

MARÍA LUISA GARCÍA ALONSO

**INOVAÇÃO CURRICULAR, FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E MELHORIA DA ESCOLA**

**UMA ABORDAGEM REFLEXIVA E RECONSTRUTIVA SOBRE
A PRÁTICA DA INOVAÇÃO/FORMAÇÃO**

(VOL. I)

Dissertação de Doutoramento em Estudos da
Criança, na área de conhecimento de Currículo
e Metodologia, apresentada à Universidade do
Minho.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA

UNIVERSIDADE DO MINHO

BRAGA/1998

RESUMO

Neste trabalho desenvolve-se um estudo qualitativo, à luz de uma abordagem epistemológica *interpretativo/crítica*, sobre os processos de inovação curricular na escola primária portuguesa, entendendo estes de forma interligada com os processos de formação de professores e de melhoria da escola como organização.

Esta concepção *holística* da inovação sustenta-se num quadro teórico que cruza conhecimentos provenientes de diferentes domínios das Ciências da Educação, nomeadamente, da Teoria da Formação de Professores, da Teoria do Currículo, da Organização Escolar e da Didáctica. Para isso elaborou-se um modelo compreensivo que interrelaciona o *desenvolvimento profissional* com o *desenvolvimento curricular*, o *desenvolvimento organizacional* e o *desenvolvimento e aprendizagem dos alunos*, contribuindo, assim, para a promoção da mudança educativa.

O questionamento acerca das condições e dos processos através dos quais a inovação e a formação se traduzem em mudanças educativas nos contextos ecológicos, culturais e políticos das escolas, fez com que se escolhesse como objecto de estudo empírico um projecto de inovação curricular — o Projecto PROCUR — que se vem desenvolvendo numa rede de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma perspectiva metodológica de investigação-acção colaborativa. O estudo de caso deste projecto, enquanto "exemplo em acção", realizado com uma abordagem etnográfica, permitiu, na procura de uma melhor *compreensão interpretativa do fenómeno da mudança* nas escolas, realçar a sua natureza complexa, dinâmica, multidimensional e ecológica, em que se cruzam uma multiplicidade de factores de ordem política e social, institucional e cultural, curricular, pedagógica, profissional e pessoal.

Este estudo veio, assim, questionar as relações problemáticas e complexas entre reforma e inovação, tornando claro que a mudança é possível sempre que se construam determinadas condições nas escolas, que permitam uma prática mais *reflexiva, colaborativa e investigativa*, numa escola mais *autónoma, aberta e participada*, capaz de promover a *aprendizagem e o desenvolvimento* de todos os actores, nomeadamente alunos e professores.

ABSTRACT

In this work we carried out a qualitative study according to a *critical/interpretative* epistemological approach on the processes of curriculum innovation in the Portuguese primary school context, being these processes interrelated with teacher development and with the improvement of school as organisation.

This *holistic* conception of innovation is supported by a theoretical framework which connects knowledge from different domains of Educational Sciences, such as Teacher Training theory, Curriculum theory, School Organisation and Educational Methodology. For that purpose a comprehensive innovation model was designed. This model establishes a relationship between *professional development, curriculum development, organisational development* and *pupils' learning*, in order to promote an educational change.

When we questioned about conditions and processes through which innovation and development can result into educational change in the ecological, cultural and political school contexts, we decided to choose as object of this empirical study an experience on curriculum innovation — the PROCUR Project. This project has been developed in a network of primary schools, under a methodological perspective of collaborative action-research. The case study of this project, as an "example in action" following an ethnographic approach, allowed us, in search of a better *interpretative understanding of the phenomenon of change in schools*, to emphasize its complex, dynamic, multidimensional and ecological nature, in which a multiplicity of factors interchange. These factors are political and social, institutional and cultural, curricular, pedagogical, professional and personal.

This study questions, therefore, the problematic and complex relationship between reform and innovation, making clear that the change is always possible whenever there are schools with certain conditions. These conditions will make possible a more *reflexive, collaborative* and *investigative practice*, in a more autonomous, committed and open school, which will be able to promote the *learning* and the *development* of all participants, namely pupils and teachers.

"Não conheço melhor declaração sobre a natureza da prudência prática que a oração de S. Francisco quando pede a Deus paciência para aceitar as coisas que não pode mudar, o valor para modificar o que está em condições de ser mudado e a sabedoria para conhecer a diferença"

J. Elliott (1993:71)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, que não teve a oportunidade de me acompanhar e ver terminado este trabalho, mas cuja memória me alentou nos momentos difíceis de fragilidade e desânimo.

Ao Paulo, que de tão perto seguiu e viveu o prazer e a dor da construção deste trabalho, suportando minhas ausências, solidarizando-se com os meus desesperos, questionando as minhas desistências e celebrando o aparecimento de cada nova página.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado da experiência reflectida de longos anos dedicados à formação de professores e ao estudo da educação escolar. Por isso, é tributário de muitas influências e contribuições que fui recebendo através da interacção e do diálogo com uma multiplicidade de formandos e colegas da universidade. De uma forma particular, quero sobrelevar o meu agradecimento a algumas pessoas que, com a sua disponibilidade, abertura e sabedoria, se colocaram como interlocutores privilegiados, incentivando-me na construção deste trabalho.

Agradeço em primeiro lugar aos meus orientadores e amigos, Albano Estrela, pela sua confiança, apoio e validação, e Lurdes Montero Mesa, com quem mantive um diálogo profícuo e estimulante, que muito ajudou no crescimento e no pôr o ponto final nesta longa dissertação.

Um reconhecimento muito especial às equipas de professoras e professores do PROCUR, com quem partilhei durante estes anos saberes, poderes, anseios e vontades, que permitiram que um sonho acalentado durante longo tempo se tornasse realidade. Bem hajam pela sua persistência, procura e sentido de profissionalidade, que nos ajudou a percorrer as encruzilhadas e veredas da mudança. Não poderia deixar de lembrar as crianças, alunos e alunas das escolas do projecto, sem os quais este trabalho careceria de sentido.

Aos meus colegas da equipa de coordenação, investigação e acompanhamento do PROCUR: Luisa M^a Cruz, Olívia Santos Silva, Graça Lourenço, Isabel Portela, M^a Flôr Dias, M^a José Magalhães, Constança Figueiredo e Álvaro Carneiro, a minha particular gratidão. Raramente se tem o privilégio de juntar uma equipa de proveniências tão diversas, em que a discussão intelectual e a amizade se conjuguem tão harmoniosamente. Pelo seu saber, o seu questionamento, o seu estímulo e a sua disponibilidade, o meu obrigado. Em especial, à Olívia e à Graça que, com as suas correcções e úteis sugestões, me ajudaram a percorrer os caminhos árduos da língua portuguesa.

Agradeço ainda aos meus familiares, colegas do Instituto de Estudos da Criança, amigos e amigas que com a sua solicitude e apoio moral me incentivaram para, finalmente, levar a termo este trabalho.

Uma lembrança inusitada para o meu computador, fiel companheiro e registador fidedigno, sempre pontual e verdadeiro, por vezes irritante com os seus códigos herméticos, mas sempre paciente e compreensivo perante a relação amor-ódio que com ele mantive ao longo deste trabalho.

Finalmente, o meu reconhecimento à Ana Paula Barros que, com a inteligência e profissionalismo que a caracterizam, soube dar forma final a este trabalho.

ÍNDICE - Vol. I

Siglas utilizadas	14
ABERTURA	15
CAPÍTULO I PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, CULTURA OCUPACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
1. Apresentação do problema	31
2. O ensino como actividade profissional	32
2.1. Critérios de profissionalização e profissão docente	33
2.2. Determinações sociais e contextuais da prática docente	40
2.3. Perspectiva histórica da profissão	41
2.4. Características actuais da profissão	44
2.4.1. Burocratização do trabalho, autonomia limitada e desqualificação profissional	44
2.4.2. Proletarização e intensificação	48
2.4.3. Isolamento e individualismo	50
2.4.4. Feminização	54
2.4.5. Uma profissão com riscos psicológicos	56
2.4.6. Heterogeneidade docente	58
3. Cultura ocupacional, socialização profissional e construção da identidade	60
3.1. Cultura docente	60
3.1.1. Cultura colaborativa	65
3.1.1. Colegialidade forçada	67
3.2. Socialização profissional	70
4. Deontologia profissional. Valores e normas da profissão	74
5. Reflexão final	76
Referências Bibliográficas	81
CAPÍTULO II RELAÇÕES TEORIA-PRÁTICA NA EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	89
1. Apresentação do problema	90
2. Natureza da actividade educativa no âmbito das actividades humanas e sociais	94
2.1. A educação enquanto actividade "prática"	95
2.2. A educação enquanto actividade "teórica"	99
3. Perspectivas epistemológicas acerca do conhecimento profissional	105
4. Papel das disciplinas e do conhecimento base	111

5. O papel da investigação educativa	115
6. Aprendizagem do ensino e construção do conhecimento profissional	120
6.1. Linhas iniciais de investigação sobre "aprender a ensinar"	121
6.1.1. Aquisição de competências	121
6.1.2. Processo-produto	122
6.1.3. Desenvolvimento de ideologia e atitudes	122
6.1.4. Desenvolvimento de perspectivas profissionais	126
6.2. Linhas recentes de investigação sobre a construção do conhecimento profissional □	129
6.2.1. Processamento da informação e tomada de decisões	129
6.2.2. Conhecimento prático	132
6.2.3. Conhecimento pedagógico do conteúdo	135
6.3. Tipologia e formas do conhecimento do professor	138
7. Reflexão Final	143
Referências Bibliográficas	147
CAPÍTULO III	
FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	159
1. Apresentação do problema	160
2. A escola e os professores numa sociedade pós-moderna	161
2.1. Obstáculos para o desenvolvimento profissional permanente	166
2.1.1. Obstáculos epistemológicos	166
2.1.2. Obstáculos estruturais	168
3. Formação ao longo da vida e desenvolvimento profissional	170
4. Perspectivas sobre o desenvolvimento profissional	173
4.1. Desenvolvimento profissional baseado na aquisição de conhecimentos, competências e <i>skills</i>	174
4.2. Desenvolvimento profissional como autoconhecimento e desenvolvimento pessoal	179
4.2.1. A aprendizagem adulta	180
4.2.2. Etapas do desenvolvimento psicológico	183
4.2.3. Os ciclos de vida e etapas da carreira	186
4.2.4. Implicações para a formação	191
4.3. Desenvolvimento profissional centrado no contexto ecológico	194
4.3.1. Desenvolvimento profissional, inovação educativa e mudança escolar	195
4.3.2. Aprendizagem organizacional	198
a) Condições contextuais para o desenvolvimento profissional	200
b) A cultura escolar como foco para o desenvolvimento: a colaboração	200
4.3.3. Princípios orientadores da mudança centrada no contexto escolar	203
4.4. Perspectiva integradora de desenvolvimento profissional	205
5. Currículo de formação para o desenvolvimento profissional	208

5.1. Princípios orientadores dum currículo de formação	209
5.2. Factores determinantes da formação	210
5.3. Modelos organizacionais e modalidades de formação	211
5.4. Metodologias e estratégias de desenvolvimento profissional	213
5.4.1. Estratégias reflexivas	214
• Os diários	214
• A análise de autobiografias	216
• A redacção e estudo de casos e histórias	217
• A supervisão como estratégia para o desenvolvimento profissional .	219
• O apoio profissional mútuo no desenvolvimento profissional	227
6. Avaliação de professores e desenvolvimento profissional	231
7. A planificação, desenvolvimento e avaliação dos processos de desenvolvimento profissional em Portugal	234
7.1. Abordagem histórica da formação contínua de professores em Portugal na perspectiva de <i>Life-long learning</i>	235
7.2. A Reforma educativa e as novas concepções de formação contínua	237
8. Reflexão Final	243
Referências Bibliográficas	246
 CAPÍTULO IV	
INOVAÇÃO CURRICULAR, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E MELHORIA DA ESCOLA: ABORDAGENS E PROCESSOS	258
1. Apresentação do problema	259
2. A inovação como contexto para a mudança educativa	264
2.1. Conceito de inovação	264
2.2. Características e dimensões da inovação	265
2.3. Princípios dos processos de mudança	270
3. Perspectivas teóricas sobre a inovação	271
3.1. Abordagem científico-técnica	273
3.2. Abordagem cultural	276
3.2.1. A inovação centrada na implementação	277
3.2.2. A perspectiva institucional	278
3.2.3. A perspectiva pessoal	279
3.3. Abordagem socio-política	281
4. A escola como unidade básica de mudança	284
4.1. A autonomia da escola como cenário para o desenvolvimento organizacional e profissional	284
4.2. A aprendizagem organizacional	286
4.2.1. Pressupostos	288
4.2.2. Características dos planos de desenvolvimento da escola	289
4.2.3. A Revisão Baseada na Escola ou autoavaliação institucional	290
4.2.4. Projecto Educativo e melhoria da escola	292
4.3. Fases e metodologias nos processos de desenvolvimento da escola	293
4.4. As relações com a comunidade: a escola em parceria	296

4.5. Factores e condições que influenciam a melhoria da escola e o desenvolvimento profissional	304
5. Níveis e modalidades de inovação	312
6. O ciclo dos processos de inovação: fases e condicionantes	313
7. Os obstáculos a inovação	320
8. O professor enquanto agente de inovação	322
9. O assessoramento nos processos de mudança	326
9.1. Os coordenadores internos	326
9.2. Os assessores externos	328
10. A avaliação da inovação	333
10.1. Conceito e perspectivas	335
10.2. Para que avaliar	336
10.3. O que avaliar	338
10.4. Como avaliar	340
11. Reflexão Final. Para um modelo integrado da inovação educativa	344
Referências Bibliográficas	347

CAPÍTULO V

O PROJECTO CURRICULAR INTEGRADO COMO INSTRUMENTO PARA A INOVAÇÃO EDUCATIVA E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	358
1. O problema	359
2. O currículo como construção histórica e social	363
2.1. Currículo, conhecimento e escolarização	364
2.2. Contextos de configuração do currículo	372
2.3. O currículo como processo e como praxis	376
3. À procura de um novo paradigma curricular	389
4. O currículo como projecto cultural e formativo integrado	398
4.1. O currículo como projecto aberto e flexível	399
4.1.1. O <i>design</i> curricular	399
4.1.2. Níveis de construção do projecto curricular	401
4.2. O currículo como projecto integrado	405
4.2.1. Limitações do currículo disciplinar	406
4.2.2. Justificação do currículo integrado	409
4.2.3. Globalização e interdisciplinaridade	415
4.2.4. Dimensões da integração curricular	416
a) Articulação horizontal	417
b) Articulação vertical	419
c) Equilíbrio	421
d) Articulação lateral	423
e) Integração da diversidade	425

4.2.5. Para um modelo de integração curricular	427
5. A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica	429
5.1. Pressupostos teóricos	429
5.2. Características do Projecto Curricular Integrado	433
5.3. Modelo para a construção do Projecto Curricular Integrado: componentes e relações	434
5.4. As "actividades integradoras" como concretização didáctica do Projecto Curricular	437
5.5. A metodologia de investigação de problemas no Projecto Curricular ...	440
5.5.1. Potencialidades da metodologia investigativa e reflexiva	440
5.5.2. O processo de construção do conhecimento na investigação de problemas	444
5.5.3. Fases da metodologia de investigação de problemas	444
5.6. O registo das Actividades Integradoras	448
6. Reflexão Final	450
Referências Bibliográficas	452

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

ABERTURA

Figura 1	Modelo de Inovação/Desenvolvimento Educativo	17
----------	--	----

CAPÍTULO I

Quadro 1	Exemplos de ideias, valores e normas na cultura predominante de ensino (Grimmet & Crehan, 1992)	63
Quadro 2	Exemplos de ideias, valores e normas numa cultura de "interdependência colegial" (Grimmet & Crehan, 1992)	66
Quadro 3	Exemplos de uma cultura típica de "colegialidade forçada" (Grimmet & Crehan, 1992)	68
Quadro 4	Características da cultura colaborativa em confronto com a colegialidade forçada (Hargreaves, 1992)	68
Figura 1	Sistema de práticas educativas aninhadas (Gimeno, 1991)	40

CAPÍTULO II

Quadro 1	Diferença entre actividades teóricas e práticas (Langford, 1973)	94
Quadro 2	Tradições epistemológicas (Adap. de Escudero, 1993)	110
Quadro 3	Diferença entre "investigação educativa" e "investigação sobre educação" (Elliott, 1990)	118
Figura 1	Modelo de raciocínio e de acção pedagógicos (Shulman, 1987)	137
Figura 2	Fontes do conhecimento profissional (Porlán <i>et al</i> , 1996)	139
Figura 3	Organização do conhecimento dos professores (Grossman, 1987)	140

CAPÍTULO III

Quadro 1	Desenvolvimento da competência na prática educativa (Leithwood, 1992)	178
Quadro 2	Domínios e estádios de desenvolvimento psicológico (Adap. de Sprintall & Thies-Sprintall, 1983)	184
Quadro 3	Etapas no desenvolvimento da carreira	187
Quadro 4	Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores (Loucks-Horsley <i>et al</i> , 1987)	213
Quadro 5	Principais diferenças entre o apoio profissional técnico, de colegas e de investigação (Garmston, 1987)	229
Figura 1	Etapas na carreira (Huberman, 1992)	188

Figura 2	Dimensões interrelacionadas do desenvolvimento do professor (Leithwood, 1992)	207
----------	---	-----

CAPÍTULO IV

Quadro 1	Três perspectivas de inovação (House, 1988)	273
Quadro 2	Níveis de uso da inovação (Hall & Hord, 1987)	317
Quadro 3	Critérios para a avaliação de projectos (Castro-Almeida <i>et al</i> , 1992)	337
	..	
Quadro 4	Características da avaliação formativa e sumativa (Worthen & Sanders, 1988)	341
Figura 1	Auto-avaliação interna da escola (Holly & Southworth, 1989)	290
Figura 2	Passos e questões no plano de desenvolvimento da escola (Holly & Southworth, 1989)	293
Figura 3	Factores associados com a iniciação da inovação (Fullan, 1982)	315
Figura 4	Modelo de mudança do professor (Guskey, 1996)	316
Figura 5	Níveis de avaliação da inovação (Marcelo, 1996)	339
Figura 6	Vectores da inovação curricular (Alonso, 1996)	344

CAPÍTULO V

Quadro 1	Tipos de desenvolvimento do currículo (Tanner & Tanner, 1980)	384
Quadro 2	Desenho e sequencialização do Projecto Curricular	439
Quadro 3	Planificação das actividades integradoras	439
Quadro 4	Registo de planificação de uma actividade integradora	449
Quadro 5	Registo de reflexão de uma actividade integradora	449
Figura 1	Contextos de surgimento do currículo (Lundgren, 1992)	364
Figura 2	Funções da educação escolar (Alonso, 1996)	368
Figura 3	Contextos de reprodução social no currículo	372
Figura 4	O currículo como processo (Gimeno, 1993)	376
Figura 5	A avaliação no centro de um octógono de forças (Perrenaud, 1992)	386
	...	
Figura 6	Paradigma integrador de currículo (Alonso, 1995)	392
Figura 7	Questões ou componentes do currículo (Alonso, 1996)	394
Figura 8	Níveis de <i>design</i> curricular (Alonso, 1994)	403
Figura 9	Dimensões da integração curricular (Alonso, 1997c).....	428
Figura 10	Eixos do Projecto Curricular	432
Figura 11	Modelo para a construção do Projecto Curricular (Alonso, 1994)	435

Figura 12 A metodologia investigativa nas actividades integradoras (Alonso, 1997) 445

Figura da capa: Reprodução da imagem "School of Stuart Davis". In *Art School*. Paintings by George Deem. London. Thames and Hudson, 1993.

SIGLAS E ABREVIATURAS

- ATL - Actividades de Tempos Livres
- CAFOPS's - Centros de Apoio à Formação de Professores
- CAP's - Centros de Apoio Pedagógico
- CBAM - Concern Based Adoption Model
- CBTD - Classroom Based Teacher Development
- CCPFC - Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua
- CE - Comunidade Europeia
- CESE - Curso de Estudos Superiores Especializados
- CFAE's - Centros de Formação de Associação de Escolas
- CRAP's - Centros Regionais de Apoio Pedagógico
- DCBE - Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola
- DFP - Documentos de Fundamentação do Projecto
- EAI - Entrevista de Avaliação Intermédia
- EAP's - Equipas de Apoio Pedagógico
- EB 2, 3 - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos
- ECO - Escola Comunidade
- EEC - Entrevista à Equipa de Coordenação
- EEE - Entrevista às Equipas Escolares
- FCE - Formação Centrada na Escola
- FOCO - Formação Contínua
- GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento
- HCC - Humanities Core Curriculum
- HCP - Humanities Curriculum Project
- ICE - Instituto das Comunidades Educativas
- IDD - Investigação—Desenvolvimento—Disseminação
- IEE - Instituto de Inovação Educacional
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- MACOS - Man: a Curse de Study
- NC - Notas de Campo
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OD - Organizational Development
- P.3. - Edifício de Área Aberta
- PC - Professor Contratado
- PEPT - Programa Educação Para Todos
- PROCUR - Projecto Curricular e Construção Social

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal
QAF - Questionário de Avaliação Final
QCCE - Questionário sobre Condições do Contexto Escolar
QD - Questionário Diagnóstico
QDV - Quadro Distrital de Vinculação
QG - Quadro Geral
QME - Questionário de Motivos e Expectativas
QPC - Questionário de Perspectivas Curriculares
QRE - Questionário aos Responsáveis de Equipa
RAD - Revisão, Avaliação e Desenvolvimento
RAE - Relatório Anual de Equipa
RAP - Relatório Anual do Projecto
RBE - Revisão Baseada na Escola
RD&D - Research, Development and Diffusion
RRA - Registo de Reuniões de Acompanhamento
RRE - Relatório de Reflexão sobre os Encontros
RREC - Registo de Reuniões da Equipa de Coordenação
SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ABERTURA

"Poderão os investigadores educacionais, com segurança, ignorar a filosofia que subjaz às suas investigações? Porque no caso de isso acontecer, não poderemos ser considerados educadores, mas antes meros técnicos de laboratório... Se nos limitamos a ser técnicos, não nos poderemos permitir criticar os pressupostos e implicações do nosso trabalho. Isto significa simplesmente que nós não sabemos o que estamos a fazer".

Morris (1972)

1. O objecto e a perspectiva de investigação

Encontrar um problema ou família de problemas, ver a sua beleza e apaixonar-se por eles, como afirmava Karl Popper, é o ponto de partida e caminho da ciência e da filosofia. Ao longo do nosso percurso profissional, como investigadora das Ciências da Educação, o problema da mudança educativa, intrínseco ao conceito de educação, enquanto actividade eminentemente prática orientada por uma teoria capaz de lhe outorgar um sentido ético, levou-nos permanentemente a questionar o problema das relações teoria-prática, quer no campo da educação dos alunos, quer no da formação de professores; no sentido de elaborar um conhecimento capaz de dar significado à nossa prática como formadora de professores e como investigadora no campo do currículo.

Neste trabalho, pretendemos realizar um *estudo qualitativo*, à luz de uma abordagem epistemológica *interpretativo/crítica*¹, sobre os processos de inovação curricular na escola primária² portuguesa, entendendo estes de forma interrelacionada com os processos de formação de professores e de melhoria da escola como organização, na procura de uma maior e melhor qualidade educativa.

Se aparentemente, num primeiro olhar, este empreendimento pode revestir-se de uma grande complexidade, pela diversidade da família de problemas que se entrecruzam no tema da inovação, e que se desenvolvem ampla e supomos que, também, profundamente, ao longo destas páginas, contudo esta aposta impôs-se-nos como inevitável, tendo em conta a nossa visão complexa, compreensiva e relacional dos fenómenos educativos e sociais. De um modo especial, ao enveredar pelo problema da inovação e da mudança, entendidas numa perspectiva cultural e sócio-política, nas quais se releva a sua natureza multidimensional, complexa, dinâmica e moral, em que as dimensões pessoais, culturais, organizativas e políticas requerem uma atenção simultânea, vimo-nos impulsionados a mostrar explicitamente estas relações sob um "paradigma da complexidade" ainda que correndo o risco de tornar esta dissertação excessivamente densa e dilatada.

Preocupando-nos, especialmente, pela inovação curricular que pretende melhorar a integração e a relevância da cultura e da formação oferecida pela escola, as abordagens curriculares provenientes do construtivismo, e dos modelos ecológicos e sócio-críticos que defendemos, vieram também reforçar esta visão interactiva e não linear dos processos de mudança. Por outro lado, desempenhando os professores um papel central na inovação educativa, a problemática do seu desenvolvimento profissional e pessoal não poderia ficar à margem da nossa pesquisa, sobretudo porque são eles que se constituem como os nossos

¹ Tendo em conta que, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, teremos oportunidade de explicar os diferentes conceitos teóricos e as respectivas correntes de pensamento que sustentam esta dissertação, nesta introdução, para evitar repetições desnecessárias, limitarmo-nos-emos a apresentá-los sem recorrer à utilização de referências ou citações.

² Utilizaremos indistintamente esta designação e a de Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

interlocutores fundamentais, no estudo dos processos de inovação. Por isso, podemos afirmar que este é também, e talvez fundamentalmente, um estudo sobre a formação de professores. As diferentes abordagens teóricas acerca do desenvolvimento profissional, especialmente aquelas que colocam a tónica na formação ao longo da vida e na investigação-acção, contribuem também para acentuar a concepção problemática, construtiva, interactiva e situacional do processo de construção do conhecimento profissional que a mudança requer.

Por tudo isto, neste trabalho, adoptamos uma posição interpretativa, crítica e holística perante o fenómeno da inovação educativa, em que nos guiaremos por um modelo (Figura 1) que evidencia o entrelaçamento entre quatro núcleos temáticos que se cruzam e enriquecem na prática, sem perder, por isso, a sua natureza teórica própria, enquanto campos de estudo. São eles: o "desenvolvimento profissional" pertencente ao âmbito da Teoria da Formação de Professores; o "desenvolvimento curricular" que se enquadra na Teoria do Currículo; o "desenvolvimento organizacional" proveniente do campo da Organização Escolar; e o "desenvolvimento do ensino-aprendizagem" enquadrado no âmbito da Didáctica.



Figura 1. Modelo de inovação/desenvolvimento educativo

Encontrando-nos nestes últimos anos fortemente envolvidos na coordenação de um projecto de inovação curricular — o Projecto PROCUR - Projecto Curricular e Construção Social —, que se desenvolve através duma metodologia de investigação-acção colaborativa,

assumimos este como contexto investigativo privilegiado, pelo desafio intelectual e afectivo que um projecto desta natureza nos colocou em termos de objecto e processo de investigação.

2. A origem histórica e contextual da investigação

Iniciar este trabalho com uma reflexão sobre as suas raízes históricas e contextuais afigura-se-nos uma obrigação intelectual e ética, de forma a clarificar perante o leitor e perante nós próprios, as razões e motivações pessoais, políticas, intelectuais e morais que nos levaram à escolha deste tema como objecto de reflexão, problematização e indagação.

Ao longo da nossa já significativa experiência como formadora de professores em diferentes níveis e contextos de formação, manteve-se desde o início, como uma preocupação constante e central, o problema das *relações teoria-prática*, no sentido de encontrar, tanto no plano epistemológico como metodológico, os modelos e processos mais adequados para uma formação que permitisse aos professores assumirem uma atitude de *profissionais reflexivos* capazes de transformar (inovar) as práticas educativas nas escolas. A constatação da separação radical entre o discurso e as práticas de formação, predominantes nas instituições formadoras e o discurso e as práticas educativas imperantes nas escolas e na profissão, própria da racionalidade técnica, que tantos entraves coloca às possibilidades da mudança educativa desejável, foi-nos propondo desafios, tanto a nível da orientação da investigação educacional, como da organização dos processos de formação de professores, de forma a ultrapassar essa separação.

Assim, a questão de qual é o conhecimento mais adequado a um profissional da educação, como se constrói e re/estrutura para dar significado às suas acções, e como se mobiliza para orientar as decisões e antecipar consequências da prática, é um problema central que orientou e questionou o nosso posicionamento como formadora de professores e que inevitavelmente estará subjacente ao longo deste estudo. A procura de uma *teoria de formação de professores* — que consiga integrar conhecimentos e contributos provenientes de diferentes campos —, apontando princípios, metodologias e contextos organizativos adequados ao seu objecto de estudo, isto é, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, torna-se assim um dos objectivos deste trabalho.

Por outro lado, enquanto estudiosos do campo do currículo, a nossa preocupação com o fracasso dos modelos tecnológicos, em termos de mudança educacional, levou-nos a procurar alternativas assentes num paradigma emergente, que permita entender *o currículo* como um *processo de construção social complexa* em que, juntamente a outros factores de ordem política, social e organizacional, os professores desempenhem um papel fundamental de *construtores e mediadores críticos de currículo* de forma a oferecer uma educação mais integrada e relevante às necessidades dos alunos e da comunidade.

A constatação do insucesso da actual reforma curricular — baseada numa perspectiva tecnológica da inovação (reforma-decreto) —, que descurou, entre outros, o carácter ecológico e cultural do contexto das escolas, a dimensão moral e política da mudança, a natureza processual e evolutiva da inovação e a idiosincrasia do conhecimento prático dos professores, tentando tornar simples o que é complexo e linear o que é problemático, levou-nos, inevitavelmente, a procurar construir uma abordagem da inovação que colocasse a tónica nos *processos de desenvolvimento curricular*, enquadrados nos contextos organizacionais e culturais específicos das escolas (reforma-mudança), outorgando aos professores o controlo sobre estes processos, que tradicionalmente lhes tinha sido retirado. Isto pressupõe contemplar junta e interrelacionadamente os processos de *desenvolvimento profissional* com os processos de *desenvolvimento curricular* num contexto de melhoria da escola como organização, o que permitirá criar as condições para uma educação de qualidade.

A questão de como se pode desenvolver esta *perspectiva relacional* da mudança educativa, ligando a formação de professores com a melhoria das práticas curriculares, nos contextos sociais das escolas, é o grande desafio que nos propusemos neste trabalho. *Formação e inovação* afiguram-se-nos, pois, dois conceitos e processos indissociáveis, que se entrelaçam e enriquecem mutuamente ao incidir, de forma sinérgica, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e na melhoria qualitativa dos processos educativos dos alunos, ultrapassando, assim, a ruptura, própria do positivismo, entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a acção. A escola entendida como organização ecológica que aprende em interacção com o meio, é o contexto ou cenário em que estes processos acontecem.

Esta concepção praxeológica e cultural da formação e da mudança pressupõe uma alteração radical dos papéis tradicionalmente atribuídos a formadores e formandos, a investigadores e práticos, para a qual fomos encontrar na *investigação-acção colaborativa* um contributo indispensável, já que nos oferece um quadro epistemológico e metodológico adequado para a criação de comunidades críticas de formadores e professores que, conjuntamente, definem problemas, investigam e reflectem a fim de tornar a intervenção educativa mais informada, deliberada e eticamente sustentada (*praxis*). A separação entre a investigação e o ensino, entre o conhecimento e a acção, é questionada e reconsiderada, ao assumirem os professores um papel activo na construção do conhecimento profissional e na clarificação das teorias implícitas nas suas práticas quotidianas. O conceito de *colaboração* entre diferentes parceiros: professores, alunos, pais, formadores, investigadores académicos, torna-se um constructo central para a mudança, que estará presente ao longo deste trabalho, juntamente com outros conceitos, tais como: reflexão, autonomia, investigação, participação, integração curricular, etc.

A procura e discussão das condições, dispositivos e metodologias mais adequados para a emergência de processos de investigação-acção colaborativa nas escolas, será, então, outro dos temas recorrentes neste estudo.

A reflexão que, ao longo destes anos, fomos realizando com equipas de professores e de especialistas acerca destas interrogações, em diferentes contextos de formação e de investigação, reforçou a nossa convicção da necessidade de apostar e investir nos processos de *desenvolvimento curricular*, entendidos simultaneamente como *processos de formação*, possibilitando a mediação e aproximação do currículo a cada realidade educativa com uma atitude investigativa, reflexiva e criativa.

Assim, iniciamos uma experiência centrada no conceito de "*Projecto Curricular Integrado*" que, desenvolvida inicialmente em contextos académicos de formação inicial e contínua de professores, foi ganhando corpo de "metaparadigma", partilhado por um grupo alargado de pessoas que, inevitavelmente, derivou, em 1994, para a constituição de uma rede de escolas em que este "modelo" pudesse ser experimentado, desenvolvido e apropriado, de forma criativa, na cultura das escolas e da profissão. É assim que o Projecto adquiriu um nome — Projecto PROCUR —, princípios e objectivos, um conteúdo, uma metodologia, uma estrutura organizativa, um contexto de desenvolvimento e recursos financeiros que lhe dessem suporte.

No intuito de esbater as fronteiras entre a investigação e a acção, de forma a melhorar as relações entre a teoria e a prática, este Projecto sustenta-se numa metodologia de investigação-acção, assente na colaboração entre uma equipa de coordenação, investigação e acompanhamento, sediada no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e as equipas de professores/investigadores das escolas. Desde o seu início, o Projecto vem sendo apoiado e financiado pelo Programa Educação para Todos.

2.1. O Projecto PROCUR como contexto de investigação

Constituindo o currículo o núcleo do processo institucionalizado de educação e, portanto, o espaço central da intervenção educativa e da profissionalidade docente, a clarificação e compreensão, pelos professores, do projecto que o consubstancia torna-se uma tarefa fundamental. O entendimento do currículo como um *projecto a ser construído* por todos os agentes educativos pareceu-nos um desafio fundamental para a mudança, possibilitando oferecer aos alunos uma educação mais integrada, significativa e adequada às suas necessidades.

No entanto, a mudança do currículo não pode ser entendida como desligada, por um lado, das concepções inerentes ao pensamento prático dos professores e, por outro, dos contextos escolares com as suas tradições e cultura próprias, pelo que a indução de qualquer tipo de inovação curricular deve incidir, simultaneamente, no desenvolvimento profissional dos professores e nas dimensões organizativas das escolas. Dificilmente se conseguirá um currículo integrado e adequado aos contextos, se não se reestruturarem as condições de participação, articulação e autonomia, promovendo a emergência de *culturas colaborativas* nas escolas que propiciem a criação de comunidades democráticas de vida e de aprendizagem.

Por outro lado, a inovação, vista à luz de um prisma cultural e político, adverte-nos de que a mudança é um processo prolongado e evolutivo, que precisa ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, não é linear, coexiste com a incerteza e o conflito, pelo que deve ser antes organizacionalmente induzida do que forçada ou imposta a partir de fora, exigindo um tipo de planificação aberta e evolutiva.

Foram estas algumas das convicções que, provenientes de abordagens construtivistas, ecológicas e sócio-críticas do Currículo, da Inovação e da Formação de Professores, nos levaram, no âmbito do Projecto PROCUR, a dinamizar e apoiar nas escolas *Equipas de Desenvolvimento Curricular*, capazes de elaborar, desenvolver e avaliar "Projectos Curriculares Integrados" adequados às necessidades dos diferentes contextos educativos.

Outros *objectivos* pretendidos com este projecto consubstanciam-se nas seguintes linhas de intenção:

- Desenvolver, nos participantes, atitudes de *investigação, reflexão crítica e troca de experiências* sobre as suas práticas educativas, de forma a melhorar a consciência, a autonomia e a satisfação profissional e pessoal.
- Possibilitar a melhoria da *qualidade do Ensino Básico (sucesso educativo para todos)* através da adequação e recriação do currículo e da intervenção educativa à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos.
- Contribuir para melhorar as *condições organizativas* das escolas de forma a possibilitar um trabalho mais participado e articulado.
- Promover, nas escolas, uma atitude de *auto-avaliação* do seu nível de qualidade, através da utilização de metodologias e processos apropriados.
- *Trocar experiências* entre as diferentes escolas da rede e outras, através da organização de encontros, debates, exposições, etc., de forma a promover a ideia de uma comunidade educativa alargada.
- Criar um *Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular* com a função fundamental de produzir e divulgar conhecimento e materiais curriculares alternativos, que possam ser consultados e utilizados pelos professores.

À luz destes princípios e objectivos que orientam o PROCUR foram desenvolvidos uma série de *dispositivos facilitadores* do acontecer da inovação.

Assim, optamos por uma *organização em rede* de escolas de contextos diversificados (grandes, pequenas, rurais, de cidade, do interior, da periferia), que permitisse a criação de um sentido de comunidade alargada, para além das fronteiras de cada escola; utilizamos, para isso, algumas estratégias tais como: a realização de *encontros* interescolas para formação, partilha de experiências e avaliação contínua do projecto, a edição de um *boletim* para troca de informação e divulgação dos projectos, e a criação de um *centro de recursos* que serve todas as escolas da rede.

No que respeita à *metodologia de inovação/formação*, a abordagem utilizada tem sido a "investigação-acção colaborativa" em que, entendida como unidade básica de mudança, cada escola foi organizada em *equipas educativas*, trabalhando em *ciclos continuados* de análise de necessidades, planificação, intervenção, avaliação/reflexão, à volta do desenvolvimento de Projectos Curriculares. As estratégias investigativas transformam-se simultaneamente em estratégias formativas, com o recurso permanente à reflexão, teorização e registo da prática e das suas consequências. Estas equipas, na escola do 1º Ciclo, são organizadas de modo a abranger professores e alunos de diferentes anos de escolaridade.

Reconsideramos, também, o papel e tipo de apoio que os investigadores e outros *agentes externos* podem oferecer às escolas, através de dispositivos facilitadores, como a criação de uma equipa de coordenação e investigação que, para além de investigadores, inclui *acompanhantes* que, de modo sistemático, apoiam e incentivam as equipas educativas na elaboração dos Projectos Curriculares e na reflexão e registo das actividades, numa perspectiva de negociação democrática. Este factor tem-se revelado fundamental para o sucesso e continuidade do projecto.

Para além do *desenvolvimento profissional* inerente ao trabalho quotidiano que a participação no PROCUR pressupõe, é disponibilizado um *Programa de formação sistemática* que acompanha o desenrolar do projecto, tendente a formar os professores na teoria do Projecto Curricular Integrado, nas técnicas da investigação-acção, nas metodologias investigativas, na diferenciação e tratamento da diversidade e nas metodologias específicas das áreas curriculares, entre outras. Assim, no processo de formação dos professores podemos encontrar *quatro níveis* que vão de uma formação mais informal àquela mais formal: autoformação, formação em equipa, formação com os acompanhantes e formação interescolas em encontros, seminários e cursos.

Existe também um sistema de *coordenação do projecto* realizado por uma equipa com carácter interdisciplinar, sediada no Instituto de Estudos da Criança, da qual fazem parte investigadores da universidade e professores do ensino básico, e por um sistema de coordenação interna dentro de cada escola e equipa, conforme as características diferenciadas de cada uma. Os acompanhantes funcionam como elo de ligação entre a equipa coordenadora central e a coordenação das escolas.

Os *aspectos organizativos*, relacionados com o tempo e espaços para reunir, a continuidade do corpo docente, a coordenação e a disponibilização de recursos, o apoio da direcção das escolas, receberam uma grande atenção desde o início do projecto.

Sendo o PROCUR um projecto de inovação aberto e progressivo, a atitude *investigativa e avaliativa* tem acompanhado o desenrolar do mesmo, ainda que com olhares diferenciados por parte dos diferentes intervenientes. Existe uma equipa de investigação-participante que, gozando de uma relativa distância do terreno, tem ido permanentemente recolhendo dados (entrevistas, questionários, notas de campo, diários, relatórios, gravações...), analisando-os e

devolvendo-os às escolas, no sentido de oferecer um *feedback* sistemático sobre o desenrolar do projecto. Por outro lado, as equipas de professores realizam um tipo de investigação directamente relacionada com o levantamento das necessidades e problemas, com a planificação e a prática curricular e com o registo reflexivo da mesma, o que se tem traduzido numa diversidade de registos do conhecimento produzido pelos professores, tais como: dossiers de Projecto Curricular, registos em audio, fotografia e vídeo, diários, actas de reunião de equipa, relatórios finais do projecto, comunicações a encontros e seminários, jornais, etc.

A existência desta riqueza e diversidade de registos da prática, realizados ao longo da história de vida do projecto, com uma intencionalidade reflexiva, característicos do processo de investigação-acção que orienta e informa a mudança, permitiu-nos dispor de um manancial de dados que serviram de base para o estudo de caso do Projecto PROCUR que, com uma abordagem qualitativo-etnográfica, integrará a segunda parte deste trabalho. No relatório desse estudo daremos conta dos percursos da mudança que se verificaram ao longo dos três primeiros anos do seu desenvolvimento, numa rede de sete escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que nos permitirá encontrar algumas respostas a questões que inicialmente tínhamos colocado: como passar do nível da reforma para o nível da produção de inovações nas escolas? Como mudam os professores e as escolas e quais os contextos, condições e dispositivos mais favoráveis para que isso aconteça? como podem as escolas, e os professores e alunos em relação com outros parceiros sociais, participar e influenciar na direcção das mudanças educativas?

3. Os problemas/questões de investigação

Esta clarificação do quadro histórico, teórico e contextual que irá determinar e condicionar esta dissertação, permite-nos levantar uma série de questões ou problemas, que delimitarão e orientarão o nosso percurso investigativo e para as quais, ao longo do trabalho, procuraremos obter as respostas possíveis. Estas questões gerais serão posteriormente especificadas e concretizadas de forma mais pormenorizada, no capítulo que dedicaremos ao estudo de caso do Projecto PROCUR.

- Que quadros epistemológicos são os mais adequados para conceptualizar a formação de professores, num contexto de inovação da escola na sociedade pós-moderna, caracterizada pela complexidade, mudança permanente e formação ao longo da vida?
- Como entender as relações teoria-prática nos processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores e de melhoria da escola?
- Como se interligam os processos de desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, na produção de

inovações educativas nas escolas, e quais os contextos e metodologias mais adequados para esta ligação?

- Quais as possibilidades e constrangimentos para a produção da inovação curricular e do desenvolvimento profissional, no contexto organizacional e curricular da escola primária portuguesa?
- Como, em que medida, e em que condições, os professores participantes no Projecto PROCUR se apropriaram, ao longo do seu desenvolvimento, da inovação/formação no contexto escolar?
- Quais as mudanças mais significativas produzidas nas pessoas e nos contextos de desenvolvimento do projecto PROCUR?

4. A aproximação metodológica

A natureza problemática e complexa destas questões propõe necessariamente uma *abordagem qualitativa* de investigação, com um tipo de posicionamento interpretativo-crítico³, que nos permita dar conta da riqueza, singularidade, dinamicidade e abrangência do nosso foco de estudo: os processos de inovação/formação em contextos escolares, entendidos como processos de criação e produção de significados sobre a acção, num cenário intersubjectivo de múltiplas interacções entre os indivíduos e o contexto social e cultural que os rodeia, e que coloca constrangimentos e possibilidades à natureza da sua intervenção.

Num *enfoque progressivo e aberto*, intrínseco ao próprio processo de inovação, interessou-nos fundamentalmente *descrever, compreender, iluminar, gerar hipóteses* acerca das razões, intenções, significados e afectos que os participantes iam elaborando, para dar um sentido à mudança. Para isso, foi preciso colocarmo-nos numa posição de "ouvintes activos", através da utilização de uma multiplicidade de vias de acesso ao pensamento dos diversos actores, de forma a dar-lhes "voz", numa interacção dialógica com a nossa própria voz, enquanto investigadora-participante, que permitisse ir gerando teoria "substantiva", a partir da interpretação dos dados, num jogo cíclico entre a indução e a dedução.

Pretendemos então neste trabalho, à luz destes pressupostos epistemo-metodológicos, realizar um estudo de caso do Projecto PROCUR, considerado como unidade holística de análise, contemplando o seu desenvolvimento num espaço temporal de três anos. Sendo este um projecto de investigação-acção colaborativa, no qual estivemos imersos activamente como facilitadores da investigação e da acção reflexiva, adoptamos, para a realização deste estudo,

³ No capítulo II, discutiremos amplamente o papel da investigação educativa e os diferentes paradigmas que a sustentam, com uma especial relevância para a investigação qualitativa e o movimento da investigação-acção de que este trabalho se diz tributário. No capítulo VI, desenvolveremos de forma pormenorizada o processo de investigação seguido no estudo de caso do Projecto PROCUR. Por essa razão, limitamo-nos aqui à apresentação sucinta das linhas gerais que presidiram às opções e caminhos da investigação.

uma *orientação naturalista-etnográfica*, a fim de apreender a vida e os sentidos do projecto, tal qual ele se foi quotidianamente desenvolvendo, nos seus diferentes contextos de acção.

Este desvelamento interpretativo, feito através da análise dos dados que o próprio processo de investigação-acção foi gerando, permitiu, a diferentes níveis, um enriquecimento e reconstrução do conhecimento sobre o campo da formação e da mudança, no sentido de informar a tomada de decisões. Relembramos que, na investigação-acção, a produção de conhecimento adquire sentido, na medida em que possibilita melhorar a racionalidade e a justiça das práticas através da sua compreensão e desocultação.

Esta opção por uma orientação etnográfica, em que assumimos uma postura de *observação-participante*, que nos permitisse ter acesso aos dados e acontecimentos significativos do projecto, enquanto coordenadora do mesmo e portanto com poder de decisão sobre o seu desenvolvimento, tornou-se relativamente fácil, colocando-nos, antes, a necessidade de adoptar uma constante atitude de proximidade e de distanciação que nos permitisse manter, simultaneamente, uma consciência crítica e reflexiva acerca do mesmo. Utilizamos, então, um processo de "reflexão constante", num jogo entre a "reflexão na acção", realizada na recolha dos dados gerados na própria prática, e a "reflexão sobre a acção", incidindo sobre esses mesmos dados.

Os dados, prioritariamente qualitativos, foram recolhidos através de um processo de investigação-acção, com uma aproximação *multimétodos, multipessoas, multisituações e multivariáveis*, servindo-nos, para isso, de uma variedade de técnicas e procedimentos de investigação: questionários, entrevistas, relatórios, gravações, diários, depoimentos, jornais, registos de observação, notas de campo. A contrastação e "comparação constante" entre os dados da realidade e a teoria foi um método que utilizámos, pondo à prova as hipóteses que iam surgindo, com a observação da realidade.

Por outro lado, o clima de *colaboração* e participação democrática no processo de investigação-acção que este projecto propiciou, através da negociação de perspectivas e significados entre os participantes, foi um factor decisivo para conseguir levar a termo este estudo.

Na apresentação do relatório de investigação em que pretendemos recriar de forma vivida, os fenómenos estudados, utilizaremos um estilo que nos permita conjugar criativamente a narração dos acontecimentos com a conceptualização teórica dos mesmos, recorrendo permanentemente à exemplificação, através do discurso directo dos actores.

Pretendemos assim, apresentar uma *experiência substitutiva*, que permita mostrar a perspectiva dos participantes no projecto PROCUR; contemplar o *conjunto dos dados*, de forma a dar uma visão ampla e abrangente da realidade a ser apresentada; e considerar a nossa *perspectiva teórica e pessoal* a partir da qual se realizou o trabalho, bem como a congruência do seu desenvolvimento, a partir da dita perspectiva.

5. Os objectivos do estudo

À luz do contexto teórico e metodológico que orienta este trabalho, os objectivos que pretendemos conseguir através da reflexão e da pesquisa que realizaremos, são os seguintes:

- Elaborar um modelo teórico para o estudo da inovação educativa, interrelacionando o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento curricular e a melhoria da escola como organização;
- analisar os pressupostos e desenvolvimento de um projecto de inovação curricular, desenvolvido com uma perspectiva de investigação-acção colaborativa, a fim de compreender as condições, os processos e constrangimentos mediante os quais se produz a mudança educativa nas escolas;
- compreender as potencialidades e limitações da abordagem de Projecto Curricular Integrado, para a melhoria da qualidade da educação;
- retirar implicações para a organização dos processos de formação de professores, ligados aos processos de melhoria da escola;
- reflectir sobre os modelos e processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores, em confronto com as práticas predominantes, com vista a apresentar alternativas para a sua reconstrução.

6. Organização do trabalho

Como já afirmámos acima, este trabalho pretende constituir um contributo para o estudo dos processos de inovação curricular e educativa na escola primária, vistos numa perspectiva de interrelação intrínseca com os processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Desempenhando estes profissionais um papel central na mudança da escola, o estudo da inovação curricular não dispensa o estudo da formação de professores e esta, por sua vez, não poderá deixar de decorrer em paralelo com o estudo das dimensões culturais e institucionais da formação, provenientes do campo da escola como organização. É no cruzamento de todas estas variáveis que se pode pensar numa escola mais autónoma, democrática e aberta, que ofereça condições para uma formação integrada, significativa e crítica dos alunos, enquanto pessoas e cidadãos.

Assim, o trabalho agora apresentado está organizado em seis capítulos sendo cada um deles sequencial do anterior, numa espécie de *crescendo* que desemboca no último, em que se retomam de novo todos os temas anteriormente tratados, integrando-os no estudo de caso do Projecto PROCUR.

Cada um dos primeiros cinco capítulos, em que se pretende discutir o quadro teórico que sustentou e emergiu do processo investigativo, apresenta uma estrutura semelhante, iniciando-se com o levantamento de problemas ou questões pertinentes que dão origem à discussão que se segue, recorrendo à teoria que consideramos relevante, e finalizando-se com uma reflexão em que tentamos apresentar os nossos pontos de vista, interrogações, perspectivas e orientações acerca do(s) problema(s) levantado(s). Assim, com esta aproximação reflexiva e crítica, pretendemos ser coerentes entre a perspectiva epistemológica interpretativo/crítica que defendemos e a abordagem metodológica utilizada, através da contrastação permanente entre a teoria e a prática.

As notas de pé de página, os quadros e as figuras foram numerados de forma autónoma em cada capítulo. Do mesmo modo, por razões metodológicas, optamos por colocar a bibliografia no final de cada um dos capítulos. Pretende-se, com isto, facilitar a sua consulta, permitindo uma leitura relativamente independente de cada um deles que, aliás, foram construídos de forma a constituírem unidades de sentido que, se por um lado, permitem uma leitura autónoma, por outro, se interligam entre eles, permitindo uma visão global e unitária da dissertação.

Os anexos são apresentados no final do volume II, incluindo-se neles documentos que consideramos relevantes para a compreensão da metodologia utilizada no estudo de caso do Projecto PROCUR.

Nos três primeiros capítulos tratamos a problemática das relações teoria-prática em educação e a sua incidência na formação de professores e na mudança educativa. A maneira praxeológica de entender estas relações afecta essencialmente a forma como concebemos a profissionalidade docente, numa perspectiva de (re)construção reflexiva ao longo da vida, o

que terá implicações transcendentais para o modo de pensar e organizar os processos de formação de professores e de mudança da escola.

O *Capítulo I* aborda o tema da profissão docente e das determinações sociais, contextuais e políticas que condicionam e possibilitam a construção da profissionalidade, detendo-nos especialmente no tema da cultura escolar, enquanto contexto de socialização e de definição da identidade profissional. A necessidade de repensar as tradições e as condições que permitam que os professores assumam todo o seu potencial como intelectuais e como profissionais autónomos e reflexivos, é uma das questões aí levantadas.

No *Capítulo II*, começa-se por abordar a natureza teórico-prática da actividade educativa e as suas relações praxeológicas, para passar a analisar a natureza e processos de construção do conhecimento profissional. Em resultado desta análise, propõe-se como uma finalidade fundamental da formação de professores a emergência de um conhecimento profissional, orientador de uma actuação reflexiva, norteadora por uma procura ética.

"Formação ao longo da vida e desenvolvimento profissional" é o título do *Capítulo III* onde se apresentam as diferentes perspectivas actuais sobre o desenvolvimento profissional, defendendo uma perspectiva integradora, em que os professores são vistos como construtores e desenhadores activos do seu processo de formação permanente, que contemple, tanto as dimensões pessoais, como as dimensões contextuais e culturais específicas das escolas.

Nos dois capítulos seguintes aborda-se fundamentalmente o tema da inovação curricular num contexto de mudança/formação centrada na escola, entendendo a formação de professores como um processo que deve estar intimamente ligado ao desenvolvimento curricular e ao desenvolvimento organizacional.

Assim, o *Capítulo IV* desenvolve o tema da inovação e mudança educativas, as diferentes abordagens e modalidades, o ciclo dos processos de inovação, o assessoramento nos processos de mudança e a sua avaliação. Este tema é tratado conjuntamente com o da escola como unidade básica de mudança, em que conceitos como desenvolvimento organizacional, aprendizagem organizacional ou melhoria da escola, são necessários para o entendimento da inovação e do desenvolvimento profissional. Retira-se deste capítulo a necessidade de trabalhar com uma visão relacional e compreensiva da inovação, que nos permita contemplar a diversidade de dimensões de tipo pessoal, institucional, cultural, política e profissional que a configuram, assim como a diversidade de factores que influenciam e determinam o acontecer da mudança nas escolas.

No *Capítulo V*, aborda-se, de uma forma mais precisa, o tema da inovação curricular em que, a partir da apresentação de um paradigma integrador de currículo, se propõe um modelo denominado "Projecto Curricular Integrado", que serve como instrumento articulador e impulsionador da mudança das práticas de ensino-aprendizagem exigindo de professores e alunos atitudes de pesquisa, de reflexão e colaboração em torno de uma metodologia de investigação de problemas, numa perspectiva de currículo negociado e construído. De novo, o

desenvolvimento curricular entrelaça-se com o desenvolvimento profissional, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento escolar, em conjugação com a construção do conhecimento profissional.

A discussão e reflexão sobre estas problemáticas é exemplificada no último capítulo — *Capítulo VI* —, através da análise interpretativa, com uma aproximação qualitativo/etnográfica, de um Projecto de Inovação Curricular — o Projecto PROCUR, considerado em si mesmo como um caso. A compreensão dos processos através dos quais os participantes no projecto se foram apropriando da mudança, é o objectivo fundamental deste estudo. O relatório etnográfico e reflexivo deste Projecto de investigação-acção, correspondente a três anos da sua história de vida, configura, assim, um "exemplo em acção", integrador da perspectiva teórico/prática que pretendemos transmitir ao longo deste trabalho, numa espécie de sinfonia final em que cada instrumento se conjuga harmoniosamente com os outros, para oferecer uma melodia única e singular.

CAPÍTULO I

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, CULTURA OCUPACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

"O que vale a Escola, vale a Nação.

Para se *poder* é preciso *querer*

e para se *querer* é necessário *saber*.

Sem o indispensável saber, nada queremos, nada podemos"

Adolfo Lima, (1914:102)

1. Apresentação do problema

A vinculação entre a formação de professores e a profissionalização, ainda que aparentemente possa parecer-nos óbvia, não deixa de ser uma relação complexa e problemática. A profissionalização não depende em exclusivo da formação de professores, ainda que esta seja uma condição necessária sendo, por isso, preciso, na sua conceptualização, recorrer a outros factores interrelacionados, de tipo político, social, contextual, laboral e até pessoal. A profissionalização aparece sempre como um referente indiscutível nos discursos sobre formação de professores — inicial ou contínua, entendendo por formação "o conjunto de medidas diversas que têm como meta o contínuo desenvolvimento pessoal e profissional de todos os professores e que se organiza em etapas diferenciadas e interrelacionadas" (Montero, 1996:67). Se, seguindo a mesma autora, definimos a profissionalização como *a acção e o processo de converter alguém em profissional*, uma acção e um processo que não se reduz ao marco estrito de um período formativo determinado, então sobressai o sentido dinâmico da profissionalização como um processo permanente — ao longo da vida — de desenvolvimento profissional.

Mas tendo em conta que a consideração do ensino como profissão e dos professores como profissionais tem sido e continua a ser objecto de controvérsia, isto introduz um factor de confusão no entendimento da profissionalização e portanto da formação a ela conducente. A isto é preciso juntar a dificuldade de definir outros termos afins no campo semântico da profissão, como profissionalismo e profissionalidade, os quais revestem significados diferenciados em função dos utilizadores e dos interesses e objectivos que os orientam. Como afirma Montero (1996:68):

"Abordar a problemática da profissionalização e das suas relações com a formação aponta a necessidade de integrar os significados idiossincráticos, fragmentados, insuficientemente explicitados e que funcionam como pressupostos básicos nas acções de formação; significados muito diferentes porque diferentes são os interesses dos distintos colectivos que nela participam (professores, administração, universidade, formadores, sindicatos...)".

Por outro lado, o dinamismo do conceito de profissão, a sua relatividade histórica, as suas conotações ideológicas, assim como a constatação da diversidade do grupo ocupacional dos professores, das suas culturas e subculturas, com a impossibilidade de encararmos a profissão numa perspectiva unificadora e homogeneizante, introduzem novos factores de complexidade.

Tendo em conta estas premissas, neste capítulo pretendemos apresentar uma discussão sobre o problema da profissionalização docente, que nos permita procurar um *quadro teórico de análise da função docente* capaz de servir como referente para a reflexão

e a investigação sobre este tema. Enquanto tal, servir-nos-á, também, para enquadrar a organização de projectos de formação de professores como profissionais da educação.

2. O ensino como actividade profissional

A profissionalização dos professores, na sua dupla dimensão de desenvolvimento do estatuto social (profissionalismo) e de desenvolvimento do saber e da competência enquadrados em valores educativos (profissionalidade), é uma aspiração prioritária dos sistemas educativos, na procura da qualidade dos processos e dos resultados da educação¹. Dentre os temas surgidos no âmbito da Reforma Portuguesa, iniciada em 1986, talvez seja o discurso sobre a «profissionalização dos professores» (juntamente com o discurso sobre a «autonomia da escola») aquele que mais tem sobressaído no debate educacional², sendo apropriado de forma diferenciada pelas múltiplas instâncias que participam na educação: políticos, administradores, sindicatos, investigadores, formadores, professores, associações de pais, etc.

Paradoxalmente, este discurso e controvérsia teórica coexistem com um quadro dramático da situação profissional na prática, caracterizado por ideias e atitudes que invadiram actualmente a cultura profissional: a crise da profissão, a desprofissionalização, o mal-estar docente, a insatisfação profissional, o desinvestimento, a desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a profissão, etc.

"Mais do que uma profissão desprestigiada aos 'olhos dos outros', a profissão docente tornou-se difícil de viver *do interior*; a ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de 'funcionários' do que de 'profissionais autónomos'" (Nóvoa, 1990:4).

Com efeito, e segundo Estrela (1994:186) "a profissão docente encontra-se hoje numa situação tão complexa como paradoxal que não pode deixar de se repercutir na identidade e na auto-estima profissionais". É bem certo que a expansão escolar com o aparecimento da escola de massas, a conseqüente expansão do corpo docente, abrindo as portas a pessoal não qualificado, as mudanças aceleradas da sociedade pós-moderna, a falta

¹ Dois Relatórios considerados fundamentais na década dos oitenta nos Estados Unidos da América, são um exemplo exímio desta aspiração: *O Carnegie Report* (1986) e o *Tomorrow's Teacher* do *Holmes Group* (1986). Preconizam, entre outras, medidas como: a criação de um conselho nacional de normas profissionais docentes, a redução da regulamentação administrativa para aumentar a autonomia e responsabilidade, aumentar o período de formação, modificar a progressão na carreira e incrementar o interesse pelo conhecimento científico e prático.

² Ver a enorme quantidade de trabalhos (livros, artigos, comunicações, teses) produzidos sobre este tema, desde finais dos anos oitenta, assim como a sua presença constante em colóquios, congressos ou reuniões científicas ou profissionais, para não falar da sua visibilidade nos órgãos de difusão dos Sindicatos e Associações profissionais.

da confiança ilimitada no papel da escola nas transformações sociais, entre outras causas, levaram os professores à perda das suas referências identitárias, resultando a necessidade urgente de (re)construir um novo sentido para a profissão.

A este respeito, Esteve (1991) ao analisar os *factores de mudança social* que exercem pressão sobre a função docente, encontra doze indicadores básicos, que resumem as mudanças recentes na área da educação, as quais influenciam fortemente o papel profissional dos professores. Entre estas relevamos: o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, uma menor valorização social do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, as mudanças nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Neste contexto, levantam-se algumas questões acerca do entendimento actual da profissão: o que significa hoje ser um profissional da docência? Quais os critérios específicos para entender a sua profissionalização? Qual o saber específico da profissão e como se constrói? Em suma, como se questiona Ferry (1991), que tipo de actividade é o ensino e qual é o seu discurso próprio e específico?

2.1. Critérios de profissionalização e profissão docente

O termo «profissão» denota diferenças qualitativas a respeito de outros termos afins como ofício, ocupação ou emprego. A razão disto baseia-se no entendimento dum «profissional» como alguém "com uma elevada preparação, competência e especialização que presta um serviço social importante" (Montero, 1996:69). Assim, Blat & Marin (citados por Marcelo, 1995:134) assinalam:

"Professor é quem se dedica profissionalmente a educar outros, quem ajuda os outros na sua promoção humana, quem contribui para que o aluno desenvolva ao máximo as suas possibilidades, participe activa e responsabilmente na vida social e se integre no desenvolvimento da cultura"

Com Gimeno (1991:64) entendemos por «profissionalidade» "a expressão do que é específico da actividade docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Hoyle (1980) estabeleceu a já familiar distinção entre «profissionalidade restrita» e «profissionalidade alargada». A primeira caracteriza-se por estar baseada na intuição, centrada na sala de aula e orientada na experiência, mais do que no conhecimento. A segunda centra o seu trabalho no contexto mais amplo da escola e das suas relações com a

sociedade, na comunicação com os outros profissionais e na autoavaliação, interessando-se pelas relações teoria-prática.

O «desenvolvimento profissional» refere-se ao processo mediante o qual um profissional adquire e aperfeiçoa o conhecimento e as técnicas requeridas numa prática profissional de qualidade, ou seja, melhora a sua profissionalidade, sendo o termo «profissionalismo» entendido como um compromisso com a melhoria de *estatuto social* da profissão (Sockett, 1985), constituindo-se uma dimensão fundamental do processo de profissionalização.

Segundo Hoyle (1985), o termo «profissionalização» faz referência ao processo mediante o qual uma ocupação, cumpre, progressivamente, os critérios atribuídos a uma profissão, melhorando o seu *estatuto* e as suas *práticas*. Mas, a questão que se nos coloca é: quais são esses *critérios de referência*?

No âmbito da sociologia das profissões (Dubar, 1991)³ e segundo Sockett (1985: 27) uma profissão é entendida como uma ocupação com uma *função social* importante, requerendo um *alto grau de qualificação* e baseada num *corpo sistemático de conhecimento*. A iniciação na profissão requer um processo de *formação e socialização* em valores, ideias, normas e destrezas de nível superior, sendo a própria profissão a *controlar o acesso* à mesma. Os seus membros têm um alto grau de *autonomia* na tomada de decisões e sentem-se unidos por um *ideal de serviço* na consecução de metas elevadas. Os profissionais têm um *código particular de ética* centrada no serviço ao cliente. Tais características traduzem-se em *prestígio profissional* e em níveis elevados de remuneração. Hoyle (1980), num trabalho pioneiro sobre esta problemática, aduz dez critérios de profissionalismo, coincidentes com os aqui enunciados, e com eles se identificam aproximadamente a maior parte das propostas sobre este tema⁴

Por exemplo, entre nós, Nóvoa (1991:17-18), dentre estas qualidades, ressalta três como as mais relevantes para caracterizar a profissão docente como tal:

• Um eixo estruturante: Estatuto social e económico.

• Duas dimensões: 1) Possuir um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da actividade docente e 2) Aderir a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente, o que se traduziria numa adesão ao projecto histórico da escolarização".

³ O trabalho de Claude Dubar "La socialisation. Construction des identités sociales e professionnelles" representa uma obra fundamental sobre a construção histórica das profissões e as suas formas actuais de representação e identidade social.

⁴ Ver por exemplo os trabalhos de Chapoulie, 1973; Carr & Kemmis, 1988; Corrigan & Haberman, 1990; Fernandez Enguita, 1990; Bourdoncle, 1991; Nóvoa, 1991; Santos Guerra, 1995; Marcelo, 1995.

Durante algum tempo e como resultado da influência duma *abordagem funcionalista*, pretendeu-se comparar a profissão docente por referência a este modelo ideal, constatando-se que possui algumas das qualidades assinaladas, carece de outras e algumas estão debilmente representadas. Isto tem levado a considerar a profissão docente, no seguimento da posição de Etzioni (1969), como uma *semi-profissão* entre as quais estariam aquelas que *representam uma realização imperfeita do modelo* (Bourdoncle, 1991). Ironicamente, este autor fala das "*verdadeiras profissões e as outras*", criticando esta abordagem no estudo da profissão docente⁵

Apesar disso, pode ser interessante fazer este exercício como um passo metodológico para encontrar outros enfoques mais ricos e compreensivos. Neste sentido, Marcelo (1995), Alonso (1987) e Silva (1991) fazem um resumo de alguns pontos críticos postos em evidência nesta abordagem dos "traços" ou qualidades ideais.

- Ainda não se dispõe de uma *estrutura de conhecimento* que fundamente e oriente a prática profissional. A maioria dos professores considera a teoria e a investigação educacionais como uma actividade esotérica, que pouco tem a ver com as suas preocupações práticas. Esta falta de consistência sobre a natureza do conhecimento profissional tem levado a uma falta de entendimento sobre como se constrói esse saber e, portanto, sobre a forma de organizar os processos de formação. Como veremos no Cap. II, "a relação entre o conhecimento teórico e a prática profissional tem sido o tema dominante na discussão sobre a formação de professores durante décadas" (Hoyle, 1985:52), levantando-se a questão central sobre que tipo de conhecimento requer a prática da profissão?

- Apesar do caminho percorrido na elevação do nível (qualitativo e quantitativo) de *formação profissional* dos professores, a situação ainda é muito insatisfatória, se a compararmos com o que se passa em outras profissões.

"Este desapeço institucional pela preparação dos profissionais que educam seres humanos, que ajudam a construir pessoas, ao que parece tarefa insignificante e intranscendente se comparada com a tarefa de construir casas —arquitectura, cuidar cães ou gatos — veterinária, ou desenhar automóveis — engenharia..." (Fernandez Pérez, 1988:20).

⁵ Segundo T. Leggalt, citado por Silva (1991), o carácter semiprofissional da actividade docente resulta de um conjunto de traços, caracterizados por:

Quanto ao número de membros - um grande número de elementos; uma elevada proporção de mulheres; uma baixa proveniência social; mobilidade social; forma de organização débil.

Quanto à clientela e a sua relação com ela - atenção a grupos grandes; recrutamento forçado da clientela (escolaridade compulsiva); grupos de clientes heterogéneos.

Quanto ao processo de trabalho - saber pouco especializado; saber não criado mas transmitido; ausência de linguagem técnica; isolamento no trabalho.

Em Portugal, embora nestes últimos anos se tenha feito um grande esforço na profissionalização dos docentes, ainda se encontram no sistema um grande número de professores que não possui habilitações profissionais específicas. O processo de discussão em curso sobre "habilitações para a docência" pode ser um passo significativo para conseguir uma formação mais profissionalizante. Do relatório Braga da Cruz (1988) depreende-se que a condição do corpo docente ser amplamente profissionalizada advém-lhe, não tanto da especialização pedagógica, mas da sua dedicação exclusiva ao ensino (90%).

- Não podemos afirmar que exista uma *cultura comum* aos docentes que se transmita através da formação, como é corroborado por autores como Nemser & Floden (1986) e Formosinho & Ferreira (1996). A heterogeneidade da classe docente revelada em múltiplos aspectos, como o género, a origem social, nível de ensino, experiência, habilitações profissionais, estágio na carreira, capacidade, etc., é algo evidente, como veremos mais adiante neste texto. Como afirma Silva (1991:16), "se é verdade que existe uma identidade de conteúdo funcional, já há dúvidas que haja uma mesma ideologia educativa e cultural", sendo pouco conhecidas ainda as concepções dos professores sobre o papel do professor e as suas atitudes face à composição social dos alunos bem como às formas de intervenção na escola.

- Também não é claro que o *processo de socialização* dos professores esteja planificado ou dirigido pela instituição formativa, sendo mais algo que pertence ao que denominamos currículo oculto da formação (Ginsburg & Clift, 1990). Apesar dos esforços e avanços feitos na formação inicial nestes últimos anos, os seus resultados são precários se os compararmos com o impacto dos processos de socialização prática nas escolas (Alonso, 1986; Zeichner & Gore, 1990).

- No respeitante à *autonomia profissional*, muitos factores (individualismo, burocracia, intensificação, funcionarização) confluem para o facto da dependência dos professores de poderes externos à profissão (estado, universidade, clientes...), que a regulamentam e condicionam de fora, impedindo aqueles de exercer o seu juízo profissional.

- Em relação ao *controlo sobre a profissão*, verifica-se que é o Estado quem controla não só a selecção, formação e habilitações para a docência; ele controla também a sua remuneração e condições de serviço, ainda que nestes últimos anos os sindicatos de professores tenham vindo a ganhar protagonismo crescente na negociação sobre estas dimensões. Veja-se, por exemplo, as complicadas e morosas negociações actuais em torno da reformulação do Estatuto da Carreira Docente ou das habilitações para a docência.

- Apesar da profissão docente desempenhar uma função social essencialmente ética, ao contrário de muitas das suas congéneres estrangeiras, as associações de docentes em Portugal nunca elaboraram nenhum *código deontológico*, que fosse a manifestação da sua

luta pela autonomia e a expressão do ideal profissional compartilhado pela classe. Segundo M. T. Estrela (1993:187) "uma das lacunas no estudo da profissão é a relativa aos aspectos deontológicos a qual tem sido marginalizada pela investigação, apesar da sua reconhecida importância como elemento integrador da profissão".

• Finalmente, no que se refere ao *prestígio social e económico*⁶ dos professores apesar do discurso veiculado pelos sindicatos e associações profissionais de "dignificação da imagem social dos professores" a profissão docente tem vindo a sofrer uma "perda de imagem e apoio social determinada tanto por factores endógenos como exógenos..." (Marcelo, 1995:137). Os professores constituem um grupo profissional de baixo *status*, comparativamente com grupos ocupacionais com formação de grau superior. Segundo Sarmiento (1994: 72), "este é um factor social de enorme importância na auto-imagem dos professores e na construção da sua cultura ocupacional". Do mesmo modo, vários autores (Clifford, 1986; Ginsburg & Clift, 1990) têm sugerido que o baixo *status* da formação de professores se deve, em parte, ao baixo *status* da profissão, ou seja que a hierarquia dos estudos de ciências da educação na universidade reflecte a hierarquia social. Outra ideia a ter em conta é a de que, quando falamos de *status* profissional como um todo, não deveremos descurar que dentro da profissão, por sua vez, existe uma diversidade e hierarquia de *status* e papéis, como tem sido evidenciado em trabalhos como os de Musgrove & Taylor (1971) que, apesar da sua antiguidade, continuam a ser válidos na realidade actual⁷.

Todas estas evidências podem levar-nos a uma conclusão simplista de aceitar a desprofissionalização como algo dado, já que a profissão docente não respeita os critérios estabelecidos para definir uma profissão como tal. Afirmações como as de Perkin (1985:18) corroboram este tipo de conclusões:

"As razões para o limitado sucesso da profissão docente no jogo da vida são mais do que óbvias: ela padece de um círculo vicioso de baixo estatuto, falta de recursos competitivos, incapacidade de controlar a sua própria selecção, formação e qualificação, desde uma organização dividida e ineficaz, assim como um grau de interferência e controlo do estado não existente em qualquer outra profissão, tudo isso propiciando baixo poder de reivindicação, baixas remunerações e baixo estatuto social".

⁶ Para uma revisão sobre o tema do estatuto social da profissão docente, consultar o trabalho de E. Hoyle (1987) publicado na *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, coordenada por M.J. Dunkin.

⁷ Segundo estes autores, esta diversidade de *status* dentro da profissão vem determinada, entre outros, pela função desempenhada, pela área disciplinar de referência, pelo nível de ensino e pelo prestígio da instituição em que os professores desenvolvem o seu trabalho.

Perante esta realidade, Montero (1996) questiona-se se não existirá um conjunto de características específicas reconhecidas como próprias da actividade docente e partilhadas pelos seus membros, ainda que em distinta medida, o que nos remete para a questão da natureza específica do exercício docente. Santos Guerra, num trabalho recente (1995), apresenta uma concepção do professor, especificada em dez atributos da profissão docente:

1. Revestir uma importância social excepcional já que os seus membros trabalham com o conhecimento, as atitudes e os valores.
2. Precisar de uma especialização, não sendo suficiente a intuição ou a vocação para o seu exercício.
3. Exercitar-se num contexto espaço-temporal determinado, exigindo uma progressiva adaptação às suas condições.
4. Ter um objecto próprio, consistente no desenvolvimento de actividades tendentes a provocar a construção do conhecimento e a favorecer processos de aprendizagem significativa nos alunos.
5. Inspirar-se em valores sociais assentes em ideais democráticos.
6. Precisar do envolvimento dos professores na investigação, como processo de construção do saber profissional, ultrapassando a ideia de que a prática docente é a-teórica ou de que a teoria nada tem a ver com a prática.
7. Submeter-se ao controlo e avaliação públicas, garantindo o uso adequado dos bens de que dispõe e a melhoria do serviço público prestado.
8. Desenvolver-se em quadros institucionais que devem oferecer um apoio psicológico e condições e meios suficientes para o exercício gratificante da actividade.
9. Apresentar-se como um serviço colegiado o que requer a formação de equipas e a colaboração na investigação e na docência.
10. Conceber-se como fonte de criação e difusão do conhecimento o que exige a participação de todos os que intervêm na tarefa, especialmente dos alunos, que são os protagonistas do processo de aprendizagem.

Com base nisto, este autor ressalta a concepção dos professores e das escolas "como pessoas e instituições com um compromisso cultural e social o que começaria pela exigência de encarnar, nas suas estruturas e funcionamento, os valores que deseja defender e promover na sociedade" (*Ibid.*:42).

É preciso considerar, no discurso sobre as profissões, uma componente ideológica que encobre questões de luta de classes, de hegemonia e de poder, o que relativamente à profissão docente tem sido evidenciado por autores como Giroux (1990), que entende as escolas como lugares económicos, culturais e sociais inextricavelmente ligados aos temas de poder e de controlo. Por exemplo, é possível que um dos condicionamentos da consideração da docência como uma semiprofissão esteja relacionado com o facto da procedência social maioritária de classe média-baixa dos seus membros, em especial dos

níveis mais elementares⁸, com a prevalência das mulheres e com o facto dos clientes serem sujeitos não adultos configurando, todas elas, situações de inferiorização social. Paradoxalmente, estes professores estariam a contribuir para a difusão, na escola, de um tipo de conhecimento específico das classes privilegiadas (Popkewitz, 1986), assim como de um conhecimento preponderantemente masculino e patriarcal (Tadeu da Silva, 1995). Neste sentido, Wright (1978) assinala que, apesar dos professores contribuírem para a transmissão dos valores e conhecimento específicos das classes dominantes, não controlam nem participam na elaboração deste tipo de ideologia.

Tendo em conta estas reflexões, consideramos que, sendo importante realizar uma análise dos critérios de profissionalismo utilizados para caracterizar as profissões chamadas nobres, torna-se necessário caminhar para a elaboração de um discurso teórico próprio sobre a função docente, que tenha em conta a natureza específica do conhecimento pedagógico e dos processos através dos quais este se constrói em contextos políticos sociais e temporais determinados, de forma a procurar um modelo de pensamento consistente, que nos permita fundamentar e analisar a intervenção profissional segundo critérios específicos da mesma. Assim, segundo P. Gilroy (1993:89) "O foco deve deslocar-se do problema de quem constitui uma «profissão» para a questão de quem constitui o «conhecimento», dentro do contexto concreto da actividade docente", através da delimitação dos saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da acção concreta dos professores.

Este discurso específico sobre a profissão deve ter em conta a natureza distintiva do conhecimento pedagógico e de como se constrói, as características históricas e actuais dos contextos e processos educativos institucionalizados e as características dos próprios clientes, dados estes que condicionam e delimitam o entendimento do exercício profissional. Por isso, qualquer modelo ou imagem de profissional a construir (historicamente tem-se passado por diferentes *metáforas* tais como: o professor como missionário, como modelo, transmissor de conhecimentos, empático, técnico, investigador, gestor de dilemas práticos, etc...), desde que situada histórica e socialmente, necessariamente irá ligada à concepção sobre outras dimensões significativas, tais como: o papel da escola na sociedade, o conceito de cultura e de conhecimento, as relações de poder e transmissão cultural dentro da escola, a concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem e, especialmente, o problema da relação teoria-prática e da investigação no processo de construção do saber profissional (Alonso, 1991).

⁸ Dado confirmado no relatório Braga da Cruz (1988) sobre a condição docente em Portugal.

2.2. Determinações sociais e contextuais da prática profissional

A prática profissional tem a ver com os professores, mas não depende exclusivamente deles. Como afirma Gimeno (1991), o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Assim, e segundo Popkewitz (1986, citado por Gimeno, 1991:64-65), o conhecimento da prática docente e a possibilidade de a transformar, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

- a) O *contexto propriamente pedagógico*, integrado pelas práticas quotidianas de aula e que configura as funções que de uma forma mais directa definem a actividade ocupacional dos professores, sendo também o aspecto social mais visível (ainda que realizado isoladamente)⁹ dessa mesma actividade.
- b) O *contexto profissional*, em que os professores elaboram, como grupo ocupacional, um modelo de ética e comportamento profissional (ideologia, normas, valores, crenças, etc.) produzindo um saber científico e técnico que orienta e legitima as suas práticas, reportando-se a todo o colectivo profissional ou a grupos ou subgrupos.
- c) Um *contexto sócio-cultural*, que proporciona ideias, valores e atitudes que pressionam e condicionam o funcionamento dos contextos anteriormente citados.

Esta perspectiva *ecológica* da prática docente leva-nos à necessidade de ampliar o seu conteúdo, não o reduzindo ao espaço de aula ou ao espaço estritamente escolar.

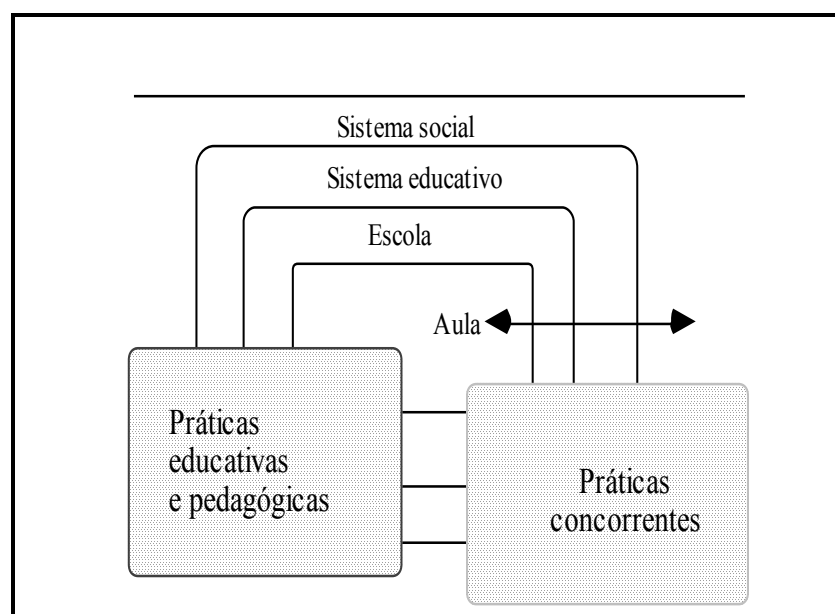


Figura 1. Sistema de Práticas Educativas "Aninhadas" Gimeno, 1991

⁹ O parêntesis é nosso.

Nesta figura, Gimeno apresenta um sistema de práticas educativas "aninhadas", em que, para entender a prática docente, é preciso concebê-la como fruto da interrelação e interpenetração dos vários níveis de prática, entre os quais ressalta:

- a) Práticas educativas de sentido *antropológico*, específicas de uma determinada cultura ou sociedade.
- b) Práticas *escolares institucionalizadas*, entre as quais podemos diferenciar: as práticas institucionais, as práticas organizativas e as práticas pedagógico-didáticas.
- c) Práticas extra escolares, *concorrentes* das actividades escolares.

Assim, uma correcta interpretação da profissionalidade docente implica situá-la na intersecção dos diferentes contextos que definem a prática educativa. "O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa: é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa" (Gimeno, 1991:74) Analisaremos, a seguir, alguns destes constrangimentos contextuais começando pelos determinantes de tipo histórico.

2.3. Perspectiva histórica da profissão

Não podemos ignorar, como afirmam Nóvoa (1989), e Apple (1990), que os problemas na evolução do estatuto dos professores mergulham muito fundo nas raízes sócio-históricas da profissão. Em estudos sobre a evolução da profissão docente em Portugal, Nóvoa (1989 e 1991) põe em evidência as ligações entre a constituição do ensino como profissão e a sua progressiva *funcionarização*, com as limitações à autonomia profissional que estas relações implicam. Dois são, segundo este autor, os eixos configuradores da profissão enquanto tal, os quais começam a perfilhar-se a partir do século XVII, no seio de algumas congregações religiosas: a elaboração de um *corpo de saberes e de técnicas* e a definição de um *conjunto de normas e de valores* específicos. Efectivamente, a partir do século XVIII, com as Reformas Pombalinas, os professores passam de «agentes da igreja» a «funcionários do estado» sem por isso perderem algumas das referências religiosas das suas origens, que perduram até os nossos dias, com recurso a conceitos tais como *vocação, sacerdócio, missão, magistério*, etc. Esta férrea tutela do estado sobre os professores, se por um lado trouxe algumas vantagens à constituição da profissão, tais como: segurança no emprego e estabilidade profissional, autonomização da dependência dos poderes locais, institucionalização de escolas de formação, reconhecimento do estatuto de especialistas de ensino, trouxe também algumas consequências negativas, como: salários baixos, inexistência de uma carreira profissional, restrições ao associativismo docente, ou seja ausência de *autonomia profissional*.

Apesar de alguns surgimentos de contestação contra esta funcionarização da profissão, em determinados momentos históricos, como aconteceu no período republicano, no âmbito do Movimento da Educação Nova¹⁰, tendentes à consecução de uma maior dignidade e autonomia profissional, do qual são um exemplo as *Juntas escolares*, o controlo ideológico, político e profissional, acentuado de forma dramática durante o Estado Novo, e não tendo sido posto em causa no pós-25 de Abril, vai dar lugar a uma *cultura da passividade* (Formosinho, 1987) que vai perdurar até os nossos dias, especialmente entre os professores do ensino primário:

"Antes do 25 de Abril, os professores primários, chamados pelo regime a uma função nuclear na transmissão dos valores e da ideologia da escola nacionalista, terão assumido uma cultura que, a par da resistência de uns poucos, se caracterizava pela aceitação passiva da ordem social dominante e pela assunção de um perfil profissional confinado à gestão dos currículos e programas nacionais, cujas características socializadoras eram fortemente dominantes" (Sarmento, 1994:82)¹¹.

As radicais mudanças sociais e políticas, que ocorreram com o 25 de Abril, não parece que tenham mudado substancialmente as mentalidades. Assim o confirma Benavente (1990:273):

Concluimos que o 25 de Abril não foi provavelmente a 'ruptura' e a libertação em que tendemos a acreditar; tradicionalmente valorizadas no seu papel de donas de casa, a profissão não parece ser, para as professoras, um espaço prioritário de investimento de energia, de realização individual e colectiva. De resto, vimos que a sua realização profissional era, antes de mais, de ordem afectiva na relação com os alunos".

¹⁰ Nos *anos vinte* como fruto da influência deste Movimento e da "*evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das 'novas' ciências sociais e humanas (nomeadamente das Ciências da Educação)...*" (Nóvoa, 1991:16), assiste-se a um momento alto na configuração social da profissão docente, verificando que, pela primeira vez na história, os professores se sentem confortáveis no seu estatuto socioeconómico.

¹¹ Este autor (Sarmento, 1994:85) apresenta um *retrato-robot* do professor primário que não resistimos a reproduzir pela sua acuidade e pertinência:

"Mulher, de meia-idade e origem social modesta, manifesta um ligeiro desencanto com a profissão que exerce, sobretudo devido ao baixo salário que aufer e ao reduzido prestígio que julga desfrutar na opinião pública. Considera-se uma profissional competente, mas não deixa de exprimir a sua consciência de pertença ao funcionalismo público, invocando o seu dever de lealdade para com o Estado. A sua experiência permitiu-lhe já percorrer diferentes reformas educativas, com orientações por vezes antagónicas. Tal facto incorpora no seu pensamento algum relativismo no êxito de adopção de medidas inovadoras de política educativa. Defende uma concepção igualitarista de progressão na carreira, valorizando a experiência contabilizável em anos de serviço, mas também a competência. Trabalha em situação de relativo isolamento e tem poucas oportunidades de confrontar o seu trabalho com os pares. Acha que o seu esforço deve estar orientado no sentido de desenvolver os alunos como pessoas, estar aberta às suas dificuldades e necessidades, mas não deixa de considerar importante a sua função de instrutora, à qual dedica a maior parte da sua atenção".

Para além deste controlo político e ideológico em que os professores deveriam mostrar uma fidelidade total ao Estado, tanto dentro como fora da escola¹², este exercerá progressivamente um controlo científico e pedagógico sobre a intervenção docente, através de uma regulamentação minuciosa da actividade profissional em que se pretende dirigir e condicionar, através de legislação específica, até os mais mínimos espaços de decisão, contribuindo assim para acentuar a desprofissionalização docente. Exemplo disto é o forte controlo curricular exercido pelos Ministérios de Educação até aos nossos dias, através da sacralização dos programas, que definem e regulamentam estritamente o para quê, o quê, como e quando ensinar, de maneira uniforme para todo o país. Este controlo burocrático instrumentaliza-se mediante o controlo sobre os manuais, seja através da existência de um manual único, como acontecia durante o Estado Novo, ou de uma pluralidade de livros e materiais curriculares, já na época democrática. Em ambos os regimes "os manuais são veículos da cultura escolar para alunos e professores e isso foi bem entendido pela burocracia vigilante da ortodoxia da escola" (Gimeno, 1988:159)¹³.

Para velar sobre o cumprimento destes normativos, cria-se o serviço de Inspeção cujas funções, para além de fazer cumprir as disposições legais relativas ao ensino e a sua orientação pedagógica, terão também uma dimensão disciplinar de sancionamento dos desvios ou incumprimentos da lei. Mas como opina Gimeno (*Ibid.*:171) "controlo e orientação são duas funções contraditórias que tornam difícil o seu cumprimento simultâneo". Como conclusão, este autor afirma que este é

"um modelo desprofissionalizador do professor ou como mínimo duvidosamente profissionalizador. Relega-se o papel dos professores a aplicar as directrizes metodológicas nas suas aulas, vigiados e orientados em teoria pela inspeção. A autonomia circunscreve-se aos aspectos metodológicos e às relações pessoais com os alunos" (*Ibid.*:169).

¹² A este respeito, A. Nóvoa (1989:441) justifica a tendência muito nítida de os professores se alinharem pelas posições políticas e ideológicas dominantes "*A Monarquia nunca teve razões para duvidar da fidelidade dos seus professores de instrução primária, a República investiu-os como os principais apóstolos da sua causa e o Estado Novo confiou-lhes a missão de «salvadores da Pátria»*", pois os professores eram obrigados a assinar, sucessivamente, declarações de fidelidade monárquica, de lealdade republicana e de adesão aos ideais do Estado Novo. Para além disso, a fraca preparação e tecnicidade da profissão e a possibilidade de substituir os professores rebeldes favorecia este alinhamento político.

¹³ Este autor faz um estudo da legislação sobre materiais curriculares e didácticos em Espanha desde 1945, que pode ser transferido perfeitamente para o nosso país, dadas as similitudes políticas, em que mostra como a política de intervenção ideológica, através de mecanismos de controlo burocrático, têm uma exemplar expressão no zelo com que se tem controlado a divulgação dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, através dos materiais didácticos: "*A normativa sobre manuais e material didáctico tem proliferado muito na história da educação espanhola, pretendendo assim controlar o currículo, substituir o baixo nível de formação do seu professorado, no caso da educação primária, manifestando o intervencionismo num nível de ensino em que se vê mais claramente a necessidade de seguir um determinado modelo pedagógico...*" (p.162).

A progressiva feminização da profissão, a origem social dos seus membros, com uma proveniência maioritária de classe média-baixa, a divisão e hierarquização entre professores de ensino primário e secundário, dificultando a "emergência de um espírito de corpo e de uma solidariedade entre as diversas categorias da profissão docente" (Nóvoa, 1989:438), são outros dados que têm origem histórica¹⁴ e que contribuem também para a situação actual da profissão, como iremos analisar a seguir.

2.4. Características actuais da profissão docente

Esta breve análise do contexto histórico do surgimento e desenvolvimento da profissão, juntamente com a caracterização efectuada sobre os factores de mudança que condicionam e pressionam a vivência da profissão nas escolas, permitem-nos definir algumas características que confluem para um melhor entendimento da função docente e das vias para o desenvolvimento da profissão, na procura duma nova identidade. Seguiremos, para isso, algumas caracterizações realizadas por autores como: Gimeno (1991); Torres (1991); Nóvoa (1991); Hargreaves (1992); Popkewitz (1994); Marcelo (1995); e Montero (1996), que se têm debruçado sobre este tema.

2.4.1. Burocratização do trabalho, autonomia limitada e desqualificação profissional.

É um dado comum ao desenvolvimento da profissão docente o pouco controlo desta sobre o conhecimento e as técnicas que orientam o exercício profissional "sendo este saber produzido no exterior do mundo dos professores por teóricos e especialistas vários" (Nóvoa, 1991:13). A teoria e a investigação não desempenham no ensino um papel tão destacado como em outras profissões (direito, medicina, enfermagem, engenharia, arquitectura), constatando-se, assim, que grande parte do saber profissional dos professores está baseado no hábito, no ritual, na tradição e em crenças aceites de maneira acrítica e não reflectida (Carr & Kemmis, 1988). Verifica-se, por outro lado, uma falta de coerência entre o pensamento declarado (crenças, ideologia, representações e atitudes) e a acção, bem posta em evidência na investigação realizada ao abrigo do paradigma do "pensamento do professor".

Esta realidade tem de ser entendida no contexto em que os professores desenvolvem o seu trabalho, caracterizado pela hierarquização e o controlo burocráticos, numa tradição de administração escolar em que as decisões sobre a organização pedagógica da escola e sobre o currículo, tal como já foi analisado, permanecem fora do alcance dos professores:

¹⁴ Já no século XVIII existia uma clivagem muito nítida entre os professores e os mestres régios, em que os primeiros auferiam ordenados substancialmente superiores, assim como outro tipo de regalias sociais e privilégios da nobreza.

"Os professores actuam dentro de instituições organizadas hierarquicamente, pelo que resulta mínima a sua participação na tomada de decisões sobre aspectos tais como a política educativa em geral, a selecção e a preparação de novos membros, os procedimentos de disciplina interna e as estruturas gerais das organizações onde trabalham. Numa palavra, os professores, por diferença a outros profissionais, têm uma escassa autonomia profissional no plano colectivo" (Carr, 1989:27).

Aprofundando esta ideia, Gimeno (1991:72), reflecte:

"Uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às directrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, sobretudo, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc.). A 'criação' e a 'originalidade' circunscrevem-se mais à capacidade de resolução do conflito do que à criação *ex novo* de situações".

Para Marcelo (1995), entender a profissão a partir de uma perspectiva burocrática supõe acentuar o discurso da *supervisão, avaliação e controlo* dos docentes por agentes externos à profissão, seja o Estado, os especialistas académicos, as famílias, o poder local ou a comunidade. Este fenómeno tem levado a uma *desqualificação* profissional devida "ao escasso reconhecimento e desconsideração do saber próprio dos professores por parte das actuações da formação institucionalizada" (Montero, 1996:72). Prova disto é, por exemplo, o facto de que uma das formas de desqualificação que afecta mais claramente o grupo dos professores está vinculada à sua "limitação para decidir sobre os fins e os conteúdos das actividades de ensino" (Torres, 1991:190), confinando a sua capacidade de decisão no âmbito das metodologias, com a visão instrumental que isto supõe. Trabalhos clássicos, como os de Jackson (1968) Lortie (1975) e Hargreaves (1984), e outros mais recentes como os de Apple & Weis (1985) e Gimeno (1988), têm reforçado esta ideia de que os professores se interessam mais pelos aspectos instrumentais do seu trabalho, do que pelos relacionados com as finalidades e os princípios.

Passar do *controlo burocrático* para um *controlo profissional* é entendido como um passo significativo no caminho da profissionalização, dando aos profissionais maiores cotas de poder sobre a selecção, a carreira, a formação e especialmente sobre as decisões acerca da sua actividade docente, tanto nos aspectos políticos e organizativos, como nos curriculares e pedagógicos. Sendo importante a presença estatal no ensino, nomeadamente para *assegurar uma equidade social e serviços de qualidade* (Nóvoa, 1991:23), este autor pensa que:

"O seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora. Esta mudança de atitude

coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, a que os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade".

A este respeito, o discurso oficial da Reforma de 1986 é extremamente ambíguo, já que, se por um lado difunde a ideia do professor investigador, autónomo e reflexivo, por outro, continua a regulamentar a prática docente com programas minuciosos e extensos, despachos e portarias, recomendações e orientações, perante os quais os professores, ou optam pelo seu desconhecimento, ou ficam abrumados pelo peso da intensificação, como veremos a seguir. Alonso (1996a:76), a propósito deste discurso oficial da Reforma, reflecte:

"Aparece também um novo discurso político, centrado nas ideias de *profissionalismo* e de *autonomia docente* que, se por um lado, exige aos professores uma atitude autónoma e profissional, responsabilizando-os pelo êxito da reforma, por outro, retira-lhes o controlo sobre a própria profissão, acentuando as características técnicas e burocráticas do seu trabalho. Exemplo desta realidade, é a forma como o discurso político não foi coerente com o processo seguido na reforma do currículo, a qual obedeceu a um modelo científico-técnico de construção e disseminação, em que as escolas e os professores não foram envolvidos como parceiros fundamentais".

Um estudo sobre o "*impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*" (Pacheco, 1996) salienta que, se num primeiro momento a reforma conseguiu criar entusiasmo, adesão e participação dos professores e da sociedade em geral, com a descoberta de novas ideias e práticas, estas atitudes deram, progressivamente, passo ao desânimo, interrogação e incerteza, desembocando, actualmente, no desinvestimento e na crítica. Sendo várias as causas deste processo, os professores assinalam, entre outras, o excessivo centralismo na tomada de decisões dificultando o aparecimento de experiências inovadoras no terreno, assim como a falta de investimento na organização de redes locais de formação e de apoio.

De outro ponto de vista, as abordagens críticas têm vindo a questionar a ideologia dominante no modelo de administração burocrática impeditivo da realização do ideal democrático nas escolas. Em palavras de Rizvi (1993:61),

"A administração democrática em educação não pode tornar-se realidade até que não nos possamos resgatar a nós mesmos das garras da racionalidade burocrática, e reconhecamos que as formas de organização social que estão dominadas pelas ideias de hierarquia, divisão do trabalho e instrumentalismo, são construções históricas e representam uma ideologia que está contra a realização do potencial humano para conseguir uma vida colectiva e democrática".

A este respeito, Carbonell (1994), ao discutir a distinção realizada por Angulo (1992) entre os conceitos de "democracia como mecanismo" e "democracia como

autonomia", reconhece que nas políticas educativas dos países desenvolvidos confluem, de forma complementar e/ou contraditória, elementos de ambos os modelos, alguns de mero formalismo democrático-tecnocrático e outros de carácter mais participativo, bem ilustrados por Carbonell (*Ibid.*:206) nos seguintes exemplos:

- a) A tensão entre a descentralização e a tendência a reafirmar o controlo centralizado, patente por exemplo, nas políticas e sistemas de avaliação do currículo, dos alunos e dos professores.
- b) A transferência de competências por parte do governo central a outras administrações regionais ou locais com o intuito de descentralizar, enquanto que estas reproduzem mimeticamente os mesmos esquemas de controlo burocrático nas escolas da sua demarcação.
- c) A perda de autonomia e poder do professor na dialéctica que se produz entre o direito formal à participação e a crescente intervenção do aparelho burocrático.

Finalmente, a constatação desta predominância do modelo de administração burocrático, nas escolas, pode induzir-nos a pensar na escola como um espaço estritamente controlado e hierarquizado, indutor de *conformismo e passividade* (Formosinho, 1987), no qual a margem para a iniciativa e a mudança é mínima. Hoje, tende-se a conceptualizar a escola mais como uma "anarquia organizada" em que as zonas de desorganização e de incerteza permitem que esta não seja apenas um *locus de reprodução*, mas também um *locus de produção* (Lima, 1992:170). Como afirma Gimeno (1991:73), "Os abundantes conflitos que se detectam nas instituições escolares exprimem a evidência de interpretações e comportamentos alternativos face à existência de regulamentações no sentido de homogeneizar a prática". A este respeito, Sarmiento (1994:77) chama atenção para a complexidade das relações entre *profissionalização, autonomia, democracia e descentralização*, em que não poderemos deduzir que inevitavelmente os primeiros conduzam aos últimos e vice-versa. Aquelas relações são, pelo contrário, condicionadas pelo jogo social, e pela estratégia dos actores no palco histórico onde tudo se joga.

Neste sentido, Gomes (1983:200), partindo da noção de crise de legitimidade do sistema educativo, das interrogações e desafios colocados ao desenvolvimento da autonomia das escolas em Portugal e da análise do contexto de inserção do profissionalismo, apresenta três dilemas colocados às escolas:

- a) Mais Estado ou menos Estado na regulação das relações de reprodução social;
- b) Relações profissionais centradas no Estado ou centradas na escola;
- c) Políticas conflituais defensivas ou contratualismo e negociação ofensiva.

Apesar da tendência do sistema educativo para a descentralização e a transferência de maiores cotas de competências e autonomia às escolas, alguns autores como Sarmiento (1994) chamam a atenção para o facto de que não está claro que todos os professores

desejem, na mesma medida, a desburocratização potenciadora de autonomia, num contexto em que as concepções e identidades profissionais são tão diversas, como veremos mais adiante.

2.4.2. Proletarização e intensificação do trabalho

As complexas e aceleradas mudanças sociais e culturais, verificadas nos últimos anos, como fruto do desenvolvimento tecnológico e da transformação de ideias, valores e formas de organização social próprias da era pós-moderna, colocaram novos desafios à escola, ampliando as suas funções para campos antes não considerados formalmente (Alonso, 1994a), como a formação pessoal e social, as actividades de tempo livre e ócio, a aquisição de estratégias cognitivas e técnicas de estudo, assim como a introdução no currículo de temas e problemas socialmente relevantes: novas tecnologias, ecologia, educação do consumidor, educação sexual, etc. "As escolas transformam-se cada vez mais em agentes principais de socialização, em instituições globais, porque incidem na totalidade do indivíduo, ampliando o leque de objectivos que se consideram adequados e valiosos" (Gimeno, 1988:46). A presença na escola de crianças provenientes de culturas diversificadas, com pluralidade de capacidades e experiências prévias, acentuando o fenómeno escolar do multiculturalismo, da integração de alunos com necessidades educativas especiais, com a divulgação progressiva da ideia de «escola para todos», tem levado à necessidade de flexibilizar e diversificar o currículo, emergindo o conceito de «adaptações curriculares». Podemos afirmar que um dos campos em que as orientações e as regulamentações estatais têm sido mais profícuas, nestes últimos cinco anos, é o relacionado com a «pedagogia diferenciada»: avaliação formativa, apoios e complementos educativos, currículos alternativos, educação especial, etc.

Estes factores têm propiciado a ampliação das responsabilidades dos professores para tarefas diferentes das relacionadas com "dar aulas", surgindo na escola uma diversidade de novas figuras necessárias à facilitar a gestão intermédia dos problemas: director de turma, coordenador dos directores de turma, coordenador de departamento curricular, coordenador de educação especial..., com a proliferação de comissões e secções: secção de formação, secção de actividades, secção de organização escolar, etc., e de múltiplas reuniões e conselhos. Demanda-se externamente tanto a realização de tarefas diferentes (por exemplo realizar um «projecto educativo ou curricular», organizar «actividades de complemento curricular», programar a «área-escola»), quanto desempenhar de maneira diferente as tarefas mais quotidianas (novas metodologias de aprendizagem, trabalho colaborativo, abertura ao meio, relação com as famílias). Como afirma Montero (1996:72),

"Aumentam-se constantemente as expectativas sobre o papel a desempenhar pelos professores contribuindo simultaneamente para a intensificação e a indefinição (duas caras da mesma moeda) [...]. Paradoxalmente, nem as possibilidades laborais, nem a formação contínua... parecem ter isto em conta. [...]. Neste jogo de demandas e expectativas, ignora-se amiúde o significado que nós os professores damos à nossa actividade, dando a impressão de nos considerarem como um elástico indefinido, pretendendo que integremos na nossa prática cada nova proposta de mudança, sem ter ao menos a oportunidade de a compreender e adequar".

Perante este fenómeno da *intensificação* ou *hyper-responsabilização* estudado por alguns autores (Hargreaves, 1992b, citado por Marcelo, 1995) em que "se espera que os professores respondam a maiores pressões e que defrontem as múltiplas inovações, nas mesmas ou piores condições de trabalho", estes adoptam *atitudes diversificadas*, que vão desde a descrença, a dependência ou resistência clara ou encoberta, à adesão, com o risco de cansaço e *stress* que o acompanha, não tendo, enquanto classe profissional, sabido ou podido reagir de forma consistente e organizada. Estes diversos posicionamentos perante a mudança provocam, pela sua vez, *conflitos internos* difíceis de gerir no interior das escolas. "Esta dependência dos profissionais relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho, apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais" (Gimeno, 1991:72). É, neste contexto, que se verifica a importância de transformar as situações de trabalho como condição fundamental para o desenvolvimento profissional e para a inovação.

Esta realidade da intensificação parece que é acompanhada ou é consequência do fenómeno de *proletarização* pelo qual os trabalhadores perdem o controlo sobre os meios, os processos e objectivos do seu trabalho (Fernandez Enguita, 1990) com uma separação acrescida entre as funções de concepção e de execução. Gomes (1993:48-49), sobre este dilema *profissionalização* ou *proletarização*, apresenta três alternativas:

- uma primeira, pessimista, ancorada numa sobredeterminação da centralidade do estado, defende a inevitabilidade do *processo de proletarização e desprofissionalização* dos professores;
- uma segunda, que defende a tese da *polarização das qualificações*, ou seja, a desqualificação da maioria e a sobrequalificação de uns poucos, particularmente daqueles que participarem em tarefas de gestão, de inovação e no acesso a cursos de pós-graduação, com o risco de uma hierarquização vertical (Formosinho, 1992);
- uma terceira, optimista, defende a hipótese da *profissionalização crescente* através da autonomia das escolas, do aumento da diversificação dos papéis dos professores, da criação de uma carreira exigente e de requalificação global da classe docente.

O caminho para a terceira alternativa implica a passagem progressiva do estatuto de funcionário que lhe tem sido concedido pelo Estado de fora para dentro, para uma construção autónoma, de dentro para fora, da identidade profissional a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns.

2.4.3. Isolamento e individualismo profissional

Se entendemos a autonomia profissional como a "capacidade de autodeterminação, ou seja, a capacidade de tomar e pôr em prática decisões racionais e responsáveis o que implica a liberdade de escolha entre alternativas [...] o que se traduz na possibilidade de exercer o juízo profissional" (Alonso, 1987:53), constatamos que existe, entre os professores, o entendimento generalizado da autonomia como *individualismo*, enquanto modo de defender a sua *privacidade* e o isolamento dentro da sala de aula, o que tem sido entendido actualmente como outro sintoma de desprofissionalização.

"A aula é o santuário dos professores [...] O santuário da aula é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e protege mediante o isolamento, e que pais, directores e outros professores duvidam em violar" (Bullough, 1987:92, citado por Marcelo, 1995).

A existência deste código profissional não escrito, marcado por regras de individualismo e de não ingerência, é aprendido precocemente no processo de socialização profissional.

"Desde muito cedo — e isto sabemos-lo bem os que trabalhamos com alunos em práticas pedagógicas ou com professores principiantes — aprende-se que um professor/a está só e tem que solucionar os seus problemas sozinho; que pedir ajuda é um descrédito profissional, uma indicação de incompetência (o persistente esquecimento da etapa de indução assim o demonstra)" (Montero, 1996:73).

Isto tem levado alguns autores a conceptualizar os professores como "artesãos independentes" ou "especialistas em bricolage" (Hatton, 1988; Huberman, 1993)¹⁵

Na cultura do individualismo, os professores desenvolvem orientações típicas acerca do seu trabalho, que Lortie (1975), num trabalho já clássico, denomina de *presentismo*, *conservadorismo* e *individualismo*. Os professores primários com quem desenvolveu o seu estudo concentram-se na planificação a curto prazo, em que o investimento de energia tem mais probabilidade de dar resultados imediatos (presentismo); por outro lado, evitam discutir, pensar ou envolver-se em mudanças mais profundas que

¹⁵ Esta imagem do professor sugere-nos, como afirma Marcelo (1995), a de um profissional que, como o escultor ou pintor, carpinteiro ou relojoeiro "trabalha em solitário" e precisa da solidão para fazer bem o seu trabalho.

possam afectar o contexto da rotina da aula ou levantar questões fundamentais acerca do quê e como ensinam (conservadorismo); além disso, evitam a colaboração com os colegas e temem julgamentos ou críticas que possam mexer com as suas práticas estabelecidas (individualismo). Como metaforicamente aponta Hargreaves (1992:221), "eles mostram relutância em voar, inclusive quando lhes dão essa oportunidade".

Este mesmo autor (*Ibid.*), que se tem dedicado ao estudo do individualismo docente enquanto cultura predominante no ensino, apresenta dois tipos de explicações para este fenómeno. Na primeira interpretação, mais tradicional, o individualismo é caracterizado como "*deficit* psicológico", associando-se à falta de confiança dos professores em si mesmos, à defensividade e à ansiedade. A *incerteza* e a *insegurança* e o *temor à crítica* são os constructos utilizados por vários estudos desta linha psicológica (Rosenholtz, 1988) para interpretar este fenómeno do isolamento e falta de ajuda e partilha entre professores. Na segunda interpretação, entende-se o individualismo como uma "condição do lugar do trabalho" ou como "condição ecológica" em que os professores "utilizam formas racionais de economizar esforços e de ordenar prioridades, num ambiente de trabalho submetido a grandes pressões e limitações" (Hargreaves, 1996:195).

É bem certo que existem condicionamentos contextuais da organização do trabalho nas escolas que favorecem o isolamento dos professores (Feiman-Nemser & Floden, 1986), como, por exemplo, a "*estrutura celular*" da organização escolar, posta em evidência na arquitectura, horários, falta de tempo e espaços para reunir, e a cultura tradicional dominante em que o diálogo pedagógico se restringe, normalmente, a conversar sobre problemas de disciplina, alunos "caso" ou materiais (Zahorik, 1987).¹⁶ Como assinalam Fullan & Hargreaves (1992:12) "O problema do isolamento docente está muito arraigado. A arquitectura o apoia. O horário o reforça. A sobrecarga docente o sustem. A história o legitima". Vários estudos realizados em diferentes épocas e países (Lortie, 1975; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Hargreaves, 1992; Sarmiento, 1994) ressaltam a relutância dos professores em partilhar ideias e experiências pedagógicas, o que não significa que os professores não procurem, na escola, espaços de interacção e comunicação com os seus pares, centradas fundamentalmente numa relação afectiva e no diálogo em torno de tópicos do quotidiano. Muito interessantes são, a este respeito, as investigações sobre a "sala de professores" (Woods, 1979; Nias *et al.*, 1989) que têm vindo a confirmar esta perspectiva. Acerca deste tema, Sarmiento (1994: 79) assinala:

"Mas o isolamento dos professores pode ter um outro efeito: a procura, nos espaços de reunião que sobram, da realização de um convívio que contribua para o sentido de pertença, alivie tensões,

¹⁶ Esta cultura do isolamento é tão forte que, nos casos em que a arquitectura da escola é pensada em termos de favorecer o trabalho em equipa e a comunicação pedagógica, aquela acaba por ser alterada com base em argumentos de eficácia, como aconteceu na experiência das escolas P.3 em Portugal, ainda que o problema seja mais complexo e tenha outras dimensões a considerar.

facilite a amizade e a empatia mútua, numa palavra, funcione como contrapeso da solidão profissional. Isto significa que nos espaços formais de reunião, e, sobretudo, nos espaços informais da sala de professores ou dos convívios e festas escolares, os professores procuram construir uma interação assente muito mais na constituição de espaços de afectividade do que na construção racional de perspectivas comuns de ensino".

Assim, o efeito do isolamento, se contribui por um lado para acentuar elementos individualistas do ensino, por outro conduz à procura de compensações que levem a reforçar o sentimento de pertença.

Por outro lado, estudos feitos sobre a *satisfação profissional* (Hall, 1982) apontam para uma dependência dos alunos na sua afirmação profissional e autoestima, já que é na sua relação com eles que os professores encontram recompensas intrínsecas. Estes estudos, realizados em diferentes países, têm mostrado que os professores tendem a associar o sentimento de sucesso, no exercício da profissão, sobretudo a factores de relação educativa e a características pessoais (Carreiro da Costa *et al.*, 1991). Estes dados sugerem que a "estrutura da profissão docente tem pouco a oferecer aos professores e que a ampla liberdade de organização do trabalho na sala de aula, coexiste com um estrangulamento da participação nas decisões políticas que condicionam a sua prática" (Carvalho, 1992:49). Para este autor, estes dois aspectos — os factores de satisfação dos professores e a existência de uma ambígua liberdade profissional — merecem uma atenção especial.

Constata-se, também, na profissão docente, um escasso reconhecimento e *feedback* do trabalho dos professores, o que leva ao fenómeno enunciado por Fullan & Hargreaves (1992) como "da competência não reconhecida e a incompetência ignorada" proporcionando que "qualquer actividade positiva que os professores façam ou possam fazer não seja reconhecida, enquanto que, pelo contrário, toda actividade negativa permaneça no anonimato e sem possível correcção" (Marcelo, 1995:149). Este facto tem-se verificado como um grande entrave à mudança já que os professores constatarem que o envolvimento em projectos de inovação não lhes traz qualquer tipo de vantagem profissional, refugiando-se por isso na motivação intrínseca do trabalho na sala de aula.

Para além disso, e apesar de certos avanços neste terreno, faltam estruturas potenciadoras da troca de experiências e da divulgação da inovação, acabando aquelas reduzidas ao seu espaço de produção e sem visibilidade social e profissional. Veremos, mais adiante, como uma das causas deste fenómeno se prende, entre outras, com a pouca disponibilidade e hábito dos professores para registar e comunicar as suas práticas.

A consideração destes factores, segundo Carvalho (1992:50), conduz a um dilema central entre a autonomia individual e a colectiva na profissão docente: *privacidade ou publicidade?*

"Mantendo o primeiro, salvaguarda-se o exercício livre da docência e abdica-se do apoio exterior e da possibilidade de interferir sob a dinâmica global da escola; optando pelo segundo, aposta-se no potencial da troca e de aperfeiçoamento mútuo e abdica-se da inviolabilidade desse território sagrado que é a sala de aula. Eis um dilema ao qual a construção de um projecto educativo de escola, não pode fugir".

Na verdade, a conquista de uma autonomia colectiva parece uma meta valiosa no incremento da profissionalização, pois como afirma Alonso (1987:53),

"O poder do professor isolado é limitado. Sem os seus esforços e a sua competência jamais se conseguirá a renovação da escola, mas os esforços individuais são ineficazes quando não estão coordenados e apoiados [...]. É provável que, neste momento, o desenvolvimento da autonomia só seja possível num contexto de participação, o que supõe uma certa restrição na autonomia individualista do professor, em favor da autonomia da escola".

Finalmente, esta aparente universalidade do isolamento dos professores não pode ocultar a realização de experiências de trabalho colaborativo em algumas escolas, em que a interacção entre professores, funcionários, comunidade envolvente e outras escolas, aparece como um factor importante de satisfação profissional e pessoal, como teremos oportunidade de mostrar na segunda parte deste trabalho, no âmbito do Projecto PROCUR.

Logicamente, quando falamos de individualismo, não nos estamos a referir a algo simples, mas sim a um fenómeno social e cultural complexo, com muitos significados, que não têm que ser necessariamente negativos. Reconhecendo esta realidade, Hargreaves (1996), num estudo sobre o tempo de preparação nas escolas, apresenta três tipos de *determinantes do individualismo* que, segundo o autor, se aproximam da tipologia do isolamento do professor de Flinders (1988) e que caracteriza como: *individualismo restrito*, *estratégico* e *electivo*. O *individualismo restrito* surge quando os professores planificam, ensinam e avaliam isoladamente a causa das limitações administrativas e ecológicas que obstaculizam o poder fazê-lo de outra maneira. O *individualismo estratégico* refere-se à forma utilizada por alguns professores para construir e criar activamente pautas individuais de trabalho em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente laboral, sendo o individualismo uma estratégia calculada para concentrar os esforços no ensino, sem desperdiçar energias noutra tipo de tarefas. Finalmente, o *individualismo electivo* refere-se à opção livre de alguns professores para trabalhar sós, inclusive em circunstâncias em que existem oportunidades e estímulos para trabalhar em colaboração. É evidente que, na prática, a opção voluntária e as limitações institucionais não se distinguem facilmente, já que frequentemente as mesmas opções são o resultado da história pessoal, da biografia e da socialização profissional.

Em consequência desta caracterização podem-se retirar algumas considerações sobre as relações entre individualismo e atenção, individualismo e individualidade e individualismo e solidão, realçando a ideia de que nem sempre o individualismo é um fenómeno negativo ou linear, tal como se apresenta em algumas análises estereotipadas sobre a profissão e sobre as escolas.

2.4.4. Feminização

A predominância das mulheres no corpo docente, especialmente nos níveis mais elementares, como a educação de infância e o ensino primário, é um dado comum a todos os países e consequentemente também a Portugal.

Se bem que historicamente o surgimento da profissão docente esteve ligada aos homens, dado o prestígio que inicialmente se revestia o ser professor, progressivamente, coincidindo com o acesso da mulher ao mundo do trabalho e com a gradual desvalorização social da profissão, estes factores levaram os homens a procurar outras profissões mais prestigiadas, com melhores retribuições salariais e com maior capacidade de autonomia (Torres Santomé, 1991). Assim, esta foi-se transformando numa profissão feminina. No entanto, segundo este autor, para as mulheres esta profissão:

"Veio representar uma forma de promoção social; proporcionou uma maneira de abandonar a exclusividade das tarefas domésticas e atingir uma posição social mais elevada. As mulheres passam, assim, a ocupar os lugares deixados vagos pelos homens e além disso este permitia-lhes conciliar as obrigações familiares com o trabalho profissional. [...] Para além disso, os estudos de magistério eram mais económicos, posto tratar-se de cursos de curta duração, encontrando-se as instituições de formação perto dos locais de habitação das famílias..." (*Ibid.*:184).

Apesar desta feminização crescente, a maior parte dos cargos de responsabilidade e de direcção, na educação, continuam a ser desempenhados por homens (directores regionais, directores escolares, inspectores, directores de escola, presidentes de conselhos directivos, directores de Centros de formação, etc.) pois, como constata Hargreaves (1992:234), "O terreno do ensino, especialmente nos níveis do primário, é um mundo de homens administradores, supervisando a vida e o trabalho das mulheres". Verifica-se, assim, uma continuidade dos papéis paternos e maternos exercidos no interior das famílias para aqueles exercidos no interior da instituição.

Assim, como afirmam Feiman-Nemser & Floden (1986) o ensino é considerado uma profissão ideal para as mulheres, não só devido à sua compatibilidade com a vida familiar, mas também porque se associa a qualidades tradicionalmente femininas — o cuidado com os outros, a afectividade, a receptividade e passividade, verificando-se também que "A ênfase histórica do ensino elementar no carácter mais do que no

desenvolvimento intelectual tem ajudado a perpetuar esta imagem idealizada" (Ibid.:519). Muita da investigação sobre a profissão dá por supostas estas imagens tradicionais assumindo que o ensino, como outras profissões femininas, apela mais às emoções do que ao intelecto, baseando as professoras a sua prática mais na intuição e nos sentimentos do que na razão (Jackson, 1968; Hall, 1982). Alguns investigadores, como Abraham (1987), têm evidenciado a dificuldade sentida pelas professoras em manter um equilíbrio entre os papéis de mãe—professora, exigidos pelas expectativas sociais da profissão.

Paradoxalmente, vários trabalhos (Tadeu da Silva, 1995, Subirats & Brullet, 1988), têm evidenciado que, sendo a docência dos primeiros graus uma actividade predominantemente feminina, o pensamento sobre a educação, corporificado no currículo, é hegemonicamente masculino — *magistério feminino, currículo masculino*. Caberia, assim, à mulher a responsabilidade de desenvolver esse ser racional, lógico, científico e masculino, através do processo de escolarização. Para este autor (Tadeu da Silva, 1995:130) a educação institucionalizada atribui à mulher esse papel contraditório: "o de produzir o homem racional a partir da sua suposta — feminina — irracionalidade". A posição subordinada das mulheres, numa sociedade androcêntrica, levou as professoras, numa primeira etapa da sua incorporação massiva à docência, a adoptar os valores dominantes e a transmiti-los inclusive com maior convicção e rigor do que os homens (Subirats & Brullet, 1988).

A contestação dos movimentos feministas a esta realidade da escolarização coloca alguns dilemas de difícil resolução relacionados com os valores. O ponto de vista e a experiência masculina são criticados por enfatizarem o cultivo de uma *personalidade aquisitiva, competitiva, agressiva, individualista e dominadora* e por exprimirem uma visão fechada, determinista e fixa da realidade. Estes valores masculinos opor-se-iam a uma experiência feminina centrada na preocupação pelo outros, no comunitarismo, na solidariedade e a um tipo de pensamento que ressalta o múltiplo, o aberto o imprezível. O dilema que se coloca, segundo este autor (Tadeu da Silva, 1995:131),

"É que os primeiros valores, embora indesejáveis desde o ponto de vista da democracia e da justiça, são exactamente aqueles que dão ao homem o seu poder e dominação, enquanto que os segundos, desejáveis desde uma perspectiva de igualdade social, são precisamente aqueles que servem para reforçar e justificar a posição subalterna das mulheres".

A saída do dilema consistiria, talvez, não renunciando aos valores que podem ser ética e socialmente superiores, em identificar e reconhecer o seu possível envolvimento nas relações de poder. Assim, para reverter essa situação, será preciso considerar formas de introduzir o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo, assim como nas faculdades de Ciências de Educação e nas instituições de formação de professores.

2.4.5. Uma profissão com riscos psicológicos

A confluência das características acima apontadas desembocam inevitavelmente nesta última, já que sendo a docência uma profissão em que os aspectos pessoais e profissionais se entrelaçam intimamente, a constatação crescente de problemas psicológicos causados pelas condições de trabalho é uma realidade actual, existindo inclusive uma linha de investigação sobre este problema (Esteve, 1987 e 1991; Hembling & Hilliland, 1981; Kyriacou, 1989). Hoje, tornou-se algo comum falar de *stress*, mal-estar, desajustamento, ansiedade, esgotamento do professor. Esteve (1991:97) define o mal-estar docente como o "conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado perante a mudança social", reacções estas que podem ir, desde a simples insatisfação perante os problemas da prática, até à depressão e ao esgotamento psíquico, passando por situações mais ou menos pontuais de ansiedade, absentismo laboral, desenvolvimento de esquemas de inibição ou desejo de abandonar a docência.

O confronto com esta *crise de identidade*, caracterizada por Abraham (1987) como fruto da contradição entre o *eu real* (o que o professor é aqui e agora) e o *eu ideal* (o socialmente desejável), conduz os professores a reacções distintas, que esta autora agrupa em quatro grandes tipos, definidores de atitudes dos professores perante a mudança:

1. A *aceitação* da ideia da mudança do sistema educativo como uma necessidade inevitável da mudança social, desenvolvendo atitudes positivas e esforçando-se por dar um sentido à mudança e encontrar respostas adequadas.
2. O desenvolvimento de atitudes de *inibição* como consequência da incapacidade de defrontar a ansiedade causada pela mudança, através da utilização de mecanismos de evasão e de defesa, tais como a inibição, o continuar a actuar como sempre o fizeram, a rotinização da prática.
3. A adopção de *sentimentos contraditórios* com atitudes ambíguas e reticentes, incapazes de conseguir esquemas de actuação prática que resolvam o conflito entre os ideais e a realidade.
4. A vivência permanente do ensino com *ansiedade* e sentimentos de *culpabilização*, ao dar-se conta de que carecem de recursos adequados para traduzir na prática o tipo de trabalho que gostariam fazer ou que é esperado que façam.

Entre esta tipologia pura encontraríamos uma grande variedade de posições e atitudes entre as quais estariam as tão estudadas, especialmente nos períodos de estágio, de "adaptação estratégica", "fazer de conta" salvaguardando as aparências e a sobrevivência.

As causas do mal-estar docente costumam ser tanto *contextuais* (algumas delas já aqui estudadas como: estatuto e expectativas sociais, condições de trabalho, a violência escolar, as pressões familiares, a intensificação e desqualificação, os alunos, etc.) como *pessoais* (motivações para a profissão, valores, objectivos pessoais, auto-imagem e

autoestima, expectativas, nível de exigência, resistência à frustração, formação profissional, problemas pessoais e familiares, etc.).

Acerca das *expectativas sociais*, Nipkow (1981:97) fala-nos do dilema que representa para os professores a contradição entre as diferentes e, por vezes, conflitivas funções atribuídas à educação escolar

"A contradição que actualmente leva cada vez mais a um conflito de papéis e à correspondente crise de identidade do professor, é uma paradoxal *incompatibilidade nas mesmas expectativas sociais* acerca da escola e, conseqüentemente, do professor. Se o professor quer responder a uma ou a outra exigência acabará por cair também em contradição: contradição que terá de sofrer em si mesmo, pese não a ter provocado. A tensão produz-se entre a *função de estimulação e personalização* da escola, de um lado, e a sua *função selectiva e distributiva de oportunidades sociais*, do outro lado".

No que se refere à *dimensão pessoal*, os estudos sobre este fenómeno vieram pôr em relevo a pouca importância dada, nas reformas e na formação de professores, aos aspectos pessoais da profissão, à dimensão de "si mesmo":

"Todo docente tem, como pessoa, um nome, uma vida percorrida, uma tarefa por fazer, umas coisas aprendidas e outras por aprender — ou desaprender — umas certezas e uns erros, uma [...] forma de ser pessoal, única e irrepetível. No entanto, generaliza-se quando se fala dos professores, assim como acontece com tudo o que se refere à educação" (Agustí, 1988:29).

Este entrelaçamento entre o pessoal e o profissional deve alertar-nos para o facto de que os problemas originados no posto de trabalho podem ter um impacto profundo na qualidade de vida do professor, pelo que, como aconselha Hargreaves (1993), na investigação sobre as "vidas de professores" deve evitar-se a explicação unilateral da influência da vida sobre o trabalho, sem ter em conta que a abordagem correcta é a da interacção entre ambas as realidades. Este autor (*Ibid.*: 52) assinala que uma prioridade importante para a investigação seria a de "identificar que modelos de escolarização e de trabalho são os que enriquecem e não os que desequilibram a vida destes profissionais".

Por outro lado, como reclamam os representantes das correntes humanistas, é preciso que a construção do saber profissional se alicerce intimamente no *desenvolvimento pessoal e social* (Tavares, Gonçalves *et al.*, 1991; Simões, 1995)¹⁷, almejando níveis mais elevados de autoconhecimento e conhecimento da realidade, dando prioridade à riqueza perceptiva e atitudinal sobre si próprio, sobre os alunos e sobre os contextos educativos,

¹⁷ Sobre esta temática pode-se consultar o Capítulo sobre "Teachers' characteristics", na *Internacional Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, coordenada por M. J. Dunkin (1987). Temáticas como a personalidade, características afectivas, autoconceito e autoestima e expectativas dos professores, são tratadas em profundidade por vários autores.

traduzindo-se em atitudes básicas que lhe permitam uma relação positiva consigo mesmo, com os outros e com a mudança. É por isso que, como mostram Gonçalves & Simões (1991), nestes últimos anos assistimos na investigação, ao surgimento do interesse pelo percurso profissional dos professores, pelo desenvolvimento de fases no decurso da carreira, pelos ciclos de vida e percepção social, com metodologias de investigação que apelam às histórias de vida, às narrativas, etc.¹⁸.

2.4.6. Heterogeneidade docente

Apesar da impressão de homogeneidade que pode transparecer desta análise das características comuns à profissão, não poderemos deixar de reconhecer a diversidade que caracteriza este grupo ocupacional. Num trabalho acerca da problemática da avaliação dos professores, Formosinho & Ferreira (1996) chamam a atenção para a diversidade de formas dos professores encararem e exercerem a profissão, bem como a diversidade de identidades e das formas da sua construção e manifestação. Vários são os factores de diversificação apontados por estes autores:

"Desde as diferenças individuais, que se manifestam no modo de ensinar, no grau de empenhamento, às diferenças ou afinidades grupais, que distinguem, aproximam ou opõem uns grupos em relação aos outros no interior da própria escola ou no campo mais vasto do grupo ocupacional, é possível identificar uma grande diversidade de variáveis que sustentam e concorrem para essa mesma heterogeneidade" (*Ibid.*:3).

Entre outras variáveis de diferenciação, podemos considerar: o nível de ensino em que os professores exercem a actividade; a disciplina que leccionam; a situação profissional; a habilitação académica e profissional; o tempo de serviço e a posição na carreira; a localização e tipo de escola em que trabalham; o exercício ou não de cargos, funções e actividades específicas; o envolvimento em acções de formação contínua como formandos, formadores ou como dirigentes de centros de formação; as associações profissionais ou sindicais de pertença; as situações de estabilidade ou mobilidade, etc... Todas elas são exemplos que evidenciam a diversidade do grupo ocupacional dos professores, das suas culturas e subculturas e a impossibilidade de as encarmos numa perspectiva unificadora e homogeneizante.

Confirmando esta realidade, alguns autores (Ball, 1997; Hargreaves, 1992) têm realçado a existência, nas escolas, de grupos independentes ou competindo entre si, num fenómeno denominado por Hargreaves de «balcanização». Estas culturas balcanizadas

¹⁸ Entre nós teve algum impacto no desenvolvimento da pesquisa sobre estas temáticas, a publicação da obra, coordenada por A. Nóvoa (1992) intitulada "Vidas de professores". Nela recolhem-se trabalhos importantes de autores de relevância como Huberman, Goodson, Holly, Ben-Perez, assim como algumas pesquisas portuguesas sobre o tema realizadas por Moita, Gonçalves & Fontoura.

aparecem fundamentalmente nas escolas do ensino secundário (entre nós a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico) devido, sobretudo, à divisão entre departamentos curriculares ou grupos disciplinares, os quais revelam *status* e poder diferenciados, de acordo com a posição que ocupam na hierarquia do currículo e do conhecimento que este representa. No entanto, esta fragmentação em grupos territoriais que, separados e em competição, perseguem interesses diferenciados, não é só fruto da adscrição a um departamento, mas também que as divisões podem surgir a partir de outros factores tais como: a antiguidade na escola, as concepções pedagógicas diferentes como é caso daquelas escolas em que surge um grupo dedicado à inovação¹⁹, a luta pelo poder na direcção da escola, a pertença a diferentes níveis de ensino, entre outros. Se bem que estes grupos surjam em torno da procura de interesses diferenciados, originando conflitos e lutas pelo poder, podem ser, também, "fonte de identidade para os professores permitindo-lhes a vinculação a umas particulares tradições dominantes que os ajudam a configurar as suas identidades específicas" (Hargreaves, 1993:52).

