



Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido

Margarida Barroso

CIIE – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto
margaridafrias pazbarroso@gmail.com

Carlinda Leite

CIIE – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto
carlinda@fpce.up.pt

Resumo: Este artigo tem como centralidade o papel dos professores na gestão do currículo e nos procedimentos de construção da aprendizagem, entendida como processo social de uma Escola que promove um conhecimento cada vez mais global. Através de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundada em testemunhos de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do distrito do Porto, recolhidos por meio de entrevistas em focus-group e em entrevistas semi-estruturadas, podemos concluir que os/as professores/as participantes neste estudo: a) querem assumir um papel mais activo na gestão e desenvolvimento do currículo e sentem os condicionamentos que um currículo prescrito a nível nacional, para todos igual, imprime aos resultados escolares; b) dizem valorizar uma postura reflexiva e investigativa expressa na análise que fazem ao currículo bem como na escolha de estratégias que referem assumir no trabalho em sala de aula; c) veiculam um discurso de atenção ao papel da escola como geradora de justiça social e formação cidadã dos seus alunos; d) consideram a formação inicial insuficiente face aos desafios com que convivem a educação e a instituição escolar.

Palavras-chave: Currículo; Gestão curricular; Papel dos professores na gestão do currículo.

Abstract: This paper focuses on the role of teachers in relation to the management of the curriculum and to the procedures of learning construction, here understood as a social process of a School responsible for promoting an increasingly global knowledge. Through a qualitative nature research, grounded on the testimony of



teachers of the 3rd cycle of basic and secondary education, from schools of the Oporto district, collected in the course of focus-group and semi-structured interviews, we can conclude that teachers who have participated in this study: a) want to take on a more active role in the management and development of the curriculum, and feel the effects that the constraints imposed by a nationally prescribed curriculum, equal for all, have on school results; b) say they value a reflexive and investigative attitude, expressed in the analysis they make of the curriculum as well as in the choice of strategies they say they put into practice in the classroom; c) transmit a discourse that is attentive regarding the role of the school as a mechanism able to generate social justice and citizenship education in its students; d) consider that initial education is insufficient when taking into account the challenges education and school institutions have to deal with.

Keywords: Curriculum; Curricular management; Teachers' role in curriculum management.

Resumen: Este artículo se centra en el papel de los profesores en la gerencia del currículo y de los procedimientos de la construcción del aprendizaje, entendida como proceso social de una Escuela que promueve un conocimiento más global. A través de una investigación de naturaleza cualitativa, establecida en los testimonios de profesores del 3.º ciclo de educación básica y de educación secundaria de las escuelas del distrito de Porto, recogidos por medio de entrevistas en focus-group y entrevistas semi-estructuradas, podemos concluir que los/as profesores/as participantes en este estudio: a) desean asumir un papel más activo en la gerencia y el desarrollo del currículo y se sienten los condicionamientos que un currículo prescrito a nivel nacional, para todos igual, imprime a los resultados escolares; b) dicen valorar una posición reflexiva y investigativa expresada en el análisis que hacen al currículo, y en la opción de las estrategias que dicen asumir en el trabajo en clase; c) propagan un discurso de atención al papel de la escuela como generadora de justicia social y de formación para la ciudadanía de sus alumnos; d) consideran la formación inicial escasa ante los desafíos que coexisten en la educación y en la institución escolar.

Palabras-clave: Currículo; Gerencia curricular; Papel de los profesores en la gerencia del currículo.



Introdução

Num contexto social e cultural cada vez mais exigente, em que as mudanças ocorrem num crescendo contínuo, é fundamental que a Escola se actualize e se organize, para que, de forma concertada e colaborativa, possa desempenhar o papel que a sociedade espera dela e que constitui o seu mandato social.

No quadro deste desafio, ancorando-nos no conceito de “organização aprendente” (Santos Guerra, 2000) e de “organização curricularmente inteligente” (Leite, 2003), onde a Escola se torna o pivô da criatividade e da capacidade organizacionais, procuramos, neste texto, dar a conhecer o modo como professores do ensino básico (3.º ciclo) e secundário, percebem os papéis que assumem na configuração e no desenvolvimento do currículo. Neste sentido, a problemática aqui em foco situa-se no domínio da gestão e desenvolvimento curricular.

