

“Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança”

Carlinda Leite*

Resumo

Como o título indicia, o texto põe em evidência papéis que têm sido atribuídos e que são devidos aos professores para, em função deles e do reconhecimento da ampliação da complexidade que atravessa a educação escolar, perspectivar aspectos a ter em conta na formação de professores. São, pois, objectivos do texto: equacionar saberes e competências necessários no exercício do trabalho docente; perspectivar componentes e procedimentos de formação de professores. Tendo por referência estes objectivos, o texto, partindo dos papéis que têm sido atribuídos à escola e aos professores nestas últimas quatro décadas em Portugal, constrói uma reflexão sobre o que significa, hoje, ser professor/a bem como sobre aspectos a contemplar na formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Papéis da escola. Mandatos dos professores.

To be teacher nowadays... The training teachers in a changing world

Abstract

As the title reveals, this paper points out the roles that have been assigned to teachers, acknowledging the increasing complexity of scholar education, in order to enhance the aspects to attend in teachers' training. The aims of this paper are, therefore, as follows: defining knowledge and abilities necessary to perform the teaching work; putting in perspective the components and procedures of teachers' training. Referring to these aims and basing upon the roles that have been assigned to the school and the teachers in Portugal in the last four decades, this paper builds up a reflection on the aspects to look for on teacher's training.

Keywords: Teacher Training. Roles of School. Teachers' Mandates.

* Professora Catedrática da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE).

Notas de introdução

Sendo intenção deste texto trazer ao debate o que pressupõe ser professor/a nos dias de hoje e formar professores para um futuro que, forçosamente, não será igual ao momento presente, foco aqui algumas das mudanças que têm ocorrido na educação escolar em Portugal e nos mandatos atribuídos e devidos aos professores nestes últimos anos e que nos indiciam por onde e para onde se está a caminhar. Para enunciar essas mudanças, recorro à minha própria experiência profissional, quer como professora de Ciências da Natureza do ensino não superior, quer como formadora de professores dessa área disciplinar quer, mais tarde, como professora da Universidade do Porto e elemento que tem pertencido a organismos vários relacionados com a formação de professores.

É baseada neste percurso profissional e no pensamento que ao longo dele fui construindo que teço as ideias que aqui apresento. Para isso, começo por focar os papéis que eram atribuídos e devidos aos professores quando iniciei a minha carreira docente em 1973, ou seja, nas vésperas da Revolução de Abril de 1974, e os que foram sendo atribuídos desde essa época. É em função desse percurso e do que considero serem os papéis devidos hoje aos professores que teço algumas considerações gerais sobre a formação de professores.

Um olhar sobre a escola e os papéis dos professores na década de 70 (1970) em Portugal

Tendo começado a minha carreira profissional em 1973, como professora de Ciências da Natureza do ensino médio, e desejando já nessa altura ser uma boa profissional, lembro-me de considerar que, para o ser, precisaria de saber ensinar bem os conteúdos do programa da minha área disciplinar e conseguir criar um ambiente que favorecesse a aprendizagem desses conhecimentos escolares pelos meus alunos. Foi, de certo modo, com esta imagem que me socializei durante o tempo que frequentei os ensinos secundário e superior e foi com essa experiência que fui construindo a minha representação do ofício de professora. Ou seja, para mim, um bom Professor, e uma boa Professora, era aquele ou aquela que conseguia despertar a atenção dos alunos para os conteúdos do programa, que expunha e explicava os assuntos num discurso e numa lógica que fosse passível de ser compreendida pelos alunos e que os conseguia estimular para o cumprimento de um certo número de tarefas que ajudassem à aquisição e compreensão desses conteúdos. Era o que hoje consideramos corresponder ao paradigma tradicional de racionalismo acadêmico (LEITE, 2002), por conceber o currículo limitado ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão e por privilegiar como modo de trabalho pedagógico a exposição no sentido da transmissão.

