Idem*:65). A par desta tendência desenvolvem-se procedimentos de orientação humanista de raiz social e democrática que se expressam em práticas pedagógicas centradas no aluno e na sua individualidade. Ou seja, são também veiculados procedimentos que se apoiam no princípio de aprendizagens para todos e não só para uma elite. É nesta década que a orientação curricular se traduz na reforma curricular assente na modernização das disciplinas, e em que predomina o paradigma técnico com recurso a processos de planificação detalhados e estruturados em termos de objectivos específicos. A organização do currículo assenta numa dialéctica entre a tradição e a modernidade, num discurso de interdisciplinaridade mas que, na prática, se limita ao que é considerado um “currículo de colecção”, “institucionalização de algumas medidas políticas de atenção à multiculturalidade na educação escolar” (*Idem*: 83). É reconhecida a inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo, o que conduz à introdução do currículo nacional numa óptica flexível assente em princípios de territorialização local. Na organização desta concepção de currículo, assistimos a práticas que se limitam, tantas vezes, à mera pluridisciplinaridade e/ou disciplinaridade cruzada. Esse currículo, concebido como conjunto de programas nacionais

universais, começa, fundamentalmente, na última década, a não dar resposta às necessidades, não só actuais, como futuras, numa economia cada vez mais globalizada. Talvez por isso se justifique a pressão social sobre a Escola de forma a ajustar a sua oferta às novas realidades.

Aprofundando o papel da Escola e dos Professores nas sucessivas orientações curriculares, e como em outro lugar afirmámos (Leite, 2003), antes da Revolução de Abril, o foco dirigiu-se para a transmissão de saberes o que justificou movimentos que pretenderam romper com esta “educação bancária” (Freire, 1972). Nos anos 80 a aposta consistiu no professor técnico ou o professor consumidor do currículo, recorrendo sempre a procedimentos que, numa orientação behaviorista, favorecem aprendizagens mecânicas. É com a institucionalização de um discurso de atenção à diversidade cultural, com os movimentos dos anos 90, que aparece a Escola como local de decisão e o “professor investigador”, o “professor reflexivo”, o “professor configurador do currículo” num discurso essencialmente preocupado com a justiça social.

Em síntese, esta evolução nas teorias em que assentam as progressivas orientações curriculares, ao longo do tempo, funda-se na atenção que é, ou não, dedicada a um conjunto de questões de ordem cultural e nas representações sociais na base da difusão e apropriação do conhecimento científico, das suas teorias e conceitos (Vala, 1993). Como atrás já foi indiciado, antes do 25 de Abril de 1974 as questões de ordem cultural eram desvalorizadas acreditando-se que a igualdade de oportunidades de cada um decorria do respectivo mérito. Este discurso foi evoluindo assente no direito de todos à educação e na consideração de que o conhecimento escolar é fundamental para se alcançar posições de maior estatuto social. No período designado de normalização, dos anos 80, as questões de ordem cultural passaram essencialmente pela produção de um discurso em que as experiências de vidas diversificadas passaram a ser valorizadas, a par de situações que denotam uma visão funcionalista do currículo. Mais recentemente, há um tomar de consciência da natureza histórico-social do currículo, que alguns autores designam de currículo como “realidade socialmente construída” (Roldão, 1999: 26) e de construção em permanente devir, abandonando, deste modo, uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas.

Assim, a tendência da organização e gestão do currículo tem vindo a desenvolver-se no sentido da descentralização, esperando-se que algumas das decisões se operem nos aspectos globais e a nível nacional, mas que outra grande parte delas se venha a centrar, cada vez mais, no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Ou seja, as mudanças têm ocorrido no sentido de atribuir aos professores um papel cada vez mais activo nas decisões curriculares e que se amplia a esferas de vida para além do conhecimento científico. É tendo por base estas ideias que o conceito de currículo tem vindo a evoluir.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS QUE LHES SÃO COLOCADOS