Como objectivo do trabalho procurámos compreender o papel que os professores dizem querer assumir na gestão do currículo e nos procedimentos de construção da aprendizagem e da sua dimensão social. Considerando-se que o currículo concebido como mero conjunto de programas nacionais universais já não dá resposta às necessidades com que convive a escola portuguesa, não só actuais como futuras, numa economia cada vez mais globalizada, o discurso académico (Leite, 2003; Pacheco, 2000) tem veiculado a tese do entendimento do currículo prescrito a nível nacional como um projecto que tem de ganhar sentido na sua concretização. Assim, as políticas educacionais têm vindo a apontar para uma descentralização da organização e gestão curriculares, esperando-se, no entanto, que algumas das decisões se operem a nível nacional -nomeadamente as que se referem a aspectos globais -, mas que outra grande parte delas seja delineada, cada vez mais, no campo específico de cada escola.

A apoiar esta situação, o reconhecimento da inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo tem justificado discursos e propostas assentes em princípios de territorialização local do currículo nacional, que tenha em conta, nomeadamente, o contexto onde o currículo é desenvolvido, as características da população a que se destina, experiências de vida dessa população e os recursos existentes na comunidade. Por outro lado, este procedimento pressupõe ainda o recurso a processos que tenham em conta o currículo nacional e em relação ao qual se tomem decisões geradoras de um contínuo aperfeiçoamento dos modos de ensinar, de fazer aprender e de formar.



É no quadro desta problemática que este texto, para além de caracterizar a perspectiva dos professores relativamente aos desafios que lhes são colocados na gestão do currículo, e de conceber a aprendizagem como processo social numa Escola inserida na comunidade, nos dá também conta do desenho de pesquisa adoptado e dos dados recolhidos e interpretados.

Contextualização Teórica

Abordar a Escola como organização aprendente é pertinente enquanto ponto de “apoio para a mudança educacional e social”, tal como sustentam Senge (2005, p.17). Ainda segundo os mesmos autores, as organizações aprendentes assentam a sua aprendizagem em cinco disciplinas: domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico. Esta perspectiva pressupõe que as pessoas trabalhem em equipa, situação que potencia as possibilidades de se ajustarem e responderem mais eficaz e rapidamente às transformações e exigências do ambiente que as rodeia. É nesta linha que concebemos a Escola como organização aprendente, ou seja, aquela em que se cria um ambiente de aprendizagem que é mobilizado na configuração de processos de melhoria. Por outro lado, entendemos que a construção experienciada e vivenciada da aprendizagem é um processo contínuo em constante reformulação quer de conceitos, relativos a novas visões do mundo e a novos paradigmas culturais, quer de procedimentos que se vão identificando como mais adequados ao conhecimento organizacional e ao envolvimento colectivo da melhoria educacional. A Escola que se pensa e se avalia como organização aprendente, dentro do seu projecto educativo, é uma instituição que se caracteriza como emancipatória e se estabelece como um local onde se vivencia a cidadania dos que ali trabalham e dos que ali estudam, (Alarcão, 2001), contextualizando a vida real. No quadro destas ideias, reconhece-se o papel crucial que os professores assumem na reconfiguração do currículo definido a nível nacional. Dito de outro modo, a escola reflexiva é percebida como organização que aprende através da interacção mútua entre os seus membros, pois só assim se constrói como um ambiente dinâmico, flexível e aberto, ou seja, um ambiente propício a uma aprendizagem de qualidade.

Dentro desta perspectiva, dinâmicas no âmbito do entendimento do “professor investigador”, do “professor reflexivo” e do “professor configurador do currículo”, aparecem associadas à institucionalização de modos de fazer da escola local de decisão para a promoção da justiça social (Connell, 1997). Dito por outras palavras, estas perspectivas pressupõem tomar consciência da natureza histórico-social do

currículo como “realidade socialmente construída, que caracteriza a escola como instituição em cada época” (Roldão, 1999, p. 26) e de construção em permanente devir, abandonando, deste modo, uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas. Fazer com que alguém aprenda tem vindo a substituir a ideia de “dar” matérias predominantemente pela via da fala dos professores, apoiada num manual que rigidamente se segue. O trabalho que cabe à escola é garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social (Roldão, 2008). Conforme Gomes (2006, p.4):

“a escola não deve ser meramente instrumental. Ela também o é; mas o essencial é que um estudante sinta, ao longo do seu percurso, que é bom estudar porque é bom estudar; é bom saber porque é bom saber; porque ficamos mais ricos como pessoas, nos planos ético, moral, sensorial, emocional e racional”.