Essa minha percepção do papel dos professores era acompanhada pelo entendimento que circulava em relação à escola. A esta era atribuído o

papel de transmitir o conjunto de saberes considerados necessários para a vida e para o suposto lugar que, nela, cada um dos alunos, no futuro, iria ocupar. No quadro desta ideia, toda a organização escolar estimulava uma orientação do currículo em função dos conhecimentos e do recurso a procedimentos didáticos que valorizassem a retenção e compreensão pelos alunos desses conhecimentos transmitidos. A própria avaliação dos alunos estimulava esta concepção recorrendo unicamente a testes aplicados a meio e no final dos períodos escolares cuja média determinavam as classificações a atribuir. Não se falava ainda nessa fase, em Portugal, da avaliação formativa sendo aceite restringir o acto de avaliar ao de classificar.

Nesta breve caracterização da educação escolar no período que antecedeu a tentativa de a democratizar, poderei também dizer que, de um modo geral, prevalecia a ideia de que o conhecimento era único e universal (LEITE, 2002; 2003), acreditando-se ou fazendo-se acreditar que qualquer que ele fosse, era neutro. Ou seja, eram ignoradas as questões de poder que estão na base da selecção do que é considerado como importante para ser ensinado e aprendido, atribuindo-se a maior ou menor dificuldade em acompanhar esse conhecimento valorizado e transmitido no espaço escolar a situações de maior ou menor inteligência dos alunos.

Ora, como bem sabemos e como nos lembram Moreira e Silva, (1995, p. 7-8) o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. De facto, “ele está fortemente comprometido com relações de poder que distribuem desigualmente oportunidades de sucesso aos diferentes grupos sócio-culturais” (LEITE, 1997, p. 172). No entanto, sendo aquele o entendimento que prevalecia na altura em Portugal é compreensível que, nessas vésperas da Revolução de Abril de 1974, tenha sido configurada uma reforma da educação escolar sustentada na tese da meritocracia. Esta proposta de reforma, afirmando-se orientada para uma igualdade de oportunidades segundo o mérito individual, estabelecia como princípio a abertura da escola a todos os grupos sociais atribuindo a responsabilidade de cada um dos alunos ter, ou não, sucesso escolar apenas às capacidades que possuíam.

Como hoje bem sabemos, não basta que a escola abra as suas portas a grupos sociais e culturais mais afastados da cultura da instituição escolar e das suas regras. Se depois de receber essas crianças e esses jovens a escola mantiver as suas lógicas tradicionais ou nada fizer para incluir esses alunos, é evidente que muitos deles dela serão excluídos ou terão menos possibilidades de sucesso. Hoje sabemos a influência que têm os pontos de partida dos alunos e a influência que exercem os modos como o sistema e o currículo se organizam (LEITE, 1997; STOER, 2002; CORTESÃO, 1995). No entanto, esse foi o quadro conceptual que prevaleceu nas vésperas de Abril de 1974, em Portugal, bem como em muitos outros países que se orientavam por processos curriculares tradicionais.

Carlinda Leite

No quadro destas ideias compreende-se que a própria formação de professores se centrasse na aquisição de conhecimentos do campo disciplinar a que viriam a ficar vinculados e nas técnicas de transmissão desses conhecimentos.

Da ruptura com a concepção tradicional da escola e dos papéis de professores limitados à transmissão

Com a revolução, em Portugal, de Abril de 1974 e os ideais de democratização da sociedade, como é evidente, as concepções tradicionais fundadas na ideia de que nem todos têm direito ao sucesso e que o papel dos professores se limita ao acto de instruir, isto é, de transmitir os conhecimentos resultantes da herança cultural, foram postas em causa. Neste sentido, compreende-se que tenham tido algum impacto correntes que valorizaram a aprendizagem em desfavor do ensino e que tenha sido sustentada a necessidade dos professores desenvolverem modos de trabalho pedagógico que tivessem como intenção promover essa aprendizagem. Ao mesmo tempo, começou a ser reconhecida a dimensão social que atravessa o acto de educar, até porque as dinâmicas sociais que se começaram a instituir induziram intervenções da sociedade nos espaços escolares, rompendo como o isolamento que os caracterizava. Nessa fase, começaram também a ter influência leituras de autores que, com as suas posições, alertaram para o papel selectivo da educação escolar e para a sua função de reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Por isso, muitos professores, no desejo de participarem na democratização da sociedade, aderiram a ideias como as veiculadas por Freire (1972) quando propunha uma “educação problematizadora” e “cognoscente” capaz de romper com a “educação bancária” que compreende o acto de formação como um mero depósito de conhecimentos transvazado de professores para alunos.