Partindo de um ponto de vista mais idiossincrático, e continuando a realçar esta ideia da diversidade de opções e identidades, Formosinho & Ferreira (1996) elaboraram uma *tipologia de concepções de professor*²⁰ que, implicariam formas diferenciadas de compreender a formação, a carreira, o associativismo, o acesso à profissão, as condições de trabalho, as normas de conduta, a autonomia e a dependência, a avaliação docente e, em suma, a prática de ensino. Apresentamos, brevemente, estas concepções:

- a) *A concepção missionária*, decorre de uma visão apostólica do ensino e como tal, a vocação e o espírito de serviço são considerados características essenciais da actividade do professor que motivam a sua entrega à profissão.
- b) *A concepção militante*, em que o professor é um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local.
- c) *A concepção laboral*, também revela um certo activismo do professor, mas de natureza sindical. O professor assume-se como um trabalhador qualificado, possuidor de um saber técnico especializado.
- d) *A concepção burocrática*, traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor acentuando a perspectiva funcional da profissão.

¹⁹ Sobre esta problemática pode consultar-se o interessante trabalho de Coronel Llamas (1995), sobre *conflicto entre culturas e inovação no ensino*. Do mesmo modo, no capítulo VI deste trabalho, apresentaremos exemplos deste fenómeno de balcanização, vivenciados em algumas escolas primárias em que se desenvolve o projecto PROCUR.

²⁰ Nesta mesma linha e seguindo a classificação apresentada por Hameline (1985), «le praticien, l'expert et le militant», Gomes (1983), na sua investigação sobre culturas de escola, apresenta as seguintes concepções de professor: «do funcionário, do gestor, do activista e do amigo» (pp.187-189), coincidentes, em parte, com a tipologia de Formosinho & Ferreira aqui apresentada.

- e) *A concepção romântica*, em que prevalece a dimensão artística da profissão, valorizando-se a relação individual do professor com o aluno na sala de aula enquanto espaço soberano de criação do professor.

Esta caracterização, entendida pelos autores como mero instrumento heurístico e analítico, pretende mostrar a diversidade de posturas com que o grupo ocupacional dos professores pode encarar a profissão, apelando para a existência, no âmbito da cultura profissional, de subculturas que condicionam os processos de socialização e de construção das identidades profissionais.

3. Cultura ocupacional, socialização profissional e construção da identidade

Desde os trabalhos pioneiros de Lortie (1973) e posteriormente de Sarason (1983) e Feiman-Nemser & Floden (1986), os conhecimentos acerca da cultura profissional do ensino têm vindo a ampliar-se consideravelmente. Autores como Fullan e Hargreaves, entre outros, têm vindo nestes últimos anos a realçar o papel central da cultura profissional e organizacional na análise do ensino e nas suas possibilidades de mudança. "Compreender as formas que reveste a cultura docente é compreender muitos dos limites e potencialidades para o desenvolvimento profissional dos professores e para a mudança educacional" (Hargreaves, 1992:220).

3.1. Cultura docente

Com Sarmiento (1994:71), entendemos por *cultura ocupacional* o "conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo ocupacional ou profissional, em articulação com o contexto em que ocorre a prática e os seus processos de formação e socialização". Nesta definição, queremos ressaltar a relação estreita entre cultura, socialização e formação, pois, ainda sendo conceitos e processos susceptíveis de serem analisados em si mesmos, a compreensão global da formação de professores só será possível numa visão integradora e interdependente das três dimensões.

Cultura pode definir-se do seguinte modo:

"Conjunto de significados, expectativas e comportamentos partilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potenciam os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e colectivas, dentro de um quadro espacial e temporal determinado" (Pérez Gómez, 1995:8).

Para Bates (1987:88), *cultura* é simplesmente o que *dá sentido à vida*:

"Os pensamentos, linguagens, rituais, conhecimentos, convenções, cortesias e artefactos, enfim, a bagagem cultural de qualquer grupo é o recurso a partir do qual se constrói a identidade social e

individual. Proporciona a base sobre que os sujeitos constroem o seu conhecimento acerca do mundo e de si mesmos".

Neste sentido a cultura, sendo uma construção da realidade, não é visível em si mesma, mas antes através da sua representação, através das ideias, valores e normas que governam "o que é valioso a um grupo e a forma em que os seus membros devem pensar, sentir e fazer" (Sergiovanni, 1984:9). Assim, ela contém os esquemas de pensamento que oferecem uma base normativa para a acção, mantendo as pessoas disponíveis para a realização das tarefas específicas da ocupação.

Segundo Schein (1985, citado por Marcelo 1995), as características que distinguem uma cultura profissional, são:

1. Uma linguagem comum e categorias conceituais partilhadas.
2. Formas de definir as fronteiras e de seleccionar os seus membros, através de processos de selecção, formação e socialização, assim como sistemas para o desenvolvimento da organização.
3. Maneiras de dispor a autoridade, o poder, o *status*, a propriedade e outros recursos.
4. Normas para manter as relações interpessoais e a intimidade, criando um tipo de clima ou estilo organizacional.
5. Critérios para oferecer recompensas e castigos.
6. Formas de lidar com acontecimentos não manejáveis, imprevisíveis, através do desenvolvimento de ideologias, representações sociais, superstições.

Com certeza que todos coincidimos na existência de uma cultura docente em cuja génese, segundo Feiman-Nemser & Floden (1986), participam de forma significativa os seguintes elementos: (a) o contexto da *sala de aula*, com a sua organização grupal e as suas demandas e pressões específicas, provenientes dos alunos, assim como com o isolamento dos professores; (b) os *factores organizacionais* típicos das escolas, a saber, a 'estrutura celular' das salas de aula, o exercício da autoridade e distribuição do poder, os conflitos entre as demandas educativas e administrativas; e (c) a constituição *predominantemente feminina* do grupo ocupacional influenciando o *status* e os estereótipos femininos da profissão. Outros factores de tipo económico, político, histórico, curricular e deontológico, deverão também ser tidos em conta nesta caracterização, já que, afinal de contas, a cultura profissional é resultante do cruzamento de várias culturas que se atravessam e entrelaçam na escola (Pérez Gómez, 1995), tais como: a cultura pública, a cultura académica, a cultura social, a cultura escolar e as culturas experienciais dos alunos e dos próprios professores.

Dentre estes factores geradores da cultura docente, Sachs & Smith (1988) assinalam, como mais relevantes, os constrangimentos provenientes da configuração das aulas, formadas por grupos numerosos e heterogéneos e a decorrer num tempo

standardizado (cinquenta minutos), o que coloca limitações práticas acerca do que é ou não possível fazer nestas condições. Para estes autores, "O número de alunos e o horário são os maiores constrangimentos ao trabalho dos professores, esperando-se que eles interactuem e trabalhem em condições sobre as quais têm muito pouco controle pessoal" (*Ibid.*: 426). Assim, nesta situação, como tem sido relevado por alguns autores (Sharp & Green, 1975; Descombe, 1982), o exercício da autoridade transforma-se numa parte central do trabalho dos professores, os quais, por vezes, gastam mais tempo em controlar os alunos do que em ensinar, colocando-se o dilema entre o "controlo" e a "empatia", característico das relações interactivas na sala de aula.

Por outro lado, a *imediatez e imprevisibilidade* do acto de ensino (Doyle & Ponder, 1977; Shön, 1983)²¹ condiciona o tipo de conhecimento que os professores constroem para responder às demandas da prática em contextos complexos e fluídos, elaborando "estratégias de sobrevivência" (Woods, 1979), "estratégias de adequação" (Hargreaves, 1980) ou "esquemas práticos" (Gimeno, 1991), para dar resposta aos problemas e dilemas colocados pela prática. Assim, vão surgir determinados conceitos para nos referirmos ao conhecimento do professor, que irão constituir uma viragem fundamental na forma de entender o tipo de conhecimento específico da profissão e a sua construção. Referimo-nos a conceitos tais como «conhecimento prático» (Elbaz, 1983), «*practicality ethic*» (Doyle & Ponder, 1977), «pensamento estratégico» (Shulman, 1986), que serão desenvolvidos no próximo capítulo. De maneira resumida, Sach & Smith (1988) caracterizam este conhecimento, ainda que de uma forma reducionista, como:

"Dadas as condições em que a cultura docente é construída e os discursos das escolas são elaborados, a forma e o conteúdo de tais discursos são fundamentais para explicar as formas em que o conhecimento docente é conformado. Em geral, este conhecimento é de orientação prática, amplamente acrítico e não-reflexivo e mais interessado com os meios do que com os fins" (p.433).

Os contextos de trabalho da escola, caracterizados por uma "estrutura celular" e pelo "isolamento e individualismo" tal como vimos acima, tendem a incorporar esta perspectiva de "*practicality ethic*", oferecida por Doyle & Ponder (1977) em que os professores se interessam somente pelas propostas de mudança congruentes com as práticas existentes, em que o custo em termos de tempo e esforço é mínimo e em que as práticas de inovação obedecem a uma perspectiva utilitária. Consequentemente, como sugerem Lieberman & Miller (1984), os professores pensam que as suas necessidades de formação são práticas e não teóricas, sendo estas entendidas como irrelevantes. Grimmett

²¹ Sobre este tema das características dos contextos educativos, pode-se consultar o Cap. II deste trabalho.

& Crehan (1992) apresentam três exemplos típicos desta cultura escolar, representados no seguinte quadro:

Exemplo 1	
IDEIAS —	"Eu sou capaz de abrir caminho sozinho"
VALORES —	"É importante ter sucesso sem ajuda"
NORMAS —	"Autosuficiência, individualismo"
Exemplo 2	
IDEIAS —	"Não me devo intrometer nas aulas de outros professores"
VALORES —	"A privacidade dos professores deve ser respeitada"
NORMAS —	"Reticência, isolamento"
Exemplo 3	
IDEIAS —	"Os professores devem ser práticos, não teóricos; a teoria é irrelevante"
VALORES —	"Conhecimento e skills que são úteis e relevantes"
NORMAS —	"Cepticismo, resistência potencial a inovações impostas desde fora"

Quadro 1. Exemplos de ideias, valores e normas na cultura predominante de ensino (Grimmet & Crehan, 1992)

Actualmente, alguns investigadores que estudam a cultura docente (Feiman-Nemser & Floden, 1986), constatando a fluidez, diversidade e heterogeneidade da profissão, já aqui analisada, preferem falar de *culturas* ou *subculturas*, embora neste momento nos interesse relevar o que é comum ao grupo ocupacional²². Isto porque vários autores apresentando uma posição alternativa, Goodlad (1973) e Bolster (1983), por exemplo, argumentam que a cultura do ensino, "antes do que pelo pluralismo, caracteriza-se pela uniformidade, já que as condições sociais da escolarização produzem o discurso docente que por sua vez ajuda a reproduzir o discurso da escolarização" (Sachs & Smith 1988: 425). Ultrapassando esta duas posições, para Grimmett & Crehan (1992) a cultura escolar é influenciada pelas subculturas dos professores, conformadas pela biografia pessoal, pelas perspectivas conceituais e pelas experiências na carreira, assim como pela cultura ocupacional do ensino que representa os atributos da profissão, como um todo.

Perante esta divergência de posições, Hargreaves (1992) propõe a necessidade de estabelecer uma diferenciação entre o *conteúdo* e a *forma* ao tratar da(s) cultura(s) docente(s). O conteúdo dessas culturas seria formado pelo "conjunto de atitudes, valores,

²² O conceito de *cultura organizacional*, afim ao de cultura ocupacional, corresponde ao "conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização concreta. Uma cultura organizacional de escola pode ser partilhada não apenas por professores mas por outros membros da organização (alunos, funcionários, psicólogos, famílias, etc.)" (Sarmiento, 1994:71).

ideias, hábitos, crenças e formas de actuar partilhadas por um grupo de professores ou pela comunidade mais ampla da ocupação" (*Ibid.*:219). Dito de outra forma, o conteúdo manifesta-se na maneira como os professores *pensam, falam e actuam*. É neste âmbito que encontramos uma grande diversidade cultural entre os professores, pelo que, quando se fala da multiplicidade e heterogeneidade de culturas profissionais, é a ele que nos referimos.

A *forma* das culturas docentes refere-se aos "*padrões de relação e aos tipos de associação característicos entre os membros dessas culturas*" (*Ibid.*:219), sendo através das *formas* que os *conteúdos* dessas diferentes culturas são realizados, reproduzidos e redefinidos. Segundo o mesmo autor, o número de formas que adquire a cultura docente é muito mais restrito do que o número de culturas descritas sob o ponto de vista dos conteúdos. Esta distinção parece-nos fundamental em termos de inovação e desenvolvimento profissional, já que parece que é através da mudança nas *formas* de cultura que se pode intervir sobre a mudança no seu *conteúdo*.

Nos trabalhos deste autor, fruto das pesquisas realizadas em contextos canadenses e ingleses, com professores de diferentes níveis de ensino, sobressaem quatro amplas formas de cultura docente, cada uma das quais oferece oportunidades diferenciadas para o desenvolvimento profissional e a mudança educativa, sendo elas: o *individualismo*, a *balcanização*, a *colaboração* e a *colegialidade forçada*.

Com base em vários estudos sobre a cultura escolar (Lortie, 1975; Little, 1981; Lieberman, 1989), Grimmett & Crehan (1992) apresentam uma caracterização das formas de cultura escolar em quatro tipologias, que definem como: (a) Culturas *sólidas* ou consistentes (*Strong cultures*), construídas em torno a um claro e definido sistema de ideias, valores e normas, coexistindo com uma ampla e aberta estrutura organizacional; (b) *Cult-like cultures*, caracterizadas pela coexistência de um sistema definido e claro de ideias, valores e normas com uma estrutura organizacional coercitiva e rígida; (c) Culturas *débeis* (*weak cultures*) em que a falta de um sistema estruturado de ideias, valores e normas coincide com a existência de uma estrutura organizacional debilmente regulada; e (d) culturas *sofocantes* ou autoritárias (*stifling*), quando a existência de um controle organizacional de tipo repressivo coexiste com a falta de controle sobre a definição das ideias, valores e normas.

Segundo estes mesmos autores, destas quatro tipologias, somente as duas primeiras aparecem claramente nas escolas, coincidindo com a proposta de Hargreaves, já que a primeira delas — *cultura consistente*, equivaleria à colegialidade interdependente ou cultura de colaboração, estando a segunda — *cult-like culture*, relacionada com a colegialidade imposta ou forçada.

Dedicaremos um comentário a estas duas formas de cultura — colaboração e colegialidade forçada — pela importância que este tema tem para a inovação curricular e o

desenvolvimento profissional objectos deste trabalho, e sobre os quais nos debruçaremos mais adiante.

3.1.1. Cultura colaborativa

Apesar da investigação actual sugerir que a cultura de colaboração nas escolas é uma raridade, existem algumas escolas primárias ou elementares em que, de formas diferenciadas, prevalece este tipo de cultura. Segundo Escudero (1990), o termo «Colaboração» pode representar um *constructo* para o pensamento, a investigação e a prática educativas, já que na literatura sobre inovação existe consenso em que dificilmente as escolas poderão mudar sem que as pessoas trabalhem juntas, partilhando ideias, afectos, planos e problemas.

Para Marcelo (1995), os distintivos duma cultura de colaboração seriam: a existência de *metas partilhadas*, a *implicação* dos professores na *tomada de decisões*, a possibilidade de um *trabalho conjunto* e as *oportunidades de aprendizagem* dos professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

"Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa supõe uma aposta em romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional" (*Ibid.*:163).

Por outro lado, Hargreaves (1992) ressalta a ideia de que a cultura de colaboração, longe se ser algo formalmente organizado, se caracteriza por invadir o trabalho quotidiano em todos os seus momentos, pormenores, e manifestações, sejam eles racionais ou afectivos, representando como que uma "forma de vida". No entanto, estas culturas não surgem espontaneamente de uma espécie de "fluxo de combustão emocional; elas, como os bons casamentos, devem ser criadas e alimentadas" (*Ibid.*:226), precisando de apoio e facilitação externos²³. Realça, também, este autor a importância da liderança democrática e acolhedora do director, assim como a distribuição do poder e das responsabilidades. As culturas colaborativas são mais compatíveis com a possibilidade de desenvolver currículos adequados às necessidades dos contextos locais, permitindo aos professores participar activamente na construção do conhecimento profissional e aos alunos do conhecimento significativo. Favorece também um clima de abertura, sinceridade e apoio mútuo entre colegas, estimulando o desenvolvimento simultâneo da profissão e da vida dos professores.

Na tipologia de Grimmett & Crehan (1992) acima apresentada, esta cultura colaborativa, por eles denominada de *colegialidade interdependente*, caracteriza-se por ser

²³ Veremos, ao tratar do Projecto PROCUR, o papel fundamental desempenhado pelos facilitadores externos no desenvolvimento das culturas colaborativas nas escolas da rede.

forte e consistente, no sentido em que existem ideias, valores e normas claras e partilhadas pelos professores, permitindo um tipo de estrutura organizacional aberta e baseada na participação democrática e construída em função de permitir aquela partilha de ideias, valores e normas. A este respeito estes autores apresentam dois exemplos típicos representativos deste tipo de cultura, segundo aparecem no quadro 2.

Exemplo 1	
DEFINIÇÃO	<p>Ideias: Observar e falar sobre perspectivas de ensino partilhando concepções acerca da sua complexidade</p> <p>Valores: a existência de partilha de referenciais é preferida às percepções individuais</p> <p>Normas: Interdependência colegial. O conflito é considerado normal</p>
ESTRUTURA	Estrutura organizacional baseada na participação.
Exemplo 2	
DEFINIÇÃO	<p>Ideias: A aprendizagem baseia-se na procura activa e no correr de riscos perante os desafios da mudança</p> <p>Valores: O correr riscos é preferido à estagnação resultante do isolamento e das tendências de fechamento</p> <p>Normas: Experimentação e investigação. O conflito é considerado normal.</p>
ESTRUTURA	Estrutura organizacional adequada ao desenvolvimento da colegialidade.

Quadro 2. Exemplos de ideias, valores e normas numa cultura de interdependência colegial (Grimmett & Crehan, 1992)

Assim, a partilha de uma linguagem comum sobre o ensino, a abertura à observação e avaliação entre colegas, a discussão e revisão das práticas e a atitude para pesquisar e correr riscos através da introdução de mudanças, são algumas das características desta cultura docente. Estas são também algumas das características próprias da investigação-acção, a qual somente será possível num contexto de construção duma cultura colaborativa, favorecedora do desenvolvimento profissional, da transformação reflexiva das práticas e da estimulação da aprendizagem dos alunos

No entanto, poderíamos questionar-nos porque, apesar dos méritos e benefícios da colegialidade interdependente, tão raramente ela existe nas escolas, o que levou Hargreaves a concluir que a cultura mais desejável para o ensino não é compatível com o contexto de trabalho predominante nas escolas.

Algumas restrições à colaboração, para além das já enunciadas noutros momentos deste capítulo, (individualismo, estrutura celular, *practicality ethic*) estão relacionadas com o tempo e as demandas curriculares.

Sobre a primeira, os professores não dispõem, no seu horário, de tempos e, em muitos casos, de espaços para trabalhar e planificar em equipa com os colegas. Algumas experiências de conceder este tempo, realizadas em alguns países, têm-se revelado potenciadoras da colaboração, embora esta medida nunca seja suficiente para estimular uma cultura colaborativa, mas sim para a reforçar onde ela já existe.

Acerca da segunda limitação, sabemos que, apesar dos discursos oficiais recentes de autonomia e gestão curricular centrada na escola, o currículo continua a ser entendido como algo dado e preexistente, sendo o professor um seguidor individual de programas, manuais, materiais curriculares ou rotinas já interiorizadas. Recentemente, tem havido, da parte do Ministério da Educação, algumas iniciativas para induzir as escolas a realizar uma gestão mais colegial do currículo.²⁴ Apesar disso, estamos cientes que esta não passa do que Hargreaves denomina *colaboração limitada* (*Ibid.*:228). Esta colaboração caracteriza-se por ser restringida em profundidade e amplitude, em frequência ou persistência, pois "não procura aprofundar os fundamentos, princípios e ética da prática, antes se centrando nas rotinas, recomendações e conselhos, truques e partilha de materiais de natureza imediata e tecnicista" (*Ibid.*:228), ou seja, por um tipo de acções que não põem em causa o presentismo, conservadorismo e individualismo²⁵ característicos das orientações docentes²⁶. É este o risco da colegialidade imposta que analisaremos a seguir.

3.1.2. Colegialidade forçada

Com o reconhecimento recente da importância das culturas colaborativas nos processos de inovação, as administrações, especialmente nos momentos de reformas, tendem a impor ou recomendar algumas medidas para estimular o trabalho colaborativo nas escolas, como forma de ultrapassar o individualismo e a balcanização das culturas imperantes, o que se, por um lado, pode significar uma chamada de atenção para esta necessidade, por outro, se não vai acompanhado de medidas para despertar a compreensão e aceitação de parte dos professores, o que requer tempo, formação e "humildade", pode suscitar reacções típicas da intensificação acima analisada.

A colegialidade forçada é definida por Hargreaves (1992:229) como um tipo de "procedimentos formais e burocráticos para incrementar a atenção acerca da necessidade dos professores planificarem conjuntamente". Algumas iniciativas adoptadas em certos países como, a supervisão entre pares, o *mentor teaching*, a criação de salas de

24 Ver, por exemplo, as acções desencadeadas nas escolas e nas Áreas Educativas, em torno do documento relativo aos objectivos nucleares do Ensino Básico, denominado "Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico"

25 No sentido em que estes termos foram definidos acima neste trabalho.

26 Teremos oportunidade de comprovar, na segunda parte deste trabalho, como a inovação curricular precisa, como condição indispensável, duma cultura de colaboração, embora ambas sejam dimensões interactivas, pois o facto de os professores se juntarem para trabalhar sobre o currículo potencia a colaboração, e esta, por sua vez, favorece o desenvolvimento curricular articulado.

planificação, de horários para reunião, tem-se revelado de algum interesse para estimular o trabalho conjunto entre professores. Todavia, ao serem impostas de fora, corre-se o risco, como tem acontecido entre nós com os Projectos Educativos e com a Área Escola, ou também em situações de estágio, de se transformarem em tarefas técnicas e superficiais, para cumprir um proforma, que depois não se traduzem em mudanças efectivas na prática. Sabemos com Fullan (1993) que a mudança das culturas requer tempo para a sua apropriação, perseverança para não sucumbir perante a incerteza e os conflitos, acompanhamento e apoio, e relações de colaboração em função da procura de metas e princípios comuns, o que não se coaduna com a pressa e a precipitação das reformas oficiais.

Como sugerem Grimmett & Crehan (1992:67), nesta cultura de colegialidade imposta, "as práticas da cultura imperante nas escolas têm sido modificadas, sem alterar as ideias e valores que constituirão por isso a base para a perpetuação das normas de autosuficiência, isolamento e cepticismo". Estes autores, como já fizeram para os outros tipos de culturas, apresentam também exemplos característicos da colegialidade forçada, os quais podem ser vistos no quadro seguinte.

Exemplo 1

DEFINIÇÃO	<p>Ideias: Observar e falar sobre o ensino é preciso para satisfazer requisitos burocráticos ou provenientes da reforma</p> <p>Valores: Adaptação acrítica e normativa fazendo o que deve ser feito. Motivação extrínseca</p> <p>Normas: Pretensa colaboração. Evitar o conflito</p>
ESTRUTURA	Estrutura organizacional arranjada para dar a "impressão de participação".

Exemplo 2

DEFINIÇÃO	<p>Ideias: O ensino oferece oportunidades para a tomada de riscos e a demonstração, as quais são ameaçadoras</p> <p>Valores: Conflito entre a segurança e conforto profissional e os riscos da mudança. Motivação extrínseca.</p> <p>Normas: Falsa experimentação e investigação. Evitar os riscos e o conflito.</p>
ESTRUTURA	Estrutura organizacional arranjada através de moções e recomendações.

Quadro 3. Exemplos de uma típica cultura de "colegialidade forçada" (Grimmett & Crehan, 1992)

Resumindo estas ideias, Hargreaves apresenta um quadro comparativo das características mais relevantes destes dois tipos de cultura docente.

CULTURA COLABORATIVA	COLEGIALIDADE FORÇADA
- Persistente ao longo do tempo e do espaço	- Limitada no espaço e no tempo
- Evolutiva	- Imposta
- 'Natural'	- 'Forçada'
- Espontânea	- Regulada
- Imprevisível	- Previsível
- O público misturado com o privado	- O público sobreposto ao privado
- Orientada para o desenvolvimento	- Orientada para a implementação
- Estilo 'feminino'	- Estilo 'masculino'

Quadro 4. Características da cultura colaborativa em confronto com à colegialidade forçada (Hargreaves, 1992:235)

Assim, a colegialidade forçada pode ser caracterizada como a cultura de ensino compulsivamente orientada desde fora para o exercício da colaboração, desenvolvendo nos professores ideias, valores e normas caracterizados pela adaptação acrítica e o "fazer de conta". Comparada com a riqueza e potencialidades inovadoras da "colegialidade interdependente", aquela produz nos professores o desencanto, a impotência o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência e a subversão das propostas de colaboração. Como sugerem Grimmett & Crehan (1992:68), "a diferença essencial entre as duas culturas recai na natureza das ideias e valores que constituirão a base para a acção normativa". Tendo em conta as diferenças, estes autores sugerem que as tentativas para iniciar a colegialidade podem revestir na sua origem a forma de colegialidade forçada, mas na forma de *"colegialidade induzida organizacionalmente"* no interior da escola, ainda que com apoios externos, por contraposição à *"imposta administrativamente"*.

A este respeito, Escudero & Botia (1994:148) pensam que:

"É preciso potenciar nas escolas relações mais estreitas e sistemáticas de cooperação, de crítica pedagógica conjunta, de procura da qualidade da educação, superando na medida do possível a burocracia e o dirigismo e uma certa abulia que imperam na educação. Precisamos defender um tipo de escola pública que se esforce por recuperar crítica e colegialmente os seus próprios espaços, tempos e compromissos....".

Mas, o desafio de desenvolver amplas culturas de colaboração como forma de ultrapassar o presentismo, conservadorismo e individualismo da profissão, implica muito mais do que estimular uma colegialidade forçada capaz de reconstituir as relações interpessoais na comunidade profissional. Significa sobretudo para Hargreaves (*Ibid.*:235):

"Um desafio de determinação e de poder; de redistribuição das responsabilidades no desenvolvimento curricular (e não da mera implementação) do centro à periferia, dos administradores aos professores, dos homens às mulheres. É um desafio de ligar o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento profissional".

Algumas consequências dos cuidados a ter em conta nesta ligação, entre um processo de desenvolvimento curricular facilitador do desenvolvimento profissional e vice-versa, seriam, segundo Hargreaves (1993), Louden (1991) e Fullan (1991):

- *Tempo*, para planificar, interpretar, avaliar, reflectir, tanto dentro da escola como fora.
- *Paciência*, para permitir que os professores experimentem o novo currículo no contexto da prática, avaliando as suas possibilidades e retirando as consequências.
- *Humildade*, para reconhecer a experiência dos professores, contar com ela e ampliá-la, em lugar de pensar na substituição total de umas práticas por outras.
- *Significatividade*, dependendo da clareza e pertinência que os professores atribuem às propostas de modificação.
- *Colaboração e apoio prático*, tanto entre os colegas como desde fora, para motivar, suscitar a reflexão e ajudar a resolver os conflitos cognitivos e sociais.
- *Tradição*, a qual deve ser considerada conjuntamente com as propostas de inovação.

Assim, de acordo com estas perspectivas da «colaboração», o êxito das reformas dependerá mais da construção de relações colegiais positivas, nas comunidades escolares, do que das próprias propostas curriculares, por muito bem fundamentadas e estruturadas que possam estar.

Feita a caracterização da(s) cultura(s) docente(s), tanto na sua *forma* como na diversidade de *conteúdos* que pode revestir, coloca-se-nos a questão de como e através de que processos se realiza a aprendizagem desta cultura, ou seja como são socializados os novos membros no início e durante a carreira profissional.

3.2. Socialização profissional

Qualquer sistema social, inclusive nas sociedades democráticas e pluralistas, caracteriza-se por possuir uma estrutura definida, um esquema de relações sociais e uma expectativa acerca dos papéis a desempenhar pelos seus membros. A socialização implica uma aprendizagem social, que funciona como um meio formal e informal para preparar os indivíduos para serem membros activos na sociedade e nos grupos em que lhes é tocado viver. Nesta função socializadora, partilhada por várias instituições, a escola desempenha um papel cada vez mais importante.

Assim, a investigação sobre socialização tem-se preocupado em analisar o processo mediante o qual os indivíduos adquirem os requisitos para funcionar adequadamente num determinado papel social, centrando-se no estudo de: (a) de que forma os indivíduos adquirem a compreensão do seu *status* na estrutura social; e (b) de que maneira os indivíduos apreendem as obrigações do seu papel, os comportamentos adequados para o desempenhar e os respectivos valores, atitudes e sentimentos. Numa compreensão do fenómeno da socialização como um processo de "construção social da identidade" através da elaboração de "representações activas" em interacção com a realidade, Dubar (1991:107) propõe:

"Estas representações activas estruturam o discurso dos indivíduos sobre as suas práticas sociais especializadas, graças ao domínio dum vocabulário, à interiorização de 'receitas', à incorporação de um 'programa', ou seja à aquisição de um saber legítimo que permite, simultaneamente, a elaboração de estratégias práticas e a afirmação duma identidade reconhecida".

É através da análise dos "mundos construídos" mentalmente pelos indivíduos, a partir da sua experiência social, que é possível reconstruir as identidades típicas de um campo social específico.

Assim, se adaptarmos o conceito de socialização ao campo mais restrito das ocupações profissionais, surge o conceito de «socialização ocupacional ou profissional» que segundo Helsel & Krchniack (1972: 90) abrange o "processo de aquisição e assimilação de conhecimentos e 'skills,' assim como o compromisso com os valores, normas e tradições pertencentes à cultura de trabalho dentro de uma profissão". Segundo isto, é provável que existam consequências culturais na forma como os membros de uma ocupação comum frequentemente elaboram a sua experiência partilhada, desenvolvendo perspectivas comuns acerca do seu trabalho e do mundo em geral, já que como afirmam Breer & Locke (1965) "existe evidência clara de que a ocupação em tarefas similares induz formas de pensamento também similares", ou, com palavras de Duvar (1991:146),

"Toda profissão tende a constituir-se em grupo de pares com o seu código informal, as suas regras de selecção, os seus interesses e linguagens comuns e a segregar *estereótipos profissionais* excludentes daqueles que não lhes correspondem".

Será, fundamentalmente, através da *interacção social* entre os membros do grupo ocupacional que se efectua o processo de aprendizagem dos papéis e dos estereótipos profissionais, revestindo especial interesse os contextos em que se processa a interacção, assim como o tipo e a frequência da mesma.

Como se verifica este processo de socialização no âmbito da profissão docente? Quais os mecanismos para integrar os novos membros e perpetuar a profissão? Qual o papel e a margem de manobra dos indivíduos neste processo?

O estudo sobre a socialização profissional dos professores tem sido feito fundamentalmente à luz de três tradições ou perspectivas (Alonso, 1986; Zeichner & Gore, 1990) a saber: (a) a perspectiva *funcionalista*, de tipo determinista, onde se enquadra a maior parte dos estudos de investigação; (b) a perspectiva *interpretativa* ou do interaccionismo social, de tipo construtivista, que introduz uma viragem na forma de entender os processos de socialização e de investigar sobre eles; e, por último, (c) a perspectiva *crítica*, de orientação reconstrucionista social, mais recente, e da qual ainda se encontram poucos estudos.

Estas diferentes perspectivas têm sido utilizadas na análise dos processos de socialização como um contínuo, com três momentos ou fases fundamentais: (1) a fase anterior à formação também denominada biográfica; (2) a fase da formação inicial, com uma ênfase no estudo do período de práticas ou estágio e as suas relações com a formação teórica; e, finalmente (3) a socialização no terreno do exercício da profissão e na cultura ocupacional²⁷.

Estes estudos, especialmente os realizados com base nas perspectivas interpretativa e crítica, têm vindo a evidenciar a complexidade e o carácter dialéctico e interactivo dos processos de socialização, pondo em causa a visão linear, determinística e nomotética das perspectivas funcionalistas. Segundo Zeichner & Gore (1990), nestes estudos de feição determinista, o professor era visto, tanto como prisioneiro do passado (da socialização biográfica), como prisioneiro do presente (das pressões do contexto de trabalho, com uma multiplicidade de influências: a universidade, os supervisores, os alunos, a ecologia da aula, a burocracia das escolas, os colegas, as características de personalidade, etc). Os estudos realizados à luz das abordagens interpretativas, a raiz do importante trabalho de Lacey (1977), realçaram a natureza interactiva da socialização, evidenciada no jogo constante entre a escolha e a adaptação no processo de aprender a ensinar, assim como a existência de uma diversidade de opções entre os professores, que podem ir desde a conformidade à síntese criadora (Alonso, 1986). Estes estudos vieram ressaltar o carácter pessoal e singular dos processos de socialização frente à homogeneidade dos estudos anteriores. Mas ambas as abordagens, apesar das suas diferenças substanciais, são similares no que respeita à sua forma de entender os contextos sociais como estabelecidos, como neutrais e não questionáveis, sem nenhuma delas desafiar a sua transformação e mudança.

²⁷ No capítulo II dedicaremos um ponto ao estudo dos processos de socialização na aprendizagem da profissão; por isso, agora limitar-nos-emos a apresentar um panorama geral das tendências fundamentais neste campo da socialização.

"Ambas vêm a socialização como um processo em que o indivíduo se envolve em aprendizagens que resultam de um ajuste (passivo ou activo) situacional entre o indivíduo e a cultura da profissão" (Battersby, 1983, citado por Zeichner & Gore, 1990: 331).

Perante esta situação, a terceira perspectiva, caracterizada por uma orientação crítica, de *reprodução* (Bernstein, 1979; Bourdieu, 1977) ou de *produção* (Giroux, 1980 e 1990), pretende ultrapassar estas limitações, dando atenção aos contextos sociais e políticos em que ocorre o processo de socialização, assim como ao estudo de subgrupos particulares relativos à classe, etnia e género, sendo a investigação orientada por ideais de participação e colaboração. Esta orientação, apesar dos poucos estudos realizados (Ginsburg, 1988), tem também tentado fazer uma desconstrução do termo socialização, dada a sua origem funcionalista, embora alguns autores reconheçam que se pode manter o termo com significados alternativos.

Algumas conclusões para a formação de professores e para a investigação, podemos resumi-las assim:

— É preciso dar atenção tanto ao que é particular e único, como ao que é comum nos processos e socialização. Do mesmo modo, é preciso atender tanto às histórias individuais de socialização como aos contextos institucionais e culturais em que este processo ocorre.

— É necessário acentuar o carácter interactivo e dialéctico-criativo da socialização analisando, tanto os factores de influência sobre os professores, como a forma como as estruturas são modificadas e recriadas por eles.

— Torna-se prioritário questionar as abordagens e metodologias de investigação sobre socialização, nas relações que se estabelecem entre investigadores e professores, levantando-se a questão central de a quem serve e beneficia a investigação. Para Zeichner & Gore (1990: 342), "Este tema de como o contexto cultural de investigação influencia a interpretação dos achados da investigação, põe a questão mais geral do significado da investigação sobre socialização para a prática da formação de professores tendo em conta as similaridades entre o contexto de investigação e o contexto de formação". Estes autores ressaltam as potencialidades para a formação dos professores do conhecimento e reflexão dos resultados da investigação sobre este tema, através, por exemplo, do estudo de casos.

— Finalmente, as possibilidades de alteração dos processos de socialização no sentido da inovação e da mudança passa, necessariamente, não só pela intervenção individual, mas sobretudo pela alteração dos contextos institucionais, sociais e políticos e dos princípios e práticas de autoridade, legitimação e controlo a elas subjacentes (Liston & Zeichner, 1988; Popkewitz, 1985).

Como bem assinala Sarmiento (1994: 65),

A socialização é, por definição, *formadora* de saberes, de olhares, de significados. Acontece que a realidade social se constrói sobre um terreno de significados pre-estruturados [...]. Transladando esta reflexão para a construção dos saberes dos professores, estes incidem sobre uma 'realidade' já estruturada socialmente, como tal, 'produtora' de significados. Assim, os saberes tendem a ser construídos pela realidade educacional pré-existente, e, por consequência, perpetuadores dessa realidade. Eis por que socialização e formação, sendo distintos, são realidades que caminham par a par, sendo uma *formação para a mudança* inseparável da *mudança dos contextos da socialização*"²⁸.

4. Deontologia profissional. Valores e normas da profissão.

Se a profissionalidade se liga à existência de um corpo específico de conhecimento assente na investigação e a uma formação de nível superior, liga-se, também, segundo Estrela (1994)²⁹, ao exercício correcto e autónomo de uma função socialmente reconhecida como altruísta, de que o código ético constitui uma expressão.

Devido à tradicional dependência do Estado, característica da profissão docente, esta — por contraste com outras profissões que desempenham funções sociais significativas (sociólogos, advogados, arquitectos, psicólogos, etc), ou inclusive com o que acontece noutros países, especialmente os de influência anglosaxónica, no âmbito das associações profissionais docentes — não possui um código ou carta deontológica própria, elaborada e controlada pela mesma organização profissional. Existem, sim, "estatutos da carreira docente" que regulamentam o exercício da actividade docente, mas em cujo texto os deveres (obrigações), enquanto funcionários do estado, se misturam com aqueles enquanto profissionais, tendo o Estado um papel importante na sua elaboração e controlo.

Para algumas correntes dentro da profissão (Silva, 1991; Estrela, 1994) a existência de um código deontológico é vista, actualmente, como mais uma via para a construção da identidade profissional e da autonomia colectiva:

"Definindo um ideal de serviço, o código torna-se instrumento de preservação da imagem social da profissão, um traço de união entre os profissionais, um elemento importante de construção da identidade profissional e um meio de criação de um «ethos» de classe" (Estrela, 1994: 189).

²⁸ Esta é, aliás, uma questão central nos programas de inovação educativa, em que a intervenção sobre a mudança dos contextos organizacionais tem de ir a par com a formação, no sentido de poder transformar o pensamento e as práticas dos professores. Na 2ª parte deste trabalho teremos oportunidade de verificar este princípio no respeitante ao Projecto PROCUR.

²⁹ Esta autora é uma das poucas vozes que, na comunidade científica portuguesa, propugna por um código de ética profissional para os professores. Em vários trabalhos, de grande profundidade, tem debatido este tema, entre os quais destacamos: "Deontologia e formação moral dos professores" in *Ciencias da Educação em Portugal*, Porto: SPCE, 1991; "Algumas reflexões sobre profissionalismo docente". Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1986, pp.301-309.

Este código, segundo autores como Ferreira & Formosinho (1996:3), não deve confundir-se com os tradicionais estatutos da profissão, assim como não deve constituir-se como um mero instrumento de legitimação e regulação da prática docente, "mas antes deve tornar-se um meio de dignificação onde se contemplam princípios éticos e valores que merecem o consenso social e profissional".

Um código deontológico é um instrumento fundamental na "regulação da prática e das relações profissionais entre si, sendo uma pauta de comportamento perante si próprio, perante aqueles que serve, perante os colegas e a sociedade" (Silva, 1991). Na profissão docente os deveres para com o cliente-aluno assumirão uma relevância considerável, ampliando-se aos deveres para com as famílias, a comunidade e o público em geral enquanto beneficiários indirectos da intervenção junto do cliente. Do mesmo modo, serão de considerar as questões relativas ao segredo profissional, os deveres para com os colegas e outras profissões, assim como para com a Organização e para com o Estado.

É evidente a dificuldade de obtenção de consensos na definição do instrumento regulador da actividade docente — o código deontológico, devido à heterogeneidade do grupo ocupacional e à diversidade de interesses em jogo, já aqui discutida. Mas, tais problemas não anulam a possibilidade e a necessidade da sua construção com base em denominadores comuns, geradores de sentimentos de pertença colectiva à profissão.

A partir de um estudo comparativo entre os códigos deontológicos das profissões liberais e do serviço público, Ferreira & Formosinho, (1996) elaboraram uma proposta ampla e flexível para um código deontológico da profissão docente, o qual constaria de pautas de comportamento a assumir pelo professor:

- a) Perante si próprio — *deveres do professor*;
- b) perante aqueles a quem serve — *deveres para com o cliente, com a comunidade e o público em geral*;
- c) perante os colegas e parceiros sociais da educação — *deveres para com os congéneres, outras profissões e para com os serviços públicos*;
- d) perante a organização — *deveres nas relações com a organização*;
- e) perante o Estado — *deveres nas relações com o Estado*.

Se o código ético constitui um ponto de referência importante para a classe profissional e de maneira especial para o professor principiante, "ele será contudo pouco operante sem a formação ética do docente que o aplica a situações particulares ou que tem de agir eticamente em situações não abrangidas pelo código", reconhecendo Estrela (1994) a necessidade de introduzir esta temática nos currículos de formação de professores. Será também preciso incentivar a investigação sobre os conceitos deontológicos e de profissionalismo próprios de diferentes grupos profissionais e em diferentes contextos culturais. Por exemplo, os *dilemas éticos* que os professores enfrentam na sua prática

quotidiana "constituem uma fonte interessante de dados que podem contribuir para a caracterização das representações dos deveres profissionais dos professores constituindo uma espécie de deontologia «a quente»" (*Ibid.*:205).

Neste sentido, o debate, a reflexão e a investigação sobre este tema do código deontológico são essenciais para a emergência de uma consciência e identidade profissionais, que encarem a possibilidade de consensos e abram caminho para a sua viabilização pois, como assinala Nóvoa (1991:27):

"Os professores têm de reencontrar novos valores, que não renequem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente. Por outro lado, precisam de edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado".

Os professores encontram-se actualmente numa encruzilhada em que os perigos da desqualificação, da desprofissionalização e desinvestimento podem ser afastados através do refazer das identidades, aderindo a novos valores e recuperando outros que possam dar um novo sentido à profissão.

5. Reflexão Final

Este breve percurso pelas características actuais determinantes da cultura profissional alerta-nos para a existência de uma brecha entre a visão idealizada do ensino e a sua realidade concreta no contexto das escolas. Esta perspectiva idílica e carismática da profissão ainda se encontra presente em muitas abordagens da formação de professores, que fazem tábua rasa das condições concretas do posto de trabalho, pelo que vários autores recomendam "a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas (e problematizadores) ³⁰ na formação de professores" (Esteve, 1991:118). Assim, como afirmam Gimeno (1991) e Popkewitz (1986), uma correcta compreensão da profissionalidade docente implica relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa e que permitem ao professor uma maior ou menor margem de autonomia e de responsabilidade na construção da profissionalidade. Esta pode, em certos casos, ser resultante de uma mera socialização adaptadora às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode assumir uma perspectiva crítica e libertadora, estimulando a sua capacidade para construir uma prática inteligente e adequada às exigências da realidade e, ao mesmo tempo, transformadora dessa mesma realidade. É o

30 O parêntesis é nosso.

que veremos no Capítulo. seguinte, ao analisar o problema central do conhecimento profissional e os caminhos diversos e complexos da sua elaboração.

Assim, para finalizar esta reflexão sobre a profissão docente, apresentaremos algumas orientações para a formação de professores, no sentido de melhorar o seu contributo para a progressiva profissionalização daqueles.

* *Ampliação do conceito de profissionalidade* e, portanto, do âmbito de intervenção dos programas de formação a outros campos para além dos estritamente didácticos, no âmbito da sala de aula. Assim, segundo Gimeno (1991), os programas de formação devem contemplar, pelo menos, quatro grandes dimensões dum modelo de profissionalidade docente: (a) o professor e a melhoria das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; (b) o professor participando activamente no desenvolvimento curricular e na gestão do currículo escolar; (c) o professor participando e alterando as condições da escola enquanto organização; e (d) o professor participando activamente na mudança do contexto extra-escolar e das suas relações com o escolar.

* À luz deste modelo de profissionalidade, é preciso clarificar o que se entende por formação profissional de professores, quais os conhecimentos, técnicas, valores e atitudes próprios da profissão, comuns a todos os docentes, sejam eles de ensino básico ou do secundário. A questão da natureza dos *conteúdos da formação* (Escudero, 1993)³¹ é uma questão complexa e não meramente de ordem "científica" já que a sua construção inclui questões importantes de ordem ideológica, política, social, cultural e profissional. Este autor recomenda que, na elaboração dos conteúdos da formação, sejam tidos em conta: (a) parâmetros de *ordem epistemológica* relativos ao que entendemos por conhecimento pedagógico, ao tipo de racionalidade que sustenta a sua construção, assim como à relação teoria-prática e aos valores que lhe dão legitimação; (b) o reconhecimento de uma *construção mais social e colegiada* da profissão docente com reflexos na forma de organizar as interações sociais e o contexto organizativo facilitador da construção do conhecimento profissional; e (c) a reconsideração da instituição escolar como *organização*, com a sua cultura e currículo próprio o qual tem implicações para uma formação mais ligada ao desenvolvimento organizacional.

* Simultaneamente à consideração dos conteúdos de formação, é preciso dar atenção aos *processos*. Um modelo de formação não se define só pelos conteúdos de formação seleccionados, mas também, e sobretudo, "pelos propósitos, metodologias e estratégias, recursos e meios, condições e contextos através dos quais se desenvolve" (Escudero, 1993:87), oferecendo experiências de aprendizagem características e

³¹ Consideramos o trabalho deste autor sobre "A construção problemática dos conteúdos da formação dos professores" como um texto de referência imprescindível para o tratamento desta questão, e sobre o qual nos debruçaremos mais adiante noutra capítulo.

promovendo determinado tipo de desenvolvimento profissional. De especial acuidade para a profissionalização, se reveste a formação *em* colaboração e *para* a colaboração. Assim, será preciso mudar não só os conteúdos dos currículos de formação, mas também, e simultaneamente, os contextos sociais das instituições de formação, a sua divisão academicista do conhecimento, as suas relações de poder e de hierarquização do saber, assim como as racionalidades implícitas na sua forma de construção e transmissão. Seria interessante que o discurso dos especialistas em Ciências da Educação sobre a escola e a profissão docente começasse por questionar, em coerência com o mesmo, a própria instituição de formação e a forma de viver a profissão no âmbito da mesma. Assim o exprime Escudero (1993:88):

"Difícilmente os nossos centros de formação serão capazes de contribuir para a formação de um profissional mais colaborativo e solidário, mais crítico e moral, mais predisposto a pesquisar e explorar a construção relevante do seu conhecimento base para a profissão, se eles, no seu próprio seio e os que trabalhamos nos mesmos, não actuamos de acordo com os ditos princípios e declarações de intenção".

* Estas orientações conduzem à exigência de uma *formação ligada aos contextos de trabalho* — formação centrada na escola — abrindo as fronteiras fechadas (*ligações perigosas?* em expressão irónica de Rudduck, 1992) das instituições de formação à criação de *relações de parceria* com as escolas, seja no âmbito da formação inicial ou contínua. De especial relevância se reveste, na formação inicial, a colaboração entre a universidade e as escolas de práticas (as quais devem ser o mais diversificadas possível para que os alunos conheçam e experimentem diferentes contextos educativos), compartilhando os mesmos critérios numa procura de coerência das intervenções nos processos de formação/socialização dos futuros professores (Alonso, 1986). Na formação contínua adquire importância a colaboração entre as Instituições Superiores de Formação, os Centros de Formação de Associação de Escolas e as escolas.

* Neste sentido, ganha uma relevância específica, para a profissionalização, a participação autónoma dos professores na determinação das suas *necessidades de formação*, mantendo um equilíbrio entre a centralização e descentralização (Montero, 1996), embora o ponto de partida deva assentar nas necessidades sentidas pelos professores, tornando possível que a formação seja significativa para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e funcional para a melhoria da prática profissional. É preciso, pois, dar um maior poder de decisão aos professores sobre a formação que precisam, enquanto sujeitos activos da mesma, contemplando conjuntamente a vida e a profissão.

* Será preciso, igualmente, prestar um maior cuidado aos *mecanismos selectivos de acesso à profissão* docente, baseados não só em critérios de qualificação intelectual, mas

também em critérios de personalidade, evitando o acesso à profissão de pessoas pouco equilibradas, susceptíveis de sofrer de forma mais intensa dos efeitos do acima denominado "mal-estar docente". Neste sentido, uma formação inicial, adequada à realidade prática do ensino, é fundamental para prevenir os desajustamentos resultantes do "choque da realidade", já que, como afirma Esteve (1991), uma acção preventiva no âmbito da formação inicial, no sentido de evitar o mal-estar docente, tem maiores potencialidades do que a intervenção na formação contínua.

* O estreitamento das *relações entre a formação inicial e contínua (Life-long Learning)* é outra ideia a ter em conta. Para isso, poderiam pensar-se múltiplas estratégias tendentes a concretizar esta ideia, dentre as quais, pelas potencialidades por nós já experimentadas, ressaltamos a participação conjunta, ainda que com tarefas diferenciadas, em projectos de formação centrada na escola e de investigação-acção, em que os futuros professores possam colaborar com os professores em exercício, nos processos de inovação.

* O ofício de professor é um ofício difícil, por vezes penoso e esgotante, que só exercido com paixão e convicção pode ser realmente satisfatório e eficaz. Assim, como recomenda o relatório Collège de France/Bourdieu (1987), os professores de todos os níveis de ensino só poderão *escapar ao desgaste psicológico e técnico* se puderem romper periodicamente com a rotina escolar, saindo do mundo fechado da escola para fazer estágios em outros contextos de trabalho, ou para retomar a sua formação, quer através de um trabalho pessoal, quer seguindo cursos, aproveitando os anos sabáticos.

* Outro aspecto importante a considerar, na linha das modalidades de formação centrada na escola, é o desenvolvimento de projectos de *investigação-acção colaborativa*, (Alonso *et al.*, 1996b) em que os professores participam colegialmente na construção de conhecimento profissional através do envolvimento em processos de reflexão *na* acção e *sobre* a acção, e em que a existência de apoios externos — facilitadores — se tem revelado de grande virtualidade para a inovação.

* A inclusão da *formação deontológica* nos programas de formação inicial e contínua, parece outra dimensão significativa (Estrela, 1994) tendente à profissionalização, incentivando o desenvolvimento moral dos professores através de estratégias variadas, visando estimular competências subjacentes à actuação moral (raciocínio moral, deliberação, negociação, comunicação interpessoal, clarificação de valores, etc).

* Outra estratégia importante de profissionalização é a de desenvolver estruturas e redes para facilitar a *investigação, a divulgação e a troca de experiências* entre equipas, escolas, associações profissionais, instituições de formação, como forma de dar uma maior visibilidade social e profissional às práticas, por vezes criativas e de grande potencialidade inovadora, mas que acabam por perder-se e ficar reduzidas ao seu espaço de produção.

* A *formação de formadores* é outra dimensão fundamental a ter em conta, pela influência que desempenham como mediadores da qualidade da formação. Se, por um lado,

a universidade dá pouco valor à formação pedagógica específica dos formadores de professores, na formação contínua, com a recente criação dos Centros de Formação, tem-se verificado um recrutamento massivo de formadores que, embora possuindo a qualificação exigida pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua, se revela a todas luzes insuficiente para produzir uma formação de qualidade.

* Finalmente, insistir na necessidade da *avaliação da formação* e da divulgação dos seus resultados. Como afirma Montero (1996), enquanto não possuímos uma perspectiva clara do que se passa na formação, de como esta se projecta na prática profissional e na melhoria das escolas, dos professores e dos alunos, dificilmente poderemos fazer afirmações válidas sobre a incidência da formação no processo de profissionalização docente.

Todas estas propostas apontam e pressupõem uma condição básica relacionada com a *autonomia profissional* que permita aos professores um maior controle (*empowerment*) sobre a profissão, as condições de trabalho, o currículo e o conhecimento que trabalham e transmitem. É preciso redefinir a profissão docente assumindo que o sistema educativo actual tem sofrido transformações profundas, o que coloca novos desafios à intervenção docente e aos papéis a serem desempenhados pelos professores. A concepção dos professores como *intelectuais transformativos* (Giroux, 1990), comprometidos com o conhecimento racional e a prática democrática, permite-nos começar a repensar as tradições e as condições que até agora têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como intelectuais e como profissionais activos e reflexivos.

O entendimento da mudança, não como uma questão técnica, mas como um problema cultural, que requer atenção aos contextos e à criação de significados partilhados pela diversidade de actores que participam na construção da profissão (professores e professoras, formadores, administradores, investigadores, famílias e comunidade em geral), deve alertar-nos para a importância da criação de espaços de debate e de diálogo entre todos eles, para pensar o futuro da escola e dos profissionais que a tornam possível cada dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1987). *El Mundo Interior de los Enseñantes*. Barcelona: Gedisa Editora.
- AGUSTÍ, C. R. (1988). "Concepto y autoimagen". *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 29-30.
- ALONSO, M^a L. García (1986). "Abordagens e modelos da investigação sobre o papel das práticas pedagógicas na formação/socialização dos professores". Comunicação apresentada ao *1º Encontro Internacional de Formação Psicológica de Professores*. Braga, Maio (texto policopiado, 25 pp.).
- ALONSO, M^a L. García (1987). "A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores". In M. de Abreu *et al.*, *Ser Professor. Contributos para um Debate*. Porto: SPZN, pp. 47-62.
- ALONSO, M^a L. García (1991). "Contributos para a definição de um modelo da função profissional dos professores". In Actas da Conferência Nacional "*Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e profissional*". Porto: GETAP - Ministério da Educação, pp. 964-967.
- ALONSO, M^a L. García (1994a). "Novas perspectivas curriculares para a escola básica". *Cadernos da Escola Cultural*, 26. Évora: AEPEC (19 pp.).
- ALONSO, M^a L. García (1996a). "Life-long learning in inservice teacher education in Portugal: Policies, Practice and Problems". In T. Sander & J. M. Vez (Eds.), *Life-Long Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 69-83.
- ALONSO, M^a L. García *et al.* (1994b). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". In *Actas do Encontro ProfMat-93*, Lisboa, pp.17-27.
- ALONSO, M^a L. García (Coord.); MAGALHÃES, M. J. & SILVA, O. (1996b). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: O contributo do projecto "PROCUR"*. Cadernos PEPT 2000, nº 11. Lisboa: Ministério de Educação, Programa Educação para Todos.
- ANGULO, F. (1992). "Descentralización y evaluación del sistema educativo español: algunas claves para el pesimismo". *Escuela Popular*, 3, pp. 23-87.
- APPLE, M. (1990). "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual". In T. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 55-78.
- APPLE, M. & WEIS, L. (1985). "Ideology and schooling: Class and culture". *Education and Society*, 3, pp.45-63.
- BALL, S. (1987). *The Micropolitics of the School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BATES, R. (1987). "Corporate culture, schooling and educational administration". *Educational Administration Quarterly*, 4 (23), pp. 79-115.

- BATTERSBY, D. (1983). "The politics of teacher socialization". In R. K. Brown & L. E. Foster (Eds), *Sociology of Education*. Melbourne, Australia: Macmillan (3ª ed.).
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERNSTEIN, B. (1979). *Class, Codes and Control* (Vol. 3). London: Routledge & Kegan Paul.
- BOLSTER, A. (1983). "Towards a more effective model of research on teaching". *Harvard Educational Review*, 53, pp. 294-308.
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDONCLE, R. (1991). "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines". *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-91.
- BRAGA DA CRUZ, M. et al. (1988). *A situação do professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Desp. 114/ME/88 do Ministro da Educação. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), pp. 1187-1293.
- BREER, P. E. & LOCKE, E. A. (1965). *Task Experience as a Source of Attitudes*. Homewood III: Dorsey Press.
- BULLOUGH, R. (1987). "Accommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teaching". In J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers*. London: Falmer Press.
- CARBONELL, J. (1994). "Escuela y entorno". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad* (vol I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 203-216.
- CARNEGIE FORM ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. New York: Carnegie Corporation.
- CARR, W. (1989). "Introduction: Understanding quality in teaching". In W. Carr (Ed), *Quality in Teaching*. London: Falmer Press, pp. 1-18.
- CARR, W & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- CARREIRO DA COSTA et al. (1991). "As representações dos professores. O conceito de sucesso na profissão docente". Comunicação apresentada ao Seminário "A identidade profissional dos professores", Maio, Porto.
- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- CHAPOULIE, J. M. (1973). "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels". *Revue Française de Sociologie*, 14, pp. 86-114.
- CLIFFORD, G (1986). "The formative years of schools of education in America: A five-institution analysis". *American Journal of Education*, 94, pp. 427-446.

- COLLÈGE DE FRANCE/BOURDIEU, P. (1987). "Propostas para o ensino do futuro". *Cadernos de Ciências Sociais*, 6, pp. 101-120.
- CORRIGAN, D. & HABERMAN, M. (1990). "The context of teacher education". In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 195-211.
- DESCOMBE, M. (1980). "The work context of teaching: An analitic framework for the study of teachers in classrooms". *British Journal of Sociology of Education*, 1, pp. 279-292.
- DOYLE, W & PONDER, G. (1977). "The practicality ethic in teacher decision making". *Interchange*, 8 (3), pp. 1-11.
- DUBAR, C. (1991). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- ESCUADERO, J. M. (1990). "El centro como lugar de cambio educativo". In *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, pp. 189-222.
- ESCUADERO, J. M. (1993). "La construcción problemática de los contenidos de la formación de profesores". In L. Montero & J.M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Edicions, pp. 71-91.
- ESCUADERO, J. M. & BOTIA, A. (1990). "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". In A. Amiguinho & R. Canário (Org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 96-155.
- ESTEVE, J. M. (1984). *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar Docente*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J. M. (1991). "Mudanças sociais e função docente". In: A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- ESTRELA, M^a T. (1986). "Algumas reflexões sobre profissionalismo docente". Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 301-309.
- ESTRELA, M^a T. (1991). "Deontologia e formação moral dos professores" in *Ciências da Educação em Portugal*, Porto: SPCE, pp.581-591.
- ESTRELA, M^a T. (1994). "Profissionalismo docente e deontologia". *Colóquio - Educação e Sociedade*, 4, pp. 185-210.
- ETZIONI, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses; Social Workers*. New York: The Free Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. (1986). "The cultures of teaching". In W. R. Wittrock (Org.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan (3^a ed.), pp. 505-526.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La Profesionalización del Docente*. Madrid: Escuela Española.
- FERREIRA, C. & FORMOSINHO, J. (1996). "Código deontológico dos professores: que código? que professores?". Comunicação apresentada ao 1º Congresso Forum Educação "Professor uma profissão em mutação?". Lisboa, 7,8 e 9 de Março (texto policopiado).
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- FLINDERS, D.J. (1988). "Teachers' isolation and the new reform". *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), pp. 17-29.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for Passivity. A Study of Portuguese education (1926/1968)*. London: Institute of Education, University of London (Tese de doutoramento não publicada).
- FORMOSINHO, João (1992). "Da crise da educação escolar à diversificação da função docente. Reflexões sobre formação de professores". CEFOPE, Universidade do Minho (texto policopiado).
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. (1996). "Avaliação de professores: que professores? que avaliação?" Comunicação apresentada ao 1º Congresso Forum Educação *Professor/a: uma profissão em mutação?*. Lisboa, 7-9 de Março (texto policopiado).
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- FULLAN, M & HARGREAVES, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School? Working Together for Improvement*. London: Open University.
- GILROY, P. (1993). "El conocimiento profesional y el profesor principiante". In W. Carr (Ed.), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla. Díada Editora, pp. 87-100.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.
- GINSBUR, M. (1988). *Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis*. New York: Falmer Press.
- GINSBUR, M. & CLIFT, R. (1990). "The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education". In R. Huston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 450-465.

- GIROUX, H. A. (1980). "Teacher education and the ideology of social control". *Journal of Education*, 162, pp.5-27.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- GOMES, R. (1983). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. M. (1991). "O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente". *Inovação*, 4 (1), pp. 135-147.
- GOODLAD, W. (1973). *The Elementary School in the United States*. Chicago Ill: NSEE.
- GRIMMETT, P. & CREHAN, E. P. (1992). "The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, pp. 56-85.
- HALL, D.A.S. (1982) *Teachers as Persons: Case Studies of the Lives of Women Teachers*. Warrensburg: Central Missouri State University, Department of Sociology.
- HARGREAVES, A. (1980). "The occupational culture of teachers". In P. Woods (Ed.), *Teacher Strategies*. London: Croom Helm, pp. 125-148.
- HARGREAVES, A. (1983). "Experience counts, theory doesn't: How to teachers talk about their work". *Sociology of Education*, 57, pp. 244-254.
- HARGREAVES, A. (1992a). "Cultures of teaching: A focus for change". In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassel Villiers House, pp. 216-241.
- HARGREAVES, A. (1992b). "Time and Teachers' Work: an analysis of the intensification thesis". *Teachers College Record*, 94 (1), pp. 87-108.
- HARGREAVES, A. (1993). "La reforma curricular y el maestro". *Cuadernos de Pedagogia*, 211, pp. 50-54.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura e Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HATTON, E. J. (1988). "Teachers' work as bricolage: Implications for teacher education". *British Journal of Sociology of Education*, 9 (39), pp. 337-357.
- HELSEL, A. R. & KRCHNIAC, S. P. (1972). "Socialization in a heteronomous profession: Public school teaching". *The Journal of Educational Research*, 66 (2), pp. 89-93.
- HEMBLING, D. W & GILLILAND, B. (1981). "Is there an identifiable stress cycle in the school year?". *The Alberta Journal of Educational Research*, 27(4), pp. 324-330.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI: Autor.
- HOYLE, E. (1980). "Professionalization and deprofessionalization in education". In E. Hoyle & J. Megarry (eds), *World Year Book of Education: Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, pp. 42-54.
- HOYLE, E. (1985). "The professionalization of teachers: A paradox". In P. Gordon *et al.*, *Is Teaching a Profession?* London: Bedford Way Papers, pp. 44-54.

- HUBERMAN, M. (1993). "The model of the independent artisan in teachers' professional relations". In J.W. Little & M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work. Individual, Colleagues and Contexts*. Chicago: Teacher College Press, pp. 11-50.
- JACKSON, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KYRIACOU, C. (1987). "Teacher stress and burnout: An international review". *Educational Research*, 29 (2), pp. 146-152.
- LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- LIEBERMAN, A. (1989). *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- LIMA, A. (1914). *Educação e Ensino — Educação Integral*. Lisboa: Guimarães & C^a Editores.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1988). "Critical pedagogy and teacher education". *Journal of Education*, 169 (3), pp. 117-137.
- LITTLE, J. W. (1981). "The power of organizational setting: School norms and staff development". Paper presented at the Annual Meeting of AERA, Los Angeles, CA.
- LITTLE, J. W. (1986). "Seductive images and organizational realities in professional development". *Teachers' College Record*, 86(1), pp.84-102.
- LLAMAS, J. M. (1995). "Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza". *Investigación en la Escuela*, 26, pp.47-54.
- LORTIE, D. (1973). "Observations on teaching as work". In R. M. Travers (Ed.), *The Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally, pp. 474-497.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUDEN, W. R. (1991). *Understanding Teaching*. London: Cassel.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- MONTERO, L. (1996). "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado". In ICE, Universidade de Deusto. *Evaluación de Experiencias y Tendencias de la Formación del Profesorado*. Bilbao: Mensajero, pp. 61-82.
- MUSGROVE, F. & TAYLOR, P.H. (1971). *Society and the Teacher's Role*. London: Routledge & Kegan Paul.
- NIAS, J. et al. (1989). *Staff Relationships in the Primary School: a Study of Organizational Cultures*. London: Cassel.
- NIPKOW, K. E. (1981). "Conflictos de roles y crisis de identidad del profesor en la escuela de hoy". *Educación* (Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas), 23, pp. 90-103.

- NÓVOA, A. (1989). "Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas". *Análise Psicológica*, VII (1-2-3), 435-456.
- NÓVOA, A. (1990). "A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90". *Correio Pedagógico*, 42, Maio, pp. 1-4.
- NÓVOA, A. (1991). "O passado e o presente dos professores". In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- PACHECO, J. A. (1996) (Org.). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995). "La escuela encrucijada de culturas". *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-23.
- PERKIN, H. (1985) "The teaching profession and the game of life". In P. Gordon *et al.* *Is Teaching a Profession?* London: Bedford Way Papers, pp. 12- 25.
- POPKEWITZ, T. S. (1985). "Ideology and social formation in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 1 (2), pp. 91-107.
- POPKEWITZ, T. S. (1986). "The social contexts of schooling, change and educational research". In P. H. Taylor (Ed.), *Recent Developments in Curriculum Studies*. Oxford, Berkshire: NFER-Nelson, pp. 205-232.
- POPKEWITZ, T. S. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- RIZVI, F. (1993). "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática". In W. Carr (Ed.), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-acción*. Sevilla. Díada Editora, pp. 41-63.
- ROSENHOLTZ, S. (1988). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- RUDDUCK, J. (1992). "Universities in partnership with schools and school systems. Les liaisons dangereuses?". In M. Fullan & A. Hargreaves, *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, pp. 194-212.
- SACHS, J. & SMITH, R. (1988). "Constructing teacher culture". *British Journal of Sociology of Education*, 9 (4), pp. 423-436.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995). "Cultura profesional del docente". *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 37-45.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995). "Prólogo — Querer, saber, poder". In R. Porlán, *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- SARASON, S. (1982). *The Culture of the School*. Boston: Allin & Bacon.
- SARMENTO, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SCHEIN, E. (1985). "How culture forms, develops, and changes". In R. Kilmann *et al.* (Eds), *Gaining Control of the Corporate Culture*. S.Francisco: Jossey-Bass, pp.17-43.

- SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- SERGIOVANNI, T. J. (1984). "Leadership and excellence in schooling". *Educational Leadership*, 42 (5), pp. 4-13.
- SHARP, R. & GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- SHULMAN, L. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- SILVA, L. (1991). "Professor, uma profissão eticamente responsável". *O Professor*, nº 18, 3ª Série, pp. 12-21.
- SIMÕES, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- SOCKETT, H. (1985). "Towards a professional code in teaching". In P. Gordon *et al.*, *Is Teaching a Profession?* London: Bedford Way Papers, pp. 44-54.
- SUBIRATS, M. & BRULLET, C. (1988). *Rosa y Azul. La Transmisión de los Géneros en el Sistema Educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- TADEU DA SILVA, T. (1995). "Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, pp. 125-142.
- TAVARES, J.; GONÇALVES, O. *et al.* (1991). "Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores". In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 80-114.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El Currículum Oculto*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1979). *The Divided School*. London. Routledge and Kegan Paul.
- WRIGHT, E. O. (1978). *Class, Crises and the State*. London: New Left Books.
- ZAHORIK, J. A. (1987). "Teachers collegial interaction: An exploratory study". *The Elementary School Journal*, vol. 87(4), pp. 385-96.
- ZEICHNER, K. M. & GORE, M. (1990). "Teacher socialization". In R. Huston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 329-348.

Legislação referenciada:

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

(Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

CAPÍTULO II

RELAÇÕES TEORIA-PRÁTICA NA EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

"Toda a *teoria* deve ser feita para poder ser posta em *prática*,
e toda a *prática* deve obedecer a uma *teoria*.
Só os espíritos superficiais desligam a *teoria* da *prática*,
não olhando a que a *teoria* não é senão uma *teoria da prática*,
e a *prática* não é senão a *prática de uma teoria*.
Quem não sabe nada de um assunto,
e consegue alguma coisa nele por sorte ou acaso,
chama teórico a quem sabe mais e, por igual acaso, consegue menos.
Quem sabe, mas não sabe aplicar — isto é, quem afinal não sabe,
porque não saber aplicar é uma forma de não saber —,
tem rancor de quem aplica por instinto,
isto é, sem saber que realmente sabe.
Mas, em ambos os casos,
para o homem são de espírito e equilibrado de inteligência,
há uma separação abusiva.
Na vida superior a *teoria* e a *prática* complementam-se.
Foram feitas uma para a outra."

(Fernando Pessoa, 1926)

1. Apresentação do problema

A história da formação de professores tem sido um campo muito fértil para a discussão acerca das relações teoria-prática em educação. Numa revisão da literatura sobre este tema, a partir dos anos 60, encontramos um manancial de produção e de debate, especialmente desenvolvido nos países anglo-saxónicos, Estados Unidos e Inglaterra. Para citar alguns exemplos significativos, de entre os inúmeros trabalhos recolhidos, vejamos alguns títulos sugestivos de trabalhos produzidos durante as décadas de 60 e 70: "The theory and practice of teaching" (Connant, 1963); "Problems of theory and practice" (Taylor, 1978); "Theory and practice: an as yet unaddressed issue?" (Bartholomew, 1975); "Is there any relationship between educational theory and practice?" (Shaw, 1981) "A teacher education dilemma: Practical Application vs Theory" (McPhie, 1978); "Is your theory your practice?" (Burgess, 1975) e "Analysis of core questions in the theory-practice gap" (Hawley & Branch (1978).

Neste debate, feito fundamentalmente à luz das perspectivas "idealistas-racionalistas" ou "pragmatistas" da filosofia da educação, alguns decantam a prioridade da formação teórica, dando grande relevância ao papel que as disciplinas básicas (Filosofia e História, Sociologia, Psicologia...) desempenham *per se* na construção da teoria educativa e, portanto, na formação dos professores, preocupando-se, especialmente, pelos critérios de selecção e organização dos conteúdos nos programas de formação, conferindo relevância à necessidade de aquisição dos princípios fundamentais que regem essas disciplinas teóricas, tal como aparece expresso em autores como Taylor (1978:127):

"A necessidade de dar mais tempo à prática não é um argumento para rebaixar o lugar da teoria, ou para pensar que o discurso teórico não tem sentido senão assente em experiências práticas reais".

ou McPhie (1978:54),

"Apetrechar o futuro professor com uma bagagem de técnicas para enfrentar situações da prática corrente tem um período curto de sucesso. Apetrechá-lo com uma compreensão dos princípios fundamentais e dos conceitos básicos teóricos implicados no ensino e na aprendizagem pode ter uma longa vida de sucesso".

Outros autores, mais próximos das correntes "praticistas", seguirão a linha iniciada por Dewey (1904) num famoso trabalho intitulado *The Relation of Theory to Practice in Education*, em que argumenta que a teoria é uma forma de experiência pelo que a verdade da teoria consistirá na sua fecundidade e adequação à experiência, não na sua referência a critérios externos ou à comparação com outras teorias. Estes autores darão grande importância à prática, preocupando-se fundamentalmente com a sua organização,

distribuição e supervisão nos programas de formação e iniciando, ao mesmo tempo, uma reflexão mais fecunda acerca da sua relação com a formação teórica, como se pode apreciar nas seguintes afirmações

"A perspectiva para seleccionar aspectos da teoria educativa para a formação de professores deve basear-se mais no professor do que nos conteúdos. Deve partir das situações práticas e interesses que os estudantes começam a experimentar nas escolas durante o período de práticas [...]" (Hilliard, 1971:48).

"Os professores de Ciências da Educação ainda não descobriram um corpo comum de conhecimento que considerem deva ser dominado pelos professores antes de entrarem no terreno da prática [...] o único elemento essencial na formação profissional dos professores é a 'prática de ensino'" (Conant, 1963:142).

Aportando uma nova dimensão a este debate, numa tentativa de superação da antinomia idealismo-realismo, a partir dos anos 70, as "correntes positivistas", com a sua visão instrumental das relações teoria-prática, invadem o terreno da formação de professores, contribuindo para ressaltar o papel da prática, entendida como treino de competências e *skills*, em contextos controlados, seleccionados com base na investigação científica sobre o comportamento docente. Trata-se de elaborar um modelo de competências, próprias dos professores eficazes, as quais devem ser adquiridas durante a sua formação, para posteriormente as poderem aplicar nas situações práticas do ensino (Cooper & Weber, 1973; Stanley, 1971; Villar Angulo, 1977).

Passando um olhar cuidadoso por todos estes trabalhos, encontramos afirmações, que perduram até os nossos dias como "*mitos*", acerca da formação dos professores e do papel da teoria e da prática nesta formação. Alguns desses *mitos*¹ analisados por Zeichner (1980), num trabalho fundamental para questionar este problema, já foram explicitados por Wilson (1975) e Taylor (1978), e podemos resumi-los nas seguintes proposições:

- Natureza *excessivamente teórica da formação* em que falta aos formadores o contacto e a compreensão dos problemas práticos, do que se conclui a necessidade de dedicar mais tempo à prática supervisionada por práticos experimentados, e de estreitar as relações entre a instituição de formação e as escolas de práticas.
- Qualquer que seja o valor da teoria, os formandos queixam-se de não poder ver a sua *relevância e aplicação nos problemas* diários das aulas. Assim, deveria dar-se prioridade durante o curso, à aprendizagem de "skills" que ajudem os professores

¹ Zeichner entende por *mito* aquele tipo de ideias utilizadas para explicar os factos com *independência* da verdade ou falsidade dessas ideias.

a confrontar-se com as demandas da prática e à necessidade de sobreviver no início da profissão. A teoria poderia vir depois para iluminar os problemas que se vão detectando.

- Sem uma boa dose de teoria, os formandos tornar-se-ão tão *conservadores* na sua futura prática como a maioria dos professores, já que as práticas só servem para adaptar passivamente os futuros professores aos modelos estabelecidos e dominantes na prática escolar.
- Como muitos formadores experimentados sabem, o processo de aquisição de *skills* não se pode acelerar. Alguns não serão dominados senão depois de muitos anos. Não é concedendo mais tempo às práticas que este problema se resolve.

Mas estas afirmações, ainda que não possam ser ignoradas, pouco contribuem para a explicação da relação teoria-prática. Verifica-se, em muitas das análises e propostas, uma falta de clareza na utilização dos termos que limita o seu contributo ao desenho de programas de formação. Assim, seguindo Taylor (1978), deveríamos diferenciar entre:

- a) Teoria-Prática como *termos descritivos* daquilo que formadores, estudantes e supervisores fazem nas escolas de formação. Aqui se situam a maior parte das críticas à formação, mas, como afirma o mesmo autor (*Ibid.*:117), "Em muitas destas discussões sobre teoria-prática, um ou outro dos termos são considerados como essencialmente *não-problemáticos*".
- b) Teoria-Prática como *conceitos epistemológicos* que significam formas diferentes de conhecer a realidade educativa. De que teoria se trata? que classe de actividades e experiências se integram no ensino da teoria e nas actividades práticas e o que se aprende como resultado dessas actividades?

Encontramos, portanto, duas questões diferenciadas, ainda que uma seja determinante da outra. Em primeiro lugar, a relativa à *natureza epistemológica* da teoria e da prática e das suas relações e, em segundo lugar, a relativa à *justificação da prioridade* dos estudos teóricos ou da prática em educação e na formação de professores.

Desde o início do surgimento da reflexão sobre a formação de professores, mas com muita mais acuidade a raiz da preponderância que os modelos tecnicistas foram adquirindo no campo da formação ("treino", segundo estes modelos), que se levantam vozes que questionam o *divórcio* ou a perspectiva *aplicativa* entre a formação teórica e a prática, acentuando que o problema não está na teoria em si mesma, mas na forma como é apresentada, transmitida e adquirida, apelando para a necessidade de construir uma teoria e metodologia específicas para a aprendizagem da teoria-prática educacionais na formação

de professores e, em consequência, apelando também para uma preparação profissional específica para o desempenho da função de formador de professores².

Começa, assim, a surgir a questão epistemológica central de *como se faz a mediação* (tanto a nível interno como externo) entre a teoria e a prática, o que não exime, também, de clarificar cada um dos termos entre os quais se faz a mediação.

Com a relevância que no terreno educativo têm vindo a adquirir, progressivamente, as "perspectivas interpretativas" (com o ressurgimento do conceito de "*teorias práticas*") e mais recentemente as "perspectivas críticas", esta questão tem vindo a ser iluminada com novos olhares que, se por um lado têm contribuído para tornar mais problemática e complexa a compreensão do problema, por outro lado, têm ajudado a clarificar e abrir novas pistas para a reflexão e a investigação sobre a formação de professores e a sua questão central das relações teoria -prática.

Já em 1970, num excelente trabalho sobre a prática da medicina, Freidson (citado por Hoyle, 1985:52) levantava algumas questões fundamentais acerca da relação entre o conhecimento e a prática:

"Mas quais são os referentes do «conhecimento» e a «expertise»? Obviamente, refere-se a um corpo de factos ordenados segundo ideias abstractas ou teorias, que se encontram codificadas em tratados ou manuais que oferecem a substância formal do que os especialistas aprendem nas escolas de formação e do que supostamente aprenderão mais adiante. Não obstante, tal conhecimento é extremamente limitado na realidade, devido à sua escassa relação com as actividades da prática profissional quotidiana. Um prático ou especialista envolve-se em «actividades» e uma actividade não é conhecimento. A falta de equivalência entre conhecer e fazer, requer de nós, tanto a redefinição do «conhecimento» enquanto aquilo que as pessoas informadas/inteligentes fazem, como a distinção do conhecimento enquanto tal, e a análise da sua relação com o que as pessoas informadas fazem".

Na base destas questões relativas à formação de professores encontra-se, segundo Vázquez (1993), a dupla natureza da educação, enquanto *processo activo* e enquanto realidade *objecto de explicação racional* o que levanta o já clássico problema da possibilidade de contraposição entre as dimensões teórica e prática da educação.

Será preciso, então, questionarmo-nos sobre o tipo de actividade (teórica ou prática) característica dos processos educativos e sobre o papel que a investigação desempenha na compreensão e melhoria dos seus problemas. Isto permitir-nos-á uma melhor aproximação ao problema central de como se constrói o conhecimento educativo nos processos de formação de professores e do papel que a teoria, a prática e a investigação podem vir a desempenhar nesses processos.

² Ver o trabalho de McPhie (1978).

Uma das críticas mais persistentes à teoria educacional é a de que não tem valor ou relevância para a prática ("isso está bem em teoria, mas na prática..."). O que se pretende dizer com afirmações deste tipo? Será que quando nos referimos à prática educativa queremos dizer que esta é atórica (*Theory-less*)? Que a prática não se fundamenta e não é orientada pela teoria? Ou seja, que os professores não precisam da compreensão teórica para desenvolver a sua actividade prática? Quando nos referimos à teoria educativa, queremos dizer que esta não orienta a prática (ainda que seja boa em teoria)?

Estas questões confrontam-nos com a evidência da ambiguidade e polissemia destes termos, concluindo que nem todos os seus utilizadores (académicos, investigadores, formadores, supervisores, professores, pais e cidadãos comuns em geral) estamos a falar da mesma realidade, pondo, também, em evidência as dificuldades da discussão acerca das relações entre ambos os termos. Como já se interrogava, em 1904, Dewey, "A teoria educativa é necessariamente abstrusa, remota e pouco útil? ou há elementos práticos contidos nas proposições teóricas? De que 'teoria' estamos a falar e por referência a que 'prática'?"

2. Natureza da "actividade educativa" no âmbito das actividades humanas e sociais

Segundo Langford (1993:36), as disciplinas sociais podem-se dividir entre aquelas que são *teóricas*, ao estar relacionadas com a aquisição de conhecimentos, e aquelas que são *práticas*, ao estar relacionadas com a forma de produzir as mudanças. Do mesmo modo, a diferença entre o tipo de actividade que pressupõe estes dois campos, é vista pelo autor da seguinte maneira (Quadro 1):

<p>Coisas que as pessoas fazem</p> <p>(à diferença das coisas que lhes ocorrem).</p>	<p>Observar ou fazer observações. Intenção implícita: descobrir o que se passa.</p>	<p>Actividades teóricas. Finalidade geral: descobrir a verdade. <i>Exemplos:</i> a física, a psicologia.</p>
	<p>Actividades. Os actos e as observações, juntos, agrupam-se em actividades mais complexas, que por referência à sua finalidade, são:</p>	<p>Actividades práticas. Finalidade geral: produzir uma mudança. <i>Exemplos:</i> agricultura, ensino.</p>
	<p>Actuar ou realizar. Intenção implícita: produzir mudança.</p>	

Quadro 1. Diferença entre actividades teóricas e práticas (Langford, 1973, citado por Carr & Kemmis, p.120)

Assim, as actividades humanas diferenciam-se não só pela natureza da própria actividade (actos ou observações), mas também pela finalidade ou orientação que a dirige. Neste quadro, a educação aparece-nos como uma actividade prática, cuja finalidade consiste em melhorar o ser humano e, como tal, deve orientar-se por princípios e regras racionalmente estabelecidos.

Retomando o pensamento aristotélico sobre as actividades humanas, alguns autores pertencentes ao movimento da Ciência Social Crítica (Habermas, 1971 e Bleicher, 1980) e da Ciência Educativa Crítica (Grundy, 1991 e 1993; Carr & Kemmis, 1988) e outros autores defensores do discurso da "prática", como Schwab (1969) e Stenhouse (1987), diferenciam entre as actividades e a linguagem incluídas na chamada *poiesis* ou *poietike* (acção produtiva) e aquelas incluídas na denominada *praxis* (acção informada). As primeiras caracterizam-se pela elaboração de produtos através da técnica (*techne*) e guiadas por uma ideia ou um fim (*eidos*). São estas as actividades que poderemos denominar *técnicas*. Do outro lado, encontramos as actividades práticas (*praxis*) que têm lugar entre as pessoas e que estão orientadas pela *phronesis* ou disposição moral para actuar correcta e justamente. Grundy (1993:69) expõe claramente as diferenças entre estes dois tipos de actividade:

"Embora a prática (*praxis*) seja também uma acção dirigida para a consecução de algum fim, difere da *poiesis* em alguns aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, o fim de uma prática não é o de produzir um objecto ou artefacto, mas realizar algum 'bem', moralmente desejável. Em segundo lugar, a prática não é um instrumento neutral mediante o qual possa produzir-se este 'bem'. O 'bem' através do qual se desenvolve uma prática não pode ser 'fabricado', somente pode ser 'feito'. Em terceiro lugar, a prática nunca pode ser entendida como uma forma de perícia desenhada para conseguir um fim externo [...] a práxis diferencia-se da *poiesis* precisamente porque o discernimento do 'bem', que constitui o seu fim, é inseparável do discernimento do seu modo de expressão".

À luz desta perspectiva sobre os tipos de actividades humanas, a questão que, então, se nos levanta é a de que tipo de actividade serve para definir a educação, enquanto acção social: teórica, prática, técnica? Reflectiremos acerca destes conceitos para procurar respostas clarificadoras para este problema central das Ciências da Educação e da formação de professores.

2.1. A educação enquanto actividade "prática"

A educação é uma *prática social* caracterizada pela partilha de determinadas crenças e objectivos relacionados com a educação das pessoas. Ao estarem histórica e localmente contextualizadas, numa sociedade concreta, as formas que possa adoptar esta

prática dependerão do conteúdo que se dê ao conceito de pessoa educada numa dita sociedade (Langford, 1993). Muitas são as abordagens que se têm feito, no sentido de caracterizar este tipo de actividade. Tentando sintetizar vários contributos e seguindo Alonso (1991), encontramos as seguintes características específicas das actividades e processos educativos:

a) Natureza *histórica e social* e portanto intrinsecamente *moral e política* da educação, o que implica a consideração simultânea dos problemas instrumentais e axiológicos superando a perspectiva efficientista meios-fins. Os actos educativos estão localizados em circunstâncias históricas e em contextos sociais particulares dos quais se derivam consequências individuais e sociais. São, portanto, de natureza *moral e política*, já que afectam as oportunidades oferecidas às pessoas para aceder a uma vida de maior qualidade e a uma sociedade mais justa. Assim, todas as dimensões das acções educativas podem considerar-se como *problemáticas*, desde a definição dos fins e das metas à selecção dos conteúdos, à escolha da metodologia e dos processos, à organização dos espaços e materiais, às relações de comunicação e distribuição do poder, etc... Assim, os actos educativos são intrinsecamente *problemáticos, dramáticos* e, portanto, *reflexivos* (Carr & Kemmis, 1988; Ferry, 1991; Nóvoa, 1990).

b) Carácter essencialmente *relacional e institucional* da educação, a qual se constrói na relação e para a relação entre educadores-educandos, dentro do jogo institucional que determina esta interacção. Considerar a prática de ensino como um trabalho basicamente relacional é pôr em evidência as dimensões, simultaneamente pessoais e sociais, da intervenção educativa, assumindo a dinâmica da interacção com as suas vertentes de dominação, reciprocidade, dependência e conflito (Ferry, 1991).

c) Natureza intrinsecamente *activa e construtiva* dos sujeitos que se educam os quais constroem significados pessoais sobre si mesmos e sobre a realidade, numa conquista progressiva da autonomia. Neste processo dialéctico (fora-dentro e dentro-fora) torna-se precisa a mediação consciente e profissional do educador, entendido como alguém capaz de criar as condições para a realização de experiências educativas significativas e enriquecedoras (Vigotski, 1979; Coll, 1990; Alonso, 1994; Hendry, 1996).

d) Qualidade *sistémica e complexa* dos *contextos educativos* em que os factores psicológicos, ecológicos e sociais interactuam para construir "contextos imprevisíveis" específicos (Jackson, 1968) ou "nichos ecológicos" particulares (Doyle, 1977), caracterizados pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade dos acontecimentos, segundo Doyle (1977 e 1981), assim como pela incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores, segundo Yinger (1986) e Schön (1983). Estas determinantes exigem dos educadores a criação de estratégias de adequação, denominadas "reacções estratégicas adaptadas" (Nóvoa, 1990) ou "esquemas estratégicos" (Gimeno,

1991), e não estratégias meramente aplicativas, que lhes permita, de forma congruente, reduzir a complexidade do contexto para conseguir a cooperação dos educandos nas tarefas propostas. Assim, esta perspectiva sobre a vida das aulas, posta em evidência em muitos estudos qualitativos (Dreeben, 1973; Sharp & Green, 1975; Doyle, 1981), acentua o carácter *problemático, dilemático e situacional* da intervenção educativa, na qual não é possível utilizar padrões ou teorias universais de aplicabilidade uniforme, superando, assim, as ideias de neutralidade, estabilidade e linearidade, próprias das concepções positivistas/tecnicistas da educação.

e) Natureza *plural e diversa* das necessidades e experiências prévias dos educandos, própria do contexto actual das escolas, que vem reforçar a necessidade de uma intervenção de qualidade — *diferenciada e adequada* —, garantindo, simultaneamente, o direito à diferença e incentivo à diversidade e a redução das desigualdades, de modo a oferecer aos educandos uma igualdade de oportunidades perante o sucesso educativo (Alonso, 1994).

Como complemento destes dados e oferecendo novas perspectivas sobre este tema, nos últimos anos os posicionamentos teóricos em torno da *análise da acção* têm-se desenvolvido enormemente, ressaltando a ideia de que a acção tem um sentido simultaneamente teórico e prático, posto em evidência no conceito de "teorias da acção". Assim, baseando-nos num interessante trabalho de Zabalza (1988), intitulado "La práctica, el práctico y las prácticas...", podemos caracterizar a prática educativa, enquanto forma de acção, com as seguintes notas distintivas:

- A educação é uma *acção tridimensional* que implica o saber e o actuar. Na acção podemos considerar três dimensões fundamentais: (1) A estrutura cognitiva da acção; (2) a componente comportamental da acção; e (3) o significado social da acção, sendo que as três dimensões interactuam, se condicionam e fazem sentido entre si. Assim, "para compreender uma determinada acção educativa não bastará analisar o comportamento observável mas será preciso conhecer o pensamento que o sustenta assim como o tipo de influências sociais que o condicionam e lhe dão significado" (*Ibid.*:158).

- A acção implica a *actuação consciente* dos actores. Pensar os sujeitos como actores implica considerá-los capazes de planear e desenvolver conscientemente a acção dando-lhe um sentido pessoal. A acção, do ponto de vista do sujeito que a realiza é uma sequência significativa e coerente de comportamentos, ou seja, possui uma racionalidade, diferenciando-se da mera "reacção", ou da "rotina", ou de "receitas".

- A acção *tem um sentido situacional*, já que qualquer acção se produz num contexto espaço-temporal que condiciona o seu desenvolvimento e significado. Além disso, as acções estão controladas socialmente pelo marco das ideias, crenças, tradições e valores sociais partilhados pelos actores que participam na mesma prática social.

• As acções educativas são por natureza *acções reflexivas*, orientadas pela razão e dirigidas pelo pensamento (crenças, teorias implícitas, representações, etc), ainda que esta racionalidade esteja "limitada" por condicionamentos psicológicos, ecológicos e sociais. A acção prática dos educadores tem sido concebida como um *diálogo dilemático* (Yinger, 1986), ou como uma *conversação* (Schön, 1983) entre as características da situação e o pensamento e informação prática disponíveis.

Assim, seguindo Handal & Lauvas (1987), ao referirmo-nos à *prática educativa* teremos de considerar três níveis: (1) o *nível da acção* manifesta e observável que os professores desenvolvem nas suas aulas; (2) o *nível conceptual*, ou seja a reflexão que precede, acompanha ou segue à acção propriamente dita e que sustenta, orienta e analisa as decisões pedagógicas; e (3) o *nível da ética*, caracterizado por um tipo de reflexão acerca das justificações e implicações políticas e éticas da acção. Estas três dimensões da prática, funcionando de forma interrelacionada, sofrem a influência de factores contextuais (espaço, recursos, estruturas, cultura, etc...) que restringem ou possibilitam as percepções e escolhas pessoais.

Esta forma de conceber a prática exige do professor um tipo de *conhecimento estratégico* (Shulman, 1986), susceptível de ser mobilizado em situações particulares ou perante problemas que não têm uma solução predefinida caracterizando o núcleo da profissionalidade docente. A este respeito Gimeno (1991:81) reflecte:

"É nos esquemas estratégicos que se define mais claramente a componente intelectual do exercício profissional docente. A prática, na medida em que se encontra ordenada estrategicamente, é inseparável de racionalizações implícitas e explícitas, presentes na mente de quem elabora os esquemas que a ordenam; embora seja alheia às teorias formais em vigor, não é vazia de conteúdos e de pressupostos teóricos. Nem sequer os esquemas mais práticos são simples expressão de actividade, incorporando múltiplos pressupostos, o que os leva a reproduzir convicções, concepções e valores. Quer dizer que não são alheios a componentes intelectuais, éticas e sociais".

Todas estas características da acção educativa desafiam permanentemente os educadores a adoptarem uma atitude *investigativa e reflexiva*, própria da *praxis*, de forma a dar resposta informada e adequada às demandas ecológicas e morais da prática. Não sendo assim, a resposta a estas exigências tende a rotinizar-se e estandardizar-se em padrões estáveis e inconscientes de comportamento. Deste modo, constatamos que as acções educativas se enquadram dentro do mundo das práticas sociais caracterizadas pela *historicidade, complexidade e conflito de valores*, pelo que o conceito de *praxis*, tal como foi conceptualizado, pode servir para definir esta realidade, sendo necessário que os educadores elaborem um "conhecimento prático" (Clandinin, 1986) que possa sustentar, orientar e validar as suas decisões.

2.2. A educação enquanto "actividade teórica".

"Teoria" é um termo vago, ambíguo e de difícil definição. Mostra disso é a diversidade de conceptualizações que se podem fazer sobre o termo:

"[...] Quando hoje em dia se aborda o problema da «teoria e da prática», costuma esquecer-se que o termo «teoria», atendendo à sua origem grega (*theoria*), significa, nada mais e nada menos, que este «descobrir olhando» [...] Filosofar é a mais pura forma de *theorein*, de *speculari*, de olhar pura e compreensivamente a realidade [...] Ali onde se considere o existente de maneira filosófica, ali perguntar-se-á de maneira 'puramente teórica', dum modo não afectado por tudo o que é prático, por toda intenção de mudança e ao mesmo tempo superior a todas as conveniências" (Marz, 1968:43-44).

"A 'teoria' refere-se ao tipo de abstracções acerca do conhecimento, dos processos de ensino e aprendizagem, das crianças e da sociedade que são ensinadas nas universidades e escolas de educação. É uma combinação de princípios, regras, conhecimento, conceitos, ideias e métodos que são codificados em livros ou fazem parte da comunidade académica" (Cohn, 1982:27-28).

"Por isso não será falso afirmar que as teorias que possuímos sobre a realidade, em certa medida, criam os acontecimentos que pretendem explicar. Daí que a teoria, para além de ser o produto da actividade humana, torna-se em elemento interpretativo das realidades observadas" (Carrasco, 1988:314).

"É preciso distinguir entre: (a) teorizar acerca da educação *enquanto prática ou instituição social*; e (b) as teorizações educativas que se dirigem para a *melhoria ou reforma da prática*, ou seja entre o nível especulativo, explicativo e prescritivo da teoria" (Shaw, 1981: 22).

"Penso que se pode elaborar teoria tanto desde o ponto de vista da ciência como desde o ponto de vista da prática e que o último consiste sobretudo em desenvolver a nossa compreensão dos conceitos de sentido comum mediante o estudo de casos concretos" (Elliott, 1990:30).

"As crenças de que todo o "teórico" é não-prático e de que todo o "prático" é não-teórico, são completamente erradas. As teorias não são corpos de conhecimento que possam gerar-se num vazio prático, assim como o ensino não é um trabalho de tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica" (Carr & Kemmis, 1988:126).

Ao analisarmos estas afirmações, encontramos que a noção de teoria pode utilizar-se de diferentes maneiras e com diferentes significados. Servimos-nos dela para nos referirmos aos *produtos da investigação teórica* em diferentes disciplinas como a psicologia ou a sociologia. Neste sentido, apresenta-se em forma de leis gerais, explicações causais,

princípios gerais, proposições, etc... Por outro lado, pode referir-se ao quadro teórico geral que estrutura as actividades através das quais as ditas teorias se produzem, denotando o *paradigma subjacente* (Kuhn, 1962), em função do qual se orienta uma determinada empresa teórica (funcionalismo, construtivismo...). Mas a existência destes níveis da teoria denominada científica, elaborada e validada à luz dos pressupostos e critérios da ciência, não invalida a existência de outros níveis e tipos de teorias que sustentam e orientam a prática social das pessoas, a que comunmente chamamos *crenças, concepções, teorias implícitas*, as quais podem vir a adquirir o nível de teoria quando sujeitas à reflexão e contrastação crítica. Pois, como afirmam Carr & Kemmis (1988:125), "se todas as teorias são produto de alguma actividade prática, por sua vez toda actividade prática recebe orientação de alguma teoria".

Assim, de forma compreensiva, poderíamos afirmar que a teoria é uma elaboração conceptual racional que as pessoas constroem para compreender o mundo e a realidade que as rodeia, para lhes darem sentido e, assim, poderem orientar e transformar a sua prática à luz de determinados objectivos e opções de valor. Neste sentido, a teoria é consubstancial ao ser humano, e a sua capacidade de teorizar é o que dá racionalidade e sentido às suas acções; por isso, em sentido lato, podemos afirmar que todas as pessoas e as sociedades sobrevivem graças à sua capacidade para teorizar, todas as pessoas são teóricos.

Mas nem todas as teorias existentes pertencem ao mesmo nível e categoria. A distinção entre estes diferentes níveis de teoria tem a ver com o tipo de racionalidade que a sustenta, com os processos utilizados para a sua elaboração, com a sua forma de codificação e comunicação, com o seu grau de verdade e validade, e especialmente, com a sua potencialidade para transformar as práticas e a realidade física e social. Assim poderemos falar de teorias de sentido comum, teorias implícitas, teorias práticas, teorias da acção, teorias explicativas e preditivas, teorias prescritivas ou normativas, teorias substantivas e teorias formais, conforme o seu maior ou menor grau de validação científica ou prática e da sua universalidade e aplicabilidade.

A este respeito têm sido feitas várias classificações acerca de diferentes *níveis de teoria* possíveis no campo da educação³. Por exemplo Scheuerl (citado por Vázquez, 1993), formula a distinção entre três tipos de teorias. Em primeiro lugar, as *teorias de tipo fragmentário*, que actuam como esquemas explicativos, a modo de hipóteses e conceitos ainda não suficientemente estabelecidos e validados cientificamente. Entrariam aqui muitas das teorias e juízos de sentido comum e enraizados na tradição educativa e outros partilhados pela comunidade científica mas ainda não comprovados cientificamente. Em segundo lugar, as *teorias descritivas*, cujo grau de validade se consegue através da

³ Sobre este ponto pode-se consultar o trabalho de Vázquez Gómez (1993) sobre a relação teoria-prática em que apresenta algumas destas categorizações da teoria em educação.

possibilidade de comprovação intersubjectiva entre os práticos da educação. Finalmente, as *teorias prescritivas*, de validade universal, que regem os processos e estratégias a utilizar na prática e das quais ainda encontramos poucos exemplos em educação.

A excessiva confiança no "teórico" (Schwab, 1969) é um fenómeno do século XX e mais concretamente no campo da educação, um fenómeno de meados do século XX. Com a explosão da ciência moderna, especialmente durante a segunda metade do século XIX, a concepção filosófica clássica da teoria orientada para a reflexão sobre a prática "justa" e "prudente" ficou drasticamente alterada ao ser retirada do campo da filosofia e ao adquirir o carácter de teoria científica. Por volta dos anos setenta do nosso século, e sob os auspícios do positivismo, "teoria" passou a significar um conjunto de generalizações que, em forma de leis, podiam servir para realizar predições e que, através da manipulação de variáveis adequadas, podiam suscitar um estado de coisas que se considerasse oportuno. "Assim a esfera do 'prático' ficou absorvida pela esfera do 'técnico' e os problemas da 'vida justa' desapareceram frente ao problema técnico de regular as disposições sociais, de acordo com determinados valores predeterminados" (Carr & Kemmis, 1988:145).

Estes autores (Kemmis, 1988; Carr & Kemmis, 1988) falam-nos de duas tradições em conflito sobre a teoria educacional e a sua construção social:

a) A *tradição científica*, baseada na possibilidade de construir uma "ciência aplicada" da educação, a partir da elaboração de "teorias técnicas" no âmbito das diferentes disciplinas das denominadas Ciências da Educação, com valor universal e susceptíveis de ser aplicadas à prática educativa, independentemente dos contextos em que esta se desenvolve. São, por isso, teorias explicativas e preditivas de tipo geral, capazes de serem aplicadas através da procura dos meios tecnológicos adequados. Esta tradição, incluída na linha das tradições "fechadas" (Popper, citado por Langford, 1993:36), considera que, uma vez definidos os fins (*eidos*), a questão dos meios não reveste problematicidade, assim como as relações entre educação e sociedade, não existindo a compreensão de que as coisas possam ser e fazer-se de formas diferentes. Na sua visão instrumental e eficientista da educação, contemplam a escolarização como uma forma de treinar os estudantes para a sua participação na sociedade e na economia, considerando a formação de professores como uma "preparação para o desempenho das tarefas técnicas requeridas pela escolarização" (Kemmis, 1988:50).

b) A *tradição da filosofia clássica aristotélica*, baseada na elaboração de "teorias práticas" ou "morais" recuperadas por autores como Schwab (discurso prático), Hirst (teorias educativas operacionais), Gadamer (princípios práticos) Stenhouse (princípios de procedimento), Shon (conhecimento prático) ou Kemmis (teorias críticas) em que se coloca a primazia do *ético* e da *crítica*, frente ao *teórico* ou o *técnico*, para justificar as práticas educativas. É a procura do "bem" através do exercício do juízo prático (*phronesis*)

o que orienta a acção, ainda que nesta perspectiva o próprio conceito de "bem" seja considerado problemático. Nas palavras de Grundy (1993:74),

"O que precisamos na esfera da acção social em que se insere a educação, não é tanto previsibilidade como prudência, não tanto habilidades e técnicas como juízo, não tanto objectivação como diálogo e interacção".

Assim, a *phronesis* apresenta-se-nos como uma forma de *reflexão*, relacionada com a transposição dos valores éticos universais para formas de acção em situações concretas, fazendo a mediação entre a teoria e a prática (*praxis*).

Sendo esta uma tradição "aberta" ou "crítica" (Popper, citado por Langford, 1993), em que as pessoas são conscientes de que podem fazer as coisas de forma diferente se assim escolherem fazê-lo, procurando formas mais adequadas de o fazer, as questões fundamentais estarão relacionadas com o questionamento da própria natureza e funções da educação, a natureza da sociedade, o sentido do "bem", da humanidade, a justiça e as relações de poder, a hegemonia, tratando de formar os professores "para que façam juízos prudentes sobre a sociedade, a educação, o seu papel como professores e as suas responsabilidades perante os alunos e a sociedade" (Kemmis, 1988:50). Assim, enquanto a educação se levar a efeito de acordo com uma tradição crítica e aberta, haverá espaço para que os professores reflectam e investiguem sobre o conhecimento que orienta as suas práticas. Como assinalam Carr & Kemmis (1988:128):

"Isto não significa que a relação entre o teórico e o prático seja tal que a teoria *implique* a prática, nem que *se derive* da prática, nem sequer que *reflecta* a prática. Trata-se de que, ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes, a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas em que a prática se experimenta e se entende. Ou seja, não há transição da teoria à prática enquanto tal, mas antes, do racional ao irracional, da ignorância e do hábito ao conhecimento e à reflexão. [...] fechar o hiato entre o teórico e o prático não é uma questão de melhorar a eficácia prática dos produtos das actividades teóricas, mas de melhorar a eficácia prática das teorias que os professores utilizam para conceptualizar as suas actividades. Neste sentido, reduzir a distância entre a teoria e a prática é o *objectivo* central da teoria educativa e não algo a ser feito *depois* da teoria ter sido construída, mas sim *antes* de poder pensar na sua aplicação efectiva".

A mesma perspectiva "prática" da teoria é adoptada por Peters (1968 e 1977), em trabalhos de grande impacto na comunidade científica. A sua denúncia da falta de evidência científica que sustente a convicção da possibilidade de aplicar a teoria na prática, assim como da compartimentação das disciplinas na formação de professores, leva-o a procurar a elaboração de uma Teoria Geral (Integrada) da Educação para a formação de

professores, pois trata-se "não de formar filósofos, psicólogos ou sociólogos, mas bons educadores" (Peters, 1977:160). Este autor afirma que o enfoque da teoria educacional, através dos problemas práticos, responde melhor à natureza desta teoria e, ao mesmo tempo, estimula os estudantes a pensar mais e melhor sobre as suas práticas.

Do mesmo modo, a crítica que, em 1969, Schwab fazia da "modalidade teórica", no campo do currículo, parece-nos ainda totalmente pertinente para questionar o papel da denominada teoria "científica":

"O campo do curriculum atingiu esta situação catastrófica devido a uma inveterada, não questionada e errónea confiança na teoria. Adoptou teorias (estranhas ao campo da educação) relacionadas com a ética, o conhecimento, as estruturas política e social, a aprendizagem, a mente e a personalidade, e utilizou essas teorias emprestadas de uma forma teórica, ou seja, como princípios a partir dos quais deduzir objectivos e procedimentos correctos para as escolas e as aulas" (*ibid.*:197).

A partir da constatação do fracasso dos "princípios teóricos" no campo do currículo, este autor realiza uma análise das *incapacidades* da teoria, em três dimensões: o fracasso da sua esfera de aplicação, o vício da abstracção e a sua especialização e pluralidade radical. Estes defeitos impedem a possibilidade de produzir mudanças na educação, pelo que o autor reclama uma viragem de perspectiva a que denominará "modalidade prática". Esta basear-se-á, fundamentalmente, no levantamento e avaliação de problemas e na criação antecipada de alternativas, utilizando para isso o que denomina como *método deliberativo*. Este, por contraposição aos métodos indutivos ou dedutivos, caracteriza-se pela "tomada de decisões sobre como actuar numa situação concreta"

"A deliberação é complexa e árdua. Trata tanto dos fins como dos meios e deve encará-los como mutuamente determinantes. Tem de tentar identificar, com respeito a ambos, que factos podem ser importantes. Deve descobrir os factos significativos no caso concreto, tratar de encontrar os *desiderata* do caso e criar soluções alternativas. Tem de medir as consequências de cada alternativa em todas as suas ramificações. Terá então que considerar as alternativas, os seus custos e consequências e escolher, não a alternativa *correcta*, pois não existe tal coisa, mas a *melhor*." (*Ibid.*:208)

Assim, o modo de conhecer e de teorizar das ciências sociais, copiado das ciências naturais, durante a primeira metade do século XX, com o fim de lhe dar um estatuto de cientificidade, tem sido posto em causa e tem vindo progressivamente a ser abandonado em favor de uma teoria enraizada e construída a partir dos problemas da prática e das teorias implícitas que a sustentam e, por isso, com o contributo e a participação activa dos "práticos" em diálogo com os "teóricos". Um dos elementos importantes na reconstrução da teoria social, em geral, tem sido o retomar do problema-chave da relação entre a teoria e a

prática sociais. Também em educação tem havido uma renovada preocupação com este problema. Não se trata de que este problema estivesse longe da consideração dos teóricos e dos práticos da educação, pois sempre tem existido a preocupação pela adequação entre o que as teorias descreviam ou explicavam sobre a prática e pela medida em que a prática concretizava a teoria. Como afirma Kemmis, (1988:15),

"Trata-se, antes, de que o problema geral da relação entre teoria-prática tem sido proposto de uma maneira nova que não contempla em primeiro plano as funções da teoria como fonte de prescrições para a prática (teoria—>prática), ou que a prática seja considerada primariamente como fonte para a elaboração das teorias (prática—>teoria). As novas formas de apresentar os problemas da teoria e da prática oferecem caminhos mais reflexivos e mutuamente constitutivos de entender a relação (teoria<—>prática) enquanto historicamente formada e socialmente construída e praticada".

Nesta linha de entendimento da teoria, pelo significado que adquiriu, neste últimos anos, na conceptualização da actividade docente, destacamos o papel da denominada "*teoria prática*" que, segundo Handal & Lauvas (1987:9), se refere ao "sistema de conhecimento, experiência e valores de tipo pessoal, integrado e mutável, que são relevantes para a prática num determinado momento". Isto significa que esta classe de teoria é um constructo individual conformado por uma variedade de acontecimentos ligados à experiência e aos valores, crenças e ideais pessoais. Segundo estes autores quando nos referimos a este tipo de teorias práticas, a partir de um ponto de vista analítico, podemos diferenciar nelas três componentes interrelacionadas: a *experiência pessoal*; o *conhecimento, experiências e teorias transmitidas*; e os *valores*. Esta última componente desempenha uma influência decisiva nas outras duas, já que os valores condicionam a nossa percepção da experiência, assim como a aceitação ou rejeição das ideias e experiências transmitidas pelos outros. Em termos de compreensão e de mudança das teorias práticas, é necessário ter em conta estes três elementos e a sua natureza integradora, que determina os *códigos* através dos quais as pessoas percebem, dão sentido e justificam a sua experiência.

Para estes autores (*Ibid.*:29), podem-se utilizar três tipos de justificação para as decisões práticas, reportando-se a três níveis de raciocínio pedagógico integrado nas "teorias práticas": (a) Justificações *baseadas na teoria*, que corresponderiam ao nível do conhecimento transmitido; (b) justificações *baseadas na prática*, relativas à experiência pessoal; e (c) justificações baseadas em *razões de tipo moral /ético /político*.

As "teorias práticas" são pessoais, embora possam ser partilhadas por vários indivíduos através da sua explicitação e comunicação, tornando-se, então, em *códigos colectivos* como base para a acção. Esta ideia reveste uma importância fundamental na inovação e melhoria das escolas, em que o trabalho colaborativo permite a clarificação e

partilha das "teorias práticas", dando um sentido de coerência global às decisões, sustentadas em valores, ideias e experiências compartilhadas.

3. Perspectivas epistemológicas acerca do conhecimento profissional

Se olharmos para estas tradições epistemológicas, podemos constatar que, embora coincidindo na ideia de que a educação é uma actividade tendente ao aperfeiçoamento do ser humano e, enquanto tal, deve ser realizada conforme a princípios e regras racionalmente estabelecidos e que servem para justificar e orientar a prática, a diferença entre elas surge quando nos questionamos sobre o tipo de *racionalidade* que as sustenta. Do mesmo modo, coincidindo na existência de um conhecimento profissional que orienta a intervenção educativa, a interrogação seria acerca do tipo de racionalidade que sustenta este conhecimento profissional dos professores, ou seja, como se adquire, como se valida e se justifica e a que interesses serve. Como já fomos adiantando, no nosso discurso, existem três grandes correntes epistemológicas acerca da natureza e construção do conhecimento pedagógico — positivista, interpretativa e crítica — que, por sua vez, assentam as suas raízes nas duas grandes tradições acima apresentadas.

A integração da teoria-prática na formação de professores depende sobretudo da compreensão que tenhamos do processo mediante o qual os professores transformam o conhecimento em acção e vice-versa. É este um processo *unidireccional* como o entendem as perspectivas "positivistas" (científico-técnicas) ou antes trata-se de um processo *dialéctico*, na linha das posições "interpretativas" e "críticas"?

Baseando-nos em alguns trabalhos de síntese sobre estas perspectivas (Popkewitz, 1980; Tom & Valli, 1990; Escudero, 1993; Pérez Gómez, 1993, Grundy, 1991; Guba, 1990), analisaremos algumas das características distintivas destas orientações epistemológicas, que denominamos como: positivista, interpretativa e crítica.

Segundo Shaver (1993:297), tradicionalmente o conceito de epistemologia referia-se a como as pessoas elaboram um conhecimento acerca da realidade, seja através do desenvolvimento de *corpus comuns de conhecimento* por meio da investigação científica, seja do estabelecimento de um *conhecimento pessoal* tal como as crenças, representações, ideias pessoais acerca dessa mesma realidade. Actualmente, o termo epistemologia aplica-se também à forma como as pessoas aprendem, sendo que o construtivismo entende a aprendizagem como um processo activo de construção e reconstrução significativa do conhecimento sobre a realidade. No processo de construção do conhecimento profissional, ambas as dimensões, a social e a individual, são importantes, já que a construção do conhecimento pessoal através do processo de aprender a ser professor se produz num contexto social em que, tanto os paradigmas dominantes na concepção do conhecimento

quanto os contextos sociais regulados por valores, interesses e racionalidades imperantes, condicionam a emergência do conhecimento profissional.

Para o *positivismo*, a primeira destas perspectivas, o conhecimento pedagógico baseia-se na existência de princípios e leis gerais sobre o ensino e os fenómenos educativos elaborados através de processos de investigação rigorosa, objectiva e experimental, dos quais podem derivar-se regras e normas que regulam a intervenção do professor na prática, através do domínio de *skills* e técnicas que funcionam como mediadoras entre a teoria e a sua aplicação na prática. Isto baseia-se na convicção de que é possível produzir explicações científicas sobre a realidade educativa, susceptíveis de serem utilizadas genericamente para tomar decisões rigorosas, objectivas e eficazes.

Assim, esta perspectiva rege-se por um modelo de "racionalidade instrumental", próprio das ciências produtivas (*poiesis*, na linguagem aristotélica) e do pensamento burocrático/tecnológico, ambos baseados num enfoque de "meios-fins", no qual os objectivos são definidos em termos de resultados a atingir seleccionando-se, para isso, os meios instrumentais mais adequados. Trata-se de uma espécie de "eficientismo pedagógico" (Gimeno, 1982) em que a questão de encontrar os meios mais adequados para atingir os fins previamente definidos é somente de natureza empírica e científica, diferenciando, assim, claramente as questões instrumentais (meios) das questões de valor (fins).

O modelo que serviu de base à elaboração dos princípios e regras que regerão a prática é o modelo correlacional "processo-produto" tendente a encontrar explicações causais entre o comportamento do professor e os resultados dos alunos (Rosenshine & Furst, 1973; Gage, 1978) e dando como algo óbvio esta causalidade determinista, sem se questionar sobre outros factores contextuais, históricos, sociais ou pessoais. Transparece, assim, uma "visão autocrática do conhecimento" (com relações imperialistas entre os que o possuem e os que não o possuem) (Gilroy, 1993: 91) sendo a sua natureza *fixa, objectiva, absoluta e neutra*. É por isso que, nesta perspectiva positivista, os contextos são entendidos como algo pré-existente e estável, neutro e isento de valores e conflitos correspondendo aos profissionais o papel de aplicar (*executar*) o conhecimento de forma uniforme e eficiente, sem se questionar sobre as demandas ou solicitações plurais e diversas provenientes daqueles contextos.

Finalmente, as relações teoria-prática são entendidas de forma unidireccional, já que não existe um conhecimento prático e subjectivo, como tal, à margem do conhecimento teórico válido e universal. Por isso, como afirma Gilroy (1993: 92), não existe possibilidade de "estabelecer pontes epistemológicas entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático pois não se podem estabelecer pontes entre abismos insalváveis".

Na segunda das perspectivas, a *interpretativa*, baseada na tradição fenomenológica, o conhecimento pedagógico é de tipo *pessoal, subjectivo, idiossincrático e situacional*,

construído nos contextos diversos e plurais através da elaboração de significados (crenças, representações, perspectivas, esquemas de acção) que dão um sentido pessoal à acção. Surge, portanto, uma visão subjectiva do conhecimento, que enfatiza a supremacia da experiência directa sobre qualquer outro tipo de conhecimento (Gilroy, 1993:93). Aqui não temos, como na posição anterior, dois tipos excludentes de conhecimento, mas uma única categoria — a do conhecimento pessoal e experiencial — já que a realidade não existe independentemente das construções mentais dos indivíduos. Como reflecte este autor:

"Se todo conhecimento é 'o meu conhecimento', então o problema dos objectivistas - da criação de pontes entre o que não se pode unir - deixa de ter sentido, já que só existe um tipo de conhecimento, o do indivíduo. Filosoficamente, desaparece a teoria dos dois mundos de Platão, substituída pela teoria do mundo único de Epicuro e, em ciência, pelo subjectivismo de Feyerabend (1975). Assim pois, a autocracia pode ver-se substituída pela absoluta autonomia dos indivíduos" (*Ibid.*: 92).

A concepção do conhecimento profissional tem subjacente a metáfora do *homem como ser racional, activo, criador de significados, autónomo e criativo*, preocupando-se a investigação pela procura dos significados que os professores atribuem (especialmente através da linguagem) às suas acções, em determinados contextos ecológicos. Surge assim um novo paradigma, denominado "pensamento do professor" (Clark & Peterson, 1986; Shavelson & Stern, 1983), que muito tem contribuído para ampliar o campo de compreensão do conhecimento profissional e em que se utilizam constructos teóricos tais como: teorias da acção, conhecimento prático, conhecimento em acção, epistemologias da acção, constructos pessoais, crenças educativas, etc... Como aponta Marcelo (1986:16),

"O factor que diferencia a investigação sobre pensamentos do professor de outras abordagens é precisamente a sua preocupação em conhecer quais são os processos de raciocínio que ocorrem na mente do professor durante a sua actividade profissional. Assume-se como premissas fundamentais que o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, aceita-se que os pensamentos do professor guiam e orientam o seu comportamento".

Nesta investigação, de corte fenomenológico e ecológico, dá-se prioridade à "geração de hipóteses" (Glaser & Strauss, 1968) do que à sua verificação, sendo entendido o papel do investigador como o de alguém implicado no objecto de investigação (observador-participante), com base na assunção epistemológica de que não pode separar-se o investigador daquilo que se investiga, já que a realidade não existe independentemente da construção mental dos indivíduos (Shaver, 1993).

O tema da validação e generalização do conhecimento levanta problemas, que discutiremos noutra parte, mas que se relacionam com o "*relativismo epistemológico e ético*" (Tom & Walli, 1990) presente nesta perspectiva interpretativa, já que a aceitação e a compreensão das múltiplas subjectividades, com os seus valores e pontos de vista diferenciados, torna impossível "oferecer qualquer forma de crítica das ideias e valores que em última instância dão sentido aos indivíduos ou grupos em estudo" (*Ibid.*:376). Encontra-se aqui, talvez, a única coincidência entre a perspectiva positivista e a interpretativa, no sentido de ambas considerarem os contextos sociais como preexistentes e não questionáveis, estando a questão dos valores ausente da pesquisa e da reflexão, embora por razões diferenciadas. No primeiro caso, devido à sua separação radical entre factos e valores e, no segundo caso, devido a esta ser uma questão pertencente ao âmbito do privado, de escolha e opção individual.

Apesar da diversidade de posições representadas na terceira das perspectivas, denominada *crítica*, onde, segundo Guba (1990), se incluem uma variedade de correntes de pensamento "*ideologicamente orientadas*", tais como, neo-marxistas, feministas, "pedagogia da libertação", investigação emancipatória, Escola de Frankfurt e deconstrucionistas, todas elas coincidem em que a situação educativa e social actual é extremamente injusta e desigual, necessitando por isso de mudanças profundas e qualitativas (Popkewitz, 1980). Estas correntes, outorgando um papel central aos *valores*, aderem a uma "*epistemologia social* em que a pesquisa e a justificação do conhecimento não podem separar-se dos contextos sociais e históricos em que os investigadores trabalham" (Shaver, 1993:301). O conhecimento, enquanto construção social, é aberto à mudança (Adler & Goodman, 1986), estando intimamente conectado a interesses específicos, já que segundo Habermas (1971) e Giroux & McLaren (1986), a questão epistemológica chave é: "que conhecimento ao serviço de que tipo de interesses".

Assim, o conhecimento pedagógico baseia-se na autoconsciência crítica dos profissionais e constrói-se através do confronto colectivo e aberto das ideias e opções nos processos de discussão crítica, de participação e de investigação colaborativa. Estes processos promovem a capacidade dos profissionais para se libertarem dos preconceitos e rotinas, submetendo o seu trabalho a um exame sistemático. Isto leva a uma superação do discurso privado para estabelecer "comunidades críticas" de investigação (Kemmis, 1993), capazes de reflectir sobre como as estruturas políticas e sociais se relacionam com os objectivos e as práticas educativas e como exercem a sua influência sobre elas, e de actuar em consequência.

Apesar de alguns autores desta perspectiva adoptarem uma posição determinista acerca do poder que as instituições estabelecem sobre as pessoas, os pensadores de orientação crítica (Apple, 1982; Giroux & McLaren, 1986; Torres, 1991) têm uma concepção dialéctica das relações de poder, já que, ainda que considerem as pessoas e as

escolas limitadas pelas pressões institucionais, estas são capazes de actuar e transformar o *statu quo* orientadas pelos valores. Por isso, nesta perspectiva, a reflexão sobre os contextos escolares, enquanto contextos socialmente construídos, adquire uma importância central, convergindo as diferentes correntes na preocupação comum de ajudarem os professores a "verem as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos nos quais trabalham e a compreenderem como as suas acções diárias como professores estão necessariamente associadas às questões de continuidade ou de mudança social" (Zeichner, 1993:44). A este respeito, Gilroy (1993:98) assinala:

"Deste modo, os conhecimentos "práticos" e "teóricos" interagem em diversos contextos, sendo o contexto apropriado, mais do que o conhecimento em si mesmo, o que define o que deve ser denominado "teoria" e "prática" [...] e os critérios de racionalidade serão certos ou não segundo o contexto".

As relações teoria prática são, deste modo, vistas numa perspectiva dialéctica (*praxis*), em que as "teorias" não são *corpus* de conhecimento que possam gerar-se num vazio prático, como também o ensino não é um trabalho de tipo mecânico alheio a toda reflexão. Os que se dedicam à "prática" da educação possuem alguma "teoria" prévia que estrutura a sua actividade e guia as suas decisões. A teoria educativa não é uma teoria aplicada como também não é certo que a teoria derive da prática, nem que seja um mero reflexo dela. Trata-se antes de, ao submeter à análise crítica e reconsideração racional as crenças e justificações que orientam as práticas tradicionais vigentes, a teoria enforme e transforme a prática modificando as formas em que a prática é entendida e realizada. Assim, como entendem Carr & Kemmis (1988), "reduzir a distância entre a teoria e a prática será o objectivo fundamental da teorização educativa", permitindo que "os aspectos subjectivos e objectivos do conhecimento sejam contemplados conjuntamente sem que um deles tome uma posição de domínio do outro" (Gilroy, 1993: 94). Esta superação dá-se, segundo esta perspectiva, pela concepção da *dimensão social* do conhecimento, reconhecendo que nem o subjectivismo nem o objectivismo podem, por si sós, reflectir com propriedade as complexidades do conhecimento que suscita a nossa realidade social, com um tipo de racionalidade historicamente situada, prática, e implicando por isso, eleição, deliberação e juízo (Bernstein, 1978).

De acordo com estas ideias, a abordagem de investigação mais apropriada para esta perspectiva crítica é a denominada investigação-acção emancipadora, entendida por Carr & Kemmis (1988:174) como "uma forma de indagação autorreflexiva que os participantes empreendem em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas, o seu entendimento das mesmas e das situações em que estas têm lugar". Como assinala Porlan (1993:133):

"Trata-se de construir através de processos de reflexão profissional e reflexão social uma teoria crítica do ensino que não se limitando a dar conta dos problemas práticos da aula e das crenças implícitas dos professores, permita orientar a acção transformadora das ditas práticas a respeito dos obstáculos políticos e sociais que as dificultam".

Esta concepção da investigação-acção alerta para a distinção realizada por Giroux & McLaren (1986) entre o "discurso da crítica" e o "discurso da possibilidade", em que não será suficiente, na formação de professores, a análise crítica da realidade, mas antes que esta deve conduzir à procura de *práticas transformadoras* do estado das coisas existentes, à luz dos valores assumidos como desejáveis.

Constatamos, pois, como estas três abordagens — positivista, interpretativa e crítica — que acabámos de analisar sucintamente, apresentam três concepções epistemológicas que diferem radicalmente na forma de abordar o conhecimento profissional. Em jeito de resumo, apresentamos o quadro 2, que reflecte as três tradições e as suas respostas às questões da relação teoria-prática:

	FORMAS	PROPÓSITOS	PRÁTICA	VALORES
POSITIVISTA	generalizações e regras	prescrições	derivada da teoria instrumentalismo	neutra separação de factos e valores
INTERPRETATIVA	esquemas argumentos e premissas práticas	percepção e compreensão	independente situacional	relativismo moral
CRÍTICA	bases para a acção libertadora	promover acção libertadora	<i>praxis</i> emancipadora	centrada nos valores compromisso social

Quadro 2. Tradições epistemológicas (Adaptado de Escudero, 1993)

Embora coincidamos com Porlan (1993) em que, nos professores e na sua formação, ainda predomina uma epistemologia de corte cientifista e positivista, as outras duas perspectivas, interpretativa e crítica, estão a contribuir lentamente para alterar o panorama da realidade da formação de professores e da educação nas escolas, possibilitando a abertura de pontes epistemológicas entre o conhecimento prático e o teórico, entre o conhecimento pessoal e aquele científica e socialmente construído.

4. Papel das disciplinas e do conhecimento base

Será então que, como questiona Conant (1963:119), estamos confrontados com a necessidade de considerar simultaneamente as disciplinas que elaboram generalizações predizíveis e aquelas que se relacionam com os juízos de valor, pois, em situações práticas como o ensino, ambas são inseparáveis?

Neste contexto, qual o papel das disciplinas que trabalham com o conhecimento científico? Qual o seu contributo para resolver os problemas da prática educativa e portanto para a formação de professores? Com base em que critérios se pode validar e legitimar a teoria educativa?

Para clarificar melhor esta questão parece-nos da maior relevância a discussão científica entre Hirst e O'Connor e entre Gadamer e Habermas acerca das relações teoria-prática em educação, exposta por Elliot (1987) num artigo de grande impacto nas comunidades científicas, já que apresenta posições representativas das diferentes tendências acima analisadas, no âmbito da ciência positivista, interpretativa e crítica.

Sendo o ponto central desta discussão a crítica à posição positivista de que a teoria se desenvolve e valida independentemente da prática, as diferenças entre as posições interpretativas (Hirst, 1983; Gadamer, 1977) e as críticas (Habermas, 1971) baseiam-se fundamentalmente na prioridade dada à prática como fonte de validação e legitimação da teoria, através da reflexão moral (*phronesis*), segundo a perspectiva interpretativa ou, através do exercício da crítica e do diálogo emancipadores, segundo a perspectiva crítica. Apesar das diferenças entre estas duas posições, existe em comum entre elas o papel importante que reservam à *reflexão prática/crítica* como processo mediador, e ao mesmo tempo reconstrutor, entre a teoria e a prática, podendo as disciplinas teóricas iluminar com os seus princípios este processo reflexivo. Assim, segundo Hirst (1983:155) os "constructos teóricos das disciplinas básicas podem constituir critérios adequados se proporcionam uma base para a crítica dos constructos propostos pelas teorias práticas". Por isso, poderíamos afirmar, seguindo Gadamer, que as disciplinas sociais como a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia proporcionam uma base para criticar os valores e crenças que subjazem aos princípios práticos. Assim como a *phronesis* é o contexto em que os princípios práticos se comprovam e desenvolvem em relação com as situações particulares, é também o contexto em que os valores e crenças subjacentes se manifestam e se submetem à crítica. Assim, Gadamer "não só funde interpretação e compreensão, mas também aplicação e compreensão, propondo uma conexão inextricável do teórico e do prático em toda a compreensão" (*Ibid.:161*).

Outros autores como Clark (1988) e Fenstermacher (1986) também se preocuparam em reflectir sobre esta questão, propondo algumas formas em que a investigação fundamental e a teoria podem enriquecer a prática. Assim, Clark pensa que esta ligação

pode apresentar três formas: (1) a *impossibilidade* de ligação, caso os investigadores prossigam interesses particulares evitando discutir as implicações práticas das suas pesquisas; (2) a possibilidade de uma ligação *directa*, caso os formadores de professores ajudem os futuros professores a pensar nas formas em que a investigação tem demonstrado ser mais eficaz para produzir resultados positivos nos alunos; e (3) um tipo de ligação *indirecta* entre investigação/investigador e prática/práticos em que o investigador actua como consultor dos professores envolvidos em processos de investigação e de transformação das suas práticas.

Acerca desta problemática, Tom & Valli (1990), ao questionarem-se se haverá alguma forma de ligação pela qual o conhecimento científico possa ou deva influenciar a prática, apresentam uma tipologia que pretende mostrar diferentes pontos de vista sobre o papel do "conhecimento científico base" para iluminar ou melhorar a prática.

O primeiro destes pontos de vista vem marcado pelas posições empírico-analíticas, especialmente construídas com base no modelo de investigação *processo-produto*, sendo Gage (1963, 1978, 1984) um dos representantes mais conhecidos na defesa da transformação *directa* das bases científicas da pedagogia em *regras* para a acção prática. Mas, ainda que existissem estes princípios gerais e regras, fruto da investigação experimental, estas não podem contemplar a complexidade e diversidade dos contextos educativos e, em última instância, os professores não saberiam em que circunstâncias as aplicar.

Em segundo lugar, outro ponto de vista, representado por autores como Clark (1988) e Fenstermacher (1982), defende que as relações entre o conhecimento base e a prática são *indirectas*, correspondendo ao prático a *mediação* entre estas duas realidades. Estes autores defendem um tipo de relação conhecimento-prática "que respeite, de um lado, a complexidade do ensino e, de outro, a consideração do professor (ou formador de professores) como prático que legitimamente detém a responsabilidade pela tomada de decisões profissionais" (Tom & Valli, 1990: 380). Enquanto que Clark propõe uma abordagem de "o investigador como consultor", Fenstermacher propõe uma relação baseada em "esquemas" ou representações dos fenómenos educativos que podem ajudar os professores a olhar para o seu trabalho de formas diferentes, sendo que a crítica que se lhes pode fazer é a de que, embora defendendo o direito dos práticos a decidir sobre as implicações dos achados da investigação, "não explicam suficientemente como o conhecimento pode influenciar ou transformar as percepções do prático" (Tom & Valli: 380).

Uma terceira forma de ligação conhecimento-prática é a oferecida por Phillips (1980, citado por Tom & Valli, 1990), que a concebe como uma relação de independência, resultante da incapacidade do conhecimento para possuir orientações adequadas para cada situação ou problema do ensino. Os achados da investigação deveriam ser relevantes para

situações específicas através do que denomina "premissas de conexão" (*linking premises*), entre as quais diferencia as "premissas empíricas", caso os achados sejam relevantes para uma situação particular, ou "premissas de valor", quando se enfatiza a relevância educativa de um achado. Phillips defende que, ainda que um curso de acção pedagógica, baseado no raciocínio prático, possa ser empiricamente compatível com o conhecimento baseado na investigação, tal compatibilidade não é essencial, especialmente no que se refere às premissas de valor. Coincide, no entanto, com Fenstermacher em que os resultados da investigação podem tornar-se evidentes para ajudar os professores a avaliar a adequação das premissas empíricas aos seus argumentos práticos.