O que estamos a afirmar, não pressupõe que desvalorizemos o conhecimento. Tendo presente as tensões subjacentes ao desenvolvimento futuro do currículo de que nos fala Young (2010), não podemos esquecer que o conhecimento, embora seja produto das pessoas na história, tem transcendido os contextos em que é desenvolvido. “O conhecimento é (...) exterior aos aprendentes e àqueles que tentam produzir saber novo” (Ibidem, p.137), pelo que existem fortes descontinuidades entre o conhecimento e o senso comum constituindo essas descontinuidades condições reais para aquisição de novos conhecimentos (Ibidem). No entanto, e no âmbito destas ideias, “um currículo do futuro necessita de tratar o conhecimento como elemento distinto e irreduzível, no processo histórico ao longo do qual as pessoas continuam a procurar superar as circunstâncias em que se encontram” (Ibidem, p. 138).

A socialização na profissão de professor, iniciada ainda como estudante que assiste ao desempenho dos seus professores, faz-se na base do programa e dos manuais a que recorrem, como única face visível do currículo. Como nos diz Roldão (2008), esta situação é impensável em qualquer outra profissão. Ainda segundo a mesma autora:

“um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado. (...) Cada docente vai fazer a gestão desse mesmo currículo, repensando o programa no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter prescritivo estrito que, perversamente, serve também de justificação recorrente a tudo o que corre menos bem na acção docente” (Roldão, 2008, p.29).

Ainda segundo Young (2010), há um conjunto de dimensões chave na base de variações na forma de organização do conhecimento no currículo – entre o



isolamento de disciplinas e matérias e a sua conectividade; entre o isolamento do conhecimento teórico relativamente ao do quotidiano ou senso comum e a sua integração; entre a assunção de que o conhecimento forma um todo coerente no qual as práticas estão relacionadas de forma sistemática e a de que ele pode ser dividido em elementos separados e reagrupados pelos aprendentes e pelos professores em várias combinações diferentes.

Na construção do conhecimento, a escola, umas vezes acusada de imobilismo mas também outras vezes, reconhecida como geradora de mudança, é um instrumento de liberdade e de valorização dos indivíduos e das sociedades, sobretudo num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui cada vez mais em poderoso critério de pertença ou de exclusão social (Giroux, 1986). Nesta perspectiva, é fundamental que os seus actores assumam o currículo, enquanto gestores, e na tripla vertente: o que é o currículo; para que serve; a quem serve. Ou seja, e dito de outra forma – o que se quer fazer aprender na escola? A quem? E para quê? Segundo Roldão (2008), o currículo escolar só tem razão de ser se com ele se pretendem desenvolver novas competências nos alunos. Não podemos mais entender o currículo como apenas um conjunto de conteúdos a que correspondem um conjunto de conhecimentos inertes que se esquecem. Ou seja, tal como Leite (2003, p.150) não podemos aceitar uma

“escola que se preocupa apenas em ensinar e preparar os alunos para um fim determinado e para o exercício de um papel na sociedade que é para cada um prescrito. Não podemos aceitar o currículo sinónimo dos objectivos a atingir e que é estruturado de forma que os professores tenham pouca possibilidade de o alterar, desejando-se que assumam o papel de consumidores desse currículo concebido a nível nacional”.

Na sequência desta ideia (Leite, 2003) considera premente uma nova concepção de escola e de educação que reconheça cada aluno como sujeito individual e membro de uma sociedade. Nesta concepção curricular, é fundamental, para além dos professores se assumirem como construtores do currículo, a participação activa de educadores e educandos em reflexões conjuntas sobre situações sociais que levem ao desenvolvimento de competências para decidir e intervir conscientemente nas situações reais.

Quando nos referimos a competências, estamos a seguir a ideia de Perrenoud (1995), ou seja, a conceber o saber na sua relação com a capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados que pouca influência têm para o agir no concreto, ou resolver qualquer situação



diferente da que foi ensinada. Ou seja, estamos a conceber a competência não apenas na dimensão cognitiva mas também na dimensão social.

Metodologia

Dada a centralidade do currículo como objecto deste estudo, confrontámos professores que diariamente convivem com a gestão curricular, sobre os papéis que nela assumem.