Pensamos que um dos grandes desafios que se coloca hoje ao professor e à Escola é a gestão do currículo porque defendemos a ideia de que “o currículo é (...) principalmente, aquilo que os professores fizeram dele. Para isso julgamos contribuir a sua contextualização em termos teóricos e o seu enquadramento em perspectiva histórica.” (Roldão, 1999: 21). Deste modo (Ibidem), os professores devem ser alertados para em conjunto reflectirem, de forma a encontrarem formas de superar contradições no quadro da gestão do currículo com que trabalham. Essa reflexão crítica deverá incidir sobre as suas práticas, no sentido de gerar novos saberes pedagógicos, posição que gerou um debate em torno da responsabilidade acrescida da escola na gestão do seu trabalho curricular que se deve centrar actualmente, quer ao nível da articulação com a orientação central, quer em questões de organização e gestão no contexto de cada escola.

Em nossa opinião terão de ser os professores a levar à prática as novas tarefas decorrentes das novas responsabilidades que lhes são atribuídas. Defendemos também que é através da formação contínua que os professores se podem e devem, permanentemente, actualizar e preparar para as mesmas. Também John Dewey, na sua obra, considera os professores como estudantes do ensino e a Stenhouse é associada a noção de professor-investigador. No entanto, na formação contínua, nos

moldes que lhe têm vindo a ser imprimidos pelos Centros de Formação de Associações de Escolas, aparece como superação dos défices da formação inicial, ou uma actualização da mesma no sentido da evolução que leva a desajustamentos dos saberes profissionais dos professores. Este tipo de formação contínua parece afastar-se daquilo que verdadeiramente seria o interesse dos professores, uma formação prática ligada ao trabalho, que parta dos problemas concretos contribuindo para a sua resolução. Parece, ao mesmo tempo, que a Escola e os Professores não assumiram nas suas práticas esse espírito contra-hegemónico do currículo, expresso por Leite (2005), bem como na perspectiva de Nóvoa (2002), que aponta dois grandes eixos estratégicos da formação contínua - a pessoa-professor e a organização-escola - para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Quando concebemos a formação, não temos por referência o professor isolado, mas o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Recorrendo mais uma vez a Nóvoa (2002), assumimos que “a escola deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores as dinâmicas de autoformação participada” (Idem: 38). Defende-se, deste modo, o professor como o verdadeiro actor da sua própria formação. Processo de formação orientado para dar prioridade ao que pensam os professores, para conhecer as suas concepções de ensino aprendizagem, para escutar as suas opiniões e sugestões, propiciando momentos de troca e de reflexão sobre o seu saber experiencial acumulado, gerador de processos de comunicação e de transacções. Estes processos de comunicação e de transacções entre os vários actores são fundamentais na construção do conhecimento no campo do ensino e da aprendizagem porque “a troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Idem: 39). Segundo Nóvoa (2002) a formação contínua, não pode também deixar de olhar a organização escolar, bem pelo contrário, deve ser encarada como uma componente essencial do desenvolvimento das organizações. Alicerçando-se a formação contínua na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, podendo passar pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação. Algumas das críticas à formação contínua de professores parece-nos passarem pela preocupação de que fossem reduzidos progressivamente os desvios entre os objectivos educacionais (à medida do professor) e os resultados concretos (à medida dos alunos).

Em nossa opinião a formação contínua deve preparar o professor para o verdadeiro saber, visto que, segundo Leite (2003) a mera acumulação de conhecimentos não contribui para a mudança e o verdadeiro conhecimento é constituído na “reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção” segundo Schöne (1994:83). É consensual que, a necessidade de rigor na aquisição dos saberes a par da dimensão relacional e colectiva das situações de trabalho, não pode ser esquecida, dado que assenta numa experiência continuamente ancorada nos conhecimentos científicos. Montero (2005), chama à atenção que o professor não pode ficar entregue a si mesmo e isolado porque, em colaboração, há sempre origem a um retorno, a uma avaliação informal mas importante. A formação contínua deve ser uma actividade que leve à partilha de “boas práticas” experienciadas pelos pares, um processo que proporcione a partilha de saberes e experiências. As actividades de planificar e avaliar em contexto de trabalho, pela sua reflexividade e na nossa opinião, vão gerar oportunidades para a elaboração de conhecimentos sobre o ensino pelos professores.