Finalmente, em oposição a este ponto de vista, Giroux & McLaren (1986) defendem que existe uma íntima relação entre conhecimento e prática. Partindo da ideia de que as práticas educativas actuais são incapazes de realizar os valores democráticos e, tendo em conta a centralidade dos valores no conhecimento, este torna-se, simultaneamente, fonte de justificação para o questionamento das práticas actuais através da crítica (discurso da crítica), e possibilitador do surgimento de novas práticas transformadoras consistentes com os valores democráticos (discurso da possibilidade). Assim, os professores, enquanto "intelectuais transformadores" (Giroux, 1990), devem ultrapassar uma posição neutral perante o conhecimento e a prática, orientando a sua actuação por considerações políticas e morais conscientemente assumidas, de forma a poder transformar as dinâmicas de opressão existentes na escola e na sociedade.

Para finalizar este ponto sobre o papel do conhecimento base na formação dos professores, parece-nos pertinente, pela sua capacidade de síntese, a apresentação da proposta realizada por Vally & Tom (1988) que propõem cinco critérios interrelacionados para avaliar e contrastar os diferentes tipos de conhecimento base, de forma a que, de maneira adequada, este possa iluminar e orientar a prática de ensino e de formação de professores. Os requisitos propostos seriam: academicismo (*scholarly*), multiplicidade, relação, utilidade e reflexão.

O primeiro destes critérios, denominado *academicismo (scholarly)*, refere-se à necessidade de ter em conta as perspectivas do conhecimento e formas de pesquisa características das disciplinas tradicionais. Mas estes autores defendem que o conhecimento académico não pode reduzir-se ao conteúdo destas disciplinas, devendo incluir também a *sabedoria da prática*, já que "o conhecimento prático não deriva necessariamente das experiências através do ensaio-erro, mas também pode ser gerado através da análise sistemática da prática do ensino" (*Ibid.*:6).

Tendo em conta que a formação de professores é mais um projecto de educação do que de treino, em que os professores devem ter a oportunidade de aproximação a diferentes explicações, teorias e perspectivas acerca dos fenómenos do ensino, que levantam

diferentes tipos de questões e respostas para os problemas da prática, um segundo critério, denominado de *multiplicidade*, consistiria em respeitar esta proposta.

Em terceiro lugar, o critério de *relação* refere-se à necessidade de relacionar o conhecimento descritivo com o conhecimento prescritivo, os aspectos normativos do ensino com os aspectos técnicos, tradicionalmente apresentados de forma separada. Atendendo a que, por vezes, e por influência do positivismo, as questões técnicas e metodológicas são tratadas como fins em si mesmas, com a presunção de estarem livres de valores, os autores defendem a necessidade de aquelas "serem apresentadas no contexto e subordinadas às questões normativas dos fins, dos significados e valores que se enraízam no contexto social da escolarização" (*Ibid.*:6).

Um outro critério a considerar na análise do conhecimento base é aquele que os autores denominam *utilidade*, o qual propõe a necessidade de organizar o conhecimento de forma a ser aplicável em situações particulares do ensino, apresentando-se de maneira a estimular a credibilidade, a significatividade e a funcionalidade para a prática profissional.

Afinal, tendo em conta que "a questão central na formação de professores não é a de aplicar o conhecimento na prática, mas antes a de desenvolver uma forma de pensamento acerca da prática" (*Ibid.*:6), o critério de *reflexão* indica que o conhecimento base deve ser apresentado de forma a estimular o pensamento e a consideração dos problemas da prática, à luz das diferentes perspectivas e visões do ensino. É aqui que, atendendo à incerteza, singularidade e conflito de valores que caracterizam a prática do ensino, se torna necessário o desenvolvimento do *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção*, propostos por Schön (1987).

Esta análise sobre as relações conhecimento-prática mostra-nos a complexidade que reveste o estabelecimento de fontes seguras das quais extrair o conhecimento base para o ensino e, em consequência, para a elaboração de programas de formação de professores, existindo diferentes perspectivas de abordagem deste problema. Os critérios para a avaliação do conhecimento acima tratados, apresentam grandes virtualidades para serem respeitados, tanto na organização do conhecimento nos currículos, como na sua apresentação nos processos e metodologias de formação. Torna-se, assim, necessária, na reconsideração dos currículos de formação de professores, uma cuidadosa reflexão sobre estes diferentes pontos de vista acerca do conhecimento e das suas possibilidades para transformar a consciência e o raciocínio pedagógico dos professores, na procura de uma prática racionalmente fundamentada e orientada por valores.

5. O papel da investigação educativa

Tendo em conta que a actividade investigativa é uma actividade social que só resulta inteligível com referência aos propósitos gerais que a orientam, em relação a um determinado objecto de conhecimento, neste caso os fenómenos sociais/educativos, quais serão, então, as características distintivas da investigação educativa? Quais os critérios para a caracterizar como tal?

A história recente da investigação educacional tem vindo a ser marcada, no âmbito da filosofia da ciência, pela discussão e profunda divisão entre as perspectivas e modelos positivista e interpretativo, sendo os conceitos de "explicação científica" e "compreensão interpretativa" entendidos, por ambos, como categorias mutuamente exclusivas. O ponto central em discussão é se o modelo de pesquisa científico-naturalista tem ou não lugar na investigação educativa.

A partir das críticas ao positivismo, entre as quais se destacam as realizadas por K. Popper (1963), surgem novas interpretações que apresentam uma imagem da ciência muito diferente da orientação positivista ortodoxa. Seguindo Carr & Kemmis (1988:132-140), podemos considerar algumas características da filosofia da ciência "post-empírica":

Num primeiro momento, rejeita-se a ideia positivista de que o trabalho científico consiste na *procura da certeza e da verdade* e, no seu lugar, aceita-se que o progresso científico só é possível se se admite a impossibilidade do conhecimento absoluto e a falibilidade de todas as crenças. O próprio Popper (1972, citado por Carr & Kemmis, 1988) disse "na ciência o nosso ponto de partida é o sentido comum e o nosso maior instrumento para o progresso a crítica".

Rejeita-se, também, a imagem do científico como *espectador* que observa e regista em *atitude objectiva e passiva* o mundo da natureza. Além disso, o papel do científico não consiste tanto em produzir teorias como em examinar e discutir as teorias já estabelecidas na linguagem e sentido comum. Por outro lado, a filosofia positivista, ao centrar-se na lógica da prova utilizada para demonstrar a verdade dos produtos finais da indagação científica, não deu conta da importância do próprio *processo de indagação* utilizado pela ciência. Assim, a "objectividade" científica não é algo que se possa garantir mediante a aplicação esquemática de alguma prova lógica ou apelando ao mundo dos factos neutrais e prévios a toda a interpretação. Esta consegue-se, sim, quando os participantes se revelam dispostos a submeter as suas opiniões, preconcepções e achados, à disposição da *análise crítica* através de discussões e argumentações abertas e imparciais. A objectividade baseia-se no acordo intersubjectivo de uma comunidade de investigadores cujas deliberações se regem por normas partilhadas e contrastadas de racionalidade.

Finalmente, estas características põem em evidência que a ciência nunca se produz num vazio social. Pressupõe sempre a existência de uma *comunidade crítica de investigadores*, aberta e pluralista. Exige, também, uma apreciação dos contextos históricos e sociais em que se levantam as questões, contribuindo para a realização dos ideais democráticos e da forma democrática de vida social.

Estas ideias gerais sobre a ciência adquirem maior acuidade se as aplicarmos ao campo da investigação das ciências sociais e mais concretamente das ciências da educação. Dado que toda investigação se realiza num quadro ou matriz paradigmática (Khun, 1973), que define as características do objecto de investigação, dos problemas a propor e investigar, da natureza dos processos de investigação, das metodologias e instrumentos mais adequados, assim como dos critérios de validação e legitimação do conhecimento produzido, parece necessário, antes de mais nada, questionarmo-nos sobre a natureza dos fenómenos educativos e sobre a intencionalidade que deve presidir a qualquer processo de investigação.

Em primeiro lugar, no que respeita às características dos fenómenos educativos, como já foi acima tratado, encontramos algumas notas que os diferenciam claramente dos fenómenos naturais. Pérez Gómez (1993b: 116) define estes fenómenos sociais e educativos como: (a) carácter radicalmente *inacabado* e *dinâmico*, ressaltando a sua dimensão criativa, construtiva e aberta à mudança; e (b) a sua *dimensão semiótica*, em que sobressai a relação indeterminada e polissémica entre o significante observável e o significado latente. "A realidade educativa é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode-se transformar, reconstruir ou destruir [...] Por outro lado, no âmbito social, são tão importantes as representações subjectivas dos factos como os próprios factos" (*Ibid.*:119). Dado que os indivíduos são agentes activos que constroem de forma condicionada o sentido da realidade em que vivem, podemos afirmar que não existe uma única realidade no âmbito social e educativo, mas múltiplas realidades, fruto das interacções entre a diversidade de sentidos e das interpretações individuais.

Estas interacções são o que possibilita a existência de *práticas sociais*, caracterizadas pela posse e partilha de crenças, objectivos e teorias operatórias comuns que dão consistência e sentido a tais práticas. "O que dá unidade e identidade a uma prática social é o objectivo global que orienta e fixa as metas dos comportamentos dos seus praticantes" (Langford, 1993). Assim, poderemos perguntar acerca da intencionalidade e sentido da investigação educativa, enquanto prática social.

Diferente do entendimento da ciência positivista, o objectivo da investigação educativa não pode reduzir-se à produção de conhecimento verdadeiro, válido, universal e generalizável. Como afirma Pérez Gómez (1993b:121), "Na abordagem interpretativa, a finalidade da investigação não é a predição e o controle, mas a compreensão dos

fenómenos e a formação dos que neles participam para que a sua actuação seja mais reflexiva, rica e eficaz". Assim, se considerarmos que a *investigação de problemas educativos* é o que proporciona à investigação educativa a pouca ou muita unidade, valor ou coerência que possa ter, a pedra de toque deste tipo de investigação, não será somente o seu refinamento teórico, nem a sua capacidade para satisfazer critérios derivados das ciências sociais, mas, sobretudo, a sua capacidade para *compreender e resolver problemas educativos* e para transformar e *melhorar a prática* da educação.

Se os problemas da educação se produzem quando há discrepância entre a prática e a teoria do praticante acerca da sua prática ou quando as práticas utilizadas se revelam inadequadas à sua finalidade, então é evidente que as noções de "teórico" e "prático" podem ser reinterpretadas de forma distinta da sua aceção comum na investigação educacional (Carr & Kemmis, 1988:125). Assim sendo, a dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o carácter educativo da investigação já que impede ou dificulta "o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a acção, para desenvolver uma acção informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor..." (Pérez Gómez, 1993b:117). Por este motivo, qualquer interpretação da natureza da investigação educacional que se limite a transformar os problemas da educação numa série de problemas teóricos ou abstractos, distorce seriamente a finalidade e a natureza da própria investigação.

Por outro lado, as actividades educativas não se podem observar e investigar à margem da *referência aos valores e às crenças* educativas que partilham os que estão imersos em tais práticas. Dado que os práticos da educação devem possuir de antemão alguma compreensão e interpretação do que fazem, assim como algum conjunto complexo, talvez não explícito, de crenças segundo as quais as suas práticas adquirem sentido, é necessário que possuam algum tipo de "teoria" que lhes sirva para explicar ou orientar o seu comportamento. Isto confronta-nos com a inadequação do investigador observar e pesquisar alguma prática educativa sem atender ao modo de entendimento utilizado pelos práticos. As crenças e concepções prévias dos praticantes, admitindo que sejam constitutivas das suas práticas, são também crenças e preconcepções sobre a natureza das situações em que actuam e sobre o tipo de consequências dessas práticas. Por isso, a investigação educacional não poderá ser entendida como um olhar distanciado sobre os fenómenos educativos que ocorrem no terreno complexo e dinâmico da prática, mas antes como uma investigação *na prática, para a prática e com os práticos* da educação.

Nesta linha, pode ser esclarecedora a diferença feita por Elliott (1990:34-38) entre o que denomina como "*investigação educativa*" e "*investigação sobre educação*" elaborando nove proposições, através das quais mostra os traços distintivos destes dois tipos de investigação educacional (Quadro 3):

Parâmetro	Investigação educativa	Investigação sobre a educação
<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva - Conceitos - Dados - Teoria - Método - Generalização - Participação na análise dos dados - Técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto natural - Sensibilizadores <i>A posteriori</i> - Qualitativos - Substantiva - Estudo de casos - Naturalista - Participação de professores e alunos - Observação participante e entrevistas informais 	<ul style="list-style-type: none"> - Laboratório - Definidores <i>A priori</i> - Quantitativos - Formal - Experimental - Formalista - Sem participação de professores e alunos - Observação não participante, utilizando sistemas de categorias <i>a priori</i>.

Quadro 3. Diferença entre "investigação educativa" e "investigação sobre educação" (Elliott, 1990)

Resumindo, decorre do pensamento de Elliott sobre este tema que a "investigação educativa" ao contrário da "investigação sobre educação" pretende melhorar as conceptualizações de sentido comum que possuem os práticos, utilizando para isso conceitos de tipo "sensibilizador" e prioritariamente dados de tipo qualitativo. Esta investigação pretende desenvolver uma teoria "substantiva" da acção, por contraposição a uma teoria "formal" — no sentido em que estes dois tipos foram definidos por Glasser & Strauss (1968) —, utilizando como metodologia privilegiada o "estudo qualitativo de casos" particulares. O tipo de generalizações próprio desta investigação educativa é naturalista pois os participantes, implicados na investigação, são os responsáveis pela validação da investigação. Por outro lado, os conceitos não se definem *a priori*, mas o seu desenvolvimento, modificação e revisão são fruto da própria investigação. É por isso que a investigação educativa envolve necessariamente os participantes (professores, alunos e outros membros da comunidade educativa) no processo de investigação, ultrapassando a sua condição tradicional de *objectos* de investigação. Finalmente, as técnicas prioritárias, utilizadas pelo facilitador/investigador externo, são a observação participante e a entrevista informal.

Estas características da investigação educativa, capaz de dar resposta aos problemas da prática, estão na base do movimento de "investigação-acção educativa" que, desde a sua primeira conceptualização por Lewin (1946) no campo da psicossociologia, até aos nossos dias, tem adquirido, nas suas diferentes vertentes e orientações, grande relevância na inovação das escolas e na melhoria da profissionalidade docente.

Kemmis & McTaggart (1988:9) definem a investigação-acção como "uma forma de indagação introspectiva, colectiva, empreendida por participantes em situações sociais com objecto de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais e educativas, assim como a compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar". Teremos

oportunidade, na segunda parte deste trabalho, de aprofundar este tema, ao desenvolvermos o estudo de caso sobre o Projecto PROCUR.

Para finalizar este ponto, a partir das perspectivas baseadas na "racionalidade prática" (interpretativa e crítica), retiraremos algumas implicações para a investigação educativa.

Em primeiro lugar, a missão da investigação educativa consiste em *gerar teorias "substantivas"* que busquem o seu fundamento nas complexidades da realidade prática e não esteja distorcida pela imposição de *teorias "formais"* que predeterminam quais serão os problemas da investigação e quais as suas categorias relevantes.

Por outro lado, se o papel da teoria é o de contribuir para resolver os problemas educativos, é preciso mudar os critérios para validar, legitimar e avaliar essa teoria. Tal como já assinalava Dewey (1933), a prova para validar a teoria deve basear-se e *confirmar-se na experiência prática*, pois como também afirmam Carr & Kemmis (1988:139), "a teoria só adquire um carácter educativo quando ela mesma é corrigida, melhorada e aconselhada pela prática, sendo a prática quem determina o valor de qualquer teoria educativa e não o contrário".

Do mesmo modo, o êxito da investigação depende do modo como os professores se vejam impulsionados a desenvolver uma *compreensão mais rica e clara* dos seus próprios problemas e práticas, por isso, a *participação activa dos práticos* na investigação é algo imprescindível, convertendo-se eles mesmos em investigadores da educação. A este respeito Shön indica (1993:17):

"Os bons professores podem ser vistos como investigadores de direito próprio, consistindo a sua investigação na reflexão *em e sobre* a própria prática. O contributo mais valioso dos investigadores educacionais consistirá em inventar formas de colaboração com os professores, de forma a estimular e relevar a sua prática como investigadores".

Isto implicaria a criação de comunidades investigativas em que colaborassem estreitamente os investigadores académicos e os investigadores práticos.

"Interpretada desse modo, a investigação educativa seria 'científica' no sentido de submetida a noções de consistência lógica, rigor e reflexão crítica e, ao mesmo tempo, "prática" porquanto respeitasse e preservasse o contexto em que surgem os problemas educativos e se põem à prova quaisquer soluções para os mesmos" (Carr & Kemmis, 1988:139).

Esta forma de conceber a investigação educativa terá *consequências metodológicas* importantes, tanto na forma de definir os problemas a investigar, no entendimento do papel dos investigadores e nas estratégias e instrumentos a utilizar, como nas formas de validação

e generalização dos dados e *inclusive* nos modos de elaboração dos relatórios de investigação, privilegiando as abordagens qualitativas e ecológicas face às experimentais ou quase-experimentais. Pérez Gómez, em 1982, caracterizava resumidamente esta metodologia em comparação com a metodologia empírica analítica, da seguinte maneira:

"É um movimento metodológico [...] que supõe a traslação das prioridades metodológicas, da generalização estatística apoiada em medidas de tendência central para o estudo das peculiaridades e à consideração idiossincrásica do comportamento e situações humanas; da redução e operacionalização de variáveis à consideração holística da vida peculiar dos sistemas abertos, complexos e mutáveis; do controlo artificial de variáveis à observação aberta e flexível da vida no seu contexto natural; do distanciamento asséptico do investigador à participação activa e à observação directa dos acontecimentos, implicando-se inevitavelmente na sua dinâmica; das técnicas objectivas de testes e questionários estandarizados à observação interactiva e à entrevista; do desenho pré-estabelecido e rígido ao desenho flexível e emergente da abordagem progressiva; do relatório anónimo à reportagem viva que inclui as opiniões e pontos de vista dos participantes" (*Ibid.*: 31).

Acreditamos que esta visão da investigação com a sua percepção das relações teoria-prática em educação, apesar de se encontrar ainda muito longe das tradições de "racionalidade técnica" dominantes no terreno académico e prático das escolas, tem potencialidades inovadoras para transformar as práticas de formação dos professores enquanto mediadores críticos da qualidade da educação pois, como reflecte Carr (1993:20),

"a qualidade educativa passa necessariamente pelo reconhecimento da educação como uma acção reflexiva em que os valores éticos, o conhecimento e a prática estejam inextricavelmente ligados".

Será esta atitude de investigação, evidenciada fundamentalmente na capacidade de pensar sistemática e criticamente sobre o que se faz e para que se faz, que torna um professor profissional da educação, possuidor de um conhecimento pedagógico construído à luz de uma "racionalidade reflexiva".

6. Aprendizagem do ensino e construção do conhecimento profissional

A questão de como os professores aprendem a ensinar ou de como constroem o seu conhecimento *sobre* e *para* o ensino é básica no campo da formação de professores, evidenciando-se nela claramente o problema das relações teoria-prática. No entanto, esta não é uma questão simples ou de fácil entendimento devido, por um lado, à recente

preocupação investigativa sobre o tema e, de outro, à diversidade de significados da expressão "aprender a ensinar" (Montero, 1992). Tentaremos abordar as respostas para esta questão, utilizando para isso uma perspectiva histórica, que nos permita compreender as diferentes abordagens teóricas e linhas de investigação existentes.

6.1. Linhas iniciais de investigação sobre "aprender a ensinar"

Durante os anos sessenta, setenta e parte da década de oitenta, ainda sob a influência dos modelos tecnicistas e funcionalistas ou dos humanistas, a investigação sobre este tema dirigiu a sua atenção, quer aos processos de aquisição de *skills* e de técnicas, quer ao desenvolvimento da personalidade com incidência especial nas atitudes e preocupações, dirigindo também o seu interesse para os aspectos ocupacionais do ensino e a sua influência na socialização dos professores, através do desenvolvimento de perspectivas e orientações profissionais. Um aspecto comum de todos estes estudos é a sua centração prioritária na formação inicial de professores e, quando muito, no primeiro ano do exercício da profissão, já que somente na década de oitenta surgirá o interesse pela formação contínua. Analisaremos sucintamente estas linhas iniciais de investigação sobre formação de professores e o processo de aprender a ensinar.

6.1.1 Aquisição de competências

Em primeiro lugar, encontramos um grupo de estudos relacionado com as tentativas para modificar os comportamentos dos professores mediante a utilização de sistemas de treino intensivos e sistemáticos para a aquisição de competências e *skills* pré-estabelecidos num programa de formação. Isto baseia-se na assunção de que é possível identificar, controlar e manipular os resultados do ensino-aprendizagem, modificando determinadas dimensões na conduta do professor. Assim, concebe-se o ensino como um somatório de comportamentos e habilidades específicas cujo domínio por parte do professor influenciará o ensino como um todo. Por outro lado, espera-se que estes comportamentos, adquiridos em situação de laboratório (microensino, por exemplo), sejam depois transferidos para o contexto real de ensino nas escolas. A maioria destes estudos (Rosenshine & Furst, 1971; Borich, 1978) utilizam o *design* clássico de pré-teste/pós-teste (Campbell & Stanley, 1963) para verificar o impacto do treino sistemático na aquisição de competências e *skills* docentes. Este tipo de investigação tem evidenciado que, ainda que a curto prazo se verifique alguma eficácia na modificação do comportamento docente (Flanders, 1977; Peck & Tucker, 1973), não existe evidência empírica da sua permanência nos contextos reais das aulas. Vários estudos, como os de Copeland & Doyle (1973), indicam que, ainda que o treino em *skills* influencie o comportamento no contexto artificial de laboratório, este treino tem pouco impacto no ambiente real das aulas, devido ao facto das variáveis contextuais

servirem como mediadoras da actuação do professor, na medida do grau de "congruência ecológica" entre as suas destrezas e a ecologia da aula.

6.1.2 Processo-produto

Um segundo grupo de estudos sobre formação de professores relacionado com o anterior e denominado de *processo-produto* ou *eficácia docente* (Gage, 1972; Dunkin & Biddle, 1974; Medley, 1977) pretendia identificar a conexão entre comportamentos específicos do professor e resultados favoráveis nos alunos, seja nos conhecimentos, seja nas atitudes. As variáveis comportamentais que se correlacionavam positivamente eram transformadas em competências a serem desenvolvidas nos programas de formação de professores. Apesar das centenas de estudos realizados segundo este modelo, os resultados são muito inconsistentes, levantando-se muitas críticas (Heath & Nielson, 1974; Doyle, 1977; Popkewitz *et al.*, 1978) acerca do próprio modelo experimental de investigação. Entre estas, ressaltam as relativas à visão fragmentada do comportamento docente, à visão individualista da interação professor-aluno e ao esquecimento das variáveis contextuais, que determinam a diversidade de ambientes e a complexidade da vida social das aulas.

6.1.3 Desenvolvimento da ideologia e atitudes

Outra linha de investigação, típica desta época dos anos sessenta e setenta, centra-se no estudo dos efeitos dos programas de formação, em especial das Práticas Pedagógicas, no domínio afectivo dos futuros professores, integrado por *atitudes, interesses, motivação e preocupações*. Relativamente ao desenvolvimento de preocupações e interesses são muito conhecidos os estudos de Fuller (1969) que, com base numa perspectiva humanista, e apoiando-se na necessidade de elaborar programas de formação de professores baseados nos interesses, sentimentos e motivações dos estudantes, apresenta um modelo de desenvolvimento das preocupações docentes em quatro etapas. Estas etapas iniciam-se com a preocupação acerca de "si mesmo como estudante", segue-se uma fase de preocupações acerca de "si mesmo como professor", para progressivamente derivar em preocupações acerca das "tarefas de ensino" e, finalmente, nas preocupações acerca dos "alunos". Assim, os professores em formação e os professores principiantes preocupam-se, em primeiro lugar, com a sua própria segurança e sobrevivência, mais tarde com problemas relacionados com o domínio das técnicas e tarefas de ensino e, em último lugar, com a sua influência nos alunos. Segundo Fuller (1970) e Fuller & Bown (1975), estas fases estão relacionadas com a maturidade docente, adquirindo o ensino uma maior qualidade quando os professores estão mais interessados nos alunos do que em si próprios. Para isso foi criado um programa de maturação das preocupações dos professores, através de um

processo que compreendia quatro tipos de actividades: a identificação, o levantamento, a avaliação e a resolução.

O campo da *mudança de atitudes e ideologia* é aquele que apresenta uma maior consistência entre os diferentes estudos, aceitando-se como um dado evidente, na comunidade investigadora daquela época, que as atitudes dos estudantes perante a educação, se tornam mais "progressistas" e "liberais" durante a formação teórica, transformando-se em mais "tradicionais" e "conservadoras" à entrada do período de estágio e da experiência real do ensino (Helsel & Krchniak, 1972; Hoy, 1967; Gordon, 1970; Massonat & Piolat, 1976). Segundo os autores que sustentam esta posição, verifica-se uma regressão das atitudes durante o primeiro ano de ensino, processo esse que se inicia já anteriormente, durante o período de estágio. Esta linha do desenvolvimento das *atitudes* e da *ideologia* durante a formação, estudada sobretudo com base em questionários e inventários de atitudes⁴ aplicados num modelo de pré-teste/pós-teste, independentemente dos contextos e dos programas específicos, levou a um certo consenso entre os investigadores acerca do modelo denominado "Progressista — tradicional" e da procura de interpretações explicativas deste fenómeno.

As várias tendências explicativas podem ser agrupadas, segundo a classificação de Zeichner & Tabachnick (1981) e Alonso (1986), em três modelos interpretativos da relativa influência da teoria e da prática na mudança de atitudes e ideologia, que podemos enunciar como: (a) a influência liberal e progressista da formação na universidade e uma mudança para posições mais tradicionais durante o estágio e primeiro ano de ensino; (b) o baixo impacto da formação profissional e a manutenção de atitudes tradicionais adquiridas antes da formação; e (c) a cumplicidade das escolas e universidade no desenvolvimento de ideias e atitudes tradicionais.

A posição defendida no *primeiro* destes modelos, a mais comum e corroborada por centenas de estudos em diferentes países (Morrison & McIntyre, 1967, Gibson, 1972; Cohen, 1973; Feldman & Newcomb, 1973; Anderson, 1974; Hoy & Rees, 1977; Altet, 1981), entende as práticas pedagógicas como um processo de socialização burocrática, como uma força para reprimir o aprendido na formação teórica e como uma oportunidade para a aprendizagem de estratégias de sobrevivência e de comportamentos conformistas. Dada esta unanimidade, as diferenças viriam marcadas pela questão das distintas influências ou agentes específicos de socialização, causadores desta mudança progressista→tradicional. Assim, *as influências* que, segundo estes investigadores, parecem ter mais impacto são:

⁴ Entre os instrumentos mais utilizados destacam-se o MTAI, *Manchester Educational Opinion Scale*, e o "ACP 77".

- a) O choque de transição (Salcillo & Van Fleet, 1977; Corcoran, 1981; Alverman, 1981);
- b) Os professores-cooperantes (Friebus, 1977; Karmos & Jacko, 1977; Villar Angulo, 1981; Applegate & Lasley, 1982; Copeland, 1982);
- c) Os supervisores universitários (Andrews, 1976; Bowman, 1979; Kilgore, 1979; Zimper *et al.*; 1980);
- d) Os alunos e outras pessoas significativas (Karmos & Jacko, 1977; Friebus, 1977);
- e) A ecologia da aula (Doyle, 1977; Copeland, 1978 e 1980);
- f) A burocracia escolar (Helsel & Krchniack, 1972; Hoy & Rees, 1977)
- g) A própria personalidade (Wright & Tuska, 1968; Walter & Strivers, 1977; Kremer & Moore, 1978; Glassger & Sprinthal, 1980).

Durante as práticas e o estágio, o professor-estudante vê-se influenciado, em maior ou menor medida, por todo este conjunto de forças que, de alguma maneira, condicionam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, obrigando-o, através de mecanismos, mais ou menos claros ou encobertos, a adaptar-se e conformar-se. Constata-se, assim, o nível elevado de determinismo com que este modelo encara o processo de socialização dos futuros professores, os quais se vêem impelidos a aceitar as normas e valores do grupo ocupacional.

Os autores integrados no *segundo modelo* (Shipman, 1967; Lortie, 1975), embora reconhecendo esta mudança tradicional das ideias e atitudes, oferecem outra interpretação, em que se defende que a influência socializadora mais forte se produz antes da entrada na formação, como fruto da activação da "cultura latente" adquirida durante a "biografia" enquanto alunos. Ressalta aqui de novo o determinismo desta posição, já que quase nada pode ser feito, na formação, para modificar as atitudes e ideias adquiridos ao longo da experiência enquanto alunos através das centenas de horas passadas a observar professores e a interiorizar modelos de ensino e de aprendizagem, imperantes na cultura escolar.

Um *terceiro modelo* explicativo atribui à universidade e às escolas responsabilidades partilhadas nesta mudança de atitudes (Bartholomew, 1976; Popkewitz, Tabachnick & Zeichner, 1979; Tabachnick, 1980; Gimeno & Pérez, 1980). Isto evidencia-se fundamentalmente na concepção do conhecimento imperante na universidade, de corte positivista e idealista, e na sua visão das relações teoria-prática, de tipo científico-técnico e instrumental. A isto acrescenta-se o carácter verbal, abstracto e compartimentado dos conteúdos, assim como a visão idealista da teoria, não baseada na análise da realidade complexa e diversa das escolas (a universidade prepara o melhor dos mundos possível), favorecendo o surgimento do "choque de transição", estado propício para a efectivação da socialização adaptativa. Se, por um lado, a universidade transmite no seu discurso

mensagens progressistas e inovadoras, descontextualizadas da realidade das escolas, por outro lado, a sua prática (currículo oculto) é profundamente conservadora e academicista. Deste modo, não estando estas mensagens inseridas numa prática coerente, coarcta-se a realização de uma autêntica "conversão psicológica" nos estudantes. De acordo com esta interpretação, os efeitos conservadores da cultura universitária virão a ser, posteriormente, reforçados pela cultura da escola.

Esta análise dos três tipos de interpretação sobre a influência relativa da teoria e da prática na formação/socialização dos professores leva-nos a constatar que o papel da universidade aparece como o mais controverso já que, à partida, não se questiona o papel conservador e burocrático das escolas. Parece claro que não se pode assumir que o papel das instituições de formação seja inovador e crítico, enquanto se atribui às escolas toda a responsabilidade, acerca dos resultados não desejáveis da formação. A investigação deve dar mais atenção ao papel dessas duas instituições, de forma a ter uma visão mais global do processo de formação. Para além disso, os defensores destas diferentes explicações parecem coincidir numa *concepção determinista e nomotética* do processo de socialização, na linha dos modelos funcionalistas. Apesar desta evidência acerca da influência adaptadora dos programas de formação ou dos factores biográficos, existe também evidência, em estudos mais recentes, da influência que os estudantes podem vir a exercer sobre esses programas e sobre as instituições formadoras, assim como da sua capacidade para assumir algum tipo de controlo sobre os seus próprios processos de socialização.

Finalmente, embora exista uma coincidência no modelo progressista—tradicional, interpretada, de forma diferenciada, nos numerosos estudos que explicam este fenómeno da socialização no processo de aprender a ensinar, sobre ele ainda sabemos muito pouco e de forma pouco consistente. Isto deve-se, por um lado, ao modelo de investigação utilizado, centrado nas atitudes e ideologia, sem a preocupação pela observação e análise dos comportamentos e interpretações dos estudantes ao longo do processo. Por outro lado, a maioria destes estudos limita-se a investigar as atitudes e ideologias expressas em inventários, independentemente dos contextos específicos em que os programas de formação se desenvolvem. Como Keddie (1971) mostra, não podemos aceitar uma correlação directa entre a ideologia e atitudes, com um alto nível de abstracção, e as perspectivas que orientam as práticas diárias nas escolas. O tema da discrepância entre atitudes manifestas e o comportamento, evidenciada em vários estudos sobre formação de professores (Ryans, 1960), é um dado de grande interesse para compreender os mecanismos patentes e ocultos da socialização, ao mesmo tempo que nos mostra a limitação de se centrar exclusivamente no estudo das atitudes, como via para o entendimento da complexidade, interactividade e multidimensionalidade do processo da socialização.

Estas três linhas de investigação — aquisição de competências, eficácia docente e desenvolvimento de atitudes e ideologia —, feitas fundamentalmente à luz dum paradigma quantitativo e funcionalista, apresentam muitas limitações próprias deste modelo para poder compreender a complexidade do processo de aprender a ensinar e para organizar programas de formação de professores, baseados nessa investigação. McIntyre (1980:296) expõe assim estas limitações:

"Em 1970 alguns de nós, por exemplo os que estávamos ligados ao microensino, pensávamos que a investigação sobre o ensino poderia conseguir um *corpus* de conhecimento teórico, que por sua vez poderia gerar princípios prescritivos que constituiriam o centro dum programa teórico/prático de formação de professores. Mas, estávamos enganados. A investigação sobre o ensino, não só tem fracassado em produzir o tal *corpus* de conhecimento, mas também a reflexão sobre esta investigação faz-nos concluir da impossibilidade de o construir. A minha conclusão é a de que não há, nem talvez possa haver, um *corpus* de conhecimento teórico a partir do qual possamos derivar princípios prescritivos para a formação de professores"

Nesta mesma direcção pronunciavam-se Cronbach (1975); Popkewitz, Tabchnick & Zeichner (1979); Fisher & Berliner (1979), entre outros. Todos eles se questionavam se o paradigma de investigação "convencional" (quantitativo), com a sua concepção da ciência e da realidade social, seria adequado para estudar o fenómeno do ensino e, por analogia, o da formação de professores.

6.1.4 Desenvolvimento de perspectivas profissionais

Com o progressivo surgimento, na década de oitenta, do paradigma qualitativo — interpretativo e ecológico —, vários investigadores interessados pelos *processos de socialização* na aprendizagem do ensino, começaram a preocupar-se pelo "estudo do desenvolvimento de perspectivas profissionais durante a formação". O que move estes investigadores não é tanto a mudança de atitudes antes e depois da formação, mas sim a descoberta dos significados que os estudantes vão elaborando como fruto da sua formação e socialização, num contexto ecológico determinado. Becker *et al.* (1961:36) define as *perspectivas* como "modelos de pensamento e acção que se desenvolvem como resposta a um tipo específico de pressões institucionais e que servem para resolver os problemas levantados por essas pressões". Lacey (1977) introduz o conceito de "*estratégia social*" que, para ele, é mais rico e amplo do que o de *perspectiva*, definindo-o como "*sistemas coordenados de ideias-acção*", intimamente ligados a sistemas culturais de referência. Nesta mesma linha, Tabachnick, Popkewitz & Zeichner (1979-80) definem as perspectivas como a "maneira como os professores pensam acerca do seu trabalho (sobre o aluno, o currículo, a disciplina, a escola, etc...) e a forma como tornam significativos esses

pensamentos através da sua actuação na prática". Assim, as perspectivas diferem, tanto das atitudes como da ideologia, em que não são meras disposições a actuar ou ideias gerais e abstractas, mas antes estão ligadas à acção em situações específicas.

Uma revisão, realizada por Alonso (1986), de vários estudos qualitativos sobre o desenvolvimento de perspectivas profissionais na formação inicial (Iannaccone, 1963; Tabachnick, Popkewitz & Zeichner, 1979-80; Gibson, 1976; Lacey, 1977; Vonk, 1983; Tabachnick & Zeichner, 1984), mostra a existência de uma certa coincidência na conceptualização das etapas de desenvolvimento das perspectivas durante o período de estágio pedagógico. Isto permitiu-nos elaborar um modelo que mostra as diferentes etapas e dimensões do processo de socialização profissional experimentado pelo professor-estudante, na sua passagem do papel de estudante ao de professor. Alguns dos traços mais característicos de cada etapa podemos resumi-los assim:

1ª Etapa: "Ilusão", "sonho", "serviço", "lua de mel". Esta primeira fase de contacto com a realidade escolar caracteriza-se pela ilusão, idealismo, optimismo e descoberta. Estas disposições são acompanhadas por uma atitude crítica perante a actuação dos professores cooperantes e por uma certa afirmação na sua capacidade para realizar um ensino mais criativo, assim como para estabelecer com os alunos relações mais humanas e afectivas.

2ª Etapa: "Desilusão", "ansiedade", "crise". Estas características surgem em consequência da incapacidade para realizar as mudanças e inovações que tinham idealizado. Em certos casos, isto é acompanhado por uma espécie de "parálise" fruto da descoberta de não dominar a situação e da incapacidade para aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos na formação teórica. O dilema mais comum nesta etapa é o de como manter o controlo da aula e, simultaneamente, preservar os ideais educativos. A vivência de contradições e inseguranças deriva, frequentemente, em frustração e sentimentos de culpa, sentimentos esses que o estudante procurará desviar utilizando estratégias diversificadas.

3ª Etapa: "Sobrevivência", "segurança". A procura da sobrevivência e da segurança para superar o processo sem excessivo desgaste emocional e com a aprovação dos supervisores, parece caracterizar esta etapa. À medida que vão conseguindo o controlo da turma e sendo capazes de realizar as tarefas mais ou menos rotineiras da aula, a ansiedade decresce e aumenta a segurança. Deste modo, os interesses mais sinceros e genuínos relativamente ao ensino vão sendo paulatinamente desviados perante a necessidade de sobreviver.

4ª Etapa: "Realidade", "utilitarismo", "adaptação" (para a maioria); "adaptação estratégica", "perspectivas de independência", "criatividade" (para poucos). Apesar da maioria dos estudantes desenvolverem perspectivas "utilitárias" e "instrumentais", como forma de adaptação às demandas da realidade do ensino, isto não é generalizável a todos os estudantes. Alguns deles vão desenvolvendo práticas mais criativas e pessoais, actuando

como participantes activos no seu processo de socialização e desenvolvendo uma variedade de "estratégias sociais" para lidar com as pressões programáticas, institucionais e contextuais, que vão desde a "resistência aberta" à "adaptação estratégica", passando pela "redefinição estratégica" (Lacey, 1977). O seu *status* ambíguo de, simultaneamente, professor e estudante, obriga-os a desenvolverem estratégias de adequação e ajustamentos continuados, para dar resposta às exigências e expectativas diferenciadas destes dois tipos de papéis.

Nestes estudos qualitativos tem-se evidenciado uma perspectiva interactiva, construtivista e ecológica do processo de socialização ressaltando, de um lado, os traços diferenciais e idiossincráticos desse processo e, de outro, a atenção às características dos programas e dos contextos em que se desenvolve a experiência de formação. Como assinalam Tabachnick & Zeichner (1985: 59), na sua investigação sobre este tema, é preciso

"Enfatizar uma visão "crítica" da socialização que a entende como um processo dialéctico e contraditório, como um processo colectivo mais do que individual, e como um processo situado no amplo contexto das instituições, da sociedade, da cultura e da história".

Assim, considerando a necessidade de encontrar dimensões concretas da formação que influenciam o processo de aprender a ser professor, este tipo de investigação deve continuar a preocupar-se com a análise de: (a) a estrutura e conteúdos dos currículos de formação, tanto a nível de projecto como de desenvolvimento; (b) as características dos contextos em que se desenvolve a experiência de formação, tanto prática como teórica; e (c) as características das pessoas que participam nas experiências e o tipo de interacções que se estabelecem entre elas.

Constata-se, assim, que estes estudos qualitativos iniciais sobre a aprendizagem do ensino começam a dar atenção às dimensões cognitivas da prática, influenciando o surgimento de um novo paradigma denominado de "pensamento do professor" (*teacher thinking*), que muito tem contribuído para a compreensão do conhecimento docente. Este paradigma situado na perspectiva epistemológica interpretativa, que defende que a actuação dos professores está dirigida pelo seu pensamento — juízos, crenças, teorias implícitas, valores —, elaborado em contextos ecológicos e sociais específicos (Clark & Yinger, 1980), tem desenvolvido uma variedade de processos e instrumentos metodológicos para o estudo do conhecimento dos professores (*policy-capturing*, protocolos de observação, relatos etnográficos, grelhas de análise de constructos, entrevistas diversificadas, gravações em vídeo e áudio, estimulação da memória, pensar em voz alta, diários, questionários e escalas, etc.), de forma a poder abranger a bidimensionalidade da actividade docente (pensamento e acção).

Surge então uma *perspectiva construtivista* do conhecimento profissional em que os professores desempenham um papel activo, em confronto com a prática, no processo de aprendizagem da profissão (Montero, 1992). Deste modo, os investigadores começaram a preocupar-se com a natureza, a substância e a organização deste conhecimento, assim como com os seus processos de aquisição em relação com a prática de ensino, surgindo várias linhas e abordagens de investigação e ampliando o seu interesse para o ano de indução e para a formação contínua.

6.2. Linhas recentes de investigação sobre a construção do conhecimento profissional

Como vimos até agora, a pesquisa sobre o conhecimento dos professores como tema de investigação não é uma preocupação actual. Seguindo a revisão, realizada por Carter (1990), do amplo campo de investigação mais recente acerca do conhecimento dos professores e do seu processo de elaboração na aprendizagem do ensino, podem-se agrupar os estudos em três grandes linhas e abordagens: (a) estudos de processamento da informação dirigidos para a tomada de decisões e o contraste entre professores experientes e principiantes; (b) estudos sobre o conhecimento prático dos professores, onde se englobam várias tendências; e (c) estudos acerca do conhecimento do conteúdo pedagógico relacionado com as representações dos professores acerca das matérias de ensino e dos alunos.

6.2.1 Processamento da informação e tomada de decisões

Esta abordagem, baseada numa perspectiva teórica e técnica da psicologia cognitiva, através da utilização de ambientes controlados ou de laboratório para a recolha de dados, orienta-se para o estudo dos processos e operações mentais utilizados pelos professores "para identificar problemas, atender a sinais do ambiente de aula, formular planos, tomar decisões e avaliar cursos alternativos de acção" (Carter, 1990:297). Os estudos iniciais, nesta abordagem, orientam-se para a análise da planificação e tomada de decisões dos professores, passando, numa segunda fase, a interessar-se pela comparação entre os processos cognitivos dos professores principiantes e experientes. Estes estudos foram objecto de amplas revisões por Shavelson e Stern (1983); Clark & Peterson (1986); Marcelo (1987); Day, Pope & Denicolo (1990) e Pacheco (1995).

Seguindo a distinção feita por Jakson (1968) entre "decisões pré-activas" e "interactivas", o estudo da *tomada de decisões* dividiu-se nestas duas dimensões. No que respeita às decisões pré-activas Clark & Peterson (1986:216) estabelecem que a *planificação*, enquanto processo directamente orientado para a acção, "inclui os processos de pensamento que o professor realiza antes da interacção da aula, assim como os

processos de pensamento e reflexões que se produzem depois daquela interacção" , permitindo, assim, organizar a tarefa docente e reduzir a incerteza dos processos interactivos. Grande parte desta investigação centra-se nos diferentes tipos de planificação (a longo, médio e curto prazo); nas dimensões contidas na planificação (objectivos, conteúdos, actividades, alunos); nos processos cognitivos utilizados para planificar (imagens mentais, levantamento e formulação de problemas); e nos efeitos da planificação no desenvolvimento da aula.

Segundo Marcelo (1987), algumas conclusões que se podem retirar desta investigação relacionam-se com a evidência de que os professores não seguem um modelo linear - tyleriano de planificação, mas antes, seguem um modelo cíclico e de resolução de problemas (Yinger, 1980), apesar de não existir consenso acerca de qual seja a sequência de planificação mais adequada. Por outro lado, existem diferentes tipos de planificação (anual, trimestral, de unidade, semanal e diária) que requerem, por sua vez, diferentes tipos de condições e necessidades na tomada de decisões. Outro aspecto sublinhado pela investigação é a constatação de que os factores que mais influenciam a planificação são as crenças do professor, os alunos e os manuais escolares. Finalmente, a planificação parece desempenhar um papel importante na organização e desenvolvimento da aula, ainda que a forma em que cada professor transforma a planificação em ensino seja diferenciada, dependendo, em grande medida, das rotinas por eles elaboradas.

A investigação sobre "*decisões interactivas*" centra-se em tópicos acerca da direcção das decisões (alunos, gestão e controlo da aula, instrução); na frequência das decisões e na eficácia de diferentes modelos de tomada de decisão. Segundo Clark & Yinger (1997:247) as decisões interactivas "referem-se às decisões tomadas durante o acto do ensino. Concebe-se o professor como um sujeito capaz de avaliar constantemente a situação, de processar informação acerca dela, de tomar decisões sobre o que fazer a seguir, orientando a acção na base destas decisões e observando os efeitos da acção nos alunos". Apesar desta concepção de professor, algumas conclusões desta investigação sobre decisões interactivas (Marcelo, 1987) apontam para um processo pouco «racional» de tomada de decisões, em que os professores consideram poucas alternativas de acção sendo determinante o papel das rotinas geradas ao longo da experiência profissional. Assim, para Marcelo (1987:98),

"Os professores geram através do seu desenvolvimento profissional um determinado número de rotinas ou estratégias pessoais de resolução de problemas que foram interiorizando e às quais recorrem em momentos críticos. Isto significa que não precisam de estar constantemente a processar informação já que as rotinas 'libertam' o professor".

No respeitante aos tipos de decisões interactivas, estas referem-se fundamentalmente à gestão e à instrução, diferenciando-se também entre decisões planificadas e não planificadas. Outra implicação evidente é a necessidade de que os programas de formação de professores incluam o treino em tomada de decisões, através de diversas estratégias e metodologias, tanto em contextos simulados como reais.

Assim, segundo Carter (1990), a conclusão fundamental desta linha de investigação é pôr em causa o modelo imperante sobre tomada de decisões, baseado numa concepção tyleriana e eficientista da planificação por objectivos e da tomada de decisões racional. Assim, em lugar da utilização de processos formais e sequenciais de planificação e de realização de escolhas lógicas entre diferentes alternativas durante a interacção, as decisões dos professores parecem governadas por regras práticas e rotinas interiorizadas como fruto da experiência.

Por outro lado, as limitações desta abordagem estão relacionadas com o facto de que o modelo de investigação, segundo Shulman (1986), tem algumas similitudes com os modelos processo-produto, devido à sua centração em determinadas dimensões específicas, orientando-se mais nos processos cognitivos do que no conhecimento que os professores usam na interpretação das situações, para formular planos e tomar decisões.

Relativamente à comparação entre professores *principiantes/experientes*, existem vários estudos, dirigidos a analisar as diferenças no processamento da informação acerca dos alunos, da gestão da aula, da análise de situações problemáticas, da interacção e da planificação, entre outros (Carter *et al.*, 1987; Peterson & Comeaux, 1987; Ropo, 1987). Os achados destes estudos, de acordo com Carter (1990), sugerem que os professores experientes, em contraste com os principiantes, são capazes de elaborar estruturas de conhecimento mais ricas e complexas para compreender as tarefas de ensino e para interpretar os acontecimentos da aula. Estes professores conhecem uma ampla gama de estratégias de ensino, dominando os comportamentos e tipos de interacção típicos destas estratégias. Por outro lado, são capazes de fazer predições adequadas acerca do que pode ou não pode acontecer numa aula. Em síntese, parece que este conhecimento se caracteriza por ser *especializado* em determinados domínios, *organizado* em esquemas interpretativos e *tácito*.

Assim, estes estudos têm dado um importante contributo para começar a compreender o conhecimento construído pelos professores como resultado da experiência. No entanto, parece que não é suficiente atribuir este conhecimento à experiência em geral, sem tentar compreender o tipo e a qualidade de experiência que conduz a este conhecimento especializado pois, como afirma Shulman (1993), sem uma análise disciplinada e organizada da própria experiência e da dos outros, o ensino transforma-se em rotina, com poucas oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento, já que as

peças não aprendem pela experiência em si mesma, mas sim através da reflexão sobre a sua experiência.

6.2.2 Conhecimento prático

Em relação à abordagem anterior, esta linha de investigação representa um esforço genuíno para compreender, de forma mais específica, a substância e organização do conhecimento docente. O conceito de "conhecimento prático", segundo Carter (1990), refere-se, de forma abrangente, ao "conhecimento dos professores acerca das situações da aula e dos dilemas práticos que confrontam para realizar acções efectivas nesses ambientes". Nestes estudos, a ênfase coloca-se claramente na complexidade do ensino interactivo e do pensamento em acção ou reflexão na acção. Carter (1990), na sua revisão destes estudos, divide-os em duas categorias: (a) conhecimento prático pessoal e (b) conhecimento ecológico da aula, as quais, por sua vez, se subdividem em diferentes dimensões.

Em contraste com a racionalidade técnica, que procura generalizações acerca do ensino, a racionalidade prática, da qual se reclamam os investigadores desta abordagem sobre "*conhecimento prático pessoal*", defende que os profissionais elaboram interpretações pessoais sobre a prática, desenvolvendo estratégias específicas para lidar com a sua incerteza e imprevisibilidade. Clandinin & Connely (1988:135) definem o conhecimento prático pessoal como "um corpo de convicções e significados, conscientes e inconscientes, que surgem a partir da experiência, que são de natureza íntima, social e tradicional e se exprimem em acções pessoais". Este conhecimento é conformado pela história profissional pessoal que inclui, tanto intenções e propósitos, como os efeitos cumulativos da experiência de vida. Embora existam diferenças substanciais entre os diversos projectos de investigação, este tipo de pesquisas do conhecimento prático pessoal tem sido realizado através do estudo de casos, em que se utiliza a análise ou auto-análise intensivas de episódios de aula, focando a pesquisa em imagens, metáforas, filosofia pessoal, teorias implícitas e princípios educativos, utilizados pelos professores para dar sentido a acontecimentos específicos da aula.

Entre estes estudos, sobressaem, como mais representativos os realizados por Elbaz (1983); Lamper (1985); Clandinin & Connelly (1986); Russell & Johnston (1988); Munby (1989). Esta abordagem, ao centrar-se em formas personalizadas de conhecer e actuar, antes nos oferece uma teoria de como os professores (cada professor) aprendem da prática do ensino e de como são capazes de utilizar estas aprendizagens, do que concepções gerais sobre o conhecimento docente. Este saber, quase sempre implícito, é de natureza pessoal e idiossincrática, sendo construído pelos professores na complexidade dos contextos para dar sentido e orientação às suas acções. Segundo Marcelo (1987), um dos avanços

fundamentais na investigação sobre pensamento dos professores têm sido os estudos sobre "conhecimento prático pessoal" o qual surge como "consequência do desenvolvimento profissional dos docentes, guia e organiza o seu comportamento e integra outros constructos como crenças, concepções, princípios, etc." Por outro lado, algumas das limitações desta linha de investigação (González Sanmamed, 1995) relacionam-se com o facto de realizar uma abordagem separada do estudo do pensamento e da acção, descurando as suas relações, assim como a pouca atenção prestada à dimensão afectiva do pensamento.

Existe, ainda, uma segunda categoria de conhecimento prático denominado "*conhecimento ecológico da aula*" baseado no pressuposto de que, apesar de existir uma ampla variação entre professores, aulas e alunos, é possível codificar, num sentido amplo, o que os professores sabem e lhes permite navegar entre esses diferentes ambientes. Os autores representativos desta abordagem (Doyle & Ponder, 1978; Doyle, 1983 e 1986, 1988; Carter & Doyle, 1987; Blumendfeld *et al.* 1987; Grant, 1988) partem da existência de uma congruência funcional entre a estrutura da situação e a estrutura do conhecimento que os professores elaboram.

Nos primeiros estudos sobre a ecologia da aula (Copeland & Doyle, 1973; Doyle, 1977; Copelan, 1980), realizados no contexto de estágio na formação inicial, com base na observação continuada de aulas durante um semestre, releva-se o processo mediante o qual os estagiários aprendem a lidar com a *multidimensionalidade*, a *simultaneidade*, *imediatismo*, *publicidade*, *história* e *imprevisibilidade* do ambiente da aula, desenvolvendo estratégias cognitivas congruentes para interpretar e responder às suas pressões e demandas. Entre estas estratégias, Doyle destaca a *agrupação*, a *diferenciação*, a *sobreposição*, o *controlo do tempo* e a elaboração de *juízos rápidos*. Parece que estas categorias de estratégias, integrantes do conhecimento tácito, são aquelas que permitem aos professores com experiência reduzir a complexidade da aula para dar resposta aos sinais do ambiente, sendo estas estratégias as que permitem que os estagiários consigam a cooperação dos alunos nas tarefas, ultrapassando as Práticas com "êxito". Como assinala Doyle (1979:70),

"A análise do processamento da informação como resposta às demandas da aula sublinha o papel fundamental do conhecimento da aula para a tomada de decisões. A compreensão das tarefas docentes, definidas situacionalmente, e o carácter do contexto em que estas tarefas se realizam, permitem ao professor seleccionar actividades, interpretar acontecimentos, antecipar consequências e controlar um sistema complexo de decisões com um máximo de eficácia".

Na investigação sobre o contexto da aula, destacam-se três características comuns: (a) ênfase na observação continuada durante longo período de tempo, utilizando relatórios narrativos mais do que categorias preestabelecidas; (b) interesse em descobrir o esquema

dos acontecimentos da aula, relacionando o comportamento com estes esquemas; (c) interesse pelos significados e perspectivas dos participantes (professores e alunos) acerca desses acontecimentos; e (d) utilização duma metodologia sensível às diferenças, aos processos singulares, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e às manifestações observáveis e latentes do conhecimento.

Um constructo central, num grupo de investigações nesta tradição ecológica, é o de *tarefa* que, segundo Doyle, contém três dimensões: (1) um objectivo a conseguir, (2) um conjunto de circunstâncias e dados com os quais o objectivo tem de ser atingido, e (3) um tipo de recursos que podem ser utilizados para conseguir o objectivo. Assim, a *tarefa*, ao organizar as situações, conforma também a organização do conhecimento. Segundo Doyle (1988), são duas as tarefas fundamentais duma aula: criar e manter a ordem e conduzir os alunos através do currículo, existindo uma tensão constante entre os processos instrucionais e os processos de gestão. Estes estudos (Doyle, 1986; Grant, 1988) têm posto em evidência como os professores, de forma a possibilitar o envolvimento dos alunos nas actividades curriculares, desenvolvem esquemas de acção, rotinas e rituais diferenciados e apropriados, em função dos diferentes tipos de tarefas, desde as mais simples e familiares às mais complexas e inovadoras.

Outro grupo de estudos concentra-se nos *processos de compreensão* dos professores, ou seja, nos processos utilizados por eles para interpretar as tarefas e os acontecimentos. Estudos como os de Doyle & Ponder (1978), acerca da *ética da prática* e do domínio ou do controle da aula, mostram como os professores constroem esquemas interpretativos ou metáforas para compreender e dar conta dos problemas, como, por exemplo, o do controlo e condução da aula. O interesse destes estudos baseia-se na evidência que oferecem acerca de formas alternativas que os professores criam para compreender os acontecimentos da aula e para os relacionar, com consequências diferentes para o ensino. Como assinala Doyle (1986:424),

"A chave do sucesso de um professor na gestão duma aula baseia-se (a) na compreensão da configuração dos acontecimentos no contexto, e (b) na sua capacidade para controlar e guiar as actividades à luz desta informação. Nesta perspectiva a gestão eficaz não pode ser definida somente em termos de regras de comportamento, mas deve incluir dimensões cognitivas tais como compreensão e interpretação, as quais são capacidades necessárias para reconhecer quando actuar e como improvisar respostas adequadas perante circunstâncias imprevistas".

Carter (1990) chama a atenção para a convergência entre estas duas dimensões do *conhecimento pessoal* e do *conhecimento ecológico*, bem representado na formulação de Yinger (1987) acerca da utilização do conhecimento no ensino interactivo como um acto de *improvisação*. Este autor defende que os professores possuem um rico *stock* de

conhecimento que lhes permite dar sentido e enfrentar as situações imprevistas e os dilemas, recorrendo às experiências passadas para criar uma resposta adequada a essas situações. Este conhecimento é *holístico* e "*patterned*" sendo inseparável da acção em situação, o que bem poderia explicar o facto dos professores terem dificuldade em falar, de forma analítica e racional, sobre o que fazem em determinadas situações específicas.

Por isso, como indica Carter (1990:305), "a arte na aprendizagem do ensino consiste em adquirir suficiente experiência para desenvolver um discurso modelar da prática com o qual reconhecer o significado das situações e saber dar-lhes resposta de forma específica". Poderíamos juntar aqui a consideração feita a respeito do processamento da informação, de que a experiência por si só não será suficiente, a não ser que seja submetida à análise e reflexão críticas.

6.2.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo

A preocupação com a forma como os professores transformam o conhecimento da matéria ou disciplina em conhecimento didáctico, de forma a poder ser ensinada aos alunos, é o objecto de pesquisa nesta linha de investigação. Shulman (1986, 1987, 1992) sobressai como um dos pioneiros e aquele que tem dedicado mais atenção a esta problemática, suscitando o interesse de outros investigadores em áreas como a matemática, as ciências sociais ou a língua. Dentro do paradigma do pensamento do professor, esta linha de investigação é a mais recente e aquela a que se tem dado menos atenção, levando Shulman (1993) a falar do "paradigma perdido". Mas a realidade é que esta é uma dimensão central da função docente e, por isso, deveria ser uma componente estrutural dos programas de formação de professores e da investigação sobre o conhecimento profissional. Isto é relevado por Shulman (1993:56 e 58) da seguinte maneira:

"Defendo que os professores desenvolvem uma forma de compreensão e de raciocínio, um tipo de conhecimento que normalmente as pessoas bem formadas não desenvolvem. Este *conhecimento didáctico do conteúdo* representa a intersecção entre o conhecimento da matéria *per se* e os princípios gerais da pedagogia, embora aquele vá para além da mera conjugação entre ambos [...] Este tipo de compreensão não é exclusivamente técnica nem somente reflexiva. Não consiste somente em conhecimento da matéria nem em conhecimento de métodos genéricos de ensino. É antes uma mistura e tudo isto o que define a especificidade do conhecimento pedagógico".

Explicitando este conceito, Shulman propõe três dimensões integrantes do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, as quais se interrelacionam e se enriquecem no processo de desenvolvimento profissional: (a) Uma forma de *compreensão e de raciocínio* típica dos professores, que os diferencia dos especialistas académicos numa dada disciplina, e que se designa como "sabedoria dos práticos"; (b) um *corpo de conhecimento*

base integrado por conhecimentos, "*skills*" e atitudes, que distinguem o ensino como profissão e que abrangem aspectos de racionalidade técnica e de capacidades de julgamento, improvisação e intuição, características da 'reflexão na acção', e que se denomina "sabedoria da prática"; e (c) um processo de *raciocínio pedagógico e de acção* mediante o qual os professores resolvem o problema de ensinar algo a alguém num contexto específico, elaboram planos cuidadosos, improvisam e dão resposta as demandas imprevisíveis e desenvolvem nova compreensão, intuição e atitude.

Sendo claro que os professores, de forma consciente ou inconsciente, adaptam, reconstróem, reordenam e simplificam o conteúdo para o tornar compreensível ao aluno, trata-se, segundo Marcelo (1993), de descobrir como se produz este processo? em que medida o nível de compreensão que o professor possui de uma disciplina afecta a qualidade dessa 'transformação'? que diferenças existem nestes processos, segundo as diferentes disciplinas e níveis educativos? em que medida a formação de professores contribui para facilitar o desenvolvimento destes processos de transformação?

Como assinala Marcelo (1993), na ampla revisão realizada sobre este tema, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* constrói-se a partir do conhecimento da matéria ou matérias de ensino, assim como do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento dos alunos, sendo também consequência da própria biografia pessoal e profissional dos professores. Os temas de interesse para a investigação, neste campo, relacionam-se com tópicos tais como: crenças e atitudes dos professores acerca da matéria que ensinam; opções na escolha, crítica, adaptação e utilização de materiais e recursos para a matéria a ensinar; compreensão dos conhecimentos, concepções, destrezas e estilos cognitivos, aptidões e interesses, autoconceito e expectativas dos alunos em relação a uma determinada matéria; formas mais apropriadas de representação do conteúdo para um grupo de alunos; metáforas, exemplos, demonstrações, etc; conhecimento das estratégias e métodos que tornam o conteúdo compreensível e significativo para os alunos; estratégias de avaliação apropriadas para uma matéria e estudantes em concreto; formas de selecção e organização do conteúdos da disciplina pelos professores e alunos, etc... A este respeito, Shulman (1993: 58) assinala:

"Ensinar com 'honestidade intelectual' (Bruner, 1960) é a substância e obrigação moral do professor. Este deve, simultaneamente, ser fiel aos possíveis significados da matéria e à compreensão da mesma de que os alunos são capazes. O professor deve construir pontes entre os significados inerentes ao conteúdo curricular e a construção de significados dos alunos. O professor ensina com honestidade intelectual quando compreende a matéria profunda, flexível e abertamente; quando compreende as dificuldades mais prováveis dos alunos e as formas de representação mais adequadas para conectar e estimular o seu pensamento e os seus interesses; quando conhece a variedade de métodos, modelos e abordagens disponíveis para ajudar os alunos na construção do conhecimento; e

quando se mantém aberto à revisão dos planos, dos procedimentos e formas de interacção com os alunos".

Para isso, Shulman (1987) apresenta um *modelo de raciocínio e de acção pedagógicos* (Figura 1), tendente a explicar o processo de ensino e a promover nos professores a aquisição do conhecimento pedagógico nos processos de formação. Este modelo, coincidente com o já clássico de Jackson (1975) e o mais recente de Schön (1983) sobre a epistemologia da prática, está mais especificado e vem representado pelas seguintes fases, as quais não devem ser vistas de forma sequencial, senão cíclica e interrelacionada.

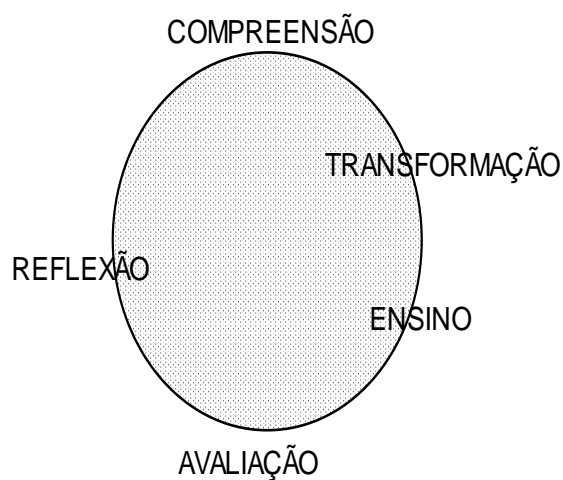


Fig. 1. Modelo de raciocínio e de acção pedagógicos (Shulman, 1987)

Todo processo de ensino começa com uma reflexão e elaboração (*conhecimento compreensivo*) dos propósitos, da estrutura do conteúdo, das ideias e relações a desenvolver dentro da própria disciplina e com outras. Simultaneamente, inicia-se a *transformação* do conteúdo a desenvolver que inclui tarefas como: (a) preparação dos materiais curriculares através da análise e interpretação de textos, estruturação e sequencialização da matéria, clarificação de objectivos; (b) representação do conteúdo através do uso de metáforas, analogias, exemplos, demonstrações e explicações, etc.; (c) selecção e escolha da metodologia adequada e das formas de organização e gestão do espaço e do tempo, dos recursos e dos alunos; e (d) adaptação às características dos alunos, tendo em conta as suas concepções, erros conceituais, dificuldades, linguagem, cultura, motivações, classe social, género, idade, capacidade e aptidões, interesse e autoconceito, atenção. A terceira fase é o *ensino* propriamente dito, que inclui o conhecimento referido à condução da turma, apresentação da informação, interacção com os alunos, trabalho de grupo, disciplina, realização de questões, etc. Paralelamente, os professores processam informação relacionada com a *avaliação* dos alunos e de si mesmos, através da verificação da compreensão dos alunos durante a interacção e no final da aula ou unidade, assim como da

adequação da sua actuação às demandas e experiências escolares. Posteriormente, na fase de *reflexão*, os professores revisam, reconstróem e analisam criticamente a sua actuação e a dos alunos, elaborando explicações e produzindo uma *nova compreensão* da realidade educativa que lhes permite aprender através da experiência e melhorar o seu desenvolvimento profissional.

Na pesquisa realizada, na curta história desta linha de investigação, sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, pode-se ressaltar a combinação de diferentes metodologias e instrumentos, entre os quais se destacam: os estudos de caso através da utilização de questionários; a observação e gravação de aulas; a realização de tarefas por parte do professor; os mapas semânticos ou árvores ordenadas. Tal como nas linhas anteriores, a investigação tem recaído prioritariamente sobre o professor considerado individualmente, isolado do seu contexto profissional. Conquanto isto seja uma das limitações fundamentais, é, ao mesmo tempo, um desafio a ultrapassar no futuro.

No respeitante às temáticas de investigação, Marcelo (1993) assinala como prioritárias as relacionadas com o descobrimento do conhecimento dos professores antes e durante a etapa de formação, a análise das preocupações dos professores principiantes em relação ao conteúdo que ensinam e a procura sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo em diferentes âmbitos disciplinares como a Matemática, Ciências Sociais, Ciências Experimentais e Línguas.

Algumas conclusões a retirar desta investigação (com cautela, considerando a sua breve história e a limitação das metodologias utilizadas) prendem-se, em primeiro lugar, com a evidência de que os professores mantêm concepções, crenças e orientações acerca da matéria que ensinam e de como ensiná-la. Estas concepções baseiam-se no conhecimento da matéria, mas também nas experiências informais de vida e na sua biografia como alunos. Em segundo lugar, parece que os professores utilizam representações variadas para ajudar os alunos a compreender os conteúdos curriculares e que estas representações se diferenciam, em riqueza e qualidade, em função do nível de conhecimento da matéria, assim como da experiência docente. Em terceiro lugar, parecem existir conexões estáveis entre o *conhecimento pedagógico do conteúdo* dos professores e o seu estilo de ensino interactivo. Finalmente, as conexões entre este conhecimento e a aprendizagem dos alunos estão ainda por estudar, requerendo-se sobre elas mais investigação.

Tal como acontece com as outras linhas de investigação sobre o conhecimento profissional, acima analisadas, os estudos realizados sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo oferecem suporte para conhecer os processos mediante os quais os professores aprendem a ensinar e, desse modo, oferecem alternativas para melhorar os programas de formação, sobre as quais reflectiremos na última parte deste capítulo.

6.3. Tipologia, fontes e formas do conhecimento do professor

Toda a investigação realizada nas duas últimas décadas tem vindo a evidenciar o facto dos professores possuírem acerca do ensino um conhecimento, mais ou menos explícito, elaborado em confronto com a experiência prática, de forma mais ou menos reflectida. As questões que se nos levantam prendem-se com a forma *como se organiza este conhecimento* profissional dos professores e *quais as fontes* a partir das quais este se constitui como tal. Várias são as respostas a estas questões, postas de relevo em algumas revisões sobre este tema (Marcelo, 1993; González Sanmamed, 1995), e entre as quais se destacam as propostas de Wilson, Shulman & Richer (1987); Ben-Peretz (1988); Grossman, Wilson & Shulman (1988); Reynolds (1992); Porlan *et al.* (1996), entre outros.

No que se refere às *fontes do conhecimento profissional*, atendendo à sua natureza praxica e à luz do que até agora temos defendido neste trabalho, parece-nos pertinente a proposta elaborada por Porlán *et al.* (1996), em que estes autores apresentam uma visão integradora de três tipos de conhecimento que poderão influenciar a construção pessoal do conhecimento profissional (ver Figura 2).



Figura 2. Fontes do conhecimento profissional (Porlán *et al.*, 1996)

Segundo estes autores, a natureza integradora e interactiva deste conhecimento pressupõe que cada uma das dimensões parciais que o conformam, se mostre necessária, mas não suficiente. Por isso, o conhecimento científico, as crenças ideológicas, a experiência quotidiana e as interacções entre estas três dimensões epistemológicas, são as fontes principais do saber profissional dos professores. Como propõem,

"a integração destes diversos tipos de saberes (académicos, ideológicos e experienciais) dá lugar a uma organização do conhecimento profissional em forma de *esquemas de significados e teorias práticas fundamentadas* de carácter hipotético que, duma maneira circular, voltam ao exercício da prática para guiá-la e orientá-la, de forma que o processo que estamos descrevendo tem um carácter *tentativo, processual e continuado* e os produtos resultantes configuram-se como autênticos *sistemas de ideias em evolução*" (*Ibid.*: 30).

Ressalta, assim, a dimensão dinâmica, processual e dialéctica da construção das teorias práticas que orientam a acção dos professores, permitindo que, nos processos de formação/inação, os professores possam gradualmente mudar das perspectivas epistemológicas mais redutoras, acrícticas e rotineiras para outras mais elaboradas e coerentes com modelos alternativos de ensino, de orientação construtivista e investigativa, como os que mais adiante defenderemos.

Considerando que os professores trabalham simultaneamente com diversos tipos de conhecimento e por referência aos diferentes âmbitos de intervenção, que definem as funções diversificadas que aqueles desempenham na escola actual, será necessário reflectir acerca das *formas de organização deste conhecimento*. Shulman (1987), por exemplo, sugere que se o conhecimento dos professores tivesse de ser organizado num "handbook", este seria dividido nos seguintes domínios: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre o currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre o aluno, conhecimento do contexto educativo e conhecimento dos fins e valores educativos. Pela sua clareza, abrangência e pertinência para o nosso trabalho, destacamos a proposta de Grossman (citado por Marcelo, 1993) (Figura 3), a qual organiza o conhecimento docente em quatro grandes domínios interrelacionados:

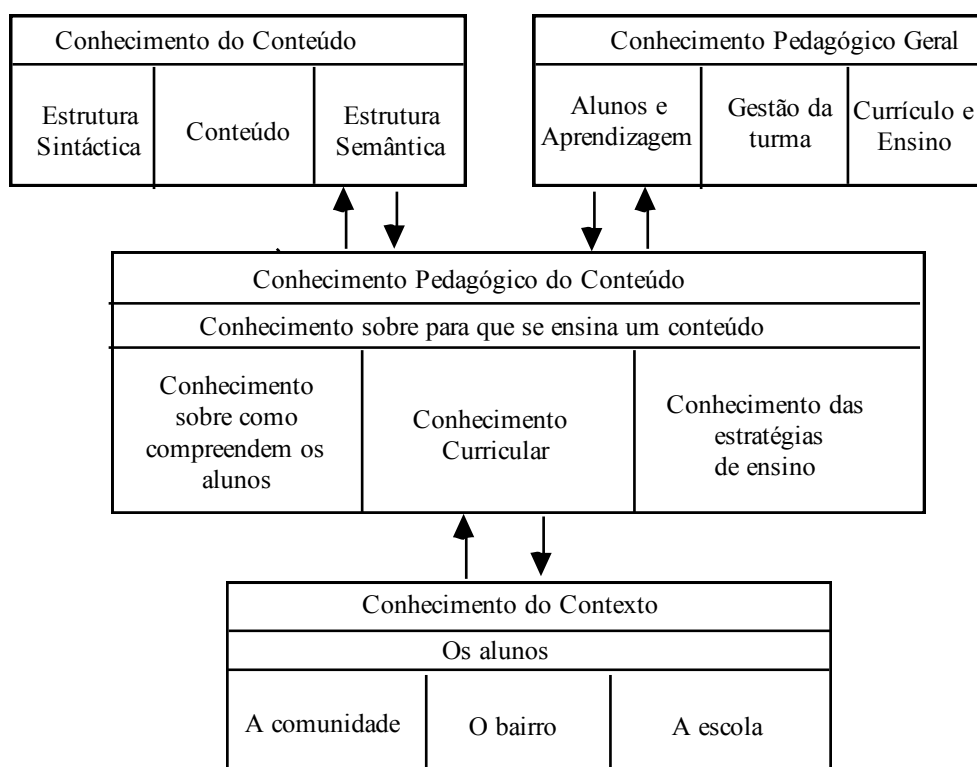


Figura 3. Organização do conhecimento dos professores (Grossman, 1987)

Estas quatro dimensões do conhecimento do professor (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do contexto) mostram claramente a complexidade da profissionalidade docente, a qual se desdobra numa diversidade de funções e papéis (orientação, instrução, gestão das relações sociais, condução da turma...), em contextos diversificados (a aula, a escola, a comunidade), o que torna difícil a compreensão de como se organiza o saber pertinente para cada uma destas funções e de como este se interrelaciona. Isto é evidenciado por Gimeno (1991:77), quando afirma:

"Esta diversidade provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes, aspecto a ter em conta na concepção de programas de formação. A relevância de um conhecimento em relação à orientação da prática é muito distinta, consoante se trate de orientar a assimilação de um determinado conhecimento de ciências, da aptidão para elaborar o currículo, de estabelecer normas de controlo da turma, do apoio aos alunos ou da luta contra as discriminações de ordem sexual verificadas na relação pedagógica, por exemplo".

Esta realidade explica, em parte, as dificuldades e a precariedade da relação do conhecimento com a acção, o que leva alguns professores a agir de acordo com padrões de comportamento adquiridos através da socialização cultural, mais do que através do saber especializado. O mesmo autor sublinha, a este respeito:

"A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial e permanente de professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática" (*Ibid.*:78)

Neste sentido, o contributo de Shulman (1986) sobre as *formas de conhecimento dos professores* pode ajudar a esclarecer esta problemática das relações teoria-prática na educação. Três são, segundo este autor, as formas de conhecimento utilizadas pelos professores na sua prática profissional: conhecimento proposicional, conhecimento de casos e conhecimento estratégico.

O *conhecimento proposicional* está integrado por "princípios" (baseados na investigação empírica ou filosófica); por "máximas" (fundamentadas na prática, ainda que não validadas pela investigação); e por "normas" (relacionadas com os valores éticos ou morais). Este tipo de conhecimento proposicional é fruto da pesquisa académica e incorpora aspectos técnicos e normativos do ensino, ainda que, normalmente, não os relacione. É um conhecimento que se apresenta de forma "*descontextualizada*" e "*difícil de*

recordar" (Shulman, 1986:11). Não respeitando os critérios de "*relação*", "*utilidade*" e de "*reflexão*" (Valli & Tom, 1988:7), é, apesar disso, aquele que se transmite prioritariamente nos centros e nos cursos de formação de professores.

O *conhecimento de casos* refere-se ao conhecimento sobre acontecimentos, exemplos ou incidentes práticos, bem descritos, sistematizados e documentados, que podem servir como base para a discussão, explicação e interpretação da realidade. É um tipo de conhecimento que, segundo Shulman, "ilumina simultaneamente a prática e a teoria" (*Ibid.*:11) considerando a existência de três tipos de casos: *protótipos* (exemplos de princípios teóricos), *precedentes* (relativos a princípios da prática ou máximas) e *parábolas* (relacionados com as normas e valores). Este tipo de conhecimento pode estimular a reflexão sobre a prática embora de forma diferenciada de acordo com a natureza específica dos três tipos de casos.

No que respeita ao *conhecimento estratégico*, este desenvolve-se quando o professor se confronta com situações e problemas dilemáticos, não previsíveis, em que o conhecimento proposicional resulta contraditório e as decisões profissionais são determinantes. Como Shulman argumenta, esta forma estratégica de conhecimento "gera-se da compreensão dos problemas com base na sabedoria da prática, para além dos princípios teóricos" (*Ibid.*:13). Este conhecimento, característico dos professores reflexivos, traduz-se na utilização de "esquemas estratégicos" que, diferentemente dos "esquemas práticos" ou rotinas, reflectem a capacidade dos professores para articular as ideias e as práticas numa determinada situação, que deve ser avaliada e analisada. Segundo Gimeno (1991), os esquemas estratégicos vão para além das situações concretas, implicando um *saber como*, completado por um *saber por quê*, o que lhes confere mais versatilidade profissional, assumindo-se como instrumentos globalizadores de saberes e acções.

O contributo de Lamper (1985:179) acerca do que denomina *dilemas*, os quais surgem "quando o professor se vê forçado a escolher entre duas alternativas igualmente indesejáveis", vem na mesma linha do pensamento estratégico de Shulman, reforçando ambos a ideia de que os princípios e as normas são limitados na sua aplicabilidade prática, ainda que não sejam irrelevantes para a compreensão dos problemas e dilemas que esta propõe. Esta constatação, assim como a interrelação dos *aspectos morais e técnicos nos problemas da prática* (Vally & Tom, 1988:10), exigem, da parte dos professores, uma atitude reflexiva, característica do conhecimento estratégico, bem evidenciado no depoimento de um professor (Matos, 1997: 11) confrontado com o facto de um aluno aparecer a um teste munido de auscultadores:

"Porque a grande diferença entre os milhões de páginas que pretendem ajudar-nos e a cena dos auscultadores à cabeça em dia de teste é que esta acontece, não está prevista, isto é, não devia (teoricamente) acontecer. E esse é também o drama da prática: manter-se dentro das margens do

teoricamente esperado (a famosa norma) e temos a prática inerte ou a rotina; ou acolher o que acontece, transformando-o e transformando-se e temos o risco, a insegurança e a precaridade [*sic*] das certezas".

Estes três tipos de conhecimento, susceptíveis de orientar as decisões profissionais, deveriam ser integrados nos programas de formação de professores, ultrapassando a sua centração excessiva no conhecimento de tipo proposicional. A este respeito, são de relevar algumas experiências tais como as estratégias de formação desenvolvidas por Shulman (1993), na Universidade de Stanford, em torno da escrita, leitura e discussão de casos, assim como da elaboração de "portfolios de ensino". Outras metodologias, como o treino em tomada de decisões, a realização de projectos que ligam formação e investigação, a resolução de problemas ou análise da prática, apresentam potentes alternativas para desenvolver um ensino reflexivo e construtivo, ultrapassando as barreiras impostas pela ofuscante rapidez com que acontece a actividade pedagógica e a denominada reflexão na acção.

Relativamente à investigação, seria recomendável continuar na procura e interpretação do conhecimento prático e estratégico dos professores de forma a que, como já preconizava Dewey (1968), o conhecimento científico se nutra e enriqueça através da codificação e formalização das práticas de qualidade, única forma de poder iluminar e orientar essas mesmas práticas.

7. Reflexão Final

Antes de finalizar este percurso reflexivo sobre as relações teoria-prática em educação e tendo em conta que o objecto de estudo deste trabalho se centra na formação de professores, faremos algumas considerações gerais sobre as suas repercussões no processo de construção do conhecimento profissional e das relações teoria-prática nele implicadas.

Em primeiro lugar, constatamos a *problematicidade* subjacente ao processo de "aprender a ensinar" o que implica considerar tanto os diferentes tipos de racionalidade que o podem sustentar, como a diversidade de perspectivas sobre o conhecimento prático específico dos professores e sua construção. Como opina Montero (1992:77):

"Aprender a ensinar inclui um conjunto de questões acerca do que os professores precisam conhecer e de como a formação pode ajudá-los a adquiri-lo e a desenvolvê-lo. Por sua vez, significa também a procura acerca do que os professores conhecem e de como o conhecem. Em ambos os casos, a ênfase numa ou noutra dimensão — no quê ou no como, dificilmente separáveis — mostra a direcção das preocupações, mas somente a atenção simultânea aos dois tipos de questões abrangerá globalmente a problemática acerca do aprender a ensinar".

As opções acerca dum currículo de formação, terão necessariamente de contemplar estas questões, já que, como fruto da investigação realizada neste campo, de que acima demos conta, possuímos hoje uma compreensão maior sobre como os professores adquirem, organizam e utilizam o conhecimento para dar significado às suas acções, orientar as decisões e antecipar consequências. Os estudos analisados ressaltam a perspectiva *experencial e situacional* desta construção, pelo que será preciso prestar muito mais atenção aos contextos da prática que configuram o pensamento dos professores, através dos processos interactivos que se estabelecem entre o "pessoal" e o "contextual". A este respeito, Marcelo (1993:179) define a qualidade profissional dum programa de formação da seguinte maneira:

"A *qualidade profissional* de um programa de formação tem a ver com a forma como se estabelecem relações entre o conhecimento que se aprende na instituição e a prática de ensino. Assim, um programa será de maior qualidade, entre outros aspectos, na medida em que exista uma integração entre as componentes teóricas e práticas do currículo formativo".

A promoção dum *aprendizagem relevante* (Pérez Gómez, 1993) ao longo do processo de formação é um desafio à mudança dos programas e processos de formação, em que a reconstrução do pensamento e da acção dos formandos, com base nos esquemas experienciais já existentes, seja o foco fundamental. Isto requer processos circulares e mutuamente enriquecedores entre a teoria e a prática, entre o conhecimento académico, a ideologia e o conhecimento experencial, numa confluência de processos de *estudo, reflexão e acção* (Rozada, 1996).

Em segundo lugar, se, tal como vimos, a educação é uma actividade prática, racionalmente sustentada e orientada para a consecução de fins morais, será preciso "introduzir a ideia de 'consciência' e de 'reflexividade', de modo a que os educadores recuperem a capacidade de submeter à análise crítica, tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as mesmas práticas" (Alonso, 1991:996). Reduzir a distância entre a teoria e a prática é, sobretudo, passar do irreflectido ao racional, do hábito ao conhecimento prático, possibilitador da mudança e inovação. Como propõe Escudero (1993:83),

"A imagem do professor seria, então, não a de um sujeito que se forma por recepção de conhecimentos externos, mas a de um sujeito que desenvolve capacidades para aprender a construir conhecimento a partir da própria prática e a reconstruir activamente o conhecimento elaborado por outros".

Assim, a finalidade fundamental da formação de professores será criar condições para a emergência de um *conhecimento profissional* orientador de uma *actuação compreensiva*, dando prioridade aos espaços formativos que favoreçam a aquisição de

estratégias reflexivas, mediadoras entre o pensamento e a acção e norteadas por uma procura ética. Escudero assinala, ainda, a este respeito:

"Deveriam, pois, fazer parte da formação o desenvolvimento daquelas capacidades e competências "metacognitivas" (Berliner, 1987), que são necessárias para aprender significativamente da experiência prática; o desenvolvimento de capacidades, atitudes e disposições específicas de um profissional da educação enquanto 'investigador' (Stenhouse, 1984); o cultivo sistemático de processos requeridos pelo 'raciocínio pedagógico' entendido como o modo através do qual os docentes transformam o conhecimento base em competência deliberativa para a sua utilização em contextos particulares (Shulman, 1986; Frenstenmacher, 1987)" (*Ibid.*: .83).

A estas capacidades juntaríamos as próprias do "discurso da crítica" e da "possibilidade" (Giroux, 1990), no sentido de permitir aos professores tornarem-se intelectuais transformadores das condições sociais e educativas, relacionadas com a justiça, a liberdade, a não discriminação e a equidade. Esta ideia defendida por Perez Gómez (1993a:50) "do educador como intelectual comprometido com o conhecimento racional e com a prática democrática", ou por Gimeno (1991:86) quando propõe a necessidade de realçar o "papel de compromisso intelectual, ético e social dos professores como actores sociais num mundo dividido e controverso", é coerente com a incerteza epistemológica devida à falta de apoios imediatos do conhecimento, dito científico, para a actividade docente.

Isto exige, em terceiro lugar, conceber também a educação como uma "actividade eminentemente exploratória e investigativa, superando a linearidade aplicativa dos modelos de planificação-execução-avaliação" (Alonso, 1991:996). Assim, deveremos entender o processo de formação dos professores como um processo de investigação na prática, nos seus aspectos pessoais, sociais, institucionais, políticos e materiais, a partir do levantamento, investigação e resolução de necessidades e problemas práticos, com o recurso aos instrumentos e quadros teóricos oferecidos pelas disciplinas. Trata-se de envolver os professores em projectos de *investigação-acção colaborativa*, já que estes proporcionam situações para teorizar a prática e a experiência, melhorando, ao mesmo tempo, a racionalidade, as práticas e as condições sociais em que aquelas se desenvolvem.

Esta perspectiva permite, também, ultrapassar o individualismo imperante na prática de formação de professores, ao centrar-se mais na aquisição individual de conteúdos e técnicas do que na análise e resolução de problemas a serem investigados e resolvidos, de forma colaborativa nas escolas (Alonso, 1994 e 1996). A discussão e troca de perspectivas e teorias práticas entre os docentes são uma via fundamental na construção do conhecimento profissional partilhado, para além do aspecto relevado por Pérez Gómez

(1993: 48) de que "aprender a viver e a trabalhar em colaboração é uma exigência ética e epistemológica da própria função pedagógica."

Por outro lado e, em quarto lugar, a formação de professores deve adquirir uma "orientação integradora", ultrapassando tanto a compartimentação dos saberes oferecidos de forma separada e incomunicada pelas diferentes Ciências da Educação, como a sua descontextualização dos problemas educativos. Torna-se prioritária a construção de uma teoria da formação de professores, que consiga integrar conhecimentos e experiências provenientes de diferentes campos, apontando metodologias e processos de formação adequados ao seu objecto específico, ou seja, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A este respeito Marcelo (1993:180) assinala:

"O conhecimento pedagógico configura-se através das interrelações entre formadores de professores especialistas em conteúdos, especialistas em pedagogia, assim como em didácticas específicas e professores em exercício. Entre aqueles que mantêm uma concepção da pedagogia 'apartada do conteúdo' e aqueles que defendem uma visão do conteúdo 'apartado da pedagogia'. Entre aqueles cuja actividade é ensinar crianças e aqueles cuja actividade é ensinar professores. Para conseguir este objectivo é preciso superar a concepção sectária dos diferentes grupos profissionais acima enunciados".

Será, pois, necessário desencadear um diálogo entre todos os participantes na formação: investigadores, professores das diferentes disciplinas das ciências da educação e das ciências da especialidade, supervisores e cooperantes da prática pedagógica e formandos, fomentando a pluralidade e diversidade na troca de opiniões, teorias, tradições e valores, no sentido de ultrapassar o *dogmatismo epistemológico e o monismo metodológico* (Pérez Gómez, 1993:49).

Todas estas propostas levam-nos inextricavelmente à defesa da mudança radical do papel dos investigadores académicos, no âmbito das Ciências da Educação, colocando o seu saber, recursos intelectuais e metodologias ao serviço da investigação educativa, ou seja, como já foi afirmado, ao serviço da *compreensão* dos processos educativos e da *resolução dos seus problemas*, o que passa inevitavelmente por investigar *na prática, para a qualidade da prática* e em colaboração *com os práticos*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. & GOODMAN, J. (1986). "Critical theory as a foundation for methods courses". *Journal of Teacher Education*, 37 (4), pp. 2-8.
- ALONSO, L. G. (1986). "Abordagens e modelos de investigação sobre o papel das Práticas Pedagógicas na formação/socialização dos professores". Comunicação apresentada no *1º Encontro de Formação Psicológica de Professores*, Braga, Universidade do Minho (Texto policopiado, 25 pp.)
- ALONSO, L. G. (1991). "Contributos para a definição de um modelo da função profissional dos professores". In *Actas da Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional"*. Porto: GETAP, Ministério de Educação, pp.964-967.
- ALONSO, L. G. (1994). "Inovação Curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". In *Actas do Encontro ProfMat-93*. Lisboa: ProfMat, pp.17-27.
- ALONSO, L. G & BRANCO, G. (1989) "Profissionalismo docente e currículo: uma perspectiva de investigação". *O Professor*, 121, pp.19-26.
- ALONSO; L. G. (Coord.); MAGALHÃES, M.J. & SILVA, M. O. (1996). *Inovação curricular e mudança escolar: O contributo do projecto "PROCUR"*. Cadernos PEPT 2000, nº 11. Lisboa: Ministério da Educação/ Programa Educação para Todos.
- ALTET, M. (1981). "Prise de conscience, analyse et modification des attitudes pédagogiques chez l'élève-professeur en formation". *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, Janv-Fev (1), pp. 3-41.
- ALVERMAN, A.E. (1981). "The possible values of dissonance in student teaching experiences". *Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 24-25.
- ANDERSON, D.S. (1974). *The Development of Student Teachers: A Comparative Study of Professional Socialization*. Paris: OCDE.
- ANDREWS, L. O. (1976). "The college supervisor's role: Changing or disappearing". *Teacher Education in Practice*, 1 (2), pp. 1-2.
- APPLE, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- APPLEGATE, J. H. & LASLEY, T. J. (1982). "Cooperating teachers' problems with preservice field experiences students". *Journal of Teacher Education*, 23 (2), pp.15-18.
- BARTHOLOMEW, (1975). "Theory and practice: An as yet unaddressed issue?", *Education for Teaching*, 97, pp. 67-77.
- BARTHOLOMEW, J. (1976). "Schooling teachers: The myth of the liberal college". In G. Whitty & M. Young (Eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Differton, England: Nafferton.

- BECKER, H. S. *et al.* (1961) *Boys in White, Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press.
- BEN-PERETZ, M. (1988). "Teoria e práctica curriculares en programas de formación del profesorado". In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alicante: Marfil, pp. 239-258.
- BERNSTEIN, R. J. (1978). *The Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BLEICHER, J. (1980). *Hermeneutics as Method, PhilosOphy and Critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BLUMENFELD *et al.* (1987). "Task as heuristic for understanding student learning and motivation". *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 135-148
- BORICH, G. D. (1978). *Three School based Models for Conducting Follow-up Studies of Teacher Education and Training*. The University of Texas at Austin: Research and Development Center for Teacher Education.
- BOWMAN, N. (1979). "College supervisor of student teaching: A time to reconsiderer". *Journal of Teacher Education*, 30 (3), pp. 29-30.
- BURGESS, T (1975). "Is your theory your practice?", *London Educational Review*, 4 (2-3), pp. 23-29.
- CAMPBELL, D. & STANLEY, J. (1963). *Experimental and Quasiexperimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- CARRASCO, J. G. (1983). "Planteamiento tecnológico de la institución docente". In A. Villa, *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Narcea, pp. 314-326.
- CARTER, K. (1990). "Teacher' knowledge and learning to teach". In W. R. Houston (Ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 291-310.
- CARTER, K. & DOYLE, W. (1987). "Teachers' knowledge structures and comprehension processes". In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel, pp. 147-160.
- CLANDININ, D. J. (1986). *Classroom Practice. Teachers' Images in Action*. London: Falmer Press.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1988). "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa". In L. M. Villar (Dir.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 39-61.
- CLARK, C. M. (1988). "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking". *Educational Researcher*, 17 (2), pp. 5-12.

- CLARK, M. & PETERSON, L. (1986). "Teachers' thought processes". In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan, pp. 225-296.
- COHN, M. R. (1979). *The Interrelationship of Theory and Practice in Teacher Education: a Description and Analysis of the Lite Program*. University Microfilms International.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- CONANT, James B. (1963) *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill.
- COOPER, J. M. & WEBER, W. A. (1973). *Competency-based Systems Approach to Teacher Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing.
- COPELAND, W. D. (1980). "Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship". *Theory into Practice*, 18 (3), pp. 194-198.
- COPELAND, W. D. (1982). "Student teachers' preference for supervisory approach". *Journal of Teacher Education*, 33(2), pp. 32-36.
- COPELAND, W. D. & DOYLE, W. (1973). "Laboratory skill training and student-teacher classroom performance". *Journal of Experimental Education*, 42 (1), pp. 16-21.
- CORCORAN, E. (1981). "Transition shock: The beginning teacher's paradox". *Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 19-23.
- CRONBACH, L. J. (1975). "Beyond the two disciplines of scientific psychology". *American Psychologist*, 30, 116-127.
- DAY, Ch.; POPE, M. & DENICOLO, P. (Eds.) (1990). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- DEWEY, J. (1904). "The relation of theory to practice in education". In Borrowman (1965), *Teacher Education in America. A Documentary History*. Classics in Education, 24. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- DEWEY, J. (1933). *How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- DEWEY, J. (1968). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DOYLE, W. (1977). "Learning the classroom environment: An ecological analysis". *Journal of Teacher Education*, 28 (6), pp. 51-55.
- DOYLE, W. (1979). "Making managerial decisions in classrooms". In D. L. Duke (Ed.), *Classroom Management. The 78 Yearbook of the NSSE*, Part II. Chicago: University of Chicago Press, pp. 42-74.
- DOYLE, W. (1981). "Research in classroom context". *Journal of Teacher Education*, 1981, 32 (6), pp. 3-6.
- DOYLE, W. (1983). "Academic Work". *Review of Educational Research*, 53, pp. 159-199.
- DOYLE, W. (1986). "Classroom organization and management". In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, (3ª ed.), pp. 392-431.

- DOYLE, W. (1988). "Curriculum in Teacher Education". Paper presented at the *Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- DOYLE, W & PONDER, G. (1978). "The practicality ethic in teacher decision-making". *Interchange*, 8 (3), pp. 1-12.
- DREEBEN (1973). "The school as work place". In R. Travers (Ed), *The Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago : Rand McNally.
- DUNKING, M. & BIDDLE, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. New York: Nichols.
- ELLIOTT, J. (1987). "Educational theory, practical philosophy and action research". *British Journal of Educational Studies*, 35 (2), pp 149-169.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J. M. (1993). "La construcción problemática de los contenidos de la formación de profesores". In L. Montero e J. M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, vol. I. Santiago: Tórculo Edicións, pp. 71-91
- FELDMAN, K. & NEWCOMB, T (1973). *The Impact of College on Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FENSTERMACHER, G. D. (1983). "How should implications of research on teaching be used?". *Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 496-499.
- FENSTERMACHER, G. D. (1986). "Philosophy of research on teaching: Three aspects". In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, (3ª ed.), pp. 37-49.
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- FEYERABEND, P. K. (1975). *Against Method: Outline of an Anarchist Theory of Knowledge*. London: New Left Books.
- FISHER, Ch. W. & BERLINER, D. C. (1979). "Clinical inquiry in research on classroom teaching and learning". *Journal of Teacher Education*, 30(6), pp. 42-48.
- FLANDERS, N. A. (1977). *Análisis de la Interacción Didáctica*. Salamanca: Anaya.
- FRIEBUS, R. (1977). "Agents of socialization in student teaching". *Journal of Educational Research*, 70 (5), pp. 263-268.
- FULLER, F. F. (1969). "Concerns of teachers: A developmental conceptualization". *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.
- FULLER, F. F. (1970). *Personalized Education for Teachers. An Introduction for Teachers Educators*. Austin: The Research and Development Center for Teacher education. The University of Texas at Austin, July, 65 pp.

- FULLER, F. F. & BOWN, O. H. (1975). "Becoming a teacher". In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. The 74Th Yearbook of the NSSE*. Part II. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- GAGE, N. L. (1972). *Teacher Effectiveness and Teacher Education*. Palo Alto: Pacific.
- GAGE, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teacher College Press.
- GAGE, N. L. (1984). "What do we know about teaching effectiveness?" *Phi Delta Kappan*, 66 (2), pp. 87-93.
- GIBSON, R. (1972). "Professional socialization: The effects of a college course upon role-conceptions of student in teacher training". *Educational Research*, 14 (3), pp. 213-219.
- GIBSON, R. (1976). "The effect of school practice: The development of students perspectives". *British Journal of Teacher Education*, 2 (3), pp.241-250.
- GILROY, P. (1993). "El conocimiento profesional y el profesor principiante", In. W. Carr (Ed.), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 87-100.
- GIMENO, J. (1982) *La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1991). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.
- GIMENO, J. & PEREZ GOMEZ, M. (1980). *La Formación del Profesorado de E.G.B. Análisis de la Situación Española*. Madrid: Ministério Universidades e Investigación.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. A. & McLAREN, P. (1986). "Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling". *Harvard Educational Review*, 56 (3), pp. 213-238.
- GLASSER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1968). *The Discovery of Grounded Theory*. London: Weidenfield & Nicholson.
- GLASSBERG, S & SPRINTHALL, N. A. (1980). "Student teaching: A developmental approach". *Journal of Teacher Education*, 31 (2), pp. 31-38.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: PPU.
- GORDON, L. V. (1970). "Measurement of bureaucratic orientation". *Personnel Psychology*, 26, pp. 1-11.

- GRANT, G. (1988). "Teacher knowledge and classroom organization: Managing critical thinking task". Paper presented at the Meeting of AERA, New Orleans.
- GROSSMAN, P.; WILSON, S. & SHULMAN, L. (1988). "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching". In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. New York: Pergamon Press, pp. 23-36.
- GRUNDY, S. (1991). *Productos o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- GRUNDY, S. (1993). "Más allá de la profesionalidad". In W. Carr, *Calidad de la Enseñanza y Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 65-85.
- GUBA, E. G. (1990). "The alternative paradigm dialog". In E. G. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- HANDAL, G. & LAUVAS, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. England: SRHE & Open Educational Enterprises Limited.
- HAWLEY, S. & BRANCH, J. (1978). *Analysis of Core Questions in the Theory-Practice Gap*. A paper presented at the 58th Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Las Vegas, February.
- HELSEL, A. R. & KRCHNIACK, S. P. (1972). "Socialization in a heteronomous profession: Public school teaching". *The Journal of Educational Research*, 66 (2), pp. 89-93.
- HENDRY, G. D. (1996). "Constructivism and educational practice". *Australian Journal of Education*, 40 (1), pp. 19-45.
- HILLIARD, F.H. (1971) "Theory and practice in teacher education". In F. H. Hilliard (Ed.), *Teaching the Teachers. Trends in Teacher Education*. London: George Allen & Unwin.
- HIRST, P.H. (1983). "Educational theory". In P. H. Hirst (Ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HOY, W. K. (1967). "Organizational socialization: The student teacher and pupil control ideology". *The Journal of Educational Research*, 61 (4), pp. 153-155.
- HOY, W. K. & REES, R. (1977). "The bureaucratic socialization of student teachers". *Journal of Teacher Education*, 28 (1), pp. 23-26.
- HOYLE, E. (1985). "The professionalization of teachers: A paradox". In P. Gordon (Ed), *Is Teaching a Profession?* London: Bedford Way Papers 25, Institute of Education, University of London.
- IANNACCONE, L. (1963). "Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher". *Theory into Practice*, 2, pp. 73-80.
- INGLIS, F. (1985). *The Management of the Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- JACKSON, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rineart & Winston.

- KARMOS, A. H. & JACKO, C. M. (1977). "The role of significant others during the student teaching experience". *Journal of Teacher Experience*, 28 (5), pp. 51-55.
- KEDDIE, N. (1971). "Classroom knowledge". In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1993). "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". *Investigación en la Escuela*, 19, pp. 15-38.
- KILGORE, A. M. (1979). "Pilot project shows definite link between pre—in-service education". *Journal of Teaching Education*, 28 (5), pp. 51-55.
- KREMER, L. & MOORE, M. (1978). "Changes in attitude towards education during teacher training". *International Review of Education*, 24 (4), pp. 511-513
- KUHN, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- LAMPER, M. (1985). "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice". *Harvard Educational Review*, 55 (2), pp. 178-194.
- LANGFORD, G. (1973). "The concept of education". In G. Langford & D. J. O'Connor (Eds), *New Essays in the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- LANGFORD, G. (1993). "La enseñanza y la idea de la práctica social". In W. Carr, *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 25-39.
- LEWIN, K. (1946) "Action-research into minority problems". *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher, A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ceac.
- MARCELO, C. (1993). "Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido". In L. Montero e J. M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* Vol. I. Santiago: Tórculo Edicións, pp. 151-185.
- MARZ, Fritz (1968). *Introducción a la Pedagogía*. Salamanca: Sígame
- MASSONAT, J. & PIOLAT, M. (1976). "La deformation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement". *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 9 (2/3), pp. 17-35.
- MATOS, M. (1997). "Que faria se um aluno lhe pedisse para fazer um teste de auscultadores na cabeça?". *A Página da Educação*, 53, p. 6.

- McINTYRE, D. (1980). "The contribution of research to quality in teacher education". In E. Hoyle & J. Megany (Eds.), *Professional Development of Teacher. World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.
- McPHIE, W.E. (1978). "A teacher education dilemma: Practical application vs. theory". *Journal of Teacher Education*, 29 (6), pp. 53-56.
- MEDLEY, D. (1977). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-product Research*. Washington, D.C.: AACTE.
- MONTERO, L. (1992). "El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional". In C. Marcelo & P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Formación Inicial y Permenente*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 57-81.
- MORRISON, A. & McINTYRE, D. (1967). "The educational opinion of teachers in training". *Brithish Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, pp. 32-37.
- MUNBY, H. (1989). "Reflection in action and reflection on action". Paper apresented at the AERA, San Francisco.
- NÓVOA, A. (1991). "A pedagogia, os professores e as escolas: há tanta coisa a mudar nestes anos 90". *Correio Pedagógico*, 42, pp. 1-4.
- PACHECO, J. A. (1993). "O pensamento e a acção do professor em formação". Braga: Universidade do Minho (Dissertação de doutoramento)
- PECK, R. & TUCKER, J. (1973). "Research on teacher education". In R. Travers (Ed.), *The Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 940-978.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1982). *Investigación en el Aula y Paradigma Ecológico*. Ponencia apresentada ao 1º Congreso Internacional de Didáctica, Murcia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). "Autonomia y formación para la diversidad". *Cuadernos de Pedagogia*, 161, p.9
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993a). "La interacción teoría-práctica en la formación docente". In L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado Vol. I*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp. 29-51.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993b). "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa". In J. Gimeno & A. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 115-136.
- PESSOA, F. (1926) in *Revista de Contabilidade*, nº 1, Janeiro.
- PETERS, R. S. (1968). "Theory and practice in teacher training". *Trends in Education*, 9, pp. 3-9.
- PETERS, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.

- PHILLIPS, D. C. (1980). "What do the researcher and the practitioner have to offer each other?" *Educational Researcher*, 9 (11), pp. 17-24.
- POPKEWITZ, T. S. (1980). "Paradigms in educational science: Different meanings and purpose to theory". *Journal of Education*, 162 (19), pp. 28-46.
- POPKEWITZ, T. S.; TABACHNICK, B. & ZEICHNER, K. M. (1979). "Dulling the senses: Research in teacher education". *Journal of Teacher Education*, 30 (5), pp. 52-60.
- POPPER, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Basado en la Investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- PORLÁN, R. et al. (1996). "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos". *Investigación en la Escuela*, 29, pp. 23-38.
- REYNOLDS, A. (1992). "What is competent beginning teaching? A review of literature". *Review of Educational Research*, 62 (1), pp. 1-35.
- ROSENSHINE, B. & FURST, N. (1971). "Research on teacher performance criteria". In B. O. Smith, *Research in Teacher Education*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- ROSENSHINE, B. & FURST, N. (1973). "The use of direct observation to study teaching". In R. M. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, pp.122-183.
- ROZADA, J. M. (1996). "Los tres pilares de la formación: Estudiar, reflexionar e actuar. Notas sobre la situación en España". *Investigación en la Escuela*, 29, pp. 7-21.
- RUSSELL, T. & JOHNSTON, P. (1988). "Teachers' learning from experiences of teaching: Analysis based on metaphor and reflection". Paper presented at the *Meeting of the AERA*, New Orleans.
- RYANS, D. G. (1960). *Characteristics of Beginning Teachers*. Washington: American Council of Education.
- SALCILLO, F. E. & VAN FLEET, A. A. (1977). "Student teaching and teacher education: A sociological model for change". *Journal of Teacher Education*, 28 (1), pp. 27-31.
- SAVELSON, R. J. & STERN, P. (1983). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". In Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (Dir.), *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, pp. 372-419.
- SCHÖN, D (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1993). "Teaching and learning as a reflective conversation". In L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, pp. 5-27.

- SCHWAB, J. J. (1969) "The practical: A Language for curriculum". *School Review*, 78, pp. 1-24.
- SHARP, R. & GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- SHAVER, J. P. (1993). "Epistemology and the education of social science teachers". In L. Montero & J. M. Vez (Eds), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Edicions, pp. 297-310.
- SHAW, B. (1981) "Is there any relationship between educational theory and practice?", *British Journal of Educational Studies*, XXIX (1). pp. 19-28.
- SHIPMAN, M. D. (1967). "Theory and practice in the education of teachers". *Educational Research*, 9, pp. 208-212.
- SHULMAN; L. S. (1986). "Those Who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- SHULMAN, L. S. (Ed.) (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teacher College Press.
- SHULMAN, L. S. (1993). "Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching". In L. Montero e J. M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Edicions, pp. 53-69.
- STANLEY, E. (1971). *Performance-Based Teacher Education: What is the State of the Arts?* Washington: AACTE, pp. 2-4.
- STENHOUSE, L (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- TABACHNICK, B. R. (1980). "Intern-teacher roles: Illusion, disillusion and reality". *Journal of Education*, 162, pp. 122-137.
- TABACHNICK, B.; POPKEWITZ, T. & ZEICHNER, K. (1979-80). "Teacher education and the professional perspectives of student teachers". *Interchange*, 10 (4), pp. 12-29.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K.M. (1985). *The Development of Teacher Perspectives: Final Report*. Wiconsin: Wiconsin Center for Education.
- TAYLOR, William (1978) "Problems of 'theory' and 'practice'". In W. Taylor, *Research and Reform in Teacher Education*. London: NFER, pp. 116-128.
- TOM, A. R. & VALLI, L. (1990). "Professional knowledge for teachers". In W. R. Houston (Ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp.373-392.
- TORRES, J. (1991). *El Currículum Oculto*. Madrid: Morata.
- VALLI, L. & TOM, A. R. (1988). "How addequate are the knowledge base frameworks in teacher education?" *Journal of Teacher Education*, 39 (5), pp. 5-12.

- VÁZQUEZ, G. (1993). "Dimensión teórico-práctica de la educación". In J. L. Castillejo *et al. Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus Universitaria, pp. 45-57.
- VIGOTSKI, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1977). "Formación del profesorado basada en la actuación o competencia". In L. M. Angulo, *La Formación del Profesorado: Nuevas Contribuciones*. Madrid: Santillana.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.) (1981). *Las Prácticas de Enseñanza: Análisis de las Conferencias de Supervisión, Competencias Supervisoras y Personalidad de los Alunos en Prácticas*. Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- VONK, J. H. (1983). "Problems of the beginning teacher". *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), pp. 132-150.
- WALTER, S. A. & STIVERS, E. (1977). "The relation of student teachers' classroom behavior and Eriksonian ego identity". *Journal of Teacher Education*, 28 (6), pp. 47-50.
- WILSON, J. (1975). *Educational Theory and the Preparation of Teachers*. London: NFER.
- WILSON, S.; SHULMAN, L. & RICHER, A. (1987). "150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching". In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. London: Casell, pp. 104-124.
- WRIGHT, B. D. & TUSKA, S. A. (1968). "From dream to life in the psychology of becoming a teacher". *The School Review*, 76 (3), pp. 253-293.
- YINGER, R. (1980). "A study of teacher planning". *The Elementary School Journal*, 80 (3), pp. 107-127.
- YINGER, R. (1986). "Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". In Villar Angulo, L. M. (Ed.), *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 113-141.
- ZABALZA, M. A. (1988). "La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores". In Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares, *La Formación Práctica del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp. 153-195.
- ZEICHNER, K.M. (1980). "Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education". *Journal of Teacher Education*, 31 (6), pp. 45-55.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. (1981). "Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?" *Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 7-11.

ZIMPER, N. L. *et al.* (1980). "A closer look at university student teacher supervision".
Journal of Teacher Education, 31 (4), pp. 11-15.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

"É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas
melhorar a qualidade do que estas proporcionam...
É a qualidade dos próprios professores
e a natureza do seu compromisso para mudar
o que determina a qualidade do ensino e a melhoria da escola.
O desenvolvimento dos professores é, em consequência,
uma pré-condição do desenvolvimento do currículo.
A sua compreensão,
o seu sentido de responsabilidade,
o seu compromisso para proporcionar de forma efectiva experiência educativa aos seus alunos,
aumenta significativamente
quando eles são os donos das ideias e os autores dos meios
pelos quais essas ideias se traduzem em práticas nas aulas".

McDonald (1992)

1. Apresentação do problema

A emergência do conceito de "formação ao longo da vida" (*Life-long Learning*) é uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual. Prova disso é a recente declaração do ano de 1996 como o ano internacional da formação ao longo da vida. Esta realidade tem-se imposto, também, no campo da educação e da formação de professores como um tema prioritário na agenda da década de noventa.

Sander (1995)¹, na introdução duma recente e importante obra europeia sobre esta temática, ao reflectir acerca dos problemas e origens do debate acerca da necessidade da formação ao longo da vida, sugere que esta necessidade se baseia numa série de *ilusões* arreigadas na tradição educativa, acerca das *potencialidades da formação de professores*. Entre estas ilusões destacamos: a) a ilusão do profissional possuir todo o conhecimento necessário relativamente às necessidades e problemas das crianças e jovens; b) a ilusão das Ciências da Educação constituírem um corpo coerente de conhecimento racional e aplicável que pode ser transmitido em cursos sistemáticos aos futuros professores; c) a ilusão do profissionalismo docente ser a resultante mágica da formação académica realizada, normalmente, de forma radicalmente separada dos problemas e práticas quotidianas das escolas; d) a ilusão do profissional ser capaz de educar os alunos para a vida e o trabalho sobre os quais ele não conhece o suficiente; e finalmente e) a ilusão do profissional ser um servidor do estado que está acima das classes sociais sem se envolver politicamente nas suas contradições e antagonismos.

Estas ilusões, com o advento da escola de massas e as aceleradas transformações culturais, económicas e sociais produzidas nos anos oitenta e noventa², entraram em crise, apelando para um *questionamento da escolarização, da profissionalidade docente e, em consequência, da formação de professores*.

¹ Trata-se duma obra promovida pelo European Network Comparison of Teacher Education Systems (COMPARE-TE), coordenada por T. Sander & J. M. Vez e intitulada *Life-Long Learning in European Teacher Education*. L. Alonso elaborou o contributo de Portugal sobre a formação contínua num trabalho intitulado: "Life-long Learning in In-service Teacher-Education in Portugal: Policies, practice and problems".

² Sobre este tema das transformações sociais B. Sousa Santos (1996), reflectindo sobre a rapidez das mudanças em que a *realidade parece ter tomado a dianteira sobre a teoria*, propõe cinco desafios à imaginação sociológica para os anos noventa, que se apresentam como perplexidades e dilemas produtivos, relacionados com: o papel central da economia; a intensificação das práticas transnacionais coincidentes, em aparente contradição, com o desabrochar de novas identidades locais, alicerçadas numa revalorização do direito às raízes; a revalorização do indivíduo em aparente contradição com a sua perda de liberdade; o consenso sobre o valor da democracia, ao mesmo tempo que os seus conceitos básicos são questionados e declarados em crise; o triunfo do neoliberalismo e o agravamento do conflito Norte-Sul. Perante estas perplexidades o autor pergunta-se se, em condições de aceleração da história como as que hoje vivemos, é possível pôr a realidade no seu lugar sem correr o risco de criar conceitos e teorias fora de lugar.

Qual o papel da escola na sociedade actual? Como entender a função docente, e qual o tipo de formação mais adequada para dar resposta aos desafios actuais num futuro de incerteza? Que conhecimentos, competências, atitudes e valores, e quais os processos mais adequados para a sua aquisição? Qual o papel das instituições de formação e quais as mudanças requeridas para dar resposta à formação ao longo da vida?

2. A escola e os professores numa sociedade pós-moderna

O mundo atravessa um período de transição e de *mudanças complexas e profundas* que afectam todas as dimensões da vida, nos seus aspectos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais. *O Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação* (1995) define três grandes "chocks motores" da necessidade de promover uma "sociedade cognitiva ou educativa": a mundialização da economia e das mudanças, a sociedade da informação e comunicação, o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica. Do mesmo modo, o Relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI — *Educação, um Tesouro a Descobrir* — reflectindo sobre algumas das características da sociedade actual — a interdependência planetária e globalização, a inclusão/exclusão social e a participação democrática, o crescimento económico e humano desigual — propõe, como ideia central, colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade.

Neste quadro, tanto os representantes do mundo da política, como da ciência e da produção, estão de acordo em que *a questão social número um é a educação e a formação permanentes*, que devem vir a assumir um papel fundamental na organização social e no debate sobre ela. Segundo Alfieri (1994), que coincide, em parte, com a posição do Livro Branco, essa questão fundamental pode orientar-se em torno das duas exigências mais prementes da humanidade actual:

— a exigência de uma elevada *formação geral*, ou seja, de um grau elevado de organização e reflexão sobre o conhecimento, que permita aos indivíduos acompanhar o nível conseguido pelo desenvolvimento científico e tecnológico sem demasiadas dificuldades, de forma a poderem compreender a realidade e adaptar-se a ela de forma criativa e crítica;

— a exigência de uma elevadíssima *solidariedade*, para poder compreender, confrontar e apreciar a diversidade, derivada da presença simultânea de culturas diferentes que, cada vez mais, o próprio desenvolvimento tecnológico promoverá; solidariedade, também, para evitar que aquela parte da população que não se encontre em condições de atingir o nível intelectual referido, fique marginalizada e excluída da sociedade.

Neste mesmo sentido, pronuncia-se o Relatório da UNESCO (1996) acima citado, ao colocar *quatro pilares da educação* para o século XXI, como bússola que permita navegar na complexidade e agitação do mundo actual:

"A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes" (*Ibid.*: 77)

Torna-se, assim, prioritária a capacidade para *saber viajar* entre diferentes culturas e pontos de vista, entre diferentes "teatros cognitivos", em que atitudes e capacidades como a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença, se revelam condições fundamentais para a aquisição duma cidadania europeia. A este respeito, no recente documento do Ministério da Educação Português, *Pacto Educativo para o Futuro* (1996:18) define-se como uma das prioridades de acção a "Adopção de medidas visando estimular a actualização, ao longo de toda a vida do saber, do saber fazer, do 'aprender a ser com os outros' e do saber relacional e comportamental de toda população, em especial dos indivíduos e dos grupos marcados por processos de exclusão social". Do mesmo modo, Martins (1992:43), ao reflectir sobre o conceito de cidadania europeia, afirma "Agente de mudança e factor de desenvolvimento, a escola tem de se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e de respeito, de sabedoria e de conhecimento".

Esta visão da formação exige uma grande inversão na educação, em que a escola não se pode responsabilizar isolada e fechada da realidade, num processo auto-reprodutor de uma monocultura. É preciso que, numa perspectiva ecológica e comunitária, se crie um *Sistema formativo territorial* em que o contexto educativo se amplia e interconecta num sistema de redes formativas com papéis diferenciados e complementares.

A reflexão sobre algumas características da nossa sociedade, tais como o pluralismo e a diversidade cultural, os avanços tecnológicos e científicos, a explosão e relatividade do saber, o desenvolvimento dos media e sistemas de comunicação, a mobilidade social, o aumento do tempo livre, a nova estruturação da família, a mudança de valores, a integração na comunidade europeia, os dados alarmantes da exclusão social, etc, "obrigam a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para *compreenderem e participarem* na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, *dando um sentido* às aquisições e desenvolvendo atitudes adequadas" (Alonso,

1994a:4). Fullan (1993:136) resume assim as capacidades das pessoas que considera fundamentais numa sociedade que aprende (*learning society*):

"A necessária combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem cooperativa) torna-se mais do que evidente. As capacidades para pensar e comunicar as ideias, por um lado, e para trabalhar em equipa com os outros, por outro, são reconhecidas como fundamentais para o futuro da humanidade. Atravessando estas duas dimensões aparece uma terceira — a disposição positiva para *confrontar a mudança* constante e a complexidade social, ou seja a capacidade para aprender e lidar com a mudança".

Assim, assistimos, actualmente, a uma *ampliação das funções da escola* para campos antes não considerados formalmente e que faziam parte do "currículo oculto", tais como a formação pessoal e social, as actividades de ócio e tempos livres, a aquisição de técnicas e estratégias cognitivas e a introdução no currículo de temáticas socialmente relevantes, como as novas tecnologias, a ecologia, o consumismo, a educação sexual, a educação para a saúde, a educação multicultural, a defesa do património, etc. Como se afirma no trabalho elaborado no âmbito do projecto PETRA sobre *The Learning Teacher* (1995) é preciso mudar os *ambientes de aprendizagem* promovendo, nos alunos, as qualidades básicas da *autoformação*, da *adaptabilidade*, da *flexibilidade* e da *capacidade de trabalhar em equipa*.

No entanto, se olharmos para as práticas que imperam na escola actual, ainda encontramos nelas resquícios de uma *concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem*, entendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos, em que predomina a função instrutiva em face à formação integral, dando prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais e em que as aprendizagens académicas são desligadas das aprendizagens experienciais, com a conseqüente falta de significatividade e funcionalidade (Alonso, 1994b). A falta de *relevância das aprendizagens escolares para a vida* e para o mundo do trabalho, com a conseqüente desmotivação da população escolar e uma competição cada vez maior entre o conhecimento adquirido dentro da escola e o adquirido fora desta, são alguns dos problemas fulcrais da escolarização actual (Sander, 1996).

A escola, que deveria ser considerada como uma *organização que aprende*, ainda se debate com a falta de um projecto para "a sociedade cognitiva", para o qual é fundamental reconsiderar o papel dos professores, enquanto mediadores fundamentais deste projecto.

A condição social pós-moderna, com a complexidade e paradoxismo que a caracterizam, implica determinadas pautas de relações sociais, económicas, políticas e culturais que afectam profundamente a escolarização e o trabalho dos professores. A este respeito, Hargreaves (1996) faz uma análise dos *paradoxos da pós-modernidade* e dos

desafios que se colocam à escola e aos professores, resumindo-as em sete dimensões fundamentais:

- *A flexibilidade da economia e a complexidade tecnológica* criam a necessidade de diversidade, mas também a tendência para a desagregação. Sendo importante que os professores estimulem nos alunos o desenvolvimento de capacidades relativas à flexibilidade, não é menos importante a discussão sobre a utilização da tecnologia e das situações de desemprego e subemprego com que terão de se confrontar os jovens no futuro.
- *O paradoxo da globalização* provoca a dúvida e insegurança nacionais e leva ao perigo de, por um lado, sobrecarregar os currículos com uma grande diversidade de temas actuais e, por outro, de ressuscitar os currículos tradicionais de carácter etnocêntrico, xenófobo e academicista.
- *A incerteza moral e científica* reduz a confiança nas certezas concretas sobre *o que se ensina* na escola, diminui a dependência dos "melhores métodos" cientificamente "comprovados" a respeito de *como ensinar* e torna-se difícil garantir um acordo moral sobre *porque se ensina* o que se ensina. Surgem, por isso, as nostalgias das certezas míticas dum passado não muito bem recordado. O desafio que se coloca aos professores consiste em desenvolver, em colaboração, *certezas situadas* nas suas escolas, sem, no entanto, perder de vista os quadros morais de referência mais gerais situados no debate político e social.
- *A fluidez, flexibilidade, colaboração e capacidade de autoaprendizagem e adaptação das organizações pós-modernas*, de tipo "mosaico móvel", desafiam as estruturas burocráticas e balcanizadas das escolas, especialmente as do ensino secundário. A procura deste modelo de organização flexível e que aprende para as escolas é um repto colocado aos professores, ao aumentar o seu poder de decisão juntamente com a sua responsabilidade sobre o currículo e a avaliação, mas correndo o risco de possíveis manipulações e controlos desvirtuadores.
- *A ansiedade pessoal* e a procura da *autenticidade* provocadas pelo fenómeno do "eu ilimitado" traduz-se numa busca psicológica contínua, num mundo carente de ancoragens seguras. A atenção que, ultimamente, tem adquirido o desenvolvimento pessoal dos professores é um reflexo deste processo, o qual se deveria vincular estreitamente à mudança dos contextos em que o desenvolvimento acontece evitando os riscos de autoindulgência, egocentrismo e narcisismo em que podem derivar.
- *A sofisticação tecnológica e a complexidade* criam um mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais em que a simulação da realidade pode resultar mais perfeita do que a mesma realidade ainda que com o risco de se tornar incontrolável. A cooperação artificial na sala de aula ou na sala de professores podem ser exemplos de simulações seguras que podem dar cabo da vitalidade e espontaneidade do processo colaborativo.
- A compreensão e gestão *flexíveis do tempo e do espaço* podem conduzir a uma maior adaptabilidade, maior capacidade de comunicação e de resposta nas escolas, mas pode também tornar-se em intensificação e sobrecarga intoleráveis, em superficialidade e perda de objectivos e

orientação. Se um repto na reconstrução do trabalho dos professores consiste em desenvolver estruturas e processos mais flexíveis e adaptáveis, não podemos perder de vista as pressões derivadas das sobrecargas, das inovações e das mudanças aceleradas.

Neste contexto, muito se tem debatido, ultimamente, acerca do *modelo de profissionalidade docente* adequado à natureza da sociedade pós-moderna. Deste debate³, realizado tanto a nível científico, como das associações profissionais, tem vindo a surgir uma *concepção construtivista e cultural* da profissionalidade, entendida como "o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores, no desempenho das suas actividades, num dado momento histórico" (Sarmiento, 1996:15). Assim, o conhecimento profissional é de tipo *praxeológico* já que se constrói fundamentalmente nos contextos em que se exerce a prática "como resultado do encontro de uma teoria com uma prática profissional que a interpreta, a desafia, a interroga e desenvolve" (*Ibid.*:15). O ensino, enquanto actividade prática, é concebido como uma espécie de *diálogo dilemático* entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de *consciência e de reflexão*, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, conceber o ensino como uma actividade eminentemente *exploratória e investigativa* superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica (Alonso, 1991). A capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (*teorias práticas*) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores actuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural.

Este profissional investigador e reflexivo é caracterizado no trabalho acima referido sobre o "professor aprendiz" (*Ibid.*:31), pelas seguintes competências fundamentais:

- líder de aprendizagem e simultaneamente aprendiz durante toda a vida;
- promotor de equipas de aprendizagem;
- flexível e adaptável a novas situações;
- inovador, empreendedor e capaz de aceitar positivamente a mudança;
- aberto às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade;
- colaborador e criador, conjuntamente com colegas e alunos;
- promotor de um saber mais holístico, pluri, inter e transdisciplinar.

Assim, o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática

³ As linhas fundamentais deste debate sobre a profissão e o conhecimento docente, foram discutidas nos Capítulos I e II deste trabalho.

reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central — estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos — é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande *capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

Por outro lado, numa *perspectiva cultural da profissionalidade*, o entendimento do saber profissional como saber prático — e não como saber técnico — aponta para as *dimensões grupais e sociais* onde se gera toda a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como exógeno ao grupo profissional. Por isso, a formação deve ser articulada com a acção pedagógica e organizacional, permitindo, assim, a partilha de experiências e a "transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais" (Sarmiento, 1996:15). A construção da profissionalidade dos professores torna-se, deste modo, num dos eixos da afirmação de uma profissão e num dos factores maiores da sua autonomia. "É através destes processos de construção do conhecimento prático em contextos de colaboração e comunicação que poderemos abrir caminhos para o incremento da profissionalidade docente" (Alonso, 1991: 966).

2.1. Obstáculos para o desenvolvimento profissional permanente

Se analisarmos, à luz deste modelo de educação e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o sistema de formação de professores e a forma como esta se organiza nas instituições de formação, encontramos um desfasamento entre a teoria e a prática evidenciado em várias revisões sobre o campo da formação (Lanier & Little, 1986; Sander & Vez, 1996; Alonso, 1996a; Pérez Gómez, 1992), em que a primeira conclusão que se retira é a da precariedade dos resultados da formação formal, em comparação com a influência da formação informal e da socialização no contexto de trabalho, assim como a da ruptura entre estes dois mundos. Embora as declarações de intenção contidas nos princípios que sustentam os programas de formação indiquem novas abordagens, a sua inconsistência com as práticas e os processos reais levam-nos a pensar na existência endémica de *problemas de tipo conceptual e estrutural*, que funcionam como obstáculos poderosos para o desenvolvimento profissional.

2.1.1. Obstáculos epistemológicos

Apesar do avanço que nestes últimos anos se tem verificado na conceptualização teórica da formação de professores, especialmente pela influência do paradigma do pensamento do professor e das perspectivas críticas da formação, que concebem os professores como *construtores activos e críticos* do seu processo de desenvolvimento,

ressaltando o papel substancial que a *reflexão* e a *investigação colaborativa* podem desempenhar neste processo, se olharmos para as práticas da formação, ainda encontramos muitas barreiras ou obstáculos provenientes do ancestral arreigamento de concepções ligadas ao positivismo, com a sua visão aplicativa, instrumental e não-ética das relações teoria-prática. Seguindo autores como Zeichner (1992); Alonso (1994b) e Harvard (1996) destacaríamos os seguintes obstáculos conceptuais:

*A preponderância de um *modelo transmissivo* que, concebendo o "conhecimento base" para o ensino como algo externo aos professores e elaborado no contexto académico das disciplinas, entende aqueles como receptores de conhecimento, à margem da sua experiência e do conhecimento prático, gerado nos contextos de trabalho. Este tipo de racionalidade academicista e técnica leva à elaboração dos currículos de formação, tanto a nível dos conteúdos, como das metodologias, à margem das ideias, necessidades e problemas sentidos pelos professores, seja individual ou colectivamente, o que conduz inevitavelmente a uma procura da formação por razões extrínsecas ao processo de desenvolvimento profissional, perdendo-se o sentido de interrelação entre estas duas dimensões.

* *A concepção abstracta da teoria e da prática*, nomeadamente a tendência para apresentar a teoria educativa como uma ciência não-social e não-política e a conceber a prática, do mesmo modo, como sendo não-social e não-política. Como assinala Sander (1996:23), não podemos descurar o facto de que "diferentes concepções de formação de professores são inevitavelmente, e em qualquer circunstância, de natureza *moral* nos seus princípios, *política* nas suas funções e *social* nas suas origens". Isto tem levado à contração da formação nos meios e estratégias de ensino, à margem dos fins e dos valores que as sustentam, separando a discussão das questões éticas (filosofia e sociologia da educação) das questões técnicas (didáctica e metodologias).

* *A descontextualização da formação* das condições sociais e culturais que influenciam o trabalho dos professores nas escolas, desvalorizando os aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Na formação inicial, constata-se uma redução das práticas pedagógicas ao espaço fechado da sala de aula, enquanto na formação contínua se valorizam ainda muito pouco as acções de formação centradas na escola e na mudança.

* *A prevalência do individualismo* na organização da formação orientada para o professor considerado individualmente e não como fazendo parte de um colectivo ou de uma organização. Acentua-se, assim, a reflexão individual acerca do seu trabalho, em detrimento da reflexão enquanto prática social, onde equipas de professores reflectem ou investigam sobre problemas comuns, vivenciados nas suas escolas.

* A consideração dos professores como um *grupo homogéneo e despersonalizado*, em que, em isomorfismo com o que acontece nas escolas em relação aos alunos, a diversidade e heterogeneidade de ideias, interesses, percursos experienciais, nível de

desenvolvimento, atitudes perante a inovação e preocupações pessoais, não são tidas em conta nos processos de formação.

2.1.2. Obstáculos estruturais

Dentre os variados obstáculos de tipo estrutural, ressaltaremos alguns que nos parecem mais relevantes:

* A falta de *selecção específica* dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores que conduz a que uma grande parte dos alunos não mostrem aptidões e interesses para a carreira docente, cabendo às instituições um papel importante na motivação ou recondução dos alunos, o que nem sempre acontece, devido a falta de condições ou de preocupação para confrontar esta realidade. O mesmo acontece com o exercício da profissão, à qual tiveram acesso professores sem uma preparação profissional específica, encontrando-se actualmente no ensino secundário um número elevado de professores (engenheiros, arquitectos, advogados...) cujas motivações não são propriamente de tipo vocacional. Como referem Lanier & Little (1986:542), relativamente à situação americana:

"Os formadores de professores encontram muitos formandos que não estão minimamente interessados num trabalho e desenvolvimento intelectual tendente à melhoria das escolas e da prática profissional. O problema não está somente no facto dos interesses e capacidades da maioria dos estudantes serem baixos quando comparados com o resto da população universitária, mas também nas suas disposições afectivas. A investigação tem evidenciado que os professores em formação, tanto na inicial, como na contínua, mantêm baixas expectativas acerca das dimensões do conhecimento profissional que faz parte da sua formação".

* A existência de uma *hierarquização*, em termos de anos de formação e de tipo de instituições formadoras dos professores *dos diferentes níveis de ensino*, em que ainda não se conseguiu superar a concepção arraigada de que os professores dos níveis mais elementares — educação de infância e ensino primário — precisam de menos tempo e, talvez, menos recursos, para a sua formação inicial. Esta situação está, felizmente, a mudar no nosso país, devido à luta de algumas associações profissionais, sindicatos e instituições universitárias, que têm vindo a relevar a importância destes níveis de ensino e a complexidade e exigência da formação dos professores generalistas.