Assim, a pesquisa seguiu uma orientação de natureza qualitativa que pretendeu captar opiniões de professores(as) do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do distrito do Porto. Fazendo uma breve caracterização dos participantes do estudo, trata-se de dez professoras e dois professores, em que um é do Ensino Especial, um de Educação Tecnológica, distribuindo-se os restantes por várias disciplinas: Português, Filosofia, Economia, Física e Química, História e Geografia. Acontece que todos, num ano ou noutra, podem leccionar as disciplinas do seu grupo disciplinar em anos do 3.º ciclo, do ensino secundário ou de cursos profissionais.

Como procedimento de recolha de opiniões, recorreremos a uma discussão focalizada (Galego & Gomes, 2005), gerada no seio de dois grupos, cada um constituído por seis professores, e a entrevistas semi-estruturadas aos mesmos professores, organizadas em torno de várias questões sobre o currículo e a sua gestão. A escolha desta metodologia resultou da intenção de desejarmos captar pontos de vista próprios, que se relacionam com a presença das marcas pessoais e as suas articulações com os contextos sociais, económicos, políticos e culturais em que estão inseridas as escolas dos professores autores desses pontos de vista. Também o critério da qualidade dialógica foi assumido, no sentido de promover o debate e a reflexão entre os professores, pois, na sequência das ideias de Zeichner (1993), o vínculo com a prática apareceu exibido na discussão focalizada de grupos de professores porque, nas suas respostas, foram expressas as suas vivências e os sentidos que às mesmas atribuem.

O recurso ao focus-group, como técnica de recolha de dados, junta pares com relações entre si pré-existentes ao cenário de investigação, valoriza a tomada de consciência, assenta na produção discursiva do grupo e dá todo o poder aos participantes, construindo-se um sentido colectivo, negociado, e que contribui para a reelaboração das identidades. Posteriormente, e durante 2010, recorreremos a entrevistas semi-estruturadas e criativas com a intenção de captar o imediato,



a situação concreta, e perceber de que modo é que se está a afectar o que vai sendo comunicado, havendo um contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado e uma fraca directividade, na medida em que, embora as questões colocadas não tenham sido inteiramente abertas, foram orientadas por um diálogo pensado num guião prévio.

Os focos de atenção nestes dois procedimentos de recolha de dados foram: opinião dos professores sobre o currículo prescrito a nível nacional; o currículo que desenvolvem e a sua adequação aos alunos; como aprendem os alunos para quem o currículo se revela desajustado; estratégias a que recorrem os/as professores/as para superar desajustamentos; intervenção na tomada de decisões curriculares; organização, ou não, de actividades exteriores à sala de aula e se, em caso afirmativo, participam ou não nessas actividades; importância que é dada à aprendizagem dos alunos pela escola, pelos próprios alunos, pelos professores e pela sociedade em geral; importância que a escola dá à problemática da aquisição das aprendizagens e do conhecimento.

A análise dos dados recolhidos foi feita pela técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1997, p.29), tem como objectivos a “ultrapassagem da incerteza” e “o enriquecimento da leitura”. Aceitando que, segundo a mesma autora, a análise de conteúdo constitui uma técnica de análise de discursos obtidos por entrevista semi-estruturada e discussão focalizada em determinados temas, na investigação que aqui se apresenta, a intenção com que a realizámos foi pôr em evidência a “respiração” dessas entrevistas não directivas realizadas a esse conjunto de professores e aos discursos produzidos nos grupos focalizados.

Não deixámos de considerar as palavras e os seus significados, os contextos em que as ideias foram expressas, a consistência interna, a frequência e extensão dos comentários, a especificidade das respostas, e a importância da identificação das grandes ideias. Conforme é apontado por Berger (1992), privilegiou-se a epistemologia da escuta e do sentido.

A bibliografia em que nos apoiámos permitiu-nos enquadrar o sentido das respostas e, dos novos contributos que foram aflorando nesta discussão aberta e reflexiva sobre práticas curriculares e a organização escola onde cada um/a dos professores se encontra inserido.

Recorremos a Habermas e à sua teoria da acção comunicativa, tratada por Gonçalves (1999), quando afirma que as comunicações estabelecidas entre os sujeitos através da fala dizem sempre respeito ao “mundo objectivo das coisas”,



ao “mundo social das normas e instituições”, bem como ao “mundo objectivo das vivências e dos sentimentos” (Ibidem, p.123).

Resultados preliminares: interpretando vozes de professores

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, esta actividade é inerente a qualquer prática docente. A análise de conteúdo dos discursos dos professores a que este estudo se reporta, encaminhou-nos para quatro grandes categorias a saber: papel dos professores na gestão do currículo; recurso dos professores à reflexão e à investigação; ênfase colocada pelos professores na justiça social; e uma última categoria que designamos de orientações do currículo e da aprendizagem.