No entanto, uma mudança de perspectiva relativamente às práticas de formação exige, em primeiro lugar, uma mudança entre as relações formadores / formandos que, como vimos, são da mesma natureza da relação professor/aluno; em segundo lugar é necessário ter em conta os projectos e situações de trabalho dos professores (formandos) e das escolas em que os mesmos estão integrados. Conforme Ferreira (2009), tratar-se-á de uma “formação em contexto” (Idem: 329) em que as práticas de formação se coadunam e se articulam com os trabalhos quotidianos de professores, escolas e comunidades em que estão inseridas e com as quais colaboram. Trata-se de uma abordagem da formação contínua como formação profissional de adultos, e integrar nesta formação os aspectos informais de aprendizagem, relacionando-os com os aspectos formais ou, conforme Pain (1990), explorar as sinergias entre a educação formal, não formal e informal, ou ainda, como

dinâmica de formatividade (Correia, 1992). É neste sentido que pretendemos contribuir para novas formas de concretização da formação contínua desta classe de profissionais, a classe dos professores, em ordem a uma efectiva melhoria das suas práticas do dia-a-dia, e nos efeitos dessas mesmas práticas, na configuração, desenvolvimento e gestão de currículos como núcleo definidor da existência da escola e das práticas colaborativas entre pares.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A profissionalidade docente, e segundo Estrela (2001), entende-se como o conjunto de saberes profissionais que se articulam com as funções e papéis docentes e que deixaram, há muito tempo, de se exercerem nos limites da sala de aula, tendo-se alargado progressivamente a ideia da escola como organização social. Assim, o professor terá que ser, e sem atender ao seu estágio de desenvolvimento profissional: educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e de instituições, inovador, investigador, agente da mudança social, não cessando de aumentar os campos da sua função.

É no quadro destes papéis que ocorre uma profissionalidade docente que, conforme Nóvoa (2002:37), "... concede aos professores um novo papel de tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional. Como refere este mesmo autor, os professores devem deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar".

Ao encarmos o trabalho do professor desta forma, e as características da sua profissionalidade, somos levados a encarar as necessidades da sua formação numa nova perspectiva. É consensual, segundo Flores (2000), encarar o processo formativo como um todo, à luz de uma perspectiva de aprendizagem permanente, que requer a articulação dos currículos nos vários estádios de aprendizagem do professor, embora os processos e práticas de formação, na maior parte dos casos, contrariem esta visão global e integrada. Também Nóvoa (2002), ao apontar como um dos eixos da formação contínua a pessoa-professor, afirma que este não pode ser tratado uniformemente, independentemente das peculiaridades da aprendizagem, ao longo das fases do seu percurso de vida como profissional. O professor que se encontra no início da carreira, o que está no auge da carreira, ou o que está prestes a passar à reforma, tem experiências acumuladas distintas que em princípio também geram necessidades distintas. A este propósito parece-nos muito pertinente o conjunto de questões que Montero (2005:144) levanta: "(...) como é que os docentes aprendem a ensinar; que conhecimentos utilizam para o fazer; quais os conhecimentos que necessitam; como os adquirem; quais as relações entre a sua teoria e a sua prática, entre o conhecimento e a acção, durante as fases da sua vida profissional". Esta mesma preocupação da importância da formação contínua e do seu modo de operacionalização de acordo com a fase profissional em que o professor se encontra, está expresso na componente empírica do nosso trabalho, na base do qual nos ancoramos para perscrutar as percepções de professores dos ensinos básicos e secundário. Assim, promover uma reorientação de formação contínua, organizada em articulação estreita com os contextos de trabalho, integrando, numa mesma dinâmica, os professores e as escolas enquanto organização, afigura-se como uma solução de alternativa ao modelo vigente. São precisamente estas actividades, bem como a monitorização (agir em contexto), que nos parece que as nossas Escolas têm dificuldade em levar à prática, em contexto de formação contínua, e que, nos tópicos de discussão incluímos, para o aprofundamento do estudo, ao lançar a questão sobre a importância das atitudes dos professores na formação contínua, as respostas denunciam algum distanciamento da importância dessa mesma formação nos moldes actuais. Fullan e Hargreaves (2001), relativamente às estratégias de formação contínua de professores, considerando-as fragmentadas, não envolventes, abstraídas das reais necessidades e preocupações dos mesmos. Referem que a "formação em técnicas eficazes de ensino é abordada separadamente do desenvolvimento dos sistemas de mentorado, os quais, por sua vez, são considerados separadamente do treino pelos pares,