* A *hierarquização do saber* nas instituições de formação em que se as Ciências da Educação conseguiram, nestes últimos anos, ultrapassar o seu estatuto de menoridade relativamente às Ciências da especialidade, ressaltando a importância da formação pedagógica dos professores, o mesmo não acontece com as Práticas Pedagógicas e Estágios que, progressivamente, se têm vindo a desvalorizar e a adquirir um estatuto de menoridade,

na maioria das instituições. Este fenómeno, paradoxalmente, coexiste com o desenvolvimento teórico no âmbito da epistemologia da prática que tem evidenciado a importância da construção reflexiva do "pensamento prático" pelos professores, pelo que as Práticas Pedagógicas deveriam ser entendidas como o eixo central dos currículos de formação de professores (Pérez Gómez, 1992), tanto inicial como contínua.

* A *estrutura celular* das instituições de formação, em departamentos e grupos disciplinares estanques, que coloca grandes barreiras ao desenvolvimento de *projectos integrados de formação* e de *investigação*, deixando os professores sozinhos nessa difícil tarefa, já que, ao conter dimensões epistemológicas, psicológicas, sociais, morais e didáticas que se entrecruzam nas decisões educativas, o acto de ensinar é global por natureza. O risco desta falta de integração é a visão tecnicista do ensino, que separa as questões didáticas das questões éticas, as questões psicológicas das questões sociais. Esta estrutura celular e academicista das instituições universitárias limita, também, as possibilidades de elaboração e discussão de um *modelo claro de formação*, reduzindo-se este, por vezes, a um elenco de disciplinas ou componentes espartilhadas no currículo formal.

* A *separação entre as instituições de formação e as escolas* (a metáfora dos "dois mundos") que, por falta de concepções e estratégias conjuntas e partilhadas de formação, não favorecem a "transição ecológica" (Alarcão & Sá Chaves, 1994), conduzindo, inevitavelmente, os futuros professores à desorientação, estratégias de sobrevivência e de adequação a contextos em contradição, típicas do "shock de transição" e propiciadoras de uma socialização adaptadora à cultura dominante das escolas (Alonso, 1987). Na formação contínua, apesar do surgimento de instituições de formação mais próximas das escolas, como os Centros de Formação de Associação de Escolas, a oferta de formação que propõem nem sempre responde às necessidades dos professores e das escolas, tanto a nível dos conteúdos como das modalidades e metodologias de formação mais adequadas ao desenvolvimento profissional (Alonso, 1996a).

* A *falta de continuidade entre as diferentes etapas da formação*, especialmente a ausência de seguimento e acompanhamento no ano de indução. Sendo esta etapa considerada pela investigação (Marcelo, 1995b) uma fase fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, estes são abandonados à sua sorte, tendo de sobreviver sem apoio nem orientação e por vezes sobrecarregados com as condições mais desfavoráveis, em termos de contextos de trabalho, horários, tipo de turmas, etc.

* A *falta de formação profissional específica dos formadores* de professores, dando por suposto que o facto de dominar determinados conteúdos e estratégias de investigação, se torna requisito suficiente para se transformar em formador, em contradição dramática com aquilo que defendemos para os professores, enquanto profissionais do ensino.

* Existência, em amplas camadas de professores, de níveis de *desmotivação*, *desencanto ou resistência* à formação. Perante esta situação de desmotivação face à formação, alguns autores (Holt 1987; García Alvarez, 1993) questionam-se sobre as suas razões, encontrando algum isomorfismo entre as atitudes dos alunos frente à aprendizagem escolar e as dos professores perante a sua formação, caracterizadas pela passividade e conformismo, gerados no contexto escolar prevalecente, através da imposição de programas, métodos e normas, estilo que se prolonga na forma de organizar os programas de formação de professores. Outras razões prendem-se com a pertença à classe funcional e com o tipo de carreira "plana" dos professores, em que a difícil procura da segurança e estabilidade profissional, uma vez conseguida, não estimula a busca de mudança e de novas aprendizagens. Recorre-se a ela para adquirir os créditos necessários para a progressão, mas não por motivação intrínseca.

Todos estes problemas confirmam as dificuldades em estabelecer um sistema estrutural de formação ao longo da vida que, por sua vez, assuma a filosofia implícita neste conceito, orientada para a reflexão crítica, a investigação, a participação activa e a colaboração, à luz de determinados valores desejáveis. Perante esta realidade, quais os caminhos para a conceptualização do desenvolvimento profissional e quais os obstáculos a vencer para a sua tradução em políticas e práticas condizentes?

3. Formação ao longo da vida e desenvolvimento profissional

Para Jackson (1992) o conceito de "desenvolvimento do professor" é ambíguo e pode referir-se tanto à forma como os professores se desenvolvem ao longo da sua carreira, como à forma em que a profissão docente, como um todo, se tem desenvolvido ao longo dos anos. Apesar de, neste capítulo, nos centrarmos fundamentalmente na primeira dimensão, esta tem necessariamente como pano de fundo a segunda, da qual demos conta no Capítulo I. O autor também diferencia entre *mudança* e *desenvolvimento*, pois enquanto que a mudança pode afectar diferentes dimensões do professor, numa ou noutra direcção, o *desenvolvimento* abrange somente "aquelas mudanças desejáveis e positivas em qualidade, como opostas às negativas" (*Ibid.*:63). Assim, o aumento de conhecimento, capacidade, destreza, autonomia, entusiasmo, sabedoria, virtude e felicidade, entre outras, poderiam ser qualificados como desenvolvimento, enquanto que mudanças relacionadas com a perda de entusiasmo e o desencorajamento podem não o ser. Relativamente ao conceito de "desenvolvimento", Fullan (1990:3) define-o num sentido abrangente, em que inclui "qualquer actividade ou processo que tende a melhorar competências, atitudes, compreensão ou actuação, relativamente a papéis actuais ou futuros".

Estas ideias sugerem-nos as *dimensões política e ética* implícitas no conceito de desenvolvimento em que a discussão sobre os valores subjacentes à justificação, tipo e direcção da mudança pretendida se torna inevitável. Do mesmo modo, o questionamento sobre o modelo de sociedade, de escola, de conhecimento e de cidadão, estará sempre presente na análise das perspectivas acerca do desenvolvimento profissional dos professores.

Tradicionalmente, a expressão "desenvolvimento profissional dos professores" fundamentou-se na presunção de que os professores tinham *déficit* de conhecimentos e de *skills* que deveriam ser compensados, assim como no convencimento da uniformidade dos professores enquanto classe profissional. Assim, o desenvolvimento seria um processo a incidir externamente sobre os professores, para os forçar a mudar e aperfeiçoar-se. Mas, como pergunta Clark (1992), que tipo de cooperação se pode esperar dos professores num processo em que são concebidos como passivos, resistentes, deficitários e como um grupo homogéneo sem rosto?

A investigação no campo do "pensamento do professor"⁴ tem caracterizado o professor com experiência como "uma pessoa complexa realizando um trabalho complicado em ambientes por vezes stressantes, outras vezes compensadores e quase sempre incertos" (Clark, 1992:75) Do mesmo modo, esta investigação tem evidenciado que "os professores são mais activos do que passivos, mais dispostos a aprender do que resistentes, mais inteligentes e sabedores do que deficitários e mais diversos e únicos do que homogéneos" (*Ibid.*:77). Como afirma este autor, ainda que isto não se verifique em todos os professores, é suficientemente frequente para nos perguntarmos como poderemos organizar programas de desenvolvimento profissional adequados aos professores? A resposta que, coincidindo com ele e outros autores (Tiessen, 1992; Alonso, 1996b), nos parece mais clara, é a de dar a responsabilidade aos próprios professores (considerados individual e colectivamente) pelo seu desenvolvimento profissional o que se tem vindo a denominar como "desenvolvimento auto-dirigido" ou, nas palavras de Clark, "*professores desenhadores do seu próprio desenvolvimento profissional*".

Outra dimensão do desenvolvimento, posta em relevo nestes últimos anos, é aquela que tenta relacionar o desenvolvimento profissional com a *inovação e a mudança educativa* nas escolas, pondo em evidência a importância dos professores na mudança escolar, em cujo contexto se possibilita ou limita o seu desenvolvimento. Esta perspectiva, reconhecendo o papel central dos professores na reforma e mudança das escolas, pretende ligar intimamente esta mudança organizacional e educativa com o desenvolvimento profissional dos seus actores principais (Wideen, 1992; Fullan & Hargreaves, 1992).

⁴ Este tema foi tratado amplamente no Capítulo II deste trabalho, ao abordar o problema da aprendizagem do ensino e a construção do saber profissional.

Dentre as muitas definições apresentadas sobre esta realidade do desenvolvimento profissional, algumas delas recolhidas por Marcelo (1995a), seleccionamos a de Dillon-Peterson (1981, citado por Marcelo, 1995a:315), por nos parecer abrangente e adequada à perspectiva que aqui defenderemos:

"Um processo desenhado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores num clima organizativo e respeitoso, positivo e de apoio, que tem como última meta melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorenovação contínua e responsável dos educadores e das escolas".

Estas concepções reforçam o entendimento metafórico do desenvolvimento profissional dos professores como uma "encruzilhada de caminhos, como uma massa que permite ligar práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino" (Marcelo, 1995a:317), ou seja, como um processo em que se interligam necessariamente o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional da escola e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Resumindo, à luz da concepção de formação permanente ao longo da vida, o conceito de desenvolvimento profissional representa uma perspectiva de *evolução e continuidade* que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua. Em segundo lugar, ressalta o *carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança* em que a formação formal e a formação informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, superando, também, em terceiro lugar, a dicotomia entre as dimensões *pessoais* (o professor como pessoa) e *profissionais* (o professor como pertencente a um grupo ocupacional). Em quarto lugar, releva o seu carácter *processual, sistemático e permanente* por contraposição ao carácter pontual de acções ou realizações numa perspectiva de "reciclagem". Ressalta, também, em quinto lugar, o carácter *activo, reflexivo e autodirigido* da formação, por contraposição à passividade e irreflexão e, finalmente, enfatiza a sua natureza *global e integradora* que afecta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afectivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspecto redutor de muitas perspectivas.

Nesta linha, Howey (1985) assinalava seis dimensões incluídas no conceito de desenvolvimento profissional, as quais conceptualizava como: *desenvolvimento pedagógico*, relacionado com as competências de ensino no campo do currículo e da gestão da turma; o *conhecimento e compreensão de si mesmo* dirigido à consecução de uma percepção de si mesmo com vista à maturidade psicológica; o *desenvolvimento cognitivo* relativo à consecução de níveis conceptuais elevados e de estratégias de processamento da informação; o *desenvolvimento teórico ou reflexivo* baseado na capacidade para reflectir adequadamente sobre a prática e a experiência; o *desenvolvimento profissional*, através da investigação, troca de experiências e inovação; e finalmente, o *desenvolvimento da carreira* mediante a adopção de novos papéis e funções docentes.

Ainda que os programas de desenvolvimento profissional variem amplamente em contexto e formato, geralmente partilham alguns propósitos comuns, porquanto todos eles estão interessados na promoção da mudança — mudança nas práticas docentes dos professores, nas suas ideias e atitudes e nos resultados de aprendizagem dos alunos (Guskey, 1986:5).

Com base nesta e noutras caracterizações feitas por autores, como Hargreaves & Fullan (1992); Fullan & Hargreaves (1992); Jackson (1992) e Marcelo (1995a), analisaremos a seguir diferentes perspectivas⁵ acerca do desenvolvimento profissional, agrupando-as em três orientações fundamentais, para finalmente apresentar uma perspectiva integradora com a qual este trabalho se identifica.

4. Perspectivas sobre o desenvolvimento profissional

Da mesma forma que os esforços para melhorar a qualidade de educação nas escolas se relacionam com a oferta de igualdade de "oportunidades para aprender" a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, alguns autores, como Hargreaves & Fullan (1992) propõem que a melhoria do desenvolvimento profissional se relacione com a oferta de suficientes "oportunidades para ensinar" a todos os professores. A questão está em dilucidar o significado desta expressão, sendo que existem diferentes interpretações acerca do sentido de "oportunidades para aprender a ensinar" que, por sua vez, incorporam diferentes enfoques sobre o desenvolvimento profissional. Estes enfoques ou perspectivas incidiriam sobre as oportunidades para: (a) adquirir o *conhecimento e skills* característicos dum ensino eficaz; (b) desenvolver as qualidades pessoais, o *autoconhecimento e atitudes* essenciais para um ensino flexível e relações positivas; e (c) criar um *ambiente de trabalho estimulante* da aprendizagem e desenvolvimento profissional, que ofereça oportunidades para um ensino de qualidade, mais do que apenas para a mera sobrevivência.

Analisaremos estas três perspectivas, que, separadamente, reflectem uma dimensão parcial do ensino e do desenvolvimento profissional, tendo em conta que o nosso ponto de vista será o de conseguir uma visão integradora deste processo.

⁵ Utilizamos o conceito de perspectiva no sentido utilizado por House (1988:8), que entende que uma perspectiva "é uma forma de conhecimento inferior a um paradigma científico Kuhniano. É um 'modo de ver' um problema, não um conjunto rígido de regras e procedimentos. Enquanto tal é mais permeável e está mais aberto à mudança".

4.1. Desenvolvimento profissional baseado na aquisição de conhecimentos, competências e *skills*

Uma das formas de oferecer oportunidades aos professores para ensinar é apetrechá-los com os conhecimentos e os *skills* necessários para desenvolver um tipo de ensino eficiente que permita a todos os alunos oportunidades óptimas para aprender. Aliás, esta tem sido a abordagem prevalecente no campo da formação de professores, ao considerar que um "bom ensino" ou "ensino eficaz" está baseado na aquisição, pelos professores, dos conhecimentos e das competências que a investigação tem evidenciado como susceptíveis de influenciar a aprendizagem e os comportamentos dos alunos. Apesar da aparente verdade desta premissa, o problema surge quando nos questionamos sobre o conhecimento base que fundamente cientificamente o que se considera um "bom ensino", comum a todas as situações e contextos educativos. A análise feita no capítulo anterior sobre as relações teoria-prática na construção do conhecimento profissional, em que ficou patente a precariedade dos resultados da investigação processo-produto, na procura de modelos de eficácia docente, e o desencanto com os modelos de formação baseados em competências e *skills*, evidencia a dificuldade em elaborar modelos científicos válidos e universais, dos quais derivem competências e técnicas aplicáveis a cada situação de aula. Isto torna-se cada vez mais dramaticamente visível na escola pós-moderna, com as características de indeterminação, imprevisibilidade e complexidade que caracterizam o mundo actual e das quais já demos conta neste texto.

Assim, esta perspectiva predominante — de racionalidade científico/técnica — concretiza-se através da realização de programas ou acções de formação que, numa modalidade mais ou menos académica — cursos, módulos, *oficinas* — pretendem transmitir aos professores, geralmente em grande grupo e num curto período de tempo intensivo, este corpo de conhecimentos e de habilidades e técnicas⁶. Esta orientação formativa sobressai especialmente nos períodos de reforma dos sistemas educativos, em que é preciso introduzir inovações nas escolas, considerando que este possa ser o caminho mais rápido, eficiente e de baixos custos. Como indica Clark (1992), os professores, nesta abordagem, são considerados como alguém a ser treinado e desenvolvido e não como

⁶ Isto verifica-se também no nosso sistema de formação contínua em que, como foi evidenciado em vários trabalhos (Alonso, 1996a; Correia, 1997), a modalidade que prevalece na oferta de acções de formação dos Centros de Formação é a denominada "Curso". Assim, no trabalho de Alonso (Ibid.:78), pode ler-se: "No que respeita às modalidades e metodologias de formação, ainda que o Modelo contemple e incentive, nos seus princípios orientadores, a possibilidade de uma diversidade de modalidades de formação que vão desde os Cursos até os Projectos, passando pelos Módulos, Seminários, Oficinas e os Círculos de Estudo, verifica-se que a maioria das acções pertencem à modalidade Curso, organizadas de forma intensiva, em períodos de curta duração. A dependência destas acções do financiamento do programa FOCO, regido por uma lógica economista e de prazos rígidos, tem arrastado a formação a uma lógica quantitativa e de procura de créditos, em detrimento da qualidade, pervertendo as suas enormes potencialidades, arrastando o desencanto e gorando as expectativas inicialmente criadas".

alguém que possa ou deva desenvolver-se por si próprio. O conhecimento "duro" dos especialistas é considerado superior à "débil" sabedoria prática dos professores. Neste contexto, como reflectem Hargreaves & Fullan (1992:5), "A discordância é tratada como resistência e não como oportunidade, como algo a ser reprimido e não como algo a ser encorajado, em ordem a estimular a reflexão crítica acerca da mudança".

As críticas a este tipo de cursos, especialmente quando se centram na transmissão de informação verbal, prendem-se com o excessivo teorismo, a escassa flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes, o ser actividades prioritariamente individuais e, portanto, com limitadas possibilidades de impacto nas escolas, assim como ignorar a experiência e o conhecimento prático dos professores (Marcelo, 1995a). Howey, em 1989 (citado por García Alvarez, 1993:30), fazia uma afirmação que ainda tem bastante acuidade no nosso contexto: "nada tem sido tão prometedor mas que tenha resultado tão frustradoramente inútil como os milhares de oficinas e cursos dos quais têm resultado mudanças tão insignificantes na prática quando o professor volta às suas aulas". García Alvarez (1993), agrupa estas críticas segundo três dimensões:

- *quanto à organização*: actividades esporádicas, de curta duração; isoladas, sem relação entre elas por falta de uma concepção global da formação; sem relação com a formação inicial; falta de apoios ulteriores a essas actividades; dirigidas a professores desvinculados das suas escolas; programadas e realizadas por pessoas alheias às escolas, etc.
- *quanto aos conteúdos*: seleccionados por pessoas alheias; não respondem às necessidades dos professores nem das escolas; irrelevantes para a prática, etc;
- *quanto aos efeitos*: falta de avaliação sobre os seus efeitos em termos de desenvolvimento profissional e de incidência na melhoria das escolas e da qualidade de educação dos alunos.

Apesar disso, se se reúnem determinadas condições, este tipo de acções podem ter algumas vantagens, como as apresentadas por autores como Joyce & Showers (1988), reconhecidos como os teóricos actuais mais influentes nesta perspectiva de formação baseada na eficácia docente. No modelo que apresentam, defendem estes autores que qualquer tipo de apresentação teórica acerca de algum conteúdo ou *skill* didáctico tem de ser, em primeiro lugar, exemplificado através de casos práticos que facilitem a *demonstração* e que possam servir como modelos de execução. A demonstração pode ser directa, através de vídeos ou de casos. A esta demonstração, deve seguir-se *a prática* em situações simuladas em pequeno grupo, com o recurso à gravação para permitir a subsequente *observação e auto-observação*, que funcionam como feedback e *retroacção*. Para ultrapassar uma das críticas pertinazes aos cursos de formação, ou seja, a sua escassa relevância para a prática, o modelo propõe uma fase subsequente de *acompanhamento e assessoria* na prática real de aula, através da ajuda de colegas (*coaching*) ou de especialistas (*supervisão*), o que permitirá realizar e reforçar a *transferência* do aprendido.

Como veremos adiante, o apoio mútuo entre colegas tem-se revelado uma metodologia potente para a análise, *feedback* e aquisição de conhecimentos e técnicas docentes num clima da colaboração.

Assim, os passos adequados para o desenvolvimento de competências seriam: apresentação da *teoria*; *demonstração* de modelos; *prática* em situações simuladas e reais; *retroacção* estruturada; e *assessoramento* durante a *aplicação posterior*, em situações reais de aula. Um estudo muito referenciado é a meta-análise realizada por Bennet (1987) que considera que estas cinco componentes — teoria, demonstração, prática, *feedback* e *coaching* — são essenciais em qualquer programa de formação que pretenda mudanças nas aulas. Os estudos analisados confirmam que estas cinco estratégias, conjuntamente, têm efeitos moderados na mudança de atitudes e aquisição de conhecimentos, sendo estes efeitos mais destacados na aquisição de *skills* e na sua transferência para a aula.

Numa série de estudos experimentais sobre a incidência das acções de desenvolvimento profissional na mudança das práticas, Stallings (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 1992) verificou que os professores têm mais probabilidade de mudar as suas ideias e comportamento quando se reúnem as seguintes condições:

- Sentem necessidade de mudança, através da análise do seu estilo docente e dos problemas vivenciados;
- fazem um compromisso escrito sobre as mudanças que querem tentar;
- modificam as ideias adquiridas nos workshops para adaptá-las à sua aula;
- tentam pôr em prática as ideias e avaliar os seus efeitos;
- observam aulas de outros professores e analisam os dados recolhidos;
- comunicam os seus sucessos e fracassos ao grupo;
- discutem problemas e soluções a respeito dos alunos e da matéria;
- utilizam uma variedade de enfoques: modelamento, simulações, observações, análise de gravações em vídeo, apresentação em encontros;
- aprendem a colocar novos objectivos para o seu desenvolvimento

Assim, as *ideias chave* deste modelo seriam: (a) Aprender fazendo, experimentar, avaliar, modificar, tentar de novo; (b) ligar a nova informação ao conhecimento prévio; (c) aprender mediante a reflexão e a resolução de problemas; (d) aprender num ambiente de suporte em que se partilham problemas e sucessos.

A necessidade de dar continuidade e seguimento às aquisições realizadas em cursos, mais ou menos prolongados, é um requisito fundamental para garantir a sua eficácia. De acordo com García Alvarez (1993), tem-se comprovado a necessidade da existência, na escola, de um ambiente favorecedor da aplicação das inovações propostas nos cursos, assim como a necessidade de apoio continuado através de actividades de

supervisão e seguimento e de troca de ideias e dificuldades entre os professores, durante e depois do curso.

Da análise destes contributos, parece-nos que esta modalidade de acções de formação pode ter potencialidades, sempre que reúnam as condições apresentadas, e que os mesmos sejam considerados como complemento ou integrados em acções de formação mais extensivas e intensivas, como podem ser os projectos de inovação curricular, a formação centrada na escola, a investigação-acção, etc.

No entanto, para além das limitações acima apresentadas, outras críticas prendem-se com a sofisticação destes modelos que requerem ambientes controlados, esforço e recursos que não se coadunam com as condições quotidianas das escolas e das exigências profissionais dos professores. Eles são eficazes na aquisição de *skills* específicos, mas são excepções. Além disso, segundo assinalam Fullan & Hargreaves (1992), sabemos pouco acerca da relação dessas inovações específicas com o sentido que os professores lhes atribuem para seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como com o desenvolvimento da escola como um todo. Até que ponto, esta formação centrada no professor, considerado individualmente ou em pequeno grupo, incide na melhoria das condições de aprendizagem de todos os alunos e de todos os professores numa escola?

O desenvolvimento baseado na aquisição de *skills* e conhecimentos é uma componente importante da formação dos professores que consome muitos recursos, energias e tempo, mas cujos resultados têm evidenciado muitas fragilidades, em termos de desenvolvimento profissional e de mudança educativa nas escolas. Hargreaves & Fullan (1992:6) resumem assim estas fragilidades:

"O desenvolvimento baseado na aquisição de conhecimentos e *skills*, frequentemente, é imposto aos professores mais do que procurado por eles. Geralmente, baseia-se na confiança excessiva na sabedoria dos especialistas e da investigação. Amiúde, é considerado como algo de tipo técnico cujo valor não se deve negociar ou discutir, sendo a aquisição de *skills* desligada do contexto tanto pessoal (expectativas, concepções), como ecológico (aula e escola) em que os professores trabalham".

Acerca das *etapas* do desenvolvimento da competência e do saber-fazer profissional (*development of professional expertise*), através do qual o professor pode influenciar a aprendizagem e os resultados educativos dos alunos, Leithwood (1992) elaborou um modelo com 6 *estádios* em que, nos quatro primeiros, os professores estão interessados nas suas responsabilidades na aula em torno do desenvolvimento das técnicas e destrezas de ensino, sendo o 5º e o 6º caracterizados por uma descentração para preocupações com o contexto fora da aula — colegas, ou fora da escola — e com a política educativa. Pelo seu contributo para conhecer melhor as fases de desenvolvimento do

professor, neste caso centradas na sua competência docente, apresentamos sinteticamente o modelo (Quadro 1).

Etapa	Características
1. Desenvolvimento de <i>skills</i> de sobrevivência	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento parcial de <i>skills</i> de gestão da turma • Conhecimento limitado de <i>skills</i> relativos a diferentes modelos de ensino sem o uso de reflexão consciente na sua escolha • Ligação débil entre o foco da avaliação e os objectivos. Centração na avaliação sumativa e utilização de nº limitado de técnicas.
2. Aquisição de competência no domínio dos <i>skills</i> básicos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de técnicas de gestão da turma. • Desenvolvimento de técnicas na utilização de diferentes modelos • Utilização habitual através da experimentação de certos modelos de ensino para diferentes conteúdos do currículo. • Inicia-se a utilização da avaliação formativa, ainda que as técnicas não sejam diversificadas. O foco da avaliação ainda se centra na classificação normativa.
3. Expansão da flexibilidade instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • Automatização dos <i>skills</i> de gestão da turma • Aprofundamento dos modelos de ensino e procura de experimentação de outros modelos. • Escolha de modelos de ensino mais adequados para responder aos interesses diferenciados dos alunos • Avaliação formativa e sumativa e escolha de um repertório de técnicas adequadas. O foco da avaliação cobre um amplo leque de objectivos
4. Desenvolvimento da competência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão da aula deixa de ser um tema independente integrando-se naturalmente no desenvolvimento da aula. • Competência na aplicação de um amplo repertório de modelos de ensino adequados aos alunos
5. Contributo para o desenvolvimento da competências dos colegas	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis elevados de competência no desempenho das actividades • Reflexão sobre a própria prática e sobre as ideias e valores que a orientam • Capacidade de ajudar outros professores através do acompanhamento e apoio ou de programas mais estruturados como estágios, <i>coaching</i>, supervisão, etc.
6. Participação num amplo leque de decisões a vários níveis do sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso e responsabilidade com o desenvolvimento da escola • Capacidade de liderança, formal e informal, com grupos de adultos, dentro e fora da escola • Capacidade para compreender as relações entre as decisões a diferentes níveis do sistema educativo • Informação acerca da política educativa

Quadro 1. Desenvolvimento da competência na prática educativa (Leithwood, 1992)

Para este autor, cada um destes estádios inclui a competência adquirida nas etapas anteriores sendo provável que na ocorrência de adequadas experiências formativas possam ser conseguidos bastante cedo níveis elevados de competência, inclusive os níveis mais elevados (5-6) podem ser iniciados desde cedo, no processo de desenvolvimento..

Neste modelo, o autor pretende mostrar que a grande revolução da profissão docente é a passagem de sua consideração como um trabalho artesanal (*craft*), feito de rotinas e isolado de outros adultos, para um trabalho baseado num corpo de conhecimentos e técnicas elaboradas em colaboração com outros profissionais nos contextos das escolas, possibilitando a mudança das práticas e a melhoria da educação.

4.2. Desenvolvimento profissional baseado no autoconhecimento e no desenvolvimento pessoal.

O desenvolvimento dos professores abrange muito mais do que a mudança de determinados comportamentos ou *skills*. Em última instância, falar de desenvolvimento implica falar da *pessoa* do professor como um todo, em que a qualidade de concepções, percepções, sentimentos, atitudes e comportamentos, são fruto de níveis de desenvolvimento cada vez mais complexos e elaborados. A importância dos factores pessoais no ensino, seja relativamente às relações com os colegas, à orientação para a mudança ou à interacção educativa com os alunos, tem adquirido um reconhecimento crescente nestes últimos anos, tanto pelos investigadores, como pelos formadores e administradores, apesar de ser um aspecto ainda pouco considerado nos programas de formação, inicial e contínua. Para isso têm contribuído as correntes humanistas de formação de professores, que acentuam a importância do autoconhecimento e da qualidade das percepções e atitudes, como elementos chave do desenvolvimento profissional. Como sugere Burden (1990), o conhecimento das características pessoais dos professores é importante para a sua formação, já que pode constituir um fundamento claro para diagnosticar necessidades e capacidades, oferecer formas de suporte, compreender as necessidades dos professores em diferentes momentos da carreira e ajudá-los a definir objectivos e a desenhar planos para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, entendendo a pessoa como um suporte de relações entre vários espaços, a compreensão das interacções entre o processo de formação profissional e o processo mais global da formação pessoal parece um propósito desejável para o entendimento da construção da *identidade profissional* dos professores, a qual segundo Moita (1992:116),

"não é só desenhada a partir dum enquadramento intraprofissional, mas também do contributo das interacções que se vão estabelecendo entre o universo profissional e outros universos socioculturais [...] em que os efeitos das 'porosidades' ou dos 'fechamentos' que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o 'papel da profissão' na vida e o 'papel da vida' na profissão".

Neste mesmo sentido, Ashton-Warner (citado por Holly, 1992:82) sublinha:

"Não é apenas uma parte de nós que se torna professor, compromete a totalidade do eu — da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida...".

Hargreaves & Fullan (1992), seguindo os trabalhos de Nias (1989) e Leithwood (1992), consideram que podemos diferenciar três dimensões no desenvolvimento pessoal dos professores que afectam a formação: em primeiro lugar, a consideração dos *estilos e formas de aprendizagem* dos adultos e das *etapas de desenvolvimento* psicológico, seja cognitivo, afectivo, social ou moral, que condicionam positiva ou negativamente o desenvolvimento profissional. Em segundo lugar, a relativa aos *ciclos de vida e etapas da carreira* dos professores a que correspondem preocupações e interesses diferenciados sobre a profissão e sobre o ensino, assim como diferentes orientações sobre a mudança. Finalmente, existem alguns aspectos do desenvolvimento pessoal, específicos da carreira docente, e que podem ter influência no compromisso, entusiasmo e intervenção docente, tais como os relacionados com a *promoção, os incentivos e o reconhecimento* profissional e social.

4.2.1. Aprendizagem dos adultos

Se, à luz da teoria *life span*, considerarmos o professor como um adulto inteligente, pessoa e profissional, em desenvolvimento contínuo, integrado e contextualizado, em que as dimensões biológica, psicológica e social se entrecruzam e se enriquecem mutuamente numa espécie de espiral, nas diferentes fases do seu desenvolvimento (Tavares, 1991), parece necessário que a construção do saber profissional se alicerce intimamente no desenvolvimento pessoal e social assim como nos seus estilos e formas de aprendizagem.

Segundo Marcelo (1995), não existe uma única teoria da aprendizagem adulta, ainda que este autor se incline por aquela denominada "andragogia", proposta por Knowles (1984), a qual pretende ajudar os adultos a aprender e que se fundamenta em alguns princípios que apresentamos a seguir:

1. O autoconceito do adulto, enquanto pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para uma situação de autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem resultar num recurso enriquecedor para a aprendizagem. A metodologia central na formação de adultos é a análise da experiência.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Ao longo do tempo, produz-se uma mudança das aplicações futuras do conhecimento para a aplicação imediata. Um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos.

5. Os adultos motivam-se antes para aprender por factores internos do que por factores externos. As suas necessidades e interesses são o ponto de partida para organizar a formação.
6. Os adultos têm necessidade de auto-direcção, através do envolvimento em processos de pesquisa e de procura de conhecimento junto com outros adultos.
7. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade. A formação deve ter em consideração as diferenças em estilo, tempo, espaço e ritmo de aprendizagem.

(Adap. de Knowles, 1978 e 1986; citado por Burden, 1990; e Marcelo, 1995)

Ressalta, nestes princípios da aprendizagem, o carácter autónomo, experiencial, reflexivo, orientado por motivações intrínsecas e centrado na percepção dos seus problemas e necessidades. Numa revisão dos princípios da aprendizagem adulta, Wood & Thomson (1980), concluem que os programas de formação devem incluir a aprendizagem experiencial (aprender fazendo e reflectindo) em ambientes informais em que os professores possam interactuar entre eles como aprendizes.

Relativamente às formas que reveste a aprendizagem adulta em que se situam os professores, vários autores (Knowles, 1984; Merriam & Caffarella, 1991; Clark, 1992) têm relevado a *aprendizagem autónoma ou autodirigida* como forma característica dos adultos aprenderem significativamente, com base na sua consciência crítica, pensamento independente e capacidade de reflexão. A aprendizagem autónoma inclui segundo Marcelo (1995a), "todas aquelas actividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, para planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem". Parece que a capacidade dos professores para se envolverem neste tipo de aprendizagem autodirigida está intimamente relacionada com os seus estilos de aprendizagem, caracterizados por uma orientação independente interna.

Dentre as caracterizações dos *estilos de aprendizagem dos adultos* existentes, Marcelo (1995) apresenta a de Korthage (1988) que inclui dois tipos de orientações, *orientação interna* (preferência pela aprendizagem autónoma) e *orientação externa* (preferência pela aprendizagem heterónoma baseada em directrizes externas); e a de Huber & Roth (1991) que divide os professores entre aqueles *orientados à incerteza* (procura de situações de risco, de abertura a diferentes pontos de vista e de contextos de aprendizagem colaborativa) e aqueles outros mais *orientados à certeza* (procura de clareza e segurança e de situações de aprendizagem individual ou competitiva).

Outra caracterização mais conhecida é a de Tennant (1991) que classifica os estilos de aprendizagem em: *convergente* (conceptualização abstracta + experimentação activa); *divergente* (experiência concreta + observação reflexiva); *assimilativo* (conceptualização abstracta + observação reflexiva); e *acomodativo* (experiência concreta+experimentação activa).

Do mesmo modo, os estudos de Stone (1976) sobre dois tipos de estilos cognitivos: "field-independence" e "field-dependence" evidenciaram a sua relação com o estilo docente em que os professores "field-dependence" preferem situações de ensino em que predomina a interacção com os alunos e as preocupações sociais, enquanto que os professores "field-independence" preferem um relacionamento mais distanciado e se centram nos aspectos cognitivos da aprendizagem.

Outra dimensão de influência na aprendizagem adulta é o *papel da experiência*, pois apesar desta desempenhar um papel tão importante na vida das pessoas, nem toda experiência deriva necessariamente em aprendizagem e mudança. Marcelo (1995a), comentando a teoria de Jarvis sobre a experiência adulta, salienta que, segundo os estilos de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e outros factores, "diferentes sujeitos podem reagir de forma diferente quando se implicam numa situação de formação" (*Ibid.*:219), podendo sair dela sem ter aprendido ou com mudanças. Neste caso, as pessoas podem ir da experiência à reflexão, à prática e experimentação, à avaliação ou à simples memorização.

Para Clark (1992), tendo em conta estas características da aprendizagem adulta, a aprendizagem dos professores deve basear-se na *escolha voluntária* e deve ser *adaptada às características* cognitivas e *necessidades* de cada professor, responsabilizando-se à si mesmo pelo *design* do seu próprio desenvolvimento profissional. Esta metáfora dos *professores como designers* do seu desenvolvimento, com as potencialidades deste conceito em termos de planear, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar, etc, é desenvolvido, numa forma muito interessante, por este autor, através da proposição de seis princípios para o *auto-design* do desenvolvimento profissional: (a) escrever as nossas próprias *crenças e ideias* sobre o ensino, de forma a tornar explícitas e visíveis as teorias que, por vezes, de forma inconsciente, dirigem a nossa prática; (b) afirmar-se nas *potencialidades* e aspectos positivos mais do que nas limitações e fraquezas; (c) elaborar um *plano de prioridades* para cinco anos, de forma a dar um significado e sentido às mudanças que pretendemos nas nossas vidas; (d) mirar à nossa volta com um *olhar novo*, tentando levantar novas questões acerca dos acontecimentos e rotinas diárias, que estimulem a nossa capacidade de admiração e de prazer; (e) *pedir ajuda e suporte* tanto aos colegas, como alunos, especialistas, família e outras pessoas significativas, ultrapassando a autossuficiência e isolamento característico da profissão; (f) aumentar o sentido de *poder, autoestima e respeito*, exigindo o melhor de nós mesmos e para nós mesmos enquanto pessoas e profissionais; e, finalmente, (g) *comunicar aos outros* as nossas experiências e aprendizagens significativas "tornando coerentes e públicas as formas em que o nosso desenvolvimento profissional está acontecendo" (*Ibid.*:83).

4.2.2. Etapas de desenvolvimento psicológico

O entendimento do professor como um adulto que aprende complementa-se com as perspectivas que consideram que o desenvolvimento do professor é uma consequência de *alterações nas suas estruturas cognitivas do menos para o mais complexo e organizado*, com a convicção de que "a níveis de desenvolvimento superior correspondem formas mais adequadas de interpretação da experiência e, conseqüentemente, uma maior eficácia em termos da sua acção educativa" (Simões, 1995:190). Investigadores como Sprinthall & Thies Sprinthall (1983) evidenciaram a relação entre os estádios de maturidade psicológica dos adultos e a previsão do êxito em determinados campos, incluindo o profissional. Como sugerem Hunt e Joyce (1967), os professores, em estádios mais elevados de desenvolvimento humano, mostram maior flexibilidade, capacidade de adaptação e empatia, assim como desempenhos mais eficazes na prática de ensino, através da criação de uma variedade de ambientes de aprendizagem e de utilização de metodologias diversificadas. Do mesmo modo, os professores com níveis elevados de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1968) e de desenvolvimento do *ego* (Loevinger, 1966) desenvolvem uma maior capacidade de empatia, de resistência ao *stress* e de adaptação à diversidade e complexidade das situações próprias do ensino.

Revisões como as de Oja (1980); Sprintall & Thies Sprintall (1983), Burden (1990), Simões (1995), permitem-nos elaborar um quadro comparativo (Quadro 2) destes diversos modelos de desenvolvimento afectando diferentes domínios, embora reconheçamos a generalização e simplificação desta tarefa⁷. Tendo em conta que para os teóricos do desenvolvimento a noção de *estádio* implica mudanças mais em qualidade, competência e forma, do que mudanças em quantidade, desempenho e conteúdo, esta noção oferece mais informação acerca do *como* as pessoas processam informação, pensam e se relacionam com o ambiente, do que acerca do *que* pensam ou fazem.

⁷ Em português, a obra recente de H. Simões (1995) sobre "dimensões pessoal e profissional na formação de professores" recolhe amplamente estas teorias desenvolvimentistas.

Domínio	Conceptual (Hunt)	Moral (Kohlberg)	Ego/si mesmo (Loevinger)	Autoconhecimento (Wenstein Alschuler)	Interpessoal (Shelman)
Etapas	Não socializado. Pensamento concreto, rigidez conceptual e processamento simplista da informação	Obediência. Dependência dos valores dos outros. Incapacidade para distinguir entre convenções sociais e leis e princípios democráticos	Pré-social Simbiótico Impulsivo Dependente e exigente Concreto	Elementar Simplista Mágico Sensorial	Relações unilaterais
	Comportamento socialmente aceitável. Interpretação dicotômica e dogmática da realidade	Egoísmo, ingenuidade Conformidade social	Auto-protector Oportunista Conformista Adaptação às normas Simplismo conceptual	Situacional Percepção global, mas rígida Causalidade linear	Relações bilaterais
	Questionamento e abertura. Capacidade para separar, factos, opiniões e teorias. Articulação com o ponto de vista do outro e preocupações acerca da identidade	Compreensão consciente das leis. Alguma capacidade para compreender princípios	Consciente Autoavaliação Responsabilidade pelos outros Individualização. Autodirecção, competência Tolerância	Configuracional Descentração Independência Causalidade	Relações homogêneas
	Sentido de interdependência com os outros. Capacidade de abstracção e equilíbrio entre independência e compromisso. Abertura a diferentes pontos de vista, flexibilidade e complexidade	Utilização de princípios democráticos para tomar decisões. Diferença entre leis e princípios desde um ponto de vista ético	Autonomia Realização pessoal Integrado Identidade Aceitação de si mesmo e dos outros	Transformacional Interpretação da experiência Autoconhecimento Anticipação de consequências Gestão das reacções	Relações pluralistas

Quadro 2. Domínios e estádios de desenvolvimento psicológico

Adaptado de Sprintall & Thies-Sprintall (1983); Burden (1990); e Simões (1995).

Todas estas teorias coincidem na compreensão do desenvolvimento humano como uma progressão dum sistema de pensamento concreto, indiferenciado, simples e não estruturado, para outro mais abstracto, diferenciado e complexo. Assim, Kohlberg (1969) enfatiza o desenvolvimento *moral* das pessoas em relação com a autoridade, os outros e si

mesmo, na tomada de decisões. Loevinger (1985) analisa o *ego* enquanto unidade estrutural da organização da personalidade nas suas diferentes actividades: lógicas, morais e interpessoais, através da sua reorganização progressiva em relação àquilo que lhe é exterior, permitindo ao indivíduo uma cada vez melhor ordenação da experiência, compreensão de si mesmo e resolução dos problemas. Os adultos passam da conformidade à independência emocional e intelectual na procura da identidade e reconciliação consigo mesmos e o mundo que os rodeia.

A teoria de Hunt (1978) incide sobre o conceito de *complexidade intelectual* num enquadramento de interacção com o meio em que os sujeitos se situam num contínuo entre a rigidez e a flexibilidade conceptual, que implica modos diferentes de conceptualização e exige enquadramentos educativos diversos. Aqueles que denotam um baixo nível conceptual necessitam de ambientes mais estruturados, com regras explícitas, configurando a interacção de modo rígido e polarizado, o que deixa uma reduzida margem à ambiguidade e à indefinição. Pelo contrário, os indivíduos flexíveis conseguem orientar-se em contextos menos estruturantes e organizam os dados de modo mais matizado e integrado, tendendo à criação de critérios próprios para analisar, avaliar e decidir sobre a experiência e as suas contradições. São, por isso, mais criativos, possuem mais tolerância ao *stress*, diversificando as suas estratégias para lidar com a realidade.

Weinstein & Auschler (1985) elaboram um modelo sobre o *autoconhecimento* de grande pertinência para a formação de profissionais⁸, uma vez que, como sugere Simões (1995:138), "a actividade do professor pressupõe que os indivíduos sejam capazes de se utilizarem a si próprios como um instrumento de eficácia educativa". O autoconhecimento é entendido por estes autores como a maneira como cada pessoa descreve, consegue prever e, de uma maneira global, gere a sua experiência pessoal, não em termos do que realmente viveu, mas dos significados que lhe foi atribuindo. Cada um dos estádios de desenvolvimento do autoconhecimento é caracterizado por uma capacidade progressivamente mais complexa de traduzir os dados da experiência — sensações, sentimentos, pensamentos e acções — em conteúdos cada vez mais elaborados, incidindo, também, nesta capacidade, os níveis atingidos noutras esferas do desenvolvimento pessoal.

Todas estas perspectivas desenvolvimentistas propõem, de diversos pontos de vista, que a formação de professores não deve descurar a dimensão pessoal da formação, pela incidência que tem no autoconceito positivo da sua própria eficácia docente e na satisfação e identidade profissionais. Relativamente a este conceito de "*sentido de eficácia docente*"⁹

⁸ Este modelo tem sido utilizado, em Portugal, na formação de professores, por Ferreira-Alves & Gonçalves (1990), considerando-o um modelo de eleição a ter em conta na promoção do desenvolvimento psicológico dos professores. Neste estudo, este modelo foi ligado com outro constructo, o de atribuição causal.

⁹ Para aprofundar este conceito de *sentido de eficácia* pode-se consultar a revisão realizada por García Alvarez (1993:225-246).

tem sido considerado como um importante factor na melhoria das escolas (Dembo & Gibson, 1985), dada a sua correlação com os desempenhos e níveis de realização profissionais, influenciando potencialmente a aprendizagem e os resultados dos alunos. As componentes *cognitiva* e *motivacional* deste conceito, que incidem na autoavaliação positiva das capacidades, na definição de metas adequadas e na atribuição interna do sucesso, desenvolvem no professor a convicção da possibilidade de influenciar a aprendizagem dos alunos, transmitindo-lhes expectativas positivas acerca do seu rendimento e desenvolvendo estratégias e ambientes de aceitação e reponsabilização. Ashton (1984) considera que se deveriam criar programas de formação para promover o sentido de autoeficácia dos professores, através do desenvolvimento de destrezas analíticas e avaliativas do ensino, sem descurar que um dos factores que afecta fortemente o sentido de eficácia é a criação de condições favoráveis no ambiente organizativo das escolas, tais como o estilo de liderança, apoio e ajuda mútua, clima ordenado e seguro, expectativas positivas, etc.

Segundo Oja (1980: 29), os estádios de desenvolvimento descrevem características da personalidade que parecem ser factores significativos para determinar: (a) a experiência dos professores e a sua resposta ao potencial *stress* do ensino; (b) a escolha de inovações a ser implementadas nas suas aulas ou escola; (c) a forma de conceptualizar temas importantes do ensino e da aprendizagem; e (d) a reacção a diferentes tipos de programas de desenvolvimento profissional. Por isso, os formadores de professores, conhecendo as diferenças individuais dos professores relativas a necessidades, estilos de aprendizagem, estilos de interacção com os colegas e formas de interpretação da realidade do ensino, podem planificar os programas de formação de forma mais adequada e relevante para os professores.

4.2.3. Os ciclos de vida, e as etapas na carreira

Outra via para a compreensão do desenvolvimento dos professores enquanto adultos, é aquela que pretende estabelecer ligações entre os ciclos vitais ao longo da carreira docente e as mudanças relacionadas com o conhecimento e competências, atitudes, expectativas e preocupações, e com a formação e as condições de trabalho, entre outras. Surge assim o interesse pelo percurso e trajectória profissionais dos professores, pelo desenvolvimento de fases no decurso da carreira, pelos ciclos de vida e percepção social, com metodologias de investigação que apelam às histórias de vida, às narrativas, etc.

A teoria sobre os *ciclos de vida* em que assenta esta perspectiva interessa-se em determinar se existirão problemas, interesses, preocupações e tarefas comuns às pessoas em diferentes momentos das suas vidas, discutindo o desenvolvimento adulto em termos de estádios de vida, períodos de transição, fases de passagem, etc. Erickson (1963), um dos mais conhecidos estudiosos dos ciclos de vida, propõe oito estádios universais de

desenvolvimento da vida, em que cada etapa representa uma forma das pessoas se confrontarem — através de crises e novos desafios — com a procura da verdade, a afirmação de independência, o lidar com a culpa, a relação com os outros, a vivência da solidão, a relação com o trabalho e a produção, e o conhecimento de si mesmo (Burden, 1990:312). Ainda que as etapas se desenvolvam numa sequência, isto não implica uma relação com idades específicas, apesar de Erikson relacionar a sequência com períodos de crise particulares, como a adolescência, a idade adulta, a meia idade do adulto, etc.

Alguns autores que investigam autobiografias de professores (Raymond, Butt & Townsend, 1992), têm relevado a influência que as experiências prévias à formação exercem na trajetória profissional dos professores, posta em evidência em afirmações como:

"Encontramos que várias fontes de influência (pais, amigos, professores, a natureza da família e da casa, a etnia e religião, a localização, etc) da história de vida pré-profissional são evocadas continuamente e reconstruídas estabelecendo um substrato emocional e moral que ajuda a formar o compromisso e identidade profissional dos professores" (*Ibid.*: 151).

São muitas as caracterizações e modelos de etapas na carreira resultantes da investigação realizada neste campo com professores de diferentes níveis de ensino. Ressalvando as críticas de uma aparente visão linear e normativa que esta perspectiva pode representar e que alguns autores como Huberman (1992) tiveram o cuidado de evidenciar ao tratar das questões epistemológicas e metodológicas do seu modelo, esta abordagem tem dado um contributo valioso para a compreensão dos problemas, expectativas, atitudes, preocupações, frustrações e comportamento dos professores, em diferentes momentos da sua carreira. Dentre os muitos modelos existentes, no Quadro 3 apresentamos esquematicamente alguns dos mais representativos.

TEORIAS	Sikes (1985)	McDonald (1982)	Katz (1974)	Huberman (1990)
ETAPAS	INICIAÇÃO	TRANSIÇÃO	SOBREVIVÊNCIA	ENTRADA/ TACTEAMENTO
	TRANSIÇÃO	EXPLORAÇÃO	CONSOLIDAÇÃO	ESTABILIZAÇÃO/ CONSOLIDAÇÃO
	ESTABILIZAÇÃO	CRIATIVIDADE EXPERIMENTAÇÃO	RENOVAÇÃO	DIVERSIFICAÇÃO/ QUESTIONAMENTO
	MATURIDADE	PROFISSIONALI- DADE	MATURIDADE	SERENIDADE/ CONSERVADORISMO DESINVESTIMENTO (sereno ou amargo)

Quadro 3. Etapas no desenvolvimento da carreira

Por ser um dos trabalhos mais conhecidos no contexto europeu, analisaremos brevemente o modelo de desenvolvimento da carreira do professor proposto por Huberman (1988 e 1992a) (Figura 1) composto por cinco ciclos de vida ou fases cujas referências temporais têm mais valor indicativo que absoluto.

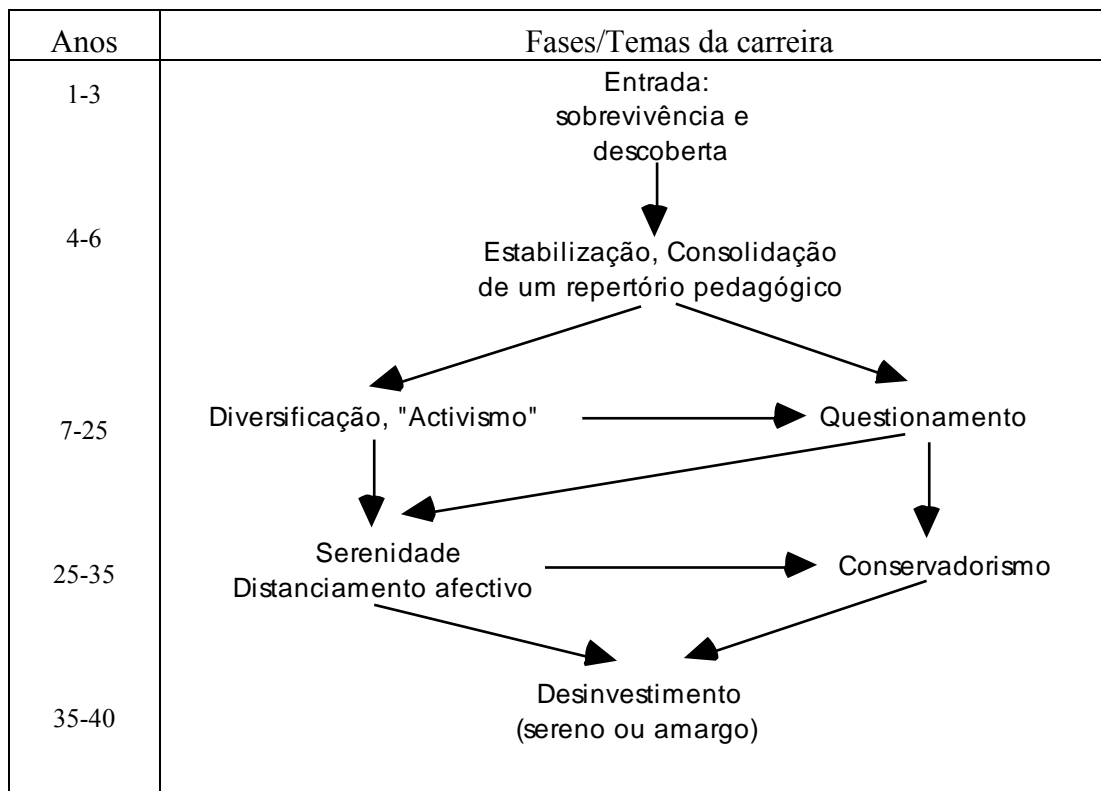


Figura 1. Etapas na carreira (Huberman, 1988 e 1992a)

Este modelo esquemático preconiza uma linha, em certo modo "única", até à fase de estabilização, seguida de várias ramificações alternativas a meio da carreira e concluindo de novo com uma fase única embora vivenciada de forma diferente (serena ou amarga) pelos professores. Assim, poderíamos encontrar um percurso harmonioso: diversificação —> serenidade —> desinvestimento sereno; ou percursos mais problemáticos, que seriam: questionamento —> desinvestimento amargo; ou questionamento —> conservadorismo —> desinvestimento amargo. Huberman (1992b) sugere que a fase de estabilização é mais positiva, com múltiplas componentes de compromisso para com a profissão, aquisição de cargos, consolidação de um repertório pedagógico e integração num grupo de pares. Quando os professores se confrontam com a necessidade de mudanças estruturais requeridas por situações de reforma ou de introdução de inovações, este autor encontra três tipos de atitudes: positivas, defensivas e de desencantamento, o que vem confirmar outros trabalhos como os de Hargreaves, já antes apresentados no Capítulo I, ao abordar a colegialidade forçada.

Relativamente à relação entre os ciclos da carreira e o desenvolvimento da competência docente, Huberman (1992b:136) considera que "o cenário mais apropriado para compreender o desenvolvimento de uma carreira satisfatória é aquele oferecido pelo modelo que entende o ensino como um ofício ou uma arte" (*'craft'*). Os professores são artesãos que trabalham sós com uma variedade de materiais, num ambiente personalizado e que gradualmente desenvolvem um repertório de *skills* e estratégias em esquemas cada vez mais diferenciados e bem integrados. Eles tornam-se capazes de perceber a situação de forma cada vez mais rápida e adequada, respondendo a ela com uma variedade de recursos, desenvolvendo este repertório de *skills* fundamentalmente através do processo de tentativa-erro. Por vezes, podem procurar os pares ou os especialistas, mas o que os caracteriza é que transformam as suas sugestões ou propostas numa maneira pessoal e privada que, quando funciona em termos de envolvimento do alunos, transforma-se no que já designamos como sentimento de "auto-eficácia". Este sentimento de eficácia pessoal repercute-se na procura de experimentação e procura de desenvolvimento de novas técnicas e materiais para influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos.

Para Huberman, esta constatação leva-o a questionar o sistema imperante de formação que precisaria ser adequado e ter em conta as formas como os professores aprendem e se desenvolvem de forma natural nos contextos da aula, seja sozinhos, com pequenos grupos de colegas ou com apoio de especialistas. Assim, a experimentação e o *feedback*, num cenário como o acima descrito, deveria ser a forma privilegiada de formação, pelo menos para aqueles professores que, no 2º e 3º ciclos da carreira, se mostram comprometidos com o desenvolvimento profissional. Para aquele grupo de professores que, no seu modelo, optam pelo desinvestimento, o autor questiona-se se esta será a melhor metodologia. No entanto, sugere que esta experimentação seja feita num clima de colaboração sem descurar a importância da aprendizagem solitária da arte do ensino.

Estes percursos identificados por Huberman no seu trabalho com professores do ensino secundário não invalidam a existência de outros percursos particulares, tanto em grupos de professores de outros níveis de ensino, como em professores considerados individualmente, pelo que é preciso avançar com outros estudos em outros contextos.

Assim, por exemplo, Katz (1974, citado por Simões, 1995), trabalhando com educadores de infância, delineou uma sequência de estádios que caracterizariam o seu desenvolvimento na carreira, com durações temporais diferentes de indivíduo para indivíduo, mantendo, no entanto, uma certa regularidade, no que se refere à sequência. Esta sequência, similar à apresentada nos trabalhos de Fuller, inicia-se com a etapa de *sobrevivência* centrada em preocupações sobre a sua capacidade para levar as tarefas educativas a bom termo, a dificuldade em controlar o grupo de crianças, a insegurança sobre a estima destas últimas e o apreço dos pares e da autoridade sobre a qualidade do seu

trabalho. Segue-se uma fase de *consolidação*, que se inicia quando o educador consegue gerir e organizar a turma, concentrando-se na situação educativa em si: métodos, estratégias e materiais e começando a ser capaz de identificar os problemas e dificuldades das crianças. Na terceira etapa, designada de *renovação*, a criança passa a ser o foco das atenções enquanto sujeito individual, com as suas necessidades específicas. O educador procura novas experiências aderindo a inovações e iniciativas pedagógicas, tentando aprender novos conhecimentos e metodologias. Finalmente, na etapa da *maturidade*, só conseguida depois de três a cinco anos de prática profissional, o educador adquire a capacidade de descentração, colocando-se questões que transcendem as situações concretas do dia a dia, de ordem filosófica, moral e social, a nível institucional e profissional. Reflecte sobre as interligações da educação com a sociedade, perspectivando-as de forma múltipla.

No que concerne à realidade portuguesa, um estudo efectuado sobre o percurso profissional dos professores do 1º Ciclo do ensino básico (Gonçalves, 1990:140-141) permitiu estabelecer o seguinte *perfil evolutivo* da relação professor-aluno, ao longo de cada uma das cinco etapas nele identificadas, em função dos anos de experiência docente:

- 1-4 anos — O professor descobre-se a si próprio e, perante dificuldades de relacionamento e outras, refugia-se nos estereótipos interiorizados. A relação com os alunos oscila entre o *receio* e o *gosto*.
- 5-7 anos — Período pouco definido em que, se para uns professores se acentuam os factores negativos levando em certos casos ao abandono da profissão, para outros professores o sentimento de confiança incrementa-se investindo positivamente na profissão e na relação com os alunos.
- 8-15 anos — Na sequência da fase anterior, os professores sentem prazer na profissão e no contacto com os alunos, que estimulam e procuram ajudar ou, pelo contrário, estagnam e relacionam-se conflituosamente com eles a quem *culpam* pelos seus problemas.
- 15-20/25 anos — O distanciamento afectivo e a ponderação, mas não uma menor riqueza do relacionamento com os alunos, define este período. Os problemas familiares e sociais dos alunos preocupam os professores, mas alguns sintomas de *desencanto profissional* são, porém já bem detectados. O negativismo e o conformismo tornam-se, todavia, regra geral para alguns deles. Os alunos *pesam* cada vez mais.
- 25-30/40 anos — Salvo excepções, em que um reinvestimento profissional e até afectivo com os alunos é notório, este período, caracterizado pelo cansaço e desmotivação, traz a primeiro plano a falta de paciência para os alunos, tornados agora *irrequietos, difíceis de aturar* ou *impossíveis*.

Tendo em conta que o ciclo vital do professor não é um processo unívoco, Fessler (1985, citado por Burden, 1990) identifica três esferas de intersecção fundamentais na construção desta realidade: (a) o *ambiente pessoal*, integrado pelas disposições individuais, ciclos de vida, família, incidentes críticos, crises, etc.; (b) o *ambiente organizacional*, com

as suas normas, estilos de gestão e liderança, expectativas sociais, organização da profissão, culturas, etc.; e (c) o *ciclo da carreira*, nos seus diferentes estádios e formas de a viver: iniciação, sobrevivência, estabilidade, entusiasmo, frustração, abandono ou compromisso. Depreende-se disto que tanto o ambiente pessoal como o organizacional influenciam mutuamente o desenvolvimento da carreira, orientando-a num sentido ou noutra, conforme a suas características predominantes.

Em jeito de conclusão, constatamos que, apesar das diferenças entre estas distintas abordagens do desenvolvimento pessoal dos professores, todas elas têm relevado certos aspectos desvalorizados na formação dos professores, os quais são assim sintetizados por Burden (1990:318):

"Em primeiro lugar, o reconhecimento das diferenças individuais entre os futuros professores, os professores principiantes e aqueles com experiência, solicitando uma formação mais individualizada e diferenciada. Em segundo lugar, o foco nas mudanças nos professores ao longo do tempo, requerendo intervenção e suporte extensivo, e em terceiro lugar, a existência de necessidades e interesses nos professores ao encontro das quais deve ir a formação".

4.2.4. Implicações para a formação

Relativamente às características dos programas de formação de professores para o desenvolvimento pessoal, à luz dos princípios da aprendizagem adulta acima apresentados, das propostas de Sprintall & Thies Sprintall (1983); Burden (1990) e Tavares *et al.* (1991) retiramos algumas das premissas que devem orientar a formação: (1) É uma acção de desenvolvimento psicológico de adultos; (2) deverá almejar níveis mais elevados de autoconhecimento, ao nível da cognição e da metacognição, e de conhecimento da realidade; (3) exige acções prolongadas no tempo; (4) exige uma dialéctica entre a prática e a teoria, entre a acção e a reflexão; e (5) exige especialistas em desenvolvimento de adultos.

Com base nestas premissas, os programas para o desenvolvimento pessoal deveriam respeitar as seguintes condições: (a) guiar a reflexão sobre a experiência; (b) permitir aos professores antecipar e planear o seu desenvolvimento futuro; (c) adequar os programas às necessidades e *skills* dos professores; (d) oferecer um ambiente de segurança e desafio durante a formação; (e) enfatizar a relação com cada professor mais do que com o grupo; e (f) envolver os professores na planificação, avaliação e orientação das actividades.

Relativamente às estratégias mais adequadas para estimular o desenvolvimento psicológico, ressaltamos: (a) experiências de role-taking requerendo experiência directa na assunção de papéis profissionais diversificados; (b) assunção qualitativa de papéis — adequando o nível de complexidade do papel ao nível de desenvolvimento psicológico; (c)

reflexão guiada — ensinando como questionar e examinar a própria experiência de diferentes pontos de vista; (d) integração guiada— através do balanço entre a experiência real e a discussão sobre o ensino; (e) continuidade — através de programas continuados ao longo de um ano como mínimo; (f) suporte pessoal num ambiente de desafio e estímulo; (g) avaliação mediante a identificação do nível de desenvolvimento individual através duma variedade de instrumentos.

Como já propunha Devanney (1977, citado por Burden, 1990:320), há quatro condições fundamentais para estimular o desenvolvimento que deverão ser tidas em conta na organização de actividades de formação: ambiente cálido; concretização; tempo e reflexão. *Ambiente cálido* que supõe um clima de aceitação e não julgamento, que promova a partilha e o suporte para arriscar a mudança. *A concretização* refere-se à possibilidade de aprender através da prática e elaboração real de materiais em situação de oficinas de formação. *A reflexão* significa estimular o conhecimento e compreensão de si mesmo, dos alunos e do currículo, necessários para a tomada de decisões pedagógicas. Finalmente, o *tempo* refere-se ao facto de que as acções de formação requerem ser extensivas, de forma a possibilitar o descobrimento das necessidades próprias e dos alunos.

Relativamente ao modelo de etapas da carreira, os programas de desenvolvimento pessoal devem adequar-se aos diferentes contextos — formação inicial, período de indução e formação contínua —, adequando os conteúdos e os processos às características e preocupações específicas destes diferentes momentos. Enquanto *conteúdo* dos programas de formação, este tema tem mostrado potencialidades para provocar o sentido comunitário e de pertença dos professores que frequentemente pensam nos seus problemas de forma individual, para além de os ajudar a antecipar determinadas mudanças desejáveis. Segundo Burden (1990:324), o conceito de etapas da carreira pode também "ajudar os professores a pensar mais claramente, tanto sobre o que devem fazer e aprender na fase em que se encontram, como no que devem fazer e aprender para progredir no seu desenvolvimento".

No que respeita aos *processos*, esta abordagem das etapas na carreira releva a importância da utilização de diferentes *modalidades de supervisão*, em função das necessidades que cada etapa propõe, passando de estilos de supervisão mais directivos, no início da carreira, para aqueles mais colaborativos e não directivos nas etapas intermédia e avançadas respectivamente (*Ibid.*:323). De acordo com outras propostas, como a de Glickman (1981), a modalidade mais adequada de supervisão deve considerar simultaneamente duas variáveis: o nível de motivação e compromisso dos professores, juntamente com o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Em termos de investigação, o desenvolvimento recente de algumas metodologias, como as *abordagens narrativas e biográficas* ou histórias de vida, permitem captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma, pondo em evidência a forma como cada um mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir

dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (Moita, 1992), tornando-se, assim, estas metodologias imprescindíveis no estudo do desenvolvimento pessoal/profissional dos professores¹⁰.

Em suma, os processos de aprendizagem e de formação que conduzem à reconstrução do conhecimento e da experiência e, portanto, ao desenvolvimento profissional, são aqueles em que *toda a pessoa está implicada activamente*, levando-a a reestruturar os seus significados e as suas pautas de comportamento, tornando-as aprendizagens significativas e funcionais. Isto requer contextos de formação estimulantes, continuados e interactivos para fomentar a capacidade de se tornarem *aprendizes permanentes*. Como propõe Nóvoa (1992:25-26),

"A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* [...]. O triplo movimento sugerido por Shön (1990) - *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a sua vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a sua profissão*".

O depoimento autobiográfico de uma professora (Glenda), registado por Raymond, Butt & Townsend (1992:152), exemplifica bem esta visão pessoal e autodirigida de formação e desenvolvimento profissional:

"O desenvolvimento profissional é para mim um termo abrangente que pode incluir a discussão do progresso dos alunos com um colega, actuar como consultor num jornal escolar, realizar uma oficina de formação, ler uma revista profissional, assistir a uma conferência ou a um curso universitário ou reflectir sobre os problemas de um aluno. Todas essas e outras muitas actividades que me levam a pensar e falar sobre a educação dos alunos, considero-as como desenvolvimento profissional, o qual vejo como um processo pessoal de definição de determinadas áreas em que desejo melhorar a minha compreensão e competência".

Para finalizar esta perspectiva que acentua a consideração do professor como pessoa, gostaríamos de reflectir, com Hargreaves (1996), acerca de algumas das limitações de contemplar esta dimensão de forma exclusiva. Em primeiro lugar, o desenvolvimento pessoal pode ser *politicamente ingénuo* quando, por exemplo, se estimula os professores a

¹⁰ Sobre a utilização desta metodologia de histórias de vida em Portugal, podem-se consultar os trabalhos de Nóvoa (1988), Cavaco (1991), Moita (1992) e Gonçalves (1992).

que reflectam sobre as suas biografias sem as pôr em relação com outras histórias mais gerais das quais fazem parte, ou quando se lhes pede para pensar sobre as suas imagens ou concepções de ensino à margem das condições em que foram construídas e das suas possíveis consequências. *"Ao divorciar-se dos seus contextos social e político, o pensamento prático pessoal pode transformar-se em conhecimento particular e localista"* (*Ibid.*:105). Em segundo lugar, o desenvolvimento pessoal do professor pode levar ao *narcisismo*, ao *sentimento de poder ilimitado* de mudança, às exigências morais irrealistas, para consigo e os outros, sobre o desenvolvimento profissional, não temperadas por uma consciência prática e política dos contextos que condicionam esse desenvolvimento. Esta postura grandiosa pode traduzir-se em exigências excessivas em relação aos outros ou conduzir a uma intolerável culpabilidade ao não conseguir as metas traçadas.

4.3. Desenvolvimento profissional centrado no contexto ecológico da escola

Esta perspectiva reconhece, como a anterior, que nenhuma reforma fundamental pode acontecer no sistema escolar sem o envolvimento activo daqueles que são os protagonistas fundamentais, ou seja, os professores. No entanto, como reflecte Widdeen (1992:124), algumas questões nos ocorrem: Como se processa o desenvolvimento dos professores? Em que contextos pode acontecer melhor? Como se pode relacionar com a inovação e melhoria das escolas? O que motiva os professores para se envolverem em processos de desenvolvimento profissional? Como se podem transformar as escolas em organizações aprendentes?

Nas perspectivas anteriores pensava-se que são as pessoas, consideradas individualmente, e não as organizações, os sujeitos da aprendizagem e da formação. Esta visão, que reduz os processos educativos a nível das pessoas, sem referência aos seus contextos de actuação, está muito arraigada na mentalidade pedagógica, devido à influência da tradição psicologista ou tecnicista da formação de professores, e a forma de organização imperante nos centros escolares baseada, como já vimos, no isolamento e na burocratização da actividade. Mas, como afirma San Fabián (1996:41),

"A realidade tem-se encarregado de mostrar que a qualidade do ensino está em função da qualidade da Escola como um todo, que o crescimento profissional é inseparável do desenvolvimento organizacional, que a metodologia docente vê-se influenciada pelos colegas, que o Centro actua como contexto facilitador ou inibidor dos processos que ocorrem na aula".

O conceito de *"life-long learning"* está intimamente ligado com o de *inovação educativa*, o qual remete para as seguintes questões: Como passar do nível da reforma para

o nível da produção de inovações nas escolas? Qual o papel da formação na produção dessas mudanças? Quais as modalidades de formação mais adequadas?

4.3.1. Desenvolvimento profissional, inovação educativa e mudança escolar

Seguindo Escudero & González (1987:16), entendemos por inovação educativa um processo planificado, orientado para introduzir e facilitar melhorias (mudanças qualitativas), tendentes a substituir o estado das práticas actuais por outro considerado mais desejável, à luz de determinadas opções de valor (princípios e concepções educativas). As concepções actuais sobre inovação (Canário, 1991; Amiguiño, 1992; Fullan, 1993, Escudero & Bolívar, 1994) coincidem em que o nível decisivo para pensar a inovação não é o nível central mas o nível local, ou seja, considera-se a escola como a *unidade básica de mudança educativa*.

Este princípio incontestável, que surge como fruto do desencanto dos modelos de inovação industrial (investigação e desenvolvimento) utilizados durante as reformas dos anos 60, 70 e 80, baseados numa concepção científico-técnica da mudança, levou a introduzir uma viragem paradigmática na formação contínua de professores, que ficará na história educativa com a denominação de "*formação centrada na escola*"¹¹ (OCDE-CERI, 1985). Esta perspectiva ressalta a ideia de que para produzir inovação é preciso utilizar estratégias que permitam incidir, de forma interrelacionada, na mudança do *pensamento e do discurso* (concepções, crenças, representações, atribuições, perspectivas), *nas práticas* (atitudes, comportamentos, formas de actuar e de intervir), assim como nos *contextos sociais e organizativos* em que aquelas são geradas e desenvolvidas (Kemmis & McTaggart, 1988). Assim, como afirma Canário (1991:83) "... mais importante do que conceber e aplicar programas de formação é a criação de dispositivos de formação permanentes, que permitam instituir um processo articulado com as escolas, com a solução dos problemas aí identificados e vividos e com a produção de inovações". Neste sentido, Escudero & Bolívar (1994:122) assinalam:

"A inovação pode entender-se não só como a aplicação de conhecimentos externos pelos professores, mas também como um fenómeno que pode nascer da reflexão (e investigação) partilhada pelos professores sobre a sua própria prática e sobre os esforços para a compreender, partilhar e melhorar [...] convertendo-se as escolas em contextos de formação, aperfeiçoamento e aprendizagem dos professores".

¹¹ Vários são os termos, utilizados na literatura, próximos desta perspectiva de "formação centrada na escola" e que, por vezes, se sobrepõem entre si, apesar de haver algumas nuances entre eles. Vejamos, por exemplo, alguns mais utilizados, na sua aceção inglesa, onde eles tiveram origem: "School-Based Teacher Development", "School Improvement", "School Development", "Staff Development", "Classroom-Based Teacher Development", "Organizational Development", "School Effectiveness".

Por outro lado, a inovação escolar processa-se num *contexto social e político* característico (a escola com a sua cultura feita de tradições, pautas de interação, rotinas, valores e normas, sistema de distribuição do poder, ...), contexto esse que condiciona radicalmente as possibilidades de mudança e com o qual é preciso contar e conhecer sob risco de a inviabilizar. Sendo a inovação um projecto social de mudança que pretende alterar concepções e práticas instaladas e cotas de poder adquiridas, deve-se ter em conta a existência de interesses e visões diferentes, geradoras de resistências, não podendo ser entendido, por isso, como um processo técnico ou burocrático. Assim, como afirmam Alonso, Magalhães e Silva (1996:13) "é preciso considerar o conflito como fazendo parte dos processos de inovação, utilizando estratégias de negociação para o ultrapassar. As visões simplistas em que o consenso é dado por suposto ou imposto não servem para entender os processos de mudança".

Do mesmo modo, e numa perspectiva mais *psicológica dos processos de mudança individual*, geram-se nas pessoas desequilíbrios cognitivos que vêm desestabilizar estruturas cognitivas e pautas de acção preexistentes, gerando insegurança e ansiedade próprias do facto da mudança exigir o ter de correr riscos. Daí serem tão importantes os processos de supervisão e ajuda (tanto externa como interna à escola) para ultrapassar esta fase, respeitando os ritmos pessoais de mudança. Estas duas dimensões da mudança — sociológica e psicológica — levam-nos a considerar que aquela, enquanto *processo lento, complexo, interactivo, problemático e evolutivo*, tem de ser *apropriada* e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, exigindo, por isso, perseverança e esforço para marcar a diferença (Fullan, 1993).

Esta perspectiva de formação centrada nos professores e na escola tem vindo, também, a esbater as fronteiras entre investigadores académicos e práticos, em que estes eram vistos como executores do conhecimento produzido por aqueles, levando à valorização do conhecimento pedagógico produzido pelos professores — investigadores práticos — em diálogo enriquecedor com os investigadores académicos, os quais podem vir a funcionar como assessores e legitimadores do trabalho desenvolvido na escola.

Para além disso, esta abordagem permite associar a formação dos professores com a *qualidade da educação* dos alunos, já que as escolas e os professores ao se responsabilizarem pela construção do conhecimento e do currículo que transmitem, tornando-se, desse modo, protagonistas nos processos de desenvolvimento curricular (baseados na experimentação/investigação e na reflexão crítica), são impelidos de adequar a intervenção às necessidades dos alunos, estimulando, também, processos de aprendizagem isomórficos ou coerentes com os processos de formação: Professor investigador/reflexivo/colaborador — alunos investigadores/reflexivos/colaborantes (Alonso, 1994b). Como bem assinala Sarason (1990), dificilmente poderemos ter alunos

com atitudes de aprendizagem permanente e de colaboração sem que os professores desenvolvam essas mesmas atitudes.

Esta constatação tem promovido o surgimento dum movimento denominado *Desenvolvimento do Professor Centrado na Aula (CBTD)* que faz recair o foco do desenvolvimento profissional nas interações continuadas estabelecidas com os alunos no processo de ensino, em vez de acções pontuais e descontextualizadas da vida das aulas. Como afirma Tiessen (1992:91), na sua reflexão sobre este movimento de CBTD, reconhece-se que

"os professores são co-aprendizes na sua própria aula enraizando nela o seu desenvolvimento. Eles prosseguem mudanças na prática mas que também são de natureza pessoal, educativa e social, através da participação em experiências colaborativas e reflexivas que em última instância transformam as pautas de interacção entre professores e alunos".

Esta autora apresenta cinco condições para que o *CBTD* possa acontecer de forma a que tanto os professores como os alunos possam beneficiar no seu desenvolvimento pessoal e social.

Em primeiro lugar, *o foco do CBTD deve centrar-se na melhoria da qualidade da aprendizagem dos professores e dos alunos*. Professores e alunos são considerados aprendizes, cujo desenvolvimento depende da intersecção das suas experiências, já que a mudança das estratégias de aprendizagem somente acontecerão se se atender à interdependência entre o desenvolvimento do professor e o do aluno.

A segunda condição, relativa às questões de *poder*, tem a ver com a forma como se estabelecem as relações de poder, tanto fora como dentro da aula. Relativamente às relações com acompanhantes, consultores ou avaliadores externos, estes devem funcionar como suporte e estímulo deixando o controle das decisões sobre a melhoria de ensino aos professores e alunos nas suas aulas. Relativamente às relações na aula, as decisões que afectam directamente o que acontece na aula devem ser partilhadas entre os professores e alunos, sendo ambos activos colaboradores em todas as dimensões da vida das aulas.

Em terceiro lugar, no que respeita ao *ambiente*, em contraposição com as perspectivas técnicas, acima analisadas, que privilegiam a transferência do treino realizado fora do contexto da aula para aquela, o *CBTD*, entende a *cultura da aula* como o lugar privilegiado para a formação e a mudança, sendo a aula simultaneamente *meio e fim* no desenvolvimento profissional dos professores e alunos. Por isso, a melhoria do ensino-aprendizagem não poderá acontecer sem a mudança do contexto e da cultura da aula.

Uma quarta condição diz respeito aos *pontos de referência* que orientam a mudança. Na cultura instrumentalista característica de muitas escolas, o que justifica por vezes a introdução de inovações é a sua "practicality ethic" (Doyle & Ponder, 1977), ou seja, a sua compatibilidade com as práticas existentes e a eficácia em termos de ganhos de

conhecimentos nos alunos. Em *CBTD*, aquilo que funciona na prática é tratado no âmbito mais lato da questão acerca de que experiências são *mais valiosas* em termos de desenvolvimento dos alunos e do professor. Esta questão do valor das experiências é contemplada à luz de três pontos de referência: a sua *significatividade pessoal*, a sua *pertinência educativa* e a sua *justificação social* pois, como afirma Thiessen (1992:90), "professores e alunos devem estar conscientes das conexões entre os níveis *micro* e *macro*, evitando a possível miopia de atender somente às preocupações acerca do que funciona de forma imediata na aula [...], já que os pontos de referência pessoal, educativo e social e as suas interrelações são uma importante catálise para o desenvolvimento profissional".

Relativamente à última condição, relacionada com *a acção*, para além do entendimento do desenvolvimento como um processo sequencial, programado e instrumental, o *CBTD* assenta na realização de experiências *reflexivas, interactivas e transformadoras*, em que professores e alunos reflectem sobre as suas acções, focando a atenção no seu desenvolvimento como aprendizes e avaliando as implicações pessoais educacionais e sociais das suas práticas em processo de mudança.

Estas cinco condições podem ser utilizadas para analisar criticamente diferentes modalidades de desenvolvimento profissional que, de acordo com Thiessen (1992), revestem três formas principais: os professores consigo mesmos, os professores com outros professores e os professores com os alunos. Evidentemente que a utilização de enfoques e estratégias que incluam as três modalidades simultaneamente parecem as mais adequadas para incidir no desenvolvimento profissional e pessoal, já que só elas em conjunto respeitam os cinco critérios acima apresentados.

4.3.2. Aprendizagem organizacional

Seja através da incidência na ecologia da aula ou na ecologia da escola como um todo, as organizações criam contextos de interacção que facilitam certas aprendizagens ao mesmo tempo que inibem outras. Por isso, autores como Berger & Luckman (1983) conceptualizam-nas como "*subuniversos de significado*" onde o comportamento do indivíduo adquire sentido situando-se num quadro de legitimação. Tendo em conta esta visão da escola como organização aprendente, podemos definir a aprendizagem organizacional, segundo Gore & Dunlap (1988), como o processo interno da organização através do qual se elabora conhecimento sobre as relações e os seus resultados, assim como sobre os efeitos do ambiente na organização. Como assinalam Escudero & Bolívar (1994:125), uma concepção de escola que não se limite a reconhecer a sua influência socializadora sobre os professores será uma escola que se reclama como:

"Uma comunidade de aprendizagem institucional, que estimula e promove de forma explícita, pública e crítica a produção de conhecimento pelos seus professores em dinâmicas de

colaboração e também o processamento social do conhecimento externo ao qual podem aceder, compartilhar e reconstruir".

Esta perspectiva do conhecimento construído de forma colegial leva estes autores (*Ibid.*:119) a reforçar o seu convencimento da necessidade da formação centrada na ecologia da escola

"Desde o início que entendemos que a prática diária do ensino merecia ser considerada como tema e conteúdo relevante de formação de professores. Analisada, criticada e avaliada por professores da mesma escola, a prática quotidiana poderia constituir uma fonte importante para a inovação e a melhoria. Deste modo, as escolas eram vistas como lugares de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores, trabalhando cooperativamente".

Uma escola que aprende é uma organização que estimula a *colaboração*, a *iniciativa* e a *exploração de possibilidades*, onde as interações não são só símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões. Segundo Escudero (1989), para que a escola se converta em unidade de inovação do sistema educativo, deve desenvolver capacidades para *diagnosticar* a sua situação e desenvolvimento, mobilizar *planos de acção conjunta* e *avaliar* a sua implementação e resultados. Por isso, alguns autores propõem a aplicação do ciclo de investigação-acção a nível de escola como um todo, em que o desenvolvimento profissional colectivo se liga intrinsecamente à investigação e à resolução dos problemas detectados na escola. Ao contrário de centrar o ponto de vista nos resultados dos alunos, como fazem os modelos de produto, as escolas que aprendem centram-no na qualidade das experiências de educação, resultantes da interrelação entre a intervenção profissional e as aprendizagens dos alunos. Como assinala San Fabian (1986: 46):

"A organização que aprende é capaz de identificar necessidades formativas docentes em relação com as necessidades de alunos e da sua comunidade. [...] Necessitamos, noutras palavras, educar os nossos julgamentos acerca da adequação entre o exercício docente e a qualidade da experiência proporcionada aos alunos".

Entre nós, trabalhos como os de Carvalho (1992) e Gomes (1993), sobre o clima e cultura escolar, têm relevado a importância do desenvolvimento organizacional, enquanto condicionador do desenvolvimento profissional e da construção da identidade dos professores.

Tendo em conta estas premissas, dar atenção e compreender a *ecologia* do desenvolvimento dos professores deve ser uma prioridade para professores, administradores e investigadores. Segundo Hargreaves & Fullan (1992) existem duas formas em que esta perspectiva ecológica é importante para o desenvolvimento

profissional: (a) o contexto em que os professores trabalham oferece *oportunidades ou constrangimentos* para o desenvolvimento; e (b) o contexto pode ser um *foco em si mesmo* para o desenvolvimento.

a) Condições contextuais para o desenvolvimento profissional

Relativamente às condições contextuais, vários autores (Appel & Jungck, 1992; Robertson, 1992; Leithwood, 1992; Hargreaves, 1992 e 1996) documentam amplamente como o actual contexto das escolas é profundamente limitador do desenvolvimento profissional ou da melhoria da educação em geral. Como afirmam Apple & Jungck (*Ibid.*:20), "para a maioria dos professores o contexto do ensino e do desenvolvimento profissional não é um contexto de colaboração e colegialidade, mas antes de centralismo, standarização e racionalização". Entre estes factores de limitação, ressaltamos em primeiro lugar a *falta de tempo* para planificar e reflectir em conjunto, para observar e acompanhar os colegas entre si, ou para acompanhar os professores principiantes. A falta ou desigual distribuição de *recursos* humanos e materiais para suportar e desafiar a inovação é outro factor de constrangimento vivenciado nas escolas. Em terceiro lugar, o tipo de *liderança* exercida pelos directores, conselhos directivos ou outros, como coordenadores de equipas, consultores, facilitadores externos, é outro factor importante de desenvolvimento, conquanto que possa funcionar como suporte e estímulo para a participação, para a tomada de iniciativas de formação, para o desenvolvimento duma cultura de colaboração, para a autoavaliação institucional, etc. Nesta mesma linha, Fullan (1985) identifica quatro factores essenciais para a melhoria das escolas, que espelham várias das características identificadas na investigação sobre escolas eficazes¹²: o envolvimento do líder (director) no processo de melhoria; um sistema partilhado de valores; um nível elevado de comunicação e interacção; e a colaboração na planificação e desenvolvimento do ensino.

b) O contexto ecológico como foco para o desenvolvimento. A cultura de colaboração

No que respeita à consideração do contexto como um foco e uma condição para o desenvolvimento, Goodlad (1990), Hargreaves (1992) e Grimmett & Crehan (1992) entre outros, têm relevado a importância da *cultura do ensino* como um factor central de mudança e desenvolvimento profissional, chamando a atenção para a criação de culturas de *colegialidade e colaboração*, capazes de ultrapassar o isolamento e individualismo característicos do *ethos* escolar, assim como a visão instrumental predominante nos

¹² Acerca desta linha de investigação das "escolas eficazes" pode consultar-se, em português, a obra da OCDE (1992) *As escolas e a qualidade*. Porto: ASA. Em inglês, encontramos um trabalho de L. Stoll (1992) que faz uma revisão de resultados de investigação sobre as características chave das escolas eficazes.

processos de inovação¹³. Num texto de grande riqueza acerca das potencialidades da colaboração nos processos de mudança e de desenvolvimento, Elliott (1988:47) sintetiza-as desta maneira:

"os professores envolvidos em colegialidade interdependente e experimentação aumentam a sua capacidade para tolerar descidas de autoestima; os professores capazes de tolerar as decidas de autoestima tornam-se mais abertos ao *feedback* dos alunos e de outros colegas; os professores abertos ao *feedback* permitem a outros o acesso aos seus problemas de aula; o permitir a outros o acesso aos seus problemas ajuda os professores a tornar-se mais autodirigidos; os professores com capacidade de autodirecção têm mais possibilidades de introduzir mudanças fundamentais nas suas práticas"

Na continuidade da reflexão que Hargreaves vem realizando sobre as culturas de colaboração na reestruturação (*restructuring*) da educação escolar, num trabalho recente (1996), considera que este conceito de colaboração se tem convertido num *metaparadigma*¹⁴ da mudança educativa e da organização na era pós-moderna, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, do desenvolvimento, da organização e da investigação. Considerando que este metaparadigma tem surgido "como resposta produtiva a um mundo onde os problemas são imprevisíveis, as soluções não são evidentes e as demandas e expectativas se intensificam" (*Ibid.*: 269), apresenta alguns princípios que dão sentido e justificam a colaboração. Pela relevância que representam para o nosso trabalho no Projecto PROCUR, reflectiremos brevemente sobre eles:

- *Apoio moral*, que contribui para superar a ansiedade e frustração que frequentemente acompanha as mudanças nos seus primeiros momentos.
- *Aumento da eficiência e melhoria da eficácia*, já que através da coordenação se eliminam as repetições e articulam os esforços isolados, articulando as decisões e elevando as possibilidades de experimentação e procura de novas soluções, o que reverte necessariamente na qualidade de aprendizagem dos alunos.
- *Redução do excesso de trabalho*, enquanto que a colaboração permite partilhar cargas e pressões derivadas das exigências intensificadas do trabalho actual nas escolas.

13 Pode-se consultar o tratamento dado a esta questão das *culturas do ensino* no Capítulo I deste trabalho, especialmente no que se refere às formas de cultura predominante: à cultura de colaboração e à colegialidade forçada.

14 Este autor define as mudanças de paradigma como "alterações profundas das nossas ideias fundamentais sobre a mútua construção dos mundos social e natural, quais são os seus problemas centrais, como os poderemos investigar melhor e como deveremos actuar na base destes conhecimentos" (*Ibid.*: 268).

- *Certeza situada*, já que permite substituir as falsas certezas científicas ou as incertezas ocupacionais pelas certezas situadas da sabedoria profissional partilhada nas comunidades concretas.
- *Assertividade política*, já que a colaboração desenvolve e fortalece a confiança para adoptar inovações procedentes do exterior, a prudência necessária para retardar a sua adopção e a fortaleza moral para se opor a elas.
- *Capacidade de reflexão*, através do diálogo e do confronto das ideias e acções possibilitando a sua análise crítica e conseqüente reformulação.
- *Desenvolvimento contínuo e oportunidades para aprender*, ultrapassando o sentido individual da aprendizagem para a aprendizagem organizacional, entre professores, departamentos e escolas e estimulando a procura de novas soluções e o sentido e a necessidade do desenvolvimento pessoal e profissional permanente.

Mas estas potencialidades não podem esconder alguns dos perigos que a colaboração pode apresentar, postos em relevo por Hargreaves (1996), quando analisa os riscos desta se tornar *cómoda e complacente, conformista, artificial e forçada*, especialmente nos casos de colegialidade imposta burocraticamente, já analisada anteriormente neste trabalho. Por exemplo, a colaboração pode ficar reduzida aos aspectos periféricos do ensino, sem afectar a transformação das práticas, conduzir à coisificação do grupo, suprimindo a individualidade e a solidão, também necessárias na mudança, assim como a criatividade do pensamento. Pode-se dar mais importância à *estética da colaboração* do que à sua *política* e à sua *ética*. Por outro lado, pode transformar-se num instrumento administrativo de colegialidade artificial, desencadeando atitudes de defesa e passividade. A este respeito, Hargreaves chama a atenção para o facto de que, na mudança colaborativa das escolas, o verdadeiramente importante "é quem controla, quem participa nela, quais são os seus fins e que condições são necessárias para o seu desenvolvimento" (*Ibid.*: 272).

A conclusão que se retira destes pressupostos é a necessidade de articular estreitamente os processos de *inovação* e melhoria da escola com a *formação* e o *desenvolvimento profissional*, num contexto de colaboração e experimentação, sendo neste ponto que se cruzam dois movimentos que têm desempenhado um papel fundamental na conceptualização e promoção do desenvolvimento profissional permanente dos professores: *a inovação e formação centradas na escola* e *a investigação-acção colaborativas*, sobre os quais nos debruçaremos, numa forma mais pormenorizada, nos próximos capítulos.

4.3.3. Princípios orientadores do desenvolvimento profissional centrado na escola

Esta abordagem torna-se evidente, por exemplo, em experiências desenvolvidas em algumas escolas implicadas em processos de inovação curricular que, simultaneamente, envolveram mudanças significativas no desenvolvimento profissional e pessoal do corpo docente. Da análise de alguns estudos de caso como, por exemplo, os realizados por Wideen (1992) e Rushcamp & Roehler (1992), retiramos alguns princípios orientadores da mudança no desenvolvimento profissional centrado na escola¹⁵.

* Para além do entendimento do desenvolvimento profissional como um fim em si mesmo, este pode ser entendido no contexto dum projecto de melhoria da escola que *liga o desenvolvimento profissional com a mudança nas práticas curriculares*. Por isso, os planos para a inovação curricular e mudança das escolas devem ir estreitamente acompanhados de planos para a formação e o desenvolvimento profissional. Estes planos devem ter uma perspectiva de abertura e continuidade, em que a revisão e avaliação periódicas se tornam imprescindíveis para regular a natureza, direcção e ritmo da mudança.

* A *natureza da mudança* a ser produzida nas práticas deve ser tida cuidadosamente em conta, ao pensar na formação dos professores, já que determinadas mudanças oferecem mais e melhores oportunidades para o desenvolvimento dos professores do que outras.

* Sendo a mudança um processo complexo sobre o qual os actores têm perspectivas diferenciadas, o ónus da inovação deve basear-se antes no envolvimento interactivo dos professores para *iniciar e manter* a melhoria da escola e o desenvolvimento profissional (colegialidade organizacionalmente induzida) do que em propostas ou directivas vindas e impostas de fora.

* O processo de mudança, ao requerer mudança conceptual nas representações e práticas dos professores, deve partir da *compreensão das concepções que os professores possuem* sobre o ensino e a educação em geral, para avançar a partir delas num processo de transformação. Neste sentido, a utilização dum *ambiente rico em informação diversificada* (leitura de textos diversificados, discussão de ideias com os colegas, contacto com agentes externos tais como outras escolas, universidades e especialistas, realização de *workshops*, entre outras) é uma das estratégias que permite a mudança das concepções e ideias, orientando e legitimando a mudança das práticas.

15 Como teremos oportunidade de ver na segunda parte deste trabalho, estes princípios mostram uma grande relevância e coincidência nas perspectivas que orientaram o nosso trabalho no âmbito do Projecto PROCUR.

* A *interacção* entre os colegas é vista como o factor fundamental na promoção da mudança. A criação de uma *cultura de colaboração e colegialidade*, construída progressivamente, através da partilha de ideias e de práticas em processos grupais, oferece um suporte para os desafios, os riscos e as incertezas características da mudança, assim como para a promoção do sentimento de poder e autoestima necessário para prosseguir as mudanças, incidindo poderosamente no desenvolvimento pessoal e profissional. Estes processos de interacção e colaboração devem progressivamente envolver toda a comunidade escolar, especialmente os alunos e as famílias.

*A *liderança*, em situações de mudança, torna-se um elemento essencial, a qual pode ser analisada a diferentes níveis, seja através do apoio de consultores ou facilitadores externos, do papel significativo e crítico do/a director/a da escola, seja através do papel desempenhado pelos líderes ou responsáveis de grupo. O papel destes líderes deve manter um equilíbrio entre o *suporte* através da criação de ambientes (tempo, recursos) adequados e o *desafio* para a mudança das ideias e das práticas (correr riscos).

* O *estudo de casos* parece uma abordagem adequada para o estudo do desenvolvimento profissional centrado na melhoria das práticas escolares, pelas potencialidades que oferece para as compreender já que uns contextos oferecem mais oportunidades do que outros ao desenvolvimento profissional, assim como para a compreensão dos processos e mecanismos através dos quais se produz este desenvolvimento.

Alguns dos constrangimentos e limitações à mudança, detectados nestes estudos, relacionam-se com a *falta de tempo* para a reflexão, o diálogo e a construção de significados comuns, sendo por isso que estes processos de desenvolvimento escolar/profissional devem ser concebidos a longo prazo. A experimentação de *conflitos e dilemas* relacionados com os novos papéis que os professores são chamados a desempenhar, assim como os conflitos provenientes da existência de pontos de vista diferentes sobre a complexidade do ensino, é outro dos problemas vivenciados e que precisa de apoio, negociação e supervisão para o ultrapassar. O *cansaço e desgaste de energia* que um processo deste tipo, por vezes, supõe, é outro dos problemas evidenciado. A *mobilidade docente* típica das escolas, especialmente nas da periferia, é uma limitação para a continuidade dos projectos, constatada em todos os planos de mudança. Finalmente, são referenciados outros problemas relacionados com as *demandas externas* vindas da administração, especialmente nos momentos de reforma, em que as escolas se vêem confrontadas com alterações curriculares e exigências permanentes sem tempo para as assimilar e que desestabilizam e interferem com os programas e processos internos de mudança.

4.4. Perspectiva integradora do desenvolvimento profissional

À luz destas três abordagens do desenvolvimento profissional dos professores, que apresentam visões parciais da formação, a conclusão que podemos retirar é de que precisamos dum modelo compreensivo para a análise do desenvolvimento profissional que, segundo Fullan & Hargreaves (1992), deveria contemplar quatro dimensões fundamentais: (a) os significados e *propósitos* dos professores; (b) o professor como *pessoa*; (c) o *contexto real* em que os professores trabalham; e (c) a *cultura do ensino*, com os seus padrões de relação entre os membros da comunidade escolar.

Em primeiro lugar, se considerarmos o ensino como uma acção moral, como uma *praxis*, no sentido dado a esta expressão no Capítulo II deste trabalho, então deveremos ter em conta as *concepções e os propósitos* que guiam a acção dos professores na sua prática e nas mudanças que se desejam introduzir. É preciso outorgar aos professores poder e protagonismo na direcção dos processos de inovação, dando-lhes oportunidades para compreender e explicitar as ideias e valores que sustentam as suas práticas, criando um sentido de comunidade profissional que discuta, partilhe e dê significado às propostas de mudança.

Em segundo lugar, o reconhecimento do *professor enquanto pessoa* leva-nos a reconsiderar a visão uniforme e estereotipada de muitas das propostas de formação, que desprezam as diferenças de idade, estágio de desenvolvimento psicológico, ciclo da carreira, género e experiência de vida, que afectam substancialmente as atitudes e respostas aos processos de inovação e a motivação para o desenvolvimento profissional.

Por outro lado, os *contextos* em que os professores trabalham, pela influência que desempenham nos processos de desenvolvimento profissional, devem ser tidos em conta ao pensar a formação. Diferenças geográficas, económicas e socioculturais, níveis de ensino, margens de autonomia na gestão do currículo, alocação dos recursos, tipo de edifícios e equipamentos, etc., conformam contextos característicos que possibilitam ou coarctam a mudança e o estímulo para o desenvolvimento profissional.

Finalmente, deveremos ter em conta a *cultura* das escolas, com a suas linguagens, ideias, valores e comportamentos dominantes, que produzem determinadas formas de distribuição do poder, estilos de liderança, pautas de interacção e sistemas de comunicação, a qual funciona como poderoso determinante do desenvolvimento profissional. Relembremos, por exemplo, o papel essencial que as culturas de colaboração podem vir a desempenhar na melhoria das escolas e, conseqüentemente, na formação dos professores.

Estas premissas apontam para uma abordagem inter e transdisciplinar da formação (Simões *et al.*, 1994), elaborando uma teoria integradora sobre o desenvolvimento profissional capaz de reflectir a sua natureza global e orientar os processos formativos com uma orientação integrada da intervenção.

Por tudo isto, estamos de acordo com Fullan & Hargreaves (1992:6) quando afirmam que:

"O desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido numa forma mais abrangente. A sua relação com a mudança educacional não se pode restringir à implementação de inovações estabelecidas (ainda que as inclua), mas sobretudo deve levar a uma mudança na profissão e nas instituições em que os professores se formam e aquelas em que trabalham".

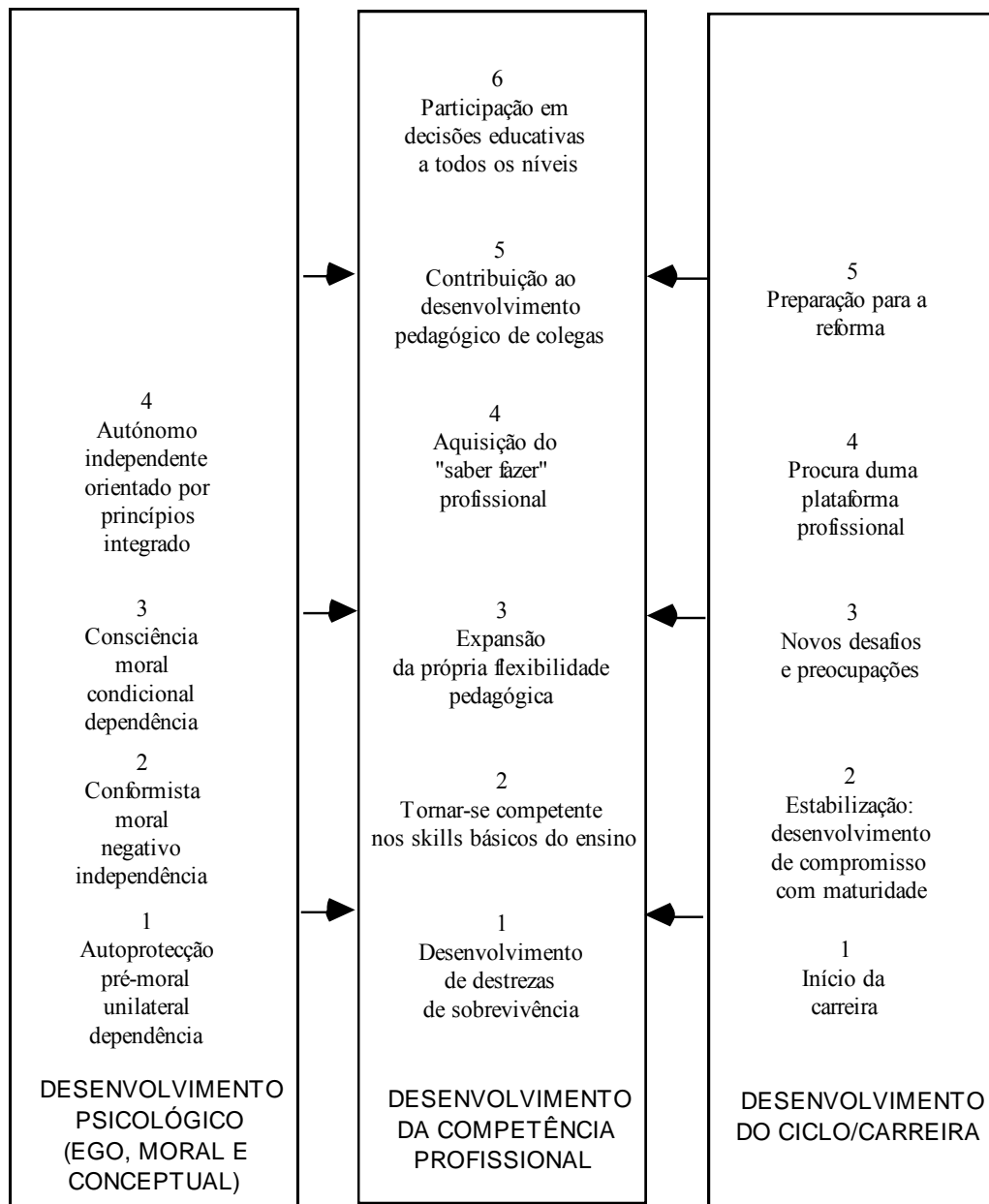
O desenvolvimento do adulto, como sugere Huberman (1992: 55), é um processo complexo e dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: "internas" (maturacionistas, psicológicas) e "externas" (culturais, sociais, ecológicas). A um dado momento, uma destas forças pode prevalecer, mas é uma situação transitória, efémera, cujos efeitos são influenciados pelo jogo das outras forças. O estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes. A relação chave é a que se verifica entre as representações e as acções dos indivíduos em contextos precisos.

Já em 1974, no conhecido "Relatório Florida" (Lawrence *et al.*, 1974), se apresentavam algumas conclusões sobre as características da formação eficaz, que ainda hoje desafiam as práticas imperantes na formação, tais como a necessidade de que as actividades sejam autodirigidas e os objectivos definidos pelos professores; os programas sejam planificados a longo prazo e não se concebam como actividades pontuais; que a formação esteja baseada na escola e os professores participem na sua planificação, que o treino siga um processo de demonstração, prática, *feedback* e supervisão, etc. Nesta mesma linha se pronunciava Griffin (1982) como resultado da sua investigação sobre o desenvolvimento dos professores, em que fazia, entre outras, as seguintes propostas: os programas devem ser participativos, desenhados em consequência da identificação sistemática dos problemas pelas pessoas directamente afectadas; os programas devem ser sensíveis às situações específicas e às mudanças nos participantes; deveriam sustentar-se mais nas pessoas das escolas do que nas pessoas externas a elas; deveriam planear-se tendo em conta a influência do contexto sobre o programa, etc. No mesmo sentido, Sparks (1983) sugere que o desenvolvimento profissional deveria considerar três dimensões básicas que condicionam o seu êxito:

- o ambiente ou contexto escolar (cultura colaborativa, liderança, participação, tempo, apoio e recursos);
- os processos de treino (a longo prazo, modelo de teoria-demonstração-prática-*feedback* e *coaching*); ao qual se junta um elemento importante: a discussão em grupo;
- as características do professor: propósitos, ciclo da carreira, expectativas, nível de desenvolvimento, estilo de aprendizagem, autoestima, etc.

Para finalizar este ponto sobre o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores numa perspectiva integradora, baseando-nos no trabalho de Leithwood (1992),

apresentamos um *modelo integrador* (Figura 2) que pretende ligar as diferentes vertentes do desenvolvimento do professor, interrelacionando o desenvolvimento psicológico com o desenvolvimento da competência profissional e dos ciclos da carreira.



Fig

ura 2. Dimensões interrelacionadas do desenvolvimento do professor (Leithwood, 1992)

Neste modelo, evidencia-se a consideração dos professores como sujeitos adultos que aprendem activamente e evoluem ao longo do seu percurso profissional, tanto nos aspectos cognitivos e morais como em interesses, preocupações, entusiasmo, expectativas,

que incidirão na sua competência e desempenho profissional, nos contextos específicos em que desenvolvem o seu trabalho.

Gerar mudanças significativas no ensino, segundo Escudero & Bolívar (1994) deve implicar repensar e integrar de modo radical o nível dos *sujeitos* (professores), o *institucional* (escolas) e o *contexto circundante* (comunidade, apoios, supervisão, partenariado). Para estes autores (*Ibid.*:122),

"o cerne da melhoria da formação não passa, exclusivamente, pela formação individual nem tão pouco pela difusão da inovação, mas sim por novos conhecimentos ou projectos. Supõe e exige uma perspectiva *ecológica*. Desta maneira, a formação terá de se situar em relação à criação de condições e processos que tornem possível, tanto a construção de conhecimentos inovadores a partir de dentro (professores, escolas, comunidade escolar), como a operacionalização e transformação contextual, crítica e reflexiva, pelas escolas e pelos professores, dos conhecimentos válidos provenientes do exterior".

Assim, a tarefa para os anos noventa, como propõem Fullan & Hargreaves (1992:6) é a de "transformar as instituições educativas de modo a que o desenvolvimento do professor se formule em termos de transformação das instituições educativas".

5. Currículo de formação para o desenvolvimento profissional.

Desempenhando os professores um papel central na melhoria da educação escolar para a qual contribui substancialmente o seu desenvolvimento profissional, a organização de um currículo de formação que fundamente, oriente e articule os processos formativos tendentes a melhorar a *consciência* e a *competência docentes*, reveste uma importância fundamental na teoria e na prática da formação de professores. Somente através de orientações curriculares bem justificadas e organizadas se poderá encontrar os conteúdos, estratégias e metodologias adequadas à diversidade dos professores e dos contextos, dando um *sentido formativo* às diferentes acções empreendidas. Até agora, a falta deste sentido curricular tem propiciado o surgimento de uma oferta de acções avulso, mais dependentes de interesses circunstanciais e de factores extrínsecos à formação, do que de necessidades sentidas pelos professores, seja individualmente considerados ou como grupo ocupacional. Assim, para além da existência de um quadro curricular geral que defina os grandes princípios, estrutura curricular, metodologias, avaliação e sistema organizativo, globalmente considerado, cada instituição formadora deveria orientar-se por um plano curricular coerente e adequado às necessidades e problemas das escolas e professores a que serve.

5.1. Princípios orientadores dum currículo de formação

Tendo em conta os pressupostos da perspectiva integradora acima apresentada sobre o desenvolvimento profissional dos professores, que designamos como construtivista, já que atribui aos professores um papel de construtores activos e reflexivos da sua formação globalmente considerada, em interacção com os outros e com os contextos de referência, segundo Alonso (1992), os princípios orientadores de um currículo de formação deveriam pautar-se pelas seguintes premissas:

- * A formação de professores é uma modalidade específica de *formação de adultos* em que se devem articular o desenvolvimento pessoal e profissional.
- * Os programas de desenvolvimento profissional devem articular a *formação e inovação* em torno da participação dos professores em quatro eixos fundamentais: desenvolvimento profissional, desenvolvimento curricular, desenvolvimento dos alunos e desenvolvimento organizacional.
- * Os programas de formação devem construir-se a partir de *necessidades reais* sentidas e percebidas pelos participantes e este diagnóstico deveria ser realizado na escola através de análise conjunta.
- * A formação deve ser *significativa e relevante* contribuindo para a reconstrução do conhecimento e da experiência, através da explicitação e investigação de problemas da prática.
- * *A escola e as aulas* devem ser considerados os *contextos privilegiados* de aprendizagem e desenvolvimento profissional através de processos de participação e colaboração.
- * Os professores devem *implicar-se activamente* no desenho, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação, estimulando a *autonomia e autoorganização*.
- * Os programas de formação devem ser *variados e flexíveis*, tanto nos conteúdos como nas metodologias, de forma a contemplar a diversidade de motivações, expectativas, experiências prévias, ciclos da carreira, níveis de desenvolvimento psicológico, estilos de aprendizagem e disposição perante a mudança.
- * O *apoio e suporte externo* para estimular e desafiar a reflexão e facilitar os processos de mudança são elementos fundamentais. Por isso, deve investir-se na *formação de formadores e supervisores* que possam desempenhar papéis de suporte, consultadoria e facilitação.
- * Devem-se capitalizar, em termos de formação, as *redes de experiências inovadoras* já existentes, dando-lhes visibilidade e possibilitando a sua transformação qualitativa.

- * Torna-se urgente a utilização de programas de *acompanhamento, avaliação e divulgação* dos projectos e experiências de formação.

5.2. Factores determinantes da formação

Reconhecendo que o currículo é sempre resultante de uma complexa *construção social da realidade*, não poderemos evitar que a elaboração dum currículo para o desenvolvimento profissional dos professores esteja sujeita a *pressões e influências* de vária ordem, que configuram concepções e práticas de formação. Entre estes factores determinantes destacamos, com Marcelo (1995a: 383), os seguintes:

- * A *política educativa*, que define o modelo organizativo e as prioridades de formação, em função das necessidades do sistema, traduzidas em modalidades, conteúdos e condições da formação. Por outro lado, ao instituir um sistema de carreira docente que estabelece o tipo de promoção, incentivos e sistema de avaliação, influencia o desenvolvimento profissional dos professores, funcionando como um factor de motivação ou de alienação relativamente ao seu compromisso profissional. Do mesmo modo, o modelo de administração do sistema educativo vai determinar as condições de trabalho nas escolas e as cotas de poder e autonomia dos professores, que sabemos potencializam ou constroem as possibilidades de desenvolvimento profissional.
- * O *quadro curricular* que configura as necessidades formativas dos professores para adoptar as inovações propostas na reforma, exigindo deles um determinado papel no processo de desenvolvimento curricular (de consumidores, gestores ou construtores de currículo). Sabemos que o tipo de *design* curricular e a forma de implementação, são um factor determinante do desenvolvimento profissional, capaz de estimular culturas colaborativas nas escolas em torno da investigação e experimentação curricular ou, pelo contrário, de gerar resistências e desencantos de vária ordem.
- * As *instituições de formação*, com a sua estrutura organizativa, grau de autonomia sobre o currículo de formação, formas de financiamento, recursos humanos especializados, recursos materiais, desempenham um papel visível na concretização da formação.
- * A *cultura organizativa das escolas*, com o seu clima, estilo de liderança, tipo de colegialidade, normas imperantes e sistemas de participação, que facilitam ou dificultam os processos de formação centrada nos problemas da escola, assim como a criação de um clima de confiança e compromisso.

- * Os *professores enquanto indivíduos*, com as suas concepções e teorias implícitas, expectativas e aspirações profissionais, níveis de desenvolvimento cognitivo e moral, práticas e rotinas arreigadas, estádios de desenvolvimento da carreira, capacidades de reflexão sobre a experiência, níveis de satisfação e identidade profissional, etc. que configuram diferentes tipos e níveis de necessidades de formação.
- * Os *colectivos ou associações profissionais*, que influenciam os processos de desenvolvimento profissional, seja através da reivindicação de propostas de formação de maior qualidade, seja da realização de experiências e projectos formativos específicos.
- * Os *parceiros sociais*, como as universidades, associações de pais, partidos políticos, que possibilitam o debate sobre a educação e a formação ou exercem pressões determinadas sobre a sua concepção e realização.

5.3. Modelos organizacionais e modalidades de formação

Para além destes condicionamentos políticos, sociais, económicos, profissionais e individuais, ao decidir sobre o currículo, é preciso considerar a multidimensionalidade que podem e devem revestir os processos de formação e a diversidade de modelos organizacionais que lhes podem dar corpo.

Formosinho (1991), utilizando como critérios a dimensão político-administrativa (relação estado-sociedade civil e modelo de administração), a dimensão organizacional (tensão entre uma concepção individual ou profissional—colaborativa do professor) e a dimensão pedagógica (qualidade da formação em função das necessidades dos professores ou do sistema), elabora sete modelos organizacionais da formação de professores que caracteriza como (a) estatista (b) centrado nas instituições de formação inicial; (c) centrado nas instituições de formação e nas escolas; (d) centrado nas escolas; (e) centrado nos centros de formação de associação de escolas; (f) modelo da parceria social ;e (g) modelo liberal. Na análise destes modelos, o autor, tendo em conta a diversidade da realidade, inclina-se pelo modelo de "*parceria social*" caracterizado pela coexistência de uma variedade de entidades formadoras (serviços do estado, instituições de formação inicial de professores, escolas e associações de escolas, centros e associações de professores, sindicatos e outros), cabendo a todos a iniciativa e execução de acções de formação contínua. Os critérios de financiamento, as regras de administração e o estabelecimento de prioridades, são definidas através de *concertação social* entre os diferentes parceiros (estado, universidades, professores, sindicatos), ganhando importância a necessidade de

coordenação da formação, a regulamentação das regras do jogo e a acreditação das entidades formadoras.

Quanto às modalidades de formação, numa tentativa de representar as diferentes situações em que o desenvolvimento profissional se pode realizar, implicando decisões curriculares diferenciadas, Marcelo (1995: 386) propõe oito modelos representativos destas diferentes situações de formação:

- * Situação A: um grupo de professores de diferentes escolas que assistem durante um tempo limitado a um curso de formação, em função dos seus próprios interesses e necessidades individuais.
- * Situação B: professores que individualmente realizam actividades de autoformação: cursos universitários de especialização (CESE, Mestrado), visitas de estudo, ensino à distância...
- * Situação C: professores que individualmente investigam, reflectem e inovam nas suas aulas.
- * Situação D: pares de professores que na mesma escola observam e analisam mutuamente o seu ensino.
- * Situação E: grupos reduzidos de professores, da mesma escola, que planificam e analisam o seu ensino conjuntamente em torno da elaboração e desenvolvimento de projectos de inovação.
- * Situação F: grupos de professores de diferentes escolas que se reúnem para reflectir e fundamentar teórica e praticamente o seu ensino: seminários permanentes, círculos de estudo...
- * Situação G: a totalidade do corpo docente de uma escola envolvido num processo de formação centrada nos problemas da escola.
- * Situação H: desenvolvimento de projectos conjuntos numa rede de escolas numa abordagem de inovação e desenvolvimento organizativo.

Como podemos apreciar, na base destas situações encontramos diferentes *perspectivas sobre a autonomia e o papel dos professores e das escolas* na organização da formação. As primeiras incluem aquelas em que se pretende que os professores individualmente adquiram conhecimentos e competências através de actividades desenhadas e orientadas por especialistas, estando as últimas baseadas numa implicação progressivamente mais activa e participada dos docentes no desenho e desenvolvimento das actividades de formação, o que não invalida que se recorra ao contributo dos especialistas. Um currículo de formação tendente ao desenvolvimento profissional deve oferecer uma variedade de modalidades e situações de formação, estimulando o envolvimento dos professores naquele tipo de situações que requer um papel activo, de reflexão e de pesquisa individual e colaborativa sobre a sua prática.

Outra classificação das modalidades de desenvolvimento profissional, neste caso utilizando como critério a diferença sentida pelos professores em diferentes etapas em relação às necessidades, é apresentada por Loucks-Horsley *et al.* (1987, citados por Marcelo, 1995a), (Quadro 4), em que, em função destas necessidades formativas diferenciadas, se oferecem diferentes alternativas de estratégias de formação:

NECESSIDADES E SITUAÇÃO	MODALIDADE DE FORMAÇÃO
Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um programa de inovação • Enviar um professor seleccionado a um curso • Pôr-se em contacto com outras escolas com necessidades similares
Os professores sentem-se isolados	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Coaching</i> de colegas • Estabelecer um programa de assessoramento • Proporcionar tutores aos professores principiantes • Ligar-se a um Centro de Professores
Os professores estão em baixo. Dificuldade para adaptar-se às mudanças	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer conexões com a Universidade para ampliar a sua visão • Pôr-se em contacto com outros professores com preocupações similares
Os professores estão preparados e dispostos a melhorar o seu ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação-acção • <i>Coaching</i> de colegas • Estabelecer contactos com outras escolas • Enviar alguns colegas a um centro especializado
Os professores estão bem preparados e motivados. Precisam de avaliação para melhorar.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar tutores aos professores principiantes • <i>Coaching</i> de colegas • Oferecer professores assessores • Desenvolver projectos de inovação • Supervisão clínica

Quadro 4.. Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores (Loucks-Horsley *et al.*, 1987)

Estas diferentes modalidades, que a formação pode revestir, requerem a utilização de processos curriculares — análise das necessidades, planificação, desenvolvimento e avaliação — específicos, assim como a utilização de metodologias e estratégias adequadas, algumas das quais podem ser integradas em diferentes modalidades.

5.4. Metodologias e estratégias de formação

Uma vez analisadas algumas das condições, contextos e situações que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores, a questão, que propomos a seguir, prende-se com *como* favorecer ou estimular esse desenvolvimento, permitindo o desabrochar da

individualidade, em simultaneidade com o fomento da colegialidade? Trataremos, pois, da questão das metodologias apropriadas para o desenvolvimento pessoal e profissional, sabendo que ambas são as faces de uma única realidade, o professor considerado como um todo. Como nos próximos capítulos trataremos o tema do desenvolvimento curricular centrado na escola, onde incluiremos algumas metodologias específicas relativas ao trabalho de projecto e a investigação-acção, trataremos agora aquelas estratégias relacionadas com o desenvolvimento profissional centrado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão.

5.4.1. Estratégias reflexivas

Ao analisar, no capítulo anterior, o papel da reflexão na construção do conhecimento profissional, tivemos oportunidade de ver diferentes abordagens ao entendimento da reflexão, no seu papel mediador entre a teoria e a prática. Centrando-nos na abordagem praxica, em que o professor é visto como um artista que cria e toma decisões práticas orientado por determinados valores educativos, a reflexão, enquanto estratégia metacognitiva, permite consciencializar e questionar a própria prática docente, na procura da coerência entre as acções e os princípios e valores que as sustentam. Analisaremos, a seguir, algumas destas estratégias que se têm revelado potenciadoras da reflexão no campo da formação de professores.

• Os diários

Partindo do pressuposto de que a perspectiva dos professores sobre a sua prática se autoclarifica através da sua verbalização (oral e escrita), a redacção e posterior análise, individual ou colectiva, de diários tem-se utilizado como estratégia para tornar explícitas as concepções dos professores e as suas relações com a acção, para detectar problemas e dilemas práticos, e para estabelecer e orientar propostas de mudança. Trabalhos como os de Porlán (1991), Zabalza (1991) e Holly (1992) oferecem uma riqueza de sugestões metodológicas, em diferentes contextos de formação inicial e contínua, em que o diário se revela como um guia para a reflexão sobre a prática (individual ou partilhada com um investigador ou com colegas), favorecendo a tomada de consciência do professor das ideias, problemas, dilemas e teorias implícitas que sustentam as suas pautas de organização dos processos de ensino-aprendizagem. Para Porlán (1991), o diário deve ter um papel estimulador do desenvolvimento profissional dos professores, que começando por ser um meio, pouco estruturado, para detectar problemas e tornar explícitas as concepções, pode progressivamente transformar-se num instrumento mais estruturado para a investigação e resolução de problemas, num processo continuado de investigação-acção, "tornando-se

uma espécie de caderno de trabalho do professor/investigador onde recolhe dados, compara e relaciona informações, tira conclusões e toma decisões para as etapas seguintes" (*Ibid.*:53).

Para Zabalza, os diários de aula podem revestir uma diversidade de aproximações, encontrando na sua investigação três tipos de diários prevaletentes: (a) O diário como organizador estrutural da aula; (b) o diário como descrição de tarefas; e (c) o diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores. Este autor, partindo do convencimento de que os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores através do qual exploram a sua acção e desenvolvem uma autoconsciência transformadora da própria experiência, utiliza os diários como meio para aceder e explicitar os dilemas dos professores e sua elaboração mental, através do seu discurso sobre a prática.

Segundo Holly (1992), os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la, activando assim o *espírito de observação*. Nos muitos diários analisados, esta autora encontrou algumas características comuns a todos eles: em primeiro lugar, o *desconforto* perante a desestabilização produzida pelo confronto com a própria experiência e as suas contradições, ao tentar dar-lhe um sentido e uma direcção. Em segundo lugar, o *distanciamento* da experiência quotidiana, tomando consciência das "lentes" que usamos e das influências que enformam o nosso pensamento, olhando-a a partir de contextos mais latos e menos pessoais. É este distanciamento que permite desenvolver perspectivas alternativas e identificar diferentes dimensões daquilo que parecia unidimensional. Outra característica relaciona-se com a *transformação de perspectivas*, fruto da reflexão continuada que um diário propõe, traduzindo-se, por vezes, perante a consciencialização de determinados dilemas e problemas, em mudanças significativas ou dramáticas de rumo. Em quarto lugar, o diário estimula uma *focalização da atenção* em acontecimentos e circunstâncias que na rotina diária passam despercebidos. Finalmente, o diário dá visibilidade à *voz autêntica* dos professores que na vida quotidiana das escolas permanece destorcida ou encoberta. Como conclui esta autora (*Ibid.*:108),

"O 'luxo' de 'se conhecer a si próprio', de dar sentido à experiência, aos contextos e às histórias que enformam a nossa vida e a das crianças é uma necessidade, e não um luxo. Investigar o significado da vida quotidiana das salas de aula é algo que já fazemos. Escrever proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas, em ordem a interpretar e a criar o que as escolas *podiam ser*".

- **A análise de autobiografias**

A utilização do método biográfico para compreender os significados, as vidas e a carreira dos professores tem adquirido um crescente interesse na investigação, utilizando-se também como uma estratégia para favorecer o desenvolvimento profissional. As investigações desenvolvidas pela equipa formada por Raymond, Butt & Townsend (1992) em torno das autobiografias como um meio para descobrir a natureza do conhecimento e do desenvolvimento dos professores, são bem conhecidas. Várias são as virtualidades desta metodologia, segundo estes autores. Permite conhecer os significados que os professores atribuem à experiência, aumentando o seu poder e controle através da explicitação das suas *voces*, histórias e experiência pessoais, servindo inclusive como instrumentos de autoavaliação. Para Elbaz (1990), contar uma história autobiográfica reflecte a inseparabilidade entre o pensamento e a acção, por isso podem revestir-se de extrema importância em relação ao crescimento profissional.

Estes autores desenvolveram, também, uma metodologia centrada nas *autobiografias colaborativas* em que grupos de professores da mesma escola escrevem e partilham as suas biografias, com o intuito de melhorar a compreensão intersubjectiva da experiência e a responsabilidade para elaborar propostas de melhoria colectiva, estimulando uma cultura de colaboração, em que o equilíbrio entre o desenvolvimento individual e o colectivo possa ser tido em conta.

Estes seminários de autobiografias colaborativas tendentes a facilitar a reflexão individual e colectiva sobre a experiência pessoal de ensino, com a ajuda de um facilitador, permitem questionar e partilhar pontos de vista similares e diferentes, ajudando a clarificar a compreensão dessa experiência e permitindo criar as bases para o desenvolvimento de projectos baseados na escola, através do apoio mútuo, da resolução colaborativa de problemas e da investigação-acção.

Algumas condições descritas por Butt *et al.* (1992) para conseguir uma alta qualidade de reflexão pessoal e colectiva, prendem-se com: fazer declarações em primeira pessoa, identificar e descrever sentimentos, ser franco e honesto, aceitar os outros sem julgamentos críticos e oferecer confidencialidade. Podem existir diferentes níveis de profundidade e de partilha, com o grupo, com um colega ou com o facilitador, sendo os participantes que decidem a que nível querem manter a discussão.

Em síntese, as autobiografias para além de um meio útil de investigação sobre o desenvolvimento dos professores, podem constituir uma estratégia poderosa para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento da escola, quando se trabalha numa perspectiva colaborativa.

• A redacção e estudo de casos e histórias

Seguindo a linha traçada por Connely & Clandinin (1990) sobre a importância da "investigação narrativa" que traduz a opinião de que a educação é a construção de histórias pessoais e sociais, em que professores e alunos são contadores de histórias, a escrita e análise de casos reais de ensino, enquanto "segmentos de vida feitos histórias" (Ben-Peretz, 1992), podem representar uma estratégia valiosa para a reflexão sobre a experiência educativa e para a mudança.

O estudo de casos como estratégia de formação tem sido amplamente utilizado noutros contextos de formação profissional, como o Direito e as Ciências Empresariais. Nas Ciências da Educação¹⁶, esta metodologia tem vindo a ganhar progressiva importância como forma de adquirir conhecimento sobre o ensino e como estratégia para formar professores reflexivos, já que segundo Kilbourn (1988, citado por Marcelo, 1991), ler e analisar histórias sobre a prática pode oferecer ao professor uma experiência vicária das práticas dos outros. Quando estão bem contadas, as histórias, os casos, os episódios, as narrações, podem ser um meio poderoso para reflectir-sobre-a-acção com o propósito de melhorar a reflexão-na-acção. Isto é assim porque o estudo de casos implica a capacidade de *observação*, projectando nela os nossos modelos implícitos, supõe uma *simplificação* da complexidade da realidade e desenvolve a *compreensão* das situações através da interpretação de outras realidades. Como assinala Shulman (1988:36),

"de um ponto de vista formativo um caso não é precisamente um relato bem escrito; os casos proporcionam oportunidade para a reflexão precisamente porque levam a quem aprende fora dos limites da experiência individual proporcionando-lhe oportunidades para reflectir sobre a experiência dos outros pelo que é uma ferramenta poderosa quando são trabalhados em grupo. Os casos seleccionam-se e organizam-se porque representam ocasiões práticas para tratar com problemas teóricos interessantes".

Neste sentido, Muchielli (1972) propõe que um caso, para ser considerado como tal, requer algumas condições: (1) *autenticidade*, ou seja, ser uma situação concreta sacada da realidade; (2) *problematicidade* da situação, que provoca a necessidade de um diagnóstico e uma decisão; (3) *orientação pedagógica*, no sentido em que a situação proporciona informação e formação num domínio do conhecimento ou da acção; e (4) *totalidade*, enquanto que apresenta toda a informação necessária e todos os dados disponíveis.

¹⁶ Para aprofundar esta problemática do estudo de casos como estratégia formativa, pode-se consultar a obra de Marcelo *et al.* (1991) que apresenta uma ampla revisão deste tema e muitas sugestões sobre aspectos metodológicos.

Assim, seguindo Marcelo (1991), as vantagens dos casos para o desenvolvimento pedagógico são de várias ordens. Em primeiro lugar, contribuem para o desenvolvimento do *pensamento estratégico*, da *análise crítica* e da *resolução de problemas*, ajudando os estudantes a realizar uma observação mais focalizada, a fazer inferências, identificar relações e formular princípios organizadores. Em segundo lugar, pode provocar uma *prática mais reflexiva* e uma *acção deliberativa*, estudando diferentes alternativas e planos de acção. Num terceiro plano, os casos ajudam os professores a familiarizar-se com a *análise e a acção em situações complexas*, já que o contexto é uma componente importante dos casos. Em quarto lugar, esta metodologia *implica activamente* os formandos na aprendizagem, já que cada um contribui com as suas teorias implícitas, sentimentos, experiências prévias e valores. Por último, a promoção dum *ambiente de trabalho colaborativo* e de participação em grupo é algo que caracteriza intrinsecamente o estudo de casos.

Existem diferentes tipos de casos segundo os distintos níveis de conhecimento que pretendem desenvolver nos professores. Dentre as várias classificações existentes, Doyle (1986) propõe três tipos de abordagens segundo a intencionalidade formativa pretendida, os quais requerem também aproximações metodológicas diferenciadas: (a) a *abordagem modelar*, em que se apresentam casos como exemplos de modelos de ensino a serem assimilados pelos formandos; (b) a *abordagem de resolução de problemas* e tomada de decisões, em que os casos se apresentam em forma de "incidente crítico", perante o qual os professores têm que propor soluções alternativas; e (c) a *abordagem de conhecimento e compreensão* que acentua o papel da análise, da discussão e da reflexão em torno da problemática que o caso propõe. Como assinala Marcelo (1991:42), estas duas últimas abordagens ressaltam o princípio de que "o ensino é uma situação problemática em que não existem respostas gerais para situações particulares".

A utilização de casos no desenvolvimento profissional pode obedecer a uma dupla perspectiva. Por um lado, os professores podem reflectir e tomar decisões a partir da leitura e discussão de casos já elaborados e estruturados em textos ou com apoio audiovisual. Por outro lado, podem ser os próprios professores em formação a escrever casos relacionados com a sua experiência de ensino e apresentá-los e discuti-los, em grupo, com outros professores.

Em todas estas diferentes abordagens e situações adquire grande importância o *papel do animador*, tendente a ajudar os professores a conectar o conhecimento teórico com as situações problemáticas da realidade. Várias opiniões de autores, recolhidas por Marcelo (1991), coincidem em três atitudes básicas do animador para promover a reflexão, as quais já foram propostas por Dewey em 1933: (a) *mentalidade aberta e flexível*, que permite respeitar diferentes perspectivas, atender a diferentes alternativas e questionar as causas e as razões das coisas; (b) *responsabilidade intelectual e moral*, que implica

questionar-se pelas razões éticas e educativas das acções, assim como considerar as possíveis consequências e assumir as decisões; e (c) *entusiasmo*, enquanto predisposição de encarar a actividade docente com curiosidade, energia, atitude de mudança e luta contra a rotina. Saber perguntar, saber escutar, saber responder e uma boa gestão do tempo, parecem habilidades necessárias a um bom animador de casos.

Para além destas estratégias utilizadas para estimular o desenvolvimento profissional, através da melhoria dos processos reflexivos dos professores, existem outras, tais como: análise dos constructos pessoais e teorias implícitas, análise do pensamento através de metáforas e análise do conhecimento pedagógico do conteúdo através de árvores estruturadas¹⁷..