Quanto ao papel dos professores na gestão do currículo, é patente quererem assumir um papel mais activo na gestão e desenvolvimento curriculares, reagindo aos condicionalismos que um currículo nacional imprime. Assim, particularizando algumas das respostas obtidas tanto em focus-group como nas entrevistas, no que diz respeito à questão da intervenção de cada um/uma na tomada de decisões curriculares, os/as professores/as são unânimes em manifestar a percepção de que não intervêm ou então intervêm muito pouco e sempre a nível do grupo disciplinar. Quando se trata de anos de exame, “há que andar com a matéria muito certinha”, como afirma o professor E1. Os/as professores/as presentes neste estudo participam nas actividades de enriquecimento curricular mais relacionadas com as suas turmas e as suas disciplinas, referindo alguns deles a profusão de actividades existentes e que chegam a roubar tempo à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Sobre este aspecto, por exemplo, E2 manifesta preocupação com a não avaliação séria dessas mesmas actividades tendo como resultado não serem tidos em conta na classificação final e geral, que provoca um desinteresse por parte dos alunos. O professor E1 interpreta como única preocupação dos seus colegas a sua própria avaliação como móbil da organização de tal profusão de actividades.

Quanto ao recurso à reflexão e à investigação, os professores a que esta investigação se reporta parecem ter uma postura reflexiva e investigativa que se reflecte na análise que fazem ao currículo, bem como na escolha de estratégias que defendem, e dizem assumir, para o trabalho em sala de aula. Particularizando algumas das respostas obtidas tanto em focus-group como nas entrevistas, e relativamente à questão de como aprendem os alunos para quem o currículo é desajustado e



quais as principais estratégias que os/as professores/as levam a cabo para que essa aprendizagem aconteça, os professores E1 e E7 entendem que as aulas de apoio resolvem esse desajustamento, enquanto o professor E3 refere a falta de resposta por parte do ensino regular, aparecendo os cursos dos CEF a oferecer alguns currículos mais práticos em ordem à aprendizagem de uma profissão. E4, que é professor de educação especial, como sugestão para promover competências sociais e profissionais a alguns dos alunos com NEE refere a possibilidade de existir substituição da disciplina de matemática constante do currículo nacional, por uma outra de carácter mais profissionalizante. Por outro lado, as estratégias a que os professores recorrem para superar esse desajustamento do currículo passam por trabalhos de grupo, consultas na internet, planificação das aulas muito voltada para as características do grupo turma, referindo-se quase todos os participantes à influência positiva que as experiências trocadas informalmente com os colegas trazem para a descoberta de novas estratégias a aplicar. Só o professor E4 refere a formação especializada que adquiriu para aplicação de pedagogias diversificadas e o professor E5 diz basear-se nas teorias da aprendizagem.

Quanto à ênfase na justiça social, estes professores assumem grande preocupação no papel da escola como geradora de justiça social e formação cidadã dos seus alunos; Quando colocamos a questão da adequação ou não do currículo face ao que se espera hoje da escola, os entrevistados pronunciaram-se no sentido de que as grandes causas do sentimento dessa desadequação são: falta de bases; desmotivação dos alunos relativamente à aprendizagem, extensão dos currículos; a grande heterogeneidade dos alunos nas turmas. Quanto à importância que a escola, os professores, a sociedade e os próprios alunos dão à problemática da aquisição das aprendizagens e do conhecimento, os/as entrevistados/as consideram que, nem por parte dos professores, nem da escola, essa preocupação se mostra inequívoca. Afirmam que, em muitos casos, a escola assume papéis de guardadora de meninos e relativamente aos quais tem de resolver problemas pessoais como de lhes fornecer o pequeno-almoço, de ir ao dentista, conforme nos testemunha o professor E6.

Quanto às orientações do currículo e da aprendizagem, as práticas que defendem na gestão e desenvolvimento do currículo e o modo como vivem a profissão num momento de tão grandes desafios, estes professores consideram que elas estão desajustadas da formação inicial que consideram insuficiente. Na discussão em focus-group, 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 entrevistado F1 entende que o professor deve ser um moderador e ter uma boa relação afectiva com os alunos; o professor F8 diz procurar não ser um transmissor de conhecimentos mas, sim, levar os alunos ao conhecimento, aspecto que, segundo o mesmo, não se aprende, durante a formação inicial, o modo de o fazer. O professor F3 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. No entanto, os professores F4, F5, F9, F12 assumem que o professor deve ser um transmissor de conhecimentos, porque essa função tem obrigatoriamente que ser cumprida, dado que há um currículo nacional imposto.