Nessa fase, o desejo de democratizar a escola despertou a atenção dos professores e de outros agentes educativos para correntes teóricas e movimentos que se vinham a afirmar nos domínios da aprendizagem, da relação pedagógica e do currículo. Por outro lado, esta abertura aos conhecimentos produzidos no contexto internacional teve também como efeito terem coexistido procedimentos que se enquadram em correntes que se estruturam em princípios muito diferentes e às vezes até opostos entre si.

Uma análise dos procedimentos pedagógico-didáticos veiculados nesse período para orientar a acção dos professores revela influências muito distintas e que têm na sua base concepções por vezes antagónicas. Exemplo disso foi, como em outro lugar já o referi (LEITE, 2003, p. 64), o recurso a procedimentos de correntes curriculares tecnicistas, behavioristas e funcionalistas, ou seja, de correntes que valorizam uma organização instrumental do currículo segundo um modelo taylorista de produção que reduz o ensino e a aprendizagem a um conjunto de técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras, a par de procedimentos de orientação humanista e de raiz

social e democrática que apontavam para práticas pedagógicas de atenção ao aluno, na sua individualidade, e que pretendiam adaptar a escola ao mundo da época.

Há no entanto que referir que esta contradição pode ser apenas aparente pois acreditou-se que a organização do currículo em função de objectivos claramente definidos, isto é, expressos em termos de comportamentos observáveis, ao tornar mais claro o que era esperado dos alunos, tornaria mais transparente o código escolar e facilitaria, assim, a comunicação com os alunos e com o meio familiar. Ou seja, acreditou-se que este procedimento, reconhecido teoricamente por ignorar as pessoas que habitam nos alunos, constituiria um dispositivo promotor de situações de maior equidade na interpretação do que é esperado dos alunos para que tenham sucesso escolar.

Exemplo ainda destas influências entre si contraditórias foi a adesão às ideias de autores como Rogers (1970), Neill (s/d) e Illich (1979) a par das ideias sustentadas por Dewey (1967) e de autores da corrente da escola nova, tais como Cousinet (1978) e Freinet (1975). Dos primeiros, retíamos, para o papel a desempenhar como professores, a importância da não-directividade e a perversidade de uma instituição que exclui aqueles a quem obriga a frequentá-la. Deles, reconhecíamos ainda a importância de fomentar nos alunos a *auto-disciplina* e de criar um clima de aprendizagem fundado numa relação humana de aceitação, isto é, como o designa Rogers (1970) de uma *não-directividade positiva*. Por outro lado, rejeitávamos a ideia da *supressão* do mestre escola e da *escola* como instituição (ILLICH, 1979) por considerarmos que ela pode constituir um factor de desenvolvimento pessoal e social e de democratização da sociedade. Do segundo grupo de autores, retirávamos as ideias que apontavam para a necessidade da escola respeitar os *interesses* das crianças e dos jovens e do perigo da acção deseducativa de um esforço que não fosse em função de um *interesse*.

Nesses papéis docentes sofreu-se também a influência do *método do trabalho livre pelos grupos* preconizado por Cousinet e o seu apoio a Dewey e Decroly para “*abrir a escola à vida*”, para que ela “*seja uma vida*”. No quadro desta ideia, propunha-se que os professores recorressem a projectos focados em situações reais e próximas das vivências dos alunos, pois esse cuidado constituiria um factor de motivação para a aprendizagem.

Sendo estas as influências que determinavam o papel a desempenhar pelos professores, é de destacar também a metodologia de trabalho pedagógico e a organização dos grupos-turma propostas por Freinet (1975), nomeadamente por conter procedimentos concretos do papel do mestre como um companheiro que trabalha em conjunto com os alunos na configuração dos processos de organização e de desenvolvimento do currículo, criando uma relação onde estes participam activamente nas tomadas de decisão e na avaliação dos percursos definidos e seguidos.