• A supervisão como estratégia para o desenvolvimento profissional

A teoria sobre formação de professores reserva um papel especial à supervisão enquanto estratégia que tem desempenhado uma função muito importante no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria das escolas. Apesar deste não ser um conceito unívoco¹⁸, já que existem diferentes filosofias, abordagens, cenários e estilos de supervisão, interessa-nos, aqui, ressaltar o seu papel no desenvolvimento profissional, enquanto *processo interactivo e colaborativo* de apoio e estímulo à reflexão *para, na e sobre* a prática de ensino, sem descurar o papel importante que as relações interpessoais desempenham neste processo. Tendo em conta que todos os professores ou futuros professores possuem uma "teoria prática" do ensino¹⁹, que funciona como o factor mais determinante da prática educativa, a supervisão deve estimular nos professores a tomada de consciência desta teoria, assim como facilitar a sua articulação e elaboração com vista à mudança (Handal & Louvas, 1987). Relembremos que as "teorias práticas" estão conformadas pela *experiência pessoal*, pelas *aprendizagens de outras teorias e experiências* e pelos *valores*, pelo que a supervisão deve incidir sobre estas três componentes, que funcionam de maneira interrelacionada, embora nem sempre consciente, na orientação das práticas de ensino.

De acordo com a existência de diferentes concepções sobre o conteúdo da supervisão, a sua estrutura e processos, o *locus* de controle para a tomada de decisões e os propósitos que a orientam, podem-se encontrar diferentes *perspectivas sobre supervisão*, as

17 Para obter informação sobre estas estratégias formativas podem-se consultar as obras de Villar Angulo (1995) e Marcelo (1991 e 1995).

18 Alguns autores como Handal & Louvas (1987) preferem outros termos alternativos como "counselling", devido às conotações de directividade e avaliação tradicionalmente implícitas, no conceito de supervisão. Entre nós, os conceitos mais utilizados para nos referirmos ao que a teoria sobre formação de professores denomina como "supervisão" são os de "acompanhamento" e "orientação".

19 Ver o desenvolvimento deste conceito de "teorias práticas" no Capítulo II deste trabalho.

quais, genericamente, estão relacionadas com as perspectivas sobre formação de professores e sobre o conhecimento profissional. Assim, segundo Glickman & Bey (1990), podemos encontrar abordagens de supervisão, baseadas numa *racionalidade técnica* em que o foco central consiste no desenvolvimento de competências e *skills* que tornem o ensino mais *eficaz* em termos de promover determinados resultados nos alunos. Outras abordagens, mais ligadas à fenomenologia e à *racionalidade prática*, centram-se no desenvolvimento da capacidade de pensar e reflectir sobre o ensino, através da explicitação e reestruturação das "teorias práticas" que o orientam. Finalmente, existem algumas perspectivas de supervisão que, com base na *racionalidade crítica*, incidem prioritariamente na discussão e análise das condições sociais do ensino e das implicações éticas e políticas da acção educativa.

Alarcão & Tavares (1987), na análise que realizam sobre as práticas de supervisão, encontram cinco *cenários* que se correspondem a diferentes tradições e modelos de formação de professores: (a) o cenário da *imitação artesã*, em que o papel do supervisor consiste em servir de modelo a ser imitado pelo formando, através da aquisição progressiva do saber-fazer adquirido pelo mestre na sua experiência profissional; (b) o cenário da *aprendizagem pela descoberta guiada*, centrada na experimentação prática e orientada de diferentes modelos e métodos de ensino estudados na teoria; (c) o *cenário behaviorista*, caracterizado pelo treino, em contextos laboratoriais (microensino), de competências de ensino que se espera sejam posteriormente transferidas à prática; (d) o *cenário clínico*, caracterizado pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento do pensamento e da prática docente, com base na planificação, observação e análise sistemática e continuada de situações reais de ensino; (e) o *cenário pessoalista*, em que o desenvolvimento do eu, da pessoa, adquire um papel de grande relevo, propiciando o *autoconhecimento* do professor como pedra angular do desenvolvimento profissional.

Relativamente aos *propósitos e objetivos* que apoiam a necessidade da supervisão, a existência de diferentes modelos e formas de organizar este processo indiciam que pode haver diferentes critérios que podem justificar a sua utilização na formação de professores. Segundo Glickman & Bey (1990), na revisão realizada sobre a investigação neste campo, nos Estados Unidos, no âmbito da formação contínua, encontram-se diferentes tipos de propósitos e critérios orientadores da supervisão: aumentar a reflexão e o nível conceptual do pensamento; melhorar a colegialidade, a abertura e a participação; diminuir a ansiedade, o cansaço e abandono do ensino; incrementar a autonomia, a autodirecção e sentido de eficácia pessoal; desenvolver as atitudes; e melhorar os *skills* que incidem nos resultados académicos e atitudinais dos alunos.

Pelo seu desenvolvimento, a partir dos trabalhos pioneiros de Goldhammer (1966 e 1980) e Cogan (1973), que tentaram conceptualizar uma nova abordagem da supervisão, superadora da sua visão tradicional de controlo e avaliação sumativa, relevamos a corrente

de *supervisão clínica*²⁰ que, nas suas diferentes versões, tem evidenciado as dimensões de apoio, ajuda e incentivo ao desenvolvimento profissional autodirigido, através de ciclos continuados de *planificação-observação-análise-feedback*, centrados na prática docente no contexto de aula. O *feedback* sistemático deve funcionar como um estímulo que encoraja o formando a assumir uma *responsabilidade crescente* no seu desenvolvimento profissional.

Estes modelos de orientação clínica acentuam o papel da supervisão como um processo interactivo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, ressaltando as suas características de *interactividade, democraticidade, centração no formando, orientação para a reflexão e a pesquisa, estimulação do estilo pessoal*, perante as características de directividade, autocracia, centração no supervisor, orientação para a repetição e a imitação do modelo do supervisor, típicas dos modelos tradicionais de supervisão (Acheson & Gall, 1980).

Este tipo de supervisão, que se tem desenvolvido tanto em ambientes de formação inicial como contínua, pretende, sobretudo, ultrapassar as barreiras entre a *formação teórica e prática*, ao centrar-se na análise, reflexão e intervenção directa sobre a prática em contextos reais, ajudando os professores a explicitar e organizar as suas "teorias práticas" no sentido de progressivamente melhorar o pensamento e a acção nos processos de ensino.

Embora este modelo privilegie o *estilo de supervisão colaborativo*, por respeito às diferentes necessidades, etapa de formação, estilos de aprendizagem e níveis de experiência e de desenvolvimento, o estilo de supervisão deve ser adequado a estas características, sendo que a investigação tem evidenciado que a maioria dos professores com experiência preferem os estilos colaborativos de interacção, em vez dos estilos não-directivos ou directivos. Alarcão & Tavares (1987:89), ao comentarem a caracterização dos estilos de supervisão de Glickaman (1985)²¹, indicam:

"O supervisor de tipo *não directivo* é aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas [...]. O supervisor que prefere *estratégias de colaboração* verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados e ajuda a resolvê-los. O

20 A designação "clínica" não tem qualquer conotação com o tratamento de anomalias psíquicas ou outras, como sugeriu Goldhammer (1966:53); espelha, apenas, a influência do modelo clínico da formação dos médicos em que a componente prática é realizada no hospital; no caso dos professores, na sala de aula. Implica por isso, uma relação directa entre supervisor e supervisando(s), centrada na observação e análise de dados recolhidos da prática de ensino. Este conceito surge, no contexto americano, para marcar a diferença com o papel da supervisão centrada na avaliação dos professores sem contacto directo com a sala de aula.

21 É interessante também a caracterização dos estilos de supervisão realizada por Blumberg (1980) que os agrupou em quatro categorias de relação: a) uma relação muito directa/indirecta; b) uma relação muito directa/pouco indirecta; c) uma relação pouco directa/muito indirecta; e d) uma relação pouco directa /indirecta. No seu estudo, os professores preferem os supervisores de tipo indirecto ou directo/indirecto.

supervisor de *tipo directivo*, pelo contrário, concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor".

A supervisão clínica releva, por isso, a ideia de "*relação de ajuda*" ou supervisão "*centrada no professor*" caracterizada pela consideração do outro como *autónomo* e "*valioso*" e capaz de compreender e resolver os seus problemas, em que a quantidade e a qualidade da ajuda têm de ser ajustadas às características do formando, tendo em conta, também, o nível de experiência do professor. Os estudos de Copeland & Atkinson (1978) e Copeland (1980), por exemplo, têm mostrado que, durante as práticas na formação inicial, os estagiários começam por preferir estilos mais directivos de supervisão, evoluindo progressivamente para enfoques mais colaborativos. Esta relação de ajuda baseia-se na utilização de alguns *skills interpessoais*, postos em relevo por autores como O'Dell & Dustin (1978) ou Acheson & Hansen (1983), tais como: ouvir mais-falar menos, evitar dar conselhos directos, oferecer suporte verbal, propor a confrontação, reconhecimento dos sentimentos, paráfrase, empatia, autenticidade, etc.

Reconhecendo o papel importante do supervisor, enquanto professor experiente e competente, por um lado e enquanto especialista em *ajudar* os outros no seu processo de desenvolvimento profissional, por outro, autores como Mosher & Purpel (1972, citados por Alarcão & Tavares, 1987) identificam seis áreas de características que o supervisor deve manifestar: (a) *sensibilidade* para se aperceber e diagnosticar os problemas e as suas causas; (b) capacidade de *analisar, dissecar e conceptualizar* os problemas e hierarquizar as suas causas; (c) competência em *desenvolvimento curricular* e em teoria e prática do ensino; (d) capacidade de estabelecer uma *comunicação eficaz* a fim de perceber as opiniões e sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; (e) "*skills*" de *relacionamento interpessoal*; e (f) *responsabilidade social* assente em noções bens claras dos valores e dos fins da educação.

Relativamente ao *ciclo de supervisão*, característico da visão processual que pressupõem os modelos clínicos, encontramos variações na sua conceptualização segundo as diferentes correntes, embora todas elas coincidam no ciclo básico de planificação - observação - *feedback*.

Goldhammer (1966 e 1980) entende o ciclo de supervisão numa sequência de cinco etapas: (1) *conferência de pré-observação*, em que se pretende estabelecer a comunicação, favorecer a fluência de ideias no formando e definir um contrato acerca das fases seguintes; (2) *observação*, consistente na recolha de dados, de forma fiel, adequada e o mais completa possível, da intervenção do formando, socorrendo-se para isso de uma variedade de técnicas; (3) *análise e estratégia*, para dar uma organização e significado aos dados recolhidos, definindo a estratégia de apresentação dos mesmos ao formando; (4) *conferência de supervisão*, em que a análise conjunta e objectiva dos dados deve conduzir

a elaborar um plano de acção para o futuro e a redefinir o contrato de supervisão; e (5) *post-conferência de análise (postmortem)*, que serve como o superego ou a consciência do processo de supervisão como um todo, através da análise crítica e rigorosa da prática do supervisor.

O modelo apresentado por Handal & Louvas (1987), denominado *counselling*, muito orientado para a explicitação do pensamento prático do professor em torno da planificação e análise de unidades didácticas, inclui três fases fundamentais: (a) *Fase inicial*, que se centra na expressão e negociação das expectativas, dos objectivos e das pautas de interacção que orientarão o processo de supervisão, concretizadas num *documento* que define as regras do jogo e o processo de intenções acerca do papel do professor e do supervisor e do clima desejável; (b) *encontro de pré-ensino*, que deve apresentar uma perspectiva *hipotética* e cujas propostas fundamentais consistem, de um lado, em identificar a "teoria prática" do professor nas suas dimensões experiencial, teórica e ética e, de outro lado, em realizar uma análise didáctica da unidade de ensino, ajudando o professor a clarificar a sua compreensão dos possíveis caminhos e consequências. Os temas tratados devem estimular a reflexão, tendo o supervisor o cuidado de não dar respostas que revelem as suas conclusões sobre aspectos em que o professor pode pensar por si mesmo; (c) *encontro de post-ensino*, que deve decorrer imediatamente a seguir à intervenção e, a ser possível, com a participação de colegas. O foco é na avaliação do próprio ensino, relacionando as intenções com a realidade, colocando-se o supervisor num papel de ajudar e estimular o professor a reflectir sobre a sua prática. Nesta fase, surgem duas categorias de questões. A primeira relaciona-se com: como correu a unidade em comparação com o plano? o que correu de forma diferente e porquê? A segunda categoria prende-se com questões como: que consequências se podem retirar da experiência como um todo e dos seus incidentes específicos? que lições podem ser apreendidas que se relacionem com outras práticas de ensino? quais foram os contributos da experiência para a "teoria prática" do professor?

Estes autores (*Ibid.*:44) definem a sua filosofia acerca do modelo de professor que subjaz ao processo de supervisão da seguinte maneira:

"Desejamos professores que possuam uma teoria prática coerente, explícita e relevante como base para a tomada de decisões e a intervenção na prática de ensino. A sua teoria deve reflectir os seus valores fundamentais assim como o seu conhecimento relevante e a sua experiência. Devem possuir um nível elevado de consciência acerca da sua teoria e sentir-se inclinados a submetê-la à investigação empírica e à revisão, assim como a análise ideológica e a reflexão. Devem sentir-se impelidos a aplicar a sua teoria na sua prática profissional diária relacionando-a com as novas experiências".

Do mesmo modo, consideram que a *dimensão atitudinal* reveste uma importância fundamental, considerando a responsabilidade, o compromisso, a independência e a consciência crítica como uma parte central da competência docente, suportada pelo domínio das matérias, o conhecimento da teoria educativa e as destrezas de ensino.

Assim, a supervisão deve contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, incidindo nas seguintes dimensões: a explicitação da sua "teoria prática"; a tendência para actuar em concordância com essa teoria; a inclinação para desenvolver a própria teoria através da experiência e o pensamento reflexivo acerca da experiência; e a independência e o compromisso de, deliberadamente, mudar as suas práticas educativas.

Acheson & Gall (1980) e Acheson & Hansen (1983) desenvolveram um dos modelos mais conhecidos e utilizados na prática da supervisão clínica em que um dos pilares fundamentais assenta no estabelecimento de uma *comunicação autêntica* entre supervisor e formando através da clarificação das regras do jogo, da clareza e da aceitação e confiança mútuas. O ciclo apresenta três fases, coincidentes com os três momentos do ensino, pré-activo, interactivo e pós-activo:

- a) O *encontro de planificação*: em que, para além de estabelecer o contrato definidor das regras de trabalho conjunto, o enfoque se centra na explicitação e melhoria do plano realizado pelo professor, seleccionando conjuntamente os aspectos da aula a ser observados e os instrumentos de observação. Assim, algumas das estratégias propostas para esta fase centram-se em: pedir ao formando para explicar e clarificar as opções da planificação; identificar as "preocupações" do professor acerca do ensino; traduzir as preocupações e ideias abstractas em comportamentos observáveis; identificar procedimentos para melhorar o ensino do formando; ajudar o professor a formular objectivos de autoaperfeiçoamento; seleccionar as dimensões a serem observadas e as metodologias e instrumentos para as registar, centrando a observação em áreas específicas de interesse para o formando;
- b) A *observação* da intervenção: em que se pretende focalizar a atenção nas dimensões anteriormente seleccionadas, sem descuidar outros aspectos emergentes, utilizando várias fontes para recolher os dados (gravações em áudio ou vídeo, a observação de colegas) e conjugando a observação naturalista com a observação focalizada, as técnicas de observação qualitativa com as da quantitativa. Pretende-se que esta observação seja o mais rigorosa possível, ultrapassando o impressionismo que caracteriza muitas das observações em formação. Nesta fase, inclui-se também a selecção, sistematização e análise prévia dos dados para serem apresentados ao formando de forma clara e objectiva.

- c) O *encontro de feedback*: é o momento decisivo do processo de supervisão em que supervisor e formando se juntam para apresentar os dados objectivos de observação, analisar e interpretar conjuntamente esses dados e tomar decisões em termos de alternativas de mudança. A criação de um clima em que o professor se sinta livre e seguro para se confrontar com os dados e a informação disponível, parece uma condição importante para o êxito do feedback. Algumas das estratégias específicas desta etapa são: apresentar ao formando os dados de observação objectivos e relevantes, sem antecipar juízos de valor; pedir ao formando para exprimir inferências, opiniões e sentimentos, incitando-o a interpretar e tirar as conclusões por si mesmo; realizar perguntas de esclarecimento que permitam uma melhor compreensão da situação e uma comunicação mais clara; encorajar o formando a considerar alternativas específicas para a sua prática de ensino, apoiando-o para correr riscos e desafios; reforçar as decisões de mudança.

Estes autores dão uma grande importância às *relações interpessoais* na supervisão, considerada como uma relação de ajuda centrada no formando, para a qual se precisa de um clima de empatia e aceitação, utilizando *skills* específicos para promover esta comunicação humana, tais como os acima enunciados. É por isso que, como afirmam Glickman & Bey (1990:555), na análise da *natureza do feedback* em supervisão, são sempre consideradas conjuntamente duas dimensões: (a) o foco na tarefa e centração da discussão nas observações de aula projectando objectivos, estratégias e reflexão para o futuro; e (b) o foco nas dimensões interpessoais promovendo a discussão aberta, a consideração e atenção mútua.

De um ponto de vista organizacional, os estudos têm evidenciado o suporte que uma cultura organizativa, com os seus valores, pautas de interacção, tempo, recursos e estilo de liderança, oferece aos professores para procurar, aceitar ou rejeitar a supervisão. Autores como Grimmet & Crehan (1992), na base da sua concepção de colegialidade "imposta administrativamente" e colegialidade "organizacionalmente induzida"²², realizam uma análise destes dois tipos de cultura escolar, tendente a mostrar que a supervisão em contextos de formação contínua deve ser desenvolvida numa perspectiva de "colaboração organizacionalmente induzida" a partir de dentro, única que propicia o envolvimento activo e autónomo dos professores no processo de supervisão, seja ela realizada entre colegas (*coaching*), seja com o recurso a especialistas em supervisão. Por outro lado, Glikman & Bey (1990) chamam a atenção para a necessidade de clarificar a filosofia, propósitos e resultados que se pretendem com a supervisão, separando, por exemplo, de forma clara, as propostas que procuram uma avaliação sumativa das que tendem a oferecer aos professores

22 Ver o significado destes conceitos no Capítulo I.

uma avaliação formativa. A este respeito, vem a propósito questionarmo-nos sobre que objectivos e interesses serve a supervisão.

Numa análise sintética das práticas de supervisão em Portugal, consideramos que estas se têm desenvolvido especialmente em contextos de formação inicial e na profissionalização em exercício, sendo muito escassos os exemplos da sua utilização em contextos de formação contínua ou no ano de indução ao ensino. Na formação inicial, destacamos as experiências de supervisão, na prática pedagógica e no estágio, na formação de professores do Ensino Básico (Alonso, 1990b) e do ensino secundário (Vieira, 1993) da Universidade do Minho e na Universidade de Aveiro (Alarcão & Sá-Chaves, 1994 e Alarcão, 1996). No ano de indução e na formação contínua não existe um sistema estruturado de supervisão, sendo rara a existência de supervisores ou acompanhantes que desempenhem esta função, a não ser em casos pontuais de investigações individuais e de projectos de investigação-acção ou de inovação curricular, como é o Projecto PROCUR, que conta com uma equipa de acompanhantes que, num estilo colaborativo, dão apoio sistemático à equipas de professores, na resolução dos problemas surgidos no desenvolvimento dos projectos curriculares. Apesar da existência, em algumas Universidades, de cursos de mestrado ou Cese's em Supervisão, são casos pontuais, o que nos leva a concluir da não existência de um sistema nacional de supervisão, ligado à formação contínua.

Em jeito de síntese, com base na nossa perspectiva sobre a supervisão, como um processo para ajudar os professores a construir o seu conhecimento profissional, através do desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas e de autoconhecimento, que lhes permitam tornar-se profissionais competentes, autónomos e inovadores, apresentamos os propósitos centrais que, segundo a nossa experiência de trabalho com professores, devem orientar este processo interactivo entre supervisor e formando(s) (Alonso, 1990a:3):

- Diagnosticar as necessidades do formando de modo a poder oferecer a ajuda e orientação adequadas.
- Facilitar a aquisição e desenvolvimento de competências e metodologias variadas de ensino através de processos de investigação e experimentação.
- Possibilitar situações em que o formando reflecta de forma sistemática sobre a sua prática desenvolvendo atitudes e capacidades reflexivas, que lhe permitam, progressivamente, a clarificação das suas "teorias práticas" e o "agir com compreensão".
- Desafiar o pensamento, confrontar as práticas e estimular a assunção da mudança.
- Privilegiar a avaliação formativa, através do oferecimento de *feedback* objectivo, rigoroso e construtivo da actuação educativa do formando.
- Orientar e apoiar o formando na resolução dos problemas emocionais e conflitos cognitivos e afectivos que acompanham o processo de mudança.

- Promover um clima de comunicação e colaboração entre os participantes no processo de supervisão.
- Levar o formando a desenvolver atitudes positivas perante a mudança e a inovação numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida.
- Ajudar o formando a definir o seu projecto profissional como docente, construindo progressivamente o seu estilo pessoal.

Para finalizar, concluiremos com Glickman & Bey (1990:561) que os estudos sobre a supervisão directa, na formação contínua, demonstraram mudanças positivas na reflexão e pensamento de alta ordem dos professores; na colegialidade, abertura e comunicação entre docentes; na descida do nível de ansiedade, cansaço e abandono; na autonomia, autodirecção e sentido de eficácia pessoal; nas atitudes e comportamentos dos professores, assim como nas atitudes e resultados dos alunos. Porém, a revisão feita por estes autores, nos Estados Unidos, evidencia que, em geral, os professores recebem pouco suporte e *feedback* para estimular o seu desenvolvimento profissional, o que se confirma claramente no contexto português.

• O Apoio Profissional Mútuo (*peer coaching*) no desenvolvimento profissional

Já analisámos anteriormente a importância que os ambientes de colaboração representam para a melhoria da escola e para o desenvolvimento profissional dos professores. Este ambiente, que propicia uma análise cooperativa do ensino num clima de desafio e suporte mútuo, é o mais adequado para o desenvolvimento de uma estratégia formativa que se tem revelado de grande impacto no desenvolvimento profissional dos professores, conhecida internacionalmente como *coaching* e entendida como uma modalidade de formação centrada na escola²³. Este termo tem vindo a ser utilizado para se referir à observação e supervisão entre colegas no contexto de escola, num ambiente de retroacção construtiva, e poderia ser traduzido, segundo Marcelo (1995a), por "apoio profissional mútuo". Esta estratégia permite aos professores reunir-se em díades, tríades ou equipas, com o fim de analisar, pôr em prática e avaliar métodos de ensino que parecem desejáveis para melhorar a sua qualidade, desempenhando um papel importante a *reflexão conjunta* e o *feedback formativo* proporcionado entre colegas, num clima de colaboração e suporte pessoal.

Em função das premissas subjacentes, dos objectivos e dos processos utilizados, podemos considerar três tipos de "coaching" (Garmston, 1987; De Vicente, 1995; Marcelo,

23 Outro conceito próximo deste é o de "mentoring", considerada uma estratégia de desenvolvimento profissional centrada no apoio e acompanhamento que professores experientes oferecem aos professores principiantes, no ano de indução ou nos primeiros anos de carreira.

1995a) em função da sua orientação técnica, colegial ou investigativa, visualizados no Quadro 5, que resume as características mais salientes de cada um.

A *orientação técnica* pretende ajudar os professores a transferir para a sala de aula o conhecimento e *skills* adquiridos em cursos fora do contexto de escola, através da observação e retroacção dos colegas. Tendo em conta que um dos problemas da formação permanente é o fracasso da transferência das inovações propostas na prática da aula, o *coaching* feito por especialistas ou por colegas tem-se apresentado como uma alternativa poderosa para facilitar a transferência na aula dos *skills* e técnicas propostos em cursos de formação. O processo inclui uma reflexão partilhada sobre a prática, elaborando propostas alternativas que, uma vez ensaiadas, são submetidas de novo à análise e reflexão. Esta perspectiva é defendida por Joyce & Showers (1988),²⁴ que, como já vimos acima, propõem que as acções de formação (treino) de professores para que tenham impacto nas aulas devem obedecer a uma sequência de cinco passos: teoria-demonstração-prática-*feedback* e *coaching*.

A *orientação colegial* destaca o elemento de ajuda entre colegas para aspectos tais como a integração dos novos professores, o incremento do diálogo e da reflexão conjunta através da observação entre pares, do ensino em equipa, da análise conjunta de problemas e outras modalidades que possam desenvolver um clima de colegialidade que estimule o envolvimento em projectos de inovação e em desafios de mudança, correndo riscos, num ambiente de apoio e de suporte mútuo. Esta seria a terceira orientação denominada *investigativa*, que pressupõe a existência de um clima de colegialidade que permita a pesquisa e resolução conjunta de problemas através de processos de investigação-acção colaborativa.

Relativamente aos modelos de *coaching*, De Vicente (1995) recolhe vários, que seguem basicamente as fases de um processo de supervisão, introduzindo algumas variantes, segundo seja feito em pares ou em equipas, e segundo a orientação prevalecente. Por exemplo, Pugach & Johnson (1990, citados por De Vicente, 1995), desenvolvem um processo interactivo orientado para a reflexão conjunta entre professores em que um deles actua como "iniciador" e outro como "facilitador", numa sequência de quatro passos: (a) clarificação dos problemas da prática; (b) síntese do problema seleccionado; (c) geração de possíveis soluções; e (d) consideração das várias formas de avaliar a efectividade das soluções. Outros modelos mais orientados para a prática de métodos de ensino, como o "Processo de Interação Colegial" proposto por Anastos & Ancowitz (1987), baseiam-se

24 Ver as propostas destes autores, quando tratámos das perspectivas tecnicistas e efficientistas de desenvolvimento profissional, neste mesmo capítulo.

em seis fases: discussão e leituras básicas, pré-conferência de observação; observação e gravação em vídeo; autoanálise; análise e *feedback* entre colegas; e prática.

Esta supervisão e apoio mútuo entre colegas tem vantagens claras (Stoll, 1992), na medida em que proporciona a oportunidade para que os professores se observem entre eles, gerando novas ideias sobre o ensino, ajudando-os a melhorar a sua capacidade de reflexão e de comunicação das suas teorias práticas, assim como a melhorar a sua prática e os resultados do ensino. Favorece, também, um ambiente de responsabilidade e autodirecção pela formação, de autoavaliação, de colaboração e ajuda, necessário para o desenvolvimento de projectos de inovação curricular centrada na escola. É por isso que em alguns países como Canadá se têm desenvolvido programas extensivos de treino em *skills* de *coaching*, dirigidos a amplas camadas de professores e supervisores (Hickcox & Musella, 1992).

No entanto, alguns autores como Fullan (1990) alertam para facto de que esta modalidade, por si mesma, não será capaz de mudar a cultura das escolas, quando for entendida como imposta pela administração ou por outras entidades, e quando não abranger um número significativo de professores que permita alterar a cultura individualista dominante na escola. Será preciso a criação de estruturas e formas de trabalho nas escolas, que requeiram a participação e que sustentem a possibilidade do desenvolvimento profissional em contextos de colaboração.

Em Portugal, esta estratégia de "coaching" é similar à experimentada por nós em alguns estágios de formação inicial em que os estagiários, trabalhando em contextos grupais de formação, assistem, apoiam e, por vezes, supervisionam os colegas²⁵. Em formação contínua, são raros os casos de que temos conhecimento, a não ser em alguns projectos como o PROCUR, em que este apoio mútuo entre colegas de equipa foi surgindo, quase de forma espontânea, como uma necessidade dos professores no desenvolvimento dos seus projectos curriculares.

6. Avaliação de professores e desenvolvimento profissional

A necessidade de, no sistema educativo, avaliar não só os alunos mas também as escolas e os professores é algo relativamente recente e de difícil aceitação, pelo carácter tecnológico-burocrático que tradicionalmente tem revestido a actividade avaliadora. A constatação do pouco *feedback* que os professores recebem no seu processo de

²⁵ A este respeito, pode-se ver a experiência desenvolvida na prática pedagógica e nos estágios de formação de professores do Ensino Básico da Universidade do Minho, especialmente durante os anos de 1989-93. (Alonso, 1990b).

desenvolvimento profissional, tem vindo a reequacionar o papel que a avaliação, entendida numa perspectiva formativa e construtiva, poderia vir a desempenhar neste processo.

Recentemente, no contexto da reestruturação do Estatuto da Carreira Docente²⁶ que, pela primeira vez em Portugal, institui um sistema de avaliação de desempenho como exigência para a promoção na carreira dos professores, tem-se desenvolvido alguma discussão sobre os propósitos e natureza desta realidade. A avaliação dos professores tem vindo marcada por uma concepção de *avaliação de desempenho*, que apesar da retórica contida no artigo 39º do Estatuto, que a pretende ligar ao desenvolvimento profissional, aquela centra-se num tipo de avaliação sumativa, como mero requisito burocrático para a subida de escalão na carreira, com base num relatório crítico da actividade desenvolvida pelo professor e que, normalmente, se traduz numa menção de "satisfaz". A prática tem demonstrado a sua transformação progressiva numa mera formalidade, a não ser em casos excepcionais. A avaliação de desempenho, segundo Formosinho (1996), caracteriza-se pela sua orientação para o controlo, pela sua natureza extrínseca, centrada na avaliação do "mínimo burocrático", pela não consideração da competência do professor e realizada por agentes internos e por inspectores. Embora se pretendam, actualmente, introduzir algumas modificações a este sistema, as propostas existentes parecem-nos meramente pontuais, não entranhando em si mesmas qualquer tipo de mudança substancial, embora introduzam algumas mudanças positivas em aspectos tais como, a composição dos júris e uma maior abrangência dos elementos a ter em conta na apreciação. Ora, neste contexto, qual o contributo deste tipo de avaliação para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do ensino?

É verdade que os professores e as suas associações profissionais sempre recearam a avaliação, pela conotação de controlo, de prestação de contas e pelo suposto ataque a autonomia e profissionalismo nela subjacente, especialmente no contexto actual em que a burocratização e desprofissionalização parecem ameaças prementes. No entanto, algumas experiências realizadas em países com tradição de avaliação mais ligada à supervisão e ajuda para o desenvolvimento²⁷ podem oferecer linhas de reflexão para analisar as suas potencialidades. Para isso, como afirma Day (1993:98),

"Se, na verdade, a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação".

²⁶ Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril de 1990.

²⁷ Estas perspectivas de avaliação formativa têm algum arraigamento e tradição nos países anglo-saxónicos, como a Inglaterra, os Estados Unidos e o Canadá. Nestes países utilizam-se conceitos diferentes para diferenciar a avaliação formativa e intrínseca (*assessment, appraisal*) da avaliação sumativa e externa (*evaluation*). Esta diferenciação ajuda a separar e clarificar estes dois processos, que têm intencionalidades e metodologias também diferenciadas.

Duas questões fundamentais devem ser tidas em conta, segundo este autor (*Ibid.*:98), na gestão deste processo de avaliação e no envolvimento do conjunto dos interessados: (a) a relação da avaliação com a autonomia do professor; e (b) a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor, às quais juntaríamos uma terceira que se relaciona com (c) a relação da avaliação com a melhoria das escolas e do ensino.

Isto parece importante porque se as propostas de avaliação profissional estiveram tradicionalmente marcadas pela necessidade de melhorar o ensino e de assegurar a responsabilização e prestação de contas, sendo implementadas numa perspectiva de imposição, de centração no produto, de controle burocrático pontual e de participação limitada, muitas interrogações surgem quando se pretende relacioná-la com o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido aqui atribuído a esta realidade, em que conceitos como continuidade, colaboração, autodeterminação e reflexão lhe são inerentes. Estudos recolhidos por Hickcox & Musella (1992) neste campo assinalam que os professores não atribuem nenhuma ou quase nenhuma mudança às experiências de avaliação do desempenho. Se a avaliação não serve para promover a consciência da necessidade de mudança (Alonso, 1996c), então qual o seu interesse, a não ser como requisito meramente burocrático?

Uma nova perspectiva de avaliação docente deve então relacionar-se com a filosofia do desenvolvimento profissional, promovendo a autonomia, o pensamento independente, a prática reflexiva, e a responsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, Hickcox & Musella (1992) recomendam a utilização das metodologias da supervisão e do "coaching" colaborativo²⁸, acima apresentadas, que se têm revelado como potenciadoras do crescimento profissional e da melhoria das escolas, devendo também ampliar a sua centração exclusiva na prática de ensino, na sala de aula, para questões mais abrangentes relacionadas com a escola, a comunidade e a política educativa. Do mesmo modo, deve ultrapassar a utilização de procedimentos e instrumentos altamente estruturados e standardizados para outros mais informais, diversificados e de natureza qualitativa.

Por outro lado, se o desenvolvimento profissional não é uma realidade uniforme, não se deverão utilizar os mesmos critérios e procedimentos para a avaliação de todos os professores. Assim, Fessler & Burke (1988) realizam três recomendações chave: os professores devem ser encorajados a envolver-se em actividades de autoavaliação; o(s) professor(es) e o supervisor devem envolver-se em frequentes sessões de supervisão

28 Neste sentido parece-nos muito interessante a proposta de Day em torno da estratégia das "amizades críticas", baseadas numa relação entre iguais e num interesse partilhado para diminuir o isolamento e para aumentar a possibilidade de uma reflexão partilhada, confrontando o pensamento e a prática.

colaborativa; e as actividades de desenvolvimento profissional devem assentar nas necessidades evidenciadas pelos professores. Neste sentido, Formosinho (1996) e Formosinho & Ferreira (1996) propõem que a "avaliação da competência", predominantemente intrínseca e diferenciada, deve ser feita a pedido do professor, cabendo ao próprio a gestão do tempo da mesma, assim como a escolha das áreas profissionais em que aquela deve incidir. Estas propostas apontam para o que Day (1993) denomina de contratos ou *acordos reflexivos de avaliação*, cujas características são: a negociação entre os actores envolvidos, a clareza de objectivos e de implicações, o compromisso para o seu desenvolvimento, e a abertura à revisão sempre que necessário. Só desta maneira poderão ser conciliadas a avaliação para o desenvolvimento profissional com a avaliação para a responsabilização.

Como sugere aquele autor (*Ibid.*:103), por muito que os programas de avaliação sejam realistas e estejam cuidadosamente articulados, têm de ter em conta o factor humano, já que qualquer tipo de desenvolvimento envolve inevitavelmente as pessoas numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, exigindo uma particular atenção às dinâmicas psicológicas e sociais. Neste sentido, MacCormick & James (1983, citados por Day, 1993:103) reflectem:

"A mudança eficaz depende do empenhamento genuíno dos que a devem implementar e esse empenhamento só poderá ser conseguido se as pessoas sentirem que controlam o processo. Os professores procurarão melhorar a sua prática, se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta".

Será preciso, pois, desenvolver uma cultura de avaliação em que esta seja incorporada e integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas, desenvolvem os seus recursos humanos. A avaliação só tem sentido quando a escola está habituada a olhar criticamente para as suas práticas e quando o pessoal docente tem uma percepção saudável do seu estatuto e se mantém aberto à procura e recepção de *feedback*. A não ser assim, as escolas e os professores correm o risco de ficar prisioneiros das suas próprias práticas, tanto mais que na profissão docente, pelo seu acontecer isolado e pela complexidade dos contextos em que decorre, a acção tende a rotinizar-se e a estabilizar-se em padrões seguros e não questionáveis. Neste sentido, parece saudável a ligação da avaliação da escola com a avaliação dos professores, na medida em que o desenvolvimento profissional esteja alicerçado na melhoria da escola, através do envolvimento dos professores em projectos ou programas de inovação e investigação curricular.

Para finalizar, baseando-nos nos critérios apresentados por Alonso (1987 e 1996c) e Nisbet (1986, citado por Day, 1993), resumimos alguns princípios orientadores pelos quais se deve pautar a avaliação dos professores numa perspectiva de desenvolvimento

profissional. Esta deve assentar em critérios que permitam que os processos de avaliação sejam: (a) *benéficos* e estimuladores da confiança e das relações colegiais; (b) *justos e equitativos* para todos e cada um, pela sua adequação às necessidades diferenciadas e aos contextos ecológicos diversificados das escolas; (c) *globais*, no sentido de abranger a totalidade do trabalho realizado pelos professores e os significados que estes lhe atribuem; (d) *democráticos e abertos*, definindo claramente os pressupostos, objectivos e metodologias e envolvendo os professores nesta definição; (e) *eficazes na promoção da mudança*, estimulando a tomada de consciência da necessidade de apoio, e de *feedback*; (f) *exequíveis*, ultrapassando o carácter de incomodidade, burocraticidade ou inutilidade de algumas propostas; (g) *concertados*, no sentido de neles participarem diferentes intervenientes, com relevo para aqueles que acompanham de perto a actividade dos professores na escola, mas recorrendo a outros especialistas que funcionem como garantes da objectividade; (h) *multidimensionais*, porquanto recorrem a uma diversidade de fontes e à flexibilidade metodológica para a recolha e análise dos dados.

O *carácter axiológico* da avaliação, que implica a necessidade de considerar simultaneamente os aspectos éticos e os técnicos (Alonso, 1987), sugere-nos a importância da formação dos responsáveis pela avaliação, formação que investindo nos seus aspectos metodológicos não se distraiam das suas dimensões políticas, sociais e formativas.

7. A planificação, desenvolvimento e avaliação dos processos de desenvolvimento profissional em Portugal

Antes de finalizar este capítulo sobre o desenvolvimento profissional dos professores, não queremos deixar de lançar um olhar crítico sobre a realidade portuguesa, de forma a evidenciar algumas das características mais salientes do sistema actual de formação de professores e das suas raízes históricas nos últimos trinta anos, tomando como referência as perspectivas acima apresentadas sobre desenvolvimento profissional ao longo da vida.

7.1. Abordagem histórica da formação contínua de professores em Portugal na perspectiva de *Life-long learning*

A sociedade portuguesa tem experimentado mudanças profundas nos últimos 30 anos que alteraram de forma significativa os costumes e hábitos, as mentalidades e atitudes, passando de uma sociedade fechada e isolada, a uma sociedade aberta e plural, tendo a sua integração na Europa constituído uma das causas desta mudança. Estas transformações têm-se projectado no terreno da educação e da formação de uma forma não

linear, ao arbítrio das políticas educativas e das mudanças geradas no seio das escolas e da sociedade envolvente.

A formação de professores assume-se hoje em dia como um terreno fundamental para a mudança educacional. Como afirmam Barroso & Canário (1995a:107) "A tentativa de encontrar respostas às questões da mudança educacional, quer no plano da produção de novos conhecimentos, quer no plano da intervenção educativa, marcou a acção e a reflexão durante as últimas décadas e colocou em primeiro plano a problemática da formação contínua". No caso de Portugal, "se a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores e a de 80 pelo da profissionalização em serviço, a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores" (Nóvoa, 1992b:20-22). Estas fases têm correspondência com as necessidades de formação para o sistema educativo e com as perspectivas teóricas que orientaram a organização dos programas de formação. Efectivamente, durante as décadas de 70 e 80, a influência do paradigma positivista e dos modelos de racionalidade técnica, levaram a investir especialmente na formação inicial, já que se partia do pressuposto de que uma boa formação teórica, científica e pedagógica, se traduziria necessariamente numa prática de qualidade, e na formação contínua, "a que se atribui uma função correctiva quer das lacunas da formação inicial, quer da obsolescência dos conhecimentos adquiridos, assumindo a forma de acções pontuais de actualização de competências" (Barroso & Canário, 1995a:110). No final dos anos 80, começa a surgir uma preocupação com a formação contínua, entendida segundo Formosinho (1990:205) como a "formação dos professores profissionalizados visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, isto é, o seu desenvolvimento profissional, concretizada na auto-formação, nas actividades diversificadas não formais que o professor frequentar e no conjunto de acções de formação acreditadas". A formação contínua existente durante as décadas de 70 e 80 caracterizava-se pelo seu carácter não sistemático, individual, à margem da carreira e do desenvolvimento profissional e privilegiando as acções de formação descontínuas (de reciclagem) e desarticuladas, "com objectivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objectivos de desenvolvimento da profissão docente" (Nóvoa, 1991:19).

No que se refere aos conteúdos e processos dos currículos de formação, os *modelos tradicionais* de base empiricista que prevaleceram até à década de 70 e que ainda perduram em grande parte das práticas de formação, partiam de um entendimento da profissão docente como uma vocação que se acrescentava com a experiência prática, sendo os professores entendidos como funcionários ao serviço do Estado ou como missionários que cumpriam um alto desígnio social. Assim, a profissão aprende-se inicialmente com algumas noções de pedagogia e didáctica reforçadas nas práticas, pela imitação dos professores mais experientes e, posteriormente, com base na experiência não questionada e reflectida. A formação contínua é praticamente inexistente ou pontual e baseada na transmissão de conhecimentos e técnicas, em modos escolarizados.

O aparecimento entre nós, em meados da década de 70, dos *modelos de racionalidade técnica* introduz, sem alterar radicalmente as perspectivas anteriores, o conceito de profissionalidade baseada na aquisição de competências técnicas e estratégias de ensino, susceptíveis de serem aplicadas de maneira rigorosa e uniforme nos diferentes contextos educativos. Estes modelos, muito centrados na planificação rigorosa de seqüências de aprendizagem pré-estabelecidas (pedagogia por objectivos), desenvolvidos, fundamentalmente, nos estágios e em cursos intensivos de formação contínua, reduzem a autonomia da profissão, pois retiram ao professor a sua participação na concepção de programas, remetendo-o para o papel de consumidor acrítico ou técnico-executor. Simultânea e paradoxalmente, na altura do 25 de Abril de 1974, surge a influência dos *modelos humanistas* que acentuam um discurso de não directividade, de criatividade e não planificação. Por esta época, e durante os anos 80, a formação contínua baseava-se prioritariamente em cursos de reciclagem sobre temas, tais como: a "programação por objectivos", "os modelos não directivos de relação pedagógica" e a "dinâmica de grupos", sendo a sua organização dependente da responsabilidade do Ministério da Educação, das Universidades ou dos Sindicatos de professores.

Paralelamente a esta concepção centralizada, escolarizada e não sistemática de formação contínua constatamos, a partir da reforma de Veiga Simão e, especialmente, após o 25 de Abril de 1974, o surgimento de "um sucessivo conjunto de experiências que representando, embora, uma corrente minoritária, em termos de práticas, constitui um valioso capital de experiências" (Canário, 1994:40) e que se podem considerar como os antecedentes dos actuais Centros de Formação das Associações de Escolas. Dentre eles, destacamos os CRAPs (Centros Regionais de Apoio Pedagógico), os CAPs (Centros de Apoio Pedagógico), CAFOPs (Centros de Apoio à Formação de Professores) e EAPs (Equipas de Apoio Pedagógico). São experiências que tentaram aproximar-se dos modelos de *formação centrada na escola* na tentativa, segundo o mesmo autor (*Ibid.*:48), "de criar dispositivos permanentes de formação contextualizada em que um centro de recursos, articulado funcionalmente com um conjunto de escolas, define uma rede de formação contínua de professores". Algumas destas iniciativas de vida efémera, como as das sucessivas mudanças de política que as apoiaram, sobreviveram ao ser apropriadas por Associações Profissionais, ou por projectos diversos que lhes deram corpo, sendo, no entanto, iniciativas minoritárias.

Somente nos finais da década dos 80, se vai produzir uma viragem pela influência das novas teorias da *racionalidade prática* e da *racionalidade crítica* (Stenhouse, 1984; Carr & Kemmis, 1988; Grundy, 1987) em que as abordagens sobre o *desenvolvimento organizacional* das escolas e as metáforas de *professor investigador* e *professor reflexivo* vão sendo assimiladas no discurso educacional, especialmente a nível do discurso académico, na discussão em Encontros e Congressos e no surgimento da investigação

sobre este âmbito, sobrevivendo, no entanto, na prática, resquícios dos modelos anteriores. Aparece, também, um novo discurso político coincidente com a Reforma Educativa iniciada em 1986, centrado na ideia de *profissionalismo e de autonomia docente* que, se por um lado, exige aos professores uma atitude autónoma e profissional, responsabilizando-os pelo êxito da reforma, por outro, lhes retira o controlo sobre a própria profissão, acentuando as características técnicas e burocráticas do seu trabalho. Exemplo desta realidade é a forma como o discurso político sobre a autonomia das escolas e dos professores não foi coerente com o processo seguido na reforma do currículo, a qual obedeceu a um modelo científico-técnico de construção e disseminação, em que as escolas e os professores não foram envolvidos como parceiros fundamentais (Lima, 1992; Alonso, 1995).

Concluindo, podemos considerar que até os anos 90 não existia em Portugal uma concepção institucionalizada de formação de professores, na perspectiva de "Life-long learning".

7.2. A Reforma educativa e as novas concepções de formação contínua

Para além da influência das novas perspectivas teóricas sobre a formação, esta viragem no discurso, nas políticas, na organização e nas práticas de formação, é fruto de vários factores:

- A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, e o início da Reforma em curso, que reconhece a todos os educadores e professores o direito à formação contínua, numa perspectiva de formação permanente. Esta, segundo a Lei, deve revestir as características de flexível e diversificada, integrada, participada, coerente entre a teoria e a prática, estimuladora da investigação e da inovação e tendente a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

- A evolução tecnológica e a complexidade da sociedade actual fazem com que a formação inicial seja cada vez mais insuficiente para garantir um bom desempenho profissional ao longo da vida.

- A explosão escolar e a conseqüente ampliação e diversificação das funções que a escola de massas exige dos professores, com a conseqüente necessidade de uma formação especializada para o seu desempenho.

- A constatação de que a educação está em crise e o progressivo sentimento de "mal-estar docente" que precisa de uma resposta, tanto a nível de reforma do sistema educativo, como de formação dos professores, para aumentar a legitimidade da escola e o estatuto social dos professores (Formosinho, 1991).

- A necessidade de preparar os professores para a implantação das inovações introduzidas pela reforma, nomeadamente a inovação curricular, a qual, para além de

novos programas e metodologias e de um novo sistema de avaliação, fez surgir áreas inovadoras como a Área Escola, a Formação Pessoal e Social e as Actividades de Complemento Curricular.

- A aprovação do Estatuto da Carreira Docente (1990), em que se articula a carreira com a formação e do Sistema de Avaliação de Desempenho dos professores (1992), em que a formação contínua constitui um elemento preponderante para a avaliação e, portanto, para a progressão na carreira através de um sistema de escalões e de créditos de formação.

Assim, depois de um período de discussão nacional em que intervieram todos os parceiros sociais (Ministério de Educação, Universidades, Sindicatos e Associações profissionais, Conselho Nacional de Educação), em 1992 é aprovado o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto Lei nº 249/92) segundo um modelo *descentralizado* e *de parceria social* (Formosinho, 1991) em que se reconhecem uma pluralidade de entidades formadoras, com autonomia científico-pedagógica, sob o papel regulador do Estado. São criados os Centros de Formação (de Associações de Escolas, de Instituições de Ensino Superior, Associações profissionais) entre os quais adquirem uma especial relevância os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's), pelas potencialidades de desenvolvimento local das mesmas a partir das suas necessidades. É instituído, também, um Conselho Coordenador da Formação Contínua, com papéis de regulação e avaliação que, mais tarde, viria denominar-se Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua e cujas funções se concentram na acreditação das Instituições de Formação, das Acções de Formação e dos Formadores.

Paralelamente, é disponibilizado um amplo sistema de financiamento denominado *Programa FOCO /FORGEST*, com o apoio do Fundo Social Europeu através do PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal), que se prevê seja alargado até 1999.

No que respeita às modalidades e metodologias de formação, ainda que o modelo contemple e incentive, nos seus princípios orientadores, a possibilidade de uma diversidade de modalidades de formação que vão desde os Cursos até aos Projectos, passando pelos Módulos, Seminários, Oficinas e os Círculos de Estudo, verifica-se que a maioria das acções pertencem à modalidade Curso, organizadas de forma intensiva, em períodos de curta duração. A dependência destas acções do financiamento do programa FOCO, regido por uma lógica economicista e de prazos rígidos, tem arrastado a formação a uma lógica quantitativa, "cursilista" e de procura de créditos, em detrimento da qualidade, pervertendo as suas enormes potencialidades, arrastando o desencanto e gorando as expectativas inicialmente criadas.

As prioridades actuais de formação contemplam especialmente os professores do Ensino Primário e Educadores de Infância, os docentes que exercem funções de orientação

e supervisão pedagógica e de gestão e administração escolar, assim como os docentes integrados em programas de reconversão profissional e completamento de habilitações.

No que respeita aos domínios da formação, tem-se verificado uma progressiva abertura perante as formulações iniciais, que restringiam as prioridades aos temas estritamente relacionados com as necessidades da reforma curricular e as novas tecnologias, para uma diversidade de temáticas e conteúdos em que, para além daquelas, surgem outros como: pedagogia diferenciada e dificuldades de aprendizagem, educação para a saúde, educação para os *media* e dimensão europeia da educação, metodologia de trabalho de projecto, inovação educacional, entre outros.

Aconteceu, assim, uma explosão da formação contínua, constatando-se que, um ano depois de aprovado o Decreto Lei, estavam já constituídos 197 Centros de Formação, abrangendo um universo de 120.000 professores. Dados de Janeiro de 1996 apontam para a existência de 236 Centros de Formação acreditados, ligados a instituições de Ensino Superior, Associações de Professores e Associações de Escolas, dos quais 172 correspondem a esta última entidade. Entre Outubro e Dezembro de 1995 foram acreditadas 1647 acções de formação para candidatura ao FOCO (Boletim do CCPFC, nº 5, Jan 1996).

Dentre estas entidades formadoras, ressalta o papel dos CFAE's pelas suas potencialidades em termos de inovação das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e do incremento do associativismo e criação de redes locais de formação. Transcorridos quatro anos, constata-se que os objectivos com que foram criados, na linha da perspectiva de *life-long learning* aqui defendida, foram, em grande medida, desvirtuados e pervertidos devido a diversos factores (Canário, 1994), dentre os quais ressaltamos: a) tensão entre a dependência e a autonomia com o risco de, abafando as dinâmicas associativas locais, aqueles se transformarem em unidades administrativas que executam programas de financiamento; b) a prevalência de uma oferta de formação centrada numa lógica de "catálogo" - somatório de acções pontuais, de modalidade "curso"- em vez de uma lógica de "projecto" que permita definir prioridades, objectivos e estratégias, em função dos projectos e necessidades das escolas e professores associados; c) falta de visibilidade dos Centros em que poucos são os que conseguiram transformar-se em *centros de recursos de formação* ao serviço de um território.

Apesar da "inovação organizacional" que supõe a criação dos CFAE's, esta inovação contém, em si mesma, elementos contraditórios que dificultam a interpretação do sentido desta mudança e que condicionam a sua aplicação prática. Estas ambivalências e tensões são evidenciadas claramente num estudo realizado com os directores dos Centros da região da Grande Lisboa (Barroso & Canário, 1995b) em que, entre outras, se relevam as seguintes contradições: (1) entre a lógica da "descentralização funcional" e a lógica do "controlo político e financeiro"; (2) entre a retórica de um modelo de "centro de recursos" e

a prática de uma "agência de formação"; (3) entre o princípio do "associativismo entre os estabelecimentos de ensino" de uma mesma área geográfica e os processos que ignoram essa realidade; (4) entre a visão do cargo de director como "executivo" do Ministério ou como "líder" local no domínio da formação.

Todos os estudos realizados neste campo (Canário, 1994; Ferreira, 1994; Barroso & Canário, 1995b; Nunes, 1996; Correia, 1997) atribuem estas contradições à progressiva ambivalência da política educativa sobre a formação contínua de professores, salientando, entre outros factores, a dependência dos projectos de formação do financiamento do Programa FOCO, indutor de efeitos perversos "*O processo de distribuição dos fundos e os seus mecanismos de controle são susceptíveis de contaminar o processo formativo, induzindo modalidades escolarizadas de oferta, bem como processos consumistas de corrida à formação*" (Canário, 1994:53) e da necessidade dos créditos para progredir na carreira. Assim o evidencia um estudo recente (Correia, 1997:121) sobre o trabalho de formação desenvolvido na Região Norte:

"Estas estruturas de formação (CFAE's), ao mesmo tempo que não desenvolveram redes locais de dependência relativamente às escolas, às autarquias e ao movimento associativo, reforçaram a sua dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão financeira da formação, bem como a sua dependência relativamente às pressões dos professores carentes de créditos para a progressão na carreira e relativamente aos formadores que estruturam a oferta de formação".

Algumas das medidas urgentes para garantir o futuro dos CFAE's, recolhendo o sentimento geral dos seus directores, são resumidas por Madruga (1996) em duas propostas: (a) rever as formas de financiamento da formação, dotando nomeadamente os Centros de um orçamento para funcionamento regular, que não se compadece com os atrasos dos fundos comunitários; (b) dotar os Centros de uma equipa administrativa e pedagógica permanente (funcionários administrativos e formadores) para que possam responder à elaboração de projectos integrados de formação, que articulem esta com os projectos de escola e com os projectos de desenvolvimento profissional dos docentes. Outras medidas como apetrechar os Centros com uma bolsa de formadores permanente, que participe activamente na definição dos projectos de formação ao serviço das escolas, privilegiando os colectivos de trabalho como destinatários da intervenção formativa, permitirão avançar na territorialização da política e das práticas de formação.

Para além do papel que os Centros de Formação podem desempenhar, se conseguirem ultrapassar estes condicionantes no apoio à projectos de inovação locais, como se verifica em algumas experiências emergentes (Amiguiño *et al.*, 1994), existem alguns organismos como o IIE - Instituto de Inovação Educacional, PEPT - Programa Educação para Todos e ICE - Instituto das Comunidades Educativas que, através de

Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação, apoiam e estimulam Projectos de escola que, embora, por vezes, esse apoio se limite ao financiamento, têm vindo a desenvolver dinâmicas de inovação e formação centradas na escola. Acreditamos que é preciso um maior investimento no acompanhamento desses projectos e na investigação, para que não se percam a riqueza e as potencialidades destas iniciativas locais. Esta parece ser uma das características da educação em Portugal: a existência de experiências criativas e de iniciativas de muita qualidade, que se perdem por não se tornarem visíveis e susceptíveis de capitalização por falta de apoios, de investigação, avaliação e difusão.

O papel que as Instituições de Ensino Superior podem desempenhar, dando sustento a estes projectos e investigando com eles e sobre eles, num sistema de parceria inter-institucional, parece-nos fundamental "Apoiar o protagonismo das escolas e dos professores, nos processos da sua própria transformação, com base em relações de parceria, será um processo de enriquecimento das escolas e do ensino superior" (Canário, 1994:55).

Em síntese, verificamos que nos anos 90 a formação contínua em Portugal recebeu um grande impulso, institucionalizando um modelo tendencialmente descentralizado e com potencialidades inovadoras e abrangendo todos os professores dos diferentes níveis de ensino. Mas, à luz da perspectiva de "life-long learning" ou de desenvolvimento profissional permanente, aqui apresentada, muitas são as contradições e problemas e longo o caminho por percorrer na procura da qualidade. Resumidamente, consideramos que os *problemas fundamentais* situam-se nas seguintes dimensões:

- A falta de continuidade na formação de professores, evidenciada na escassa cooperação entre instituições de formação inicial e contínua, assim como na falta de programas de acompanhamento dos professores principiantes. Apesar da existência, nas Universidades, de centros de formação contínua, a sua intervenção neste campo tem vindo a decrescer significativamente, assim como a colaboração com os Centros de Formação de Associação de Escolas.

- A falta de projectos curriculares de formação contínua nos centros de formação, pautando-se esta antes por um somatório de acções avulso, as quais dependem mais de razões extrínsecas (prioridades de formação propostas pelo programa FOCO, bolsa de formadores disponível, prazos das candidaturas aos fundos do PRODEP, etc.) do que pelo levantamento das necessidades de formação realizadas nas escolas e nos professores. Estes prazos rígidos de candidaturas e financiamentos têm restringido a oferta de formação àquela que mais se adequa ao *timing* destes constrangimentos — os cursos, concentrados em curtos períodos de tempo e sem um seguimento posterior no contexto das aulas.

- Isto leva a que os programas de formação se apresentem desligados dos programas de melhoria das escolas, numa perspectiva de desenvolvimento profissional centrado no contexto, já que aquelas modalidades de formação que envolvem equipas de professores, reflectindo e trabalhando sobre problemas vividos nas escolas, tais como os círculos de

estudo, seminários, projectos, oficinas, acabam por ter uma representação mínima nos projectos de formação dos Centros. Apresenta-se, assim, um predomínio da formação centrada no professor, considerado individualmente, o qual conforme as suas necessidades de progressão na carreira vai escolhendo, no catálogo de oferta, a acção que mais lhe convém, sendo que esta conveniência se pauta muitas vezes por razões extrínsecas a critérios formativos e profissionais.

- A ligação da formação contínua com a carreira docente, que em princípio parece um factor positivo, trouxe efeitos perversos ao ligar-se cada acção de formação com a aquisição de créditos para subir de escalão, perdendo a formação a sua natureza de motivação intrínseca de aperfeiçoamento e desejo de mudança.

- A falta de formadores especializados em teoria e prática da formação que contemple aspectos como o levantamento e análise de necessidades, a supervisão, o acompanhamento de projectos, a assessoria às escolas; e em metodologias e estratégias de formação de professores enquanto adultos em desenvolvimento.

- A falta de autonomia financeira e pedagógica dos Centros de formação, especialmente dos CFAE's, que não possuem nem recursos financeiros estáveis, nem equipas administrativas e pedagógicas de formadores e assessores de formação permanentes, o que os impede, entre outras coisas, dar resposta e apoio continuado a iniciativas e projectos surgidos nas escolas da rede.

- A excessiva restrição da oferta dos Centros de Formação às acções acreditadas e creditáveis, o que tem impedido a sua transformação em centros de recursos diversificados, que possam atender à diversidade de percursos e modelos de formação, encarando esta de uma forma mais global e enriquecedora do que aquela que a legislação em vigor determina.

- A falta de uma dinâmica de formação nas escolas, que as envolva em projectos de desenvolvimento curricular ligados à melhoria da escola, potenciando, assim, experiências de desenvolvimento profissional de tipo colegial através do ensino colaborativo, da supervisão entre colegas e da autoavaliação organizacional. A existência de alguns programas de incentivos à melhoria da escola como os oferecidos pelo Instituto de Inovação Educacional, e o Programa Educação para Todos, a criação do Observatório da Qualidade das Escolas, entre outros, têm contribuído para criar algumas dinâmicas interessantes, embora nos pareça que estes programas deveriam oferecer um maior acompanhamento para que estas experiências se transformem em desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

- O entendimento burocrático da avaliação de professores centrada mais na avaliação sumativa e no controlo extrínseco do que na avaliação formativa e de controlo intrínseco. É uma constatação geral que os professores recebem muito pouco *feedback* sobre a sua actuação, seja de supervisores especialistas, seja de colegas, pelo que a

avaliação ligada à "prestação de contas" deveria ser claramente separada da avaliação para o desenvolvimento profissional.

- Falta de uma avaliação sistemática do sistema de formação que evidencie as suas limitações e potencialidades e indique a orientação das mudanças a introduzir. Até agora, desde a publicação do Ordenamento Jurídico de Formação Contínua de Professores em 1992, várias têm sido as mudanças introduzidas no sistema de formação contínua ao arbítrio de interesses políticos e economicistas, mas não baseadas em critérios de avaliação consistente, democrática e pública do sistema.

8. Reflexão final

Como reflexão final deste capítulo sobre desenvolvimento profissional de professores num sentido de formação ao longo da vida, começaremos por ressaltar o papel significativo que os professores desempenham na qualidade do ensino, enquanto mediadores fundamentais dessa qualidade, o que não nos exime de olhar para a complexidade desta mediação, com os múltiplos factores de ordem epistemológica, estrutural, política, organizacional e pessoal que a condicionam. É por isso que, em coerência, deveremos ampliar o nosso olhar sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva abrangente que inclua a sua complexidade e *dinamicidade*. Da análise acima realizada, parece claro que, ultimamente, este conceito se tem *enriquecido e ampliado* enormemente, tanto no seu conteúdo e metodologias, evidenciado na *diversidade de perspectivas* aqui apresentadas, como nas suas fronteiras, em que o desenvolvimento pessoal, profissional e contextual se entrecruzam e enriquecem mutuamente. Este facto coloca novos desafios e formas de entender e organizar a formação, não se podendo restringir à *aquisição de conhecimentos e técnicas*, ainda que estas sejam uma componente imprescindível da formação. O desenvolvimento do *autoconhecimento*, da autoestima pessoal e profissional, da identidade, satisfação e sentido de eficácia, possibilitadoras de uma adequada percepção das *necessidades formativas* nas diferentes *fases da carreira*, são aspectos fundamentais na vida e no crescimento profissional de cada professor.

Para além disso, a *cultura docente* predominante nos ambientes de trabalho das escolas, que oferece condições de restrição ou de suporte para o desenvolvimento profissional é um factor fundamental a ser tido em conta nos processos formativos. Questões como o *trabalho colaborativo*, a supervisão e o apoio mútuo, a partilha de experiências, a importância dos processos de liderança e de comunicação nas escolas, vieram introduzir novos desafios e ampliar o âmbito de reflexão sobre a formação dos professores para as *dimensões culturais e institucionais da formação*. É esta preocupação

que nos leva, neste trabalho, a defender uma *perspectiva integradora e construtiva* dos processos de desenvolvimento profissional.

Nesta visão construtivista, realçamos também o papel central dos professores, enquanto *profissionais autónomos e reflexivos*, na direcção da sua formação, invertendo a sua visão de receptores de formação para *construtores e desenhadores* activos da mesma. Isto significa que, para além das propostas de formação determinadas pelas necessidades do sistema, devem os professores ter o poder de organizar-se de forma a procurar uma *diversidade de experiências*, condizentes com as suas necessidades de formação e às quais possam dar um significado, tanto individual como colectivo. A *flexibilidade* dos modelos de formação que atendam à diversidade de ritmos, expectativas e contextos escolares, parece uma condição imprescindível na conceptualização dos processos de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, vimos que o *desenvolvimento profissional* dos professores e a *melhoria das instituições educativas* são duas faces duma mesma entidade, pelo que, cada vez mais, estas duas realidades devem ser consideradas conjuntamente ao pensar na *qualidade da educação*. A compreensão das escolas como *organizações que aprendem*, capazes de se adequarem ao ritmo e à natureza complexa das mudanças sociais e culturais, numa sociedade pós-moderna, requer destes profissionais atitudes de abertura à inovação, de pesquisa, de procura de novas metodologias, de trabalho em equipa e, sobretudo, de *reflexão crítica* sobre as práticas, no sentido de orientar os alunos na aquisição destas mesmas atitudes e capacidades, necessárias para navegar no mundo actual. Isto sugere-nos uma escola - comunidade de aprendizagem, onde *se partilha o conhecimento e a experiência*, ao mesmo tempo que se questiona e se reconstrói, por pessoas (professores e alunos) que possuem níveis diferentes de competência para o fazer, mas em que ambos se encontram num *processo permanente de aprendizagem e de enriquecimento individual e social*.

Finalmente, ressaltaremos a dimensão de *continuidade* da formação ao longo da vida característica que, sendo inerente a qualquer profissão no mundo actual, como forma de acompanhar e gerir os desafios da mudança, o é de maneira particular a uma profissão que incide especificamente sobre o desenvolvimento do ser humano, o qual, por natureza, se projecta no futuro e em que dificilmente se poderá ajudar os outros a crescer sem um trabalho reflexivo e permanente sobre o próprio crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHESON K. A. & HANSEN, J. H. (1983). *Classroom Observations and Conferences with Teachers*. Tallahassee, Florida: TEP.
- ACHESON, K. A. & GALL, M. D. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*. New York: Longman.
- ALARCÃO, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). "Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica". In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-232.
- ALFIERI, F. (1995). "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles", in *Volver a Pensar la Educación*, (vol I). Madrid: Paideia e Morata, pp.172-187.
- ALONSO, M^a L. García (1986). "Abordagens e modelos de investigação sobre o papel das Práticas Pedagógicas na formação/socialização dos professores". Comunicação apresentada no 1º Encontro de Formação Psicológica de Professores, Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado, 25 pp.).
- ALONSO, M^a L. García (1987). "A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores". In *Ser professor — contributos para um debate*. Porto: SPZN, pp 47-62.
- ALONSO, M^a L. García (1990a). *Supervisão e desenvolvimento profissional dos professores*. Cadernos de Formação de Formadores. Braga: CIFOP- Universidade do Minho.
- ALONSO, M^a L. García (1990b). "Um projecto curricular de Práticas Pedagógicas para a formação de professores reflexivos e para a mudança da escola. Actas do II Symposium sobre Prácticas de Enseñanza. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp 121-133.
- ALONSO, M^a L. García (1991). "Contributos para a definição de um modelo da função profissional dos professores", in *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: GETAP, pp.63-67.
- ALONSO, M^a L. García (1992). "Modelo construtivista de formação de professores". Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado.)
- ALONSO, M^a L. García (1994a). "Novas perspectivas curriculares para a qualidade da escola básica", *Cadernos da Escola Cultural*, nº 26. Évora: AEPEC, 19 pp.

- ALONSO, M^a L. García (1994b). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa", in *Actas do Encontro ProfMat-93*, Lisboa: APM, pp.17-27.
- ALONSO, M^a L. García (1995). "O design curricular da Reforma: que projecto de cultura e de formação?". In *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol II. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências ad Educação, pp.139-153.
- ALONSO, M^a L. García (1996a). "Life-long learning in in-service teacher-education in Portugal: policies, practice and problems". In T. Sander & J. M. Vez (Eds.), *Life-Long Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 69-83.
- ALONSO, M^a L. García (1996b). "Inovação curricular e formação de professores: o caso do 1º Ciclo do Ensino Básico". *Rumos*, 12, pp. 4-5.
- ALONSO, M^a L. García (1996c). "A avaliação dos professores como incentivo para o desenvolvimento profissional e para a qualidade da educação escolar". Comunicação apresentada nas *III Jornadas Ibéricas do Vale do Sousa*. Penafiel, 15-20 de Abril de 1996 (texto policopiado).
- ALONSO, M^a L. García *et al.* (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- ALONSO, M^a L. García (Coord.), MAGALHÃES, M.J. & SILVA, O. (1996) "Inovação Curricular e Mudança Escolar: O contributo do Projecto PROCUR". *Cadernos PEPT 2000*, nº 11. Lisboa: Ministério de Educação, PEPT.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação - Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- AMIGUINHO, A *et al.* (1994). "ESE de Portalegre e centros de formação: uma experiência de parceria". In A. Amiguiho & R. Canário (Org) *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 59-96.
- ANASTOS, J. & ANCOWITZ; R. (1987). "A teacher-directed peer coaching project". *Educational Leadership*, 45 (3), pp. 40-42.
- APPEL, M. W. & JUNGCH, S. (1992). "You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, thechnology and control in the classroom". In A. Hargreaves e M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 20-42.
- ASHTON, P. T. (1984). "Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education". *Journal of Teacher Education*, 35 (5), pp. 28-32.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1995a). "Centros de Formação das Associações de Escolas: práticas formativas e modos de gestão". In *Estado Actual da Investigação em Formação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 107-119.

- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1995b). "Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia". *Inovação*, 8 (3), pp. 263-294.
- BEN-PERETZ, M. (1992). "Episódios do passado evocados por professores aposentados". In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 199-214.
- BENNET, B. B. (1987). *The Effectiveness of Staff Development Training Practices: a meta-analysis*. University of Oregon: Unpublished Doctoral Dissertation.
- BERGER, P. & LUCKMANN, Th. (1983). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- BURDEN, P. R. (1990). "Teacher development". In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. London: Collier Macmillan Publishers, pp. 311-328.
- BUTT, R. *et al.* (1992). "Collaborative autobiography and the teacher's voice". In I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives*. Chicago: Teacher College Press, pp. 51-98.
- CANÁRIO, R. (1991). "Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa". *Inovação*, 4 (1), pp.77-92.
- CANÁRIO, R. (1994). "Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro?" In A. Amiguiño & R. Canário (Orgs.). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp.13-58.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoria Crítica da la Enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca
- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, M. H. (1991). "Ofício de professor: o tempo e as mudanças". In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto editora, pp. 155-191.
- CLARK, Ch. (1992). "Teachers as designers in self-directed professional development". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassel Villiers House, pp.75-84.
- COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Enseigner et Apprendre. Vers la Société Cognitive*. Bruxelles-Luxembourg: CECA-CE-CEEA.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1990). "Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário". Parecer nº 5/90 (Relator: João Formosinho).
- COONELY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, 19 (5), pp. 2-14.
- COPELAND, W. D. (1980). "Affective dispositions of teachers in training toward examples of supervisory behavior". *Journal of Educational Research*, 74, pp. 37-42.

- COPELAND, W. D. & ATKINSON, D. R. (1978). "Student teachers' perceptions of directive and non-directive supervisory behavior". *Journal of Educational Research*, 71, pp. 123-127.
- CORREIA (coord.) (1997). "Formação de professores. Estudo temático". Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, (texto policopiado).
- DAY, Ch. (1993). "Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores". In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 89-104.
- DE VICENTE, P. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". In L.M. Villar Angulo (Coord.), *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategia para el Diseño Curricular*. Bilbao: Edic. Mensajero, pp. 53-90.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Unesco, ASA
- DEMBO, D. H. & GIBSON, S (1985). "Teacher' sense of efficacy: an important factor in school improvement". *The Elementary School Journal*, 86 (2), pp. 173-184.
- DEVANNEY, K. (1977). "Warmth, concreteness, time, and thought in teachers learning. In K. Devaney (Ed.), *Essays on Teachers' Centers*. San Francisco: Teachers' Center Exchange, Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- DEWEY, J. (1982). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DILLON-PETERSON, B. (1981). "Staff development organization development perspective". In B. Dillon-Peterson (Ed.), *Staff Development Organization Development*. Washington: ASCD, pp. 1-10.
- DOYLE, W. (1986). "The World is Everything that is the Case: developing case method for teacher education". Paper presented at the American Educational Association Annual Meeting.
- ELBAZ, F. (1990). "The evolution of research on teacher thinking". In C. Day, M. Pope e P. Denicolo (Eds.), *Insights into Teachers: Thinking and Practice*. London: The Falmer Press.
- ELLIOT, J. (1988). "Teachers as Researchers: Implications for Supervision and Teacher Education". Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.
- EQUIPA INTERNACIONAL DOS PAÍSES PARTICIPANTES - Alemanha, Dinamarca, Grécia, Irlanda e Portugal (1995). *O Professor Aprendiz - Criar o Futuro - Sta Maria da Feira: Departamento do Ensino Secundário e Programa PETRA II*.
- ERICKSON, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton.
- ESCUADERO, J. M. (1989). "La escuela como organización y el cambio organizativo". In Q. Martin-Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED, pp. 313-348.

- ESCUADERO, J. M. & BOLIVAR, A. (1994) "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola", in A. Amiguiño e R. Canário (Orgs.). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp 97-155.
- ESCUADERO, J. M. & GONZÁLEZ, M^a. T. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- FERREIRA, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA-ALVES, J. & GONÇALVES, O. (1990). "A influência do nível de desenvolvimento do auto-conhecimento sobre a atribuição de professores". Actas de 1º seminário *A componente Psicológica na Formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/APPORT.
- FESSLER, R. (1985). "A model for teacher professional growth and development". In P.J. Burke & R.G. Heideman (Eds.), *Career-long Teacher Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, pp. 181-193.
- FESSLER, R. & BURKE, P. J. (1988). Teacher assessment and staff development: links in the same chain". *The Journal of Staff Development*, 9 (1), pp. 14-18.
- FORMOSINHO, J. (1991). "Modelos organizacionais de formação contínua de professores". In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro, pp. 237-257.
- FORMOSINHO, J. (1996). "Avaliação dos professores. O desempenho e a competência". Conferência apresentada nas *III Jornadas Ibéricas do Vale do Sousa*. Penafiel, 15-20 de Abril de 1996 (texto policopiado).
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. I. (1996). "Avaliação de professores: que professores? que avaliação?". Comunicação apresentada ao *1º Congresso Forum Educação, Professor/a: Uma profissão em mutação?*. Lisboa, 7-9 de Março de 1996 (texto polic.)
- FULLAN, M. G. (1990). "Staff development, innovation and institutional development". In B. Joyce (Ed.), *School Culture through Staff Development*. Virginia: ASCD, pp. 3-25.
- FULLAN, M. G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- FULLAN, M. G. & HARGREAVES, A. (1992). "Teacher development and educational change". In M. Fullan e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 1-10.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1993). *La Formación Permanente del Profesorado: más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- GARMSTON, R. J. (1987). "How administrators support peer coaching". *Educational Leadership*, 44 (5), pp. 18-26.

- GLICKMAN, C. D. (1981). *Development Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- GLICKMAN, C. D. & BEY, T. M. (1990). "Supervision". In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. London: Collier Macmillan Publishers, pp. 549-566.
- GOLDHAMMER, R. (1966). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GONÇALVES, J. A. (1990). "A carreira das professoras do ensino primário". In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. (1991). "O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente". *Inovação*, 4 (1), pp. 135- 147.
- GOODLAD, J. (1990). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GORE, E. & DUNLAP, D. (1988). *Aprendizaje y Organización. Una Lectura Educativa de las Teorías de la Organización*. Buenos Aires: Tesis.
- GRIFFIN, G.A. (1982). "Guidelines for Improving Teacher Quality". *American Education*, 18 (9), pp. 33-37.
- GRIMMETT, P. P & CREHAN, E. P. (1992). "The nature of collegiality in teacher development". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 56-85.
- GRUNDY, S. (1991). *Productos o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- GUSKEY, T. R. (1986). "Staff development and the process of teacher change". *Educational Researcher*, May, pp. 5-12.
- HANDAL, G. & LAUVAS, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching. Supervision in Practice*. London: SRHE & Open University Press.
- HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M.G. (1992). "Introduction". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 1-19.
- HARVARD, G. (1996). "A critical analysis of life-long learning and its implications for teachers' professional development". In T. Sander & J.M. Vez (Eds.), *Life-Long*

- Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 118-144.
- HICKCOX, E.S. & MUSELLA, D.F. (1992). "Teacher performance appraisal and staff development". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 156-169.
- HOLLY, M. L. (1992). "Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos". In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 79-110.
- HOLT, J. (1987). *El Fracaso de la Escuela*. Madrid: Alianza editorial.
- HOUSE, E. R. (1988). "Tres perspectivas da inovação educativa: tecnológica, política e cultural". *Revista de Educación*, 286, pp.5-34.
- HOWEY, K. R. (1981). *Towards School-Focused Training: The United States Experience*. París: OCDE/CERI.
- HOWEY, K. R. (1985). "Six major functions of staff development: An expanded imperative". *Journal of Teacher Education*, 36 (1), pp. 58-64.
- HUBER, G. & ROTH, J. (1990). "Teachers' classroom activities and certainty/uncertainty orientation". In C. Day *et al.* (Eds.), *Insight into Teachers' Thinking and Action*. London: Falmer Press, pp. 119-132.
- HUBERMAN, M. (1988). "Teacher Careers and School Improvement". *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), pp.119-132.
- HUBERMAN, M. (1992a). "O ciclo de vida profissional dos professores". In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- HUBERMAN, M. (1992b). "Teacher development and instructional mastery". In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 62-73.
- HUNT, D. E. (1978). "In-service training for persons in relation". *Theory into Practice*, 17, pp. 239-244.
- HUNT, D. E. & JOYCE, B. R. (1967). "Teacher trainee personality and initial teaching style". *American Research Journal*, 4, pp. 253-259
- JACKSON, P. W. (1992). "Helping teachers develop". In A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 62-73.
- KATZ, L. (1974). "Stages of preschool teachers". *Elementary School Journal*, 73, pp. 50-54.
- KEMMIS, S & MCTAGGART, R. (1988). *Como Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- KNOWLES, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglect Species*. Houston: Gulf

- KOHLBERG, L. (1968). "Early education: A cognitive-developmental view". *Child Development*, 39, pp. 1013-1062.
- KOHLBERG, L. (1969). "Stage and sequence: the cognitive development approach to socialization". In D. Croslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. New York: Rand McNally, pp.347-380.
- KORTHAGEN, F. (1988). "The influence of learning orientations on the developments of reflective teaching". In J. Calderhead (Ed.), *Teacher Professional Learning*. London: Falmer Press, pp. 35-50
- LANIER, J. E. & LITTLE, J. W. (1986). "Research on teacher education". In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3º ed.), New York: MacMillan, pp. 528-569.
- LEITHWOOD, K. (1992). "The principal's role in teacher development". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 86-103.
- LIMA, Mª J. (1992). "As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico: um enfoque centrado no processo". In S.P.C.E. *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 45-63.
- LOEVINGER, J. (1966). "The meaning and measurement of ego development". *American Psychologist*, 21 (3), pp. 195- 206.
- LOEVINGER, J. (1985). "Revision of the sentence completion test for ego development". *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, pp. 420-427.
- LOUCKS S.-HORSLEY, S. et al. (1987). *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- MACCORMICK, R. & JAMES, M. (1983). *Curriculum Evaluation in School*. London: Coom Helm.
- MADRUGA, C. (1996). "Diário crítico. Centros de Formação de Associação de Escolas. Penosa ficção ou comédia de enganos. In Nunes, R.S. (coord.), *Centros de Formação Continua de Professores. Testemunhos*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, C. (1995a). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (Coord.) (1995b). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. et al. (1991). *El estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARTINS, G. Oliveira (1992). "Europa - unidade e diversidade, educação e cidadania". In *Colóquio Educação e Sociedade*, 1, pp. 41-60.

- McDONALD, J. P. (1992). *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*. New York: Teachers College Press.
- MERRIAN, S. & CAFFARELLA, R. (1991). *Learning in Adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*, Mem Martins: Ministério da Educação.
- MOITA, M. C. (1992). "Percurso de formação e de trans-formação". In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- MOSHER, R. L & PURPEL, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- MUCCHIELLI, R. (1972). *La Méthode des Cas. Connaissance du Problème*. Paris: Libraires Techniques Enterprise Moderne d'Édition.
- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking*. London: Routledge.
- NISBET, J. (1986). "Appraisal for improvement". In B. Dockrell *et al.* (Eds.), *Appraising Appraisal*. British Educational Research Association: Dixon Printing Co Ltd.
- NÓVOA, A (1988). "A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS". In *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos /Ministério da Saúde, pp.107-103.
- NÓVOA, A. (1991). "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.
- NÓVOA, A. (1992). "A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores", in A. Nóvoa & T. Popkewitz (org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa. Educa, pp. 57-69.
- O'DELL, K. M. & DUSTIN, D. (1978). *Mastering the Human Relations Skills*. Iowa: Iowa-UPSTEP.
- OCDE-CERI (1985). *Formación de Profesores en Ejercicio*. Madrid: Narcea.
- OJA, S. N. (1980). "Adult Development is Implicit in Staff Development". *Journal of Staff Development*, 1 (2), pp. 7-56.
- PERES, A. (1996). "Initial education and life-long learning for teachers: Portugal in the last twenty years between utopia and reality". In T. Sander & J. M. Vez (Eds.). *Life-Long learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 172-187.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Public. Dom Quixote/IEE, pp. 93-114.
- PORLÁN, R. (1991). *El Diario del Profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula*. Sevilla: Díada Editoras.

- RAYMOND, D., BUTT, R. & TOWNSEND, D. (1992). "Context for teacher development: Insights from teachers' stories". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 143-161.
- ROBERTSON, H. J. (1992). "Teacher development and gender equity". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 43-61.
- RUSHCAMP, S & ROEHLER, L. R. (1992). "Characteristics supporting change in a professional development school". *Journal of Teacher Education*, 43 (1), pp. 19-27.
- SAN FABIAN, J. L. (1996). "Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional". *Investigación en la Escuela*, 30, pp.41-55.
- SANDER, T. (1996). "Introduction: problems and origins of the debate on promoting life-long learning strategies for teachers". In T. Sander & J.M. Vez (Eds.), *Life-long Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 9-38.
- SANDER; T & VEZ, J. M. (Eds.) (1996). *Life-long Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- SANTOS, B. de Sousa (1993). "Cinco desafios à imaginação sociológica". In AAVV, *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*. Actas do II Congresso Português de Sociologia, Vol I, pp. 62-68.
- SARASON, S. (1990). *The Predictable failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SARMENTO, M. (1996). "Profissionalidade", *Rumos*, nº 9, p.15.
- SHULMAN, L. (1988). "The danger of dichotomous thinking in education". In Grimmett & G. Erickson (Eds), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, pp. 31-38.
- SIMÕES, C. M. *et al.* (1994). A investigação formativa como processo de construção do conhecimento". In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, pp. 75-94
- SIMÕES, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- SIMONS, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The politics and process of evaluation*. London: The Falmer Press.
- SPARKS, G. M. (1983). "Synthesis of research on staff development for effective teaching". *Educational Leadership*, 41 (3), pp. 65-73.
- SPRINTHALL, N. A & THIES-SPRINTHALL, L. (1983). "The teacher as an adult learner. A cognitive-developmental view". In G. A. Griffin (Ed.), *Staff Development*. (82nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II). Chicago: University of Chicago Press, pp. 13-35.

- STALLINGS, J. A. (1989). "School Achievements Effects and Staff Development: What are some Critical Factors?" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- STOLL, L. (1992). "Teacher grow in the effective school". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 104-122.
- STONE, K. (1976). "The role of cognitive style in teaching and learning". *Journal of Teacher Education*, 27 (4), pp. 332-334.
- TAVARES, J.; GONÇALVES, O. *et al.* (1991). "Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores". In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 80-114.
- TENNANT, M. (1991). *Adulthood and Learning. Psychological Approaches*. Barcelona: El Roure.
- THIESSEN, D. (1992). "Classroom-based teacher development". In: A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 85-109.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (1995). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- WEINSTEIN, G. & ALSCHULER, A. S. (1985) "Educating and counseling for self-knowledge development". *Journal of Counseling and Development*, 64, pp. 19-25.
- WIDEEN, M. F. (1992). "School based teacher development". In M.G. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 123-155.
- WOOD, F. H. & THOMPSON, S.R. (1980). "Guidelines for better staff development". *Educational Leadership*, 37 (5), pp. 374-378.
- YOYCE, B. & SHOWERS, B. (1988). *Student Achievement through Staff Development*. New York: Longman.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los Diarios de Clase*. Barcelona: PPU.
- ZEICHNER, K. (1992). "Rethinking the practicum in the professional development school partnership". *Journal of Teacher Education*, 43 (4), pp. 296-307.

CAPÍTULO IV

INOVAÇÃO CURRICULAR, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E MELHORIA DA ESCOLA: ABORDAGENS E PROCESSOS

"Em consequência, os professores devem desenvolver capacidades que lhes permitam envolver-se nos *mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança* em que, como já foi considerado, o conflito é inevitável, a 'visão' aparece mais tarde, o individualismo e a colegialidade coexistem em tensão dinâmica, a perturbação arbitrária do ambiente surge a par e passo, nunca se consegue alcançar o porto seguro e, por vezes, as coisas correm mal apesar dos nossos esforços".

Fullan (1993:81)

1. Apresentação do problema

Como tivemos oportunidade de evidenciar no capítulo anterior, ao analisarmos as características da sociedade pós-moderna, a mudança surge como uma realidade central que nos é imposta e exige de nós a capacidade de aprender a lidar com ela. Atitudes tais como a compreensão, a colaboração e a procura de valores, que nos permitam dar-lhe um sentido e orientação, tornam-se, portanto, imprescindíveis. O tema da mudança é endêmico na sociedade actual. Como sugere Fullan (1993:135), "a capacidade para gerir a mudança é uma competência essencial na sociedade pós-moderna. A mudança impõe-se-nos, o desenvolvimento é opcional. Assim, a alternativa que se nos coloca não é tanto em termos de mudança ou não mudança, mas antes em termos da forma de lhe dar resposta".

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e inseguro, questionando e desafiando a natureza da escola, ainda organizada e regulada segundo as regras da modernidade, o que provoca tensões e confrontação entre estas duas forças sociais, assim caracterizadas por Hargreaves (1996:37):

"A compressão do tempo e do espaço está a provocar mudanças aceleradas, um excesso de inovações e a intensificação do trabalho dos professores. A incerteza ideológica opõe-se à tradição judaico-cristã na qual assentam os sistemas escolares e suscita perplexidades e crises de identidade e de finalidade a respeito da definição da sua nova missão. A relatividade científica está a acabar com as pretensões de uma base segura de conhecimentos para o ensino, levando a que cada inovação sucessiva pareça cada vez mais dogmática, arbitrária e superficial. A procura de formas de decisão mais cooperativas, está a questionar as regras do isolamento docente em que se tem baseado o trabalho dos professores...".

O futuro da educação escolar dependerá, em grande medida, da forma como se resolvam, nas nossas escolas e nos sistemas educativos, estes problemas e dilemas, característicos da pós-modernidade. Neste confronto, os professores desempenham um papel fundamental, como peça chave da escola enquanto organização que aprende, em que os significados subjectivos e objectivos da mudança educativa têm de ser considerados, incidindo simultaneamente no desenvolvimento das atitudes e capacidades dos indivíduos (alunos, professores, pais) para confrontar a mudança, e no desenvolvimento das capacidades da organização ou instituição para adaptar-se a ela (Fullan, 1982). Isto releva o papel fundamental da *cultura organizacional* (Deal, 1990) nos processos de mudança em que nem as alterações estruturais (edifícios, equipamentos, materiais, formas de agrupamento, etc.), nem as mudanças nos professores (atitudes, conhecimentos, técnicas), considerados individualmente, são suficientes para transformar qualitativamente as instituições educativas. Como afirma Fullan (1993:49), *reestruturar* a escola não é o

mesmo que *reculturar*. Mudar as estruturas formais não é a mesma coisa que mudar as normas, hábitos, ideias, formas de relacionamento e pautas de ação. Neste sentido, Deal (1990:133) alerta-nos para a tensão entre a cultura e a mudança. "Enquanto que a cultura oferece estabilidade, fomenta a certeza, solidifica a ordem e a previsão e cria significado, a mudança cria instabilidade e ambiguidade, substituindo a ordem e previsibilidade pela desarmonia e a surpresa". Por isso, o conceito de *organização que aprende* apresenta-se-nos como potencialmente poderoso para conceptualizar o fenómeno da mudança, no âmbito das instituições educativas. A este respeito, Montero & Molina (1996:306-307) assinalam:

"Os contributos dos diferentes autores ressaltam duas ideias básicas: inovação e aprendizagem. O facto de que as organizações devam orientar-se para a mudança parece suficientemente claro, mas que para confrontar adequadamente esta devam orientar-se para sua própria aprendizagem, é uma ideia apenas assumida [...]. Defendemos que as organizações precisam de 'flexibilidade' para conviver com a mudança e de 'formação' para adquirir a capacidade de proceder à sua melhoria constante".

Isto remete-nos para a ideia, já apontada no Capítulo III, de que o *desenvolvimento profissional dos professores* e a *melhoria do ensino* devem ser pensados em estreita ligação com o desenvolvimento e a *melhoria da organização escolar*.

Por outro lado, a realidade omnipresente da mudança tem contribuído para o fenómeno da *sobrecarga das inovações* o qual está relacionado com o fenómeno da intensificação, já analisada no Capítulo I. A presença constante da mudança coexiste com um *sistema educativo conservador* (Fullan:1993), em que a organização da escola, os modelos de formação de professores, a forma como se tomam as decisões políticas e se fazem as reformas são mais adequados para a manutenção do *status quo*, do que para impulsionar a mudança profunda, tornando esta superficial, de curta duração e acabando por provocar atitudes de defesa nas comunidades educativas. Como bem assinala Marcelo (1996a:8), parece uma crença comum, ao menos entre os políticos, que se uma inovação não tem resultados aparentes e rápidos, é preciso urgentemente acrescentar uma segunda mudança e depois uma terceira, numa espécie de ansiedade pelos resultados a curto prazo. Assim, proliferam actualmente no nosso sistema educativo uma multiplicidade e variedade de inovações que se introduzem nas escolas sem esperar a avaliar os resultados das anteriores e sem uma visão clara do *por quê* e *para quê* da mudança que se pretende conseguir, assim como sem uma explicação e contextualização suficientes do *como* e, o que é mais grave, sem um envolvimento e participação dos professores, enquanto protagonistas da mudança.

Como bem assinala Cuban (1990, citado por Carbonell, 1995:209):

"A ideia de 'novidade' é uma característica do espírito da modernidade servindo como justificação às diferentes propostas sobre o desenvolvimento ilimitado, o liberalismo económico e a competência industrial. A obsessão pelo 'novo' minimiza ou não tem em conta o conhecimento acumulado, impelindo para a reforma contínua de forma circular e pendular, sem se aproveitar de maneira efectiva o conhecimento gerado pelas experiências anteriores".

O espírito reformista parece depreciar a rica herança pedagógica cheia de belas ideias e sábias realizações que é preciso reler com novos olhares, "já que amiúde passamos a página sem sequer acabá-la de ler e muito menos de assimilar" (*Ibid*:209).

Assim, verifica-se um *fracasso das reformas e inovações* na maior parte dos sistemas educativos (Skilbeck, 1988), constatando-se que, transcorridos alguns anos da reforma, poucas são as mudanças observáveis nas escolas¹. Fullan (1993) documenta amplamente o fracasso de uma grande variedade de projectos de inovação que pretendiam introduzir mudanças mais ou menos abrangentes nas escolas, no contexto americano e inglês. Duas são, segundo este autor, as causas fundamentais deste fracasso. Por um lado, a complexidade e dificuldade da inovação em si mesma, e de outro, o facto de que as estratégias utilizadas nem sempre se centram naquilo que é importante e pode marcar a diferença, ou seja, nas mudanças fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de culturas colaborativas entre os professores e os alunos. A este respeito é interessante a distinção realizada por Lima (1996:42) entre a "reforma-decreto" da "reforma-mudança" em que "uma não se reduz à outra e, pelo contrário, um dos maiores problemas com que as reformas decretadas se vêm confrontando é exactamente o das mudanças efectivamente construídas e praticadas no sistema educativo e nas escolas".

A partir da análise das *causas do fracasso* sistemático das inovações, apresentadas por Fullan & Miles (1992), Fullan (1993) e Marcelo (1996a), salientamos, entre outras, algumas: (a) a ausência de uma *matriz da mudança* que defina claramente a direcção e as metas da mesma, assim como a dificuldade de consensualizar os pontos de vista dos diferentes participantes: administradores, professores, famílias, alunos, formadores, editores, investigadores...; (b) a *complexidade da mudança* que impede de planificar e antever todos os passos, sendo necessário ir avaliando e desenvolvendo decisões e soluções sensíveis à medida que se avança; (c) a centração excessiva nos *símbolos* e na retórica (legislação, comissões, documentos) mais do que na *substância*, desenvolvendo um tipo de discurso obstruso e complicado, nem sempre compreendido e assimilado pelos práticos, existindo, também, uma descoincidência entre o "tempo" da reforma política e o "tempo" da mudança nas escolas; (d) a *superficialidade*, a ligeireza e falta de realismo e de apoio

¹ Entre nós, coincidindo com a discussão desenvolvida em torno da iniciativa do Ministério da Educação sobre "Reflexão Participada dos Currículos", várias vezes (Alonso, 1997; Rangel, 1997) se têm levantado para evidenciar que, depois de alguns anos de reforma do currículo, as práticas de ensino predominantes nas escolas pouco têm mudado de forma significativa e substancial.

continuado das reformas, realizadas, por vezes, ao arbítrio das modas ou dos mandatos e interesses políticos, mais do que ao serviço de interesses genuinamente educativos; (e) a visão arraigada nos reformadores acerca dos *professores como resistentes à mudança*, culpabilizando-os pelas dificuldades de implementação das inovações e reduzindo o problema da mudança a um problema de atitude ou de "déficit psicológico" dos mesmos (Hargreaves, 1996); (f) o *desgaste dos pequenos sucessos* nos casos em que a introdução de algumas mudanças significativas nas escolas acabam por não ter continuidade, devido à falta de apoios e recursos para a sua institucionalização; e, finalmente; (g) a deficiente utilização do *conhecimento sobre a inovação*, utilizando-se amiúde *slogans* simplistas e parciais, que impedem uma visão global e sistémica do significado e dos processos de mudança.

Outro problema a ter em conta prende-se com *a visão fragmentada da inovação* em que as propostas de mudança das práticas educativas se apresentam fragmentadas, ("a fragmentação do discurso"), descoordenadas e isoladas da visão da escola como um todo, na qual os processos de desenvolvimento curricular, de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento organizacional são dimensões que se interligam e enriquecem entre si. Sabemos hoje que a melhoria da escola e da educação que esta proporciona é uma tarefa complexa e sistémica que engloba múltiplas dimensões, de natureza individual, cultural, social e técnica, existindo uma série de factores interrelacionados que favorecem ou limitam as possibilidades de mudança, como veremos mais adiante. Assim, um dos problemas endémicos na nossa reforma actual é a sua falta de visão global e sistémica da inovação, pretendendo alterar as práticas curriculares sem modificar, nem as condições organizacionais das escolas, nem os modelos e estratégias de formação de professores.

Existe, também, tanto da parte dos reformadores como das próprias escolas, *um insuficiente conhecimento da natureza e dos processos de inovação*, mantendo-se, ainda, muitas crenças arraigadas sobre a mudança na escola (Cuban, 1992), como as que assumem que a mudança é positiva e necessária, independentemente dos propósitos e resultados pretendidos, que basta decretar a inovação para que ela se produza, ou aquelas que defendem que a mudança é incompatível com a estabilidade ou que, uma vez adoptada a mudança, as melhorias se tornam estáveis. Hoje sabe-se que a institucionalização da mudança é um processo de alto custo e grande complexidade (Fullan, 1982), especialmente quando se trata de inovações de "segunda ordem" ou radicais, como veremos mais adiante. A este respeito, Hargreaves (1996) aponta que, em comparação com o conjunto bem mais reduzido de investigações sobre o contexto e a essência da mudança educativa, existe na actualidade uma rica reserva bibliográfica de investigação e de compreensão prática dos processos de mudança, da qual se têm extraído alguns axiomas e princípios, tais como:

"A mudança é um processo, não um acontecimento; a prática muda antes que as crenças; é melhor pensar 'em grande' mas começar a actuar 'em pequeno'; a planificação evolutiva funciona melhor do que a linear; os planos políticos de acção não podem reger sobre o que realmente interessa; as estratégias de implementação que integram estratégias *de cima para baixo* com as *de baixo para cima* são mais eficazes do que cada uma delas isolada; e o conflito constitui uma componente necessária da mudança" (*Ibid.*:38)

Apesar da concordância nestes princípios, estes devem ser considerados com cautela, antes entendidos como bases para a compreensão da mudança do que como dogmas, já que devem ser sempre considerados e adequados à complexidade e diversidade de cada contexto.

Finalmente, falar de inovação e mudança remete para o tema da *qualidade da educação*, já que, em última instância, a razão de ser da inovação não pode ser outra senão a de melhorar a qualidade da educação proporcionada nas escolas, no sentido de oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades, única forma de possibilitar o sucesso educativo para todos, embora não possa deixar de ser um sucesso diferenciado numa escola marcada pela diversidade (Alonso, 1994a). Sendo o conceito de qualidade difícil de definir pela sua natureza sistémica (OCDE, 1992), sabemos hoje que, na procura do que Montero & Molina (1996) denominam uma "cultura da qualidade", ela depende, em grande medida, do cruzamento de três factores fundamentais: (a) *os professores e a sua formação* (qualificação, nível de identidade e satisfação profissional, reflexão e pesquisa, trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional permanente); (b) *a organização escolar* (metas claras e expectativas partilhadas, participação, cultura de colaboração, liderança efectiva, abertura ao exterior); e o *projecto curricular* (objectivos claros e abrangentes de um perfil global, estrutura curricular integrada e articulada, metodologias investigativas e reflexivas, avaliação formativa). Parece desejável que a *inovação para a qualidade* contemple as relações entre estas três dimensões, já que, como acima assinalámos, uma das causas do seu fracasso tem a ver com a desarticulação e dessincronia entre eles.

No que respeita ao *currículo*, enquanto realidade que representa e corporifica o conhecimento a ser construído/transmitido na escola e, como tal, configurador do espaço de intervenção dos professores, a sua reconceptualização parece essencial numa sociedade cognitiva que desafia a escola para se transformar numa organização que aprende. Como entender o currículo actual, tradicionalmente marcado por uma visão academicista, uniforme, compartimentada e fechada do saber e da experiência? O que se considera hoje como conhecimento fundamental a ser ensinado e aprendido na escola? Que conteúdos, que capacidades e atitudes a desenvolver, que metodologias, que formas de organização e de avaliação? Que margens de autonomia e capacidades exige dos

professores um currículo que se pretende aberto e flexível, por forma a dar resposta ao pluralismo, à diversidade e à dinamicidade da sociedade actual? Como se deveria organizar a escola de maneira a poder oferecer aos alunos um projecto curricular flexível, integrado e relevante?

Perante este panorama controverso da inovação e, na tentativa de aproveitar os ensinamentos da investigação e da reflexão desenvolvidas neste campo, com vista a encontrar um quadro de referência que ilumine e oriente a análise e interpretação do processo de inovação desenvolvido no Projecto PROCUR, levantaremos algumas questões que nos ajudem a organizar esta reflexão: Como passar do nível da reforma para o nível da produção de inovações nas escolas? Como estabelecer relações entre inovação e mudança educativa? Como mudam os professores e as escolas e quais os contextos e condições mais favoráveis para que isso aconteça? Como se iniciam, adoptam, desenvolvem e institucionalizam os processos de inovação? Como participar e influenciar na direcção da mudança educativa? Quem decide e legitima a mudança educativa? E, por último, quais as relações entre desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional e desenvolvimento curricular nos processos de inovação?

2. A inovação como contexto para a mudança educativa

Sendo a inovação educativa um processo complexo, com significados, propósitos e metodologias diferenciados segundo o tipo de racionalidade e epistemologia que a sustente, tentaremos desentranhar este campo com vista à clarificação das nossas perspectivas, assim como dos interesses científicos e sociais que nos movem a trabalhar no campo da inovação curricular. Apesar de alguns autores (Medina, 1990) diferenciarem entre inovação curricular e inovação educativa, neste trabalho utilizaremos ambos os conceitos indistintamente já que, ao adoptarmos um conceito amplo de currículo, abrangendo "todas as actividades educativas planificadas e desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, lectivas ou não e realizadas dentro ou fora dela" (Lima, 1992), dificilmente poderemos considerar qualquer inovação educativa que não afecte, em alguma medida, as práticas curriculares.

2.1. Conceito de inovação

Da análise de muitas definições existentes sobre inovação (do latim *innovatio*, introduzir algo novo) podemos extrair algumas notas distintivas em que quase todas elas coincidem. Em primeiro lugar, a inovação faz sempre referência à mudança num sentido *intencional e reflectido*, para além do seu acontecer espontâneo e natural. Trata-se, assim,

de mudanças que não surgem por geração espontânea, mas são induzidas com uma clara *intenção de melhoria*. Esta vontade de alterar uma situação para outra que se considera, do ponto de vista educativo, qualitativamente melhor define uma segunda característica dos processos de inovação. Em terceiro lugar, a inovação enquanto processo é *regulada e planificada* com uma certa sistematicidade, no sentido de utilizar determinadas metodologias, estratégias e condições consideradas indutoras da mudança. Assim, podemos dizer que há três elementos presentes na inovação: *a consciência e intencionalidade* (princípios, valores), *a planificação e sistematização* (fases, estratégias) e *a vontade de mudar para melhor* (propósitos de melhoria dos processos e resultados).

González & Escudero (1987:31) entendem a inovação como o "conjunto de práticas sócio-educativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido: a melhoria escolar". Neste sentido, utilizaremos o conceito de inovação para nos referirmos a uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimação.

2.2. Características e dimensões da inovação

Aprofundando esta definição, analisaremos algumas características comuns ao conceito de inovação, assim como as diferentes dimensões a ter em conta na sua conceptualização.

- *Polissemia e complexidade* do conceito, fronteiro com outros afins, tais como: reforma, melhoria, mudança, reestruturação, renovação, desenvolvimento, etc.

A sua diferença em relação ao conceito de *reforma* assenta no facto desta se referir a transformações de grande escala, afectando as mudanças estruturais na política educativa de todo um sistema educativo em diferentes dimensões: administrativa, curricular, formação de professores, investigação, equipamentos, etc. (Lima, 1992), enquanto que a *inovação* referir-se-ia a um tipo de intervenção mais centrada na prática educativa, no sentido de promover mudanças qualitativas nos processos educativos e nos contextos imediatos de funcionamento nas escolas. Assim, ainda que *reforma* e *inovação* não se confundam conceptualmente, elas não se excluem mutuamente, sendo difícil delimitar as suas fronteiras (Canário, 1987, citado por Amiguiño, 1992) e podendo inclusive coexistir conflituamente em termos de objectivos e processos (Correia, 1989).

Ambas, reforma e inovação, são subcategorias de um conceito mais lato, o de *mudança educativa*, que denota uma alteração mais ou menos planificada e mais ou menos radical (desenvolvimento, ruptura) de um determinado estado da realidade à luz duma

filosofia e valores, que lhe dão um sentido e uma direcção. Correia (1989) chama a atenção para o facto de, apesar da inovação ser consciente e finalizada, nem sempre acarretar mudança, da mesma maneira que a mudança não se pode identificar de imediato com a inovação.

Assim, reforma e inovação constituem subcategorias de um conjunto mais abrangente: a mudança educativa. Ambas exigem, para a sua compreensão e facilitação, uma concepção básica sobre o que são e como funcionam os processos de mudança, que variáveis incidem nos mesmos e que processos se mobilizam quando tentamos mudar uma situação educativa

• *Multidimensionalidade*. Para conseguir os seus objectivos de melhoria, a mudança pretendida na inovação deve incidir de forma interrelacionada nas formas de pensamento e de actuação dos indivíduos e, simultaneamente, nos contextos culturais e sociais em que elas acontecem, numa interacção entre as dimensões individuais, sociais e institucionais (Alonso, 1996), assim como entre o pensamento e a acção, entre a teoria e a prática, desempenhando a reflexão (individual e partilhada) um papel fundamental neste processo, como tivemos oportunidade de mostrar no capítulo III deste trabalho.

Fullan (1982:30) inclui três dimensões interrelacionadas nos processos de inovação das práticas: (1) O uso de novos materiais curriculares ou recursos didácticos e tecnológicos; (2) o uso de novas abordagens e metodologias de ensino traduzidas em actividades e estratégias didácticas; e (3) a assimilação das teorias e concepções pedagógicas, subjacentes aos programas de inovação, modificando as crenças e teorias implícitas preexistentes. As mudanças no pensamento e nas crenças são as mais lentas e profundas, mas também as mais incisivas em termos de inovação, já que é possível alterar os materiais e inclusive algumas técnicas e estratégias sem compreender os seus pressupostos e implicações educativas. O contrário também pode acontecer, ou seja, mudar algumas concepções e atitudes, sem que isso se traduza na melhoria das práticas, devido fundamentalmente a factores inibidores de tipo contextual. O mesmo autor relembra que, na sua etimologia, a palavra grega "*metanoia*" significa mudança da mentalidade, do pensamento, daí o significado que adquire, nos processos de inovação, a compreensão pelos actores do sentido da mudança (Sancho *et al.*, 1992). Vários autores, como Fullan (1993) e Hargreaves (1996), utilizam o conceito de "visão", individual e partilhada, para aludir à importância da apropriação pelos professores do significado e propósitos da mudança, implicando-se activamente na sua direcção.

De todas as formas, como assinalam González & Escudero (1987:21), as três dimensões referidas têm de ser consideradas de forma interrelacionada: "As crenças orientam e mantêm as estratégias e actividades de ensino; o uso de materiais depende da sua articulação com as crenças e enfoques de ensino...". Tal interrelação dinâmica sugere

que de pouco servirá pôr a ênfase na produção de materiais ou na definição de novos objectivos sem, paralelamente, considerar as novas concepções e as metodologias que lhe são inerentes.

• *Natureza moral e política da inovação.* O carácter político das inovações é algo evidenciado por muitos estudiosos das reformas e da inovação, especialmente pelos que se situam nas perspectivas sócio-críticas da educação (Papagianis *et al.*, 1982; Popkewitz, 1994). Esta ideia ressalta que "As mudanças em si mesmas, e independentemente da política e processos de implementação adoptados, não são essencialmente positivas ou negativas. As mudanças apontam rumos e os rumos conduzem a metas que, longe de ser técnicas, supõem uma orientação para determinados princípios e valores" (Marcelo, 1996a:8).

O reconhecimento de que não há inovações assépticas, produzidas ou desenvolvidas à margem de opções de valor, mas sim inovações construídas e definidas ao amparo de contextos históricos, sócio-económicos, políticos e ideológicos que as legitimam, tem trazido para o campo da inovação a preocupação pelos interesses em jogo nos processos de mudança, pelas questões de poder e do conflito, da participação e da negociação. A este respeito, González & Escudero (1987:84) comentam:

"Um paradigma crítico não dá por assente o valor da mudança como um bem em si mesma para promover o progresso social e educativo. [...] A reflexão sócio-crítica sobre a mudança vai para além da consideração dos processos e procedimentos a serem utilizados para a elaboração de inovações, procurando problematizar o «quê» da mudança, os seus «para quês», a sua funcionalidade socio-política e inclusive os seus «comos»".

As questões acerca de que tipo de sociedade e de cidadãos queremos, que tipo de escola, que tipo de professores, são centrais a qualquer proposta de mudança e por isso devem ser discutidas e esclarecidas, se não queremos cair numa dinâmica "da mudança pela mudança", sem um sentido e orientação. Esta dimensão política da mudança não se encontra somente presente no contexto de surgimento e de planificação da mesma, mas sobretudo no contexto de implementação e desenvolvimento nas escolas, em que a mudança se cruza com interesses e visões diferentes, assim como com grupos de pressão e de poder, o que requer a procura de consensos possíveis através da participação e da negociação.

• *Natureza contextual e cultural da inovação.* A escola como espaço organizativo, com características e traços diferenciais e próprios, constitui um contexto ecológico cultural que exerce uma poderosa influência sobre os processos de inovação. Deal (1990) evidencia as relações dialécticas entre o conceito de *mudança* e o de *cultura*, no sentido em

que os processos de mudança nas organizações supõem sempre "transformações nos modelos culturais — valores, ideias, rituais, cerimónias, símbolos e práticas estabelecidas — que criam um sentido de perda existencial e colocam uma ameaça aos significados" (*Ibid.*:134). É por isso que, como veremos mais adiante, o *conflito* cognitivo e social acompanha sempre a mudança, sendo necessário introduzir "rituais de transição" e diferentes tipos de suporte e ajuda para realizar a passagem. "A não ser que os rituais de transição permitam aos participantes fazer o luto da perda e transformar os velhos significados em novos, as escolas permanecerão ancoradas no passado ou desorientadas na actividade sem significado do presente" (*Ibid.*:142).

Esta dimensão ecológica e simbólica da mudança explica o facto da mesma inovação seguir caminhos diversos segundo o clima que cada escola é capaz de gerar para assimilar, repelir ou "fazer de conta" que adopta a inovação. Explica também a necessidade das inovações serem promovidas a partir do interior das escolas, com apoio externo, mas prestando atenção aos problemas e necessidades surgidas no seio da própria organização.

- *A dimensão pessoal da mudança.* Do mesmo modo que a dimensão pessoal (teorias implícitas, crenças, atitudes, expectativas, níveis de desenvolvimento cognitivo, motivação, sentido de eficácia) deve ser considerada nos processos de desenvolvimento profissional dos professores, este nível de desenvolvimento influencia necessariamente a dinâmica dos processos de inovação nas escolas. Como nos indica Fullan (1993:14), "A mudança pessoal é o caminho para a mudança organizacional". Alguns autores como Smith *et al.* (1986), chamam a atenção para o risco de esquecer a dimensão biográfica nos projectos de inovação, a qual realça o papel mediador fundamental dos significados que cada professor atribui à mudança das suas práticas. Esta ideia é reforçada por Porto (1994:152) quando afirma que "sem a acção decisiva do professor não há melhoria possível nos processos educativos", embora, em termos de inovação, esta acção deva ser vista de forma coordenada no âmbito dos centros educativos.

- *Natureza processual.* É comum dizer-se que a mudança não é um acontecimento, mas um processo e, enquanto tal, supõe um conjunto articulado de passos, actividades e estratégias articuladas numa perspectiva dinâmica e evolutiva. A inovação, como a qualidade, tem de ser construída ao longo do tempo, nos contextos reais e, por isso, é um processo moroso, não linear, com avanços e recuos, em que a capacidade para ir observando e avaliando o que acontece se torna um elemento fundamental e intrínseco ao desenvolvimento da inovação. Pelo seu carácter contextual e evolutivo, resulta de todo improcedente supor a existência de uma sequência fixa a seguir para desenvolver as escolas e a formação dos seus professores, sendo importante ter em conta que "o método não sirva para escravizar a pesquisa sobre a realidade, mas para organizá-la da maneira mais proveitosa possível" (Escudero & Bolivar, 1994:126).

Como resultado da investigação realizada neste campo, tem-se encontrado algumas regularidades em termos de etapas ou fases dos processos de mudança — iniciação, adoção, implementação, institucionalização — e que analisaremos mais adiante. Ressaltemos, agora, que estas etapas não são lineais, nem facilmente delimitáveis, mantendo entre si relações débeis, interactivas e flexíveis.

"A inovação é uma parcela complexa de práticas institucionais e pessoais que exige uma atenção cuidadosa a estratégias de desenvolvimento, aos processos evolutivos e progressivos, às etapas para a planificação técnica e participativa, aos espaços e contextos para a decisão, mudança e assunção de novas ideias e novas práticas" (González & Escudero, 1987:29).

• *A complexidade da inovação.* Todas estas características apontam para a conceptualização da inovação e da mudança que a acompanha, como um processo altamente complexo e por isso custoso, exigente e cheio de perplexidades, mas também de desafios. Esta complexidade da inovação, enquanto fenómeno político, social, cultural e pessoal, requer prestar atenção às suas múltiplas dimensões, o que exige conjugar estratégias de acção diversificadas, concordantes com a mesma. Escudero & Bolívar (1994:105) resumem esta ideia do seguinte modo:

"A inovação em educação não é fruto unicamente de mudanças estruturais no sistema educativo, nem tão pouco surge de modo espontâneo do voluntarismo individual, nem é um acontecimento isolado, descontextualizado e pessoal. Os fenómenos de mudança e inovação em educação são a resultante de um conglomerado de múltiplas condições ideológicas e sociais, históricas e culturais. Para a sua incidência efectiva na melhoria da educação requerem-se processos firmes e profundos, assim como diversificadas condições para que nas concepções educativas e nas práticas dos professores se consigam interiorizar, amadurecer e sedimentar novas propostas e processos de verdadeira reforma educativa".

Em síntese, a inovação requer uma atenção simultânea às *dimensões pessoais, culturais, organizativas e políticas* que permitam o desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências capazes de levar os *indivíduos* (professores, alunos, pais) e as *organizações* (escola, universidade, centros de formação) a aceitar, conviver com, e impulsionar a mudança. Fullan (1993:12) resume-o desta maneira:

"Eu vejo quatro capacidades centrais como substrato para a mudança: a construção de uma 'visão' pessoal, o questionamento e a pesquisa, o domínio e a competência e a colaboração. Cada uma delas tem a sua contrapartida institucional: uma visão partilhada e participada, estruturas organizacionais flexíveis, normas e práticas de pesquisa, foco na aprendizagem e desenvolvimento organizacional e culturas de trabalho colaborativas [...]. Precisamos uma abordagem dualista da

inovação que contemple simultaneamente o desenvolvimento individual e o institucional. Um não pode esperar pelo outro. Se eles não podem funcionar concertadamente em determinados contextos, é preciso trabalhá-los separadamente mas sem perder de vista as oportunidades para realizar a sua conexão".

Como teremos oportunidade de ver, ao analisar o Projecto PROCUR, esta complexidade da inovação foi algo que se nos impôs permanentemente ao ter de intervir simultaneamente em três níveis da realidade, interactuando entre si: o nível pessoal, o nível de equipa e o nível organizacional, actuando nos contextos ecológicos e culturais diferenciados de cada escola da rede.

2.3. Princípios dos processos de mudança

Ao reflectir sobre estas características da inovação e depois de considerar algumas propostas de autores como Leithwood (1989); Miles (1992); Fullan (1993) e Escudero & Bolivar (1994), sobre "lições" aprendidas dos resultados da investigação neste campo, apresentamos resumidamente alguns princípios básicos a ter em conta nos processos de mudança que a inovação pretende promover:

- * Não é possível prescrever o que se tem de mudar: quanto mais complexa é a mudança menos poderá ser forçada; a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos. A utilização de dispositivos facilitadores e de condições estimuladoras e de suporte individual e colectivo é condição indispensável.
- * A mudança supõe percorrer um caminho, não seguir um programa determinado. Não é linear, coexiste com a incerteza e com a ilusão; requer, além disso, perseverança.
- * Os problemas e o conflito são companheiros inevitáveis: são inerentes aos processos de mudança, mas o que é positivo é que não podemos aprender ou ter êxito sem a sua presença. Os problemas são os nossos amigos, a sua ausência pode ser um indicador de que a mudança é superficial e não substantiva.
- * A previsão e a planificação estratégicas devem aparecer lentamente: previsões e planificações prematuras podem cegar e paralisar. Os modelos de planificação mais adequados à emergência da inovação são os modelos abertos, progressivos e evolutivos.
- * O trabalho pessoal e a colaboração são necessários: tanto um como outro têm possibilidades e limitações que precisam ser bem equilibradas.
- * Nem centralismo, nem basismo: são necessárias, conjuntamente, tanto estratégias de cima para baixo, como de baixo para cima.
- * A relação com o contexto mais amplo é um factor crítico: as melhores organizações aprendem tanto a partir do exterior como internamente. A inovação deve contribuir para o desenvolvimento comunitário.

- * Cada pessoa é um agente de mudança: a mudança é demasiado importante para ser deixada aos especialistas. As escolas e os professores são agentes activos de mudança. A participação de cada um é fundamental.
- * A mudança é um processo prolongado e evolutivo: a mudança não é um acontecimento, precisa ser construída e as pessoas têm de lutar para ser diferentes.
- * As escolas são instituições especialmente conservadoras, mais difíceis de mudar do que outras instituições. A resistência à mudança é inevitável porque a cultura escolar tende à estabilização e porque as pessoas em geral resistem à mudança.
- * Cada escola é uma realidade única e ecológica, requerendo por isso a utilização de estratégias específicas e adequadas para estimular a mudança. A avaliação contínua parece um instrumento fundamental para realizar esta adequação.

3. Perspectivas teóricas sobre a inovação

Se analisarmos com atenção os princípios e características dos processos de inovação até agora apresentados, encontramos um tipo de perspectiva teórica próxima das racionalidades *interpretativa* e *crítica* (Capítulo II), das abordagens *prática* e *sócio-crítica* da formação de professores (Capítulo I), do enfoque *cultural* da profissão docente (Capítulo I) e das perspectivas de *desenvolvimento pessoal* e *ecológico* no entendimento do desenvolvimento profissional dos professores (Capítulo III). Encontraremos, ainda, uma correlação com as orientações *construtivistas*, *humanistas* e de *reconstrução social* do currículo (Capítulo V). Isto evidencia a mudança de paradigma que imperou em educação sensivelmente até os anos oitenta, e que ainda perdura, em grande parte, nas práticas, tanto a nível da decisão política como da prática pedagógica nas escolas. Esse paradigma, determinado pelo funcionalismo e pelo positivismo, traduziu-se, no campo da inovação, pela predominância dos modelos científico-técnicos e racionalistas, também denominados tecnológicos, na maneira de produzir mudança nas escolas.

A reconceptualização de paradigma realizada nos últimos anos, tanto a nível das perspectivas teóricas, como a nível das estratégias práticas, acentua o carácter não exclusivamente técnico da inovação, a complexidade dos processos de mudança, a sua inserção ecológica e processual, em que confluem dimensões políticas, pessoais, culturais e institucionais. Por outro lado, a descentração da planificação racional da inovação "para os processos do seu desenvolvimento prático, para o poder dos professores e das escolas na filtragem e redefinição das mudanças, assim como para as influências exercidas pelos contextos sócio-políticos em que surgem e se desenvolvem as inovações" (González & Escudero, 1986), tem acarretado novas perspectivas e enfoques para explicar e orientar os processos de inovação.

Nas revisões sobre este tema realizadas por Harris *et al.* (1975); González & Escudero (1987); e por Ferreres & Molina (1995), encontramos uma grande variedade de classificações das perspectivas sobre inovação curricular:

- Perspectivas logística, dialéctica e problemática (Butt, 1985).
- Enfoques centro-periferia, resolução de problemas e crítico-dialéctico (Popkewitz, 1988).
- Enfoques normativos e contingentes (Burke, 1988).
- Paradigmas de equilíbrio e de conflito (Paulston, 1980)
- Modelos tecnológico, político, cultural, biográfico e histórico (Smith *et al.* (1986)
- Modelos de investigação e desenvolvimento, de interacção social e de resolução de problemas (Havelock, 1975).
- Modelos "investigação-desenvolvimento-disseminação" (IDD) e "revisão, avaliação e desenvolvimento" (RED) (Skilbeck, 1988).
- Modelos de planificação da inovação de tipo "racional/a longo prazo", "caixote de lixo", "estratégica", "progressiva/tentativa-erro", "estratégica", "evolutiva e flexível" (Wallace & McMahon, 1994).

Pela abrangência e clareza que apresenta, tanto a nível interpretativo como de propostas práticas, assumiremos a classificação realizada por González & Escudero (1987) a partir da já clássica e conhecida proposta de House (1981 e 1988), que apresentava três perspectivas básicas para interpretar a inovação educativa (Quadro 1): a *científico-técnica*, a *cultural* e a *política*. González & Escudero completam esta proposta no que se refere à perspectiva cultural, desdobrando-a em três tendências: o enfoque centrado na implementação, o enfoque centrado na instituição e o enfoque pessoal. Deter-nos-emos brevemente na análise da cada uma destas perspectivas.

	Tecnológica	Política	Cultural
Princípios e pressupostos fundamentais	<p>Processos sistemáticos, racionais</p> <p>Os conhecimentos explícitos e as técnicas são aplicáveis (p.e. o Modelo IDD)</p> <p>Consumidor passivo</p> <p>A cooperação é automática</p> <p>A eficiência e a responsabilidade são questões chave</p> <p>Supõem-se interesses e valores comuns</p>	<p>Grupos em acordo e em conflito</p> <p>A influência exerce-se por estímulo, persuasão e coacção</p> <p>Lutas pelo poder</p> <p>A cooperação é problemática</p> <p>A legitimidade é uma questão chave</p> <p>Há conflitos de interesses</p>	<p>Os participantes constituem culturas e subculturas</p> <p>A inovação requer a interação entre culturas independentes</p> <p>Os efeitos da inovação são difusos e intangíveis</p> <p>A cooperação é enigmática</p> <p>As mudanças têm diferentes significações</p> <p>A autonomia é uma questão chave</p> <p>Podem existir conflitos de valores e interesses</p>
Foco de atenção	<p>A inovação em si mesma</p> <p>A técnica e os seus efeitos</p>	<p>A inovação no seu contexto</p> <p>As relações de poder e de autoridade</p>	<p>O contexto</p> <p>Os significados e valores</p>
Valores	<p>Sistema de valores comum</p> <p>A meta está pre-determinada</p> <p>Encontrar o melhor meio para alcançar a meta</p>	<p>Valores partilhados por todos</p> <p>O consenso é possível depois do conflito</p> <p>Negociação de interesses</p>	<p>Valores partilhados por grupos pequenos</p> <p>Os grupos têm diferentes valores e podem estar em conflito</p>
Ética	<p>A ética é autoritária</p> <p>A inovação faz-se no interesse de todos</p> <p>Deve acometer-se agressivamente a mudança tecnológica</p>	<p>A ética é contractual</p> <p>A inovação não se faz necessariamente no interesse dos indivíduos, ou de grupos</p> <p>Compromisso</p>	<p>A ética é relativista</p> <p>A inovação pode ter consequências imprevistas</p> <p>Não se impor aos outros</p>
Imagem	<p>Produção</p> <p>Orientada para a produção</p>	<p>Negociação</p> <p>Orientada para o conflito</p>	<p>Comunidade</p> <p>Orientada para o significado</p>

Quadro 1. Resumo das três perspectivas da Inovação (House, 1988:20-21)

3.1. Abordagem científico-técnica

Esta perspectiva, emergente nos anos sessenta caracterizados pelo optimismo e confiança no progresso como um bem em si mesmo, parte do pressuposto consensual de

que a mudança é boa por natureza sem questionar o "porquê" e o "para quê" da mesma, pelo que toda a atenção se concentra em achar os meios mais adequados e eficientes para a produzir. A *racionalidade instrumental* do pensamento tecnológico — a selecção dos meios mais eficazes para conseguir um determinado fim — é a forma de racionalidade por excelência.

Assim, com base nos modelos de inovação industrial e agrícola, (modelos I.D. - investigação e desenvolvimento²), transpõe-se para a arena da educação este tipo de racionalidade, em que se presume que, na medida em que as propostas de inovação têm uma base científica, estas poderão ser aplicadas de forma racional, encontrando as técnicas e os meios mais adequados para isso, através do convencimento e do treino dos professores para a sua utilização. Pressupõe-se assim uma *separação hierárquica* entre a teoria e a prática, numa relação hegemónica dos investigadores e desenhadors das propostas de inovação sobre os executores e implementadores daquelas, no terreno da prática. Separam-se, também, as questões instrumentais (meios) das questões de valor (fins) numa espécie de *eficientismo pedagógico*, em que a coincidência dos resultados com os objectivos propostos é o critério central para medir a qualidade, entendida em termos de eficácia. Os professores são vistos como *executores passivos* e acríticos, capazes de aplicar racionalmente conhecimentos e técnicas de forma uniforme e neutra nos contextos das aulas.

A esta perspectiva da inovação subjaz uma *concepção burocrática da escola* com uma determinada estrutura formal, articulada e hierárquica, com metas claras para as quais todos contribuem e com uma percepção linear, uniforme e não complexa dos contextos educativos, em que a previsão racional é possível e o consenso é dado por suposto.

No que respeita ao *processo da reforma* e das inovações que esta pretende introduzir, este modelo coexiste com sistemas centralizados de ensino e com processos de reforma centro-periferia em que se utilizam "estratégias coercivas" de implementação. M. J. Lima (1992), num trabalho de análise das perspectivas subjacentes à actual reforma curricular portuguesa, caracteriza esta abordagem tecnológica com as seguintes notas:

- * Propõe currículos altamente *prescritivos e estruturados*, cuja elaboração, modo de desenvolvimento e controlo, são feitos a nível central, considerando os professores como meros executores técnicos das prescrições determinadas pelos especialistas;
- * exige a *aplicação rigorosa das diversas etapas do processo* que considera serem o *design* do currículo, a experimentação, a validação e a difusão;

² Em inglês a sigla utilizada para denominar este modelo é RD&D (Research, Development and Diffusion Model). Segundo Havelock (1975) as fases características deste modelo são: Investigação fundamental - investigação aplicada - desenvolvimento e testagem de protótipos - elaboração de pacotes de materiais - actividades planificadas de disseminação - aplicação pelo utilizador.

- * põe a ênfase muito mais no *design* e elaboração do currículo e muito menos no seu desenvolvimento na prática. Assim, releva a fase de planificação que segue um modelo altamente prescritivo, analítico e linear;
- * considera a *disseminação* um processo unidireccional em que se difunde por todas as escolas um currículo elaborado por especialistas, para ser adoptado pelos professores, logo que a experimentação esteja concluída com resultados positivos;
- * entende a *implementação* como um processo que ocorre a partir do momento em que se concretiza a adopção e que é linear, pois admite que, depois de conhecido e adoptado o novo currículo, a prática educativa melhora automaticamente;
- * considera a *avaliação* como a medição dos resultados do currículo que privilegia modelos de avaliação experimental e quantitativa e que tem essencialmente em conta os propósitos da administração, não atentando nos interesses e necessidades de todos os outros implicados no currículo.

Esta autora (M. J. Lima, 1992:56), referindo-se à reforma portuguesa considera que:

"Também para a fase de implementação, a perspectiva visível é o enfoque tecnológico, pois todo o discurso à volta da Reforma Curricular traz implícita a ideia de que a prática educativa vai melhorar, como que automaticamente, ao pôr-se em prática o novo currículo. Parece pressupor-se o professor como alguém que executa linearmente o programa elaborado pelos especialistas, que tem interesse em fazê-lo e a quem se responsabilizará pelo fracasso da Reforma por razões ligadas à sua incompetência, à sua resistência à mudança, à sua má compreensão do novo currículo".

Muitas foram as críticas às limitações deste modelo de ID para produzir mudanças substanciais nos contextos e nas práticas educativas escolares (Morrish, 1978; Popkewitz, 1988; Collerette & Delisle, 1988; Giroux, 1990; Canário, 1991; Correia, 1991; Ferreres & Molina, 1995), apesar dele continuar a ser utilizado preferencialmente nas reformas a grande escala, ainda que o discurso oficial não o reconheça, aparecendo mascarado com novas roupagens e teorias. Em síntese, as limitações desta visão científico-técnica da inovação vêm dadas pelo desconhecimento da natureza complexa, social e moral das práticas de ensino, assim como do descurar da diversidade e especificidade da cultura escolar, o que dificulta uma regulação tecnológica e racionalmente planificada dos processos de mudança.

3.2. Abordagem cultural

O questionamento, a partir de diferentes ângulos, dos pressupostos do enfoque tecnológico está na base do surgimento duma nova forma de entender e facilitar os processos de mudança escolar que tem vindo a denominar-se como "cultural"³. Esta abordagem, que começa por reconhecer a não linearidade, complexidade e dinamicidade dos processos de mudança, atribui às pessoas e às instituições um *papel mediador e reconstrutor* fundamental nas propostas de inovação, pelo que o foco de atenção "não vai ser a inovação como tecnologia, mas o seu funcionamento na prática, incidindo especialmente na compreensão dos processos de mudança nas escolas" (González & Escudero, 1987:57).

O conceito de cultura impõe-nos uma nova forma de olhar para as organizações, para além da sua estrutura formal, tratando de compreender e interpretar os fenómenos organizativos através dos universos de significado partilhados pelos seus membros e que dão sentido aos factos e acontecimentos (López, 1995) ressaltando, assim, a dimensão simbólica da acção organizacional⁴. O discurso normativo imperante no campo da organização escolar, e amplamente criticado por Ball (1989), deu vez à procura dum discurso descritivo e interpretativo preocupado por questões tais como as levantadas por López (*Ibid.*:29):

"Como melhoraram aquelas escolas que foram capazes de o fazer? Que circunstâncias institucionais aconteceram na escola para que um número significativo dos seus componentes reconhecessem que se verificou uma melhoria durante o período tal? Porque fracassou aquele processo de assessoramento que acabou com o projecto e agravou o conflito interno? O que fez com que aquela avaliação institucional fosse reconhecida como o ponto de partida de importantes melhorias na escola apesar da oposição inicial de um grupo significativo de professores?"

González & Escudero (1987) ao reconhecer que, apesar da coincidência de pressupostos nas correntes representativas desta abordagem (Sarason, 1982; Olson, 1986; Greenfield, 1989; Holly & Southworth, 1989; Fullan, 1991; López, 1995; Sarmiento, 1992), existem pontos de inflexão, com maior ou menor incidência, tanto na escola, como organização com cultura própria capaz de produzir estratégias de mudança, como no professor, com as suas representações e pautas de acção geradoras de interpretações e atitudes individuais perante a inovação, que diferenciam, no seio desta visão cultural da

³ Retomamos aqui o tratamento dado ao conceito de "cultura" e de "cultura escolar" no Capítulo I deste trabalho.

⁴ Em Portugal, os estudos sobre a organização escolar que utilizam a imagem cultural como linha de investigação, são recentes. Destacamos os realizados por A. Gomes (1990); Sarmiento (1992); R. Gomes (1993) e Torres (1997).

inovação, três tendências que analisaremos a seguir: a inovação centrada na implementação, a perspectiva institucional e a perspectiva fenomenológica ou pessoal.