Quando é colocada aos grupos a questão - 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 F11, F6, F7, F3 e F10 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. Relativamente ao resultado das entrevistas, quando pedimos que se pronunciassem sobre o currículo que ensinam ou pensam dever ensinar, os/as entrevistados/as, de um modo geral, consideram os currículos extensos e demasiado ambiciosos, dadas as condições reais de precariedade ao nível dos conhecimentos dos alunos. Os professores E3, E6 e E7, actualmente ligados total ou parcialmente ao ensino profissional, dizem dispor de orientações na abordagem de temas-problemas sugeridos no currículo, a par de dificuldades logísticas para levar a cabo essas orientações. Os professores E2 e E4 referem faltas graves de conexão entre currículos de anos sequenciais.

Outro aspecto a realçar é que todos os/as entrevistados/as referem a grande preocupação da escola e dos professores pelas estatísticas, que coloquem as escolas no melhor nível possível expressando ainda a opinião de que os alunos e os encarregados de educação estão interessados na obtenção de boas notas e com o "tirar" de um curso e pouco mais.

Conclusões

Tendo esta investigação como objecto de estudo o papel dos professores na gestão do currículo e nos procedimentos de construção da aprendizagem, os dados recolhidos e analisados permitem-nos concluir preliminarmente que, os/as



professores/as envolvidos nesta investigação:

- Querem assumir um papel mais activo na gestão e desenvolvimento do currículo e sentem os conditionalismos que decorrem de um currículo nacional forçosamente concebido sem ter em conta a diversidade de situações reais;
- Evidenciam, nos seus discursos, uma adesão a procedimentos reflexivos e investigativos que promovam conhecimento sobre as situações reais e tenham efeitos nas aprendizagens;
- Revelam preocupação no papel da escola como geradora de justiça social e formação cidadã dos seus alunos;
- Consideram que o modo como vivem a profissão num momento de tão grandes desafios, nomeadamente ao nível dos processos de gestão curricular, estão desajustadas da formação inicial que consideram ter sido insuficiente.

Parece vislumbrar-se o modo como estes/as professores/as pretendem interagir na configuração de currículos coerentes com uma Escola que querem mais justa e verdadeiramente produtora de conhecimento. Neste sentido, aderem à ideia da necessidade de construção de um currículo não alheio às exigências da nova geração, não irrelevante e inútil para as suas vidas futuras, na emergente e evolutiva sociedade do conhecimento e da aprendizagem. Defendem que, deste modo promover-se-á uma transformação das escolas, ao mesmo tempo que um enriquecimento significativo da vida comunitária em democracia, que contribua local e globalmente para a construção de um mundo melhor para todos.

Em síntese, impõe-se uma profunda revisão e transformação dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem tradicionais, situação que nos leva a questionar se a escola, embora sendo “uma instituição curricularmente inteligente” (Leite, 2002), está a mostrar este potencial. Na continuidade desta constatação, é nossa intenção dar sequência ao trabalho de aprofundamento que estamos a realizar no sentido de perscrutar nos seus contributos as posições que os professores assumem sobre conhecimento teórico versus conhecimento quotidiano ou de senso comum – princípio da insularidade – ou posições que têm sobre as fronteiras e classificação entre as disciplinas que reflectem características do próprio conhecimento, encarando-as, ou não, como sendo um produto de circunstâncias e interesses históricos particulares, tal como prevê o princípio da hibridéz (Young, 2010).

Nota: Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/48466/2008).



Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed.
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, G. (1992). A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3(4), 23-26.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o "Focus group" como instrumento de investigação*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: VOZES.
- Gomes, Á. (2010). O problema não é o que funciona mal, mas saber o que funciona bem. Retrieved from www.educare.pt/educare.
- Gonçalves, Maria Augusta Salin. (1999). *Teoria da acção comunicativa de Habermas: possibilidades de uma acção comunicativa de cunho interdisciplinar na escola*. *Educação e Sociedade*, XX(66), 132-133.
- Connell, R. (1997). *Escuelas e justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores SA.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: ASA.
- Senge, P. (2000). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.



- Senge, P. (2005). *A Quinta Disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.