Carlinda Leite

Na definição dos papéis assumidos pelos professores, estas ideias conviviam com a importância atribuída aos conhecimentos constantes das disciplinas que faziam parte dos planos de estudo. Neste campo, entre outros, marcaram posição Snyders (1974) quando sustentou a importância dos conteúdos, embora se considerasse que a Escola não se pode ficar pela instrução pois tem de gerar educação. Talvez por se atribuir importância ao domínio dos conhecimentos que fazem parte das disciplinas do currículo, se tenham também seguido algumas das ideias veiculadas pelo *Ensino Programado*, tais como a ideia do *reforço imediato* sobre o valor da resposta, na intenção dele ter influência na aquisição correcta dos conhecimentos e de poder constituir um factor de motivação dos alunos.

Tal como em outro lugar mencionei (LEITE, 2003, p. 70-71), do ponto de vista ideológico, “nesses finais dos anos 70, acreditava-se que o alargamento da formação escolar a grupos da população até aí afastados da escola teria consequências positivas na distribuição de renda e na mobilidade social ascendente”. Por isso, se justificava a existência de um grande esforço para garantir que todos esses alunos que tinham acedido aos espaços escolares tivessem nela condições de aprenderem o que a escola lhes tinha para ensinar, mesmo que não se pusesse em causa o que tinha sido seleccionado para ser ensinado.

As consequências deste entendimento do papel dos professores e das influências teóricas dominantes na altura, ao nível da formação de professores, foram o apelo a processos em que estes aprendiam a elaborar planos que definiam, ao pormenor, os conteúdos a ensinar, os objectivos de desempenho que os alunos deviam revelar no final de cada aula, os recursos didácticos a mobilizar, os tempos a despende em cada assunto e em cada estratégia e os processos de verificação de que aquela aprendizagem desejada tinha sido, ou não, conseguida. Viviam-se ainda o domínio da *didáctica geral*, “entendida como o conjunto de técnicas para dirigir e orientar eficazmente a instrução” (LEITE; SILVA, 1991, p. 327) e os limites impostos pela relação triangular objectivos/conteúdos/métodos (FORMOSINHO, 1991).

Foi no quadro destas influências que no final dos anos 1970 e nos princípios da década de 80 começaram a ser difundidas as ideias subjacentes à avaliação formativa proposta por Scriven (1967). Estas, apelando à importância da recolha de dados durante os processos de ensino-aprendizagem, tiveram grande influência na concepção dos papéis dos professores e também nos processos de formação destes profissionais da educação conferindo uma atenção especial ao diagnóstico dos saberes dos alunos antes de se iniciar um novo assunto e aos efeitos do ensino na aprendizagem de cada aluno.

Ao nível da formação de professores, esperando-se que eles desempenhassem um forte papel regulador da aprendizagem dos alunos, eram privilegiados aspectos focados na planificação detalhada da organização da aula e do acompanhamento dos efeitos gerados de modo a evitar desvios.

O período da reforma curricular em Portugal

Apesar do final dos anos 70 (séc. XX) terem sido marcados em Portugal por ideais democráticos de concretização de uma escola de sucesso para todos os grupos sociais e culturais, chegados aos anos 80 muitos dos problemas existentes continuavam a persistir. O discurso legal da primeira lei de bases do sistema educativo português, publicada em 1986 (lei n. 46/86), enunciou como um dos seus princípios ser da responsabilidade do Estado a criação de condições de igualdade de oportunidades não só de acesso à escola mas também de, nela, todos terem sucesso. Este princípio forçosamente teve consequências ao nível dos papéis atribuídos à instituição escolar e aos professores. Ao mesmo tempo, o alargamento do período de escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, definido pela lei de bases, exigiu uma atenção acrescida às situações de insucesso escolar. Por isso, no que aos professores diz respeito, houve um investimento na formação focada em procedimentos pedagógico-didáticos que favorecessem experiências de ensino e de aprendizagem centradas nos conteúdos dos programas escolares.