3.2.1 A inovação centrada na implementação

A constatação empírica do fracasso das tentativas de reforma e inovação realizadas sob os pressupostos da abordagem científico-técnica, assim como o avanço da reflexão teórica sobre os processos de inovação, deram corpo ao surgimento do denominado por Berman (1981) "paradigma da implementação" que se centra no estudo dos *processos de desenvolvimento prático das inovações* nas escolas. Este movimento é coincidente com o surgimento, no campo do currículo, da preocupação com os processos de desenvolvimento curricular na prática das aulas, até então mais centrada nos processos de concepção e planificação.

Segundo González & Escudero (1987), esta perspectiva de implementação assenta em três tipos de justificação. Em primeiro lugar, ao demarcar-se claramente da inovação industrial e agrícola, a inovação educativa não pode ser entendida como um processo tecnologicamente controlável, previsível e reproduzível, dado o carácter de instabilidade, incerteza e variabilidade que caracterizam as práticas educativas. Por isso "a noção do que constitui uma inovação de sucesso requer uma revisão drástica sendo necessárias diferentes definições de sucesso, em diferentes circunstâncias" (Berman, 1981:246). Assim, sob este ponto de vista, a interação da inovação com a realidade escolar na sua implementação é um fenómeno incerto e não previsível e, ao mesmo tempo, determinante do que será o processo de inovação no seu desenvolvimento prático.

Em segundo lugar, nos processos de mudança têm sido encontradas algumas regularidades que nos permitem falar de fases ou processos não lineares e debilmente relacionados entre si, ao contrário do que propunham os modelos tecnológicos, caracterizados por fases sequenciais e bem delimitadas. Como veremos mais adiante, a inovação curricular, nas escolas, está conformada por um conjunto de acontecimentos complexos entre os quais existem relações flexíveis e débeis, não lineares nem sistemáticas (González & Escudero, 1987:61). Estas fases são caracterizadas basicamente por Berman (1981) como: mobilização/iniciação; desenvolvimento/adopção; institucionalização. A *mobilização* consiste na criação do clima de consenso para iniciar a inovação. A *desenvolvimento* é a implementação propriamente dita exigindo processos de adaptação e clarificação. A *institucionalização* produz-se quando o projecto inovador se estabiliza e se incorpora nas práticas quotidianas. Teremos oportunidade de explicar com mais pormenor estes processos ao tratar das fases e estratégias da inovação em que incluiremos outros contributos actuais.

Em terceiro lugar, deveremos ter em conta que os resultados do processo de mudança dependem, em grande medida, *do contexto* e *do tempo*. Este pressuposto exige que os resultados da investigação sobre inovação se reportem a um contexto organizativo particular, contexto esse que condiciona e determina as características da inovação e a forma como esta será adaptada e transformada na sua posta em prática. Em síntese, os estudos centrados na implementação (Fullan, 1983) evidenciaram que a inovação na prática não funciona tal como foi desenhada, experimentando transformações influenciadas pela cultura organizativa peculiar da escola e pelas características do pensamento prático dos professores.

Esta perspectiva de implementação centra-se na análise dos processos de inovação *na* escola, mas existem dentro da abordagem cultural outras perspectivas que dirigem antes a sua atenção para os processos de mudança *da* escola representados pela "perspectiva institucional" que analisaremos a seguir.

3.2.2 Perspectiva institucional

Ao contrário da imagem burocrática e uniforme subjacente à perspectiva tecnológica da inovação, a perspectiva cultural centra-se no que acontece no interior da organização escolar, que permite que cada inovação seja assimilada e transformada de forma idiossincrática e particular.

Recentemente, temos assistido ao surgimento de novas imagens organizacionais da escola, para além da sua concepção burocrática, que a entendem como organização "debilmente articulada" (Weick, 1984; Tyler, 1991) ou como "anarquia organizada" (Cohen, March & Olsen, 1972; Lima, 1992)⁵, as quais evidenciam o carácter não exclusivamente racional da organização escolar, caracterizada pela existência de uma intencionalidade organizacional ambígua e inconsistente, de processos e tecnologias pouco claros e de um tipo de participação fluida, assim como pela fraca interdependência entre os seus membros e pelo seu carácter não competitivo. Outra imagem organizacional é aquela que considera a escola como uma "arena política" (Ball, 1989) em que se reconhece que "não existe um clima de consenso e partilha de valores, mas diferentes posições, metas e interesses que necessariamente levam a uma dinâmica de conflito e negociação" (González & Escudero, 1987:68)

Estas metáforas sublinham a complexidade da natureza organizativa da escola a qual apresenta traços únicos, diferentes das outras organizações sociais, sendo essencial conhecê-los e compreendê-los para entender como a escola, enquanto organização, reage aos processos de mudança. O reconhecimento da escola como entidade com cultura própria

⁵ Para um aprofundamento do sentido destas metáforas organizacionais, ver L. Lima (1992) e Costa (1996).

constituída por processos organizativos, formas de interrelação social, padrões de actuação e sistema de crenças e valores particulares que conformam um modo de fazer, uma realidade de significados peculiares e idiossincráticos, os quais funcionam como barreira ou filtro perante as inovações vindas do exterior. Como assinala Porto (1994), um estudo das inovações educativas que não tenha em conta o quadro estrutural, social e dinâmico da instituição escolar seria incompleto. A instituição escolar não é somente o espaço organizativo para a inovação educativa, mas também o protagonista da mesma inovação. Por isso, "não será suficiente empreender acções de tipo individual deixando a estrutura organizativa à margem, como se nada tivesse a ver com o que acontece nas aulas" (*Ibid.*:152).

Esta constatação vem reforçar a ideia de que projectos de inovação surgidos fora da escola e implementados de forma linear sem ter em conta as suas peculiaridades culturais, estarão inevitavelmente condenados ao fracasso, devido ao potencial confronto entre duas culturas diferentes, a dos investigadores e planificadores, por um lado, e a da escola e dos professores, por outro, com os seus significados e pontos de vista diferentes.

Assim, a consideração da "escola como unidade básica de mudança" (Klafki, 1988; Canário, 1991; Escudero & Bolivar, 1994; Ferreres & Molina, 1995) é um princípio central desta perspectiva cultural, reforçado por algumas estratégias próprias do movimento de "desenvolvimento organizativo" (OD), que pretendem responsabilizar a escola pela análise das suas necessidades e pela mobilização de recursos e apoios variados, tanto internos como externos, para a resolução dos seus problemas e para a procura da melhoria. Como assinalam Montero & Molina (1996:324), "as questões relativas à cultura de colaboração, liderança, responsabilidade e comunicação são fundamentais no desenvolvimento de uma organização", pelo que as estratégias de mudança devem centrar-se mais na escola do que na inovação em si mesma, desenvolvendo factores organizativos e formativos dentro de cada contexto escolar, potenciadores da reflexão, da participação, da investigação e colaboração, atitudes essas consideradas necessárias para a aprendizagem organizacional na efectivação da mudança.

3.2.3 Perspectiva "pessoal"

O interesse por compreender o papel que a cultura organizacional escolar desempenha na inovação não nos pode eximir de reconhecer o papel central dos professores, de cada professor, como mediadores centrais nos processos de mudança. Como tivemos oportunidade de analisar detidamente no capítulo III deste trabalho, os professores, enquanto profissionais, possuem um repertório de conhecimentos, crenças, representações e teorias implícitas que conformam o seu conhecimento prático e que virão a determinar e influenciar decisivamente a forma como se confrontam, adoptam ou criam

as propostas de inovação. Como reflectíamos num Relatório do Projecto PROCUR (Alonso, Magalhães & Silva, 1996:13):

"Numa perspectiva psicológica dos processos de mudança individual, geram-se nas pessoas desequilíbrios cognitivos que vêm desestabilizar estruturas cognitivas e pautas de acção preexistentes, gerando insegurança e ansiedade próprias deste fenómeno. Daí, serem tão importantes os processos de supervisão e ajuda para ultrapassar esta fase, respeitando os ritmos pessoais de mudança"

Para Olson (1981 e 1986, citado por González & Escudero, 1987), o elemento determinante para o sucesso dum projecto de inovação vem dado pela *interacção* que se estabelece entre o professor e a proposta, interacção essa que o leva a interpretar, adequar e redefinir o projecto em função do seu conhecimento prático preexistente. Torna-se, assim, imprescindível a utilização de estratégias de *diálogo* entre os agentes externos e os professores, que permitam a estes compreender o sentido da inovação, para a assimilar aos seus padrões de pensamento e acção, desempenhando um papel activo na mediação reflexiva entre a teoria e a prática. A consideração do professor como *agente curricular* (Marcelo, 1995) e como "*construtor de currículo e não mero utilizador ou executor do mesmo*" (Alonso, 1994b) tem vindo a realçar o papel do professor como *árbitro* entre as demandas das propostas de inovação curricular e aquelas provenientes dos contextos educativos.

A este respeito, alguns estudos de investigação (Lindblad, 1988) que utilizam a metodologia fenomenográfica têm evidenciado a existência de diferentes posturas ideológicas dos professores que sustentam a maneira como se colocam perante a experimentação das propostas de inovação. A constatação destas posturas qualitativamente diferentes — inovador, guerrilheiro, funcionário leal, independente, desvalido, alienado e espectador — vem demonstrar a divergência dos professores perante a inovação centrada na escola e as possíveis resistências à sua adopção num sistema escolar erigido sobre a divisão vertical do trabalho.

Em suma, nesta perspectiva fenomenológica da inovação põe-se em relevo a necessidade de, nos processos de mudança, se dar atenção ao que Crocker (1986:56) denomina "paradigma funcional" dos professores conformado por metas, ideias, regras de acção, rotinas, com as quais aqueles se confrontam na resolução de situações novas. Neste sentido, Fullan (1986:75) afirma que "a gestão da mudança torna-se difícil devido ao facto de precisarmos contar com os processos de aprendizagem que são pessoais e causam ansiedade nos indivíduos que trabalham nas organizações".

Apesar da importância desta perspectiva interpretativo-cultural da inovação, não podemos esquecer algumas limitações, evidenciadas por autores como Carr & Kemmis (1988); Ferreres & Molina (1995), e apontadas por nós no Capítulo II, ao chamar a atenção

para as possíveis distorções do conhecimento subjectivo quando não submetido ao confronto da crítica intersubjectiva, sacralizando como boa qualquer interpretação pelo facto de ser pessoal e situacional. Por isso, parece-nos necessário trabalhar com uma perspectiva integradora da inovação que preste atenção, simultaneamente, à cultura escolar, às interpretações dos actores e às condições sócio-políticas em que surge e se legitima a inovação.

3.3. Abordagem sócio-política

Nesta abordagem releva-se a *natureza política das organizações*, em que estas são vistas como *miniaturas* dos sistemas políticos globais (Costa, 1996:78) e percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, em função dos interesses individuais e grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução dos seus objectivos. Para este autor, a *análise micropolítica* (Hoyle, 1986; Gronn, 1986; Ball, 1989), torna-se, assim, a metodologia mais adequada ao estudo das organizações, entendidas como *arenas políticas*, sendo a escola concebida como espaço privilegiado para a aplicação deste modelo político, tal como o defende Afonso (1993:43)

"A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder".

Nesta perspectiva, as inovações são objecto de conflitos e compromissos entre grupos diferentes com metas e interesses nem sempre coincidentes, tais como professores, especialistas, administradores, pais, etc. (Porto, 1994). Dificilmente poderíamos explicar a razão de ser dos sucessos e fracassos dos projectos de mudança sem recorrer a uma visão conflitual dos processos de inovação em que subjazem problemas de negociação e de poder, de interesses grupais e profissionais. *Interesses, conflito, poder e negociação*⁶ são palavras chave no discurso utilizado nesta abordagem organizacional, tal como o assinalam González & Escudero (1987:89)

⁶ Para uma melhor compreensão do sentido destes conceitos, pode-se consultar a obra de Costa (1996: 80-86). Para além destes conceitos chave este autor destaca outras noções susceptíveis de clarificação para um bom entendimento da abordagem política, tais como: ambiguidade e instabilidade dos objectivos, tomada de decisões, distribuição de recursos, coligação, estratégia, influências e pressões externas (p. 85).

"Negociação, poder, interesses e visões diferentes, com frequência contrapostas, ocupam o lugar de supostos espaços de racionalidade, consenso e homogeneidade em concepções em excesso burocráticas e consensuais da tarefa educativa e do funcionamento das escolas".

Nesta mesma linha nos pronunciávamos ao reflectir sobre a mudança nas escolas do Projecto PROCUR (Alonso, Magalhães e Silva, 1996:13)

"Sendo a inovação um projecto social de mudança que pretende alterar concepções e práticas instaladas e cotas de poder adquiridas, deve-se ter em conta a existência de interesses e visões diferentes, geradoras de resistências, não podendo ser entendido, por isso, como um processo técnico ou burocrático. Assim, é preciso considerar o conflito como fazendo parte dos processos de inovação, utilizando estratégias de negociação para o ultrapassar. As visões simplistas em que o consenso é dado por suposto ou imposto não servem para entender os processos de mudança"

Um dos casos típicos de conflitualidade é o que se relaciona com a implementação de reformas educativas e com a introdução de inovações pedagógicas. Assim, por exemplo, quando na escola surge um grupo interessado na mudança, frequentemente desencadeia a aparição de outros grupos de oposição, o que é interpretado como um fenómeno de poder, requerendo compromisso e negociação. Com efeito, como assinalam Benavente *et al.* (1995:196), "o conflito faz parte integrante das dinâmicas transformadoras, pois pôr em causa o instituído, encontrar novas formas de pensar e de fazer não se faz sem conflito próprio, com os outros ou com as instituições". Jares (1993 e 1995), ao tratar o tema do *conflito* na instituição escolar, destaca que, tradicionalmente, a escola negou a existência de conflitualidade, não preparando os professores para a convivência saudável com o conflito e para a sua resolução criativa, sendo que este confronto positivo com os conflitos pode significar um estímulo para a inovação e a mudança na vida da escola. Paradoxalmente, uma maior autonomia, mais democracia e mais participação produzirão uma maior visibilidade da conflituosidade, pelo que este não deve ser um tema escamoteado nos processos de mudança, mas antes confrontado através duma intervenção adequada. Este mesmo autor, ao analisar diferentes formas de defrontar o conflito (competição, evitação, negociação, acomodação, colaboração), conclui que elas se podem agrupar em duas categorias básicas: "aquelas opções que optam por confrontar o conflito e as que optam por evitá-lo" (1995:142). Pelo seu lado, Benavente *et al.* (1995), num trabalho sobre "a escola como espaço de conflitos", concluem que estes podem ser de vária ordem: conflitos de poder, conflitos de interpretação, conflitos de projectos e conflitos de comunicação, os quais são fonte de angústias e frustrações mas que também são um desafio à capacidade de criação e de não conformismo de cada um e fazem evoluir a instituição.

Do ponto de vista da intervenção nas situações conflituosas, Jares (1995), embora reconhecendo a peculiaridade de cada problema, apresenta uma proposta flexível de

intervenção que sintetizamos esquematicamente nas seguintes pautas de actuação: 1) *Clarificar a origem, a estrutura e a magnitude* do conflito, identificando as suas causas que podem relacionar-se com o poder, com a estrutura, com questões pessoais ou com opções ideológicas, científicas ou morais; 2) *facilitar e melhorar a comunicação*; 3) *trabalhar sobre os problemas concretos* que têm as pessoas ou os grupos em oposição; 4) concretizar e *centrar-se em alternativas* de resolução; e 5) *avaliar as estratégias, processos e resultados*.

A este respeito é interessante o estudo de Coronel (1995) sobre "conflito entre culturas e inovação no ensino", em que descreve o processo de gestação e resolução de um conflito de poder entre duas subculturas, uma delas apostando claramente na renovação e transformação das práticas educativas, numa escola tradicionalmente marcada pelo conservadorismo e individualismo pedagógico.

Por outro lado, esta abordagem sócio-política, assente nas perspectivas da sociologia crítica e da teoria crítica do currículo (Kemmis, 1988; Lundgren, 1992; Grundy, 1993), trouxe para a ribalta a ideia de que a inovação é um *projecto social de mudança*, ideológica, cultural e politicamente definida e legitimada. Questionando a neutralidade dos enfoques tradicionais da inovação, estas abordagens problematizam o "para quê" e o "como" da mesma em função dos valores e ideologia que a orientam e legitimam (Popkewitz, 1994; Martinez, 1995). Como afirma Escudero (1984:27), "a mudança curricular não acontece no vazio, mas antes ao abrigo de, e produzida por, contextos sócio-económicos e políticos que a definem, possibilitam e sustentam...". Assim, o sentido e direcionalidade da mudança, quem a promove, para quê, a que interesses serve, são aspectos que somente se tornam compreensíveis sob uma leitura sócio-política da inovação.

Da análise destas perspectivas teóricas sobre a inovação educativa depreende-se que, tendo em conta o seu carácter complexo, dinâmico, multidimensional e contextual, nenhuma delas, por si só, será suficiente para promover e compreender os processos de mudança educativa nas escolas. Por isso, vários autores, com que concordamos, propugnam a utilização de um *pluralismo conceptual* (House, 1988; Deal, 1984; González & Escudero, 1987; Ferreres & Molina, 1995), capaz de dar conta da multiplicidade e pluralidade de factores (de ordem política, social, institucional e cultural, curricular e pessoal) que a determinam e da complexidade dos seus processos de desenvolvimento na prática. É assim que no Projecto PROCUR concebemos a inovação, numa demarcação clara dos modelos tecnológicos, abertos aos contributos das perspectivas culturais e sócio-políticas, que permitiram colocar o foco das atenções na forma como cada escola, cada equipa e cada professor se foi apropriando *de* e reconstruindo as propostas de mudança, num *enfoque aberto, progressivo, flexível e participativo*, em que o diálogo e a

colaboração entre todos os participantes internos e externos à escola marcou a diferença. Teremos mais adiante oportunidade de explicar estas opções teóricas e metodológicas.

4. A escola como unidade básica de mudança

A viragem de perspectiva na forma de entender e promover a inovação a partir dos modelos de planificação racional e fechada com fases bem delimitadas e preestabelecidas, para modelos mais flexíveis, abertos e evolutivos, em que a relação entre as fases é dialéctica, não linear e debilmente articulada, deve-se em grande parte ao desenvolvimento cruzado de várias correntes que, de diferentes campos — como a organização escolar o desenvolvimento curricular, a teoria da formação de professores, os modelos de ensino e a investigação educacional — têm vindo a contribuir para iluminar e impulsionar novas concepções sobre a mudança educativa nas escolas. Isto tem vindo a dar, como consequência, uma maior amplitude e complexidade ao tema e, simultaneamente, uma compreensão mais rica dos processos, das metodologias e das condições mediante as quais se produz a inovação.

Será que as escolas enquanto organização podem aprender? Que condições se devem reunir para isso? Como conceber a autonomia da escola na produção do conhecimento e da mudança?

4.1. A autonomia da escola como cenário da aprendizagem organizacional e da mudança educativa

Várias respostas têm sido dadas a estas questões, na tentativa de tornar a escola mais autónoma e responsável pela organização dos processos educativos que proporciona aos seus alunos e pelos resultados que produz. Nos últimos anos temos assistido a um movimento de passagem do que Barroso (1996) denomina "autonomia decretada" para a "autonomia construída"⁷, num processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas.

A primeira abordagem de *autonomia decretada* que incide prioritariamente na "regulamentação legal da autonomia das escolas" para as quais são transferidos novos poderes e competências na gestão dos recursos, estimulando a racionalização da sua gestão e tornando-as mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos contextos, fica bem

⁷ Parece-nos importante sublinhar aqui as relações entre estes dois conceitos de "autonomia decretada" e "autonomia construída" com outros dois por nós desenvolvidos no Capítulo I deste trabalho e definidos como "colegialidade forçada" e "colegialidade organizacionalmente induzida". A relação entre a autonomia e a colegialidade torna-se fundamental nos processos de inovação e de melhoria da escola.

exemplificada nos movimentos de reforma da década dos 80 em vários países e tem vindo a ser reconhecida com a denominação de *school based management* acompanhada pela investigação desenvolvida no âmbito das "*escolas eficazes*". Para este autor (*Ibid.*:181), a promoção do *school based management*, associado à defesa da sua "qualidade", "eficácia" e "eficiência", bem como à tentativa de imposição de lógicas de competição e concorrência na melhoria do funcionamento das escolas e dos seus resultados, procura responder a três objectivos políticos essenciais: (1) Conciliar a *eficiência* e a *equidade* no funcionamento do sistema educativo através da definição de padrões de qualidade que as escolas devem respeitar; (2) Reduzir o monopólio público da educação e introduzir no funcionamento do sistema educativo uma *lógica de mercado* e de gestão empresarial, no quadro de um sistema de concorrência; e (3) preservar, neste contexto de "mercado educativo", algum *controlo estatal* sobre o sistema, permitindo, assim, satisfazer, simultaneamente, os "interesses individuais" e os "interesses colectivos". Neste contexto,

"O reforço dos mecanismos de avaliação externa, de prestação de contas e de "controlo da qualidade" que aparecem associados à concessão de uma maior autonomia à escola, no quadro do *school based management*, acabam por constituir uma expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, tão cara ao discurso neoliberal" (*Ibid.*:182).

Paradoxalmente, ao centrar-se excessivamente na gestão e na *tecnização da mudança organizacional* (Friedberg, 1994), através da introdução de modelos e técnicas de gestão praticadas nas empresas, alheias às características e capacidades concretas da cultura e das pessoas que as utilizem em cada contexto, este modelo que pretende devolver às escolas o poder sobre as suas práticas, com a intenção de racionalizar e otimizar a organização, corre o risco de tornar-se num entrave à mudança e inovação dessas mesmas práticas, confundindo "modernização" com "qualidade".

A segunda abordagem, *autonomia construída*, corresponde ao "jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios" (Barroso, 1996:185), como resultado da confluência de várias lógicas e interesses que é preciso saber articular de forma "caleidoscópica". Na verdade, a autonomia, tal como a mudança, é situacional e deve ser construída e apropriada pelas pessoas e pela organização na complexidade e diversidade cultural dos contextos, já que "não existe autonomia da escola em abstracto fora da autonomia organizada dos seus membros" (*Ibid.*:186), mas esta será antes o fruto de um processo de *mobilização social*, enquanto forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva. Por outro lado, segundo Canário (1996:74), "a adequação à configuração local e contextual dos problemas é o que determina o grau de originalidade e pertinência

das soluções", inviabilizando a simples "aplicação" de protótipos estandardizados, sendo este um argumento básico para a construção da autonomia local na procura de respostas adaptadas e sensíveis.

4.2. A aprendizagem organizacional e o desenvolvimento da escola

Esta mobilização social na construção de autonomias locais está bem representada num movimento caracterizado como a "Escola Aprendente" ou "Escola em Processo de Desenvolvimento" (*The Learning School / School as Learning Organization; School Improvement / School Development / The Developing School*), cuja característica central é a de ser considerada como "um local desenhado para a aprendizagem" num clima que estimula o desenvolvimento de todos os seus integrantes a diferentes níveis interrelacionados: a nível dos alunos, de cada professor, do corpo docente, da organização e da direcção da escola. Holly & Southworth (1989:4) resumem assim as características das Escolas aprendentes:

- * o foco central coloca-se na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- * os professores considerados individualmente são estimulados a serem aprendizes permanentes;
- * o corpo docente é estimulado a realizar uma aprendizagem em colaboração uns com os outros;
- * a escola como organização é considerada um "sistema aprendente";
- * as equipas directivas são vistas como líderes em aprendizagem.

Isto representa uma mudança de ênfase tradicionalmente colocada no ensino para a ênfase na aprendizagem, através da criação de ambientes estimulantes que propiciem formas flexíveis, activas, participativas, colaborativas e independentes de lidar com o conhecimento e a experiência. Não se poderão conseguir alunos com capacidades de pesquisa, de aprender a aprender e de trabalho em colaboração, sem que os professores e a organização como um todo possuam essas mesmas características (Alonso, 1996; Sarason, 1990). Não é possível mudar os estilos de aprendizagem dos alunos sem mudar os dos professores.

Isto requer que todos os que actualmente vivem e trabalham nas escolas se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição de objectivos e no desenvolvimento de planos para a melhoria, numa atitude de investigação, de assumir riscos e de auto-avaliação, ou seja, isto requer uma viragem para uma concepção da *escola como projecto*. De acordo com Dalin & Rust (1983), três são as chaves desta visão da escola:

- * A sua *criatividade interna*, que a leva a adoptar, adaptar, gerar ou rejeitar a inovação, utilizando a informação e o conhecimento produzidos dentro da escola

como base para desenhar, desenvolver e avaliar as mudanças, numa atitude de investigação e de resolução de problemas.

- * A *capacidade responsiva* às pressões do meio (sejam de ordem política, social, económica, técnica ou cultural) de forma produtiva.
- * A capacidade de *adaptação e enriquecimento mútuos* através de processos de diálogo interactivo entre os seus projectos internos e as pressões e demandas do ambiente. O desenvolvimento da escola surge de dentro da mesma, temperada pelo que acontece fora dela.

Para Fullan (1993), as Escolas Aprendentes caracterizam-se por terem sido capazes de progredir em quatro áreas fundamentais: a consideração das experiências dos alunos; a modificação dos processos de ensino-aprendizagem; a redefinição da escola nos seus aspectos organizativos; e a capacidade para estabelecer contactos e parcerias com instituições e pessoas do exterior. Assim, segundo Holly & Southworth (1989:23), a *escola aprendente* deve assumir as características inerentes aos processos de aprendizagem como:

"interactiva e negociada; criativa e *resolutora* de problemas; participativa e colaborativa; flexível e desafiante; empreendedora e arriscada; avaliativa e reflexiva, *suportiva* e desenvolvimental; proactiva e responsiva".

Para a compreensão desta realidade organizacional da escola-projecto, têm contribuído uma série de movimentos⁸ que, em diferentes campos, têm vindo a oferecer conhecimento, dispositivos e estratégias tendentes a facilitar, simultaneamente, processos de formação centrada na escola, processos de desenvolvimento curricular baseados nas necessidades dos contextos e processos de desenvolvimento organizacional induzidos desde dentro, ainda que com o apoio e ajuda externos. Todos estes movimentos, embora com matizes e âmbitos de incidência específicos, coincidem numa série de pressupostos comuns e na utilização de estratégias similares para induzir e facilitar a mudança e o desenvolvimento profissional, curricular e organizacional.

⁸ Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola (DCBE); Formação Centrada na Escola (FCE); Revisão Baseada na Escola (RBE).

4.2.1 Pressupostos

Com base em algumas revisões sobre as perspectivas e práticas destes movimentos (Holly & Southworth, 1989; Fullan, 1993; Escudero & Bolivar, 1994; Simons, 1994; Marcelo, 1995; Montero & Molina, 1996), encontramos alguns pressupostos comuns:

* As distinções tradicionais entre formação académica e profissional estão a diluir-se, entendendo-se cada vez mais a aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida, vinculando os processos de aprendizagem aos processos de trabalho. Precisamos abandonar a ideia de que "a formação antecede e determina a mudança, para aceitar que os professores e as escolas aprendem agindo e investigando, ou, por outras palavras, formam-se mudando" (Canário, 1996:68) Neste contexto, a mudança *da* escola é equacionada numa perspectiva de mudança *na* escola.

* A centralidade dos estabelecimentos de ensino nos processos de mudança educativa "*a partir de dentro*", em que a escola como totalidade surge como "nicho ecológico" para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação dos alunos e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas enquanto organizações educativas. Esta ênfase nas mudanças organizativas aponta antes para a necessidade de reforçar o apoio ao desenvolvimento organizacional e à cultura das escolas em vez de inovações isoladas.

* O desenvolvimento curricular centrado nas necessidades do contexto e dos alunos, em que as estratégias investigativas, reflexivas, colaborativas e avaliativas, necessárias aos processos de adequação ou recriação do currículo à diversidade, se convertem, simultaneamente, em estratégias formativas. O incentivo ao desenvolvimento curricular baseado na escola (gestão participada do currículo, de acordo com a nova terminologia ministerial) propõe a elaboração de projectos curriculares integrados e adequados às necessidades dos contextos. Como, já faz tempo, defendia Stenhouse (1984), "não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento dos professores", já que para que mude o currículo os professores precisam rever e transformar as suas práticas curriculares.

* A concepção dos professores como sujeitos activos de formação a partir da reflexão participada das suas necessidades em conjugação com as necessidades da escola. As escolas e os professores têm que adquirir domínio (*empowerment*) sobre os processos de mudança e de formação, elaborando um conhecimento adequado sobre o seu contexto escolar que sustente as propostas de desenvolvimento e melhoria.

* A reconsideração do papel e tipo de apoio que os investigadores, formadores e outros agentes externos à escola lhe podem dar, entendidos como consultadoria, facilitação, recurso e estímulo.

* A incorporação da auto-avaliação democrática e da revisão crítica como *pivot* fundamental para a elaboração dos planos de desenvolvimento da escola.

Como nos recorda Nias *et al.* (1992), estes processos de desenvolvimento baseados na escola como um todo são persistentemente complexos, coexistindo neles os interesses individuais e colectivos numa tensão dinâmica, pelo que, nestas condições, a aprendizagem contínua — individual e organizacional — é o ingrediente chave para o desenvolvimento.

4.2.2 Características dos planos de desenvolvimento da escola

Com base nestes pressupostos, Holly & Southworth (1989) oferecem uma proposta de plano de desenvolvimento da escola cujas características apresentamos sucintamente, chamando a atenção para a sua leitura não linear, já que ele se situa no contexto de complexidade da mudança aqui defendida.

1. Convencimento de que o desenvolvimento da escola acontece "a partir de dentro".
2. O plano deve ser um plano global, da escola como um todo.
3. Devem ter-se em conta os pontos de vista das autoridades locais e da administração central
4. Consideração das perspectivas dos pais e outros parceiros.
5. Deve negociar-se o plano com a administração.
6. O plano deve surgir em consequência duma revisão das práticas actuais na escola. Devem estabelecer-se prioridades a partir da análise das necessidades
7. Os propósitos centrais devem estabelecer-se em termos de melhorias procuradas na aprendizagem dos alunos.
8. Deve apresentar-se uma calendarização do plano e das actividades.
9. Devem identificar-se os apoios externos ao plano de desenvolvimento.
10. Devem especificar-se os recursos disponíveis para a realização do plano em termos de tempo, materiais, financiamentos, espaços, etc.
11. O plano deve revestir uma natureza contratual entre todos os participantes: professores, pais, administração, centros de professores, universidade e outros parceiros.

Sendo este um plano de natureza progressiva e aberta, a ser construído na base de processos continuados de revisão e auto-avaliação, num diálogo permanente com a prática e os resultados que se vão obtendo, a escola, enquanto organização aprendente, precisa incorporar nas suas práticas atitudes e estratégias que lhe permitam incrementar o seu conhecimento para iluminar a tomada de decisões de maneira informada e adequada.

4.2.3 A Revisão baseada na escola ou auto-avaliação institucional

Segundo Hopkins (1989, citado por Escudero & Bolivar, 1994), a Revisão Baseada na Escola (RBE), entendida como a análise sistemática do funcionamento de uma escola elaborada por si mesma, reveste as seguintes características:

- * É um processo sistemático, não uma simples reflexão pontual.
- * A sua finalidade a curto prazo é de obter informação válida sobre as condições, funções, objectivos e produtos de uma escola ou departamento
- * A revisão leva à acção, tanto na dimensão organizacional da escola como na do desenvolvimento curricular.
- * É uma actividade de grupo que implica os participantes num processo colectivo.
- * O processo é "reconhecido como próprio" pela escola, numa perspectiva de optimização.
- * O seu objectivo é a melhoria/desenvolvimento da escola e é uma fase nesse processo.

Holly & Southworth (1989) representam a sua visão da auto-avaliação (Figura 1) como *engrenagem* dos processos de desenvolvimento da escola, dos professores e do currículo.

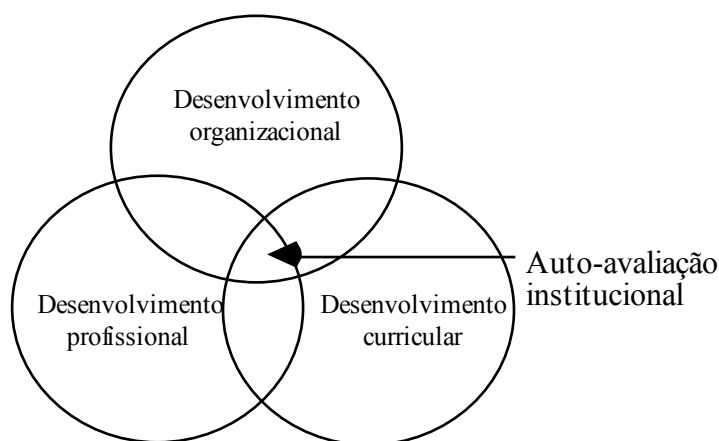


Figura 1. Auto-avaliação interna da escola (Holly & Southworth, 1989)

Neste sentido, a avaliação é um processo indissociável do processo de desenvolvimento e melhoria organizacional da escola, tornando-se esta responsável pela sua realização, ultrapassando, deste modo, as perspectivas tradicionais da avaliação institucional que a entendiam como um processo externo à mesma, tendente a analisar níveis de eficácia dos resultados e sentida pelos professores como um mecanismo de controle, perante o qual desenvolviam mecanismos de defesa. Pelo contrário, a *auto-avaliação baseada na responsabilidade* (San Fabian, 1996) centra-se no desenvolvimento

profissional e no desenvolvimento do currículo, é colaborativa e reflexiva, democrática e centrada nos processos.

Como assinala este autor (*Ibid.*), *auto-avaliação* e *gestão democrática* são dois sistemas complementares, já que a auto-avaliação não é possível sem uma participação efectiva de todos os sectores da comunidade escolar. Melhorar a participação é o melhor processo de preparação para um programa de auto-avaliação, produzindo uma mudança transformadora das relações intra-institucionais e afectando a melhoria da profissionalidade docente. Os processos de debate e reflexão desenvolvidos nos estabelecimentos educativos contribuem para a aprendizagem organizativa muito mais do que outros procedimentos habitualmente utilizados, tais como: prescrições legais, recomendações de especialistas, formação de avaliadores, treino em destrezas específicas de avaliação. Assim, a avaliação deve ser considerada como uma parte orgânica do funcionamento habitual duma organização, mas não deixa, por isso, de precisar de apoios externos substanciais, como recomenda Simons (1987), entre os quais se destacam: programas de formação dirigidos a desenvolver capacidades de auto-avaliação; apoio à escola, facilitando um tipo de organização que crie as condições para a auto-avaliação escolar; melhorar a participação e reforçar a confiança no grupo; disponibilizar tempo no horário escolar para realizar a auto-avaliação de forma conjunta; apoio de consultores externos para validar as orientações metodológicas e dar credibilidade ao processo; apoio exterior em reuniões com outras escolas para partilhar experiências; criação de redes de intercâmbio para a difusão de experiências de desenvolvimento organizativo com a coordenação de organismos, como por exemplo os Centros de Professores; apoio da administração que permita adquirir os recursos necessários e dispor do tempo suficiente para a auto-avaliação.

Esta autora (Simons, 1995) tem vindo a desenvolver um programa de formação para a auto-avaliação escolar, baseada na metodologia de estudo de casos, cujas premissas básicas são:

- a qualidade da educação pode melhorar, apoiando e fortalecendo o desenvolvimento profissional colectivo dos professores, escolas e territórios educativos;
- isto consegue-se melhor mediante a criação de uma cultura de colaboração em que os professores, escolas e territórios educativos possam avaliar o seu trabalho e as condições em que o desenvolvem, sem riscos, de forma crítica e pública;
- as escolas e territórios educativos que desenvolvam um processo de auto-avaliação sobre as suas práticas, aberta ao exame público, demonstram a sua responsabilidade perante os alunos, os pais, a profissão e a comunidade em geral.

Em Portugal, é quase inexistente a prática da avaliação institucional, seja externa ou interna à escola, começando a implementar-se, actualmente, a nível das Universidades e Centros de Investigação. No que respeita à escola, a única iniciativa que conhecemos é a desenvolvida pela equipa de Clímaco (1991 e 1995), primeiro no âmbito do GEP e

actualmente no do Programa Educação para Todos (PEPT), em torno do denominado "Observatório da Qualidade da Escola". Esta é uma componente obrigatória do trabalho das escolas pertencentes à rede de Projectos PEPT-2000 e tem como finalidade "contribuir para a capacidade das escolas conduzirem os seus processos internos de avaliação do seu desempenho" (Clímaco, 1995:19). Este Observatório concretiza-se num Guião Organizativo com um conjunto de indicadores organizados em quatro dimensões: contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar estimulante e resultados. Apesar do esforço feito na progressiva reestruturação deste Observatório com base nas indicações das escolas, tornando-o mais flexível, inteligível e simples, mantém-se ainda alguma ambiguidade acerca dos objectivos desta iniciativa, que oscilam entre o controlo externo e burocrático na linha do movimento das escolas eficazes, e o controlo interno capaz de o tornar um instrumento de auto-conhecimento e de responsabilidade perante a comunidade educativa, como pretendem os objectivos que o orientam.

4.2.4 Projecto Educativo e melhoria da escola

No contexto da actual reforma do Sistema Educativo, estas perspectivas de autonomia e desenvolvimento centrado na escola traduziram-se, fundamentalmente, na obrigatoriedade, contemplada no Decreto-Lei 43/89, das escolas elaborarem um Projecto Educativo de Escola. Esta medida ao inserir-se no modelo de *autonomia decretada* sem se acompanhar da criação de condições nas escolas para a emergência de uma *autonomia construída*, tem-se transformado, em grande medida, num instrumento burocrático e de corte tecnicista, centrado na planificação no papel em vez de o ser na construção colaborativa, participada e reflexiva de processos de melhoria da escola como um todo. Como alerta Canário (1996:67), referindo-se à realidade francesa, "As escolas fazem projectos para os inspectores ou para candidatar-se a concursos, e os inspectores verificam se o projecto da escola está de acordo com o modelo normativo", antepondo-se à preocupação técnica pelo registo do projecto no papel, à construção de condições organizacionais, formativas e pedagógicas que possibilitem a mudança. No entanto, nas escolas com tradição inovadora, o Projecto Educativo, enquanto instrumento antecipador e regulador de uma vivência, tem-se revelado de grandes potencialidades para a mudança.

Isto vem reforçar a nossa convicção do fracasso a que se vêem destinadas as mudanças forçadas ou impostas de forma normativa sem oferecer os meios legais, humanos, técnicos, materiais e financeiros que permitam afiançar a autonomia da escola, enquanto condição imprescindível para o seu desenvolvimento. Alguns estudos actualmente em curso (Barroso, 1997), destinados a identificar princípios e propôr medidas de "reforço da autonomia das escolas" parecem prometedores.

4.3. Fases e metodologias nos processos de melhoria da escola

Todos estes movimentos de melhoria da escola também coincidem basicamente na consideração duma série de fases e estratégias necessárias para facilitar a mudança, as quais são vistas num ciclo continuado e interactivo de análise de necessidades e identificação de problemas, planificação estratégica, desenvolvimento e avaliação. Este ciclo é entendido, simultaneamente, como um ciclo de formação e de aprendizagem, enquanto que exige dos participantes atitudes de pesquisa, reflexão e colaboração e como um ciclo de melhoria da escola e do seu currículo, já que ajuda a identificar problemas e a proceder à sua resolução, adequando a intervenção pedagógica a essas necessidades.

Holly & Soutworth (1989) na Figura 2 representam este ciclo, com as suas fases e as questões centrais que se colocam em cada uma delas.

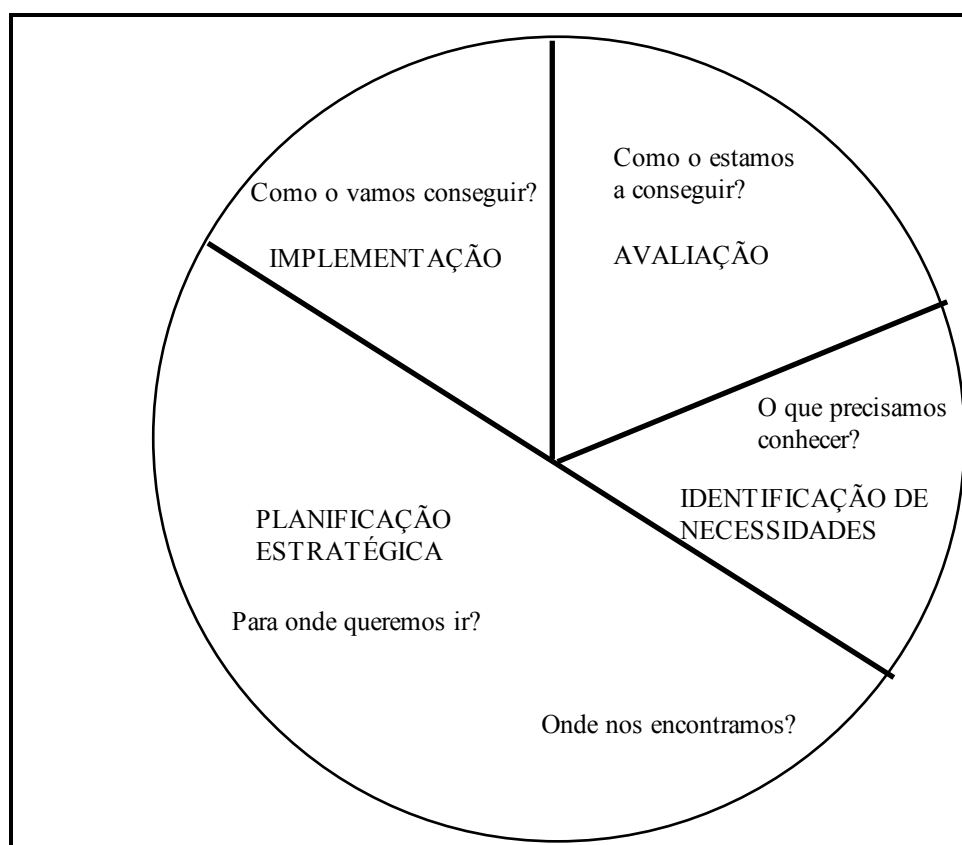


Figura 2. Passos e questões no plano de desenvolvimento da escola
(Holly & Southworth, 1989:46)

Por outro lado, outros autores como Hopkins & Wideen (1984), Escudero & Bolivar (1994) e Marrero (1994), aprofundando e especificando as actividades inerentes a este ciclo de desenvolvimento organizativo, propõem um *plano metodológico* baseado em *6 fases interrelacionadas*, não necessariamente sequenciais e lineares e sem fronteiras claras entre elas. Trata-se, antes, de um processo evolutivo e interactivo, em que umas fases enriquecem as outras à medida que se vão desenvolvendo numa espécie de "espiral".

Também é preciso acautelar o risco de que esta metodologia possa ser entendida como uma "nova tecnologia" para a intervenção nas escolas ou para a gestão interna das mesmas por equipas directivas ou por grupos particulares de professores.

1) *Criação conjunta de condições prévias* para iniciar um processo de melhoria, através do estabelecimento de consensos e compromissos sobre princípios filosóficos e metodológicos orientadores do processo. Trata-se de que a comunidade escolar, normalmente com a colaboração de apoios externos, considere e avalie a possibilidade de se envolver num projecto de mudança através de diferentes sistemas de colaboração.

As actividades mais adequadas nesta fase baseiam-se em reuniões de debate para esclarecer e concretizar os compromissos, a organização, a coordenação, os tempos e responsabilidades. Também se pretende chegar à clarificação da filosofia e pressupostos teóricos e metodológicos que vão inspirar o processo. Assim, os aspectos mais importantes nesta primeira fase são:

- Apresentação e discussão do modelo de trabalho;
- definição dos apoios externos e internos;
- negociação/compromissos (direcção, professores, assessores);
- definição das funções (coordenação, assessores, equipa dinamizadora);
- dinâmica organizativa (reuniões, horários, espaços);
- Clarificação de valores, metas, expectativas.

Trata-se, sobretudo, de estabelecer alguns princípios básicos que permitam uma base de trabalho e condições organizativas para a sua efectivação.

2) *Auto-revisão crítica da situação da escola: diagnóstico da situação e delimitação de âmbitos preferentes de intervenção*. Nesta fase pretende-se realizar o diagnóstico organizativo da escola através da revisão e avaliação da situação actual, identificando e analisando as necessidades e problemas mais prementes, com vista ao estabelecimento colegial de prioridades sobre âmbitos concretos de intervenção. Os possíveis âmbitos de melhoria, que podem emanar da auto-revisão da escola, relacionados com o currículo, os métodos de ensino, o funcionamento organizativo, as relações com a comunidade, etc., devem caracterizar-se pela sua relevância, importância e urgência, assim como pelo envolvimento colegial e participativo de toda a comunidade na tomada de decisões.

Para a recolha de dados, como base para este diagnóstico de necessidades, pode-se recorrer a alguns instrumentos formalizados (questionários, entrevistas, análise documental) ou, simplesmente, através da discussão e diálogo em grupos reflectindo sobre a situação e os problemas da escola. Assim, as actividades fundamentais nesta fase são:

- diagnóstico inicial: recolha de dados, reflexão, análise e explicitação das práticas correntes;
- elaboração de um mapa de áreas prioritárias de mudança e de formação;
- justificação da área ou áreas prioritárias para a intervenção.

Trata-se, então, de iniciar um processo de clarificação, categorização e priorização de necessidades, com a finalidade de conseguir uma percepção não só partilhada, mas também ordenada e diferenciada, da situação da escola.

3) *Análise e priorização de problemas: Procura de alternativas, recursos e formação.* Nesta fase, pretende-se aprofundar e ampliar o estudo dos problemas ou áreas seleccionadas para a intervenção, procurando soluções e alternativas, e elencando os recursos necessários para a acção. As actividades fundamentais centram-se em:

- Diagnóstico específico: aprofundamento da área prioritária através da discussão das práticas e das possíveis alternativas de mudança;
- reuniões com assessores de formação para uma melhor compreensão teórico-prática dos problemas e das possíveis vias de solução;
- acordos sobre hipóteses de intervenção.

Pretende-se, assim, que o grupo, através da formação (círculo de estudos, oficinas, discussões, sessões de esclarecimento) amplie e reconstrua a sua visão dos problemas detectados nas práticas, recolhendo contributos para o plano de acção.

4) *Elaboração de planos estratégicos para a acção.* Este momento supõe a planificação conjunta de acções de desenvolvimento da escola, do currículo e do ensino, legitimando, justificando e tornando consensual, na medida do possível, as opções de melhoria que se vão adoptar. Esta planificação definidora dos princípios, das metas e das linhas metodológicas e de recursos fundamentais para a intervenção, deve ser entendida de forma *aberta e evolutiva* precisando, para isso, da progressiva consolidação de processos colaborativos que a vão reconstruindo e dando corpo, em diálogo com a acção. Isto não invalida que, inicialmente, se faça um esforço para escrever e registar o desenho básico do plano o que supõe uma aprendizagem necessária, numa organização como a escola, caracterizada pela imediatez e a urgência do quotidiano, mas evitando que este registo se limite a ter um carácter meramente formal e burocrático.

Neste plano de acção deverão contemplar-se três dimensões interrelacionadas: a *dimensão curricular e pedagógica* ligada com os processos de ensino-aprendizagem; a *dimensão organizacional* relacionada com os tempos, os processos colaborativos e de liderança; e a *dimensão profissional* relativa à formação dos agentes educativos.

5) *Desenvolvimento reflexivo dos planos de acção*. Esta é a fase central do processo de melhoria da escola, aquela que envolve mais tempo, energias, tomada de decisões e reflexão *na acção e sobre a acção*. O *trabalho colaborativo* baseado na planificação, observação entre pares, troca de experiências, construção de materiais, registo de actividades e reflexão conjuntas, é o sustentáculo para o desenvolvimento dos projectos de melhoria da escola.

Não se tratando somente de aplicar um plano pré-estabelecido, mas antes de o ir reconstruindo e adequando às contingências e exigências da prática, o *diálogo permanente* entre as metas que se perseguem e a aprendizagem que se vai realizando torna-se imprescindível, na procura da *coerência* entre o propósitos educativos e as práticas que lhes dão forma. Esta perspectiva de projecto conjunto e partilhado, embora aberto e progressivo, torna-se imprescindível para dar uma *consistência educativa* e um *sentido global* às diferentes intervenções, evitando o activismo e folclore que podem indiciar alguns dos projectos de inovação "Tudo o que não incidir e não melhorar a prática, os seus processos e resultados, quer na escola, quer nas aulas, quer nas relações com a comunidade, pode converter-se em folclore" (Escudero & Bolívar, 1994:132).

6) *Avaliação do processo de trabalho no seu conjunto*. Esta dimensão é aquela que, ao ser entendida num sentido prioritariamente formativo, faz parte intrínseca do processo de melhoria, observando, analisando, interrogando e iluminando as práticas à luz dos objectivos que as orientam. Não pode, por isso, ser entendida como um processo formalista ou ritualista, mas antes como uma *atitude permanente* da escola e de todos os seus membros: alunos, professores, equipas directivas, pais, etc. subjacente e transversal a todo o conjunto de acções e decisões com o fim de melhorar as escolas *a partir de dentro*. Porque, como reforça Simons (1995:237), "se se consegue estabelecer um processo de auto-avaliação integrado na vida da escola, o desenvolvimento da mesma estará assegurado".

4.4. As relações com a comunidade envolvente: a escola em parceria

O reconhecimento da formação ao longo da vida para todos como um imperativo da sociedade actual, em que o desenvolvimento e a realização pessoais se cruzam com o desenvolvimento da cidadania e com o progresso económico (Chapman, 1996), tem vindo a recolocar a educação "no coração da sociedade" (Delors *et al.*, 1996) como uma exigência democrática central, pela qual a escola não se pode responsabilizar sozinha e fechada da realidade, num processo auto-reprodutor de uma monocultura. Como afirma Zay (1996), "o fenómeno educativo é demasiado importante para ser objecto de monopólio escolar". É preciso que, numa perspectiva ecológica e comunitária, se crie um *sistema formativo*

territorial (Alfieri, 1995), em que o contexto educativo se amplia e inter-conecta, numa dinâmica de complementariedade e de parceria, capaz de questionar e enriquecer as práticas educativas tradicionais. Neste sistema comunitário de formação, podemos contemplar dois pólos do contexto educativo:

— *O pólo territorial*, constituído pela família, entidades locais, associações, estruturas produtivas, etc., as quais devem responsabilizar-se por criar condições que permitam às pessoas conseguir uma base de experiência rica, autêntica, diferenciada e saudavelmente conflituosa.

— *O pólo escolar*, responsável pela transformação das experiências de vida em instrumentos culturais adequados à sociedade actual, permitindo aos indivíduos reflectir sobre a experiência de vida para a transformar em experiência cultural e, deste modo, poderem intervir activamente na sua preservação e transformação criativa.

Assim, a educação torna-se assunto que diz respeito a todos os cidadãos, que passam a ser actores e já não simples consumidores passivos duma educação oferecida pelas instituições, comprometendo os diferentes parceiros sociais na sua qualidade, como se propõe na 45ª sessão da Conferência Internacional da Educação (1996):

"Susitar o compromisso de todos os parceiros tais como os professores e as suas organizações, os alunos, as autoridades morais e espirituais, a família, as empresas, os *media* e os intelectuais, artistas e cientistas para que contribuam activamente para a criação de uma escola entendida como um centro activo de aprendizagem intelectual, moral, espiritual, cívica e profissional adaptada a um mundo em constante mudança".

As sinergias formativas provenientes da interacção entre estes dois tipos de espaços (pólo escolar e pólo territorial) com responsabilidades sociais e educativas diferenciadas mas complementares, obrigam a pensar a educação de forma globalizada no quadro de um território (em termos físicos e sociais), articulando políticas e vectores de acção que deverão ser integrados permitindo, assim, realizar abordagens articuladas duma diversidade de problemas, tais como a educação escolar, a educação de adultos, a inserção profissional dos jovens, a criação de emprego, a educação não formal e de tempos livres, etc. (Canário, 1996). Como assinala Zay (1996:156), "é preciso passar dos modelos de causalidade linear para os modelos sistémicos em que o problema da escola não pode ser tratado isoladamente dos outros, tanto interna como externamente ao sistema educativo".

Por outro lado, esta necessidade de pensamento global sobre a escola apresenta-se como uma via para a resolução da chamada "crise da escola", sobre a qual Canário (1996:60) reflecte:

"O que está hoje em causa, é saber se a 'crise da escola' é uma crise essencialmente de 'eficácia' e se, portanto, pode ser resolvida de uma maneira funcionalista, ou se é uma crise de

'legitimidade', o que implica que não seja susceptível de ser resolvida apenas no interior do sistema escolar, nem vista como um problema exclusivamente escolar"

Esta visão global e territorial da acção educativa, denominada como "*abertura da escola*", "*comunidade educativa*", "*escola em parceria*", "*redes de formação*" é reclamada e legitimada a partir de diversos campos, tais como a administração e organização escolar, a teoria do currículo e do ensino, a formação de professores, todos eles contribuindo para ressaltar a importância que, nos processos de mudança, reveste o axioma "pensar globalmente, actuar localmente".

a) No campo da *organização e administração escolar*, a passagem do entendimento da escola como "serviço local do Estado" (Formosinho, 1989) para "centro local de educação" (Pires, 1993) veio ressaltar, entre outros aspectos, a articulação entre o desenvolvimento organizacional da escola e o desenvolvimento local, através da realização de contratos ou projectos educativos, para os quais confluem uma diversidade de recursos e de estratégias comuns, para satisfazer as necessidades educativas formais e informais da população dum determinado território. Para Azevedo (1996), a construção progressiva da escola como "centro local de educação", também denominada pelo autor "*escola-charneira*" ou "*escola das parcerias*", é um processo social complexo, conflituoso que obrigará à definição de novas relações, papéis e funções, e a negociações lentas entre os diversos actores. Algumas das *condições* para a emergência da inter-conexão entre as dinâmicas educativas e as dinâmicas do desenvolvimento local, são assim enunciadas por este autor:

* Redefinição do modelo de administração centralista e vertical, clarificando as margens de autonomia e competências dos vários interlocutores, tanto a nível da administração central, como regional e local;

* reconstrução de um modelo de administração escolar que articule o horizontal e o vertical, o centro e a periferia, a norma e a geometria variável, estimulando a emergência de inúmeras modalidades de articulação entre os vários actores locais, de redes diversas de conjugação de esforços e de diferentes instâncias de articulação interinstitucional. Corresponderia ao Estado e à administração central o papel de incentivo, de regulação, de avaliação externa e apoio à auto-avaliação;

* promoção da territorialização das escolas, estimulando processos de parceria com outras instituições e agentes locais, estabelecendo relações preferenciais e continuadas com os pais, as autarquias, as colectividades locais, as empresas, os museus, os serviços públicos, outras escolas e as entidades e agentes locais mais significativos. A edificação destas parcerias não se faz por decreto, exigindo antes muito esforço e persistência, lideranças escolares e extraescolares fortes, capazes de estabelecer pontes, mudança de atitudes e expectativas perante a escola e vice-versa. Este envolvimento comunitário da

escola é um desafio que propõe "uma educação *pela* comunidade, porque aplicando todos os seus recursos materiais e humanos possíveis, e *para* a comunidade, pois visando, através da animação da vida comunitária, promover o seu desenvolvimento" (Rothes, 1996:238);

* adopção de uma postura mais humilde por parte das organizações escolares transformadas em serviços locais de educação, em estreita articulação com outros serviços culturais. Isto significa a necessidade da escola abandonar pretensões totalizantes, reconhecendo que, se existem serviços educativos que poderá prestar melhor do que ninguém, outros poderão ser prestados, com vantagens, por outras instituições e através de outros processos (Rothes, 1996).

Esta reconstrução de uma dimensão local da educação passa também pelo estabelecimento de redes que possibilitem a aprendizagem e a troca de experiências entre escolas a nível de um território. A organização em rede ou *reticular*, por contraposição a organização em *castelo* (Butera, 1990, citado por Canário, 1996), remete para uma visão holística da organização (integrando os aspectos formais e não formais), para a acção colectiva integrada através de projectos, para modalidades flexíveis de organização do trabalho. Esta organização em rede constitui um contributo decisivo para a mudança da escola já que estas aprendem, em grande medida, pelas trocas e o diálogo que estabelecem umas com as outras. Nos últimos anos, têm-se desenvolvido entre nós algumas experiências, de maior ou menor sucesso, baseadas na ideia de rede, umas promovidas pela Administração Central como a rede de projectos PEPT-2000, as Escolas Básicas Integradas e os Centros de Formação de Associação de Escolas e outras, mais marginais e independentes da Administração, tais como o Projecto ECO, as Escolas Isoladas, o projecto PROCUR. Actualmente, encontra-se em lançamento a experiência dos Territórios Educativos que se apresenta com grandes potencialidades na reconstrução desta dimensão local da educação.

b) No ponto de vista *curricular e pedagógico* a importância crescente da "gestão local dos currículos", na intenção de estabelecer uma maior e melhor ligação entre a cultura escolar e a cultura social e experiencial dos alunos e dos seus contextos de proveniência⁹, tem apelado também para o entendimento da aprendizagem e construção do conhecimento num sentido territorial e comunitário, permitindo, assim, às comunidades educativas adquirirem um maior protagonismo nas decisões sobre que cultura e conhecimento devem ser ensinados e aprendidos na escola e sobre como se devem organizar e avaliar os

⁹ Entre nós esta perspectiva de adequação do currículo aos contextos está contemplada formalmente no Artº 47 da Lei de Bases do Sistema Educativo e tem sido desenvolvida fundamentalmente na rede de projectos do Programa Educação para Todos que a contempla como uma dimensão obrigatória sob a designação de "Componentes Locais e Regionais do Currículo". Podem-se consultar sobre esta problemática os Cadernos PEPT 2000 nºs 4, 5, 7, 8 e 11.

processos de ensino-aprendizagem, ou seja, permitindo um maior protagonismo da escola nas decisões sobre o currículo.

A constatação da "problematicidade" da educação, da "complexidade" dos contextos, do "pluralismo cultural" e da "diversidade" de necessidades, estilos e ritmos educativos que coexistem nas nossas escolas, obrigam-nos a uma nova forma de pensar o currículo. A escola, entendida como espaço privilegiado de transmissão e criação da cultura, tem de ser necessariamente, numa perspectiva de educação multicultural e intercultural, um espaço acolhedor das diferentes histórias culturais que nela se cruzam e encontram. Pérez Gómez (1995) considera a escola como uma encruzilhada de culturas, como um espaço ecológico multicultural cuja responsabilidade específica é fazer a *mediação reflexiva* da diversidade de influências que as diferentes culturas exercem sobre as novas gerações e que o autor caracteriza como "cultura pública", "cultura académica", "cultura social", "cultura escolar" e "cultura experiencial". Para este autor (*Ibid.*:22), "a formação de cidadãos autónomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa recriar-se a cultura [...] uma escola a tempo inteiro onde o indivíduo aprende ao mesmo tempo que vive e vive ao mesmo tempo que apreende os aspectos mais diversos da experiência humana", ou, usando a metáfora de Alfieri (1995:176), "uma escola que proporcione a possibilidade de 'viajar' entre diferentes 'pontos de vista', entre diferentes 'teatros cognitivos'".

Neste contexto, têm adquirido uma importância crescente os processos de *desenvolvimento curricular*, através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade. Como já assinalávamos (Alonso, 1994c:144), desenvolver o currículo, seja a nível de escola ou de aula, implica:

"a utilização de *processos colaborativos*, através dos quais reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas, analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos, clarificar as capacidades que pretendemos desenvolver, seleccionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de globalização e de relevância, optar por metodologias que estimulem a implicação activa dos alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, procurar ou construir materiais adequados, encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa, rever periodicamente a adequação teórica e prática das nossas actuações, etc...".

Isto exige dos professores uma *atitude profissional* — reflexiva e investigativa — que lhes permita tomar decisões em contextos de incerteza, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações, olhar para as possibilidades formativas do meio, contrariamente à atitude burocrática de seguir o programa ou o manual igual para

todos, de utilizar sempre as mesmas rotinas ou as mesmas técnicas, o mesmo material e a mesma avaliação.

Esta nova forma de pensar o currículo, e que justifica a importância destes processos de "gestão local do currículo", baseia-se fundamentalmente na necessidade de articular as *aprendizagens escolares* com as *aprendizagens experienciais*, já que, como afirma Pérez Gómez (1993), corremos o risco de os alunos adquirirem duas estruturas semânticas paralelas e independentes uma da outra, ou seja, os alunos realizam determinadas aprendizagens e desenvolvem capacidades dentro da escola que só lhes servem para resolver os problemas escolares, mas não para interpretar e intervir nos problemas do quotidiano. Cada vez mais, como fruto da influência dos meios de comunicação social e não só, os alunos possuem um manancial de informações e conhecimentos desorganizados, adquiridos na "escola paralela", que não podem ser menosprezados.

Assim, uma das funções fundamentais da escola será ajudar os alunos a *organizar e a reconstruir os saberes* que já possuem, a pensar sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência, utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas. Às vezes, agimos com a certeza de que os alunos vão conseguir, por si mesmos, fazer a integração, tanto entre as aprendizagens escolares, como entre estas e as extra-escolares, mas, na realidade, sabemos que é preciso utilizar espaços e metodologias próprias para favorecer a *aprendizagem significativa e integradora*. Esta é a ideia central da aprendizagem significativa, que exige do ensino uma intervenção direccionada no sentido de desenvolver a capacidade de pensar e de agir com compreensão e possibilitar a aquisição de valores e atitudes necessários para assumir a cidadania.

À luz destas ideias, consideramos imprescindível (Alonso, 1997) questionar, no currículo, o conceito de *conhecimento valioso*. O que se considera conhecimento valioso na nossa sociedade e por isso deve ser aprendido na escola? Qual a concepção de conteúdos mais adequada para o currículo actual? Que capacidades, atitudes e valores devem ser promovidos no currículo? O que é importante avaliar e como? Quem define isto numa sociedade democrática? Podem e devem discutir-se estas questões na escola, em que tradicionalmente o currículo foi concebido como algo dado, sagrado, intocável?

A resposta a estas questões, numa sociedade democrática e plural, aponta para a necessidade de que o currículo seja *aberto e flexível* (Alonso, 1994b), o que significa considerá-lo como um *Projecto a ser construído* progressivamente (Zabalza, 1992), à medida que nos aproximamos das realidades educativas específicas. Significa manter o equilíbrio entre a existência de bases curriculares comuns a todo o território nacional — *core curriculum* — (M. J. Lima, 1996) e a aceitação da diversidade. Significa que, a partir da definição de um Projecto Básico comum, que clarificasse o que se considera fundamental e valioso numa sociedade democrática e plural, se transferisse para as escolas a responsabilidade da adequação do currículo ao seu contexto, da inclusão de componentes

regionais e locais do currículo, incentivando e apoiando os processos de desenvolvimento curricular através de recursos adequados e da formação de professores, para serem construtores de currículo e não meros executores ou consumidores de manuais.

Assim, torna-se prioritário clarificar quais são as *competências da escola* nas decisões curriculares, pois é este nível de definição curricular (*mesodesign*) que é fundamental em termos de inovação. Trata-se de potenciar a autonomia e responsabilização curricular da escola, centrando nela o controlo e a avaliação do currículo, única maneira de dar uma resposta à diversidade de culturas e necessidades educativas. Trata-se, em suma, de conciliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial e externa, e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais, com as suas linguagens, concepções e valores próprios (Apple, 1995).

Esta visão do currículo, tendente a propiciar uma formação global e significativa, pela qual a escola não se pode responsabilizar sozinha, nem fechada da realidade, apela de novo para uma *perspectiva ecológica e comunitária* da educação, através da criação do que acima denominámos como *sistemas formativos territoriais* (Alfieri, 1995), em que o contexto educativo se amplia e interrelaciona. A colaboração entre o *pólo territorial* (família, entidades locais, associações, estruturas produtivas...) e o *pólo escolar*, ao longo do processo educativo, permitirá aos alunos reflectir sobre a experiência de vida para transformá-la em experiência cultural. As metodologias utilizadas permitirão aproveitar os recursos comunitários, em situações diversificadas, que possibilitem aos alunos trabalhar sobre a própria experiência, confrontar as próprias ideias com as dos outros, aprender a reflectir e a comunicar utilizando a metacognição, utilizar processos para aprender a aprender, tornar funcionais as aprendizagens através da investigação de problemas e situações do meio envolvente, da participação em projectos de intervenção, etc.

A escola, assim considerada, converte-se numa comunidade de vida e de aprendizagem, num espaço de cultura e de formação, onde se aprendem os conceitos, procedimentos e valores da experiência humana, através da troca de significados e de vivências com os colegas e adultos. Assim "aprende-se ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende" (Pérez Gómez, 1995:22).

c) No campo da *formação de professores* tem-se revelado de especial interesse o estabelecimento de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior que formam professores e as escolas, tanto a nível da formação inicial como contínua. Esta medida surge como uma forma de possibilitar uma melhor integração entre a formação teórica e prática, entre a formação e a investigação, entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, ultrapassando o academicismo e autocentração tradicional da Universidade e da formação que proporciona aos professores.

A criação de parcerias colaborativas entre a universidade e as escolas (Lasley *et al.*, 1992; Rudduck, 1992; Watson & Fullan, 1992; Goodlad, 1994) constitui um impulso para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola, revertendo também na capacidade da universidade adquirir um conhecimento mais adequado da realidade escolar e, portanto, das necessidades de formação dos professores e estratégias mais adequadas. A partilha do poder e a procura de consensos sobre objectivos, colocando os interesses particulares ao serviço de projectos comuns é o que caracteriza este tipo de parcerias colaborativas (Lasley *et al.*, 1992). Segundo Grimmet (1993:200), a colaboração envolve "uma negociação mútua de intenções e interesses entre as partes comprometidas no propósito comum de melhoria de um programa de formação de professores". A coerência e utilidade desta parceria depende, como propõe Rudduck (1992), da capacidade de ultrapassar as barreiras tradicionais existentes entre ambas instituições, de forma a construir um compromisso e visão partilhada sobre o ensino, a formação e a mudança, que estabeleça as bases para uma colaboração estreita em domínios como a formação inicial de professores, o apoio aos professores principiantes, o estímulo ao desenvolvimento profissional permanente, a construção de conhecimento através da investigação-acção, os programas de desenvolvimento curricular baseado na escola, etc.

Uma das realizações de parceria interinstitucional mais conhecida é a das *Escolas de Desenvolvimento Profissional* — "Professional Development Schools" — (Holmes Group, 1986 e 1990; Smith, 1992; Montero & Molina, 1996) nos Estados Unidos, desenhadas para serem centros de desenvolvimento profissional e de melhoria do ensino, com base na colaboração entre investigadores/formadores universitários e gestores e professores da escola através da reflexão e da pesquisa conjunta.

Watson & Fullan (1992), ao reflectir sobre um Consórcio de Aprendizagem entre a Universidade de Toronto e uma rede de escolas, tendente a estabelecer laços entre a formação de professores e o desenvolvimento da escola, apresentam alguns temas e dilemas que se revelaram significativos ao longo deste programa de parceria, centrados no problema da *coordenação*, do equilíbrio entre *centralização-descentralização*, num movimento entre estratégias de cima para baixo e de baixo para cima, das *sinergias* desencadeadas e da *mudança nas culturas* da universidade e das escolas.

Entre nós, há ainda um longo caminho a percorrer na superação da metáfora dos "dois mundos". A maior parte das parcerias entre universidade e escolas ficam reduzidas a nível da formação inicial em torno da realização das Práticas Pedagógicas, embora numa perspectiva limitada, em que a parceria é feita mais a nível individual com alguns professores cooperantes, que colaboram na formação durante um período, do que a nível da escola como um todo. Por vezes pode dar a ideia de uma espécie de aluguer de salas de aula e de professores cooperantes para a realização das práticas em lugar de um contrato capaz de mobilizar ambas as instituições em torno de um projecto comum de formação e

de mudança. Existem, no entanto, no âmbito da formação contínua, algumas realizações prometedoras, ainda que isoladas, que incorporam a visão de parceria colaborativa aqui defendida, entre as quais podemos citar, na Universidade do Minho, o Projecto de Educação para o Desenvolvimento de S. Torcato (Sarmiento *et al.*, 1996), desenvolvido no âmbito do ensino recorrente, e o Projecto PROCUR de que daremos conta mais adiante. Teremos oportunidade de analisar as virtualidades desta perspectiva de parceria que desencadeia sinergias várias incidindo na mudança e melhoria organizacional, cultural e pessoal através da aprendizagem colaborativa entre instituições com tradições, culturas e saberes diversificados.

Em conclusão, esta dimensão de abertura da escola, nas suas diferentes vertentes, é central nos processos de inovação e de mudança *na* e *da* escola já que, como temos vindo a questionar, as escolas são organizações com capacidade de melhorar, mas que dificilmente o poderão fazer sozinhas.

4.5. Factores e condições que influenciam a melhoria da escola e o desenvolvimento profissional

Depois de analisar várias propostas acerca das condições necessárias para a melhoria escolar e dos factores que estimulam o acontecer da inovação (Wideen, 1992; Hopkins & Wideen, 1984; Vandenberghe, 1988; Holly & Southworth, 1989; McLaughlin & Marsh, 1990; Schlechty, 1990; Montero & Molina, 1996), reflectiremos sobre alguns dos factores considerados mais influentes na hora de interligar os ingredientes do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento da escola:

a) O factor *tempo* é um elemento muito importante na estruturação do trabalho dos professores e, em consequência, nas possibilidades de melhoria da escola. Hargreaves (1996), que se tem dedicado ao estudo desta questão, critica o crescente controle e regulação administrativa do trabalho e do tempo dos professores — tempo de preparação, tempo de trabalho em equipa, tempo de reflexão, tempo de formação —, num crescente divórcio entre a definição administrativa do tempo baseada numa perspectiva *monocrónica e masculina*, típica das relações mercantis e produtivas, e a sua definição *policrónica e feminina* característica dos professores, mais baseada nas relações pessoais e na gestão flexível daquele.

Por outro lado, a disponibilidade de tempo, dentro do horário lectivo, para a planificação e discussão conjunta, é uma aspiração legítima e imprescindível nos projectos de inovação e de formação centrada na escola, já que este é um factor que leva muitos professores a desistir, recaindo o peso no voluntarismo e militância de poucos, com grandes custos de cansaço e desgaste pessoal e profissional. Mais adiante, veremos como o

factor tempo no Projecto PROCUR se revelou inicialmente como um constrangimento de peso, sendo progressivamente encontradas, pelas equipas, formas criativas de gestão do mesmo, na utilização do seu "tempo pessoal" para reuniões de planificação e avaliação reflexiva e para participação em sessões de acompanhamento e de formação.

b) O *empowerment*, mediante o qual os professores numa escola "desenvolvem a capacidade de tomar conta do seu crescimento profissional e da resolução dos seus problemas" (Montero & Molina, 1996:324), sendo considerado como um movimento para estimular a democratização da vida escolar, o compromisso com a aprendizagem comunitária, assim como a autonomia e responsabilização pela própria formação.

Vários autores (Elbaz, 1991; Goodson, 1991; Sarmiento, 1994; Hargreaves, 1996) têm relevado a importância da "voz" dos professores em articulação com a promoção dum "visão" (concepção educativa) comum da tarefa educativa. Dar voz aos professores significa acreditar nas pessoas acima das estruturas, criar espaços de expressão e de significação dos seus pontos de vista, dos seus problemas, das suas incertezas e dilemas. Se não se compreende a sua voz não se entenderá o seu ensino. Por isso, Goodson (1991) propõe como prioridade não só escutar a voz do docente, mas também acolhê-la como prioridade nos processos de desenvolvimento profissional.

Mas Hargreaves (1996) chama a atenção para o perigo dum mundo de voz sem visão, característico do individualismo e da falta de autoridade e sentido comunitário da sociedade pós-moderna. Reclama, assim, a necessidade de escutar as vozes dos professores e, ao mesmo tempo, tentar comprometê-las, reconciliá-las e dialogar com elas, sendo importante, "não só ter presente a estética da articulação das vozes, mas também a ética do que estas articulam" (*Ibid.*:275). É por isso que a aquisição de poder e autonomia dos professores deve ser vista num contexto de participação e colaboração no âmbito da instituição escolar em que, ao partilhar valores e propósitos comuns, se possibilita uma maior assertividade política, assim como a capacidade para aprender conjuntamente e dar respostas adequadas às solicitações do meio em termos de mudança. Assim, entendida a autonomia docente como a capacidade de dar respostas inteligentes, reflectidas, adequadas e concertadas às complexas e diversas situações e problemas educativos que se levantam no dia a dia das escolas, a sua ligação à formação e desenvolvimento profissional torna-se evidente. Como têm evidenciado a maioria dos estudos sobre inovação (Vandenberghe, 1988) a mudança e a melhoria da educação dependem, em grande medida, do que os professores *pensam e fazem*, afirmação simples, mas complexa nas suas implicações.

c) A *adopção de decisões partilhadas*, que influencia simultaneamente o desenvolvimento pessoal/profissional e os resultados organizativos, em termos de crescimento e melhoria da escola. Para Montero & Molina (1996:325) o exercício desta capacidade de decisão conjugada "requer uma formação específica dos membros da

organização (somente se faz o que se aprende), ao mesmo tempo que a sua prática constitui, em si mesma, estratégia de desenvolvimento profissional (só se aprende o que se faz)". Esta formação deveria estar orientada em três frentes: o conteúdo dos temas tratados na tomada de decisões; os processos de adopção da decisão; e as capacidades e estratégias de negociação. Trata-se de aumentar, por parte dos próprios membros da organização, o conhecimento dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Para Barroso (1996:187), "Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado", permitindo uma participação mais inteligente, ajustada e concertada.

d) A construção duma *cultura de colaboração* na escola. Como tivemos oportunidade de reflectir nos capítulos precedentes¹⁰, o desenvolvimento duma cultura de colaboração entre professores e entre alunos tem vindo a ser considerado como uma condição indispensável para a melhoria da escola, favorecendo também o desenvolvimento profissional dos professores e as práticas de ensino. Esta perspectiva de colaboração, considerada por alguns autores como um "novo paradigma para o pensamento, a investigação e a prática educativa" (Escudero, 1990:198), implica, como assinala Marrero (1995:300) "uma determinada concepção das *escolas* como organizações educativas, uma determinada concepção do *currículo* e do ensino, uma determinada maneira de pensar acerca dos *professores* enquanto profissionais e uma concepção das relações da escola com o *meio social*, político e cultural", em que a colaboração desempenharia uma função articuladora central em termos de mudança.

Na perspectiva da análise micropolítica, podem-se distinguir, na escola, diferentes níveis de colaboração (Ball, 1989), que incluem, tanto a *colaboração vertical* (a nível da liderança e gestão), como a *colaboração horizontal* (tanto formal como informal), que afectam as relações entre os professores e entre os alunos, e outros membros da comunidade, tais como os auxiliares da acção educativa ou outros trabalhadores que exercem a sua função na escola; e a *colaboração com a comunidade* envolvente, relativa às relações com as famílias e outras instituições externas.

Assim, a colegialidade baseada em processos de colaboração é um eixo central do desenvolvimento organizativo e das condições para a inovação, favorecendo a criação colectiva de perspectivas e metas partilhadas e de produção de conhecimento necessário para orientar de forma articulada a acção educativa. Segundo Barth (1990, citado por Marcelo, 1996a:22), a aprendizagem colaborativa entre professores requer a presença de quatro tipos de comportamento:

¹⁰ No Capítulo I tivemos oportunidade de desenvolver com alguma profundidade o tema das culturas de colaboração ao tratar das culturas profissionais docentes. Do mesmo modo, tocamos também este tema no Capítulo III, ao tratar do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva ecológica.

"Os professores falam das suas práticas de forma regular, concreta e precisa. Os professores observam-se uns aos outros nas suas aulas e reflectem posteriormente sobre elas. Os professores trabalham em equipa sobre o currículo, planificando, desenhando, investigando e avaliando. Finalmente, os professores comunicam uns aos outros o que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão".

Entre as estratégias para estimular a colaboração, destacamos alguns dos modelos acima apresentados para promover o desenvolvimento organizativo, a formação centrada na escola ou o desenvolvimento curricular baseado na escola, dado o carácter colegial implícito nestes modelos, todos eles articulados em torno da revisão, planificação, acção e reflexão conjuntas sobre as melhorias a introduzir nas práticas educativas numa escola, sem esquecer o carácter informal da colaboração, que se promove em cada momento e em cada encontro através das atitudes e gestos relacionais, tal como o assinalam Fullan & Hargreaves (1992:66):

"As culturas colaborativas encontram-se em todas partes da vida da escola: nos gestos, brincadeiras e olhares que dão mostras de simpatia e compreensão; no trabalho duro e interesse pessoal mostrado nos corredores, nas festas de anos, passeios ou outros pequenos rituais; na aceitação e interconexão das vidas pessoais e profissionais; no reconhecimento público, gratidão; e no partilhar e discutir ideias e recursos..."

Apesar da coincidência em considerar a colaboração como um factor central no desenvolvimento da escola, dos professores e da inovação curricular, ao analisar-se as consequências contraditórias da desregulação do ensino por parte do Estado, têm surgido algumas vozes críticas (Smyth, 1993; Gimeno, 1995) a alertar para o perigo da retórica que pode envolver, enquanto conceito atractivo e optimista, desligado das condições de trabalho dos professores nas escolas, gerando "novos mitos e slogans vazios de conteúdo" (Little, 1989). Para Marcelo (1996a:26), baseando-se nestas posturas críticas,

"Pretender que os professores colaborem sem modificar as condições de trabalho, sem alterar o grau de participação dos professores na tomada de decisões organizativas e curriculares, sem que a formação de professores os capacite para abordar as situações conflituosas reduzindo a incerteza do ensino, sem que os centros possuam uma organização mais flexível e autónoma, sem diminuir os controlos burocráticos dos professores, sem que a administração se relegue o direito de decidir sozinha sobre questões importantes, etc., falar de colaboração, nestas circunstâncias pode constituir um novo exercício intelectual com escassas possibilidades de modificar e alterar a realidade".

É por isso que este conceito de colaboração, enquanto utopia educativa, deve ser trabalhado conjuntamente com outros, como o de autonomia, participação, poder e

profissionalização, criando as condições políticas, organizacionais e pedagógicas para que se possa construir como realidade possível no dia a dia das escolas.

e) O desenvolvimento do *compromisso organizativo* dos professores e outros membros da comunidade é outro factor a ter em conta, considerando-se a *motivação* para aprender e o *sentido de eficácia* como uns dos predictores mais poderosos da melhoria da escola e do profissionalismo docente (Montero & Molina, 1996). As características de uma configuração organizativa parecem estar relacionadas com a quantidade e qualidade da motivação das pessoas que a integram, o que determina a sua capacidade para se confrontarem com os problemas de forma profissional e séria, não se conformando com respostas superficiais e burocráticas (Humphrey, 1989). Com base numa revisão da investigação em psicologia do trabalho e dos efeitos escolares, Reyes (1992, citado por Montero & Molina, 1996), apresenta três dimensões configuradoras do compromisso organizativo dos professores: (a) confiança nas metas da escola e nas capacidades dos alunos para aprender; (b) vontade de participar como membro activo da escola; (d) disposição para realizar esforços e trabalho "extra" a favor da escola, para além do mínimo burocrático.

Num clima de desconfiança social nas potencialidades da escola, de burocratização, intensificação e desqualificação, gerador de mal-estar docente, é preciso recuperar o compromisso e sentido de eficácia docente através de processos como o apoio organizativo, clima de colaboração, apoio à inovação, supervisão, participação nas decisões, entre outros, já que é este compromisso partilhado que faz a diferença nas organizações.

f) Dentre estes apoios, ressalta como uma condição evidenciada por todos os estudos sobre a inovação e melhoria da escola (Holly & Southworth, 1989; McLaughlin & Marsh, 1990; Leithwood, 1992; Sergiovanni, 1992; Wideen, 1992; Fullan, 1993) o *papel das lideranças*, tanto internas como externas, entre as quais destacamos o papel central do director ou conselhos directivos, dos coordenadores de projectos e equipas, assim como dos assessores ou consultores externos à organização. Como afirma Grilo (1996:22), "a liderança é, talvez, o factor central do funcionamento das escolas".

Relativamente ao papel e competências dos *directores de escola*¹¹, estes são vistos como figuras centrais e poderosas na adopção e rumo da inovação (Nias *et al.*, 1992). Segundo Wideen (1992), "a sua atitude perante o profissionalismo docente assim como a sua visão do que é uma educação de qualidade para os alunos, parecem ser os fundamentos que suportam a mudança". Como assinala Senge (1990), as nossas visões míticas e

¹¹ Utilizamos a designação de "director" para nos referirmos às diferentes realidades que corporificam as funções de direcção e gestão das escolas, entre nós denominadas como "Director" nas escolas do 1º Ciclo e "Conselho directivo" nos outros níveis de ensino.

tradicionais dos directores de escola assentam numa perspectiva individualista e heróica da função, que colocam o foco antes em acontecimentos a curto prazo e em heróis carismáticos, do que em forças sistemáticas e na aprendizagem colectiva. Pelo contrário, os líderes futuros nas organizações escolares, enquanto organizações que aprendem, devem ser vistos como *designers, administradores e formadores*.

"Eles são responsáveis pela construção de organizações onde as pessoas expandem continuamente as suas capacidades para compreender a complexidade, clarificar a visão e melhorar concepções partilhadas — ou seja eles são responsáveis pela aprendizagem contínua" (*Ibid.*:340).

Tendo em conta que a *mudança* e a *aprendizagem* estão ligados pelo *encorajamento*, esta perspectiva dos directores escolares como *estimuladores de processos de aprendizagem organizacional*, combinando para isso estratégias de *pressão* e de *suporte* (Fullan, 1986), é uma característica relevada por todos os autores que estudam o tema da liderança escolar (Bennis & Nanus, 1985; Holly & Southworth, 1989). Entre estas estratégias, ressaltam a promoção da autoconfiança e do pensamento criativo, o reconhecimento dos bons resultados, o suporte e apoio nos insucessos. Por outro lado, a *aprendizagem da inovação* é reconhecida como uma das facetas fundamentais e mais desafiadoras nos processos de mudança, cabendo aos líderes um papel fundamental nestes processos.

Chistensen (1992), na sua pesquisa sobre o papel do director nas "escolas aceleradas" (*Accelerated Schools*)¹², conclui que, em grande medida, o sucesso do projecto está relacionado com a capacidade dos directores para: aprender a considerar os alunos como foco central; partilhar o poder, fomentar um clima e procedimentos de confronto, de desafios e "correr riscos", disponibilizar tempo para interagir com alunos, professores e comunidade e ajudar a construir uma visão partilhada da educação nos espaços de debate, de acção e de avaliação contínua. Holly & Southworth (1989:21) entendem que o director, enquanto líder de aprendizagem nas organizações, pode oferecer dois contributos fundamentais: (a) fazer o possível para prevenir a burocratização das escolas; e (b) tentar transformar a Escola que Aprende na sua versão dinâmica, ou seja na Escola em Desenvolvimento, em que todos os seus participantes estejam envolvidos activamente no levantamento das necessidades, na definição das metas e na participação em projectos de desenvolvimento e autoavaliação.

¹² As *Accelerated Schools* caracterizadas por possuir um número elevado de alunos "em risco", constituíram um projecto que combina um currículo relevante, técnicas de ensino específicas e uma organização escolar criativa para acelerar o progresso dos alunos. Ela combina três princípios fundamentais: unidade de metas e partilha de propostas de acção, poder de decisão ligada à responsabilidade e estimulação das potencialidades (Chistensen, 1992).

Por seu lado, Fullan (1993), ao criticar as políticas de reforma que colocam uma excessiva preocupação nas estruturas e nas técnicas de gestão, em lugar de se preocuparem com o ensino e a aprendizagem e com a criação de culturas de colaboração, chama a atenção para as numerosas ambiguidades e dificuldades com que são confrontadas as equipas directivas, especialmente perante a variedade, e por vezes contraditoriedade, de normas e requisitos impostos constantemente às escolas pela administração. Recolhendo várias propostas surgidas de estudos sobre o tema, este autor (*Ibid.*:73-75) retira quatro conclusões sobre o *papel dos directores na melhoria da escola*:

1) Os estilos de liderança "autocrática" ou "permissiva" não se adequam ao futuro papel das escolas em desenvolvimento. O estilo de liderança forte, clara e democrática impõe-se, no sentido de ajudar a desenvolver uma cultura de aprendizagem e de colaboração.

2) Este tipo de liderança precisa de capacidades e competências específicas, ainda que a questão de quais sejam essas capacidades esteja por resolver, verificando-se, contudo, o surgimento de algumas linhas prometedoras sobre a formação dos gestores escolares (Sergiovanni, 1992; Leithwood, 1992). Por exemplo, Shakeshaft (1987) e Rothschild (1990) concluem que a socialização das mulheres as prepara melhor do que aos homens para dirigir e liderar as organizações escolares (embora, paradoxalmente, se verifique, pelo menos entre nós, que a maioria dos corpos directivos se encontra nas mãos dos homens). As mulheres, segundo este último autor, tendem a negociar os conflitos de maneira a proteger as relações de trabalho existentes e tendem antes a valorar as relações consigo mesmas e com os outros, como parte do seu compromisso pessoal, do que com uma função instrumental. Assim, para as mulheres com funções de liderança o foco coloca-se na relação com os outros, nos processos de ensino e aprendizagem, e na construção de uma comunidade educativa.

Trata-se, segundo Benavente *et al.* (1995), de que as pessoas com cargos de direcção não só possuem capacidades pessoais, mas também o saber para as utilizar, facilitando a reorganização da vida escolar colectiva, procurando conciliar o rigor, a eficácia e a convivialidade, o que passa por: saber afirmar-se, mantendo um clima de relação correcto; ser emocionalmente estável, de maneira a poder resistir a níveis de *stress* por vezes intensos; saber exprimir-se e escutar os outros, como bases fundamentais de comunicação; saber manejar e divulgar informação; saber negociar, de forma a conciliar a procura de afirmações individuais com objectivos comuns, ou seja, saber gerir as divergências.

3) Os líderes educacionais devem aprender a influenciar e coordenar os processos, dinâmicos, complexos e não lineares de mudança. Assim, estes deveriam avançar para: desenvolver uma nova compreensão do controlo; desenhar usos apropriados do poder;

organizar equipas de aprendizagem auto-organizadas; adoptar riscos e desafios; melhorar as competências de aprendizagem em grupo; criar variedade de recursos.

4) Nas organizações que aprendem, os professores adquirem um sentido de autonomia (*empowerment*) e de compromisso tal com a organização e com a prática que os líderes actuais se tornarem obsoletos e prescindíveis. Cada professor ou grupo de professores transforma-se em líder, ou, como afirma Fullan (1983:75), "os ideais, normas e práticas dos grupos geram a sua própria pressão para o desenvolvimento continuado sendo a ausência de professores enquanto líderes do quotidiano o que torna importante o papel do director".

Em consequência, um dos papéis do director, enquanto líder, será criar as condições favoráveis para a *emergência dum outro tipo de lideranças*, tanto internas como externas à organização, com funções de orientação, coordenação, formação, consultadoria, assessoria, etc., sem as quais dificilmente a ideia da aprendizagem organizacional poderia ser concretizada, tendo em conta que esta se sustenta basicamente no trabalho colaborativo, o qual, para além da sua dimensão espontânea, precisa de uma organização em equipas educativas que lhe dêem corpo e o consubstanciem¹³. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento, nas escolas, de formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança, sem as quais não se poderão empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários para que a escola se constitua como um *sujeito social coerente* e encontre o "justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa" (Barroso, 1996:187). Este autor, num estudo actual sobre a autonomia das escolas portuguesas encomendado pelo Ministério de Educação (Barroso, 1997), propõe, entre outras medidas, a formação dos responsáveis pelos cargos de gestão, quer estes sejam do topo ou da gestão intermédia, que é uma zona muito abandonada em termos de qualificações.

Para sintetizar este ponto das condições facilitadoras da inovação e o desenvolvimento profissional dos professores, recorreremos à proposta de Santos (1993:18) que defende que, para conseguir a mudança das práticas curriculares na escola, é preciso que existam três condições simultâneas: QUERER, SABER e PODER.

Nem tudo está nas mãos dos professores. Também não depende tudo da Administração, nem do contexto organizativo e social da escola. A integração de todos estes elementos torna possível a transformação duma realidade, dominada pela racionalidade técnica, numa realidade presidida pela racionalidade prática.

¹³ Desenvolveremos mais adiante este tema das lideranças, ao tratar do assessoramento externo às escolas em desenvolvimento.

5. Níveis e modalidades de inovação

Marcelo (1996), baseando-se nos trabalhos de Romerg & Price (1983), diferencia entre *inovações menores e radicais*, afectando as primeiras um aspecto parcial do ensino, como pode ser a introdução de uma nova técnica de aprendizagem da leitura, enquanto que as segundas afectariam as estruturas, tradições e sistemas culturais arraigados nas escolas, como por exemplo, a elaboração de projectos curriculares integrados em equipa, característico do projecto PROCUR. Outros autores, como Cuban (1992), diferenciam entre *mudanças de primeira e de segunda ordem*, segundo a sua potencialidade para se situarem nos aspectos pontuais, formais e externos da cultura da escola, ou para incidirem nas estruturas profundas e sistemas de pensamento e actuação dos participantes nos processos de inovação. Por seu lado, Vandenberghe (1988) diferencia entre inovações *altamente estruturadas*, que implicam pequenas mudanças (por exemplo, o ensino assistido por computador) e que exigem uma especificação clara antes da sua aplicação, e as inovações *menos estruturadas* em que a sua especificação se vai definindo e esclarecendo no seu processo de desenvolvimento através duma compreensão progressiva.

Quanto aos modos de planificar e desenvolver a inovação, já tivemos oportunidade de apresentar diferentes modelos, de acordo com os enfoques teóricos. Retomaremos, pela pertinência que reveste para o nosso trabalho, a classificação apresentada por Wallace & McMahon (1984, citados por Marcelo, 1996a) em que a planificação de tipo *evolutivo e flexível* se apresenta como aquela que mais se adequa, tanto à natureza social e cultural da própria inovação, como ao contexto caótico e versátil das organizações escolares. Segundo Marcelo (1996a:15), a flexibilidade implica a "capacidade para dar resposta às circunstâncias mutáveis através de um processo de planificação que supõe atenção ao estabelecimento de metas, seguimento e ajuste constante dos planos". A acomodação constante das metas e estratégias em função dos acontecimentos imprevisíveis e das pressões, tanto internas como externas, exige uma atitude de observação sensível e de diálogo permanente com a realidade, de forma a poder adoptar as decisões mais adequadas e pertinentes. Como afirmam Wallace & McMahon (1994:30), "A base da flexibilidade é um processo mais ou menos continuado de criação, seguimento e ajustamento dos planos elaborados", ou como fazer uma viagem de exploração e descoberta, de procura e de prazer, ainda que não isenta de dificuldades e problemas.

Em consequência dum estudo realizado numa escola em processo de mudança, estes autores recomendam alguns *princípios* a ter em conta nos programas de inovação: acção em vez de planificação; gerar uma *visão* (filosofia e metas partilhadas) a partir das actividades, em vez de basear as actividades numa visão.

Trabalhando sobre a inovação, discutindo com os colegas, realizando experiências positivas e negativas e reflectindo sobre elas, os princípios subjacentes tornam-se cada vez

mais claros e os professores descobrem o significado da inovação, através das práticas pedagógicas quotidianas. É o que Vandenberghe (1988:171) denomina como *éclaircissement*, ou seja, aquele processo mediante o qual cada utilizador desenvolve a sua compreensão da inovação e as suas crenças durante a sua realização.

Neste mesmo sentido se pronuncia Fullan (1993), baseando-se num conhecido estudo desenvolvido por Nias, Southworth & Campbell (1992) em cinco escolas primárias inglesas, envolvidas num projecto de desenvolvimento curricular baseado na escola. Contrariamente às noções populares sobre a mudança, estas escolas não se desenvolveram orientadas por um plano estratégico de desenvolvimento da escola, mas antes, este plano e a visão partilhada foram sendo construídos através dum processo de acções concertadas, em que os professores tentavam progressivamente pôr em prática as ideias e valores que partilhavam com os seus colegas, na medida em que sentiam que beneficiavam a aprendizagem dos alunos.

6. O ciclo do processo de inovação: fases e condicionantes

Partindo da ideia básica de que a mudança é um processo e não um mero acontecimento, os estudos sobre os processos de inovação e da mudança que os acompanha têm tentado descobrir e conceptualizar algumas fases e os factores a elas associados, durante as quais se desenvolvem os processos de mudança nas escolas. Fullan (1982:39), num trabalho já clássico mas ainda actual, recolhendo vários contributos, apresenta quatro amplas fases: (1) Fase de *iniciação ou mobilização*, que consiste nos processos através dos quais um grupo ou uma instituição decidem empreender para a mudança; (2) fase de *implementação* (usualmente os primeiros dois ou três anos de uso) que abrange as primeiras tentativas de levar à prática um projecto; (3) fase de *continuação, incorporação ou institucionalização* que se refere à forma como as mudanças se tornam parte integrante dos sistemas organizativo e pedagógico correntes; e (4) *resultados* obtidos em função da implementação e continuação da inovação. A estas fases, juntaremos uma nova caracterizada como (5) *difusão* da inovação, na qual se pretende divulgar e ajudar novos usuários a iniciar uma inovação já experimentada e institucionalizada, noutros contextos.

Como já afirmámos anteriormente, a propósito da natureza da inovação e das metodologias para o desenvolvimento da escola, estas fases não podem ser consideradas numa perspectiva linear e compartimentada, mas antes numa perspectiva que ressalta o seu carácter moroso, interactivo, complexo e em espiral. Segundo Fullan (*Ibid.*:41), o tempo requerido para percorrer este ciclo de inovação é lento e precisa de muita persistência; inclusive aquelas mudanças menos complexas, ou de primeira ordem, demoram entre três a cinco anos a tornar-se consistentes.

1) *A iniciação da inovação* tendente à sua adopção é uma das fases mais estudadas e configura o processo de surgimento, desenho, lançamento e clarificação da inovação, com vista a criar as condições para desencadear determinados processos de mudança considerados necessários e importantes. Parece oportuno diferenciar entre as inovações que se introduzem por iniciativa da Administração ou de outros organismos ou instituições, como Universidades ou Centros de Formação por exemplo, e aquelas que surgem por iniciativa das escolas ou grupos de professores, seja ao abrigo de concursos como os do IEE ou PEPT, ou de forma independente. Ambos os tipos de iniciação configuram processos inovadores diferentes, embora, de acordo com os apoios oferecidos e das condições criadas, qualquer destes enfoques possa ter sucesso sempre que, ultrapassando as perspectivas tecnológicas e racionalistas da inovação, se consiga envolver activamente a escola e os professores na sua apropriação. A este respeito, Benavente (1996:57) reflecte:

"Se é verdade que as inovações impostas centralmente chocam muitas vezes com a resistência passiva dos professores e das escolas, também é verdade que as inovações locais morrem muitas vezes sem se propagarem horizontalmente e não chegam a traduzir-se em quaisquer mudanças incorporadas no quotidiano escolar. O reconhecimento da importância das inovações locais não dispensa as políticas centrais, antes lhes formulam exigências de orientação, de coordenação, de avaliação e de apoio".

No mesmo sentido, Vandenberghe (1988) referindo-se às "inovações a grande escala", chama a atenção para o facto de que, sendo importante a existência de directrizes políticas claras a nível nacional que definam as grandes prioridades em termos de inovação, a diversidade entre as escolas exige a procura de equilíbrio entre os enfoques progressivos e os regressivos "em que os 'de cima' e 'os de baixo' devem aprender a funcionar num sistema misto que combine a iniciativa local partilhada e o centralismo necessário à consecução de certos princípios fundamentais" (*Ibid.*:163)

Por outro lado, Fullan (1982) e Miles (1992, citado por Marcelo, 1996b) estabelecem que algumas características a ter em conta na difusão inicial da inovação, através da qual os participantes criam e partilham informação entre si para chegar a um entendimento mútuo, seriam: (a) *Clareza*, devendo ser conceptualmente clara, não confusa, vaga ou excessivamente complexa; (b) *relevância*, ou seja significativa e relacionada com as preocupações dos professores; (c) *representação da acção*, ou seja, susceptível de ser exemplificada através de demonstrações e experiências; (d) *potencialidade*, no sentido de provocar motivação, interesse e estar orientada para a acção; (e) *competência* ou percepção antecipada da capacidade para desenvolver as acções projectadas.

Segundo Fullan (1982:42), algumas das condições que facilitam ou dificultam a implicação dos professores na adopção da inovação estariam relacionados com os seguintes factores (Figura 3).

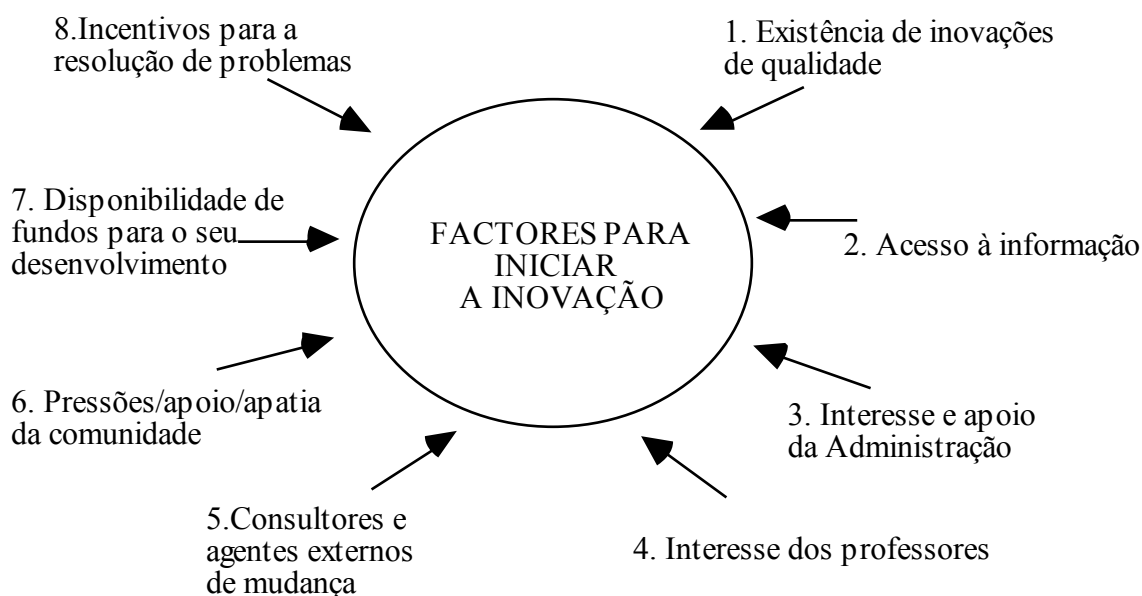


Figura 3. Factores associados com a iniciação da inovação (Fullan, 1982)

Como se pode apreciar, algumas destas variáveis relacionam-se com a relevância prática da inovação, com os incentivos e apoios externos, tanto da parte da administração, como de assessoramento externo especializado e de recursos económicos e materiais, embora se considere que a motivação e disposição dos professores para se envolverem num processo de mudança seja o requisito fundamental. No entanto, estes factores não se podem considerar como estáticos ou fazendo parte dum momento específico, já que pela nossa experiência, a iniciação é também um processo complexo e lento, sem fronteiras definidas em que, à medida que se vão dando passos, fazendo negociações, conseguindo resultados, envolvendo novos membros, as metas se vão reestruturando e adequando às necessidades e exigências emergentes.

2) *A implementação da inovação* considera-se como o processo mediante o qual as inovações são *assumidas e adoptadas* pelos professores e outros membros da comunidade, levando à decisão de as pôr em prática e as experimentar. Como já defendemos, ao tratar das perspectivas sobre a inovação, uma das dimensões importantes a considerar é a *dimensão pessoal da mudança* que deve afectar às teorias implícitas e crenças dos professores, para além da procura de mudanças visíveis nos comportamentos. Mas, como se pergunta Marcelo (1996b), será preciso esperar que mudem as concepções e crenças dos professores para que, posteriormente, se decidam a incorporar a inovação proposta nas suas práticas docentes? A resposta, como tivemos oportunidade de discutir no Capítulo II, é que a mudança das práticas se produz de forma dialéctica entre a experimentação e a reflexão, pelo que os processos de implementação da inovação devem utilizar dispositivos que articulem estreitamente estas duas dimensões teórico-práticas da formação. A este respeito,

Guskey (1986, citado por Marcelo, 1996b) apresenta um modelo de mudança profissional (Figura 4) em que parte do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam na medida em que estes vão percebendo resultados positivos na aprendizagem dos alunos, entendendo esta num sentido abrangente (motivação, atitudes, participação, resultados...).

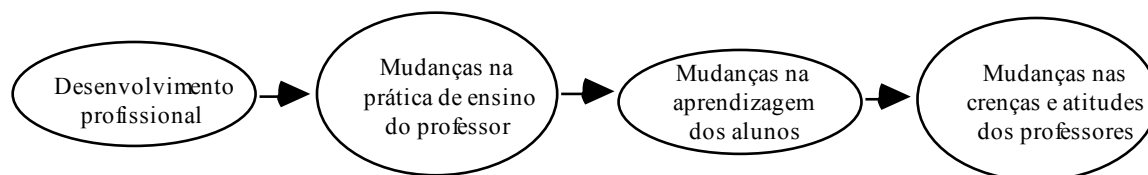


Figura 4. Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986)

A atitude dos professores perante a inovação está condicionada pela sua percepção das relações entre o projecto de inovação e os objectivos da escola ou da aula. O sentimento de que a inovação ajuda a resolver os problemas dos alunos, inclusive daqueles menos motivados ou com dificuldades, influenciará positivamente a continuação da participação, ao sentirem que controlam a situação aumentando o seu sentido de eficácia (Vandenberghe, 1988).

Outro aspecto a considerar, nesta perspectiva pessoal da mudança, é a necessidade de adaptar os dispositivos de inovação às *percepções e preocupações* dos professores, recolhendo dados sobre estes aspectos que permitam ir adequando o projecto à sua evolução.

A este respeito, Marcelo (1996b), na ampla revisão que faz sobre as fases da inovação, recolhe um contributo do modelo *CBAM (Concern Based Adoption Model)* sobre os *Níveis de Uso da Inovação* (Quadro 2) que nos parece oportuno consignar aqui, pelas suas potencialidades para compreender a diversidade dos processos de mudança dos professores ao longo do tempo.

7. Renovação	Estado em que o usuário reavalia a qualidade do uso da inovação, procura outras alternativas para conseguir um maior impacto nos alunos, analisa novas metas e novos processos de desenvolvimento.
6. Integração	Estado no qual o usuário combina os próprios esforços com os dos seus colegas no uso da inovação para conseguir um impacto colectivo numa esfera comum de influência.
5. Refinamento	Estado no qual o usuário modifica e adequa o uso da inovação para melhorar o seu impacto nos alunos. As modificações baseiam-se no conhecimento das consequências nos alunos, a curto e a longo prazo.
4. Rotina	O uso da inovação estabiliza-se produzindo poucas mudanças. Dedicar-se pouco tempo ou esforço a melhorar o uso da inovação e as suas consequências.
3. Uso mecânico	Estado no qual o usuário se centra sobretudo nos esforços a curto prazo, na utilização pontual da mesma com pouco tempo para reflectir. As mudanças vão mais ao encontro das necessidades dos professores do que das dos alunos. O usuário esforça-se em dominar as tarefas, por vezes de forma superficial ou errada.
2. Preparação	Estado em que o usuário se está a preparar para utilizar pela primeira vez a inovação.
1. Orientação	Estado em que o usuário já adquiriu ou está a adquirir informação sobre a inovação, explorando as suas exigências e o seu valor
0. Não Uso	Estado em que se possui pouco ou nenhum conhecimento da inovação. Não há envolvimento na inovação

Quadro 2. Níveis de uso da inovação (Hall & Hord, 1987)

Por outro lado, Nisbet (1975) alerta para alguns dos problemas a serem confrontados nesta fase, agrupando-os em quatro tipos de dificuldades que os professores devem ultrapassar na implementação da inovação:

- a) o incremento da *carga de trabalho* inerente à introdução de novas metodologias e formas de actuação que vêm substituir aquelas que faziam parte da rotina e realização automática, o que requer um grande esforço de planificação consciente e deliberada;
- b) o *decréscimo da confiança* e aumento da ansiedade já que a introdução de inovações supõe uma ameaça à competência e experiência acumuladas durante a prática profissional. Esta ameaça é o que leva muitos professores a resistir e a rejeitar a tentativa de mudança empreendida por um grupo de colegas numa escola, utilizando para isso todo tipo de estratégias de defesa;
- c) o surgimento, mais cedo ou mais tarde, de um estado de "*confusão*" que pode conduzir facilmente ao caos ou à desilusão, a não ser que o grupo desenvolva a capacidade para tolerar a incerteza e a perplexidade;

d) o estado de confusão é seguido por uma *reação* tendente a ultrapassar a crise e a dar resposta ao desafio da mudança.

A constatação da existência destas dificuldades, que acompanham os processos de mudança e que põem em risco o sucesso da inovação, deve alertar para a necessidade de: a) utilizar dispositivos diversificados de *suporte e supervisão*; b) estimular o *envolvimento* e a participação de todos os implicados no processo de mudança: directores, professores, famílias, alunos; e c) disponibilizar um sistema de *avaliação contínua* que ofereça um *feedback* permanente sobre o processo e os resultados da inovação. Como afirma Nisbet (1975:9), "a percepção de um problema e a necessidade de o resolver, o reconhecimento e a compreensão das alternativas possíveis e um clima de relações estimulador da confiança" são condições para o sucesso de uma inovação.

Por isso, alguns temas chave a considerar na fase de implementação relacionam-se com o cuidado a ter com dimensões tais como: o desenvolvimento duma visão ou filosofia e objectivos partilhados entre todos os participantes num projecto de inovação; a adopção duma perspectiva aberta e evolutiva de planificação; o apoio continuado à formação e desenvolvimento profissional dos professores em diferentes modalidades; o acompanhamento e assessoramento na resolução de problemas; a atenção à cultura da escola e ao problema das lideranças, etc.

Sendo muitas e diversificadas as condições que podem influenciar este processo de implementação, muito bem discutidos por Fullan (1982), apresentamos, segundo este autor, um resumo dos *factores que afectam a implementação*:

A. características da mudança

1. Necessidade e relevância da mudança
2. Clareza
3. Complexidade
4. Qualidade do programa

B. Características a nível de distrito escolar

5. A história e tradição das tentativas de inovação
6. Os processos de adopção
7. Suporte administrativo
8. Desenvolvimento profissional da classe docente e participação
9. Sistemas de avaliação e de divulgação da inovação
10. Características da comunidade e das autoridades locais

C. Características a nível de escola

11. O director ou conselhos directivos
12. Relações entre professores
13. Características dos professores, motivação e sentido de eficácia.

D. Características externas ao sistema local

14. Política educativa

15. Instituições de apoio à inovação

A não possibilidade de tratar com todos estes factores simultaneamente alerta para a necessidade de os ter sempre presentes por forma a recorrer a eles quando for necessário.

3) Relativamente à fase de *institucionalização* da inovação, também denominada de *continuação*, como o próprio nome indica, não existe uma linha divisória com a implementação, a não ser pela progressiva consistência, integração e reconstrução das propostas inovadoras nas práticas organizacionais e pedagógicas dum grupo, escola ou rede de escolas. A falta de apoios nesta fase decisiva tem levado muitos projectos ao fracasso, para o que contribuem alguns factores como: o corte do financiamento; o corte de medidas de política educativa como a fixação dos professores; o retirar os apoios em termos de recursos humanos, técnicos e materiais. Hoyle (1975) mostrou as enormes dificuldades para conseguir a institucionalização da mudança, já que a adopção e adaptação da inovação à cultura e aos códigos curriculares e pedagógicos predominantes envolve uma grande capacidade criativa da escola para se envolver num processo de resolução de problemas, mobilizando todos os seus recursos humanos e materiais.

4) No que respeita aos *resultados* dos esforços de mudança, podemos identificar com Fullan (1982:77) cinco diferentes tipos de resultados, a médio e longo prazo, num projecto de inovação, cada um dos quais surge em consequência do anterior:

a. *Grau de implementação*, que avalia o nível de apropriação e desenvolvimento da mudança pelas escolas e pelos professores o que vai influenciar os factores seguintes.

b. *Atitude perante a inovação* que se refere às percepções dos professores e outros usuários das potencialidades e debilidades da mudança.

c. *Impacto* (a) nos alunos (aquisições cognitivas, atitudes, valores, etc)

(b) nos professores (desenvolvimento profissional)

(c) na organização (desenvolvimento organizacional)

d. *Continuação ou institucionalização*, que se refere à incorporação da mudança na vida regular da escola, tanto a nível organizacional como curricular e pedagógico.

e. *Atitude perante a melhoria da escola*, que é uma espécie de meta-variável relacionada com a questão de, em que medida a participação nos processos de mudança aumenta ou diminui a disposição das pessoas para se envolverem em novas propostas de inovação.

5) Finalmente, a fase de *difusão e alargamento da inovação* levanta alguns problemas já que a inovação, ao estar ligada a contextos culturais concretos e a pessoas e

relações sociais específicas, não se copia, não se pode replicar. Como assinala Canário (1996:74),

"É ainda por esta razão que a difusão das inovações não se faz nem por transferência linear, nem por simples contágio, ou seja não é possível aquilo que habitualmente se designa por "generalização". As escolas aprendem umas com as outras e com apoio externo (é essa a função dos dispositivos em rede), mas sempre a partir de um processo de apropriação em que as práticas inovadoras são sempre objecto de uma configuração local e não de um mero processo de reprodução".

No entanto, há modos possíveis de facilitar a informação, de partilhar as aprendizagens realizadas, de reflectir conjuntamente sobre os factores e condições organizativos, sobre as estratégias facilitadoras, sobre os problemas, dificuldades e conflitos, sobre as fases percorridas, sobre o papel da investigação e avaliação, etc. Assim, Benavente (1996) recomenda que antes que divulgar discursos e modelos, produtos e realizações acabados, será mais importante relatar processos e percursos, mostrar exemplos de experiências e materiais, reflectir sobre as potencialidades e dificuldades, etc.

7. Os obstáculos à inovação

Vários factores, de ordem material, pessoal, organizacional ou simbólica, constituem obstáculos à inovação, despertando ou potencializando conflitos pessoais com os outros ou com as instituições. A sua inventariação pode levar a uma maior consciencialização das dinâmicas inovadoras, de forma a poder geri-los adequadamente.

Alguns dos obstáculos ou barreiras com que se confrontam as inovações nas escolas, evidenciados em vários estudos, são resumidas por Pink (1989; citado por Marcelo, 1995) nos seguintes termos: uma teoria da implementação inadequada, dando pouco tempo para que os professores adoptem e desenvolvam as novas práticas, numa espécie de obsessão por encontrar soluções rápidas a problemas complexos; falta de apoio e seguimento da Administração; poucos recursos financeiros pretendendo fazer muito com poucos recursos; falta de apoios técnicos no campo da assessoria e da formação; a não consideração das limitações em conhecimento e falta de preparação dos professores para trabalhar em metodologia de projecto; falta de autonomia da escola na liderança e gestão da inovação ou incapacidade para clarificar e negociar os papéis dos diferentes intervenientes no projecto (Universidade, Administração, escola, professores); incapacidade para ter em conta as diferenças entre as escolas; dificuldade em superar as possíveis incompatibilidades entre os requisitos do projecto e as estruturas organizativas

existentes; sobrecarga excessiva de tarefas e responsabilidades; mobilidade na colocação dos professores que afecta a continuidade dos projectos.

Por seu lado, no contexto português, Benavente *et al.* (1995) referenciam como obstáculos à inovação os seguintes: os *Programas* enquanto suporte de uniformização das práticas; as *relações educativas* baseadas na hierarquia e no poder autoritário; a *comunicação perturbada*, causa e consequência de incompreensão e inúmeros conflitos; as *condições de trabalho* relacionadas com: o tamanho das turmas, horários lectivos, condições físicas das escolas, falta de tempo para reunir, falta de verbas para material, etc.; a *falta de reconhecimento* por parte dos responsáveis da Administração ou da escola, tais como Conselhos Directivos, Conselhos Pedagógicos, etc; o *sistema de colocação* dos professores; o *estatuto da carreira docente*, que não estimula nem valoriza o envolvimento em experiências inovadoras; a *disponibilidade* de tempo e energias exigida pela inovação, por vezes incompatível com a vida familiar; a *visibilidade das inovações* que leva ao confronto entre os inovadores, a provar que o que fazem vale a pena, e os resistentes a procurar demonstrar o contrário; a *falta de formação* sobre a gestão dos processos de inovação; o *isolamento* dos professores.

O estudo realizado no âmbito dos Estados Membros do Conselho Europeu sobre a "Inovação na Escola Primária" (1988:55) é coincidente com estas perspectivas, ao encontrar como obstáculos fundamentais à inovação nas escolas participantes: a) a falta de tempo para a planificação e reflexão conjunta necessárias aos processos de mudança; b) a insuficiência de recursos apropriados e a falta de apoio administrativo; c) a reticência de certos professores em aceitar as mudanças propostas, por não terem condições para um trabalho em equipa; d) a falta de um processo de participação na tomada de decisões sobre a inovação que, ao ser sentida como imposta, cria resistência nos professores; e) a incapacidade de certos directores de escola em assegurar a participação dos pais ou em negociar com a administração para conseguir recursos humanos e materiais necessários; f) dificuldades específicas ligadas ao exercício da profissão docente; g) insuficiência de conhecimentos e de formação; h) a incapacidade das autoridades nacionais ou locais para contemplar as condições particulares vividas em cada estabelecimento de ensino.

Importa sublinhar que estas dificuldades nem sempre são percebidas como impedimentos. Por exemplo, a "falta de recursos" pode não ser mais do que um pretexto para não iniciar a inovação, já que a prática tem demonstrado que "o que caracteriza fundamentalmente uma inovação de sucesso é a capacidade da escola para se adaptar a situações difíceis e para encontrar soluções originais e inteligentes perante as dificuldades" (*Ibid.*:55). As dificuldades podem, em muitos casos, ser transformadas em potencialidades.

Ao lado dos numerosos obstáculos que os projectos de inovação precisam defrontar, existem estímulos compensatórios que os incitam a continuar e a achar que, apesar de tudo, vale a pena continuar. Como assinalam Benavente *et al.* (1995:188),

"Para além de se acreditar fortemente naquilo que se quer fazer de novo, há o interesse manifestado pelos alunos e o seu envolvimento; a gratificação do trabalho em equipa; a formação que se vai construindo na prática através das redes informais que se criam e da pesquisa e reflexão pessoal; alguns apoios e reconhecimentos que se vão conseguindo, quer da instituição educativa quer de outras instituições".

A constatação destes obstáculos e estímulos levam-nos a reflectir de novo sobre a complexidade e dificuldade da mudança, em que não basta "querer" para mudar, já que existem inúmeros factores internos e externos à pessoa e à organização escolar que dificultam a sua mobilização para a mudança.

8. O professor enquanto agente de inovação

Esta perspectiva de escola que vimos analisando, enquanto espaço privilegiado da mudança e inovação, coloca aos professores novos desafios, bem representados em algumas das metáforas actualmente utilizadas, tais como: "o professor como investigador", "o professor reflexivo", o professor como "construtor do currículo", o professor "agente de inovação", "mediador de currículo", "colegas em desenvolvimento curricular", por contraposição a outras que o entendem como "consumidor de currículo" ou como "executor de programas".

Fullan (1993), ao reflectir sobre os novos papéis e exigências que se colocam aos professores enquanto agentes de inovação, agrupa-os em sete dimensões:

* Os professores do futuro deverão procurar um *compromisso pessoal com princípios e propósitos educativos/morais* que orientem a sua acção.

* Os professores devem aperfeiçoar o seu *conhecimento e competência profissional*¹⁴, numa relação cada vez mais estreita entre a teoria e a prática, já que, como sugerem Lichtenstein *et al.* (1992), este conhecimento é a chave para legitimar a sua autonomia e eficácia profissional. O desenvolvimento do conhecimento e da competência profissional torna-se cada vez mais exigente, dada a complexidade e diversidade dos problemas educativos com que os professores se vêem confrontados no quotidiano das escolas.

* A reflexão sobre as relações entre os propósitos educativos a nível de escola e outros temas relacionados com o *desenvolvimento social e a política educativa*, deve fazer parte intrínseca da acção docente.

¹⁴ Acerca deste conceito de "conhecimento profissional", a sua natureza, tipos e processos de construção debruçamo-nos amplamente no Capítulo II deste trabalho, ao tratar das relações teoria-prática.

* Para concretizar a sua visão e finalidades educativas pessoais o professor deve participar produtivamente em *processos interactivos e colaborativos* com outros professores, administradores, pais e outros agentes da comunidade. Um estudo comparativo importante (Stevenson & Stigler, 1992; citados por Fullan, 1993) sobre as práticas educativas em países ocidentais e orientais, concluiu que, nos países asiáticos, os professores ocupam muito menos tempo do seu horário lectivo no ensino directo com os alunos e mais tempo interagindo com outros professores na planificação e avaliação, nas actividades de formação conjunta e nas interacções informais na sala de professores, o que incide positivamente nos processos e resultados do ensino.

* Com vista a conseguir as ideias anteriores, os professores (individual e colectivamente) devem desenvolver hábitos e capacidades de *aprendizagem e pesquisa* continuadas, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho.

* Em consequência, os professores devem desenvolver capacidades que lhes permitam envolver-se nos "mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança" (Fullan, 1993:81).

Pelo seu lado, Marcelo (1995), centrando-se no *desenvolvimento curricular* enquanto tarefa central da intervenção profissional dos professores, tradicionalmente desvalorizada nas políticas curriculares centralizadoras e uniformizadoras que atribuíam ao professor um papel de "executor" ou "mediador acrítico" de programas e materiais curriculares elaborados fora do seu contexto de realização, reflecte sobre o novo papel dos professores enquanto "agentes de desenvolvimento curricular" (Bolivar, 1992); "interpretadores de currículo" (Ben-Peretz, 1990) ou "construtores de currículo" (Clandinin & Connelly, 1992; Alonso, 1994 e 1994b) num contexto de inovação e de mudança escolar.

Este papel dos professores como "mediadores ou interpretadores inevitáveis" do currículo pode ser conceptualizado de três maneiras conforme o grau de autonomia, de reflexão e de participação individual ou colectiva dos mesmos nesse processo de mediação (Ben-Peretz, 1988; Alonso & Branco, 1989; Alonso, 1994b; Marcelo, 1995).

Assim, uma primeira aproximação é aquela que entende o professor como *implementador, executor ou mediador-técnico* de propostas curriculares concebidas fora do seu contexto de decisão, outorgando-lhe um papel passivo, acrítico e reprodutor. Assim o exprimíamos, faz alguns anos, ao reflectir sobre a realidade portuguesa (Alonso & Branco, 1989:22):

"Dentro deste modelo, o ensino é considerado como ciência da qual se derivam de forma directa normas e técnicas para aplicar no processo de ensino-aprendizagem, sem ter em conta as características singulares de cada contexto educativo. Esses contextos educativos são vistos, não como realidades sociais e políticas, mas como realidades "neutras". Assim, um bom professor será

um bom executor, conhecedor dos programas emanados da administração central para aplicá-los, na sala de aula, através de processos rigorosos de planificação, execução e controle dos resultados".

Mas, apesar da aparente neutralidade e linearidade do modelo, a mediação do professor torna-se inevitável, marcando a diferença da natureza dessa mediação:

"Ainda que o poder político dê ao professor um papel passivo no processo de desenvolvimento curricular, na realidade, e, dada a complexidade, indeterminação e singularidade das situações educativas, o professor vê-se necessariamente obrigado a desempenhar um papel activo de mediador entre o Currículo e as características e necessidades idiossincráticas dos alunos e do contexto ecológico real em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem. Mas, esta mediação inevitável pode ser para bem ou para mal, pode ser uma *mediação reflexiva, crítica e baseada no conhecimento e na pesquisa* ou, pelo contrário, pode transformar-se numa *mediação acrítica, rotineira e reprodutora*" (*Ibid.*:21).

Uma segunda abordagem do papel curricular dos professores decorrente deste texto, seria aquela que o entende como "agente de desenvolvimento curricular" (Bolivar, 1992), como "implementador activo" (Ben-Peretz, 1988) ou como "mediador reflexivo" (Alonso & Branco, 1989) e que poderemos caracterizar da seguinte forma:

"Em oposição ao professor 'consumidor' ou 'executor' de currícula definidos verticalmente segundo um modelo tecnológico, o professor-investigador exerce uma *mediação activa, crítica e criativa* sobre o Currículo, mediante processos de experimentação e investigação, ou seja, a partir do diagnóstico e observação das situações práticas, toma decisões racionais e adequadas para resolver os problemas que se lhe vão apresentando. Para este efeito, necessariamente, deve *adequar, modificar e, por vezes, criar* o currículo" (*Ibid.*:24).

Estas duas perspectivas, ainda que de natureza substancialmente diferente, centram-se prioritariamente no professor considerado individualmente com os seus alunos, colocando, por isso, entraves à inovação que, como temos vindo a considerar, requer esforços articulados e partilhados nos contextos culturais e organizacionais das escolas, entendidas como unidades de mudança. É aqui que se têm desenvolvido ultimamente imagens do papel do professor que colocam a tónica na "gestão participada do currículo" (Ministério da Educação, 1996), "colegas em desenvolvimento curricular" (Ben-Peretz, 1990), "mediação partilhada do currículo" (Alonso, 1994a), as quais acentuam a interligação entre o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento institucional, possibilitando *"uma construção integrada e colaborativa do currículo"*. Assim o exprimíamos num texto sobre as relações entre currículo e qualidade de ensino (Alonso, 1994a, 12):

"Trata-se de intervir sobre as condições de funcionamento das instituições educativas, incentivando um tipo de organização e de clima que favoreça a *mediação partilhada e participada* do currículo, superando a mediação individualista imperante nas nossas escolas, através da construção do Projecto Educativo/Curricular definidor do perfil e identidade da escola-comunidade educativa e orientador das intervenções articuladas, ainda que personalizadas, de cada professor, que permita clarificar em que medida cada um está a contribuir para um projecto comum".

Foi esta convicção no entendimento da escola como contexto *de emergência da inovação* curricular, que nos levou a, no âmbito do projecto PROCUR, estimular o surgimento de uma cultura de colaboração através da criação de equipas educativas centradas no desenvolvimento dum currículo adequado às características e necessidades dos contextos, o que tem vindo a ser considerado pelos professores como uma das maiores potencialidades do projecto, ou seja, *"a passagem de uma cultura de aula para uma cultura de escola"*¹⁵.

A este respeito, são interessantes os resultados de um estudo realizado na Finlândia (Kosunen, 1994), em que se pretendia comparar as perspectivas curriculares de professores do ensino primário que participaram num projecto de desenvolvimento curricular centrado na escola, com outros professores não envolvidos em projectos dessa natureza. Os resultados mostram que aqueles professores que se assumem como construtores de currículo utilizam mais frequentemente metodologias de ensino centradas nos alunos, adequando e diferenciando as estratégias conforme as suas necessidades. Conhecem e utilizam directamente o currículo nacional escrito no qual se baseiam para planificar a longo prazo o seu ensino, em lugar de seguir os manuais, pelo que possuem uma visão mais global dos objectivos do ensino e uma maior capacidade para reorganizar o currículo e construir materiais adequados às suas propostas. Preferem utilizar uma abordagem integradora do currículo, reorganizando os conteúdos em torno de temas significativos para os alunos. Também se caracterizam por fomentar uma perspectiva mais colegial e participada do currículo no âmbito da escola como um todo.

Estes resultados (Kosunen, 1994:254) indicam que os professores que se assumem como construtores de currículo representam uma imagem do professor diferente daquela clássica apresentada por Lortie (1975) e que ainda perdura nas nossas escolas. Em lugar de resistir à mudança (*conservadorismo*), estes professores apresentam-se como inovadores e orientados para a mudança e para o desenvolvimento profissional. Em vez de trabalhar de forma isolada (*individualismo*), tendem a acentuar a importância da cooperação e da partilha de decisões e experiências. Em lugar de se concentrar na planificação a curto prazo (*imediatismo*), acentuam uma visão mais global, integradora e reflexiva do currículo e do ensino.

¹⁵ Opinião de um professor numa reunião de acompanhamento, Braga, 11 de Abril de 1997.

É de ressaltar que esta concepção do papel dos professores nos processos de inovação curricular só se justifica e tem sentido num contexto político, organizacional e pedagógico que entenda o currículo como um Projecto Integrado comum a ser construído por todos os que têm responsabilidades educativas, com especial relevo para a sua construção na escola como um todo, através das decisões e reflexão fundamentadas, articuladas e adequadas a cada contexto educativo. É esta "visão" conjunta e partilhada de currículo que permitirá a sua *continuidade, consistência, coerência e coesão* (Holly & Southworth, 1989:77). É desta realidade que nos ocuparemos no próximo capítulo, no sentido de mostrar como esta filosofia de Projecto Curricular Integrado se pode tornar uma evidência nas escolas, sempre que se criem uma série de condições políticas, formativas, organizacionais e pedagógicas.

9. O assessoramento nos processos de inovação

Já tivemos oportunidade de constatar como uma das condições para o desenvolvimento da escola é a emergência de lideranças diversificadas que funcionem como estímulo da aprendizagem e da mudança e, simultaneamente, como articuladoras das diferentes visões e práticas existentes na escola. Uma vez que dedicamos alguma reflexão ao papel da direcção da escola, ocupar-nos-emos agora com outros dois tipos de liderança considerados importantes na literatura sobre o tema e que se revestem de alguma significatividade na compreensão dos processos de mudança no Projecto PROCUR: os coordenadores internos e os assessores externos¹⁶.

9.1 Os coordenadores internos

Na perspectiva que entende a escola como uma unidade organizacional ou "como uma unidade de ensino articulada" (*Whole school*) (Nias *et al.*, 1989), a necessidade de uma boa coordenação interna que permita garantir a continuidade, consistência e coerência

¹⁶ No que respeita aos "coordenadores internos", estes têm recebido diferentes denominações, de acordo com os contextos e com as funções que desempenham. Holly & Southworth (1989), num estudo sobre esta temática em que optam pelo conceito de "coordenadores", recolhem várias denominações tais como "scale postholders", "curriculum leaders", "consultants", "advisers". No Projecto PROCUR, utilizamos o conceito de "coordenador" para denominar aquela pessoa que coordena o Projecto a nível de escola e "responsável" para designar o professor/a que coordena uma equipa. Em relação aos "assessores", existem diferentes tipos de designações tais como consultores, facilitadores, agentes de mudança, supervisores, formadores, coordenadores de programas (Lieberman, 1988) segundo os países, projectos ou funções que desempenham. No projecto PROCUR, à figura do assessor damos o nome de "acompanhante" pela tradição que esta designação tem entre nós nas funções de formação e apoio às escolas, embora conceptualizemos o seu papel num sentido mais lato do que aquele que até agora vinha sendo utilizado.

dos seus projectos de mudança é algo que se torna imprescindível. Como já vimos, estas escolas caracterizam-se, entre outros traços, por possuir objectivos partilhados, pela utilização dos recursos e conhecimentos dos indivíduos em benefício de toda a escola e pela organização do trabalho como uma unidade de ensino articulada, sendo considerada a coordenação como um factor possibilitador desta construção da coesão e consistência, junto a outros factores acima analisados.

Relativamente ao entendimento do papel dos coordenadores, parece que estes devem possuir conhecimentos e competências no campo do desenvolvimento curricular, no âmbito da gestão dos processos de mudança e no campo das relações interpessoais (Campbell, 1985), sendo entendida a sua função central como uma ajuda valiosa no sentido de ultrapassar a tradicional fragmentação da escola em classes (escola primária) ou em disciplinas (escola secundária)¹⁷, possibilitando uma maior integração e continuidade do currículo.

Dentre os problemas detectados em diferentes experiências e projectos em que se utilizou a figura do coordenador interno, destacam-se, entre outros, os relacionados com a disponibilidade de tempo para reunir e trabalhar com os professores; a ambivalência do seu papel enquanto colegas e ao mesmo tempo assessores, o que levanta problemas de legitimação e autoridade para desempenhar o seu papel; a falta de preparação e formação para desenvolver a sua função, etc.