sendo este último, também, trabalhado sem ligação com a formação nas questões de liderança” (Idem: 40). Por outro lado é fundamental reforçar a ideia da integração das iniciativas de formação contínua com o desenvolvimento da escola, escola como instituição complexa e em mutação. “Muitas das iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (Ibidem). Na formação contínua dos professores têm ainda sido ignorados aspectos como: “o propósito do professor; o professor enquanto pessoa; o contexto do ensino (ou o contexto real em que os professores trabalham); a cultura do ensino: as relações de trabalho que os professores estabelecem com os seus colegas” (Ibidem: 51). Também referem como causa de “ansiedade” entre os educadores, o facto de estarem expostos a constantes inovações como resultado das sucessivas intervenções de formação contínua, que são desenvolvidas a partir do exterior. “ (...) Devemos alargar as possibilidades dos professores analisarem os seus próprios propósitos e as suas práticas, comparando-se entre si (e com as investigações), de forma a fortalecer (em vez de diminuir) o cuidado e as recompensas psíquicas que retiram da sua prática educativa” (ibidem:51).

Desta forma, as experiências individuais, as equipas em situações concretas de trabalho de projecto podem alimentar uma formação e uma mudança que acabarão por se tornar em processos de desenvolvimento pessoal e organizacional. “A formação contínua não pode ser entendida como uma função que intervém à margem dos projectos da escola, mas bem pelo contrário deve estar intimamente articulada com eles, apoiando o seu desenvolvimento e implementação” (McBride citado por Nóvoa, 2002: 40). Em síntese, aquilo para que estamos a apontar é para uma formação contínua que se assuma como uma estratégia de formação-acção organizacional e que, através desse processo, promova um desenvolvimento profissional. Uma estratégia de formação promotora do desenvolvimento profissional dos professores implicará a consideração das necessidades reais dos professores, a implementação de práticas de formação que valorizem os seus conhecimentos prévios e que possibilitem as suas reconstruções de modo significativo. Ou seja, são reconhecidas como adequadas as modalidades centradas na análise e investigação das práticas e, em que a formação se organize em torno de um projecto formativo individual mas colectivamente partilhado, propiciador de uma maior e melhor compreensão do trabalho docente.

UMA REFLEXÃO SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL, A PARTIR DAS VOZES DE PROFESSORES

Para conhecer opiniões de professores sobre desafios com que estão a conviver no exercício profissional realizámos dois focus-group (escuta, produção discursiva e interpretação), que promoveu a qualidade dialógica com o debate e a reflexão e que, segundo Zeichner (1993), o vínculo com a prática aparece exibido neste tipo de discussão, porque, as respostas dos elementos de cada grupo, expressam as suas vivências e os sentidos que às mesmas atribuem. Construiu-se todo um discurso assente na prática e no saber de cada um, partilhado por todos os elementos que intervieram na discussão. Houve uma implicação de todos e de cada um dos elementos do grupo. O saber construído pelas práticas de cada um foi exposto e supostamente enriquecido, na medida em que se estabelecem transições que sempre contribuem formativamente, uma vez que os saberes postos em comum levam à construção de novas visões sobre a realidade através da partilha, resultante da dinâmica da discussão. Na análise dos dados privilegiou-se a epistemologia da escuta e do sentido, conforme Berger (1992).