Marcou essa formação a *Pedagogia para a Mestria* proposta por Bloom na intenção de substituir a tradicional *Curva de Gauss*, da distribuição dos resultados escolares, pela *Curva em J*. Ou seja, segundo esta corrente pedagógica os professores foram incitados a não aceitar “como natural um ensino e uma avaliação onde apenas metade dos alunos ultrapassa a média, sendo a outra metade votada à fatalidade de não a atingir” (LEITE, 1993: 20). Esta concepção do sucesso escolar exigiu, pois, novos papéis dos professores, nomeadamente ao nível da atenção a dar à avaliação e à criação de condições que favorecessem a aprendizagem. Como em outro lugar já sustentei foram questões como estas que talvez tenham estado na base da modernização das disciplinas, na Reforma Curricular do final dos anos 80, vivida em Portugal, e que, em parte, justificam alguns dos argumentos economicistas apresentados para essa modernização do currículo.

A reforma curricular dessa época é identificada pelas suas características técnico-científicas (GONZALEZ GONZALEZ; ESCUDERO MUÑOZ, 1987), ou seja, por seguir um procedimento em que os decisores recorreram a processos de planificação detalhada das acções que foram prescritas para a periferia. Por isso, ela simbolizou mais a definição de uma ideologia de modernização do que a institucionalização de grandes alterações estruturais. O que estou aqui a afirmar é que, em termos do currículo, a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção (BERNSTEIN, 1990) e numa concepção de cultura em mosaico apesar de ter sido anunciado como intenção desta Reforma Curricular caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e da valorização das experiências de vida dos alunos (LEITE, 2003)

Carlinda Leite

Não tendo tido esta reforma curricular do final dos anos 80 os efeitos que para ela tinham sido anunciados, teve, no entanto, o efeito de produzir uma reflexão sobre a inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo, pertencente à classe média instruída e a ambientes sociais familiarizados com o código escolar. Este reconhecimento teve também como consequência a constituição de grupos de pesquisa e de movimentos inovadores que se fundaram em princípios do conceito do “professor investigador” (STENHOUSE, 1984; 1987) e de “professor reflexivo” (ZEICHNER, 1993). Estes conceitos foram, talvez, os que tiveram mais influência na interpretação das situações e são os que continuam a justificar algumas das ideias presentes actualmente nos papéis dos professores no currículo. Proclama-se hoje, como mais à frente tentarei esclarecer, os professores como configuradores do currículo e como decisores na adequação do currículo prescrito a nível nacional às realidades locais.

Foi no quadro destas ideias e de um contexto político educacional que colocou como bandeira da escola a responsabilidade de contribuir para uma formação global de todas as crianças e jovens que, no final dos anos 90 (séc. XX), novo movimento de mudança curricular teve origem. Desta vez, aos professores foi dado grande protagonismo na configuração de currículos que se desejavam contrahegemónicos (CONNELL, 1997), isto é, de currículos orientados por princípios de “justiça curricular”, admitindo, portanto, que o currículo nacional é ele ainda um projecto que tem de ser recontextualizado localmente de modo a incorporar as especificidades locais para que positivamente responda a essas características (LEITE, 2005).

Estas ideias, transpostas para a formação de professores, tiveram como efeito processos de formação contextualizada e centrada em situações reais do exercício da profissão. Reconheceu-se que a identificação pelos professores dos problemas que se colocam ao trabalho docente e o envolvimento na procura de meios para neles intervir é um factor crucial para que se construa a inovação.

O período da concepção do currículo como um projecto

Como já indiquei, nesta transição de séculos o movimento de territorialização da educação que aconteceu em Portugal atribuiu às escolas novos papéis implicando, por isso, também novos mandatos para os professores. Esta situação, matriciada numa concepção de currículo que vai para além dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender, e mesmo dos objectivos a atingir a curto prazo, pressupõe que cada contexto local conceba o seu projecto curricular de acordo com os recursos, as características e as limitações do contexto onde ocorre. No debate académico e político que tem ocorrido em vários países sobre a opção por um currículo nacional ou um currículo local, a escolha política, no sistema educativo português, foi a de conceber que o currículo prescrito a nível nacional tem de ser entendido como um referente e não como uma prescrição

rígida de todos os seus elementos. Por isso, espera-se que o currículo nacional conviva com aspectos de um currículo local que, tendo em conta as situações reais, dê sentido e coerência ao que para todos é prescrito.