Holly & Soutworth (1989), depois de analisar os relatórios de dois projectos de inovação curricular baseada na escola, o PSSR (Nias *et al.*, 1989) e o ILEA (Mortimore *et al.*, 1988), desenvolvidos em escolas primárias, apresentam algumas conclusões sobre o papel dos coordenadores e as condições para o eficaz desenvolvimento desta função:

- * Os coordenadores precisam de formação nas áreas de desenvolvimento curricular; da gestão da mudança e da avaliação curricular, para além de um bom domínio das áreas e conteúdos do currículo.
- * Os coordenadores precisam desenvolver competências e atitudes necessárias para interagir e trabalhar em conjunto com os colegas, sendo nestas competências que assenta substancialmente o seu sucesso.
- * Para além de ajudar os colegas na planificação e avaliação/reflexão do seu ensino, parece importante que os coordenadores possam observar e participar nas aulas dos colegas, por forma a ter uma visão mais aproximada do currículo em acção.
- * Um bom conhecimento da cultura da escola parece um requisito fundamental para o exercício duma coordenação eficaz.

¹⁷ No sistema educativo português esta fragmentação disciplinar começa desde muito cedo, a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico, sem querermos entrar agora na discussão sobre fragmentação curricular também existente na escola do 1º Ciclo, sobre a qual nos debruçaremos no próximo capítulo.

- * Uma boa colaboração com o director é vista como dimensão indispensável, de modo a reunir as condições para o exercício da sua função: espaços e tempos para reunir, realização de encontros e oficinas de formação, disponibilização de recursos, reuniões com os pais, etc...
- * Devem existir estruturas mais amplas de coordenação dos responsáveis internos de cada escola, de maneira a que estes se sintam apoiados e incentivados a desenvolver um trabalho de qualidade.

Para além desta liderança instituída, a realidade das escolas mostra o papel importante das lideranças espontâneas e militantes, na inovação, constatado por Benavente (1996: 57-58), num estudo sobre os projectos de inovação do concurso "Inovar Educando/Educar Inovando" nas escolas portuguesas:

"Lendo os projectos destes concursos, vemos que, realmente, os obstáculos são numerosos e constata-se que os projectos têm momentos fortes e momentos fracos, o que nem sempre significa o seu desaparecimento; a sua existência também não quer dizer que se integrem na vida normal da escola; em geral, é preciso que haja sempre professores que os 'puxem'; pode dizer-se que, sem militância, dificilmente ocorrem novas práticas nas escolas portuguesas; com efeito, verifica-se uma enorme ligação dos projectos aos seus iniciadores e se estes 'param', os projectos frequentemente também 'param'. Pode dizer-se que a inovação local constitui uma enorme exigência profissional (com poucas contrapartidas) para os docentes que asseguram, afinal, que o sistema respire e se renove".

9.2 Os assessores externos

Toda a literatura sobre inovação e desenvolvimento organizacional da escola coincide em que a *mobilização dos recursos internos da escola*, característica dos processos de mudança, precisa, em alguma medida, da ajuda e suporte externo para estimular e facilitar essa mobilização. Recolhendo várias linhas de reflexão sobre este tema, Marcelo (1996a:28) entende o assessoramento externo como um recurso de mudança e melhoria escolar num sentido amplo, mediante o qual "se proporciona às escolas o apoio que guie e oriente o conhecimento e as estratégias necessárias para que a escola possa elaborar, desenvolver e avaliar os seus próprios projectos de mudança".

Tendo em conta a perspectiva cultural de inovação que vimos defendendo, em que entendemos a escola como unidade de mudança e de formação, os *pressupostos* em que se baseia o assessoramento às escolas devem alicerçar-se nas seguintes premissas: (a) concepção do assessoramento como uma função ampla de liderança pedagógica, enquanto processo de dinamização, implicação, participação e colegialidade; (b) papel dos assessores

entendido antes como o de alguém que *trabalha com* as escolas, do que o de alguém que *intervém sobre* elas; (c) entendimento do processo de assessoramento como de estímulo para a *reflexão crítica* sobre as práticas educativas, como condição chave para o desenvolvimento da escola e desenvolvimento profissional; e (d) para além de possuir especialização em determinados conteúdos, métodos e procedimentos pedagógicos, os assessores deverão desenvolver capacidades no domínio da animação de instituições e sujeitos e da gestão e facilitação da mudança.

Isto implica que, progressivamente, o papel dos assessores tenha vindo a ser concebido como um *processo de colaboração* e de trabalho conjunto, no sentido de propiciar a emergência dum conhecimento partilhado sobre a inovação ou revisão que se pretende realizar, na base de um compromisso de responsabilidade conjunta. Segundo este ponto de vista, a missão dos agentes de mudança não poderá ser a de iniciar inovações das quais somente eles sentem a necessidade, mas a de ajudar os participantes a tomar consciência da natureza e sentido da mudança, orientar a direcção a tomar e facilitar a sua emergência mediante a colaboração e a investigação/avaliação. Neste sentido, a definição de Lippit & Lippit (1986, citados por Marcelo, 1996a:29), adequa-se à esta perspectiva colaborativa de assessoramento, entendido como:

"Uma interacção nos dois sentidos, um processo de procurar, dar e receber ajuda. O assessoramento dirige-se a ajudar uma pessoa, um grupo, uma organização ou um sistema maior para mobilizar os seus recursos internos com o objectivo de resolver a confrontação com os problemas e se concentrar nos esforços de mudança".

Neste contexto, a *"percepção da credibilidade"* dos assessores (Marcelo, 1996a), que parece estar baseada no seu prestígio e preparação científica e técnica, no seu estilo de liderança e no tipo de relações de comunicação que é capaz de estabelecer com a comunidade educativa, parece um requisito fundamental para a efectivação dos processos de assessoramento, cuja finalidade última consistirá em tornarem-se desnecessários, levando a escola a assumir uma progressiva autonomia pelos seus processos de aprendizagem e de mudança (Bollen, 1993). É por isso que a problemática da formação de assessores ou agentes de apoio às escolas tem adquirido relevância actual, seja nos contextos de reforma instituída ou de inovação baseada nas escolas. A discussão sobre o seu perfil, funções e tarefas, com vista a organizar programas de formação e a clarificar as suas capacidades, atitudes e estilos no desempenho do seu papel, é algo que se torna imprescindível.

Na literatura disponível sobre o tema (Area & Yanes, 1990; González, 1992; Nieto, 1992), propõem-se basicamente dois tipos de *modelos de assessoramento*, um de tipo *técnico* e outro mais *fenomenológico* e reflexivo. O *enfoque técnico* caracteriza-se pela consideração do assessor como *especialista* numa área do currículo ou numa temática

educativa específica, e cuja função consiste em apresentar soluções para problemas concretos, facilitar o acesso a recursos, desenhar, orientar e avaliar experiências de ensino-aprendizagem, assumindo uma posição dum certo distanciamento e caracterizando-se o processo de assessoramento por ser pontual ou a curto prazo. No outro enfoque, de tipo *fenomenológico*, o assessor adota um papel *generalista*, assumindo-se como um "profissional que põe a ênfase em ajudar os outros a perceber, compreender e actuar sobre os acontecimentos que o rodeiam de modo a melhorar a situação tal e como ele a define" (Schein, citado por Marcelo, 1996a:30).

Segundo Nieto (1992), neste segundo enfoque, o assessor define-se como um facilitador, como um observador e um estímulo para a definição dos problemas, a procura de soluções e a agilização dos processos de mudança e de melhoria educativa. Neste sentido, o assessor deverá estar atento simultaneamente aos processos e relações organizativas e aos processos curriculares e pedagógicos, entendendo a escola como um todo e, por isso, tentando implicar todos os seus membros nos processos de mudança. Isto implica que o assessor possua conhecimentos e capacidades nos domínios da organização escolar, do desenvolvimento curricular e da formação de professores, conjugados com a gestão dos processos de inovação e da psicologia social, sendo entendidos como *assessores generalistas* ou *consultores de processo*.

Relativamente às *funções e tarefas* do assessor, essas cada vez mais são vistas como complementares das dos professores, centrando-se fundamentalmente no domínio do *diagnóstico* de necessidades, na *orientação e controlo* dos processos de mudança, na *resolução de problemas* e finalmente na adopção de uma atitude de *aprendizagem* e formação permanentes.

Quanto às *competências e capacidades* que configuram um desempenho eficaz do papel de assessoramento, Marcelo recolhe o trabalho de Saxl, Miles & Huberman (1988), considerado um dos mais exaustivos e profundos sobre o tema, em que identificaram um total de dezoito funções de apoio e acompanhamento do assessor escolar, que vão desde a criação de *relações positivas* com os sujeitos e da facilitação de relações interpessoais e de *colaboração*, até ao *diagnóstico* de necessidades dos sujeitos e da organização, passando pela *dinamização de grupos*, a animação e orquestração de *processos de melhoria*, pelo conhecimento de *conteúdos disciplinares* ou a *provisão de recursos*.

Estes autores organizam as competências e capacidades dos assessores em cinco categorias — capacidades gerais, pessoais, socioemocionais, de tarefas e de conteúdos educativos — que analisaremos sucintamente:

- * *Capacidades gerais* — facilidade interpessoal para se relacionar e interagir com os outros; capacidade para compreender a dinâmica dum grupo e para facilitar o seu funcionamento; capacidade para orientar acções sistemáticas e diversificadas de formação; domínio dos conteúdos

e estratégias de ensino; capacidade organizativa para definir, planificar e gerir o trabalho, as actividades e o tempo, estabelecendo prioridades, sequencializando os processos e disponibilizando os recursos.

- * *Capacidades pessoais* — tomar a iniciativa definindo metas e orientando as pessoas para a acção.
- * *Processos socioemocionais* — criação de confiança e empatia; aceitação e apoio de ideias, críticas e sentimentos; confrontação, expondo claramente os problemas e exigindo de forma positiva; mediação em conflitos, estabelecendo compromissos e negociação; colaboração através da criação de influências partilhadas; construção de autoconfiança, destacando o sentido de eficácia das pessoas, reforçando o autoconceito e autoestima.
- * *Área das tarefas* — diagnóstico das necessidades das pessoas; levantamento das necessidades/problemas da organização; gestão e controle das actividades, responsabilizando as pessoas pela sua realização e sucesso.
- * *Área de conteúdos educativos* — Proporcionar metodologias, recursos, informação e materiais; demonstração, através da exemplificação de modelos, técnicas e estratégias.

Relativamente ao *processo de assessoramento*, este passa por várias etapas, entre as quais se tem relevado, pela sua incidência nas fases posteriores, a *fase de iniciação* em que, através dos primeiros contactos, o assessor e professores vão criando as bases para a colaboração, definindo as metas e as regras do jogo, concretizadas no que se denomina como *acordo inicial*. Sendo o processo de assessoria, sem excluir as suas dimensões técnicas, um processo essencialmente social e político, parece necessário obviar as questões de comunicação, de poder e de influência, devendo ficar claras, desde o início, as questões da sua legitimação ao serviço dos interesses e das concepções de escola e de profissão docente. Assim, segundo Marcelo (1996a:37), será desejável que o assessor mostre as seguintes disposições facilitadoras dos processos de assessoramento:

- * *Estabelecer uma comunicação aberta*: com uma linguagem compreensível, um discurso vinculado a situações e exemplificações da prática profissional. Implica também saber escutar, deixando os professores exprimir-se, aceitando opiniões e sugestões. A habilidade de parafrasear, resumindo as intervenções, parece fundamental para manter, reconduzir ou mediar a discussão no âmbito dos grupos.
- * *Influência mútua*: a disposição para manter-se sensível às necessidades, sentimentos e problemas do grupo, e actuar em consequência, é desejável num assessor, mantendo no entanto um equilíbrio entre a sua posição de compreensão das preocupações dos professores e a independência e distância necessárias para ser objectivo e crítico perante as situações, para além de evitar tomar partido ou apoiar sectores ou grupos de pressão.
- * *Clarificação de expectativas*: significa discutir e clarificar as necessidades e expectativas dos professores, o que esperam do assessor, o que podem oferecer, o que se pode conseguir de forma a, entre todos, chegar a compromissos acerca dos respectivos papéis a desempenhar.

* *Legitimação e credibilidade*: o assessor tem de mostrar conhecimento e competência, apresentando-se como um recurso valioso, para que o seu papel seja aceite e legitimado com credibilidade.

Como bem conclui Marcelo (*Ibid.*:38), a definição do papel e da relação, por parte do assessor, perante o director da escola, os professores e outros membros da comunidade, é crucial, "já que se não o fizer corre o perigo de que sejam os outros a definir a relação com ele, não lhe ficando então outra alternativa senão a de sujeito passivo". Algumas das estratégias consideradas adequadas para a definição deste processo de assessoramento relacionam-se com: a construção de canais de comunicação estáveis e duradouros com determinados parceiros chave na instituição (director, coordenadores de equipa, presidente da Associação de Pais); a construção duma equipa de apoio interno que analise os processos de liderança, os sistemas de coordenação do projecto, etc.; a atenção às determinantes culturais da escola tais como, valores, sistemas relacionais, grupos de poder, rituais e hábitos, sistemas de comunicação, etc.

Uma vez consolidada esta primeira fase, estariam criadas as condições para o desenvolvimento das fases seguintes que, de alguma maneira, correspondem às fases dos processos de inovação e de melhoria da escola acima analisadas: diagnóstico de necessidades, planificação, desenvolvimento, avaliação.

A falta, em Portugal, de uma política sistemática de formação de assessores, que possibilite a existência desta figura ligada aos Centros de Formação de Associação de Escolas e outros organismos, parece-nos uma carência fundamental em termos do apoio necessário à formação e inovação centrada na escola. Urge, pois, a criação desta figura e a formação de formadores especializados neste papel que se tem revelado de grande apoio à melhoria da escola e do desenvolvimento profissional dos professores¹⁸.

No Projecto PROCUR, as figuras dos assessores internos e externos à escola revestiram-se de uma importância central no desenvolvimento dos processos de inovação, sendo a falta de coordenação e de apoio sentida pelos professores como um factor de desmotivação e desorientação, tal como teremos oportunidade de evidenciar ao analisar o processo de inovação no PROCUR. No entanto, assinalamos aqui que a falta de uma formação de base adequada dos acompanhantes, foi um *handicap* que tivemos de ir colmatando ao longo do projecto, à medida que os desafios e os problemas se nos iam pondo e impondo.

¹⁸ A recente saída de legislação (Decreto-Lei nº 95/97) que regulamenta os cursos de formação especializada, entre os quais se contempla explicitamente a área de formação especializada em "Gestão e Animação da Formação", pode vir a colmatar esta lacuna.

10. A avaliação de projectos de inovação

A problemática da avaliação é um dos temas que mais debate tem suscitado no âmbito das Ciências da Educação nos últimos anos, tanto a nível metodológico como a nível ético-político, levando, por um lado, a reconsiderar as perspectivas empírico-racionalistas imperantes na tradição avaliativa e, por outro, a ampliar o seu campo de incidência, centrado prioritariamente nos alunos, para outros domínios, tais como a avaliação de professores, a avaliação institucional, a avaliação de currículos e programas, a avaliação da inovação.

No que respeita a este último domínio, Castro-Almeida *et al.* (1992:106) assinalam que, a nível internacional, "a avaliação de projectos de inovação constitui uma actividade relativamente marginal", coexistindo a ausência quase total de avaliação de projectos, para além do controlo administrativo e financeiro, com a preponderância das avaliações no final dos projectos, destinadas a comparar os *efeitos reais* com os *efeitos esperados*. Do mesmo modo, as políticas educativas em Portugal têm-se caracterizado pela ausência de práticas avaliativas, o que segundo Alonso (1996:79) "parece ser uma das características da educação em Portugal: a existência de experiências criativas e de iniciativas de muita qualidade que se perdem por não se tornarem visíveis e susceptíveis de capitalização por falta de apoios, de investigação/avaliação e de difusão". Na nossa opinião, as políticas educativas não têm atribuído a devida importância aos projectos inovadores, componente essencial das reformas e das transformações do sistema e na elaboração das políticas educativas. Mas, como se questiona Benavente (1990:36), "Como mudar seja o que for sem experimentar, sem construir alternativas, sem avaliar propostas e projectos, sem introduzir regulações constantes, sem fundamentar decisões, sem romper lógicas burocráticas, sem mudar os registos de normatividade e conformidade?"

Apesar das novas e prometedoras dinâmicas criadas a partir do recente surgimento de organismos que estimulam e apoiam a inovação, entre os quais distinguimos o IIE (Instituto de Inovação Educacional), PEPT (Programa Educação para Todos), ICE (Instituto das Comunidades Educativas)¹⁹, o acompanhamento e a avaliação dos projectos continua a ser um ponto fraco das políticas de inovação utilizadas por estes organismos. Esta carência é posta em evidência por Benavente (1996:57) num estudo sobre os Projectos do IEE incluídos nos concursos "Inovar Educando/Educar Inovando" em que salienta "a necessidade ainda pouco contemplada, de desenvolver o apoio e acompanhamento das inovações locais e a criação de dispositivos de avaliação (um dos pontos fracos em quase todos os projectos), avaliação que devolva e enriqueça os processos concretos de

¹⁹ Para um conhecimento do trabalho desenvolvido por estes organismos no apoio à Inovação Educativa nas escolas, podem-se consultar as obras de Benavente (1995) e Campos (1996) no que se refere ao IIE. Relativamente ao PEPT, torna-se necessário consultar a coleção "Cadernos PEPT-2000", que recolhe experiências inovadoras apoiadas por esse organismo.

inovação...". Esta falta de investimento na avaliação pode levar as escolas a um activismo pedagógico sem sentido e direcção clara (a inovação consome muito tempo e exige considerável esforço e energias), assim como ao não aproveitamento, difusão e transferência das aprendizagens realizadas em determinados contextos para outros, num efeito multiplicador.

Em relação a estas preocupações, recolhemos aqui algumas das questões pertinentes levantadas por Benavente (1990:37-38), como resultado dum seminário sobre avaliação de projectos de inovação INFRA (1990) e que se nos colocaram com alguma acuidade no desenvolvimento do projecto PROCUR:

* Sendo uma das características dos projectos inovadores a sua abertura e imprevisibilidade de processos e resultados, poderá a avaliação articular, com dinâmicas inesperadas, os seus tempos e ritmos?

* que papel poderão ter os especialistas externos na avaliação de projectos? Que estatuto? Que relação com os intervenientes directos? Como evitar as rupturas decorrentes de um desenvolvimento assimétrico da intervenção nos processos (entre investigadores e professores, por exemplo)? Como tornar a avaliação num processo assumido colectivamente pelos protagonistas dum Projecto e não apenas na tarefa de alguns?

* que indicadores e de que natureza, poderão traduzir o facto de uma escola ter integrado nas suas práticas "naturais" e correntes propostas construídas no quadro de um Projecto? A institucionalização de uma inovação será sempre sinónimo de normalização e redução da dinâmica inovadora?

* tendo em conta que a inovação emerge em contextos culturais concretos, num clima de relações políticas e sociais específicas, o que será possível reproduzir num projecto de mudança/inovação? que tipo de aprendizagens ou "lições" poderão ser partilhadas pelos intervenientes num projecto com vista a rentabilizar os seus *efeitos multiplicadores*? que propostas poderão ser traduzidas em termos políticos (colocação dos professores, gestão das escolas, recursos específicos, etc.)?

* como avaliar, a curto prazo, objetivos equacionados a longo prazo, como seja a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades e atitudes dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores, etc.? Será possível construir indicadores intermédios de processos em construção?

Todas estas questões remetem para a constatação da complexidade e abrangência da avaliação, na qual intervêm factores profissionais, económicos, políticos, éticos, institucionais, científicos e pedagógicos, o que nos obriga a recorrer à teoria sobre a avaliação de programas e projectos, de forma a clarificar a sua conceptualização, modalidades e metodologias.

10.1. Conceito e perspectivas de avaliação

Avaliar não se pode reduzir a medir de forma ocasional, redutora e, por vezes arbitrária, os produtos de uma inovação ou a apresentar relatórios de execução financeira das acções, sem qualquer análise integradora e sem uma definição prévia de critérios e referenciais. Para Alonso (1992:25), avaliar significa "compreender e determinar o valor e a qualidade de um processo formativo, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e técnicos intrínsecos às decisões avaliativas". Neste sentido, junto à consideração dos aspectos metodológicos, na senda de trabalhos clássicos como os de Hamilton, 1977; McDonald, 1983; Stake, 1982, teremos de considerar a *dimensão moral e política* da avaliação, superando a sua *visão tecnicista e tecnocrática* em que "se considera simples o que é complexo, uniforme o que é diverso e plural, linear o que é interactivo e sistémico, susceptível de quantificação o que é qualitativo, neutro o que é problemático, objectivo o que exige concertação de perspectivas e significados" (Alonso, 1992:27).

Como assinala Rodrigues (1992:42)²⁰, para além de estabelecer "o que é", a avaliação implica estabelecer "o que deve ser", pelo que a avaliação se inscreve na área da *moralidade prática*, uma vez que tem de responder à *questão ética* (O que deveríamos fazer?) e à *questão empírica* (O que podemos fazer?). Uma vez que os julgamentos de avaliação afectam pessoas, se orientam para acção e servem como base para a distribuição de recursos, legitimando *quem recebe o quê*, a escolha de valores, enquanto referenciais da avaliação, parece inevitável. No entanto, tendo em conta a possibilidade da existência de uma pluralidade de visões e representações, por vezes em conflito, a avaliação deve permitir o confronto de referenciais diferentes, com vista ao seu alargamento, articulação e enriquecimento, através da negociação o compromisso e a harmonização (Cardinet, 1990; Rodrigues, 1992). Assim, alguns autores (Guba & Lincoln, 1985) diferenciam entre a "avaliação do mérito" dum projecto (*valor intrínseco*, representado pela sua validade e fiabilidade metodológica) e a "avaliação do seu valor" (*valor extrínseco* representado pela sua utilidade ou resposta às necessidades das audiências utilizadoras).

Esta é a perspectiva democrática da avaliação que, segundo Rodrigues (1992:53),

"Supõe que os indivíduos e grupos entram voluntariamente em relação contratual entre si, podendo, por conseguinte, a partir de um consenso acerca dos processos de interacção e relação social, chegar a um referencial final e a um juízo de valor que comprometa todos os implicados".

Por isso, a elaboração, escolha, fundamentação e análise dos modelos e processos de avaliação da inovação requererão a explicitação e posicionamento face a um conjunto de eixos que se situam nos planos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico e

²⁰ Neste seu trabalho sobre avaliação curricular, este autor apresenta claramente o debate actual sobre as dimensões política e moral da avaliação.

político que legitimam e orientam o "para quê", "o quê", "o como" e "o quando" da avaliação.

10.2. Para quê avaliar

A questão de "para que se avalia" remete para a problemática das *funções da avaliação*. Neste sentido, Marcelo (1996b) considera que a avaliação da inovação desempenha várias funções, relacionadas com: (a) *o controle social* dos processos educativos em que se justifica a avaliação para a prestação de contas e a justificação de inversões económicas, materiais e pessoais postas ao serviço dos projectos, permitindo também identificar a grande escala indicadores da qualidade das inovações; (b) *a melhoria dos processos inovadores* durante o seu próprio processo de realização, envolvendo os actores na compreensão e melhoria da inovação; (c) *a profissionalização dos professores*, através dos processos formativos inerentes às actividades avaliativas.

Do ponto de vista de Castro-Almeida *et al.* (1992), a avaliação participativa no decurso dos projectos exige a consideração das seguintes funções básicas:

- * *Função operatória*, que, através da revelação, explicitação e compreensão dos problemas emergentes da acção no decurso dos projectos, se direcciona para a *tomada de decisões*, identificando desvios, procedendo a ajustamentos ou introduzindo novas orientações.
- * *Função permanente*, que acompanha todo o ciclo de vida do projecto, nas suas diferentes fases, incidindo especialmente nos seus momentos mais críticos ou estratégicos em que se anteveja a necessidade de opções ou reorientações. Sem abdicar das suas regras próprias, a avaliação integra-se "de corpo inteiro" na vida dos projectos, em vez de intervir a título pontual ou após o termo das actividades, contribuindo assim para iluminar, regular e orientar o seu processo de desenvolvimento.
- * *Função participativa*, pela qual se procura a implicação activa de todos os intervenientes, através da *restituição ou devolução* sistemática dos resultados da avaliação, com vista a suscitar o debate e exame crítico dos mesmos. É de ressaltar, como indica Silva (1997:3), "que a devolução de informações provenientes da avaliação ocupa um lugar central na criação de uma cultura de reflexão e participação, decisiva no envolvimento dos actores no debate crítico sobre os resultados e, portanto, nos efeitos de retorno sobre a acção".
- * *Função formativa*, em que a avaliação se assume como um momento de *aprendizagem colaborativa* de todos os intervenientes envolvidos no projecto, contribuindo para diluir a distinção entre especialistas e grupos beneficiários.

Trata-se, como assinalam Castro-Almeida *et al.* (1992:111), "de um processo de aprendizagem mútua através da prática, durante a qual se verifica uma espécie de vaivém entre a acção e a análise crítica, possibilitando a regulação das actividades no decurso da sua própria realização".

Estas funções implicam uma visão prioritariamente *orientadora, reguladora e formativa* dos dispositivos de avaliação, tornando esta útil e prática. *Útil*, enquanto fornecedora de informação "inteligente", facilmente aplicável para a melhoria do projecto e *prática*, porque se dirige à acção, em todos os momentos do processo (Silva, 1997:4).

Por outro lado, na medida em que avaliar é comparar um fenómeno observado com um referencial (normalmente contido nos objectivos), importa precisar o quadro de referência do trabalho de avaliação. Neste sentido, Castro-Almeida *et al.* (1992:114) apresentam diferentes critérios que podem utilizar-se como referenciais do processo avaliador e que mostramos no Quadro 3:

Critérios de pertinência	Procuram verificar se os objectivos do projecto são válidos em relação aos problemas a resolver e aos interesses dos actores envolvidos.
Critérios de coerência	Procuram indagar o grau de adequação entre as decisões sobre o funcionamento interno e o contexto externo ao projecto.
Critérios de eficácia	Tentam diagnosticar os efeitos das decisões tomadas e em que medida os resultados obtidos correspondem aos objectivos fixados
Critérios de eficiência	Analisam a relação entre resultados constatados e os meios (financeiros, humanos, institucionais) mobilizados para os atingir.
Critérios de oportunidade	Visam apreciar em que medida as decisões foram tomadas em tempo útil, obtendo o máximo de efeitos desejados.

Quadro 3. Critérios para a avaliação de projectos (Castro-Almeida *et al.*, 1992:114)

10.3. O que avaliar

Para além da necessidade de avaliar o sistema público de apoio à inovação, neste trabalho interessa-nos especialmente relevar a avaliação do *processo interno* de desenvolvimento da inovação nas escolas. Neste processo podem-se considerar diferentes etapas e dimensões que serão objecto da avaliação na sua dimensão processual, tais como: o contexto onde surgem os projectos de inovação, como se inicia o projecto e que negociações se realizam, como se desenvolve o projecto e que ciclo de transformações se vão produzindo, que papel desempenham os participantes, que dispositivos e estratégias para estimular a mudança, que sistema organizativo e de relações, que tipo de assessoramento interno e externo recebe o projecto, quais os constrangimentos e dificuldades, e finalmente quais os resultados e produtos emergentes deste processo.

Relativamente aos *resultados*, em termos de *mudanças* produzidas, a avaliação das inovações, respeitando o seu carácter multidimensional, deverá contemplar necessariamente os efeitos induzidos a diferentes níveis. Para Marcelo (1996b), seriam quatro as dimensões objecto de avaliação nos projectos de inovação educativa: *pessoal* (professores, alunos e outros intervenientes); *pedagógica* (a aula); *organizativa* (a instituição escolar); e *contextual* (o meio ambiental que rodeia a escola).

No que respeita ao *professor*, considerado como factor chave da inovação, seria recomendável verificar em que medida a sua participação no projecto inovador tem influenciado a sua mudança em aspectos tais como: conhecimentos, métodos e técnicas, níveis de preocupações, implicação e identidade profissional, capacidade reflexiva, colaboração, desenvolvimento pessoal, etc.

Relativamente aos *alunos*, sendo estes os destinatários finais da inovação, a avaliação permitirá verificar em que medida a sua participação nos projectos de inovação estimulou mudanças a diferentes níveis, sejam eles *cognitivos* (compreensão de conceitos, estratégias cognitivas e metacognitivas); *sócio-afectivos* (auto-conceito, colaboração, atitudes e valores); e *pessoais* (motivação e satisfação, integração, etc.).

Em relação às mudanças a nível de *aula*, algumas das dimensões a ter em conta na avaliação seriam: (a) a *estrutura social*: clima, comunicação, interacção; (b) a *estrutura pedagógica*, determinada pelo tipo e forma como se organizam as actividades e tarefas; e, finalmente, (c) a *estrutura docente* configurada pela metodologia de ensino-aprendizagem.

As mudanças verificadas a *nível organizacional* revestem, em coerência com o modelo de inovação aqui preconizado, uma importância fundamental, pelo que factores tais como, a função das lideranças, o trabalho colaborativo, a participação, a disponibilização de tempos e espaços, a cultura e o clima, a coesão, a resolução de conflitos, etc., devem ser objecto de análise e interpretação nos processos de avaliação.

No que respeita às mudanças na *comunidade educativa* envolvente e as suas relações com a comunidade escolar, a avaliação deve dar conta delas, pela importância que adquirem na consideração da inovação num sentido de mudança social, não restrita a uma concepção limitada e fechada de escola. Factores como a participação dos pais e outros agentes sociais, o papel das parcerias, a capacidade da escola para intervir nos problemas sociais, para divulgar e partilhar com outras instituições os seus resultados, etc., deverão ser tidos em conta.

Marcelo representa assim (Figura 5) os níveis a ter em conta na avaliação sobre os efeitos da inovação:

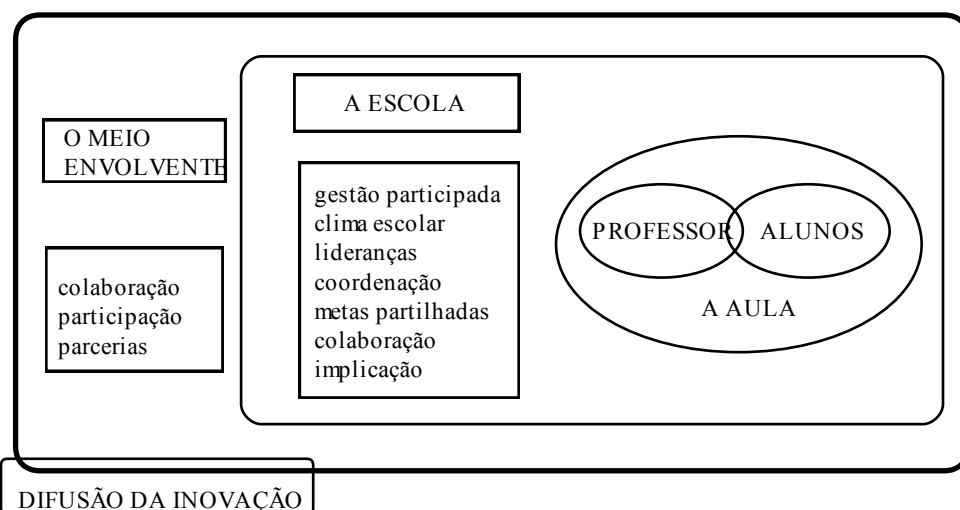


Figura 5. Níveis de avaliação da inovação (Marcelo, 1996b)

Juntamente com estas dimensões, parece-nos também importante tomar como objecto de avaliação as mudanças produzidas nos organismos ou comissões que *coordenam, investigam e estimulam* a inovação, ou seja nos investigadores, assessores, coordenadores, formadores, uma vez que se espera que eles, ao se envolverem como observadores-participantes nos processos de inovação, venham a realizar aprendizagens significativas que os levem a modificar a sua visão e as suas práticas enquanto formadores e investigadores educacionais.

Como veremos adiante, foi a nossa preocupação no projecto PROCUR, já que os seus objectivos pretendem incidir sobre todas estas dimensões, ir recolhendo dados e fazendo análise sobre todas elas, embora inicialmente a avaliação incidisse prioritariamente sobre as mudanças nos professores, por considerar que eles são uma peça chave do projecto de mudança educativa da escola.

10.4. Como avaliar

Esta visão das funções e conteúdo da avaliação apontam para uma concepção processual da avaliação enquanto elemento inseparável da inovação, com funções de retroalimentação, e em cujo desenrolar podemos diferenciar entre "avaliação inicial" ou diagnóstica, "avaliação formativa" e "avaliação sumativa".

A *avaliação inicial*, também denominada levantamento ou diagnóstico de necessidades colectivas e individuais, serve sobretudo como ponto de partida para definir objectivos e para tomar decisões sobre a planificação e organização da intervenção e dos dispositivos para a inovação.

A *avaliação formativa* é aquela que vai acontecendo ao longo do desenvolvimento do projecto, permitindo iluminar todas as suas dimensões, através da informação recolhida e analisada e servindo directamente para melhorar as decisões e a intervenção de todos os participantes, assim como para proporcionar os dispositivos organizativos e formativos no processo inovativo. Uma avaliação formativa e reguladora, feita normalmente por avaliadores internos, implica um esforço de clareza, de sinceridade, de partilha e de escuta, o que significa que esta tem de ser tarefa de todos os implicados, mas preparada e animada por algumas pessoas "que ajudam o grupo a avaliar, com um olhar "meio-externo", interrogando evidências e rotinas, contribuindo, através da descentração (difícil a quem está empenhado dentro de um projecto), para o desenvolvimento do trabalho" (Benavente, 1990:40). Esta autora alerta para os perigos da "hiper-racionalidade" que pode levar a avaliação a "esmagar" a própria inovação, da transformação dos momentos avaliativos em "acerto de contas" no interior de um projecto, passando pela sua utilização como meio de poder e procura de prestígio pessoal.

A *avaliação sumativa*, ao julgar os resultados e produtos de um projecto, tanto os previstos como os imprevistos, por comparação com os objectivos pretendidos, serve sobretudo para determinar o valor ou mérito de um projecto, orientando as decisões sobre a sua continuação, conclusão, alargamento e difusão. Quando esta tem um carácter intercalar, pode orientar os ajustamentos futuros no mesmo projecto, servindo também, quando tem um carácter final, para a consideração das suas limitações e potencialidades em termos de difusão em outros contextos. Esta avaliação está, normalmente, ao serviço dos patrocinadores ou coordenadores dum projecto, mas pode representar também virtualidades formativas quando se efectua uma devolução dos dados aos seus participantes, requerendo, normalmente, o recurso à participação de avaliadores externos.

Relativamente às "boas razões" para a avaliação externa, Benavente (1990), seguindo o pensamento de Perrenoud (1989), assinala a luta contra o desperdício e a preocupação legítima com a distribuição e redistribuição equitativa de recursos aos projectos inovadores, assim como a preocupação com os resultados e sua eventual difusão

para a melhoria do sistema. Entre as "más razões", aponta a avaliação entendida como rotina burocrática de controlo e apropriação das inovações a nível político, importando mais as aparências da avaliação do que os seus resultados reais. Tendo em conta estes prós e contras da avaliação interna e externa, a verdade é que, como indicam Castro-Almeida et al. (1992:113) estas duas faces da avaliação ganham se forem combinadas entre si: "a compreensão distanciada é completada, alargada e corrigida por um olhar do interior, a distância objectivante e a vivência dos actores completam-se e enriquecem-se mutuamente".

O Quadro 4 apresenta, de forma sintética, as características mais sobressalientes da avaliação formativa e sumativa nos programas de inovação:

	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SUMATIVA
PROPÓSITO	Melhorar o programa	Certificar a utilidade do projecto
AUDIÊNCIA	Os coordenadores do programa e os professores	A instituição financiadora
RESPONSABILIDADE	Avaliador interno	Avaliador externo
METODOLOGIAS	Mais informais	Válidas/fiáveis
FREQUÊNCIA DE RECOLHA DE DADOS	Frequente	Limitada
TAMANHO DA AMOSTRA	Normalmente pequenas	Normalmente ampla
QUESTÕES	O que está a funcionar? O que precisa melhorar? Como se pode melhorar?	Que resultados se produzem, sob que condições, com que custos, com que formação?
LIMITAÇÕES	Que informação se precisa e quando?	O que se espera conseguir?

Quadro 4. Características da avaliação formativa e sumativa (Worthen & Sanders, 1988, citados por Marcelo, 1996b)

Neste contexto, *avaliação* e *inovação* constituem dois termos complementares cujas relações de enriquecimento mútuo foram evidenciadas por Hopkins (1989, citado por Marcelo, 1996b) ao apresentar três formas em que a avaliação pode favorecer a inovação: avaliação *da* inovação, avaliação *para a* inovação e avaliação *como* inovação. A primeira delas remete-nos para uma abordagem técnica e sumativa de controlo dos resultados. A avaliação para a inovação mostra-nos a necessidade de incorporar no desenvolvimento da inovação, nas suas diferentes fases, processos avaliativos que permitam a sua orientação e recondução constante, e, finalmente, a *avaliação como inovação* refere-se as potencialidades formativas do próprio processo de avaliação, em que o acto de avaliar se converte, a si mesmo, num processo de aprendizagem e de mudança, especialmente num contexto de avaliação participada e de auto-avaliação.

Acerca das *metodologias de avaliação* em projectos de inovação, todas as perspectivas actuais apontam para a utilização de um *pluralismo e flexibilidade* metodológicas que conciliem sabiamente abordagens *qualitativas e quantitativas*, combinando instrumentos *estruturados* (questionários, entrevistas, diários, gravações, dossiers, relatórios) com abordagens mais *informais e conviviais* (encontros, reuniões, discussões, sessões de acompanhamento e de reflexão, notas de campo) (Almeida, 1990). A maior ou menor incidência num ou outro tipo de técnicas dependerá de factores, como: as fases e momentos do projecto, a natureza formativa ou sumativa da avaliação, as realidades sobre as quais se pretende recolher informação, as necessidades e interesses dos destinatários da avaliação, a disponibilização de recursos técnicos e financeiros para a recolha e tratamento dos dados, as suas potencialidades formativas e orientadoras, os tempos e ritmos dos projectos, etc.

Benavente (1990) invoca uma atitude de *diálogo* permanente como condição para a avaliação poder contribuir para o avanço do conhecimento sobre os próprios processos de inovação. Assim, recomendam-se estratégias como:

- * os *registos regulares* que podem facilitar a criação de "linhas de sentido", a clarificação de processos, a reflexão teórico-prática e a comunicação de experiências;
- * a participação em *seminários e reuniões* para questionamento, clarificação de perspectivas, apresentação de problemas e ansiedades, etc.;
- * o confronto e a *troca de experiências* entre todos os participantes no projecto, assim como com outros projectos, reflectindo sobre propósitos, contextos e práticas, problematizando outros espaços de mudança;
- * A participação em acções de *formação contínua*, para além da formação inerente aos processos de mudança, estabelecendo diálogos enriquecedores entre os "teóricos" e os "práticos";
- * a *sistematização e divulgação de saberes* construídos na acção.

Concebida fundamentalmente para ajudar os participantes na acção, os resultados da avaliação devem ser submetidos à apreciação e validação dos actores, numa perspectiva de diálogo e confrontação. É esta reflexão partilhada que permite testar a *pertinência* e os *fundamentos* das observações e interpretações realizadas.

Sintetizando algumas das reflexões anteriores, com base nas propostas de Benavente (1990) e Alonso (1992), podemos dizer que a avaliação da inovação e dos processos de formação e de mudança, que lhe são inerentes, requer:

- * A montagem de *dispositivos de acompanhamento* sistemático, desde o início dos projectos, entendendo a avaliação como um processo contínuo e permanente,

incluindo a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa ou de processo e a avaliação sumativa, formando as três modalidades um *continuum* coerente.

- * a utilização de *avaliadores-participantes*, que ajudem os grupos envolvidos na inovação a analisar, sistematizar e reflectir sobre as informações que se vão recolhendo;
- * O *envolvimento de todos os participantes* numa perspectiva concertada e democrática da avaliação, embora a sua sistematização e a divulgação dos resultados possa ser tarefa de alguns;
- * que a avaliação tenha prioritariamente *funções formativas*, de forma a enriquecer a formação dos participantes pela reflexão e auto-avaliação das suas práticas;
- * que a avaliação tenha *funções reguladoras*, no sentido de *orientar ou reorientar* os processos, introduzindo inflexões e alterações necessárias;
- * a utilização de uma *flexibilidade metodológica* que inclua uma diversidade de metodologias e instrumentos capazes de dar conta da riqueza e multidimensionalidade dos projectos e processos de mudança;
- * que a *formalização da avaliação* seja clara, compreensível e útil para todos os intervenientes, ainda que respeitando o *rigor*, a validade e fidelidade em relação aos objectivos visados;
- * uma articulação estreita entre *inovação e investigação*, pela confluência de diferentes níveis de investigação e de saberes teórico-práticos ao serviço da melhoria das práticas educativas;
- * que a *difusão*, em diferentes contextos dos resultados da inovação, seja contemplada como algo inerente ao desenvolvimento dos projectos de inovação;
- * uma atenção constante aos perigos que a avaliação pode representar, contribuindo para a *hiper-racionalidade, superficialidade e perversão* da própria inovação, em relação aos quais é preciso agir com lucidez.

Para finalizar, reconhecemos com Castro-Almeida *et al.* (1992), porque o vivenciámos ao longo do projecto PROCUR, que a avaliação no decurso dos projectos não é fácil de realizar. Exige meios materiais e humanos nem sempre à disposição, implica um trabalho atento e subtil, intimamente articulado com o ritmo de evolução das actividades, capaz simultaneamente de uma proximidade do terreno e de um distanciamento crítico, nem sempre fácil de conseguir pelas equipas coordenadoras, quantas vezes absorvidas pelas tarefas quotidianas de gestão, e pela necessidade de ir dando respostas rápidas aos imprevistos e demandas permanentes da acção. O investimento intelectual, anímico, físico e de tempo é enorme. No entanto, acreditamos que a abordagem participativa da avaliação no decurso dos projectos encerra inequívocas potencialidades e riquezas.

11. Reflexão final: Para um Modelo Integrado de Inovação Curricular

A natureza complexa, multidimensional e processual da inovação posta em evidência ao longo deste capítulo, através da multiplicidade de teorias provenientes de diferentes campos, que confluem para iluminar os processos de mudança educativa, obrigam-nos a trabalhar com um modelo integrador e compreensivo da inovação, que nos permita contemplar a diversidade de dimensões de tipo pessoal, institucional, cultural, política e profissional que a configuram, assim como a multiplicidade de factores que influenciam e determinam o surgimento da mudança nas escolas. Se queremos ultrapassar alguns dos problemas e obstáculos à mudança do currículo e das práticas que o concretizam, precisamos ter uma *visão relacional* dos factores que favorecem ou limitam essa mudança, utilizando estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua emergência. Neste ponto, retomamos o modelo integrado de inovação educativa apresentado no início deste trabalho (Figura 6), em que as diferentes vertentes do desenvolvimento curricular, profissional, orgnizacional e pedagógica, confluem na produção da mudança educativa nas escolas, pelo que elas devem ser tidas em conta, na planificação e análise e de qualquer projecto de inovação.

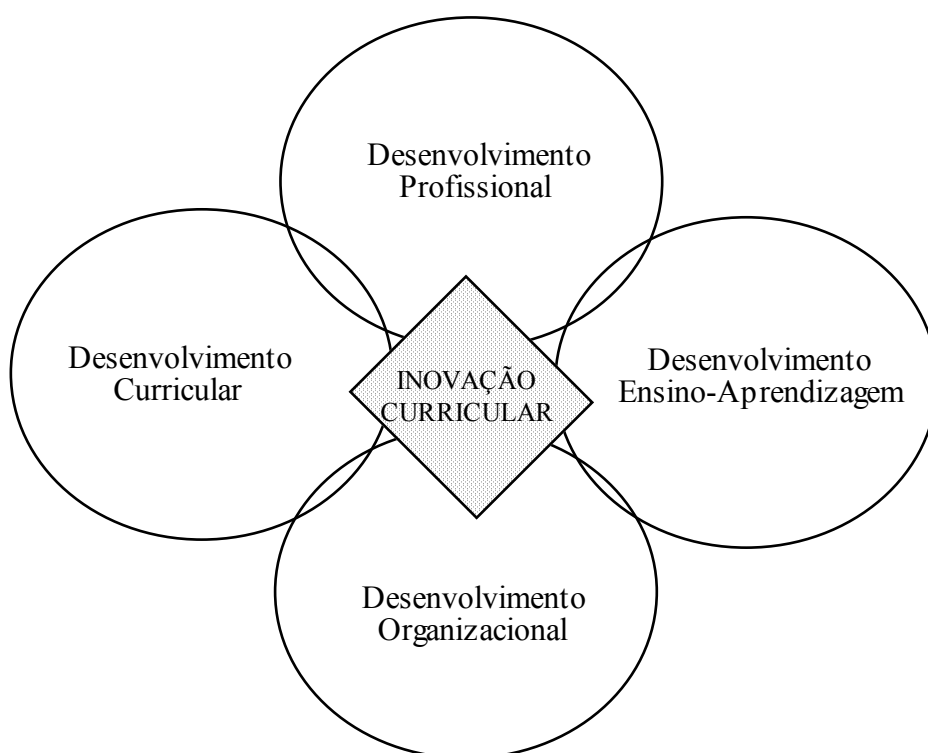


Figura 6. Vectores da inovação curricular (Alonso, 1996)

Este modelo relacional ajuda-nos a confrontar algumas questões que se nos deparam ao pensar sobre os processos de inovação curricular nas escolas, como por

exemplo: Como promover a adequação e relevância do currículo às necessidades da diversidade dos alunos numa escola que não está atenta a essas necessidades porque não conquistou autonomia para o fazer? Como conseguir a articulação horizontal e vertical do currículo numa escola celularmente organizada, em que prevalece o individualismo pedagógico e a falta de estruturas pedagógicas intermédias que a possam concretizar? Como conseguir que os alunos desenvolvam capacidades de pesquisa, de reflexão, de comunicação, de partilha de saberes, de solidariedade, de respeito, se não há um projecto curricular comum que envolva todos os professores na estimulação coordenada destas capacidades transversais? Como conseguir uma escola democrática em que todos tenham direito ao sucesso, sem uma abertura da escola ao meio, através da criação de diálogo com as famílias e de parcerias com outras instituições e entidades, que colaborem com a escola neste difícil desafio? Como conseguir a adequação à diversidade dos alunos numa escola ainda pensada numa perspectiva de uniformidade e inflexibilidade? Como estimular o desenvolvimento integral e equilibrado dos alunos em escolas sobrelotadas, em que o aluno se torna um ser anónimo sem possibilidades de comunicação pessoal e de expressão dos afectos tão condicionadoras da construção do conhecimento? Como fazer tudo isto se os professores não se assumem como profissionais capazes de decidir sobre o currículo mais adequado para os seus alunos e de construir propostas fundamentadas e adequadas para isso?

A resposta a estas questões coloca-nos o desafio de interligar estreitamente os processos de desenvolvimento da escola com desenvolvimento profissional e o desenvolvimento curricular, para melhor incidir sobre o desenvolvimento dos alunos e da comunidade educativa, numa espécie de engrenagem sincronizada em que o professor (a equipa de professores) é o motor central, capaz de fazer funcionar esta engrenagem, já que como afirma Fullan (1991:117), "as mudanças em educação dependem, em grande medida, do que os professores pensam e fazem, algo tão simples e complexo ao mesmo tempo", o que nos leva a pensar que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo mediador entre o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizativo da escola, todos eles contribuindo para a melhoria dos processos educativos dos alunos.

Por outro lado, a consideração da escola como um todo sistémico, capaz de melhorar a partir de dentro, com base nas dinâmicas inovadoras que ela própria consiga gerar no seu interior, em interacção e diálogo com o exterior, tem contribuído para o desenvolvimento de novas abordagens preocupadas em analisar quais as condições e os factores que possibilitam ou limitam o acontecer da mudança. Como tivemos oportunidade de salientar ao longo deste capítulo, a *autonomia*, a *abertura* e a *colegialidade* constituem três vertentes configuradoras de novos modelos organizacionais integrantes de um novo paradigma de escola enquanto organização capaz de aprender.

A escola como organização aprendente, como comunidade de aprendizagem, abrangendo não só os alunos, mas todos os seus membros, é hoje uma ideia central para a mudança, numa sociedade que requer atitudes e disposições de formação permanente, em que a aprendizagem individual deve ser enquadrada e promovida no contexto da aprendizagem organizacional, sendo aqui que se cruzam diferentes movimentos que têm contribuído para a inovação educativa: o desenvolvimento curricular baseado na escola, a formação centrada na escola e a revisão baseada na escola ou auto-avaliação institucional, ressaltando que esta centralidade da escola não significa isolamento, pelo contrário pressupõe e precisa da abertura ao exterior, na procura do estabelecimento de apoios, parcerias, redes de formação que lhe permitam incrementar o seu potencial de aprendizagem, aprendendo com outras instituições, colectivos, associações culturais, sociais e económicas.

A teoria de Projecto Curricular Integrado, que apresentaremos no próximo capítulo, pretende oferecer propostas claras para a inovação nesta perspectiva relacional e sistémica, já que o tipo e as formas de trabalho (investigação, reflexão, colaboração) que exige dos professores o processo de desenvolvimento curricular, incide simultaneamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional, revertendo na melhoria da escola como organização que aprende e na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (1993). "A análise política das organizações escolares". *Aprender*, 15, pp. 42-49.
- ALFIERI, F. (1995). "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles". In *Volver a Pensar la Educación*, (Vol I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 172-187.
- ALMEIDA, L. S. (1990). "Avaliação de projectos e programas educacionais. Breve descrição de considerações e aspectos metodológicos". *Inovação*, 3 (4), pp. 19-31.
- ALONSO, M. L. García (1992). "A avaliação curricular como processo de reflexão". *Noesis*, 23, pp. 25-27.
- ALONSO, M. L. García (1994a). "Novas perspectivas curriculares para a escola básica". *Cadernos da Escola Cultural- 26*. Évora: AEPEC (19 pp.).
- ALONSO, M. L. García (1994b). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". *Actas do Encontro ProfMat-93*. Lisboa: APM, pp.17-27.
- ALONSO, M. L. García (1994c) "Os desafios da Reforma". In *Actas do 3º Encontro da ANPLI — Professores de Inglês face à Reforma*. Viana do Castelo, pp. 140-145.
- ALONSO, M. L. García (1996). "Life-long learning in inservice teacher education in Portugal: policies, practice and problems". In T. Sander & J. M. Vez (Eds.), *Life-Long Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 69-83.
- ALONSO, M. L. García (1997a). "Inovação curricular e formação de professores. O caso do 1º Ciclo do Ensino Básico". *Rumos*, 12, pp. 4-5.
- ALONSO, M. L. García (1997b). "Comentário sobre a Secção 2 — Gestão Local dos Currículos". In *Actas do Forum Nacional de Projectos Contra a Exclusão Escolar*. Ministério da Educação - Programa Educação Para Todos, pp. 131-133.
- ALONSO, M. L. García & BRANCO, G. (1989). "Profissionalismo docente e currículo: uma perspectiva de investigação". *O Professor*, 121, pp. 19-26.
- ALONSO, M. L. García *et al.* (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto:Porto Editora.
- ALONSO, M. L., MAGALHÃES, M.J. & SILVA, M.O. (1996). "Inovação curricular e mudança escolar o contributo do Projecto PROCUR". *Cadernos PEPT 2000-11*. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.

- APPLE, M. W. (1995). "La política del saber oficial. Tiene sentido um curriculum nacional?" In *Volver a Pensar la Educación* (Vol. I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 153-171.
- AREA, M. & YANES, J. (1992). "El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial". *Curriculum*, 1, pp. 51-78.
- AZEVEDO, J. (1996). "Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias". In E.L. Pires (Org.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 83-108.
- BALL, S. J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela: hacia una Teoría de la Organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARROSO, J. (1996). "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- BARROSO, J. (1997). "A reforma da escola vista por João Barroso". *Noesis*, 41, pp. 41-46.
- BARTH, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey Bass.
- BENAVENTE, A. (1990). "Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões". *Inovação*, 3 (4), pp.33-46.
- BENAVENTE, A. (1996). "Os projectos Inovar Educando/Educar Inovando". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 47-58.
- BENAVENTE, A. CARVALHO, A. & CORREIA, A. (1995). "Conflitos na escola: textos e contextos". *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, pp. 143-197.
- BENNIS, W & NANUS, B. (1985). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.
- BEN-PÉRETZ, M. (1988). "Teoría e práctica curriculares en programas de formación del profesorado". In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alicante: Marfil, pp. 239-258.
- BEN-PÉRETZ, M. (1990). *The Teacher Curriculum Encounter*. New York: Suny Press.
- BERMAN, P. (1981). "Educational change: an implementation paradigm". In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving Schools. Using What we Know*. London: Sage Publications, pp. 253-286.
- BOLIVAR, A. (1992). "Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular". *Revista Española de Pedagogía*, año 1, 191, pp. 131-151.
- BOLLEN, R. (1993). "Support effectiveness, reflection on current practice". In R. Bolem (Ed.), *Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness*. Utrch: National Centre for School Improvement, pp. 17-39.
- BURKE, W. (1988). *Desarrollo organizacional*. Mexico: Addison-Wesley.

- CAMPBELL, R. J. (1985). *Developing the Primary School Curriculum*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- CANÁRIO, R. (1991). "Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa". *Inovação*, 4 (1), pp. 77-92.
- CANÁRIO, R. (1996). "A escola, o local e a construção de redes de inovação". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-76.
- CARBONELL, J. (1995). "Escuela y entorno". In *Volver a Pensar la Educación. Política, educación y Sociedad* (Vol. I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 203-216.
- CARDINET, J. (1990). "Choisir la démarche d'évaluation qui convient". In J. Colomb & J. Marsenach (Eds.), *L'évaluateur en Revolution*. Paris: INRP, pp. 121-137.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- CASTRO-ALMEIDA C.; LE BOTERF, G. & NÓVOA, A. (1992). "A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência no terreno (Programa JADE)". In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, pp. 105-123.
- CHAPMAN, J. (1996). "A new agenda for a new society". In K. Leithwood *et al.* (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 27-60.
- CHISTENSEN, G. (1992). "The Changing Role of the Administrator in an Accelerated School". Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F.M. (1992). "Teacher as curriculum maker". In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan, pp. 363-401.
- CLÍMACO, M. C. (1991). *Roteiro de Informação de Escola. Indicadores de Desempenho*. Lisboa: GEP/ME.
- CLÍMACO, M. C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos.
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). "A garbage can model of organizational choice". *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), pp. 1-25.
- COLLORETTE, P. & DELISLE, G. (1988). *La Planificación del Cambio*. México: Trillas.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1988). Project n° 8 du CDCC - *L'Innovation dans l'Enseignement Primaire*. Strasbourg: Conseil de la Cooperation Culturelle.
- CORONEL, J. M. (1995). "Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza". *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 47-54.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.

- CORREIA, J. A. (1991). "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores". *Inovação*, 4 (1), pp. 149-165.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- CROCKER, R. D. (1986). "Los paradigmas funcionales de los profesores". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, pp. 53-64.
- CUBAN, L. (1992). "Curriculum stability and change". In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, pp.216-247.
- DALIN, P. & RUST, V. (1983) *Can Schools Learn?* Windsor: NFER-Nelson.
- DEAL, T. E. (1984). "Educational change: Revival, tent, tinkertoys, jungle or carnival?" *Teacher College Record*, 86 (1), pp. 124-137.
- DEAL, T. E. (1990). "Healing our schools: restoring the heart". In A. Lieberman (Ed), *Schools as Colaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press, pp. 127-149.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: ASA.
- ELBAZ, F. (1991). "Research on teacher knowledge: The evolution of a discourse". *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), pp.1-19
- ESCUADERO, J. M. (1984). "La renovación pedagógica: algunas perspectivas teóricas y prácticas". In J.M. Escudero y M.T. González (Eds.) *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- ESCUADERO, J. M. (1990). "Formación centrada en la escuela". In Actas de las *Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*, La Rábida.
- ESCUADERO, J. M. & BOLIVAR, A. (1994). "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". In A. Amiguiño e R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp 97-155.
- FERRERES, V. S. & MOLINA, E. (1995). *La Preparación del Profesor para el Cambio en la Institución Educativa*. Barcelona: PPU.
- FORMOSINHO, J. (1989). "De serviço de Estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa". *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53-86.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamique de l'Action Organisée*. Paris: Editions du Seuil.
- FULLAN, M. G. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. G. (1983). "Evaluation Program Implementation. What Can be Learned from Follow Through". *Curriculum Inquiry*, 13 (2), pp. 215-227.

- FULLAN, M. G. (1986). "The management of change". In E. Hoyle & A. McMahon (Eds.), *World Yearbook of Education 1986. The Management of Schools*. New York: Kogan Page, pp. 73-86.
- FULLAN, M. G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- FULLAN, M. G. & HARGREAVES, A. (Eds.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London : The Falmer Press.
- FULLAN, M G. & MILES, M. (1992). "Getting reform right: What works and what doesn't". *Phi Delta Kappan*, 73(10), pp. 744-52.
- GIMENO, J. (1995). "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad*. (vol. II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 13-44.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC
- GONZÁLEZ, M. T. (1992) *El papel de los Agentes de Cambio en el Desarrollo Organizativo de los Centros*. Sevilla: GID.
- GONZALEZ, M. T & ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GOODLAD, J. I. (Ed.) (1979). *The Study of Curriculum Practice: Curriculum Inquiry*. New York: McGraw Hill.
- GOODLAD, J. I. (1994). *Educational Renewal. Better Teachers, Better Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GOODSON, I. F. (1992). "Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 110-122.
- GREENFIELD, T. B. (1989). "Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change". In T. Bush (Ed.), *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 81-95.
- GRIMMETT, P. P. (1993). "Re-visiting collaboration". *Journal of Education for Teaching*, 19 (4-5), pp. 195-203.
- GRONN, P. (1986). "Politics, power and the management of schools". In E.Hoyle & A. McMahon (Eds.), *The Management of Schools*. London: Kogan Page, pp. 45-53.
- GRUNDY, S. (1991). *Productos o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y.S. (1985). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive e Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUSKEY, T. (1986). "Staff development and the process of teacher change". *Educational Researcher*, 15 (5), pp. 5-12.

- HALL, G. & HORD, S. (1987). *Change in Schools*. New York: Suny.
- HAMILTON, D. (1977). "Making sense of curriculum evaluation: Continuities and discontinuities in an educational idea". In L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education*, 5. Itaca: F.E. Peacock Publishers, pp. 318-347.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura e Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HAVELOCK, R. G. (1975). "The utilisation of educational research and development". In A. Harris et al. (Eds.), *Curriculum Innovation*. London: The Open University Press.
- HOLLY, P. & SOUTHWORTH, G. (1989). *The Developing School*. London: The Falmer Press.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing: Holmes Group Inc.
- HOLMES GROUP (1990). *Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing: Holmes Group Inc.
- HOPKINS, D. (1989). *Evaluation for School Improvement*. Milton Keynes: Open University.
- HOPKINS, D. & WIDEEN, M. (1984). *Alternative Perspectives on School Improvement*. London: The Falmer Press.
- HOUSE, E. R. (1988). "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural". *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- HOYLE, E. (1975). "The creativity of school in Britain". In A. Harris et al. (Eds.), *Curriculum Innovation*. London: The Open University Press, pp. 329-346.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder & Stoughton.
- HUMPHREY, W. S. (1989). *Dirección para la Innovación. Liderazgo de los Profesionales Técnicos*. Madrid: Díaz de Santos.
- JARES, X. R. (1993). "Los conflictos en la organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 218, pp. 71-75.
- JARES, X. R. (1995). "Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros escolares". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad*. (vol. II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 133-151.
- KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- KLAFKI, W. (1988). "Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?" *Revista de Educación*, 286, pp. 97-114.
- KOSUNEN, T. (1994). "Making sense of the curriculum: Experienced teachers as curriculum makers and implementers". In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press, pp. 247-259.

- LASLEY, T. J.; MATCZYNSKI, T.J. & WILLIAMS, J. (1992). "Colaborative and noncollaborative partnership structures in teacher education". *Journal of Teacher Education*, 43 (4), pp. 257-261.
- LEITHWOOD, K. (1989). "Cambio curricular planificado como resolución de problemas". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, pp. 22-41.
- LEITHWOOD, K. (1992). "The principal's role in teacher education". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 86-103.
- LICHTENSTEIN, G.; McLAUGHLIN, M & KNUDSEN, J. (1992). "Teacher empowerment and professional knowledge". In A. Lieberman (Ed.), *The Changing Context of Teaching*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 37-58.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) (1988). *Building a Professional Culture in School*. New York: Teachers College Press.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) (1990). *Schools as Colaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- LIMA, L. (1996). "Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 41-43.
- LIMA, M. J. (1992). "As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico: um enfoque centrado no processo". In SPCE (Ed.), *Decisões nas políticas e nas práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 45-100.
- LIMA, M. J. (1996). "Integração curricular no ensino básico". In E.L. Pires (Org.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 125-172.
- LINDBLAD, S. (1988). "Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela". *Revista de Educación*, 286, pp. 79-96.
- LIPPIT, G. & LIPPIT, R. (1986). *The Consulting Process in Action*. San Diego: University Associates, Inc.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (1995). "La cultura de la institución escolar". *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 25-35.
- LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LUNDBREN, U. P. (1992). *Teoria del Curriculum y Escolarización*. Madrid: Morata.

- MACDONALD, B. (1983). "La evaluación y el control de la educación". In J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, pp. 467-478.
- McLAUGHLIN, M. W. & MARSH, D. D. (1990). "Staff development and School Change". In A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press, pp. 213-231.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (Dir.) (1996a). *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARCELO, C. (1996b). "Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa". In A. Villa (Ed), *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto/Mensajero, pp. 345-370.
- MARRERO, J. (1995). "La cultura de 'colaboración' y el desarrollo profesional del profesorado". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad*. (vol. II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 296-311.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). "Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo". *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 55-68.
- MEDINA, A. (1990). "Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro". In *El Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla: GID, pp. 603-647.
- MILES, M. (1992). *40 Years of Change in Schools: Some Personal Reflections*. Paper Presented at the Annual Meeting of AERA.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (1996). *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- MONTERO, L. & MOLINA, E. (1996). "Seminario 5: Desarrollo profesional y organización". In *Actas do IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: URV- Departament de Pedagogia, pp. 299-351.
- MORGAN, G. (1990). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MORRISH, J. (1978). *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Salamanca: Anaya.
- NIAS, D. J.; SOUTHWORTH, G. & YEOMANS, R. (1989). *Primary School Staff Relationships: a Study of School Culture*. London: Cassell.
- NIAS, D. J.; SOUTHWORTH, G. & CAMPBELL, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. Lewes: The Falmer Press.
- NIETO, J. M. (1992). "Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis". *Curriculum*, 5, pp. 69-83.

- NISBET, J. (1975). "Innovation — Bandwagon or Hearse?". In A. Harris *et al.* (Eds), *Curriculum Innovation*. London: The Open University Press, pp. 1-14.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: ASA.
- OLSON, J. K. (1981). "Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation". *Instructional Science*, 10, pp. 259-275.
- OLSON, J. K. (1986) "La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, pp. 45-51.
- PAULSTON, R. J. (1980). "Múltiples enfoques en la evaluación de las reformas educativas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (4), pp. 87-120.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "La interacción teoría-práctica en la formación docente". In L. Montero & J.M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Edicions, pp. 29-51.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-24.
- PERRENOUD, Ph. (1989). "L'évaluation entre hier et demain". *Coordination*, 35, pp.3-5.
- PIRES, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: SPCE.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigmas e Ideologia en la Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori.
- POPKEWITZ, T. S. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata/Paideia.
- PORTO, A. S. (1994). "A inovação na escola. Problemas e possibilidades" *Innovación Educativa*, 3, pp. 145-156.
- PROJECTO INFRA (1989). "Avaliação de projectos de inovação— Funções e contradições". Actas do *Seminário de Avaliação de Projectos*. Lisboa: Projecto INFRA.
- RANGEL, M. (1997). "A reflexão participada sobre os programas do 1º ciclo do ensino básico". *Rumos*, 15, pp. 15.
- REYES, P. (1992). *Preliminary Models of Teacher Organizational Commitment: Implications for Restructuring the Workplace*. (ERIC Document Reproduction Service ED349680).
- RODRIGUES, P. (1992). "A avaliação curricular". In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, pp. 15-72.
- ROTHES, L. A. (1996). "Escolas Básicas Integradas e envolvimento comunitário". In E. L. Pires (Org.), *Educação Básica. Reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 227-244.
- ROTHSCHILD, J. (1990). "Feminist values and the democratic management of work organizations". Comunicação apresentada no *12º Congreso de Sociología*, Madrid.

- RUDDUCK, J. (1992). "Universities in partnership with schools and schools systems: Le liaisons dangereuses?". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 194-212.
- SAN FABIAN, J. L. (1996). "¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional". *Investigación en la Escuela*, 30, pp. 41-51.
- SANCHO, J. M. *et al.* (1992). "Para aprender de las innovaciones en los centros". *Revista de Educación*, 299, pp. 249-291.
- SARASON, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SARMENTO, M. (1992). *A vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday
- SERGIOVANNI, T. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SCHLECHTY, P. (1990). "Schools for the twenty-first century: The conditions for invention". in A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press, pp. 233-255.
- SHAKESHAFT, C. (1987). *Women in Educational Administration*. Beverly Hills, CA: Sage.
- SILVA, O. (1997). "Dossier do processo de avaliação (perspectiva metodológica)". Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais, S. Torcato - Guimarães (Documento Policopiado, 17 pp.)
- SIMONS, H. (1995). "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad*. (vol II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 220-242.
- SKILBECK, M. (1988). "El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (investigación, desarrollo, diseminación) a la RED (revisión, evaluación, desarrollo)". *Revista de Educación*, 286, pp. 35-60.
- SMITH, L. M. *et al.* (1986). "Reconstruing educational innovation". In A. Lieberman (Ed), *Rethinking School Improvement. Research, Craft and Concep*. New York: Teachers College Press.
- SMITH, S. D. (1992). "Professional partnerships and educational change: effective collaboration over time". *Journal of Teacher Education*, 43 (4), pp. 243-256.
- SMYTH, I. (Ed.) (1993). *A Socially Critical View of the Self-managing School*. London: The Falmer Press.
- STAKE, R. (1983). "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica". In W. B.Dockrell & D. Hamilton (Eds.), *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea, pp. 91-108.

- STENHOUSE, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- STEVENSON, H. & STIGLER, J. (1992). *The Learning Gap*. New York: Summit Books.
- TORRES, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- TYLER, W. (1991). *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Morata.
- VANDENBERGHE, R. (1988). "Le processus de l'innovation: une analyse exploratoire" In Conseil de L'Europe: Project n° 8 du CDCC - *L'Innovation dans l'Enseignement Primaire*. Strasbourg: Conseil de la Cooperation Culturelle, pp. 157-174.
- WALLACE, M. & McMAHON, A. (1994). *Planning for Change in Turbulent Times*. London: Cassell.
- WATSON, N. & FULLAN, M. (1992). "Beyond school district-university partnerships". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: the Falmer Press, pp. 213-242.
- WEICK, K. E. (1984). "Management of organizational change among loosely coupled elements". In P. S. Goodman *et al.* (Ed.), *Change in Organizations. New Perspectives in Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 375-408.
- WIDEEN, M.F. (1992). "School based teacher development". In M. G. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 123-155.
- WORTHEN, B. & SANDERS, J. (1988). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.
- ZABALZA, M. A. (1992). "Do currículo ao projecto de escola". In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.
- ZAY, D. (1996). "A escola em parceria: conceito e dispositivo". In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 151-165.

Legislação referenciada:

Decreto-Lei n° 43/89, de 3 de Fevereiro
(Regime jurídico da Autonomia da Escola de 2° e 3° Ciclo e Escola Secundária)

Decreto-Lei n° 95/97, de 23 de Abril
(Cursos de Formação Especializada)

Legislação referenciada:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro
(Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril
(Estatuto da Carreira Docente)

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro
(Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores)

CAPÍTULO V

O PROJECTO CURRICULAR COMO INSTRUMENTO PARA A INOVAÇÃO EDUCATIVA E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

"E, no entanto, o currículo — entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes — está no centro mesmo da actividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento das crianças e jovens com o objectivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de facto — como o tem demonstrado a melhor produção da sociologia da educação recente — funciona dessa forma, isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexu íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjectividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afectivas corporificadas no currículo".

Tadeu da Silva (1995:126)

1. O problema

A perspectiva de "formação ao longo da vida", que perpassa a nossa reflexão educativa ao longo deste trabalho, questionando e desafiando a escola e os professores para a adopção de novas atitudes e capacidades, tanto a nível individual como organizativo, leva-nos necessariamente a problematizar o papel que o currículo, enquanto representação da cultura e do conhecimento proporcionados na escola, desempenha na mudança educacional. O currículo "é o núcleo do processo institucionalizado de educação" (da Silva, 1995:126) sendo, por isso, o conteúdo central da actividade docente, o que virá a conformar decisivamente a sua profissionalidade, segundo o papel que se atribua às escolas e aos professores na sua construção e desenvolvimento. A forma como se utilizam as margens de autonomia e de responsabilização para decidir sobre o currículo mais adequado às necessidades culturais e formativas das populações escolares, conformará também as possibilidades de oferecer uma educação mais integrada, adequada e relevante à diversidade de etnia, classe, género e capacidade que caracteriza a escola actual, afectando intimamente a qualidade educativa, entendida como igualdade de oportunidades de sucesso para todos.

Se olharmos atentamente para o "mapa curricular" prevalecente na escola, em relação ao "mapa cultural" representativo da sociedade cognitiva pós-moderna, que tivemos oportunidade de analisar nos capítulos precedentes, deparamo-nos com alguns problemas que caracterizam as tradições e concepções curriculares dominantes, problemas esses que funcionam como *obstáculos epistemológicos* (Carr & Kemmis, 1988; Borderie, 1991; Pérez Gómez, 1993) à inovação das práticas educativas, imbuídas de um tipo de *racionalidade técnica*, e que se prendem com algumas crenças como: o currículo como um mosaico da cultura; o currículo como algo uniforme; o Programa como algo dado que se impõe e não se questiona; o ensino como transmissão de conhecimentos; a aprendizagem como processo linear, acumulativo e individual; a avaliação como medida de produtos a classificar; a escola como centro de aprendizagens artificiais, etc. (Trillo & Zabalza, 1990, Alonso, 1995a).

Uma das perplexidades com que amiúde nos defrontamos, foi a constatação de que, transcorridos alguns anos da reforma, em que se pretendeu realizar transformações a grande escala no sistema educativo e conseqüentemente nas práticas, um olhar atento sobre a realidade das escolas diz-nos que a perspectiva de *reforma-decreto* (de acordo com o modelo científico-técnico), que enformou o pensamento e estratégias reformadoras, afectou de forma muito diversificada, desigual e em muitos casos reduzida, a mudança das práticas imperantes nas escolas. Isto mostra que as escolas e os professores, com a sua cultura, tradições, normas, formas de relacionamento e pautas de acção, realizam uma filtragem e mediação das inovações impostas a partir do exterior, pelo que é urgente apostar numa

perspectiva de *reforma-mudança* ou de inovação assente na cultura e organização das escolas ou agrupamentos de escolas, consideradas como unidades básicas de mudança.

Apesar de ter surgido, a nível de discurso educacional, uma nova concepção de escola (comunidade educativa), de professor (investigador, reflexivo, colaborador), de aluno (construtor de aprendizagem) e de currículo (aberto, flexível e integrado), existem concepções e práticas muito arraigadas e instituídas na tradição e na cultura das escolas, que funcionam como poderosos *obstáculos à mudança* e que inviabilizam a assimilação, nas práticas, das novas propostas de reforma do currículo, ao não se actuar, simultaneamente, sobre essas tradições e culturas predominantes (Carlgren *et al.*, 1994). A constatação observada por Rangel (1997:15), na discussão gerada actualmente em torno da reestruturação do currículo do ensino básico, ao questionar-se sobre o "cumprimento" do Programa curricular do 1º Ciclo, em vigor desde 1989, não deixa de ser significativa:

" [...] se está a discutir e a fazer um balanço sobre um Programa que nunca, de facto, 'entrou em vigor'. Foi generalizado no papel, na lei, mas não na prática das escolas e dos professores. E a questão não se põe, apenas, em termos do cumprimento da totalidade do Programa, ou da sua aplicação na íntegra —o que nunca seria possível — mas do seu essencial. Daquilo que o programa propunha como opções fundamentais e das mudanças que preconiza, relativamente a programas anteriores e, sobretudo, em relação às práticas instituídas".

São muitos os alunos que passam pela escola primária sem ter feito exercícios de educação física, sem ter realizado actividades de expressão dramática ou musical, sem ter concretizado qualquer tipo de experiência científica, sem ter efectuado uma única visita de estudo ao meio, sem ter aprendido a pesquisar e a trabalhar em equipa, a debater um tema, a reflectir e pensar sobre o que aprendem, para não falar das atitudes e dos valores. Se, em boa verdade, tudo isto está no Programa e todos damos por suposto, a nível do discurso, que o Programa é obrigatório e que o professor é um cumpridor de programas, qual a razão desta contradição? Porque é que a proposta da *Área Escola*, teoricamente tão pertinente e com a qual a maioria dos educadores concorda, a nível de princípios, não tem conseguido integrar-se no quotidiano de um grande número de escolas? Porque é que transcorridos alguns anos do despacho da *Avaliação*, que preconiza princípios educativos consensuais, tais como o da avaliação formativa, a sua aplicação tem sido desvirtuada, produzindo alguns efeitos perversos? Porque é que a proposta da *Formação Pessoal e Social*, como área transversal capaz de fomentar algumas capacidades e valores comuns a todo o currículo, ficou no papel? Porque é que toda uma *filosofia construtivista* que enforma o discurso dos programas não se evidencia na forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem na aula?

Será que isto tem a ver somente com a falta de formação ou de interesse dos professores (entretanto são muitas as acções de formação frequentadas por estes sobre

"Área Escola", sobre "Avaliação", sobre "Projecto Educativo", sobre "Metodologias de Ensino"), ou terá a ver com a visão arreigada na mente dos reformadores de que os professores são resistentes à mudança, ou o problema é muito mais complexo e tem a ver, sobretudo, com os processos e dispositivos utilizados para produzir a inovação, não concordantes com o que hoje sabemos sobre a mudança das pessoas e dos contextos? Não existirá antes uma incompatibilidade entre a racionalidade positivista e burocrática que enformou a lógica da reforma e a racionalidade que sustenta a cultura e a organização predominante nas escolas, assim como a natureza do "pensamento prático" dos professores que inviabilizam ou, pelo menos, colocam obstáculos à sua transformação em realidades práticas, enquanto propostas impostas do exterior?

Ao reflectir sobre estes problemas — obstáculos para a inovação — que afectam o currículo e os processos de ensino-aprendizagem que o traduzem na prática pedagógica (Alonso *et al.*, 1996; Travé & Cañal, 1997), poderemos resumi-los nas seguintes dimensões, intimamente interrelacionadas:

Em relação à organização *curricular*:

a) A falta de um Projecto claro e estruturado de cultura e de formação que fundamente, articule e oriente todas as intervenções educativas; b) o entendimento do currículo como algo dado e prescritivo (Programa a seguir), que se traduz numa percepção do papel dos professores como técnicos, executores acríticos e consumidores de currículo; c) a persistência de visões curriculares dualistas: currículo/instrução; conteúdos/processos; meios/fins; d) a prevalência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada, baseada na justaposição de matérias e conteúdos, que pressupõe uma visão disciplinar do conhecimento escolar, traduzido numa divisão da cultura em partes compartimentadas, limitando a visão da realidade como um todo interrelacionado; e) a concepção limitada de "conteúdos" de aprendizagem, em que se dá prioridade aos conteúdos factuais e conceptuais em detrimento dos procedimentais e atitudinais, impedindo uma incidência na formação global do aluno e desligando a formação teórica da prática; f) o predomínio de práticas curriculares uniformizadoras e homogeneizadoras que limitam as possibilidades de adequar o currículo à diversidade; g) a utilização dos manuais escolares como material curricular predominante, o que funciona como entrave ao desenvolvimento curricular, ao desenvolvimento profissional dos professores e à concretização duma visão construtivista e integrada do ensino-aprendizagem.

Em relação aos processos de *ensino-aprendizagem* :

a) A visão da aprendizagem como acumulação passiva e linear de conhecimentos, mais centrada na quantidade de aquisições do que na qualidade da compreensão; b) a primazia da aprendizagem individual em relação à aprendizagem interactiva e colaborativa; c) o predomínio da função instrutiva, que denota falta de preocupação com a formação integral e com o desenvolvimento global das capacidades em diferentes domínios; d) a separação entre as aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares, com a consequente falta de significatividade e funcionalidade das aprendizagens; e) a centração excessiva nos produtos observáveis, em detrimento dos processos e das estratégias cognitivas e metacognitivas; f) a concepção imediatista do ensino, centrado numa planificação a curto prazo, sem uma visão global do currículo que sustente as decisões passo a passo; e g) a falta de participação dos alunos na planificação do ensino, outorgando-lhes um papel de receptores passivos ou de consumidores acríticos de conhecimento.

Em relação à *escola*:

a) O entendimento da escola como unidade institucional sem projecto formativo próprio e, portanto, sem um Projecto Curricular que oriente e articule os processos de desenvolvimento curricular em resposta às necessidades detectadas; b) o predomínio do isolamento, individualismo e falta de participação e colaboração, dificultando a prática da integração curricular; c) o pouco investimento nas estruturas de coordenação pedagógica intermédia que permitam a articulação de decisões e práticas curriculares; d) a visão da escola como instituição fechada (enclausurada), descontextualizada das necessidades e problemas do meio, em que o currículo não é visto como fruto de uma construção social e comunitária.

A superação destes problemas persistentes e coerentes entre si, já que são fruto de uma história curricular reduccionista, marcada pelas perspectivas academicistas e tecnológico-eficientistas, prioritariamente centradas nos problemas técnicos de concepção e desenho racional do currículo, mais do que nos problemas da prática, obrigam-nos a repensar o campo curricular, introduzindo algumas questões que consideramos centrais em termos de inovação: A representação que o currículo faz da cultura/conhecimento é a mais adequada para a formação pessoal e social das futuras gerações? O que é valioso ensinar hoje na escola, como o organizar e quais os processos mais adequados para a sua assimilação? Como tornar o currículo mais integrado, relevante e significativo para a formação integral de todos os alunos? Como envolver todos os responsáveis pela educação na problemática da cultura/conhecimento relevantes a serem ensinados e aprendidos na

escola? Que margens de autonomia e responsabilidade devem ter as escolas e os professores nas decisões sobre o currículo e como as traduzir em propostas práticas? Como mudar o entendimento predominante do currículo como algo dado, neutral e não problemático? Em que medida o currículo pode contribuir para melhorar a profissionalidade dos professores?

Em última instância, e retomando as questões levantadas no capítulo anterior: Como passar do nível da reforma para o nível da construção de inovações nas escolas? Como mudam os professores e as escolas, e quais os contextos, condições e dispositivos mais favoráveis para que isso aconteça? Como podem as escolas e os professores participar e influenciar na direcção das mudanças educativas?

Se, como já demonstramos, a inovação das práticas curriculares tem de ser construída e apropriada pelas pessoas, na complexidade dos contextos, o que envolve dimensões políticas, ideológicas, económicas, organizativas, profissionais, pessoais e pedagógicas, a "concepção instrumental de currículo" (Keiny, 1994), com que se trabalha no sistema educativo e na escola, não serve para mudar as práticas, pelo que a sua reconceptualização se torna indispensável. Esta reconceptualização passa inevitavelmente por introduzir uma perspectiva *construcionista social complexa* (Goodson, 1995), que interconecte as dimensões teóricas e práticas, prescritivas e interactivas, explícitas e ocultas, rompendo com o pensamento curricular parcial e dicotómico e acentuando o carácter problemático e reflexivo das decisões sobre o currículo. Sejam conscientes ou não, o currículo é fruto duma *construção social complexa*, regulado por mediações diversas (conscientes ou inconscientes, explícitas ou ocultas) que acentuam e reforçam a sua *função reprodutora* ou a sua *função inovadora* e transformadora das práticas, conforme a natureza dessa mediação, a qual vem determinada pelas concepções curriculares construídas nos processos históricos de socialização e aculturação predominantes.

2. O currículo como construção histórica e social

Esta perspectiva problemática e complexa de currículo, coerente com a visão da inovação e da mudança, aqui defendidas anteriormente, ficará mais clara se analisarmos algumas das dimensões que, nestes últimos anos, têm ocupado o debate no campo da teoria do currículo, e que contribuem para a construção dum paradigma mais ecológico, construtivista e crítico, capaz de compreender melhor o fenómeno da escolarização, e de oferecer alternativas para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

2.1. Currículo, conhecimento e escolarização

O currículo, através das práticas educativas institucionalizadas em momentos históricos específicos, traduz em propostas culturais a função social e cultural da escola, pelo que desempenha um papel fundamental na reprodução ou na transformação social. Por isso, o conceito de currículo torna-se essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola, traduzindo-se no projecto de cultura e de socialização das novas gerações, e concretizando-se em práticas desenvolvidas em determinadas condições políticas, organizativas, profissionais e sociais.

Seguindo a abordagem histórica realizada por Lundgren (1992), o currículo surgiria quando, ao separar-se os contextos e as funções de produção e de reprodução social, com a consequente divisão do trabalho relativo a estes dois contextos, foi preciso fazer uma *representação* da cultura e do conhecimento a serem seleccionados, organizados e transmitidos, segundo determinados códigos, nos processos de reprodução social que caracterizam a escolarização. Assim, como mostra a Figura 1, o currículo é entendido como um *texto* cuja pretensão é a de fazer a reprodução de uma forma de entender a realidade e os processos de produção social aos que pretensamente serve a escola, num determinado contexto histórico-social.

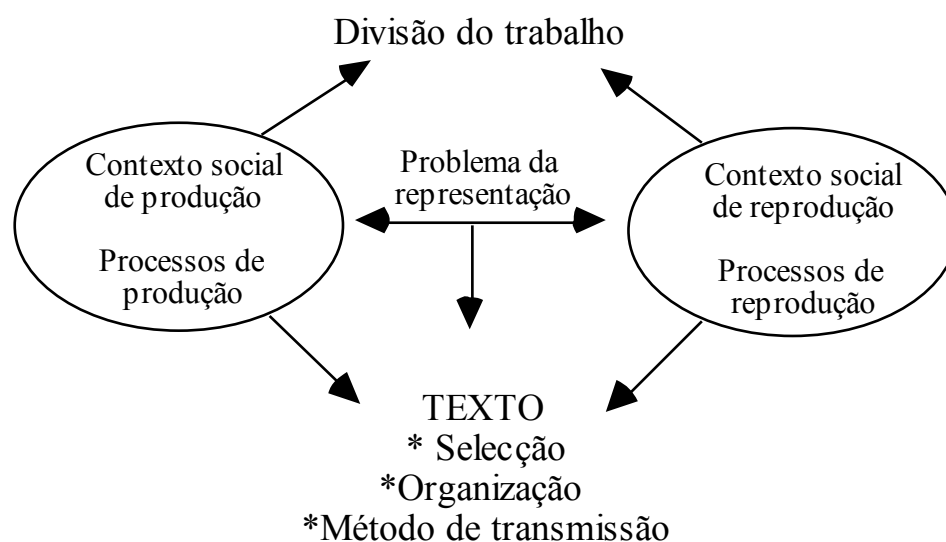


Figura 1. Contextos de surgimento do currículo (Lundgren, 1992)

A cultura enquanto, simultaneamente, produto e determinante da interacção social, não se gera dentro da escola, mas a função desta caracteriza-se por apresentar aos seus membros uma cultura gerada à margem do contexto escolar (Stenhouse, 1984), embora este venha a exercer um papel mediador e transformador, determinante no processo de distribuição do conhecimento¹.

Por isso, a escola não transmite a cultura tal qual ela se elabora nos contextos de produção, mas antes uma representação particular da mesma, realizada de acordo com determinados códigos e critérios necessariamente selectivos e adstritos a determinadas forças políticas, sociais, económicas e culturais. Daí, as questões acerca de a que tipo de interesses, opções e perspectivas serve o currículo, acentuando a sua função reprodutora de uma determinada cultura, evidenciam o seu carácter problemático, moral e político, frequentemente mascarado sob as questões técnicas da sua representação. Esta problemática tem sido levantada especialmente por autores como Apple (1986), Bernstein (1988), Bourdieu & Gros (1990), Popkewitz (1994) e Gimeno (1994 e 1997), representantes da sociologia crítica do currículo, e retomadas actualmente em Inglaterra na discussão sobre o "currículo nacional", bem expressas nestas duas afirmações:

"O currículo nunca é uma simples colecção neutral de saberes, que se manifesta de alguma maneira nos textos e aulas duma nação. Forma sempre parte duma *tradição selectiva* feita por alguém, normalmente pelos grupos que possuem o saber dito legítimo. Produz-se através dos conflitos, tensões e compromissos que desorganizam um povo. Assim, a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como conhecimento oficial e legítimo, enquanto que é difícil que o de outros grupos se manifeste, diz algo importante acerca de quem detém o poder na sociedade" (Apple, 1994:153).

"A definição de um determinado currículo como "nacional", levanta um número de questões sobre a que nação se refere, já que a Inglaterra é uma nação amplamente dividida em classes sociais. Se analisamos o 'Currículo Nacional' como uma construção social, é importante estabelecer se os diferentes grupos que integram a 'nação' são tratados da mesma maneira, ou antes se se poderá prever um processo de discriminação social" (Goodson, 1988:203).

Portanto, as diferenças de poder introduzem-se inevitavelmente no núcleo central do currículo, do ensino e da avaliação, através das *formas de codificação* cultural utilizadas para representar a cultura considerada valiosa para ser aprendida, e através do *formato* que

¹ Utilizaremos indistintamente o conceito de *cultura* ou de *conhecimento*, já que ambos representam pontos de vista diferentes (da sociologia e da epistemologia) sobre a mesma realidade. Para a sociologia do conhecimento, o ponto de vista é o de como se constrói e distribui socialmente o conhecimento, enquanto que para a filosofia do conhecimento, a questão é a da estrutura do conhecimento e a sua relação com a verdade, de forma a dar um sentido e significado à experiência humana. Para aprofundar este tema ver Stenhouse (1984).

materializa esta regulação cultural em formas específicas de apresentação (Bernstein, 1988 e Gimeno, 1988). Apesar da mudança produzida na representação cultural dos sistemas curriculares, com o advento da escola de massas e do ensino obrigatório, em que a questão do que se entende por conhecimento valioso e que conteúdos culturais devem ser seleccionados, adquire uma grande complexidade, a *concepção do conhecimento* como eminentemente literário e vinculado a disciplinas e textos, própria da tradição academicista e clássica marcou profundamente a história do currículo, que teve as suas origens numa escola de elites. Esta concepção sobrevive até aos nossos dias, em contradição com a diversidade cultural que caracteriza a sociedade e a escola actual, impedindo, assim, a obtenção de oportunidades diferenciadas para o sucesso e para a aquisição duma identidade social. Como assinala Da Silva (1995:141),

"O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber, poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais".

O carácter de construção sócio-histórica das disciplinas escolares, evidenciado na linha de investigação desenvolvida por autores como Kliebard (1991) e Goodson (1995), põe de manifesto a existência de poderosos interesses políticos, sociais e profissionais na criação, modificação e, por vezes, desaparecimento de determinadas áreas disciplinares do currículo escolar. Conhecer como as disciplinas foram sendo construídas e incorporadas no currículo, a que interesses respondem, qual tem sido e é a sua função, são questões chave que devem ser tidas em conta, para se poder entender a especificidade do conhecimento escolar e o seu papel nas relações entre a escola e a sociedade. Para entender, em definitivo "as complexas relações que ligam o conhecimento cultural com o escolar e documentar as diferenças entre eles, porque distintos são os seus contextos de produção, desenvolvimento e difusão, como distintas são as suas funções" (Blanco, 1995:194). Neste interessante trabalho sobre esta problemática, esta autora discute o papel de diferentes instâncias nesta construção social do conhecimento escolar, entre as quais se destacam: o Estado, através das regulações oficiais do currículo, as comunidades de especialistas, as associações profissionais docentes, as instituições de formação de professores, as revistas especializadas e os manuais escolares que determinam, por vezes de forma conflitiva, as decisões prévias que condicionam o espaço de intervenção de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, as complexas relações entre a escola e a sociedade não podem ser vistas de forma simplista ou determinista, como propõem alguns modelos da teoria da reprodução social (Bowles & Gintis, 1981; Bourdieu & Passeron, 1977), já que ignoram que as escolas podem ser também lugares de produção cultural, sendo preciso superar o seu

entendimento como espaços de aprendizagem descontextualizada, em que se entende simplesmente a escola como "uma instância mediadora da cultura, um lugar de tráfico do conhecimento, mas um lugar onde não se produz nem se aplica o saber que se transmite" (Trilla, 1995:224).

Como constata Pérez Gómez (1995), a escola actual é um espaço ecológico complexo de *encruzilhada de culturas*, em que se entrelaçam as propostas da *cultura pública*, contida nas disciplinas científicas, filosóficas e artísticas; as determinações da *cultura académica*, reflectida nas representações que constituem o currículo; a influência da *cultura social*, constituída pelos valores hegemónicos do cenário social; as pressões quotidianas da *cultura escolar*, presente nos papéis, normas, rotinas, organização e rituais próprios da escola, como instituição social específica com uma cultura própria; e as características da *cultura privada*, adquirida por cada aluno através da experiência, nas interacções espontâneas com o seu meio e que determinará substancialmente a sua forma de se aproximar das outras expressões culturais. Para este autor, o papel específico da escola, e que a diferencia das outras instituições de socialização, é o de proporcionar aos alunos uma *mediação reflexiva* entre a sua cultura experiencial e a pluralidade de influências culturais exercidas sobre as novas gerações provocando a *reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*.

Em suma, como propõe Gimeno (1997:28),

"o currículo é o texto que contém o projecto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis e, enquanto tal, converte-se num campo de batalha em que se reflectem e jogam conflitos muito diversificados".

Assim, o entendimento da educação como o conjunto de práticas sociais mediante as quais os grupos humanos ajudam os seus membros a assimilar a experiência colectiva, culturalmente organizada, e a converter-se, por sua vez, em agentes de criação e de mudança cultural, desafia a escola a transformar-se de um lugar de reprodução da cultura para um espaço de reconstrução e transformação social, caracterizando-se a função da escola pela *mediação intencional e profissional* no cumprimento desta função. Este processo educativo define-se pela sua natureza dialéctica entre a assimilação cultural, por um lado, e a separação individual e criativa, por outro, entre as forças da socialização e as da individualização, que permitam aos indivíduos exercerem a sua autonomia num contexto de cidadania. Na Figura 2 tentamos representar esta visão da escolarização através de um esquema elucidativo:

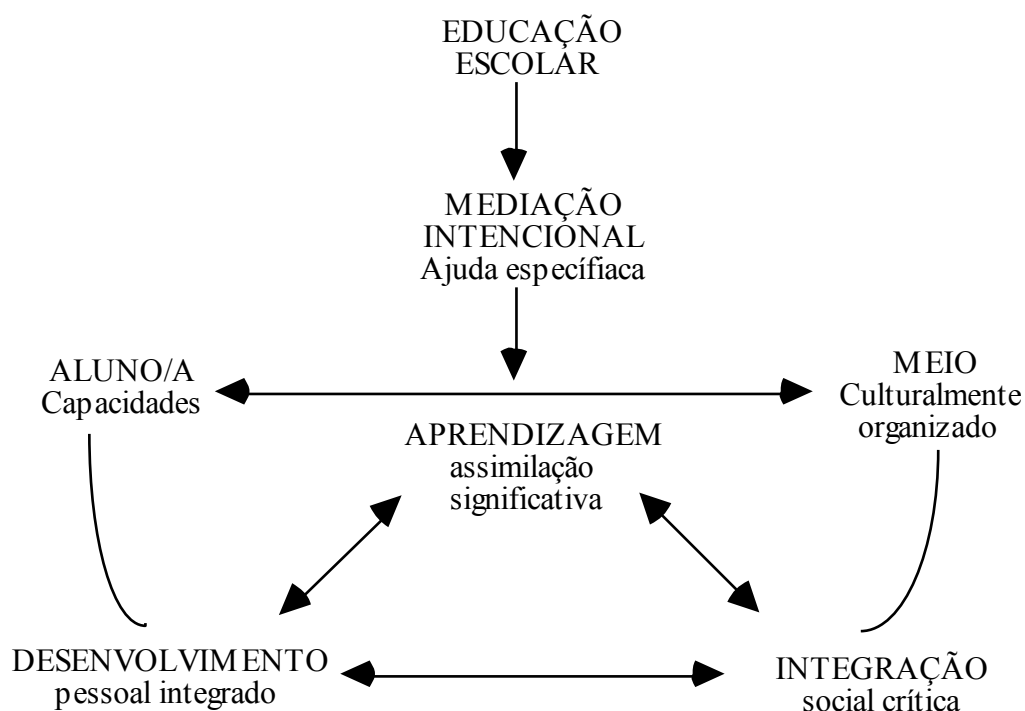


Figura 2. Funções da educação escolar (Alonso, 1996)

Tendo em conta o pluralismo cultural que caracteriza a sociedade actual e que se reflecte inevitavelmente na escola para todos, o desafio desta escola é o de transformar-se num projecto aberto, em que caiba uma cultura que, sendo de todos, seja um espaço de confluência, de diálogo e comunicação entre distintos grupos sociais (Gimeno, 1992). Porque, como afirma Sarmiento (1997:18), a questão essencial com que se debate a escola actual, e que define a prioridade da agenda educativa, continua a ser a das "relações da educação com as diferenças sociais e culturais ante o saber e a cultura (de promoção, regulação ou atenuação)".

Levanta-se aqui o problema de como conjugar um currículo nacional, caracterizado por uma concepção homogénea e hegemónica do conhecimento, com a sua necessária adequação à diversidade cultural, social e pessoal, própria das diferentes histórias culturais que hoje se cruzam e encontram no espaço escolar, tornando a aprendizagem mais relevante e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes mais universais e valorizados socialmente, problema que discutiremos mais adiante a propósito da construção do Projecto Curricular. Como propõem os membros do Collège de France, num conhecido relatório (Collège de France/Bourdieu, 1987: 105),

"O ensino deveria combinar o universalismo da razão inerente à intenção científica e o relativismo que as ciências históricas, atentas à pluralidade das sabedorias e das sensibilidades culturais, ensinam. Só reforçando a flexibilidade e a adaptabilidade cognitivas, que se adquirem pelo

confronto constante do pensamento com os universos indefinidamente variados e continuamente renovados da natureza e da história, é possível conciliar a confiança na unidade da razão científica e a consciência da pluralidade das razões culturais".

Será isto possível numa concepção de currículo em que a selecção do conhecimento é feita prioritariamente a partir das disciplinas académicas, que representam o domínio do abstracto sobre o concreto, do culto sobre o popular, do geral sobre o particular? Que perspectiva de conhecimento é a mais adequada para o currículo actual, numa escola plural e democrática e que se quer sensível em relação às diferenças? Como entender o conhecimento numa sociedade em mudança acelerada, às portas do século XXI? Como pode contribuir a escola para a resolução dos graves problemas que afectam a humanidade, tais como a fome e exclusão social, as desigualdades Norte-Sul, a degradação ambiental, o consumismo, a crescente xenofobia, o desenvolvimento de doenças como a Sida, o fenómeno do desemprego, o individualismo e relativismo moral, para citar alguns dos mais preocupantes? Será que estes temas, enquanto representativos da cultura actual, devem ser integrados no currículo? E como?

Outras questões como as que propõe Gimeno (1997:30) se nos impõem:

"Como se pode servir ao pluralismo numa instituição que nasceu para normalizar sendo essa ainda a sua função primordial? Como manter o ideal igualitário da modernidade servindo a uma sociedade fragmentada? Com que legitimidade continuamos a propor uma escola única igual para todos, quando se defende a diversidade e o respeito pelas diferenças? Como propôr na escola um projecto que satisfaça a todos?"

A resposta dada, tanto a partir da sociologia do conhecimento, como da epistemologia pós-empírica, é a necessidade de ultrapassar a concepção positivista própria dos valores da modernidade (Touraine, 1993; Sebrelli, 1992), que atribui ao conhecimento uma visão estática e acabada, universal e verdadeira, objectiva e externa, compartimentada, linear e neutra, para realçar o seu carácter *provisório, problemático, integrado e crítico*, exigindo uma atitude de construção activa e de investigação nos contextos experienciais e sociais de produção e reprodução cultural, que permitam encontrar um significado e sentido para a experiência humana e que capacitem para resolver os problemas complexos do mundo actual. A investigação educativa realizada em vários países (Unesco, 1996) indica que, frequentemente, os alunos deixam a escola sem captar os sistemas complexos e pensam de forma linear, enquanto que os fenómenos da realidade circundante se manifestam de forma não linear, numa rede complexa de causalidades. É por isso que, a partir de várias frentes da teoria do currículo, se reclama uma viragem para a sua organização multidisciplinar e interdisciplinar, em torno de problemas humanos e sociais relevantes, colocando-se os instrumentos conceptuais e metodológicos das disciplinas ao

serviço da sua investigação, compreensão e resolução, permitindo, assim, uma maior significatividade, relevância e funcionalidade, tanto individual como social, sem com isso descurar o valor do conhecimento disciplinar. A este respeito, Aspin (1996:125) assinala:

"Somente através do estudo de problemas, tópicos e temas sob diferentes ângulos e pontos de vista, tendo em conta a diversidade de interesses e formas de abordagem, as escolas poderão gerar propostas para um currículo prático que desenvolva a compreensão, encoraje a deliberação e facilite a organização de processos de aprendizagem que envolvam activamente os alunos e a comunidade, desenvolvendo a responsabilidade política e social".

As perspectivas construtivistas e críticas do conhecimento e da aprendizagem escolar, que centram o ensino no desenvolvimento da capacidade de *pensar e agir com compreensão* e de atitudes e valores necessários para *adquirir a cidadania*, desafiam fortemente a concepção do conhecimento arreigada na tradição curricular academicista e tecnológica, que confunde informação com conhecimento, transmissão com assimilação, certeza com compreensão, e reforçam a importância da aprendizagem *compreensiva, colaborativa e crítica*. Porque, como reforça Pérez Gómez (1993:43),

"Parece claro que o objectivo básico da actividade educativa escolar é possibilitar que os alunos/as elaborem pessoalmente o conhecimento e os significados a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não simplesmente que a adquiram [...]. O conhecimento tem sido sempre, é e será uma aventura para o homem, um processo carregado de incerteza, de prova, de ensaio, de propostas e rectificações partilhadas e, da mesma maneira, deve aproximar-se o aluno dele, se não quisermos destruir a riqueza motivadora da descoberta [...], já que é o processo de procura permanente que garante o progresso indefinido da humanidade".

Assim, o conhecimento deve antes ser visto como uma forma de conhecer e de pesquisar, do que como um produto ou corpo estático de conhecimentos desligados dos seus contextos e procedimentos de elaboração (Tanner & Taner, 1980). Os conteúdos não podem ser tratados à margem dos seus processos de construção. Como bem assinala Elliott (1995), não se trataria tanto de mudar os conteúdos do currículo quanto *as formas de acesso do aluno ao conhecimento*, de maneira a fomentar o pensamento independente e o aumento da compreensão e da reflexão ou metacognição. Isto exige que os professores reestruem, também, a sua visão do saber e a forma de o representar perante os alunos, implícitas na sua prática tradicional. Por sua vez, estas mudanças nas formas de representação do conhecimento escolar, estimuladoras do pensamento criativo e reflexivo, terão consequências "nas formas de seleccionar e organizar os conteúdos em torno de questões e problemas centrais para os quais confluem as distintas disciplinas, mediante as quais os seres humanos trataram de dar um sentido à sua experiência" (*Ibid.*:252).

Por outro lado, a visão da aprendizagem como um fenómeno individual, prevaemente inclusive nas denominadas pedagogias progressistas de aprendizagem pela descoberta, é hoje questionada (Stenhouse, 1984; Pérez Gómez, 1993; Elliott, 1995:259) enquanto forma de indução ao conhecimento, coerente com a ideologia do individualismo pertinaz que subjaz ao modelo de produção e consumismo do ensino. Realça-se, assim, a dimensão social da *aprendizagem interactiva* e o significado educativo do *diálogo reflexivo* nas escolas. O próprio Bruner (1986, citado por Elliott, 1995) descreve assim a evolução da sua teoria da aprendizagem:

"Faz alguns anos, escrevi alguns artigos que insistiam na importância da aprendizagem pela descoberta. Naquela época o meu modelo de criança situava-se muito mais dentro duma tradição da criança sozinha que domina o mundo através da sua própria representação. Nos anos posteriores tenho vindo a descobrir que a maior parte das aprendizagens, na maioria dos ambientes, é uma actividade comunitária, uma partilha da cultura. Não se trata somente de que a criança se aproprie do conhecimento mas que o faça na comunidade dos que partilham o seu sentido de pertença a uma cultura. Isto leva-me a salientar, não só a descoberta e a invenção, mas também a importância da negociação, da partilha e do diálogo; em suma, da criação conjunta da cultura como objecto do ensino e como etapa adequada do caminho para se converter em membro da sociedade adulta".

É por isso que a escola actual não se pode limitar a oferecer um único tipo de experiência cognitiva, centrado na transmissão das disciplinas, mas antes, como propõe Alfieri (1995), criar diversos "teatros cognitivos", em que as linguagens e estilos cognitivos, próprios das diferentes áreas do saber, adquiram sentido ao tratar de problemas e acontecimentos actuais, utilizando de forma criativa e original os instrumentos conceptuais e metodológicos das disciplinas e os recursos materiais, humanos e culturais do território exterior à escola, que ajudem os alunos a tornar significativa a experiência e a intervir activamente na transformação da realidade. A escola como instituição de reprodução transmissora da cultura que originou o seu surgimento como tal, deve dar passo a uma escola como recriadora de cultura — comunidade de vida e de aprendizagem — em interacção com as instâncias produtoras da mesma, salvando o fosso existente entre os contextos de produção e de reprodução cultural.

2.2. Contextos de configuração do currículo

Para além da separação entre os contextos de produção e de reprodução cultural que têm caracterizado a história do currículo, Lundgren (1992) chama também a atenção para a distinção entre as forças e influências que actuam no *contexto de formulação*, o planeamento do currículo, e aquelas outras que o fazem no *contexto de realização*, ou seja, na prática do ensino-aprendizagem, com a conseqüente divisão do trabalho entre um e outro, e que podemos representar na Figura 3:

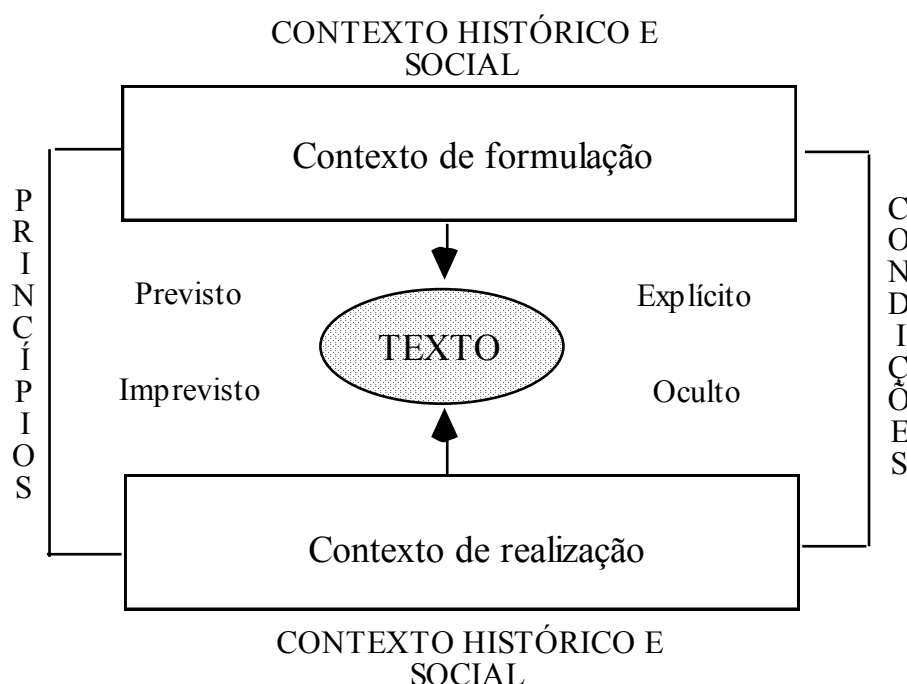


Figura 3. Contextos de reprodução social no currículo

Esta separação tradicional entre os que concebem e desenharam o currículo e aqueles que o executam ou implementam, própria dos modelos de inovação tecnológica — centro/periferia — acima tratados, têm tido conseqüências nefastas, pela assunção do currículo como algo estático e neutro, como um produto (Grundy, 1991) a ser consumido e aplicado de forma uniforme e linear, embora, na prática, as coisas não funcionem desta maneira, como já tivemos oportunidade de mostrar no capítulo anterior e no primeiro ponto deste.

Como propõem Gimeno (1993) e Shubert (1986), precisamos dum *enfoque ecológico* para explicar a configuração do currículo em relação a contextos políticos, legislativos, económicos, profissionais, organizativos e pedagógicos que interferem na reconstrução da cultura ou do conhecimento de forma tanto explícita como escondida,

prevista e imprevista, condicionando as práticas do texto real que caracteriza o currículo em acção. Assim o afirma o próprio Gimeno (1993:149):

"O currículo é um âmbito de interacção onde se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no quadro de todas essas interacções podemos chegar a captar o seu valor real, pelo que é imprescindível uma abordagem processual para entender a dinâmica que outorga significado e valores específicos a um currículo em concreto, o qual não existe à margem das circunstâncias contextuais que o moldam".

Por isso, o currículo não existe à margem das circunstâncias variadas que o configuram, sendo o currículo prático o resultado da interacção entre todos estes contextos, pelo que o desvelamento desta realidade é um caminho importante para a produção da inovação, como bem o assinalam Giroux & Penna (1981, citados por Gimeno, 1993):

"Somente tratando de entender o currículo manifesto ou oficial dentro das condições escolares e estas e aquele dentro do contexto político, social e económico exterior à escola, se pode entender a escolarização e podem os educadores desenvolver esquemas de pensamento mais apropriados para compreender o ensino e elaborar com mais realismo propostas de transformação do mesmo".

Segundo Gimeno (1993), estes contextos que conformam e moldam o currículo são:

- a) O contexto *pedagógico-didáctico*, determinado pelas formas de organização das actividades de ensino-aprendizagem de acordo com metodologias que incentivam diferentes processos e resultados educativos.
- b) O contexto *psicossocial*, característico do clima que se cria na aula e que pré-determina um tipo característico de relações grupais, com as suas normas, valores, afectos, estilos de liderança, distribuição do poder, que condicionam os processos de aprendizagem curricular.
- c) O contexto *organizativo* da escola, com a sua cultura própria, formas de organização, sistemas de liderança, coordenação e comunicação, distribuição do espaço e o tempo, etc. que oferece um significado e um ambiente especial para o desenvolvimento do currículo numa determinada direcção.
- d) O contexto do *sistema educativo*, que determina o texto curricular através da representação que faz nos Programas que regulam o percurso escolar, assim como do sistema de avaliação que controla o avanço neste percurso. Por outro lado, outras opções de política educativa, sobre formação de professores, sobre administração do sistema educativo e da escola, sobre os serviços de inspecção, entre outras, virão determinar fortemente as margens de autonomia e de decisão para alterar e transformar os contextos anteriores de efectivação do currículo.

- e) O *contexto exterior* à instituição escolar que co-determina as decisões curriculares através de diferentes pressões: económicas e políticas, sistemas de valores preponderantes, culturas dominantes sobre culturas marginais, influência das famílias, sistemas de produção de materiais curriculares, pressões dos meios académicos universitários que incidem na hierarquização do que se considera conhecimento legítimo, influência dos sindicatos e associações profissionais dos professores, dos meios de comunicação social, etc.

Esta complexidade dos problemas implicados no currículo pede uma visão relacional que vai para além das leituras tecnicistas e burocráticas do mesmo, abordando questões de ordem: *epistemológica* (o que se deve considerar como conhecimento valioso); *política* (quem controla a selecção e distribuição do conhecimento); *económica* (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual de poder, bens e serviços na sociedade), *ideológica* (que conhecimento é o mais valorado e a quem pertence); *técnica* (como tornar acessível o conhecimento aos alunos); *estética* (como ligar o conhecimento com a experiência e a biografia do aluno); *ética* (que ideia de moral preside às relações entre professores e alunos); e *histórica* (com que tradição contamos para abordar estas questões e que outros recursos precisamos) (Gimeno, 1993:168). Esta perspectiva tem o valor de não separar as questões técnicas e metodológicas das questões de valor e de finalidade, característico das abordagens tecnicistas e instrumentais do currículo, obrigando a reflectir conjuntamente sobre os *fins* e os *meios* educativos nas decisões pedagógicas.

Neste complexo sistema de determinações sobre o currículo é preciso também considerar o *carácter oculto* e não previsível de muitas delas, especialmente as que conformam o ambiente escolar e que contribuem decisivamente para a socialização dos alunos através das normas, valores e sistemas de comunicação que regulam o acesso do aluno ao conhecimento, num contexto de relações sociais características. A contradição entre os princípios e objectivos explícitos no currículo, e a sua vivência na prática, deve alertar-nos para a necessidade de confrontar os professores com a tomada de consciência e desvelamento, através da reflexão crítica, dos mecanismos ocultos que contribuem para a desvirtuação e perversão do projecto inicial de formação e de socialização contidos no currículo ou para criticar e reformular esse mesmo projecto².

Tendo em conta que, na experiência escolar, "o oculto" é muito mais abrangente e subtil do que o manifesto (Gimeno, 1993:154), a compreensão da dimensão encoberta do currículo torna-se desejável, como uma maneira de distinguir o que se pretende do que realmente se faz, dirigindo a nossa atenção para a dimensão prática do currículo e para a

² Sobre o tema do "currículo oculto" ou "escondido", existe uma ampla literatura, proveniente sobretudo das perspectivas críticas do currículo, entre as que podemos destacar os trabalhos de Dreeben (1983); Apple (1986); Giroux (1990); Jakson (1991); Torres (1991); Perrenoud (1995). Este último autor, numa obra recente, tem contribuído para desvendar com crueza o *ofício do aluno* na escola, questionando o *sentido e o valor do trabalho escolar*.

análise das condições ecológicas que facilitam ou limitam uma mediação de qualidade, por parte da escola e dos professores. Significa, também, ampliar a concepção de cultura — centrada prioritariamente na cultura académica — com que se trabalha no currículo, para uma concepção mais antropológica da mesma, que compreenda "o conjunto de significados, expectativas e comportamentos partilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam ou possibilitam as interacções sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e colectivas dentro de um quadro espacial e temporal determinado" (Pérez Gómez, 1995:7)³. Se todos temos consciência de que nas escolas se transmite e aprende muito mais do que conhecimentos académicos, não será desejável reflectir sobre esse "muito mais", para o tornar explícito no projecto curricular, dando-lhe um sentido educativo? Isto evitaria ter de distinguir entre currículo (o prescrito) e instrução (o seu desenvolvimento prático), como fizeram determinadas perspectivas do currículo (Jonhson, 1967), acentuando a necessidade de que a investigação curricular, tendente à criação de uma teoria abrangente do currículo como construção social, tivesse em conta o nível da prescrição, em simultâneo com os níveis de processo, da prática e do discurso. Como assinala Goodson (1995:189):

"Precisamos compreender como se constroem, de facto, socialmente as prescrições do currículo para o seu uso nas escolas [...] o que precisamos é de um método combinado: uma abordagem sobre a construção e a política dos *curricula* prescritos, juntamente com uma análise da gestão da implementação desse currículo prescrito, que se centre sobre a relação essencialmente dialéctica entre ambos. Com isso, a nossa investigação abrangeria, de uma forma integrada, a complexidade de níveis de análise que reflecte a realidade do currículo".

Já Stenhouse (1984:27) propunha a superação desta dicotomia entre as perspectivas de currículo que acentuam a prescrição e planificação e aquelas que se centram no que, de facto, acontece na prática:

"Parece-me que o estudo do currículo se interessa essencialmente pela relação entre essas duas acepções: como intenção e como realidade. Creio que as nossas realidades educativas raramente se ajustam às nossas intenções educativas [...] O movimento do desenvolvimento do currículo é uma ataque à separação entre a teoria e a prática".

Esta visão abrangente, complexa, dinâmica e praxica do currículo, propõe-nos a procura de um esquema explicativo que, superando as visões tecnicistas predominantes,

³ Stenhouse (1984) destaca três atributos importantes da cultura, já que ao considerá-la "como o meio através do qual interactuam as mentes humanas em comunicação" (p.34), mostra-nos que ela é *transmitida, apreendida e partilhada* através da comunicação. Relativamente ao conteúdo da cultura escolar representada no currículo, o autor ressalta a ideia de que, na prática, os *curricula* representam a cultura em conjuntos de conhecimentos, artes, destrezas e habilidades, linguagens, convenções e valores a serem apreendidos e partilhados através de processos de representação e de comunicação característicos.

que o concebem como um produto ou objecto ou como um plano a concretizar, o entenda antes como um processo, como uma *praxis* (Grundy, 1991), em que ocorrem múltiplas transformações que lhe outorgam um particular sentido, valor e significado para a mudança educacional.

2.3. O currículo como processo e como *praxis*

Esta proposta de considerar o currículo como um processo, parece-nos a mais adequada em termos de inovação e de mudança das práticas e do pensamento que as sustenta, assim como dos contextos sociais que as condicionam e legitimam já que, enquanto realidade processual, precisa de decisões e construções sucessivas e interactivas, cujo resultado final é fruto da conjugação de todas elas.

Assim, uma concepção *processual, dinâmica e aberta* de currículo permite ultrapassar a sua visão restrita a um Currículo oficial ou Programa fixo, concebendo-o antes como um texto que, a partir de uma primeira elaboração base, se vai transformando, enriquecendo, reconstruindo e, por vezes, deteriorando e desvirtuando, em função das diferentes mediações que vai sofrendo (para bem ou para mal), no seu processo de desenvolvimento e de aproximação à prática educativa, nos diferentes contextos de realização. Esta perspectiva alerta, também, para o facto da configuração do currículo não se restringir somente à influência do professor e do aluno na sala de aula, embora a sua mediação venha a tornar-se, em última instância, decisiva.

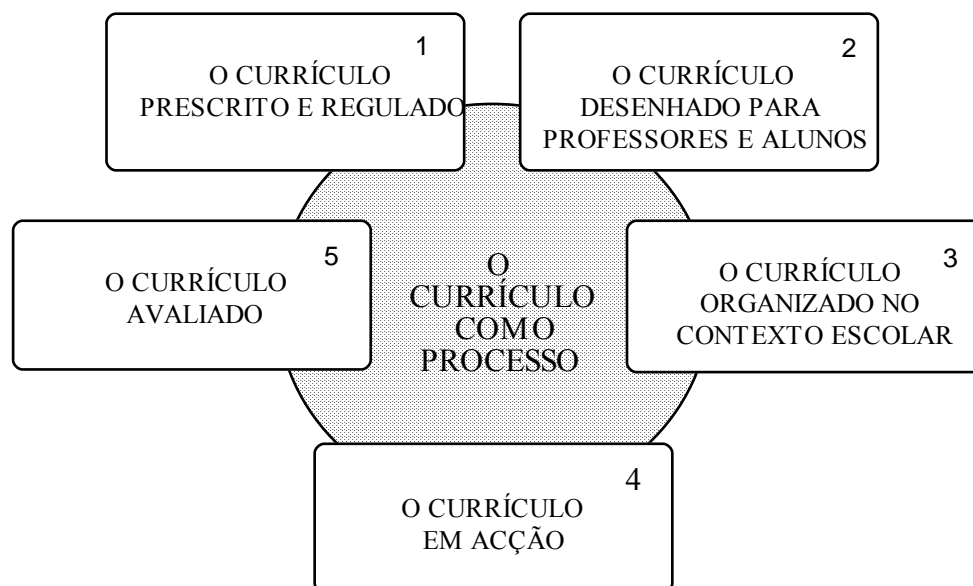


Figura 4. O currículo como processo (Gimeno, 1993)

Como se mostra na Figura 4, esta reconstrução do texto curricular produz-se através da interacção entre diferentes momentos e influências, em que a sua reescrita adquire uma maior visibilidade, apesar da importância, em cada um destes momentos, daquilo não explicitamente escrito (o não dito). De acordo com Gimeno (1993), estas representações

mais patentes do texto curricular que se plasmam em documentos, textos, planificações, tarefas e testes, são:

1) O *currículo nacional prescrito e regulado*, que em Portugal se concretiza em alguns Capítulos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86); no Decreto Lei 286/89, que define os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular; nos documentos "Organização Curricular e Programas" e numa grande variedade de Despachos normativos, entre os que realçamos o Despacho 141/ME/90, que define o modelo de apoio à Organização das Actividades de Complemento Curricular, o Despacho 142/ME/90, que regulamenta a organização da Área-Escola; o Despacho 98-A/92 que regulamenta o sistema de avaliação para o Ensino Básico e o Despacho 178/A/ME/93 que define as Modalidades e Estratégias de Apoio Pedagógico aos alunos. Como já escrevemos em várias ocasiões (Alonso, 1989, 1995a e 1997c) e tem sido evidenciado por outros autores (Lima, 1992 e 1996; Ferreira, 1995) e pela discussão actual sobre a revisão participada do currículo⁴, o currículo nacional base, enquanto quadro de referência fundamentador, articulador e orientador que garanta a todos os portugueses o direito a receber uma educação de qualidade, desenvolvendo uma consciência comum dos valores, apresenta muitos problemas de concepção e fundamentação, apesar do esforço feito, em relação às propostas anteriores, para organizar um Projecto mais articulado e integrado. Que projecto de cultura e de formação oferece o currículo actual? Resumidamente, reflectiremos sobre alguns dos pontos críticos no *design* curricular da reforma, especialmente em termos das suas potencialidades inovadoras:

— No que respeita à concepção global, verificamos uma falta de definição clara do *modelo de construção curricular* adoptado, pela ausência ou ambiguidade na determinação dos níveis de decisão e respectivas competências curriculares. Qual o grau de *flexibilidade e abertura* do nosso currículo? Onde e como se definem o grau de autonomia e as competências das escolas no desenvolvimento curricular? O que podem fazer os professores com o currículo que lhes é apresentado? Consumi-lo, segui-lo religiosamente, modificá-lo, recriá-lo? Quando, como e em que condições? O que é prescritivo ou meramente orientativo nos Programas? Qual o significado curricular e metodológico das "componentes regionais e locais do currículo"?

— Em relação ao modelo filosófico e científico que sustenta o *design* curricular, encontramos alguma indefinição e por vezes contradição no *paradigma fundamentador* do edifício curricular. Onde se encontram os *princípios e critérios* sociológicos, epistemológicos e psicopedagógicos, claros e coerentes, que orientem a selecção, organização e sequencialização da estrutura curricular como um todo, e que, por sua vez,

⁴ Ver o Jornal *Rumos*, nºs 14, 15 e 16.

deveriam fundamentar a formação de professores e as práticas educativas? O programa do 1º Ciclo resolve esta questão numa página introdutória, em que resume a fundamentação psicopedagógica do currículo à recomendação de que as experiências de aprendizagem devem ser *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*. Por outro lado, a justificação científica e didáctica das diferentes áreas é claramente vaga e insuficiente, assim como também o são as orientações metodológicas e para a avaliação.

— Acerca dos *objectivos* que traçam o perfil e as capacidades a desenvolver pelo aluno e que orientam todo o processo de avaliação, falta uma matriz clara e coerente que sustente todo o *design* curricular. Repartidos por vários documentos curriculares, existem, pelo menos, quatro sistemas diferentes de categorização de objectivos que, inevitavelmente, induzem à confusão, tanto na planificação como na avaliação do ensino-aprendizagem. O Programa do 1º Ciclo limita-se a apresentar as grandes finalidades contidas na Lei de Bases, sendo imperioso a definição dos Objectivos Gerais (terminais) de Ciclo, em coerência com os Objectivos Gerais do Ensino Básico, e que servirão como referente para a elaboração dos objectivos das diferentes áreas curriculares. Em que se podem basear as escolas e os professores para definir os objectivos mínimos e os critérios de avaliação? A esta lacuna acrescenta-se a confusão conceptual existente, nas áreas, entre objectivos, conteúdos e actividades, que torna complicada a sua interpretação, sendo ainda a avaliação uma componente ausente do Programa.

— Também não está claro o que se considera *básico ou mínimo* nos objectivos (capacidades a desenvolver) e nos conteúdos (aquisições culturais a realizar). A discussão e clarificação deste tema é uma questão fundamental numa sociedade democrática, com pluralismo cultural e desigualdade de oportunidades. Numa política progressista, é preciso acompanhar este *core curriculum* dos meios necessários para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos, assim como de uma definição clara da problemática das "adaptações curriculares".

— Relativamente à *continuidade curricular* entre os 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, (assim como com a Educação de Infância) existem problemas críticos de *articulação vertical*. Em contradição com o definido na Lei de Bases, em que se estabelece que o "2º Ciclo organiza-se por áreas interdisciplinares e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área" (art. 8º-1), encontramos no Programa uma estrutura curricular com nove disciplinas, para além da "Área Escola" e das "Actividades de Complemento Curricular", bem como um regime prioritário de professor por disciplina. Esta estrutura aproxima-se mais da lógica do Ensino Secundário do que da do Ensino Primário ou Fundamental do qual faz parte, segundo as tendências dominantes nos países europeus.

— No respeitante à *integração curricular*, os documentos tendem a responsabilizar a "Área Escola" pela integração de saberes e pela interdisciplinaridade, mantendo nas

restantes áreas uma lógica compartimentada e especializada. É preocupante o desaparecimento, na versão final do Programa do 1º ciclo, do texto referente à globalização e integração contida na versão inicial. Este critério da *articulação horizontal*, possibilitadora da globalização, é central neste nível do ensino, pelo que deveria ser contemplado, tanto a nível da estrutura curricular, como das alternativas metodológicas para a integração do currículo nas escolas.

— Apesar da diferença estabelecida no Dec. Lei nº 286/89 entre a disciplina de "Desenvolvimento Pessoal e Social" e a componente de "*Formação Pessoal e Social*", falta ainda a definição clara das suas funções, assim como a sua integração como *componente transversal* no processo curricular.

Será que este currículo nacional representado em programas extensos, desarticulados e sem uma ideia clara do perfil do aluno/cidadão a formar, não funcionará como um factor inibidor da qualidade e da inovação a ser efectivada nas escolas?

2. Os *materiais curriculares exemplificadores e manuais escolares* elaborados para apresentar o currículo nacional aos professores e alunos, e cuja influência na determinação das práticas tem sido evidenciada em um amplo *corpus* de investigação, que vem demonstrar que, na maioria dos países que possuem um currículo nacional, é aos manuais que os professores recorrem para "ler" e "cumprir" o currículo⁵. Relativamente à produção de materiais curriculares exemplificadores, constata-se em Portugal uma grande pobreza na sua produção e divulgação, apesar de alguns esforços realizados pelo Instituto de Inovação Educacional e um ou outro Projecto de Inovação Curricular pontual⁶, recaindo prioritariamente esta responsabilidade nas editoras encarregadas de elaborar os manuais escolares. Assim, estes transformam-se nos verdadeiros mediadores entre o currículo prescrito e as práticas curriculares, com as consequentes implicações na desqualificação profissional dos professores, e na divulgação de modelos de ensino dominantes, em que a dimensão comunicacional e de descoberta, corre o risco de ser substituída pelo consumo de textos⁷. Entre as muitas questões que os manuais, enquanto mediadores e instrumentos de

⁵ Num interessante texto sobre os professores como construtores de currículo, de uma autora finlandesa (Kosunen, 1994:255), fomos encontrar uma anedota bem exemplificativa desta realidade num país tão distante do nosso, mas que se poderia aplicar perfeitamente ao contexto português: "se quiseres esconder dinheiro na sala de professores podes fazê-lo no Currículo escrito (Programa) com a certeza de que ali ninguém o encontrará".

⁶ Como veremos mais adiante, este é um dos objectivos do Projecto PROCUR: elaborar e divulgar materiais curriculares de qualidade, alternativos aos manuais, construídos e experimentados pelos professores em diferentes contextos educativos.

⁷ A este respeito Apple, (1984:46) referindo-se ao contexto americano afirma: "Calcula-se que 75% do tempo que os alunos dos ensinos primário e secundário passam nas aulas e 90% do que dedicam à realização dos deveres em casa, baseia-se na utilização de materiais no formato de manuais". Apesar de não existirem dados fidedignos sobre esta matéria em Portugal, as percentagens não devem distanciar-se significativamente destas.

controle do currículo, levantam, amplamente expostas por autores como Apple (1989), Torres (1989 e 1994) e Gimeno (1988 e 1995), interessam-nos, especialmente, aquelas relacionadas com: (a) o tipo de representação da cultura e do conhecimento que apresentam, induzindo modelos de ensino-aprendizagem característicos; e (b) os condicionamentos que introduzem para o desenvolvimento profissional dos professores.

a) Relativamente à primeira questão os manuais, pela sua própria natureza, apresentam uma visão estática, linear, uniforme e não problemática do saber, numa perspectiva que realça a quantidade da informação sobre a qualidade da compreensão, assim como uma concepção universal e descontextualizada da cultura. Algumas implicações para a organização dos processos pedagógicos, caso o professor adopte uma perspectiva "seguidista" do manual (algo sagrado, que não se questiona) em vez duma perspectiva de consulta ou de recurso, são denunciadas por Torres (1994) e por Alonso (1997c): a não consideração das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, do seu ritmo e estilo de aprendizagem; a equiparação da verbalização ou escrita de algo com a sua compreensão, centrando a atenção em respostas curtas e verdadeiras; a não estimulação da pesquisa, da descoberta, da procura e do espírito crítico; o fomento do trabalho individual em detrimento do trabalho colaborativo; a limitação da curiosidade e da criatividade, já que tudo o que é preciso saber está comprimido e empacotado no texto; a predominância de propostas de actividades de lápis e papel, em detrimento da utilização de outros meios e materiais mais ricos e actuais; a perspectiva linear e fragmentada do conhecimento, que coloca constrangimentos à realização de experiências de integração curricular; a realização de actividades artificiais, separadas das aprendizagens da vida, que bloqueiam a significatividade e funcionalidade do conhecimento.

Num estudo recente (Cantarero, 1997) realizado no contexto espanhol, em que se pretendia verificar em que medida os conteúdos dos manuais reflectiam os princípios contidos no discurso curricular da reforma, nomeadamente os relacionados com a educação integral, o ensino globalizado, a conexão escola-meio, a procedência e organização do conhecimento, a atenção à diversidade, a abertura e flexibilidade, a orientação ideológica e o ambiente de aprendizagem que propiciam, entre outros, põe-se em evidência a enorme dissonância existente entre aquele discurso teórico e a representação da prática que os manuais contêm e induzem. Como afirma Martinez Bonafé (1992:8), os manuais escolares não têm um mero valor instrumental, mas constituem antes "uma teoria sobre a escola", desempenhando um papel central na organização dos processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, no que diz respeito ao modelo didáctico baseado no construtivismo que deveria inspirar os novos manuais, de acordo com os princípios da reforma, Cantarero (1997:83) descobre que a maioria das actividades neles propostas são do tipo:

A investigação realizada em Portugal sobre o papel dos manuais no currículo é muito precária, pelo que Pacheco (1997), recentemente, propõe uma "agenda de investigação sobre manuais escolares".

"pequenas tarefas que pretendem que se lembre uma informação ou que se exercite um algoritmo ou procedimento. Na maior parte essas tarefas poderiam definir-se como escassamente activas e pouco ou nada manipulativas (contesta, ordena, responde, completa, escreve, calcula, relaciona, etc.), bastante repetitivas, de pouco valor instrumental e limitativas da interacção entre os alunos [...] estas actividades não estão conectadas umas com as outras, aparecendo como pequenas unidades isoladas, desenhadas para assimilar conteúdos concretos".