Ao abordarmos a evolução das políticas enquadradoras do currículo referimos que, seja qual for a prática educativa escolar, está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular, visto que, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. Na discussão, os professores discutiram o modo como concretizam e gerem o currículo pré definido, o modo como vivem a profissão e ainda como entendem dever a escola reagir às mudanças prescritas pela tutela. Pelos dados recolhidos constatámos que o professor A entende que o professor deve ser um moderador e ter uma boa relação afectiva com os alunos; o professor H diz procurar não ser um transmissor de conhecimentos mas, sim, levar os alunos ao conhecimento, aspecto que, segundo o mesmo, não se aprende o modo de o fazer durante a formação inicial.... O

professor C refere-se ao momento de grande desafio que os professores estão a viver, defendendo que a formação dos professores deve ir no sentido de se abandonar o ensino tradicional, para que a escola deixe de ser apenas transmissora de conhecimentos e passe a ser a escola da vida. Os professores D, E, I, O assumem que o professor deve ser um transmissor de conhecimentos, porque essa função tem obrigatoriamente que ser cumprida, dado que há um currículo nacional, mostrando uma certa passividade na aceitação do papel do “professor transmissor de conhecimentos”.

É patente a angústia que os professores vivem ao serem confrontados com conteúdos de aprendizagem escolar em função de certas finalidades, estando os modos organizativos de promover essas aprendizagens, incluindo materiais e actividades, muitas vezes, alheios às diversas realidades.

Quando é colocada aos grupos a questão de - como deve reagir a escola às mudanças prescritas e legisladas pela tutela – as respostas são praticamente unânimes em exprimir a obrigatoriedade desse cumprimento, mas, ao mesmo tempo, os professores M, L, O, I e J pronunciam-se sobre a necessidade de o professor assumir um papel reflexivo. Referem, também, a importância do envolvimento da escola na implementação de ajustamentos a introduzir nos currículos da formação inicial bem como da formação contínua dos professores.

Importa dar continuidade a esta investigação, alargando-a através de entrevistas feitas individualmente aos mesmos professores e a outros, de forma a permitir um mais amplo entendimento sobre a problemática em foco que, conforme enunciámos, se centra na natureza da formação dos professores enquanto processo de construção e desenvolvimento profissional, com o objectivo de procurar questionar os modos de organização e articulação das componentes clássicas da formação, a relação teoria/prática, as finalidades da formação e o modo como, nessas finalidades, se tem equacionado a questão da qualidade do desempenho dos profissionais a formar.

REFERÊNCIAS CITADAS

- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
- BERGER, Guiy (1992). A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4:23-26;
- CORREIA, José A. & MATOS, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA;
- CORREIA, José Alberto (1992). *Dispositivos e disposições na formação de adultos: A dinâmica da formatividade*. Comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga ;
- ESTRELA, Maria Teresa in TEIXEIRA, Manuela, (org) (2001) *Ser Professor no Limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET;
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto in João Formozinho (coord.) *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente*;
- FLORES, Maria Assunção (2000). *Currículo formação e Desenvolvimento Profissional* in José Augusto Pacheco (org.) (2000) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora;
- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento;
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora;
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores SA;

- LEITE, Carlinda (2005a). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal in Educação, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n.º3 (57), p. 371- 389, Set. /Dez (2005);
- LEITE, Carlinda (2005b). Mudanças Curriculares em Portugal transição para o século XXI. Porto: Porto Editora;
- LESSARD, Claude (2009). Le travail Enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets in conference, XVII e cloque AFIRSE, section potugaise (policopiado);
- NÓVOA, António (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: EDUCA;
- MONTERO, Lourdes (2001). A Construção do conhecimento Profissional Docente. Lisboa: Instituto Piaget;
- PAIN, Abraham (1990). Education Informelle, Les effects formateurs dans le quotidien. Paris: L'Harmattan;
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Gestão Curricular fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica;
- ROLDÃO, Maria do Céu (2008). Gestão do Currículo e Avaliação de competências as questões dos professores. Lisboa: Editorial presença;
- SCHÖN, Donald (1994). “La prátrica reflexive. Aceptar y aprender de la discrepância” in Cuadernos de Pedagogia, 222, pp.82-92;
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000). Teorias do Currículo uma introdução crítica. Porto: Porto Editora;
- STENHOUSE, Lawrence (1975). An introduction to curriculum research and developmente. London: Heinemann;
- VALA, Jorge (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social in Jorge Vala e B. Monteiro. Psicologia Social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- ZEICHNER, K. (1993). A Formação Reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.