Como é evidente, num sistema tradicionalmente centralizado, como o português, esta medida implicaria que as escolas deixassem de ser dependentes do currículo prescrito, passando para uma situação em que, não sendo totalmente independentes, teriam de ter maior protagonismo nas decisões curriculares. Por outro lado, no que ao papel dos professores diz respeito, esperar-se-ia que de uma postura técnica e de mero funcionário dependente do que lhe é prescrito, estes passassem a assumir mandatos inerentes a profissionais de educação promotores de desenvolvimento, isto é, de profissionais que identificam problemas e para eles identificam as intervenções mais adequadas, fazendo da escola uma “instituição curricularmente inteligente” (LEITE, 2003) que se assume, colectivamente, como construtora da mudança.

Em síntese, nestes anos 10 do século XXI o discurso que tem sido veiculado em Portugal, tanto no domínio dos enunciados legais como dos que conceptualizam a *pedagogia de gestão curricular local* vão no sentido de conceber os professores como profissionais que se assumem como investigadores e que, num trabalho de mediação entre o nacional e o local, configuram os projectos curriculares locais. Ao mesmo tempo, espera-se que estes projectos contemplem as áreas curriculares disciplinares mas também as áreas curriculares não disciplinares, o que faz dos professores também educadores.

Como já referi, sendo estas as características dos discursos que circulam no campo educacional, a sua concretização está longe de ser conseguida, não apenas por falta de experiência de muitos dos professores, mas também por falta de interesse dos órgãos da tutela educativa. O facto do sistema educativo português se caracterizar, até há poucos anos, por lógicas de uma grande centralização tem tido como efeitos a falta de investimento de muitos professores para assumirem mandatos de configuração curricular. Ao mesmo tempo, esta tradição justifica também talvez a falta de confiança que a administração da educação ainda tem nas escolas para que elas possam gozar da autonomia. Talvez por isso, numa recolha de opiniões a professores sobre as vantagens e as desvantagens que atribulam a este processo de gestão curricular local, esses professores tenham enunciado as seguintes dificuldades:

- o processo avoluma a burocracia;
- há um grande dispêndio de tempo;
- faltam recursos;
- faltam coordenadores locais e apoios externos que funcionem como promotores de desenvolvimento;
- há alguma, ou muita, incoerência das políticas educativas que convivem com este modelo curricular;

Carlinda Leite

- causa alguma desilusão quando o investimento não gera os efeitos desejados;
- há dificuldades que resultam de saber como concretizar estas práticas;
- há resistências de colegas que não acreditam no modelo ou a ele não aderem;
- os materiais didáticos estão, muitas vezes, desadequados;
- as mudanças que vão sendo delineadas são, muitas vezes, demasiado apressadas;
- têm ocorrido mudanças mais ao nível da concepção de documentos do que das práticas;
- existem indefinições ao nível dos modos de conceber os projectos curriculares de escola e de turmas;
- dificuldades em avaliar competências.

Considerações finais

Reconhecendo que, em educação, as mudanças dependem muito do que os professores pensarem delas, do sentido que lhes atribuírem e do modo como nelas forem envolvidos, há que admitir a necessidade de romper com a organização de mudanças pensadas e completamente delineadas no centro, isto é, na administração central, para que sejam passivamente concretizadas na periferia, isto é, nas escolas. Ao mesmo tempo, há que dar atenção, na formação de professores, a situações que os concebam como protagonistas de acções futuras e que se caracterizarão pela incerteza e pela complexidade que atravessa os actos sociais.

Se considerarmos que o objectivo último da educação é conseguir que os alunos, entendidos como aprendentes, sejam autónomos e capazes de agir e de desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, então temos de associar a educação a algo que vai para além da mera aquisição de conhecimentos disciplinares. Como ao longo deste texto fui dando conta, os mandatos da escola e dos professores têm evoluído fazendo ampliar as suas funções de mera transmissão de conhecimentos ou de organização dos processos curriculares em função de objectivos expressos em comportamentos observáveis a curto prazo para funções que articulem o conhecimento com a sua utilidade social e que incorporem processos de leitura crítica das situações da vida e do mundo.

É nesta linha que tem sido recorrente em muitos discursos sobre educação a necessidade de dar sentido às aprendizagens. Na verdade as teorias que explicam os modos como se aprende têm-nos dito que os nossos alunos o farão melhor se souberem porque se faz o que se faz, isto, é se conhecerem o sentido das aprendizagens que lhes são propostas e se nelas participa-

“Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança”

rem como construtores. Nas palavras de Roegiers e De Ketele (2004, p. 14), “trata-se essencialmente na escola de trazer um olhar crítico às razões de aprender o que se aprende, às razões de aprender da forma como se aprende”. E, por isso, afirmam:

A procura de sentido para as aprendizagens “interpela a escola em sua razão de existir, em seus objectivos, seus modos de funcionamento, tudo o que os alunos questionam diariamente por meio de fenómenos considerados não escolares: desmotivação, violência, auto-exclusão. A busca de sentido permite dar a tais fenómenos uma porção de respostas que, longe de consistir em uma série de medidas ‘técnicas’, pontuais, são procuradas nos próprios fundamentos da escola” (*ibidem*).

Daqui se depreende que uma das missões essenciais da escola é fazer com que cada aluno “desenvolva uma reflexão sobre o sentido daquilo que está sendo solicitado a fazer, uma reflexão sobre o modo como responde à solicitação” (*idem*, p. 15), isto é, criar condições e ambientes que favoreçam o desenvolvimento de competências que vão muito para além das de sentido puramente “mecânico” e “utilitarista”.

Em síntese, sendo a educação um acto que implica um forte envolvimento pessoal e uma vontade de participar no comando das situações, justifica-se que os processos de configuração e de desenvolvimento do currículo contenham uma forte participação dos alunos e uma relação estreita com as questões reais. E, neste sentido, dos professores e da escola espera-se que se envolvam na criação de condições para que esses processos e esses projectos sejam a marca da vivência curricular. É no quadro destas ideias que considero os desafios com que têm vindo a conviver a escola e os professores e são elas que considero pertinentes para uma referencialização da formação de professores. Como nos lembra Morin (2000, p. 31), “o conhecimento do conhecimento ... deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” sendo pois desta exigência a socialização e a preparação para a profissão.

Referências

- BERNSTEIN, B. Poder, educacion y conciencia. In: _____. **Sociologia de la transmission cultural**. Barcelona: El Roure, 1990.
- BLOOM, B. **Características humanas e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Globo, 1981.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução. In: _____. **Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, 1970.
- CONNELL, R. W. **Escuela e justicia social**. Madrid: Morata, 1995.

Carlinda Leite

COUSINET, R. **A educação nova**. Lisboa: Moraes, 1978. (Col. Psicologia e Pedagogia)

FORMOSINHO, J. Prefácio. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, M. F. **Currículo e desenvolvimento curricular**. Porto: Edições ASA, 1991. p. 7-10.

FREINET, C. **As técnicas de Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975. 170p.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO MUÑOZ, J. M. Innovación educativa. In: _____. **Teorías y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas, 1987.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1979.

LEITE C.; SILVA, D. O. Desenvolvimento curricular no Quadro das Ciências da Educação: genese e estatuto. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1., 1991, Porto. **Actas...** Porto, 1991. p. 120-134.

LEITE, C. Um olhar curricular sobre a avaliação. In: LEITE, C. et al. **Avaliar a avaliação**. Porto: Edições ASA, 1993. p. 7-23.

LEITE, C. **As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português**. 1997. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 1997.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, C. (Org.). **Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI**. Porto: Porto, 2005.

MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. da Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução". In: MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

NEIL, A. S. **Liberdade sem medo**. Ibrasa, [19--].

ROEGIERS, X.; De KETELLE, J.-M.. **Uma pedagogia da integração: Competências e aquisições no ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes Ed., 1970.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?**. Lisboa: Moraes Ed., 1974.

“Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança”

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1984.

_____. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

STENHOUSE, L; STOER, S.; CORTESÃO, L. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. In: **Inovação**. Porto: Afrontamento, [19--].

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Correspondência

Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 PORTO (Portugal).

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Recebido em 26 de fevereiro de 2009

Aprovado em 20 de maio de 2009