A respeito da origem da maioria dos conteúdos que figuram nos manuais, pode deduzir-se (*Ibid.*:79) que as disciplinas científicas clássicas continuam a ser a fonte fundamental dos conhecimentos:

"Embora todo o discurso sobre as diferentes fontes do currículo, sobre a necessidade de tratar na aula problemas básicos da nossa sociedade, de abordar outras perspectivas culturais diferentes ou de incorporar aprendizagens funcionais, assim como os interesses e expectativas dos alunos, os conteúdos escolares continuam a proceder basicamente das fontes académicas tradicionais".

Das implicações retiradas deste estudo (*Ibid.* :79) pode concluir-se que os materiais curriculares para a educação primária, publicados pelas editoras, "têm pouca ou nenhuma vinculação com o meio em que vive o aluno, carecem de uma abordagem globalizadora da aprendizagem e contribuem de forma muito pobre para conseguir a educação integral que se supõe pretendermos conseguir".

b) No respeitante à segunda questão, sobre o *desenvolvimento profissional dos professores*, a divisão do trabalho, pressuposta na existência do manual, entre os que concebem, seleccionam e organizam o currículo para ser ensinado-aprendido e aqueles que o aplicam, característico do sistema capitalista de produção,⁸ tem sido visto, simultaneamente, como um sistema de controlo dos professores e de desqualificação profissional, ao retirar-lhes competências específicas da sua função profissional, como são as de decidir criteriosamente sobre o "para quê", "o quê" e o "como" ensinar e avaliar, em função das necessidades e características dos seus alunos, no quadro do currículo nacional. Por isso, o desenvolvimento profissional dos professores estará intimamente ligado à sua capacidade para se transformarem em agentes activos de desenvolvimento curricular, o que implica, entre outras dimensões, o recurso a outras fontes de informação e à construção de materiais alternativos aos manuais, que possibilitem uma nova forma de trabalhar o conhecimento e a cultura nas aulas, exercendo, assim, o seu juízo profissional autónomo.

⁸ Torres (1994) compara o papel que a máquina e o manual representam como substitutos dos conhecimentos e competências que, tanto operários como professores, deveriam possuir no domínio do seu trabalho e que faculta um controlo mais fácil por parte do empresário ou da administração educativa e outras forças sociais, como por exemplo, as famílias.

No estudo acima citado (Cantarero, 1997:82), ao questionar-se em que medida o tipo de desenho dos manuais impulsiona um uso flexível e diversificado dos materiais por parte dos professores e alunos, o autor conclui que "quase a totalidade dos manuais existentes estão concebidos para serem seguidos passo a passo, tema por tema e folha por folha, numa sequência pré-determinada e uniformizada". Ainda que cada professor possa alterar este esquema, o desenho dos livros está concebido para um uso fechado e estandardizado dos mesmos. Outro indicador que delata o carácter fechado destes materiais curriculares é o escasso protagonismo que neles se concede ao aluno, apesar do discurso da reforma colocar aquele como construtor crítico do conhecimento, o que exigiria uma participação activa e negociada, na regulação do seu processo de aprendizagem.

3) A *planificação e organização do currículo no contexto escolar*, através das decisões, mais ou menos explícitas, realizadas sobre o Projecto Curricular da Escola, que oriente e articule as diferentes intervenções e actividades em que o currículo se torna visível nas práticas escolares. Sendo este nível de mediação curricular aquele que, em termos de inovação educacional, precisa de uma maior clarificação, já que tradicionalmente a sua intervenção no currículo se limitou, quase exclusivamente, à influência que a cultura e a organização da escola impunha à gestão do currículo (formas de organização da docência, horários, espaços, recursos), sem existir decisões colegiais explícitas e intencionais sobre qual a melhor forma de adequar e organizar o currículo, em função das necessidades específicas da escola, parece-nos que, neste aspecto, a reforma actual se tem revelado de uma enorme ambiguidade na definição das competências da escola no processo de desenvolvimento curricular (Alonso, 1994 e 1995).

Apesar do Decreto-Lei nº 43/89, que define um quadro orientador da autonomia da escola (do qual ficaram de fora as escolas do 1º Ciclo) contemplar, explicitamente, no Artigo 9, as competências da escola na gestão dos currículos, programas e actividades educativas, a não clarificação desta matéria nos documentos curriculares, por um lado, e o peso da tradição de não participação nas decisões curriculares, por outro, levaram a uma grande confusão e à demissão da maior parte das escolas relativamente ao desenvolvimento curricular⁹. Inclusivamente, naquelas em que existe um Projecto Educativo, como recomenda o Despacho acima citado, a sua tradução no plano de actividades concretiza-se, normalmente, nas decisões sobre a Área-Escola, as Actividades de Complemento Curricular, as actividades de Apoio Educativo Acrescido e outras actividades paralelas,

⁹ Num recente documento de trabalho do Ministério da Educação (plasmado actualmente no Decreto-Lei nº 115-A/98), que pretende introduzir um sistema de "*contratos de autonomia*" entre a administração educativa e uma escola ou agrupamento de escolas que desejem conseguir as condições óptimas para viabilizar a concretização do seu Projecto Educativo, contempla-se entre outros domínios de incidência da autonomia: "a gestão flexível do currículo, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional" e a "organização e aplicação de componentes locais de currículo, bem como de actividades de complemento curricular e de animação sócio-educativa".

permanecendo o *corpus* central do currículo — aquele que ocupa 90% da actividade educativa escolar — intocável e oculto. Como afirmávamos numa reflexão sobre a Área-Escola (Alonso, 1994b:1):

"Os princípios que orientam a Área-Escola deveriam fazer parte da prática de ensino em todos os espaços curriculares. É preciso mostrar isto claramente para não cairmos numa espécie de *esquizofrenia curricular*, na qual se responsabiliza a Área-Escola (10% do tempo lectivo anual) pela consecução dos objectivos centrais da Instituição Escolar e, por conseguinte, do currículo: a formação pessoal e social, a significatividade e funcionalidade das aprendizagens, a adequação do currículo aos contextos, a interdisciplinaridade e articulação de saberes, etc. Não sendo assim, a Área-Escola pode ser uma ficção, pois os que constroem a Área Escola (professores e alunos) são os mesmos que constroem o resto do currículo, com as suas concepções e atitudes sobre a educação, a aprendizagem, o conhecimento, a relação pedagógica, a escola".

Qual a autonomia curricular da escola? Como se constrói e se conquista essa autonomia? Em que tipo de competências e actividades se traduz? Quais as condições para que a escola defina o seu Projecto Curricular? Que modelo de organização da escola será o mais adequado? Que estruturas de coordenação para facilitar o desenvolvimento curricular integrado?

4) O *currículo em acção*, baseado nas planificações e nas actividades realizadas nas aulas (dentro ou fora da escola) num clima de relações interpessoais característico. Esta intervenção, feita pelos professores, individualmente ou em equipa, vem condicionada pelo sistema de crenças, concepções e rotinas que sustentam o *conhecimento prático*¹⁰ dos professores, fruto da sua experiência profissional, mais ou menos reflectida, e que orienta as suas planificações e acções. A este respeito, Tanner & Tanner (1980:636 e ss.), numa obra clássica da teoria do currículo, diferenciavam entre três tipos de postura dos professores perante o currículo (Quadro nº 1)¹¹ no processo de desenvolvimento curricular: (1) imitação-manutenção; (2) mediação; e (3) criativa-geradora¹².

Nível	Locus	Tarefas e actividades	Recursos principais
-------	-------	-----------------------	---------------------

¹⁰ Consultar o tratamento desta problemática sobre o "conhecimento prático" e "teorias pessoais práticas" dos professores, desenvolvida no Capítulo II deste trabalho.

¹¹ Numa perspectiva sociológico-antropológica, Caria (1997), numa investigação sobre a "cultura curricular" dos professores de matemática do 2º Ciclo, encontra quatro tipos, de acordo com a predominância da utilização de diferentes princípios estruturantes da acção: 1) a cultura do cumprimento; 2) a cultura do cumprimento mitigado; 3) a cultura instrumental e 4) a cultura conflitual, o que permite conceptualizar o currículo como cultura heterogénea.

¹² Esta tipologia pode ser complementada com a apresentada no Capítulo IV deste trabalho, quando tratamos o tema do "professor como agente de inovação".

I. Imitação- Manutenção	<ul style="list-style-type: none"> - Microcurrículo - Condições pré-estabelecidas - Tratamento linear e fragmentado 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotineiras e repetitivas - Tarefas fragmentadas - Manutenção do <i>status quo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Manuais escolares (tema por tema), fichas de trabalho. - Adopção acrítica de materiais pré-estabelecidos - Professor isolado
II. Mediação	<ul style="list-style-type: none"> - Microcurrículo - Condições pré-estabelecidas - Tratamento linear e fragmentado - Consideração de condições e temas emergentes, tratamento integrado, macrocurrículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação - Adaptação - Reestruturação da prática estabelecida 	<ul style="list-style-type: none"> - Manuais, (tema por tema com ocasional correlação de conteúdos), multimédia, adaptação de materiais, literatura profissional. - Alunos, colegas, supervisores ou coordenadores do currículo, pais, recursos da comunidade, acções de formação.
III. Criativo- generativo	<ul style="list-style-type: none"> - Macrocurrículo - Condições emergentes - Tratamento integrado 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação - Adequação - Avaliação - Diagnóstico de necessidades - Resolução de problemas - Mudança da prática estabelecida - Procura de alternativas para melhorar a prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Manuais, projectos integrados, materiais alternativos de organização do currículo, literatura de investigação profissional, multimédia, construção de materiais. - Alunos, colegas, coordenadores de currículo, pais, recursos da comunidade, acções de formação, consultores, programas experimentais, seminários e encontros, oficinas.

Quadro 1. Tipos de desenvolvimento do currículo (Tanner & Tanner, 1980)

Nesta fase prática, o currículo torna-se vida, através da representação do conhecimento feito pelos professores para facilitar o acesso dos alunos a ele, estimulando a compreensão e a significatividade. Mas esta representação pode ser feita de maneira rotineira, acrítica, empobrecedora do conhecimento e castradora da criatividade e da descoberta, quando o desenvolvimento curricular não é acompanhado do desenvolvimento profissional (Stenhouse, 1984) que capacite os professores para a tomada de decisões, baseada na investigação-acção, na reflexão e na colaboração. Nesta linha do "professor como construtor de currículo", Clandinin & Connelly (1992:365) reclamam a necessidade de analisar o currículo com base no ponto de vista de professores e alunos:

"Professores e alunos vivenciam um currículo; os professores não transmitem, implementam ou ensinam um currículo e objectivos; eles não são impelidos no seu trabalho por um currículo de conteúdos e textos, metodologias e intenções; o currículo é antes uma representação da vivência educativa de professores e alunos ao longo do tempo, ainda que os objectivos e os materiais desempenhem uma parte nesta vivência".

O estudo e a compreensão desta vivência do currículo na prática, e das determinações externas (contextuais) e internas (conhecimento prático), é um desafio para a investigação, no sentido da construção duma teoria compreensiva do currículo e com potencialidades para a inovação.

5) O *currículo avaliado*, através daquilo que os professores consideram conhecimento (conteúdos e processos) importante a ser avaliado, dos critérios e processos que utilizam para avaliar e da forma como apresentam os resultados, assim como da participação do aluno neste processo. Como afirma Cardinet (1986, citado por Gimeno, 1993), "A avaliação reconhece-se actualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente tocar todos os problemas da pedagogia", posição também adoptada por Perrenoud (1992:155) quando afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola, já que,

"mexer nas práticas de avaliação significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis ao representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola «Não mexam na minha avaliação!», é o grito que damos, assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfie...".

É por isso que a natureza das práticas de avaliação não podem ser analisadas nem alteradas à margem dos outros contextos de configuração do currículo que, nesta perspectiva processual, confluem para o construção do edifício curricular. Neste sentido, o modelo ainda predominante nas práticas avaliativas (sumativa, normativa, quantificadora, utilitarista, atomística, individualista, selectiva, etc.), apesar da mudança no discurso pedagógico centrado na avaliação criterial e formativa, acaba por ser coerente com a visão do conhecimento e de ensino-aprendizagem que sustenta as concepções e práticas curriculares academicistas e tecnológicas acima referidas, fechando (ou abrindo?) o círculo processual através do qual o currículo se constrói como um todo. "A avaliação só poderá ser considerada formativa, construtiva, quando o currículo também o é, ou seja, quando a estruturação dos processos de ensino-aprendizagem obedece a critérios de qualidade, permitindo que aqueles sejam activos, significativos, integradores, participativos e reflexivos" (Alonso, 1992:26). Não é suficiente mudar as propostas de avaliação, à margem das outras dimensões do currículo e das condições ecológicas, pessoais e organizativas que as tornam exequíveis ou as limitam. Neste sentido, o modelo octogonal (Figura 5) apresentado por Perrenoud (1992) é coerente com esta perspectiva processual e sistémica do currículo, que vimos defendendo.

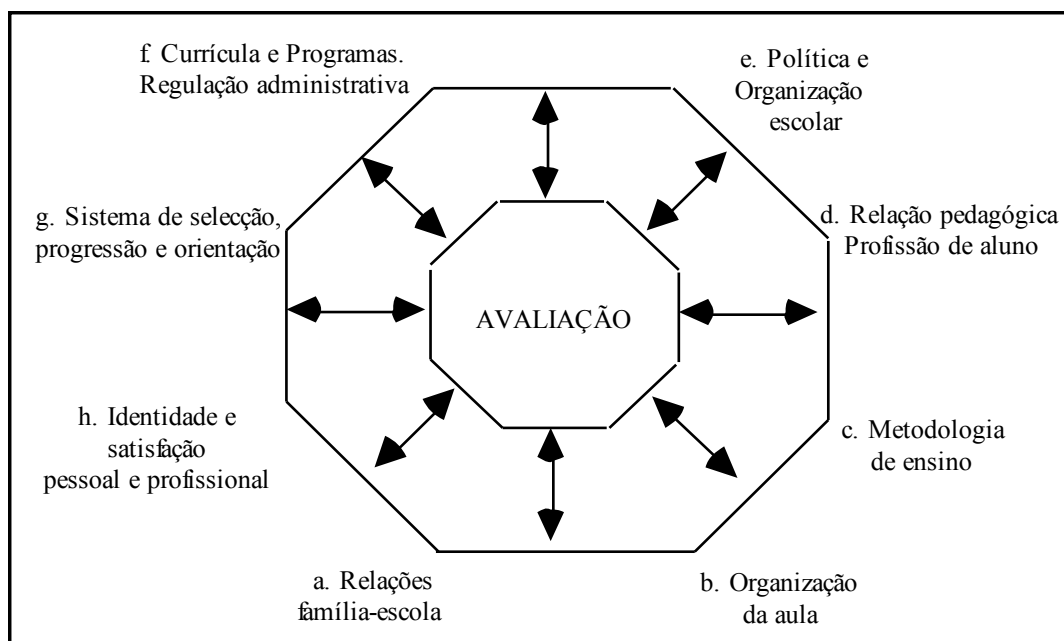


Figura 5. A avaliação no centro de um octógono de forças (Perrenoud, 1992:157)

O carácter sistémico das práticas não deixa escolha possível. É preciso trabalharmos, simultaneamente, em todos estes campos para produzir a mudança nas práticas avaliativas. Neste caso, o ponto de referência em termos de mudança é a avaliação, mas o esquema aplicar-se-ia à mudança de qualquer das outras dimensões constituintes dos vértices do octógono, o que vem reforçar a perspectiva relacional e interdependente da inovação, que vimos defendendo ao longo deste trabalho.

Retomando o *modelo processual de construção do currículo* que acabamos de analisar nas suas diferentes fases, a primeira reflexão que dele se depreende é a da necessidade de intervir articuladamente sobre todas estas fases de representação do currículo, trabalhando sobre as potencialidades inovadoras dos complexos processos e contextos de mediação que o modelam e configuram como um todo. Seria interessante, por exemplo, realizar estudos de caso que permitissem evidenciar as diferentes interpretações feitas por todos estes processos mediadores em diferentes contextos de ensino, com o fim de descobrir os ingredientes que configuram um determinado modelo de currículo, com a sua representação característica do conhecimento e da formação humana. Será que os diferentes contextos de desenvolvimento curricular — produção de manuais e materiais curriculares, organização da escola e da sala de aula, formação dos professores — contribuem para o enriquecimento das propostas ou para o seu empobrecimento? Qual a relação entre a proposta inicial do currículo prescrito e a sua revelação real, patente nas respostas dadas e classificadas dos alunos nos testes, e qual a relação destas com as aprendizagens realmente realizadas nos processos educativos? Qual o papel dos diferentes

mediadores até chegar à mediação interna do conhecimento feita pelo aluno? Encontram-se aqui boas questões para a investigação curricular.

Como conclusão destas considerações e tendo como objectivo a inovação das práticas educativas, ocorrem-nos três ideias fundamentais (1) trabalhar com um conceito de *currículo como Projecto*, que se vai construindo socialmente através das diferentes mediações e condições que o conformam e transformam; (2) investir no *desenvolvimento curricular*, entendido como um meio para a aproximação da teoria à prática, através dos processos de interpretação, investigação e reflexão, que ajudam a dar um sentido e relevância ao Projecto; (2) reforçar a relação intrínseca entre *desenvolvimento curricular* e o *desenvolvimento profissional* dos professores.

Em primeiro lugar, se a prática dependesse directamente das propostas que se fazem no currículo escrito, seria muito fácil melhorá-la. Por isso, em termos de inovação, parece desejável considerar o currículo como um *Projecto a construir* de forma colaborativa por todas as instâncias e pessoas que nele participam: administração, académicos, construtores de materiais curriculares, professores, alunos, famílias e outros parceiros sociais. Certamente que haverá alguns com um maior grau de protagonismo do que outros, como são os professores e os alunos, mas eles precisam da colaboração de todas as outras entidades envolvidas. Se entendermos o projecto como uma previsão de acções articuladas e com sentido, então poderemos falar de projecto, quando as diferentes intervenções se articulam em torno de finalidades comuns, numa espécie de contrato que compromete e vincula todos os membros de uma comunidade educativa, seja esta ampla ou restrita: a comunidade nacional, um território educativo, uma escola ou um professor com os seus alunos. Ou seja, como já tivemos oportunidade de afirmar (Alonso, 1994a:141):

"trabalhar com esta perspectiva de projecto a construir, implica ir clarificando conjuntamente: <Quem somos> — os nossos valores e traços de identidade, <o que pretendemos> — quais são as nossas finalidades e os conteúdos que lhes dão corpo e <como nos organizamos> — que processos e estruturas organizativas vamos utilizar".

Esta perspectiva de currículo como Projecto implica, em segundo lugar, apostar no *desenvolvimento curricular* enquanto "processo de mediação e aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade, superando o seu entendimento como a simples execução do Programa ou manual" (Alonso, 1995a:143). Como assinala Elliott (1995:252), seguindo o pensamento de Stenhouse:

"os *curricula* são recursos para ajudar os professores a reestruturar a sua visão do conhecimento e, à sua luz, as suas relações pedagógicas com os alunos nas aulas. Devem prestar o seu apoio à prática reflexiva em vez de constituir uma 'camisa de força' à qual ajustar a prática".

Por isso, as expressões "*planificação curricular*" e "*implementação curricular*" sugerem que o papel do professor consiste em adaptar a sua prática a uma série de requisitos e planos curriculares externos. Pelo seu lado, a expressão "*desenvolvimento curricular*" indica uma contínua reestruturação das formas de representação do saber nas aulas, em colaboração com os seus alunos quando reflectem sobre a sua prática. A aula constitui antes um laboratório de experimentação pedagógica, em vez de um lugar para a implementação de normas externas. Neste sentido, *desenvolvimento curricular* é entendido como uma via de relação entre as ideias e os valores educativos e a sua transformação em propostas de intervenção prática, para melhorar os processos educativos. Assim o exprime Stenhouse (1984:27) quando assinala que: "A sua característica consiste numa insistência em que as ideias devem ajustar-se à disciplina da prática e que esta necessita encontrar-se arreigada nas ideias. O movimento de desenvolvimento do currículo é um ataque à separação entre a teoria e a prática". Como transformar princípios e valores em práticas e como poderemos comprovar até que ponto se cumprem ou não as nossas aspirações? Como tomar consciência de quais são os conhecimentos, competências e valores que vale a pena transmitir e como os traduzir em metodologias coerentes? Como traduzir em actividades os objectivos de desenvolver o espírito científico nos alunos, a capacidade crítica e de comunicação ou o valor da solidariedade, entre outros? São estas algumas das questões próprias do desenvolvimento curricular numa perspectiva construtivista.

Esta perspectiva superadora da ruptura entre a teoria e a prática ou da sua visão instrumental e applicativa, releva o desenvolvimento curricular como o processo através do qual os professores aprofundam a sua visão dos princípios e valores educativos, desenvolvendo a sua capacidade de transferir os ditos valores na prática da aula, através do "conhecimento em acção", a "reflexão na acção" e a "reflexão sobre a acção" (Schön, 1992:38): "A reflexão na acção tem uma função crítica que questiona a estrutura conceptual do conhecimento em acção". Mediante este processo, o conhecimento implícito, dado por suposto até ao momento, examina-se criticamente, reformula-se e comprova-se mediante a acção posterior¹³.

Portanto, nesta perspectiva, e segundo Carr (1993:11), o *desenvolvimento curricular* é concebido como sinónimo de *desenvolvimento profissional*, já que

"O desenvolvimento profissional constrói-se através de um processo de investigação no qual os professores reflectem sistematicamente sobre a sua prática, utilizando os resultados desta reflexão ao serviço da melhoria dos processos e resultados do ensino. Ao relacionar esta ideia do "professor investigador" com uma análise da "profissionalidade", Stenhouse foi capaz de demonstrar que o

¹³ Será preciso, para uma melhor compreensão destes conceitos e da perspectiva de desenvolvimento curricular que defendemos, consultar os capítulos II e III deste trabalho, especialmente no que se refere ao papel da "reflexão" e da "investigação-acção" no processo de construção do conhecimento e da profissionalidade.

desenvolvimento profissional requer que os professores disponham de oportunidades e recursos necessários para estudar a sua própria prática através da reflexão sistemática e da investigação".

Isto quer dizer que a *qualidade do ensino* só pode ser melhorada, aumentando a capacidade dos professores para compreender os valores educativos através da sua prática, diluindo-se assim a separação entre "conhecimento profissional" e "prática profissional" no caminho da construção dum *conhecimento prático, reflectido e partilhado*. O currículo apresenta-se-nos, então, como um campo onde intervêm *ideias e práticas* em interacção recíproca, como um instrumento para pensar a educação escolar, como um artefacto para reflectir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do "porquê", o "para quê", o "quê", o "como" e o "quando". Que cultura e que formação, para que escola e alunos, em que sociedade? São estas questões eminentemente praxicas já que exigem uma interdependência entre a teoria e a prática, entre a acção e o conhecimento.

Como já sugerimos acima, os professores e os alunos não são os únicos agentes na configuração do currículo, pelo que é importante que os professores estejam conscientes desta realidade, de forma a não atribuir à sua intervenção toda a responsabilidade, mas, pelo contrário, esta tomada de consciência deve sensibilizá-los para ganhar terreno e poder sobre a configuração das condições políticas, organizativas, ideológicas, pedagógicas e pessoais que afectam a sua prática profissional e determinam a sua profissionalidade.

3. A procura de um novo paradigma curricular

A discussão sobre a complexidade e diversidade de factores e variáveis históricas, sociais, epistemológicas e pedagógicas, que intervêm na elaboração do currículo escolar, tem produzido uma proliferação de concepções parciais que realçam umas dimensões em relação a outras, dando lugar, ao longo da história do currículo, à prevalência de *ideologias e orientações diversas* (racionalismo académico, processos cognitivos, realização pessoal, reconstrução social) (Eisner & Wallance, 1974; Schiro, 1979), a *concepções e modelos específicos* (o currículo como estrutura organizada de conhecimentos, como um sistema tecnológico de produção, como um plano para a instrução, como o conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, como solução de problemas práticos) (Gimeno & Pérez Gómez, 1983), que põem em evidência determinados *dualismos e dilemas* (projecto/prática; concepção/desenvolvimento; conteúdos/processos; processo/produto; meios/fins; centrado na sociedade/centrado nos alunos; centrado nas disciplinas/integrado; normativo/diferenciado; controlado centralmente/localmente) (Tanner & Tanner, 1980; Eggleston, 1990). Esta diversidade de perspectivas teóricas, com complexas e ambíguas influências na prática, tornam prioritária a procura dum *paradigma*

curricular integrador para a inovação que, segundo o entendimento de Kuhn (1970), sirva como a constelação de ideias, valores e técnicas partilhadas por uma determinada comunidade científica, que orientam a investigação e a resolução dos problemas num determinado campo de estudo. Funciona, assim, como uma síntese de formas de pensamento e de metodologia sobre uma determinada realidade, que serve para progredir através do processo de resolução de problemas, orientando a teoria, a acção e a investigação.

Pretendemos então elaborar um *paradigma integrador* (Figura 6) que, ultrapassando os reducionismos e dualismos das diferentes concepções parciais, especialmente das academicistas e tecnológico-burocráticas, incapazes de explicar a complexidade, problematicidade e dinamicidade da educação escolar que o currículo representa, nos permita compreender esta realidade e ao mesmo tempo orientar a intervenção e a investigação sobre ela, ultrapassando os obstáculos epistemológicos para a mudança, acima apresentados. Para isso, fomos buscar às abordagens *construtivistas, ecológicas e sociocríticas* os contributos para a construção deste paradigma, que servirá de fundamento, orientação e contrastação no processo de desenvolvimento curricular, especialmente no que se refere à construção do Projecto Curricular Integrado. Assim, as linhas fundamentais deste paradigma¹⁴ assentam nas perspectivas:

— *Construtivista*: porque situa no centro a questão de como se *constrói* o currículo nas suas diferentes fases e contextos de configuração, especialmente através dos processos mediadores, racionais e reflexivos, que enformam a *tomada de decisões* de tipo profissional própria do ensino (Gimeno, 1993, Alonso, 1994a). Ressalta, assim mesmo, o carácter eminentemente *activo, autónomo, significativo e interactivo* dos processos de aprendizagem dos alunos e de formação de professores, o que implica orientar a intervenção educativa/formativa no sentido de facilitar a reestruturação significativa do saber e da experiência, considerando que aprender é sobretudo adquirir instrumentos para *aprender a aprender* e para aprender a pensar sobre o que se aprende, adquirindo assim, especial interesse, o papel das *estratégias metacognitivas* enquanto capacidade para reflectir criticamente sobre os próprios processos de pensamento e acção, tanto na formação dos professores, como no ensino-aprendizagem dos alunos (Coll, 1990; Almeida, 1991; Hendry, 1996). A esta perspectiva temos de juntar toda a elaboração teórica no âmbito do paradigma do "pensamento do professor", cujo contributo tem enriquecido substancialmente o campo do desenvolvimento curricular (ver as revisões de Pérez Gómez, 1984; Clark & Peterson, 1986; Zabalza, 1991 e Carlgren *et al.*, 1994).

¹⁴ As perspectivas teóricas que sustentam este paradigma são coerentes com as concepções de conhecimento profissional, investigação educacional, formação de professores e inovação educativa defendidas nos capítulos anteriores; por isso remetemos para a sua leitura para não nos tornarmos reiterativos. Aprofundaremos, mais adiante, as perspectivas construtivistas do currículo e da aprendizagem que ainda não desenvolvemos com profundidade.

— *Ecológico*: pela relevância que adquire a consideração dos *contextos educativos* em que o currículo se desenvolve, caracterizados pela *singularidade e complexidade* de interações, a *pluralidade* e diversidade de culturas e necessidades, a *imprevisibilidade* de acontecimentos e a *dinamicidade e abertura* dos processos, o que acentua o carácter *problemático, dilemático e prático* da intervenção pedagógica, assim como a *não neutralidade*, linearidade e isolamento dos contextos escolares (Yinger, 1986; Doyle, 1981; Hamilton, 1983; Bronfenbrenner, 1987). Assim, no *cenário* do comportamento, considerado como metáfora básica desta perspectiva ecológica, ressaltam as interrelações pessoa-grupo e pessoa-grupo-meio ambiente, sendo preciso analisar o contexto de aula como influenciado por outros contextos em interdependência constante. A aprendizagem *partilhada e socializadora* (Vygotsky, 1979) torna-se uma ideia central que realça o processo de ensino-aprendizagem como um processo interactivo do qual a negociação faz parte intrínseca. Isto propõe também a exigência de centrar a formação dos docentes nos contextos reais de trabalho, campo propício para a investigação e desenvolvimento curricular, ligados à *resolução de problemas práticos* e orientados por uma perspectiva de *design* "enquanto processo de controle da complexidade", através do "diálogo reflexivo com as componentes da situação" (Schön, 1992: 50).

— *Crítico*: enquanto concebe o currículo como uma *construção social* e cultural e, assim sendo, os processos de inovação curricular supõem a *emancipação e libertação* das limitações impostas pela rotina, a tradição, a experiência não reflectida e a aceitação acrítica das ideias e das práticas, como algo dado e inamovível. Os conceitos de *comunidade crítica, moralidade, justiça, autonomia e colaboração* (Kemmis, 1993), são fundamentais a este critério e a sua procura implica a recuperação da *consciência*, da *reflexividade* e do *diálogo* enquanto processos para a mudança do pensamento, das práticas e dos contextos educativos. De ressaltar a importância que adquirem os modelos de *investigação-acção colaborativa* como ciência educativa crítica nas *comunidades autorreflexivas* (Carr & Kemmis, 1988). Assim, esta perspectiva entende o currículo como "*praxis emancipadora*", para além do seu entendimento como "produto" ou como "prática" (Grundy, 1987).

A estas abordagens juntaremos alguns contributos das *correntes humanistas* que salientam a importância da formação pessoal dos alunos, na sua globalidade, assim como o papel das relações interpessoais e afectivas na concretização do currículo na prática.

A complementariedade entre estas perspectivas permite-nos trabalhar com um paradigma integrador de currículo que atende simultaneamente ao indivíduo, enquanto construtor de aprendizagem capaz de dar significado ao conhecimento, e a experiência através da interacção socializadora e crítica com os contextos de referência, relevando também o seu papel na reconstrução e transformação da cultura e das condições sociais de produção e reprodução.

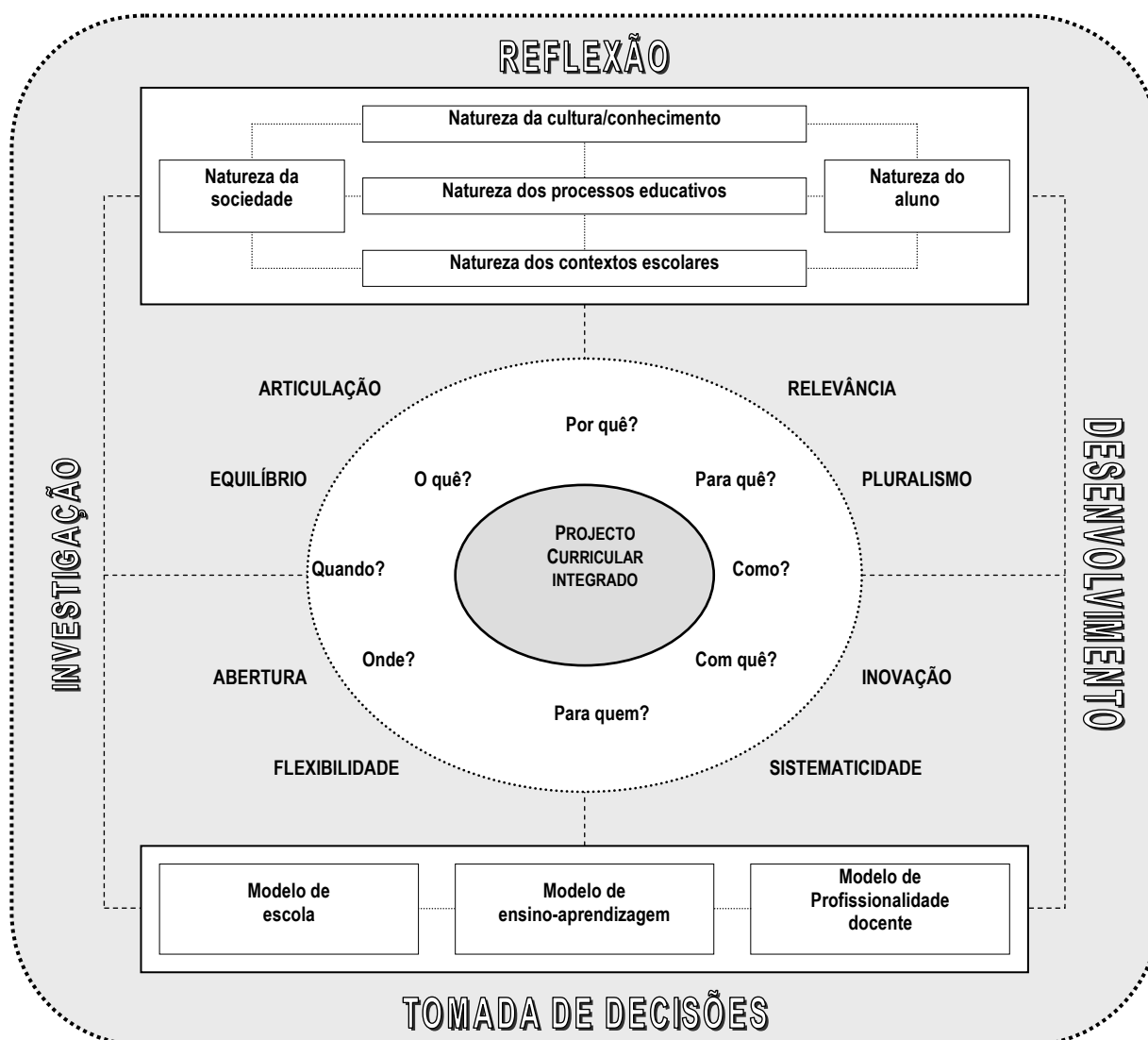


Figura 6. Paradigma Integrador de Currículo (Alonso, 1995)

Numa análise sucinta do paradigma (Figura 6), encontramos no seu núcleo a ideia central de *Projecto Integrado*, cuja construção exige o questionamento sobre as interrogações fundamentais que o currículo propõe: *Porquê* ensinar/aprender (Princípios, valores); *para quê* ensinar/aprender (objectivos-capacidades a desenvolver); *o quê* ensinar/aprender (selecção, organização e sequencialização dos conteúdos); *como* ensinar/aprender (processos e metodologias); *onde* ensinar/aprender (espaços e contextos); *quando* ensinar/aprender (horários, sequência temporal, calendarização); *com quê* (recursos, meios e materiais). Todas estas dimensões, que definem a estrutura curricular, têm como ponto de referência a questão do *a quem* (o aluno, enquanto pessoa e cidadão), e abrangendo todas elas, surge a componente *avaliação* que se interroga sobre a qualidade do processo e resultados, retomando as suas questões implícitas (porquê, para quê, o quê, como e quando avaliar).

Na Figura 7 apresentamos uma visão inter-relacionada destas questões, o que nos permite superar os dualismos ou dicotomias frequentemente presentes no campo curricular (processo-produto, conteúdos-processos, meios-fins), já que um currículo equilibrado se caracteriza pela necessidade de encontrar uma resposta sistémica a todas estas interrogações, posto que a opção que se adopte em cada uma delas incidirá coerentemente nas outras, formando o que chamamos o "design" ou estrutura curricular. Dito de outro modo, a reflexão sobre que conteúdos a seleccionar e como organizá-los para serem aprendidos pelos alunos, não pode ser feita à margem da reflexão sobre as capacidades e atitudes que neles se pretendem desenvolver ou sobre as metodologias, espaços, tempos e sistema de avaliação coerente com esta opção. Se, por exemplo, optamos por um currículo integrado, tanto a nível dos conteúdos como dos objectivos, como encontrar metodologias e formas de avaliação adequadas e coerentes com esta opção? Quais as formas de organizar as interacções entre os alunos? Como organizar os espaços e o tempo? Que recursos humanos e materiais e como os conseguir e construir? Com base em quê se justificam estas opções? Assim, qualquer projecto curricular, seja a nível *macro*, *meso* ou *micro*, deve oferecer opções claras e coerentes sobre todas estas questões ou componentes que definem a estrutura curricular como um todo. Isto explica que as diferentes concepções e modelos de currículo se caracterizem por adoptar pontos de vista diferenciados acerca do papel de cada uma destas componentes e das suas interrelações, os quais se vêem condicionados pelo entendimento que cada modelo faz dos fundamentos sociológicos, culturais, epistemológicos, psicopedagógicos e contextuais, assim como da prioridade dada a uns em relação aos outros.

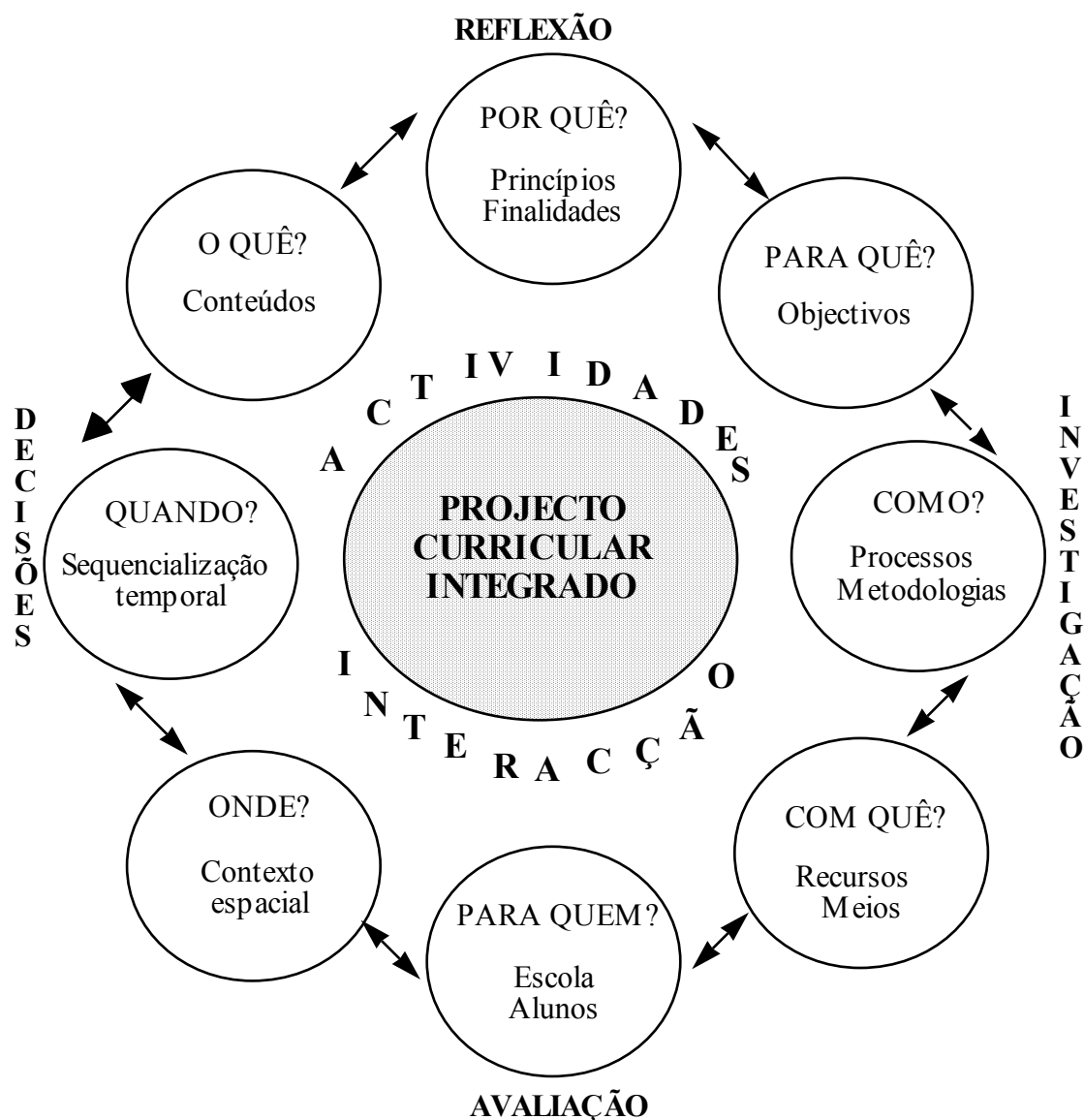


Figura 7. Questões ou componentes do currículo (Alonso, 1996)

Assim, a resposta a dar a estas questões sustenta-se necessariamente em *princípios e valores* que orientam e justificam as opções e decisões curriculares, dando sentido e coerência às experiências e actividades e servindo como eixo de contrastação permanente entre as práticas e a teoria que as sustentam. Por isso, a elaboração e definição dos princípios requer uma reflexão cuidadosa sobre a natureza da sociedade e da cultura, do conhecimento, do aluno, dos processos educativos e dos contextos escolares, que sustente um modelo educacional elaborado a partir de concepções filosófico-antropológicas, sociológicas, ideológicas e científicas. Estes princípios, que surgem da reflexão articulada sobre o que denominamos *fundamentos ou fontes do currículo* (os quais aparecem representados no plano superior do paradigma), permitem confrontarmo-nos com perguntas

tais como: que escola? e que conhecimento? em que sociedade? para que alunos? questões essas fundamentais à elaboração de um Projecto Curricular.

Relativamente à natureza das *fontes*, diferenciamos quatro tipos de fundamentos, onde vamos buscar os argumentos e a justificação para as decisões curriculares, os quais devem ser tidos em conta de maneira equilibrada nos diferentes níveis de construção do currículo, seja no Projecto Curricular Nacional, no Projecto Curricular de Escola ou nos Projectos Curriculares Específicos, já que é dessas fontes que o currículo e as práticas que o consubstanciam recebem o seu sentido e legitimação.

- A *fonte sociológica* refere-se à natureza da cultura e da sociedade que propõe desafios e exigências à escola, alguns deles já aqui analisados. O currículo, de acordo com estas exigências, deve organizar-se representando os conteúdos, os objectivos, metodologias e formas de avaliação, de maneira a que permitam cumprir as funções sociais da educação, tentando assegurar que os alunos se tornem membros activos da sociedade a que pertencem.
- A *fonte epistemológica* baseia-se na reflexão sobre a concepção do conhecimento mais adequado para o currículo actual, a sua natureza, como se organiza, quais as formas de apresentação e acesso mais apropriadas. Assim, a estrutura interna das disciplinas escolares, a metodologia, o estado actual do conhecimento nas diferentes áreas do saber, assim como as relações interdisciplinares entre elas são dimensões que incidirão necessariamente na selecção e organização dos conteúdos e das metodologias.
- A *fonte psicológica* relaciona-se com as perspectivas sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, que incidirão sobre as opções curriculares na forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem. O conhecimento acerca destes processos e da forma de os entender, proporciona ao currículo um quadro imprescindível para a organização da intervenção pedagógica ao longo do percurso escolar dos alunos.
- A *fonte pedagógica* recolhe tanto a fundamentação teórica sobre a educação, elaborada a partir da reflexão filosófica e da investigação educacional, como a experiência educativa adquirida na prática docente. Este contributo da teoria e da prática, acumuladas em diferentes experiências de inovação educativa, tem de ser confrontado com a natureza dos contextos educativos àcerca dos quais hoje existe um conhecimento significativo, fruto da observação e da investigação.

A história do currículo tem-se caracterizado pela oscilação entre a prioridade dada a um tipo de fonte em detrimento das outras, dando lugar ao que acima denominávamos como orientações curriculares (centrado no aluno/centrado na sociedade/centrado nos conteúdos), o que se traduz em diferentes modelos de organização curricular (baseado em disciplinas, baseado em problemas ou funções sociais, baseado nos interesses dos alunos, baseado em competências funcionais, etc). Por outro lado, muitas propostas curriculares se elaboram à margem ou desligadas da natureza dos contextos educativos e da experiência acumulada pelos professores, na sua prática, o que inelutavelmente condicionará as possibilidades de um projecto curricular se transformar num instrumento para a inovação.

Por isso, e em coerência com a visão construtivista e ecológico-cultural da inovação curricular aqui defendida, no plano inferior do Paradigma aparecem o que denominamos *condicionantes do currículo*, que virão configurar as condições provenientes da cultura e organização das escolas, das tradições e práticas dominantes nos processos de ensino-aprendizagem e da qualidade da formação dos professores, factores estes que virão determinar fortemente os contextos favoráveis ou constrangedores para o desenvolvimento curricular, pelo que qualquer projecto de inovação deve olhar cuidadosamente para eles, em simultâneo com a nova proposta curricular a ser construída.

Para finalizar a explicação do paradigma, encontramos nele, o que denominamos de *critérios para a construção do currículo*, os quais, a partir da reflexão sobre as fontes e da consideração dos contextos condicionadores, nos servirão como referentes orientadores nos processos de construção e desenvolvimento curricular, servindo-nos também como critérios na hora de analisar ou avaliar um determinado projecto curricular. Alguns dos mais significativos (Zabalza, 1987; Alonso, 1996) são os seguintes:

- **Adequação:** o currículo deve partir do diagnóstico e análise das condições da realidade em que se vai desenvolver. Por isso, qualquer proposta curricular deve começar por fazer um levantamento das necessidades individuais, culturais e sociais dos destinatários e das condições do contexto em que aquela se vai desenvolver: alunos, famílias, escola, meio-ambiente.
- **Relevância:** as propostas curriculares devem ser relevantes, ou seja, significativas para os destinatários, tanto pela sua "significatividade lógica" (a forma como são apresentados os conteúdos) como pela sua "significatividade psicológica" (a forma como vão ao encontro dos esquemas de conhecimento e interesses dos alunos) e também pela "significatividade social" (a maneira em que contribuem para compreender e resolver problemas socialmente valiosos).
- **Articulação vertical** (*continuidade curricular*): a apresentação do currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma a permitir ao aluno ir integrando umas experiências de aprendizagem nas outras.

- **Articulação horizontal** (*interdisciplinaridade/globalização/transversalidade*): a estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência.
- **Articulação lateral** (*abertura*): o desenvolvimento curricular deve contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias do aluno, de forma a que possa dar um sentido ao que aprende e, ao mesmo tempo, possa tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida. Importância da criação de circuitos de interacção entre a escola, famílias e outros parceiros significativos da comunidade.
- **Equilíbrio**: a estrutura curricular deve apresentar uma organização harmoniosa dos diferentes domínios da formação, tanto a nível das capacidades a desenvolver no aluno (cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras), como a nível dos conteúdos a serem assimilados (filosófico-éticos, científicos, tecnológicos, artísticos).
- **Flexibilidade**: a constatação da diversidade de contextos e de necessidades, assim como a problematicidade das decisões educativas, exige do currículo flexibilidade e abertura, de forma a poder ser adequado e enriquecido, através de processos de reflexão e de investigação-acção.
- **Pluralismo**: numa sociedade democrática é preciso que o currículo se apresente como acolhedor de diferentes culturas e valores, oferecendo um modelo formativo aberto, plural e universal.
- **Sistematicidade**: o currículo deve apresentar uma estrutura clara, organizada e com coerência interna entre as suas componentes: princípios, objectivos, conteúdos, metodologia e avaliação.
- **Proporção**: a selecção das componentes do currículo deve apresentar um certo equilíbrio entre a extensão e a profundidade dos conteúdos, entre as exigências da actualidade e do futuro e a conservação dos valores e princípios essenciais e permanentes.

A utilização destes critérios no desenvolvimento curricular pode ser uma ajuda preciosa para guiar as decisões dos professores e, simultaneamente, para contrastar e avaliar o processo curricular, de forma a oferecer aos alunos um currículo equilibrado, integrado e relevante, que estimule todas as suas capacidades, permitindo-lhes "reconstruir o conhecimento e a experiência, de forma a aumentar progressivamente o seu controle e domínio sobre o conhecimento e a experiência" (Tanner & Tanner, 1980:38).

Todas estas considerações, emergentes do paradigma apresentado, apelam para a sua utilização como um instrumento para a reflexão e a comunicação, nas comunidades profissionais, sobre as questões centrais no campo do currículo, assim como para orientar as decisões e a investigação sobre a prática, sem perder de vista a concepção relacional, problemática e complexa em que aquele se sustenta. Apela também para a consideração do currículo como um projecto a construir, para o qual é preciso fazer escolhas, tomar decisões, investigar e experimentar à luz de finalidades e critérios que, à medida que se vão

clarificando, se transformam em princípios filosóficos e de procedimento que permitem progressivamente uma coerência entre a teoria e a prática, entre a acção educativa e o pensamento que a orienta.

4. O currículo como Projecto Cultural e Formativo Integrado

Neste ponto, estamos em condições de optar por uma definição de currículo que nos tem servido, no Projecto PROCUR, como base de trabalho para a construção do Projecto Curricular. Assim, entendemos o Currículo como o *Projecto Global de Formação* (capacidades a desenvolver) e de *Cultura* (aprendizagens a realizar) da instituição escolar para a educação das novas gerações, que *fundamenta, articula e orienta*, a diferentes níveis de decisão e especificação, todas as actividades e experiências educativas realizadas sob a tutela da escola, dando-lhes um *sentido e intencionalidade e integrando* todo o conjunto de intervenções diferenciadas, num projecto unitário. Como afirma Zabalza (1988:14), "o que um currículo oferece é precisamente integrar todo o conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário [...], impedindo que nada importante fique fora da preocupação formativa da escola". Tendo em conta que o sentido deste projecto é o de realizar uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos, permitindo-lhes a reconstrução do conhecimento e da experiência, isto exige que as escolas clarifiquem o seu Projecto Curricular, justificando e especificando as suas opções acerca do que consideram valioso, em termos de capacidades, conteúdos, metodologias e processos de avaliação, a serem desenvolvidos de maneira consistente e coordenada, nos diferentes âmbitos de intervenção em que o currículo se torna visível.

Trata-se, por um lado, de *tornar explícitas as intenções* do sistema educativo sobre os aspectos do desenvolvimento e da assimilação da cultura que a escola trata de promover e, por outro lado, de *servir como guia* para orientar a organização das experiências e actividades educativas, na prática pedagógica.

Assim, pensamos que o Currículo, enquanto Projecto, desempenha algumas funções fundamentais no sistema educativo: (a) *definir e fundamentar* o projecto educativo da escola, clarificando o que considera *valioso* em termos de cultura e de formação; (b) apresentar uma *estrutura articulada*, tanto vertical como horizontalmente, que permita a coerência e coordenação entre as diferentes intervenções educativas, favorecendo nos alunos uma formação integrada e significativa; (c) servir como guia para *orientar a prática* pedagógica nas escolas e a elaboração de materiais curriculares, através da apresentação de princípios orientadores da intervenção educativa e de indicações metodológicas; (d) oferecer propostas claras sobre o "quê", "como" e "quando" *avaliar a qualidade* de sucesso dos alunos e a qualidade do próprio currículo; e, finalmente, (e) servir como um

instrumento de inovação, incentivando em todos os actores (autoridades educativas, formadores, professores, alunos, famílias) uma nova forma de pensar e organizar a educação escolar, de acordo com critérios de qualidade.

Ora, considerar o currículo como um projecto a construir, significa aceitar a sua natureza *aberta e dinâmica*, assumindo os processos de decisão, investigação, resolução de problemas e reflexão necessários à sua construção, de forma a torná-lo adequado e relevante às necessidades dos diversos contextos educativos, única forma de conseguir realizar uma mediação educativa de qualidade. Esta perspectiva é coerente com o entendimento que Stenhouse (1983:29) tem do currículo, quando o define como a "tentativa de comunicar os princípios e traços essenciais de um projecto educativo de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efectivamente transferido para a prática", proporcionando as bases para a planificação dos processos de ensino-aprendizagem, para o seu estudo empírico e para a sua justificação.

Que saídas ou alternativas temos então para defender a autonomia da escola, a profissionalidade dos professores e a adequação e relevância do currículo para o sucesso dos alunos, num contexto de currículo nacional base? Pensamos que a teoria do Projecto Curricular Aberto e Integrado pode constituir uma boa resposta. É o que tentaremos discutir a seguir.

4. 1. O currículo como projecto aberto e flexível

A necessidade de trabalharmos com um modelo de construção do Projecto curricular aberto e flexível, sustenta-se na constatação da "problematicidade" das decisões, da "complexidade" e "indeterminação" dos contextos, do "pluralismo cultural" e da "diversidade" de necessidades e ritmos educativos dos alunos, o que exige uma atitude profissional e reflexiva para intervir de forma criteriosa e adequada em cada situação, condição indispensável de sucesso para todos.

4.1.1. O *design* curricular

Esta perspectiva flexível e dinâmica de currículo tem incorporado as teorias do *design* provenientes de diferentes campos, especialmente da arquitectura e das artes visuais —o ensino como arte e como resolução de problemas— (Eisner, 1979), superando outras concepções mais racionais, algorítmicas e tecnológicas do *design* curricular (Eraut, 1990)¹⁵. A actividade de *designing* indica a confecção de um esboço ou esquema que

¹⁵ Este autor e Gimeno (1993) recolhem amplamente os diferentes modelos de *design* curricular, entre os que salientam os enfoques: político, científico, de estrutura do conhecimento, tecnológico, artístico e de resolução de problemas.

representa e antecipa os traços fundamentais em que decorrerá a prática, exigindo atitudes de *pesquisa, de criatividade e de reflexão* permanentes, através do *diálogo* estabelecido com a realidade da situação problemática que propõe dilemas a resolver, através do "conhecimento na acção", da "reflexão na acção" e da "reflexão sobre a acção" (Schön, 1992). Isto tem vindo a realçar a profissão docente como uma *profissão de design*, por contraposição à concepção arreigada do professor como executor de programas, regras ou rotinas pré-definidas, ou como programador de cursos de acção lineares e algorítmicos.

Segundo Gimeno (1993:233-34), ao desenhar, os professores confrontam-se com as seguintes operações mentais:

- a) Pensar ou reflectir sobre a prática antes da realizar;
- b) considerar quais os elementos que intervêm na configuração das experiências a realizar pelos alunos, de acordo com a peculiaridade do conteúdo a ser aprendido;
- c) representação das alternativas disponíveis de acordo com as experiências prévias, modelos metodológicos, exemplificações;
- d) previsão dos possíveis cursos de acção a seguir e passos a dar;
- e) antecipação das consequências possíveis;
- f) delimitação do contexto, considerando as limitações e problemas a resolver, de acordo com as circunstâncias reais em que decorrerá a acção;
- g) previsão dos recursos e materiais necessários.

Qualquer *design* é aberto por natureza, porque nunca poderá determinar totalmente a prática, em si mesma indeterminada, multidimensional e incerta, o que não significa improvisação e falta de regras, mas antes a utilização do juízo profissional, baseado na observação, na experiência reflectida, no conhecimento prático partilhado e na explicitação dos princípios e valores que orientam a acção (Eisner, 1979). Como afirma Gimeno (1993:238),

"A epistemologia da didáctica moderna debate hoje, como uma das preocupações básicas, como conjugar o carácter único e até certo ponto imprevisível da prática, com a possibilidade de extrair alguns princípios da acção gerais que 'a modo de leis' sirvam para não estar inventando constantemente a prática, para acumular e transmitir experiência e conseguir quadros de compreensão com alguma validade".

Por outro lado, esta perspectiva do *design* curricular é coerente com as perspectivas de planificação da inovação defendidas no capítulo anterior, caracterizadas como *flexíveis, evolutivas e emergentes*, daí resultando que a mudança curricular precisa de professores capacitados para realizar o *design* da sua actividade educativa, contrastando e interpretando as directrizes curriculares nacionais à luz das condições dos cenários da prática concreta e real. Dito de outra forma, as competências profissionais para desenhar a prática são aquelas que acentuam o desenvolvimento curricular em vez da implementação, o *design* em vez da programação, a investigação, experimentação e a reflexão em vez da execução, da rotina ou do seguidismo do manual. Como temos vindo a defender (Alonso, 1994a:145), desenvolver o currículo, seja a nível de escola ou de aula, significa, fundamentalmente, reflectir e questionar-se sobre os princípios educativos que orientam as nossas práticas, analisar e diagnosticar as necessidades, conhecimentos prévios e interesses dos alunos, clarificar as capacidades que neles pretendemos desenvolver, seleccionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de articulação e relevância, optar por metodologias que estimulem a implicação activa dos alunos em processos de aprendizagem significativa e colaborativa, procurar ou construir materiais ricos e diversificados, pensar nos espaços e tempos mais adequados, encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa, rever periodicamente a adequação teórica e prática das nossas opções, etc.

4.1.2. Níveis de construção do Projecto Curricular

Esta visão de currículo como projecto — "jacto, força, energia, movimento" (Benavente, 1996:51) — aberto e flexível, reclama uma definição clara dos níveis de decisão curricular e das respectivas competências, mediante as quais o currículo se vai adequando e especificando à medida que se desenvolve (Alonso, 1995a). Em termos de inovação, reveste-se de uma importância especial a clarificação das competências da escola nas decisões curriculares. Por outro lado, a abertura e flexibilidade¹⁶ pressupõem a apresentação da estrutura curricular com elevado nível de generalidade e compreensividade — o *core curriculum* ou mínimo essencial para todos (Kirk, 1986; Lima, 1996) —, potenciando a responsabilização das escolas e dos professores na construção de projectos curriculares adequados às necessidades dos seus contextos, segundo os seus valores e princípios educativos. De salientar também as potencialidades do envolvimento dos professores em projectos de inovação curricular ligados à formação centrada na escola,

¹⁶ Para aprofundar o tema da *flexibilidade e abertura* do currículo, pode consultar-se o nosso trabalho (Alonso, 1995a) e o Cap. IX de Gimeno & Pérez Gomez (1993) sobre "Ambitos del diseño".

através da investigação-acção, como temos vindo a defender persistentemente (Alonso, 1994c:25),

"É preciso dar (conquistar) uma maior autonomia e responsabilização às escolas, pela adequação do currículo às necessidades da comunidade, através do desenvolvimento de Projectos Curriculares que possibilitem incidir, simultânea e coordenadamente, sobre os quatro vectores da inovação educativa, o desenvolvimento do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento comunitário, facilitando assim a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento global dos alunos".

Assim, como propõe Elliott (1995), um currículo para a inovação não só deverá propor uma especificação de conteúdos, metas e princípios pedagógicos, mas também um programa de investigação-acção para apoiar a reflexão dos professores e a discussão, tanto sobre as metas e princípios, como sobre os problemas relativos ao seu desenvolvimento prático em modalidades de acção adequadas. "Mediante a investigação-acção as metas e os métodos pedagógicos formam objectos conjuntos de reflexão" (*Ibid.*:269) que constituem a chave para resolver o problema da mudança, tanto da iniciada pelos professores, como da imposta pela administração, possibilitando a transformação da cultura profissional que configura a prática educativa nas escolas. Como afirma Zabalza (1992:92):

"Se é necessário modificar algo no nosso ensino, esse algo refere-se, sem dúvida, à incorporação da investigação como elemento substancial do *pensamento* e da *acção*, tanto ao nível da administração, como ao nível da escola e do professor individual".

Com base nestas ideias, apresentamos a seguir um modelo de construção do Projecto Curricular (Figura 8) em três níveis de concepção: *macro-design*, *meso-design* e *micro-design* os quais, por sua vez, se sustentam no nível político de decisão. Pretendemos com este modelo mostrar a ideia do currículo como processo que se vai construindo a diferentes níveis e com responsabilidades e competências diferenciadas. Ao trabalhar com esta perspectiva de projecto aberto e flexível, cada fase serve para enriquecer e adequar as decisões, através das actividades de *design* que permitem torná-las relevantes e significativas para a construção e reconstrução da cultura/conhecimento e da formação.

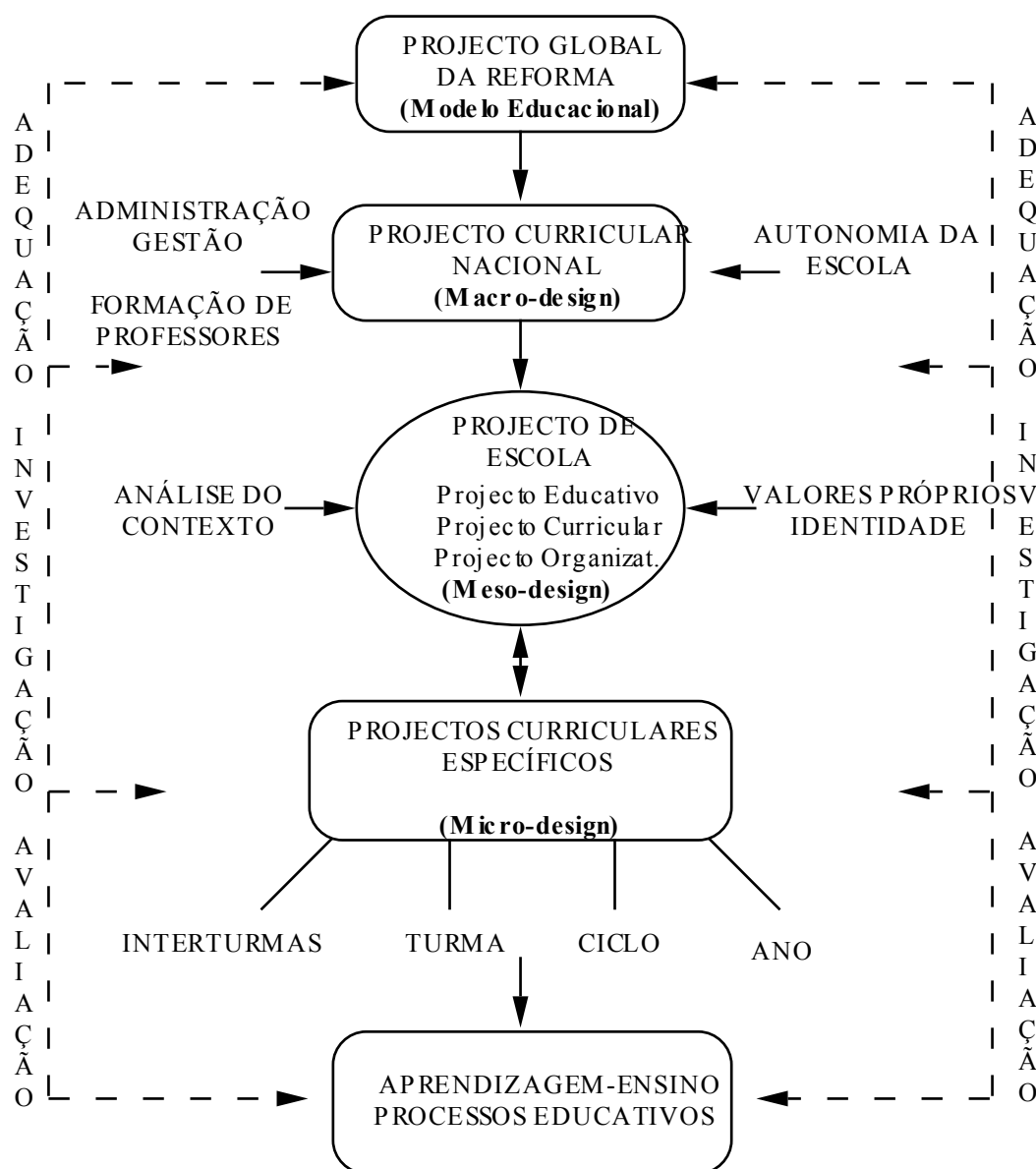


Figura 8. Níveis de *design* curricular (Alonso, 1994)

Este modelo pretende, também, ressaltar a importância do papel mediador da escola, tradicionalmente sem competências na construção do currículo, em que a partir do diagnóstico das necessidades e da procura de valores e finalidades próprias, é capaz de estabelecer prioridades na definição de um Projecto de Escola Integrado (Zabalza, 1992), do qual fazem parte as opções sobre como adequar e reorganizar o Currículo Nacional em função dessas prioridades, através das decisões coordenadas sobre: os objectivos, a selecção, organização e sequencialização dos conteúdos e a sua transversalidade, as orientações metodológicas, os critérios de avaliação, os critérios de organização espaço-temporal, os materiais curriculares e as adaptações curriculares em função das necessidades específicas dos alunos: currículos alternativos, currículos próprios, apoios e complementos educativos, etc... As possibilidades inovadoras deste Projecto Curricular de Escola

assentam na intervenção simultânea sobre o projecto organizativo da escola, capaz de se adequar, estruturar e flexibilizar, em função das propostas curriculares desejáveis, tornando-se uma condição facilitadora e não constrangedora da mudança, como muitas vezes acontece.

Assim, a definição de Projecto Curricular apresentada por Del Carmen & Zabala (1991:31) parece-nos congruente com a perspectiva aqui defendida, na medida em que o consideram como um:

"Conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de um estabelecimento educativo, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico".

Neste ponto, o "desenvolvimento curricular centrado na escola" cruza-se com os movimentos da "melhoria da escola" tratados no capítulo anterior ("revisão baseada na escola", "aprendizagem organizacional"), pelo que remetemos para o tratamento aí elaborado sobre os planos e as fases para o desenvolvimento da escola como um todo. Estas perspectivas são condizentes com a proposta de Projecto Curricular Integrado e Flexível aqui apresentada pois, pela sua própria natureza aberta e evolutiva, o Projecto não é algo que se possa planificar racionalmente, correndo o risco de se transformar num instrumento burocrático, mas tem de ser progressivamente construído com base na ideia de *aprendizagem organizacional e profissional* que exige, por sua vez, atitudes e práticas de diagnóstico, investigação-acção, experimentação, auto-avaliação e reflexão.

Voltando ao modelo, a construção progressiva deste Projecto Curricular de Escola permite que os diferentes Projectos Curriculares Específicos, que podem surgir a nível de turma, de ano, de ciclo ou inter-turmas de diferentes anos, como acontece nas escolas do 1º Ciclo ligadas ao projecto PROCUR, adquiram um sentido global e comunitário com potencialidades inovadoras da escola como uma unidade institucional, em que as diferentes intervenções, com a sua especificidade, se articulam e integram num Projecto unitário e global. Como assinala Freitas (1995:114):

"um currículo local é sempre mais flexível, permitindo variantes que vão ao encontro dos interesses dos diferentes participantes do processo educativo, alunos, professores e comunidade, sem evidentemente comprometer os objectivos naturalmente fixados pela escola".

Se analisarmos este modelo de construção e desenvolvimento do Projecto Curricular, no contexto da reforma curricular portuguesa, constatamos que este é um dos temas que reveste maior ambiguidade e indefinição e, por vezes, contradição, nos diferentes documentos curriculares. A falta de clareza sobre os níveis de decisão curricular

e das competências do ministério, das escolas e dos professores em matéria de desenvolvimento curricular, (com excepção da Área-Escola e as Actividades de Complemento Curricular) coerente, certamente, com a indefinição sobre a autonomia da escola¹⁷, é uma espada de duplo gume que se por um lado, reforça a manutenção do *status quo*, permite, por outro lado, ganhar espaços de autonomia e de controle sobre o currículo, através da criação de equipas de professores que adoptem uma postura de investigação e de experimentação participada sobre o currículo, especialmente no ensino básico, em que o fantasma dos exames não é um obstáculo para essa postura de pesquisa e de autonomia profissional. Apesar das limitações do currículo nacional acima discutidas, quando se criam condições organizacionais e de formação nas escolas para trabalhar com a perspectiva de projecto curricular, como pretendemos no Projecto PROCUR, aquele não se tem mostrado um entrave para a inovação, vindo antes estes constrangimentos da cultura profissional dos professores e das limitações impostas pela organização tradicional das escolas. Como temos vindo a demonstrar, no Projecto PROCUR, pode-se "cumprir" o Programa e simultaneamente abordar o currículo com uma perspectiva aberta, problemática e integrada.

4.2. O currículo como projecto integrado

A ideia de Projecto Curricular Integrado sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um *projecto comum* que oriente a formação integrada dos alunos, o que significa "entender o ensino como um projecto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola" (Zabalza, 1992:90). A existência deste projecto global integrado é o que poderá dar um sentido educativo e articulado aos diferentes projectos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos.

A educação, enquanto assimilação/reconstrução da cultura e da experiência através da qual os alunos desenvolvem capacidades pessoais e sociais, requer o contributo articulado dos diferentes conteúdos e processos, em função de objectivos comuns. Como se relaciona "o que" e "o como" os alunos aprendem na Matemática, com "o que" e "o como" aprendem nas Ciências da Natureza, na História ou na Educação Visual? Como contribuem com a sua forma específica de representação da realidade para ajudar os alunos a compreender essa realidade na sua globalidade e complexidade, desenvolvendo o aluno

¹⁷ Será que o estado das coisas vai mudar, com a recente publicação do Decreto-Lei 115-A/98, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão das escolas?

como pessoa e como cidadão? Como reintegrar os fragmentos disciplinares, favorecer a convergência e a complementaridade das diferentes áreas do conhecimento, quando se reconhecem reificadas nas suas fronteiras por normas e representações, por interesses académicos e corporativos? Como estabelecer a relação entre as aprendizagens do quotidiano e as aprendizagens escolares, tornando-as funcionais para a vida, através da sua assimilação integradora pelos alunos?

4.2.1. Limitações do currículo disciplinar

Se olharmos para a escola actual, ainda encontramos a predominância de uma estrutura curricular (que vem reforçada pela estrutura organizacional da escola e a *balcanização* profissional, inclusive na escola primária de professor único), dominada por uma forma de pensamento atomístico e de práticas fragmentadas, na forma de representar o saber e a experiência humana. Porque, como releva Cavaco (1993:182),

"Os *curricula* e programas, traves-mestras da estrutura escolar, são elaborados na teia destes diferentes campos de forças e acabam por constituir mosaicos de fragmentos disciplinares, onde estão ausentes as conexões, as articulações e as complementaridades que poderiam dar sentido ao conjunto".

Vejamos, por exemplo o que se passa no nosso sistema educativo em relação ao currículo dos 2º e 3º ciclo do ensino obrigatório, os quais se apresentam claramente como um código disciplinar e parcelado que contradiz a natureza compreensiva e integradora da Educação Básica.

Isto leva a que uma das principais disfunções do nosso sistema educativo venha caracterizada pela existência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada, tanto *intra* como *inter*-níveis, a qual é reforçada pelo modelo organizacional da escola e pela formação de professores para a especialização, que condicionam definitivamente as práticas nos processos de ensino-aprendizagem. Se a compreensão dos problemas que preocupam o homem moderno requer propostas e espaços curriculares para realizar a síntese, onde encontramos na escola os especialistas nesta tarefa? Como se pergunta Gimeno (1993:210):

"A especialização vem acompanhada de prestígio e o que denominamos como 'professor generalista' é uma denominação enganosa, já que não lhe define uma alta competência para integrar conhecimentos em visões gerais, mas costuma coincidir antes com a imagem de um conhecedor elementar de tudo — com baixo nível de formação — para leccionar conhecimentos elementares em várias áreas do saber. A divisão que se faz no sistema educativo entre professores especialistas e generalistas, implica diferentes níveis de formação inicial e não posições perante o dilema da integração ou da especialização do conhecimento".

Como exemplo, temos o que está a acontecer relativamente à Área-Escola em que, embora esta tivesse sido concebida, a nível de discurso, com uma lógica integradora, ao não ser coerente com as outras lógicas curriculares, organizativas e de formação de professores, acabaria por produzir-se a disciplinarização da mesma, dividindo o trabalho (Projecto?) em partes que se planificam, desenvolvem e avaliam separadamente (Alonso, 1994:18). No que se refere às práticas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar da ideia arreigada, tanto nos documentos curriculares como nas concepções tradicionais não questionadas, de que o ensino primário é globalizante (o que tem levado muitos a defender que a Área Escola no 1º Ciclo não é necessária porque a sua filosofia já faz parte das práticas curriculares), o nosso conhecimento das práticas dominantes neste nível de ensino é que existe uma insuficiente preparação dos professores para realizar a integração curricular, de forma consistente e rigorosa, como aqui defendemos, o que tem sido amplamente confirmado pelos depoimentos da maioria dos professores pertencentes ao Projecto PROCUR. Sendo menores os constrangimentos organizacionais, estes provêm sobretudo das concepções dos professores e do seu isolamento ancestral.

Assim, poderíamos apontar algumas das *críticas e limitações* do currículo organizado disciplinarmente (Pring, 1976; Álvarez Méndez, 1985; Torres, 1987 e 1994; Cavaco, 1993; Alonso, 1994c) sintetizando-as nos seguintes argumentos:

- A falta de atenção aos interesses e motivação intrínsecos dos alunos, já que, ao privilegiar a linguagem e estrutura lógica das disciplinas, não se levam em consideração os seus *conhecimentos, capacidades e experiências prévias*, os seus *estilos e ritmos* diversificados de aprendizagem, limitando as possibilidades de integração de todos os alunos no projecto global de educação, que define o currículo. A educação, como afirma Bernstein (1988:77), transforma-se num processo de iniciação no mistério do conhecimento; passa a ter uma significação sagrada, esotérica e incompreensível, produzindo uma desmotivação generalizada em grandes camadas de alunos.
- A descontextualização da aprendizagem, que gera problemas de *motivação* (para que aprender o que a escola ensina?); problemas de *transferência* (percebe o aluno a aplicabilidade e a relevância do que aprende?); problemas de *significatividade* (qual o sentido e a funcionalidade da aprendizagem e como se vincula com os conhecimentos e a experiência prévios?), problemas derivados da ruptura entre o "saber que" e "saber como", etc. (Trilla, 1995).
- A prevalência de uma *visão simplista, compartimentada e estática da realidade* ("paradigma da simplicidade" de Morin, 1994) impedindo confrontar as questões e problemas mais vitais e significativos da sociedade actual, os quais são interdisciplinares e transversais por natureza, não suscitando nos alunos o

questionamento e a procura, a iniciativa e a resolução de problemas, as atitudes críticas e de responsabilidade, perante a realidade cultural e social. Por outro lado, corre-se o risco de que se introduzam alguns destes temas (ecologia, consumismo, saúde, etc.) como novos conteúdos a acrescentar aos já existentes, sobrecarregando ainda mais os programas (Busquets *et al.*, 1994).

- O *desequilíbrio* do currículo e da educação integral que este deveria proporcionar, ao privilegiar os aspectos científicos da nossa cultura em detrimento de outras dimensões, como a arte, a tecnologia, os sentimentos, a ética, a cultura popular, a linguagem corporal, ou seja a metade do nosso cérebro ou da nossa personalidade (Yus, 1997).
- A insuficiência do *diálogo da escola com o meio* envolvente ("a escola enclausurada", Trilla, 1995) num contexto de crescimento da "escola paralela", divorciada da "escola curricular", em vez de procurar uma conjugação de esforços, na criação de um território formativo (escola e meio) com um projecto comum que propicie a continuidade do processo de socialização e a rentabilização de uma diversidade de recursos educativos, numa perspectiva de "escola com uma permeabilidade selectiva" (Trilla, 1995:226).
- O impedimento de os alunos poderem estabelecer e compreender os *nexos entre as disciplinas*, já que cada uma se finaliza em si mesma, produzindo dificuldades de aprendizagem ao ter que passar constantemente de temas, processos e estilos cognitivos, próprios das diferentes áreas do saber, que acabam por ser vistas como departamentos estanques ou como gavetas que se abrem e fecham sobre si mesmas, sem possibilidades de intercomunicação. A escola sempre deu por suposto que os alunos seriam capazes de, por si mesmos, realizar esta integração, o que não se tem verificado ao longo da história escolar e, muito menos actualmente, em que os conteúdos dos programas se têm vindo a especializar e ampliar progressivamente.
- A *inflexibilidade organizativa*, própria da estrutura do currículo disciplinar, comprimido em espaços e tempos estandardizados, que obstaculiza a realização de actividades educativas, tais como visitas de estudo, oficinas e ateliers, seminários e debates, trabalhos de grupo, experiências científicas, etc., que exigem uma maior flexibilização dos tempos e espaços. Vejamos como esta é uma das razões apontadas para o fracasso da Área Escola, inclusive na Escola Primária, em que, sendo os condicionamentos organizativos menos constrangedores, os professores levantam todo tipo de argumentos para impedir a flexibilização dos espaços e horários necessários à realização de actividades integradoras.

- O facto do trabalho disciplinar se basear prioritariamente na *utilização dos manuais* funciona como um entrave à opção por propostas integradoras de currículo. Surgem, assim, as limitações acima desenvolvidas em relação a esta opção de utilização do manual como recurso prioritário na representação do conhecimento e da cultura, com as possíveis consequências na desprofissionalização docente.

A tomada de consciência destas limitações levou-nos a procurar alternativas de integração do currículo, para o qual apresentaremos uma base de justificação que nos permita, posteriormente, uma clarificação da perspectiva com que abordamos este conceito de integração, nas suas diferentes vertentes.

4.2.2. Justificação do currículo integrado

Ao longo da história da pedagogia, especialmente no século XX, a partir do movimento da Escola Nova, a aspiração da significatividade e da relevância do conhecimento escolar tem-se evidenciado através do aparecimento cíclico de movimentos e experiências que têm dado lugar a uma diversidade de propostas pedagógicas inovadoras, traduzidas em termos como: "interdisciplinaridade", "centros de interesse", "metodologia de projecto", "ensino por tópicos" "temas de vida", "globalização", "educação global", "temas transversais", todos eles, apesar de assentarem em filosofias ou psicologias diferentes, coincidentes na procura do que neste trabalho denominamos como "integração curricular"¹⁸.

Ao pretender encontrar *justificações* que legitimem a opção por um currículo integrado, as diferentes fontes do currículo — sociológica, epistemológica e psicopedagógica — oferecem-nos razões que abonam na sua defesa.

a) Relativamente às primeiras, de tipo *epistemológico*, verificamos que a ciência, ao longo do tempo, no seu objectivo de compreender a realidade, tem ido fragmentando e diversificando o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas, cada uma delas com um objecto de estudo, de maneira que uma mesma coisa pode ser objecto de muitas ciências (Zabala, 1989). Simultaneamente, é possível reconhecer a emergência, nos nossos dias, de um *apelo interdisciplinar*, o qual pode ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento, que teve na Grécia o seu local de origem e que, desde então, nunca deixou de se manifestar. Como assinala Pombo (1993:174):

¹⁸ Para aprofundar o debate sobre esta problemática da integração do currículo e da formação global pode-se consultar os nºs 31 e 32 da revista "Investigación en la escuela", onde se apresenta uma visão actualizada deste tema no âmbito do ensino básico e do ensino secundário, respectivamente.

"Em tensão e alternância constantes, essas duas tendências, correspondentes, respectivamente, às capacidades analítica e sintética da razão humana — a tendência para a segmentação do conhecimento e a tendência para a unidade do conhecimento — são, simultaneamente, opostas e convergentes. A primeira é responsável pelos avanços científicos e tecnológicos que tão profundamente determinaram a nossa civilização; a segunda, está na raiz de qualquer tentativa de compreensão da condição humana no mundo, seja ela de natureza científica, filosófica ou artística. Se, sem a especialização nenhum progresso científico é possível, sem a procura da unidade do conhecimento é a própria ciência que perde o seu mais profundo e verdadeiro sentido, enquanto meio de alargamento da compreensão do mundo e do homem que o habita".

O ideal da sabedoria que moveu os filósofos e pedagogos antigos foi progressivamente sendo substituído pelo domínio das disciplinas académicas, ainda que hoje se constate facilmente que se pode ter muitos conhecimentos sem, por isso, se possuir a sabedoria (Whitehead, 1965). No âmbito escolar, a pulverização dos saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade dos alunos adquirirem uma visão global da realidade ("cognição fragmentada"), através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas, num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação à realidade e na resolução dos seus problemas, que são por natureza complexos e globais. O concurso convergente das diferentes áreas do saber e da experiência, no desenvolvimento de projectos integrados, torna-se inevitável no mundo actual. Assim o indica Cavaco (1993:189), parafraseando Morin (1990):

"É através do reconhecimento do valor da interdisciplinaridade como princípio orientador de desenvolvimento de atitudes científicas que se pode operar em nós a necessária convergência das verdades vindas dos horizontes mais diversos, umas das ciências, outras das humanidades, outras da ética, outras da nossa consciência de viver a Idade de Ferro planetária".

Nesta procura da unidade e convergência de saberes disciplinares (*hibridações fecundas*, segundo Piaget) podemos encontrar diferentes níveis de interdisciplinaridade, segundo o grau de integração que se consiga entre as disciplinas. Torres (1994) apresenta uma boa síntese desta problemática, destacando-se a classificação realizada por Jantsch (1979) e aceite por organismos internacionais como a OCDE e UNESCO, em que as formas de relação e etapas de colaboração entre as diferentes áreas do saber podem ir desde as mais elementares, como a *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade* e *disciplinaridade cruzada*, até às mais elavadas e unificadoras, como a *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* ou *metadisciplinaridade*, em que o nível de coordenação é tal que desaparecem os limites entre as disciplinas, constituindo-se uma espécie de macro-disciplina, num sistema omnicompreensivo, na procura de objectivos comuns. O mesmo autor chama a atenção para o facto de que a aspiração à interdisciplinaridade requer,

fundamentalmente, a criação de estruturas de colaboração baseadas na convicção de que o progresso da ciência e da tecnologia, assim como as relações entre a teoria e a prática, sairão reforçadas com o diálogo interdisciplinar, que ajuda a reformular e propor novos problemas e questões à luz de teorias e metodologias mais gerais e profundas, olhando os problemas a partir de perspectivas mais amplas do que as estritamente disciplinares:

"A interdisciplinariedade vem desempenhando um papel importante na solução de problemas sociais, tecnológicos e científicos, ao mesmo tempo que contribui decisivamente para trazer à luz novos e ocultos problemas, que as análises estritamente disciplinares não permitem vislumbrar. Praticamente, a totalidade dos problemas sociais nacionais e internacionais dependem, para a sua compreensão e solução, de análises complexas, nas quais devem ser contemplados aspectos económicos, antropológicos, sociológicos, políticos, geográficos, psicológicos, tecnológicos, biológicos, etc." (*Ibid.*:84).

Vários autores (Porlán, 1993; García, Martín & Rivero, 1996; García & Merchán, 1997) que se debruçam sobre o sentido do *conhecimento escolar*, numa tentativa de superar a sua visão como uma mera simplificação ou transposição didáctica do conhecimento disciplinar, apontam para a necessidade de utilizarmos um *perspectiva metadisciplinar ou transdisciplinar* (paradigma sistémico-ecológico), enquanto quadro de referência para a determinação e organização do conhecimento escolar, a qual pode ser aplicada tanto na investigação e compreensão de problemas específicos das disciplinas, como de problemas claramente interdisciplinares, já que, como afirmam García & Merchán (1997:24),

"Esta opção não propugna o abandono dos saberes disciplinares, mas sim uma abordagem epistemológica diferente, já que não se trataria tanto de focar os temas com outra perspectiva metodológica, quanto com outra perspectiva do mundo, de forma que os problemas e os conceitos de cada domínio disciplinar seriam redefinidos num quadro epistémico comum, próximo do novo paradigma sistémico-ecológico".

Perante esta realidade, é preciso avançar na construção de um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas formas de aproximação entre estas formas de conhecimento, que podem ir, desde a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiência, até à definição de temas transversais, enquanto eixos de organização vertical e transversal do currículo, passando pela planificação de unidades didácticas globalizadoras ou pela realização de projectos curriculares integradores, como veremos mais adiante.

b) Do ponto de vista *sociológico*, há *razões culturais e históricas* que merecem ser consideradas (Pombo, 1993). Em *primeiro lugar*, a necessidade de encontrar uma resposta

positiva para o fenómeno de parcelação da cultura que caracteriza a nossa pós-modernidade e de combater os seus possíveis efeitos na consciência dos indivíduos, provocando desestruturação e perda de valores e referências estáveis. Em *segundo lugar*, a necessidade de fazer face à complexidade enquanto determinação constitutiva da civilização contemporânea, que se caracteriza pela contínua emergência de problemas urgentes (ambientais, sociais, económicos, de saúde, psicológicos, tecnológicos, etc.) que reclamam respostas integradas, exigindo o concurso de especialistas de disciplinas aparentemente afastadas. *Finalmente*, a necessidade de responder às exigências da sociedade da informação global, a "galáxia electrónica" de McLuhan, que parece exigir que a humanidade aprenda a utilizar, rápida e simultaneamente, os seus vários sentidos, que seja capaz de integrar as muitas e diversas informações provenientes de diferentes locais, áreas, actividades, disciplinas e linguagens, exigindo métodos interdisciplinares de trabalho, de descoberta e aprendizagem.

"Trata-se, no fundo, do reconhecimento do imprescindível valor cultural do velho princípio da unidade de saberes segundo o qual a humanidade do Homem, o seu lugar de espelho do universo, não pode consistir na mera acumulação de conhecimentos, mas exige a sua integração num todo significativo que, só pela ideia de comunidade subjectivamente constituída, pode ser perseguido e alcançado" (*Ibid.*:177).

Assim, para compreender, interpretar, valorar, tomar posição e actuar sobre a realidade, é preciso dispor dos instrumentos que permitam resolver os problemas que levantam as relações homem-realidade, oferecendo as disciplinas os recursos intelectuais e atitudinais que permitam confrontar-se com esta realidade de forma crítica e criativa.

Tendo em conta que a natureza dos problemas sociais com que se confronta qualquer membro duma sociedade democrática requer um "*currículo de síntese*" (Tanner & Tanner, 1980:449), capaz de lhes dar a devida atenção, nas reformas em curso em vários países da comunidade europeia, surge o conceito de *temas transversais* (*cross-curricular themes*) como uma tentativa de integrar o currículo a partir do tratamento de temas socialmente importantes ou controversos, que funcionam como eixos unificadores das diferentes áreas de conhecimento e experiência, permitindo, juntamente com a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências de intervenção, de análise crítica e de valores necessários ao exercício da cidadania.

Assim, por exemplo, o Currículo Nacional Inglês propõe cinco temas transcurriculares: educação para a cidadania, educação para a compreensão da economia e a indústria, educação para a saúde, educação ambiental e educação e guia para a escolha da profissão. O Currículo Base Espanhol propõe como temas transversais: educação moral e cívica, educação para a paz, educação para a saúde, educação para a igualdade de oportunidades entre os sexos, educação ambiental, educação sexual, educação do

consumidor e educação rodoviária. Pelo seu lado, o Currículo Português contempla três grandes áreas de transversalidade definidas como a "formação pessoal e social", a "língua e cultura portuguesa" e a "dimensão humana do trabalho". No que respeita à Formação Pessoal e Social, contemplada na Lei de Bases como uma área obrigatória do currículo, tem passado por diversos tipos de concepção e vicissitudes que tem levado à sua não concretização (poucos são os professores conscientes do seu significado e possibilidades de desenvolvimento), ficando reduzida a uma disciplina de uma hora semanal oferecida por algumas escolas em alternativa à disciplina de Moral e Religião. No 1º Ciclo, ao não constar no Programa, a referência a esta área transversal tem praticamente passado despercebida pelas escolas e professores¹⁹.

Por outro lado, os contributos da sociologia do currículo, especialmente das perspectivas crítico-emancipatórias, têm vindo a reforçar a necessidade da integração dos alunos nas decisões sobre o currículo, através de *processos de negociação* na gestão e desenvolvimento do processo educativo, participando activamente em todas as fases dos projectos globalizados, desde a sua concepção até à sua avaliação, adquirindo uma especial relevância os processos de meta-reflexão crítica sobre a aprendizagem. As metodologias globalizadoras assumem o aluno como construtor crítico de conhecimento e, enquanto tal, exigem a sua co-responsabilidade e colaboração nas decisões "sendo o controlo uma tarefa partilhada entre todos os envolvidos no processo" (Pozuelos, 1997:43).

c) Relativamente aos argumentos de tipo *psicopedagógico*, estes têm sido, ao longo da história da pedagogia, os mais utilizados para defender a integração do currículo e a globalização do processo de ensino-aprendizagem. Na senda do pensamento rousseauiano, que coloca o aluno, com as suas peculiaridades de desenvolvimento, necessidades e interesses, no centro do discurso pedagógico, surgirão movimentos defensores da globalização do currículo ao serviço das formas de pensamento e interesses dos alunos, reivindicada por movimentos como a Escola Nova, na Europa, e a Associação da Educação Progressista, nos Estados Unidos. Inicialmente, o argumento fundamental utilizado por psicólogos ou pedagogos defensores da globalização, como Claparede ou Decroly, baseava-se no atendimento às necessidades e interesses individuais das crianças, com base na sua percepção sincrética ou global da realidade, organizando todo o processo de aprendizagem em torno dos seus "centros de interesse" espontâneos, dando lugar ao que se tem denominado como "espontaneísmo pedagógico", o qual tem vindo a ressurgir ciclicamente em determinados momentos históricos, na defesa da liberdade e criatividade

¹⁹ Sobre os temas transversais no currículo, podem-se consultar algumas obras significativas como: J.J. Wellington (1986), *Controversial issues in the Curriculum*; P. Tomlinson (1986), *Values Across the Curriculum*; J. Ahier & A. Ross (1995), *The Social Subjects within the Curriculum*; M. D. Busquets et al. (1993), *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. SPCE (1992) - *Formação Pessoal e Social*; A. Carita & I Abreu (1994), *Formação Pessoal e Social. Desenho Curricular*.

das crianças, contrapondo claramente o programa escolar ao interesse do aluno (Porlán, 1993).

Uma segunda fonte de justificação psicológica da globalização é a que provém das correntes que acentuam o papel da *acção e da experiência* na aprendizagem, defendido por psicopedagogos como Dewey, Piaget e Kilpatrick, entre outros. O "método de projectos", desenhado por este último autor, sustenta-se basicamente na defesa da experiência interessante e contextualizada, como requisito de toda a proposta de trabalho de projecto. Será também a escola piagetiana que acentuará o valor da actividade experiencial como ponto de partida da aprendizagem, através da qual se constroem e reconstroem os esquemas cognitivos para compreender e intervir sobre a realidade. Daí a importância que se atribui às propostas de trabalho contextualizadas na experiência da criança, a qual se caracteriza por não ser fragmentada, mas global por natureza. Como assinala Torres (1993), a psicologia piagetiana e a teoria da percepção da *Gestalt* vão ser utilizadas como principais argumentos para a defesa de metodologias globalizadoras na educação infantil, centrando especialmente esta abordagem nas etapas iniciais do ensino, mas abandonando-a à medida que se progride nos níveis superiores, os quais são claramente organizados numa perspectiva disciplinar e não contextualizada na experiência ou nos interesses dos alunos.

Mais recentemente, novos contributos da psicologia, que agruparemos com o nome de construtivismo (Vygotski, Ausubel, Novak, Coll, Hendry, entre outros), têm vindo a reforçar a necessidade da integração curricular ou globalização em todas as etapas do ensino e não só nos primeiros anos de escolaridade, ao ressaltar a ideia de que a aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno, mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento. Como afirma Coll (1989:120), "a aprendizagem significativa é, por definição, uma aprendizagem globalizada na medida em que supõe que o novo material de aprendizagem se relacione de forma substantiva e não arbitrária com os esquemas de conhecimento já construídos pelo aluno". Assim, quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, mais estável a sua retenção — devido ao número de relações vinculantes com os esquemas de conhecimento disponíveis — e maior será a sua transferência e funcionalidade para efectuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano.

4.2.3. Globalização e interdisciplinaridade

A abordagem dos problemas, das situações e dos acontecimentos, dentro de um contexto e na sua globalidade, própria da perspectiva globalizadora do ensino, permite uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a actividade interna que lhe permite estabelecer as relações entre as aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a compreensão e aplicação em novas situações. Como afirma Zabala (1989:24):

"A adopção de abordagens globalizadoras que enfatizem a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções, apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes".

Por isso, os contributos do construtivismo, no que se refere à globalização da aprendizagem, não se aplicam somente à forma de organizar o currículo e os processos educativos nas primeiras etapas da escolaridade, mas também que os seus princípios deveriam estar sempre presentes na prática pedagógica, embora respeitando e estimulando a capacidade progressiva dos alunos para estabelecerem relações cada vez mais ricas, complexas e diversificadas com o conhecimento e a realidade. Outra coisa é que, dada a estrutura organizativa tradicional do currículo e da escola, à medida que avançamos nos níveis de ensino, seja mais difícil conseguir a globalização das aprendizagens, que supõem necessariamente o trabalho articulado entre os diferentes professores especialistas.

É aqui que os conceitos de "globalização" e "interdisciplinaridade" se cruzam e enriquecem, embora não se devam confundir. Segundo Zabala (1989), a globalização refere-se a como nos aproximamos do conhecimento da realidade e a como esta é percebida como uma realidade global e complexa, composta por múltiplos elementos interrelacionados. Assim, utilizaremos uma perspectiva globalizadora sempre que a organização do currículo e os processos de aprendizagem utilizados nos permitam abordar e analisar os temas, problemas e os acontecimentos, de forma contextualizada e na sua globalidade relacional, para o qual utilizaremos os instrumentos das disciplinas relacionando-os em maior ou menor grau (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, etc.), conforme a natureza do problema a investigar e a compreender. Por outro lado, as disciplinas e as suas relações não se referem a como a realidade é, mas a sua função é a de oferecer-nos os instrumentos para chegar ao seu conhecimento. No entanto, estes enfoques globalizados não pretendem diluir ou relativizar a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão significativa

da realidade. Por isso, como assinala Zabala (1989:24), há vários caminhos ou métodos para conseguir a globalização do conhecimento:

"A perspectiva globalizadora não prescreve métodos, mas dá orientações para organizar e articular os conhecimentos em sequências de aprendizagem dirigidas a um fim concreto, com sentido e intencionalidade, e situados em contextos que permitam a sua significatividade e funcionalidade, dando um sentido global às aprendizagens".

Assim, na história das metodologias globalizadas, encontramos diversas modalidades que podem ir desde "os centros de interesse", o "ensino por tópicos" e a "metodologia de projecto", à "investigação de problemas" ou "os temas transversais", segundo os princípios psicológicos, epistemológicos ou sociológicos que as sustentam e orientam²⁰.

Veremos como, no Projecto PROCUR, optamos por aproveitar muitas das propostas e experiências destes movimentos, em torno da ideia de Projecto Curricular Integrado, concretizado na realização de "actividades integradoras" desenvolvidas com uma metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa. Pretendemos também superar os reducionismos ou dicotomias de algumas destas modalidades, tentando equilibrar as necessidades e interesses dos alunos com as necessidades sociais e as directrizes curriculares, através de processos de negociação construtiva e interactiva entre alunos, professores e contexto natural, social e cultural, pondo em prática a ideia de "currículo negociado".

4.2.4. Dimensões da integração curricular

No Projecto PROCUR, tendo por base contributos sociológicos, epistemológicos e psicopedagógicos, utilizamos uma perspectiva abrangente da integração curricular, cujos vectores centrais consistem no respeito pelos critérios de "articulação horizontal", "articulação vertical", "equilíbrio", "articulação lateral" e "integração da diversidade", na forma de organizar os processos de aprendizagem, utilizando, para isso, metodologias diversificadas, conforme o nível de ensino e o contexto experiencial e organizativo dos alunos e das escolas. Pensamos que o respeito por estes critérios se verifica sempre que exista a preocupação de organizar o currículo de forma a permitir aos alunos a integração dos diferentes conteúdos, num quadro de interpretação e significatividade mais amplo do que o que oferece uma única disciplina, o que implica organizar e articular os conteúdos em redes e sequências de aprendizagem, orientadas para um fim concreto, com sentido e intencionalidade, e situadas em contextos que estimulem a sua compreensão e

²⁰ Acerca das modalidades e metodologias de integração curricular pode consultar-se a obra clássica de Pring (1976) e, mais recentemente, as obras de Tann (1990), Gimeno (1993) e Torres (1994).

funcionalidade e o desenvolvimento de capacidades e atitudes diversificadas. O conceito de "actividades integradoras", como tradução pedagógica prática do Projecto Curricular, baseia-se nesta premissa.

O Currículo, enquanto Projecto Global, deve apresentar uma estrutura continuada e integrada, possibilitando a articulação das decisões e das práticas, que permita aos alunos adquirir uma formação consistente e significativa para: (a) se conhecerem a si mesmos, (b) compreender a realidade; e (c) intervir sobre ela. Como já tivemos a oportunidade de salientar, a ideia de currículo integrado sustenta-se fundamentalmente em três tipos de considerações interrelacionadas: uma de tipo *psicológico*, sobre como aprende e se desenvolve o aluno; outra de tipo *epistemológico/cultural*, sobre o que se consideram conteúdos valiosos a integrar no currículo e como se organizam; e outra de tipo *profissional*, sobre o entendimento actual da profissionalidade docente. Por outro lado, as teorias sobre *aprendizagem significativa*, surgidas no âmbito do sócio-construtivismo, têm ajudado a superar a tradicional dicotomia entre *o pessoal* (currículos centrados na criança, nos interesses, nas capacidades) e *o social e cultural* (currículos centrados nos conteúdos), realçando a importância dos *processos mediadores* (interactivos) entre o indivíduo e a realidade culturalmente organizada, através dos quais este lhe *atribui significado*.

a) Articulação horizontal

Esta perspectiva de integração curricular implica a necessidade de aprofundar, na escola, as questões relativas à relação entre as disciplinas do currículo (multidisciplinaridade, interdisciplinariedade, transversalidade), como uma das dimensões da integração curricular em que aquelas, ultrapassando a sua visão como finalidade fechada sobre si mesma, coloquem os seus instrumentos conceptuais e metodológicos ao serviço da compreensão do mundo; para poder agir e intervir nele, questionando, interrogando saberes e procurando respostas, com a confluência convergente das diferentes áreas do conhecimento e da experiência, sem por isso estas perderem a sua natureza e condição específica na forma de representar o saber.

Assim, as propostas mais actuais de integração curricular consideram as disciplinas como uma fonte mais entre outras (por exemplo, o conhecimento quotidiano, a cultura popular, cultura local), ultrapassando assim a ideia dos conteúdos disciplinares como fins que resumem, em si mesmos, todo o conhecimento escolar desejável. A organização disciplinar do currículo pode ser adequada para apresentar o conhecimento já construído, mas é inadequada para ajudar os alunos a construir o seu próprio conhecimento em relação à visão que já possuem do mundo. Por isso, é preciso encontrar alternativas de organização e representação curricular capazes de ajudar os alunos a construir um conhecimento escolar significativo e crítico relativamente aos problemas e temas da actualidade. Isto não se

revela de fácil solução, já que a lógica da especialização continua a ser dominante na organização escolar e profissional. Por isso, como aponta Gimeno (1993:211),

"Apostar na educação em geral e especialmente na obrigatória, num currículo de cultura integradora é situar-se numa perspectiva de resistência e de busca de alternativas perante uma prática dominante na cultura e na sociedade modernas. Não é fácil esta pretensão, pois a integração do saber não dispõe de espaços, nem dos meios, nem das pessoas, nem do apoio dos interesses que contribuem a manter a especialização".

Apesar desta lógica hegemónica, a história da pedagogia e do currículo que a orienta, tem encontrado algumas alternativas inovadoras, válidas para confrontar a disciplinaridade, entre as quais podemos salientar, segundo Pring (1976) e Torres (1994): (a) a aproximação e organização dos conteúdos em grandes áreas de saber e de experiência como a "ciência integrada", os "estudos sociais" ou as "humanidades"; (b) a realização de "projectos de trabalho" que exigem o recurso a fontes de conhecimento diversificadas, põem em exercício competências variadas e a colaboração de diferentes professores; (c) a organização do currículo em unidades didácticas globalizadas em torno de temas, tópicos ou problemas, propostos pelos professores ou levantados pelos alunos, que actuam como "centros de interesse", que permitem agrupar conteúdos de diferentes áreas em torno da realização de actividades diversas; (d) a definição de "temas transversais" que funcionam como eixos integradores de saberes, valores e metodologias das diferentes disciplinas do currículo.

Outras abordagens de integração curricular centram-se na definição de processos e estratégias cognitivas comuns a várias disciplinas, concentrando-se a intervenção pedagógica no desenvolvimento desses processos possibilitadores do aprender a aprender. Privilegiam, assim, o desenvolvimento de processos intelectuais à margem da aquisição dos conteúdos, vista como subsidiária daqueles. Ainda existem outros modelos de integração, centrados na aquisição de competências funcionais, para as quais confluem conteúdos e processos diversificados, organizando o currículo em torno do treino e avaliação do desempenho de determinadas competências.

Alguns exemplos de Projectos Curriculares reconhecidos internacionalmente como propostas válidas de integração curricular, encontramos-os em: O *Humanities Core Curriculum* (HCC), desenvolvido na Austrália entre os anos de 1981 e 1982; *Man: a Course of Study* (MACOS), desenhado nos Estados Unidos, nos finais da década de 60, tendo Bruner como assessor principal; o *Humanities Curriculum Project* (HCP), desenvolvido em Inglaterra em finais da década de 60 e em cuja equipa participaram personalidades, como McDonald, Stenhouse e Elliott, ligadas ao movimento do "Professor como Investigador". Apesar das diferenças entre eles, todos coincidem na sua abordagem integradora do currículo, ao organizar este em torno do estudo de uma "matriz de conceitos

básicos das Ciências Sociais" (HCC) — quatro unidades didáticas que tratam das questões fundamentais sobre a natureza humana, em contraste com os animais: o ciclo vital do salmão, as gaivotas arenqueiras, os mandris e os esquimós de Netsilik (MACOS); ou de "questões humanas importantes" tais como: guerra e sociedade, a família, relações entre os sexos, educação, pobreza, as pessoas e o trabalho, viver nas cidades, a lei e a ordem, as relações raciais (HCP). O desenvolvimento curricular implica o contributo articulado de diferentes disciplinas, tais como a história, geografia, antropologia, sociologia, economia, ciências naturais, política, tecnologia, etc., incentivando o trabalho em equipa entre os professores e os alunos, na investigação e discussão dos problemas da humanidade²¹.

No Projecto PROCUR, temos desenvolvido algumas estratégias para favorecer a articulação horizontal do currículo, que afectam as suas componentes como um todo, especialmente através da definição do "núcleo globalizador" e "questões geradoras" do Projecto Curricular, da elaboração dos "mapas de conteúdos", da definição de "capacidades transversais", e da coerência de metodologias e propostas de avaliação que cruzam todo o projecto, possibilitando aos alunos a aquisição de esquemas organizados de interpretação da realidade culturalmente organizada, assim como o desenvolvimento de processos e estratégias de acesso ao conhecimento.

b) Articulação vertical

Uma segunda dimensão implicada na ideia de integração relaciona-se com a denominada articulação vertical do currículo intra e inter-níveis, ou seja, com a possibilidade de melhorar a continuidade entre as experiências de aprendizagem que os alunos realizam ao longo da escolaridade nas diferentes etapas, ciclos, anos e unidades didáticas que traduzem a sequência curricular. Como se relaciona "o quê" e "o como", que os alunos aprendem na educação pré-escolar, com "o quê" e "o como", que aprendem no 1º, 2º e 3º Ciclo, de forma a constituir uma unidade orientada por um Projecto comum? Qual a coerência entre as capacidades, atitudes e valores adquiridos ao longo da escolaridade básica? Como se sustentam e constroem umas aprendizagens noutras, já que elas não são fruto de um processo linear ou sumativo, mas antes fruto de processos constantes de reconstrução e reelaboração pessoal do conhecimento e da experiência, segundo têm mostrado as teorias construtivistas? Trata-se de assegurar uma diversificação progressiva dos esquemas cognitivos, que ao não se limitar a juntar novos dados aos já existentes, obriga a reestruturações contínuas de amplas áreas da estrutura cognitiva do aluno o que exige "um grande rigor na sequencialização inter-níveis e intra-níveis, mostrando explicitamente as relações de diversa natureza entre os novos elementos de aprendizagem e

²¹ Para mais informação acerca destes Projectos pode-se ver Stenhouse (1984); Martinez Bonafé (1991) e Torres (1994).

os elementos prévios, pondo em relevo as conexões e vinculações subjacentes na ordenação das aprendizagens" (Coll, 1989:121).

Esta perspectiva dinâmica e progressiva do conhecimento escolar, por contraposição às propostas tradicionais que o representavam de forma linear e acabada, facilitando a construção de esquemas cada vez mais completos e complexos, já foi abordada na história da pedagogia por educadores como Decroly, Dewey ou Bouchet, tendo o seu maior representante em Bruner, na sua proposta de "currículo espiral". Para ele, um conteúdo ou ideia devem ser introduzidos no currículo de forma que possam ser reconsiderados periodicamente, com objecto de fazer aproximações cada vez mais complexas, permitindo uma paulatina codificação e descoberta de relações no conteúdo de aprendizagem, assim como a progressiva expansão em níveis cada vez mais compreensivos e complexos. Esta perspectiva cíclica e em espiral do currículo está muito mais de acordo com a forma como as pessoas aprendem, segundo o tem evidenciado o construtivismo, apesar da organização predominante da aprendizagem escolar ainda não o ter assimilado. Como reflecte Martin (1992:45):

"Se, como é habitual entre os professores, nos deixarmos guiar pelo manual, estamos a aceitar implicitamente que o conhecimento se organiza de forma linear e temática e que isso é o lógico e o natural; uns conteúdos vão atrás dos outros e aprende-se por adição de novos conteúdos aos já existentes. Mas, aprende-se realmente assim? Qualquer de nós pode reflectir sobre os seus processos de aprendizagem e concluir que na realidade isto não é assim, que as pessoas aprendem de outra maneira".

Assim, este critério de *continuidade curricular* representa um dos desafios lançados à escola dos nossos dias, considerando-se como uma das áreas prioritárias de investigação na CEE (Zabalza, 1992) e como uma das preocupações dos projectos e equipas de investigadores e professores que trabalham nesta área de integração do currículo (Pozuelos, 1997)²².

O Projecto *Humanities Core Curriculum* (HCC), acima citado, representa um bom exemplo de currículo em espiral ao apresentar uma matriz de conteúdos e experiências para os sete primeiros anos de escolaridade, agrupados em categorias organizadas num processo de crescimento em espiral, em que cada tópico vai aumentando a sua complexidade ao longo dos diferentes níveis de escolarização.

No projecto PROCUR, a preocupação com a articulação vertical do currículo mostra-se na importância atribuída à interligação entre as diferentes "actividades

²² A este respeito, pode-se consultar a investigação e reflexão desenvolvida no âmbito do Projecto IRES, considerado um dos grupos de inovação interessado nesta problemática da integração vertical do currículo (1991). A revista *Investigación en la Escuela* tem publicado vários trabalhos de interesse como, por exemplo, Del Carmen (1995) e Pérez, Ramírez & Souto (1997).

integradoras" do Projecto Curricular, as quais assentam progressivamente umas nas outras, sendo desenvolvidas simultaneamente por turmas de diferentes anos de escolaridade, com níveis diferentes de complexidade e aprofundamento.

Juntamente com a importância da articulação e sequencialização do Projecto Curricular como um todo, salientamos, também, a necessidade de melhorar a articulação horizontal e vertical no âmbito de cada uma das áreas ou disciplinas que integram o currículo, em que, longe da sua apresentação linear e descontextualizada, se organizem os conteúdos e objectivos numa perspectiva espiral, em torno de eixos (conceitos, tópicos, problemas) ou unidades didácticas, com sentido e significatividade. O conceito de projecto integrado aqui defendido deve ser aplicado também a cada um dos âmbitos disciplinares, o que significa que se pode trabalhar a Língua Portuguesa ou o Estudo do Meio com uma perspectiva globalizada ou de projecto integrado, para além do seu contributo para o Projecto mais global do currículo como um todo.

c) Equilíbrio

Em terceiro lugar, a ideia de integração realça também o respeito pelo critério de equilíbrio no currículo, que pressupõe a necessidade de este oferecer uma representação harmoniosa das diferentes capacidades a desenvolver pelos alunos, nos seus diferentes domínios de desenvolvimento — cognitivas, afectivas, sócio-relacionais e psicomotoras —, assim como uma representação equilibrada dos diferentes domínios do conhecimento e da cultura — filosófica e ética, científica, tecnológica, artística, popular —, permitindo que se trabalhe com uma concepção mais equilibrada dos objectivos — capacidades a desenvolver —, e mais alargada dos conteúdos — conceptuais e factuais, procedimentais e atitudinais. Estas são algumas das questões que a reflexão sobre este critério de equilíbrio nos levanta: Como contribuem as diferentes actividades curriculares para a aquisição de capacidades e atitudes diversificadas e transversais, como podem ser a capacidade de comunicação, de raciocínio, de pesquisa, de tomada de decisões, de solidariedade ou de autonomia? Como se traduzem em propostas coordenadas de actividades? Como se avaliam também coordenadamente? Como ultrapassar a representação hierarquizada das áreas do saber no currículo, que justifica, por exemplo, que os alunos passem pela Escola Primária sem desenvolver minimamente as capacidades motoras ou artísticas indispensáveis ao seu desenvolvimento equilibrado? Segundo propõem o Collège de France/Bourdieu (1987:106), torna-se necessário não apenas combater todas as formas, mesmo as mais subtis, de hierarquização das práticas e dos saberes, nomeadamente as que se estabelecem entre o "puro" e o "aplicado", entre o "teórico" e o "prático" ou o "técnico", mas também impor o reconhecimento social de uma multiplicidade de hierarquias de competência distintas e irredutíveis.

Como assinala Pozuelos (1997:44), na actualidade, surge um interesse crescente na procura dum maior equilíbrio entre as áreas do saber e da experiência, com a finalidade não só de propiciar um conhecimento mais amplo da realidade, mas também promover uma dimensão mais complexa e crítica do conhecimento, baseado não só em referentes disciplinares, mas também em outros referentes culturais e axiológicos.

Do ponto de vista da educação global do aluno, este critério, sob a influência de correntes psicopedagógicas actuais e de concepções humanistas da educação, orienta a necessidade de ampliar o campo da formação dos alunos para facetas a que a escola tradicionalmente deu pouca atenção e que se vêm denominando como *formação pessoal e social*, clarificando o contributo transcurricular de cada área ou disciplina para esta formação, ou inclusive, criando espaços curriculares específicos para desenvolver capacidades relativas a competências, atitudes e valores pessoais e sociais, que contribuam para a formação integral dos alunos. Por exemplo, Limoser (1992) propõe que um Currículo de formação moral na escola básica deveria contemplar, ao menos, estas quatro dimensões: (a) autoestima e sentido de comunidade social, (b) aprendizagem cooperativa e relações interpessoais; (c) reflexão moral; e (d) participação na tomada de decisões. Pelo seu lado, Campos (1992) sugere que a formação pessoal e social dos alunos deveria facilitar: (a) a promoção do *desenvolvimento psicológico*, tanto cognitivo como afectivo ou motor; (b) a capacitação para a *resolução de problemas de vida* através da aquisição de competências específicas; e (c) a *educação para os valores* através do desenvolvimento do raciocínio moral ou da clarificação e exploração de valores. Esta tomada de consciência tem alertado também para a importância da formação pessoal e social dos professores, que lhes permita uma intervenção consciente e adequada neste âmbito da educação.

No Projecto PROCUR defendemos o equilíbrio curricular através do valor que se atribui aos diferentes tipos de conhecimento e dimensões da cultura, combatendo as diversas formas de hierarquização predominante nas práticas escolares, especialmente aquelas que atribuem um papel de menoridade à formação estética, artística e tecnológica ou as que desvalorizam o saber do quotidiano ou o saber popular. A abordagem de Projecto Curricular Integrado inclui a aprendizagem interrelacionada das diferentes áreas do saber e da experiência, em ligação com o saber da vida, integrando a formação pessoal e social do aluno, de forma natural, nas diferentes actividades e vivências que concretizam o projecto na prática.

d) Articulação lateral

Em quarto lugar, precisamos relevar a necessidade de articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais, do quotidiano, o que temos vindo a denominar como "articulação lateral" ou a capacidade da escola ensinar a olhar o meio, a organizá-lo e dar-lhe significado sabendo ir e voltar da escola ao meio e vice-versa. Como escrevia Nietzsche (citado por Trilla, 1995:231), a justificação da educação baseia-se em que precisamos de "aprender a ver, aprender a pensar e aprender a comunicar".

A constatação da insuficiência do diálogo entre a escola e o meio — a "escola enclausurada" — em que a escola veio constituir-se como um universo separado, sagrado, capaz apenas de fornecer uma cultura igualmente sagrada e distanciada do quotidiano, tem propiciado, ao longo da história escolar, a emergência de opções por uma "escola permeável", em que se pretende conseguir uma *recontextualização* dos conteúdos e uma *renaturalização* dos processos educativos (Trilla, 1995:224) (ver, por exemplo, as propostas pedagógicas de Pestalozzi, Decroly, Freinet, Dewey, entre outros).

Mas, como sugere Carbonell (1995), falar hoje da escola aberta ao meio já não se pode limitar ao referente geográfico mais imediato (bairro, aldeia ou cidade), mas também, e cada vez mais, a outros universos geograficamente mais longínquos, mas simbolicamente mais próximos da infância, num mundo cada vez mais globalizado. Por outro lado, é preciso reflectir, em concreto, sobre o meio de que estamos a falar pois, por exemplo, no caso das escolas localizadas em contextos sociais de pobreza, marginalidade e violência, talvez o que deva fazer a escola seja interromper o *continuum* escola-meio oferecendo aos alunos a vivência de um ambiente e relações diferentes das que vivem (ou mal-vivem) no seu meio, ajudando a estabelecer pontes com outras realidades. Por isso, Trilla (1995) defende o princípio da "permeabilidade selectiva", já que dizer que a escola deve arreigar-se no seu meio, deve integrar-se no seu território, deve abrir-se ao seu contexto..." constitui amiúde tópicos sem matizes, dos quais a pedagogia está demasiado cheia" (*Ibid.*:228). Assim, a integração da escola no meio deve pautar-se pela *selectividade crítica*, em que aquela se coloca como observatório, nem demasiado perto, nem demasiado longe, sendo necessária uma certa distância crítica para saber alternar as distâncias, saber ir e voltar da escola ao meio e vice-versa.

Esta falta de permeabilidade entre a escola e o meio acarreta o risco, como assinala Pérez Gómez (1993:30), de que os alunos adquiram duas estruturas semânticas paralelas, justapostas e independentes uma da outra, ou seja, que os alunos realizem determinadas aprendizagens e desenvolvam capacidades dentro da escola que só lhes servem para olhar, pensar e resolver os problemas das aulas ou dos testes ("o ofício de aluno", Perrenoud, 1995), mas não para interpretar e intervir nos problemas do quotidiano e vice-versa. Como realça Cavaco (1993:182),

"Tornado fragmentário, abstracto, desactualizado, o que se aprende na escola acaba por se finalizar pragmaticamente nas competências para resolver testes de avaliação, porque não é chamado para contribuir na resolução de problemas reais".

De maneira crescente, como fruto da influência dos meios de comunicação social e das possibilidades ilimitadas da informática, os alunos têm acesso a um manancial de informações, conhecimentos e sistemas de valores diversificados e desorganizados, adquiridos fora da influência da escola e os quais não podem ser menosprezados. Por isso, uma das funções actuais da escola é a de ajudar os alunos — "viciados" por um ensino academicista — a organizar, reconstruir e dar um sentido aos saberes que já possuem, a pensarem sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência, utilizando para isso os instrumentos do currículo. Como acima já pusemos em evidência, a escola, por vezes, age tomando por suposto que os alunos, por si mesmos, conseguirão fazer a tal integração, tanto entre as aprendizagens escolares como entre estas e as extraescolares, mas, na realidade, hoje sabemos que isto não é assim, e que é preciso utilizar espaços e metodologias próprias para favorecer a aprendizagem significativa e integradora, para participar na "criação da cultura" o que, como bem assinala Alfieri (1995:74), significa, fundamentalmente, *adequar as ideias aos factos da realidade*. Apesar do crescimento da escola paralela que tem vindo a questionar o papel da instituição escolar, existem domínios em que a acção da escola é hoje insubstituível, como se reconhece no relatório Collège de France/Bourdieu (1987:118):

"Só a escola pode transmitir, por um lado, os instrumentos intelectuais que condicionam não só a compreensão de todas as mensagens e a integração racional de todos os conhecimentos, mas também a síntese crítica dos saberes susceptíveis de serem adquiridos por outras vias, saberes ou semi-saberes frequentemente dispersos e fragmentários e, por outro, as condições mais ou menos aleatórias da sua aquisição".

Assim, Gusdorf (1990, citado por Cavaco, 1993:183) insiste no espírito de síntese, ou de integração, o que "exige a criação de novas instituições que não seriam orientadas pela simples justaposição de ensinamentos incoerentes, mas fariam eclodir um espaço mental animado por um projecto comum".

No Projecto PROCUR, esta articulação com o meio constitui um princípio central que orienta todas as suas opções teóricas e metodológicas e que se traduzem em diferentes dispositivos incluídos no Projecto Curricular, tais como: o "levantamento dos factores condicionantes" de forma a conhecer as necessidades e recursos da escola e do meio social em que se insere, assim como os interesses e experiências prévias dos alunos; o tratamento de problemas e temas contextualizados na experiência da criança; a utilização permanente

do meio como recurso, fonte e objecto de aprendizagem; o envolvimento da comunidade e de parceiros sociais no desenvolvimento do projecto, etc.

e) Integração dos alunos na sua diversidade

A presença na escola de alunos com diversidade de culturas e estratos sociais de proveniência, com capacidades, ritmos, interesses e estilos de aprendizagem diversificados, pressupõe também a necessidade de integrar e flexibilizar o currículo de forma a que todos eles possam ter sucesso, em função das suas necessidades específicas, as quais devem passar a ser vistas antes como "recurso" do que como "déficit" (Alonso, 1995b:1):

"É num contexto cultural específico que as crianças elaboram uma visão e representação personalizada do mundo, formada por uma multiplicidade de interconexões. Quando entram para a escola levam consigo uma história cultural específica, um saber construído num determinado contexto social e cultural, como menino ou menina, como pertencente a uma determinada classe social, como habitante do campo ou da cidade, da periferia ou do interior, de uma determinada raça ou etnia, com deficiências congénitas ou adquiridas, etc. Tudo isto possibilitou-lhe desenvolver determinadas representações, capacidades, atitudes e valores que determinam o que podemos denominar como 'necessidades educativas' ou 'recursos individuais' que a escola não pode apagar ou menosprezar".

Sendo a escola básica uma "escola para todos", uma "escola inclusiva", com um currículo comum que define os conhecimentos, aptidões e processos, atitudes e valores a que todos os alunos deveriam ter o direito e a possibilidade de desenvolver na escola, nos seus primeiros anos de escolaridade, a questão que se levanta é como conciliar esta formação básica, geral e compreensiva, com a diversidade dos alunos, ou seja, como criar a unidade global apostando na força e originalidade do singular? Como já afirmávamos num trabalho anterior (Alonso, 1994d:8), "a dialéctica entre unidade/diversidade, entre o projecto comum e a variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas torna-se o grande desafio e dilema da escola básica actual".

Assim, a *adequação do currículo à diversidade*, hoje tão apreciada, exige encontrar diferentes modalidades de flexibilização e diferenciação nas formas de representação curricular, mantendo alguns objectivos básicos comuns, mas diversificando a maneira de organizar os conteúdos, as metodologias, as formas de agrupamento, os espaços e tempos e o sistema de avaliação, com vista à integração de todos os alunos na escola, entendida como aquela *encruzilhada de culturas*, defendida por Pérez Gómez (1995). Como assinala o relatório Collège de France/Bourdieu (1987:108):

"O reconhecimento da pluralidade de formas de sucesso, que libertaria os professores do dever de modelar e de avaliar todos os espíritos segundo um modelo único, aliado ao exercício de uma pluralidade de pedagogias, que permitiria valorizar e exigir actividades e actuações diferentes (dentro dos limites dum mínimo cultural comum exigível para cada nível), poderiam fazer da escola, não um lugar de fracasso e estigmatização para os mais desfavorecidos socialmente, mas um lugar em que todos poderiam encontrar a sua forma própria de sucesso".

É por isso que o problema das diferenças sociais e psicológicas dos alunos propõe um repto à organização do sistema educativo, exigindo uma reconversão de estruturas, *curricula*, funcionamento e mentalidade, em que a ideia de homogeneização e selectividade, ainda prevalentes, deve dar lugar à ideia de diferenciação e tratamento compensatório numa escola "à medida do aluno", onde todos e cada um possam rever-se e integrar-se. A escolaridade obrigatória, vista à luz da perspectiva de "uma escola para todos", reclama uma diversidade de metodologias e processos que contemplem e acolham diferentes interesses, ritmos de aprendizagem e formas de aprender, contemplando, especialmente, os direitos e oportunidades daqueles que sempre estiveram marginalizados e esquecidos no sistema educativo" (Bines, 1988:151). Como assinala Gimeno (1993:222), "O currículo comum será menos coercitivo e mais flexível se possibilitar a expressão das diferenças em metodologias diversas e permitir aos alunos escolher entre actividades". Mas, como constata este autor, a verdade é que, ao longo da história escolar, os professores foram socializados em formas de trabalho que toleram pouco e mal a coexistência de actividades e ritmos diferentes nas aulas, permanecendo, ainda, muito arraigada, nas práticas, uma imagem da aula em que todos realizam simultaneamente a mesma tarefa, para o que contribuem vários factores, entre os quais não podemos esquecer o papel uniformizador dos manuais. Cantarero (1997:85), ao verificar o pouco respeitoso que estes se apresentam em relação à diversidade dos alunos, alerta:

"A linearidade das propostas de aprendizagem, a falta de opções, os elevados níveis ou as actividades rotineiras provocarão previsivelmente que um significativo número de alunos se desliguem da dinâmica central uniformizadora dos manuais".

Por isso, a emergência de perspectivas ecológicas (Feiler & Thomas, 1988) por contraposição às de corte psicológico baseadas no diagnóstico prescritivo, prevê um tipo diferente de abordagem das escolas e das aulas na forma de organizar um contexto adaptável e flexível, no sentido de responder aos problemas que nela surgem e de proporcionar um currículo e tipo de intervenção que mudam quando as condições mudam. Como afirmam estes autores (*Ibid.*:28), "o professor será mais eficaz dedicando as suas energias à compreensão dos processos da aula do que à elaboração de programas para um grupo determinado de alunos".

Nesta dimensão de integração dos alunos não podemos esquecer a ideia acima apresentada de "currículo negociado", em que o trabalho escolar é entendido como "uma experiência dialogada de aprendizagem" (Tann, 1990:16), envolvendo todos os alunos activamente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo educativo, pondo em jogo todas as suas capacidades, ideias e interesses, ao serviço da melhoria da qualidade das aprendizagens, através de processos colaborativos.

Relativamente ao Projecto PROCUR, partimos da convicção de que, trabalhando com uma perspectiva de projecto integrado, todos os alunos poderiam participar nas actividades propostas, já que estimula o trabalho colaborativo e a entreajuda entre alunos de níveis e capacidades diferentes, permite a escolha entre diferentes tarefas, estimula a participação de todos nos processos de negociação das actividades, flexibiliza os espaços e tempos conforme as necessidades, isto é, oferece vias diversificadas de acesso ao conhecimento, permitindo que todos os alunos consigam desenvolver as capacidades básicas contidas nos objectivos mínimos, ainda que de forma diferenciada.

4.2.5. Para um Modelo de Integração Curricular

Todas estas vertentes da integração curricular, representadas na Figura 9, no sentido de trabalhar com uma perspectiva de Projecto aberto, flexível e integrado, requerem uma escola pensada para o sucesso de todos, com estruturas de coordenação e articulação a diferentes níveis, que possibilitem tornar exequíveis estas ideias, favorecendo a gestão participada do currículo, através do fomento do trabalho colaborativo dos professores, dos alunos e com o território envolvente, constituindo-se a escola numa comunidade de vida e de aprendizagem.

O modelo que apresentamos a seguir, sustenta a abordagem seguida no Projecto PROCUR, a qual pretende interligar as dimensões da integração que acabamos de apresentar e que se evidenciam no trabalho desenvolvido em torno da abordagem de Projecto Curricular, confluindo todas elas na consecução de aprendizagens globalizadoras, significativas e críticas, no processo de construção do conhecimento e da cultura que caracteriza esta abordagem.

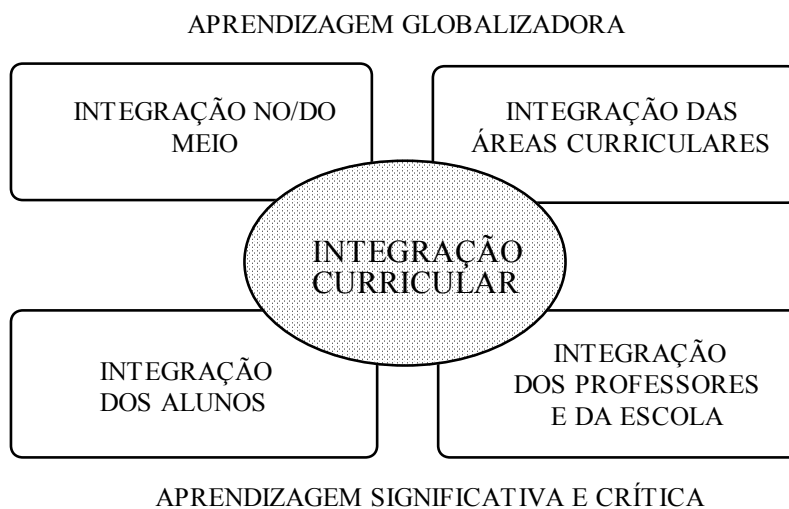


Figura 9. Dimensões da integração curricular (Alonso, 1997b)

A este propósito, pela actualidade e sintonia que representa com as nossas ideias, gostaríamos de reflectir sobre uma proposta apresentada por Alfieri (1995), no seu trabalho denominado "Criar cultura dentro e fora das escolas". Esta consiste em que, se entendermos a educação como a arte de aprender a viajar, navegar entre diferentes culturas e pontos de vista (desenvolvendo a *compreensão* e a *solidariedade*), a escola actual deverá oferecer dois tipos de viagens complementares: uma entre "*teatros cognitivos fundamentais*" e a outra entre o que o autor denomina "*situações fortes*".

Neste sentido, a primeira viagem conduziria os alunos entre os diferentes "teatros cognitivos" fundamentais — as disciplinas — cada um dos quais propõe uma forma específica de olhar a realidade e de criar cultura, oferecendo o seu próprio jogo. "A viagem, na sua complexidade converter-se-á num jogo de jogos" (*Ibid.*:184), pelo que é necessário manter uma coerência ou sentido global da viagem entre os diferentes teatros cognitivos.

A segunda viagem desenvolver-se-ia entre "situações fortes" e complexas que não têm cabimento nos teatros cognitivos de base, tais como acontecimentos actuais, problemas do mundo ou da escola, temas de interesse para os alunos, em que se utilizariam de forma original e criativa as linguagens e instrumentos conquistados na primeira viagem, mostrando assim que, entre as disciplinas e os factos da realidade, se pode encontrar uma relação dialéctica, adequando as ideias aos factos. "As primeiras proporcionam instrumentos preciosos para a compreensão dos segundos, mas estes alimentam, acompanham e reorientam constantemente as disciplinas" (*Ibid.*:185)

Mas, para garantir a relação entre as duas viagens, a escola precisa da ajuda dos recursos diversificados do *território* envolvente, que colabore com a escola na criação dum *sistema formativo ecológico* em que os alunos aprendam a reflectir e a sistematizar as experiências autênticas da vida. "A lógica desta abordagem deveria consistir em que o

território promova uma série organizada de experiências educativas em relação directa com os recursos de que dispõe, e a escola trabalhe a favor da transformação da experiência vital em experiência cultural" (*Ibid.*:187). Nesse sentido, seria indispensável, como recomenda o relatório Collège de France /Bourdieu (1987), quer à escala nacional, quer à escala das pequenas unidades locais, estabelecer a articulação entre todas as formas de produção e difusão cultural. Trata-se de favorecer a coordenação da acção escolar, não apenas com a das diferentes instituições de difusão cultural (bibliotecas, museus, orquestras, rádios, jornais, etc.), mas também com a dos diferentes agentes de produção (professores, artesãos, artistas, escritores, investigadores...), aproximando tanto quanto possível o mundo da produção da cultura com o da sua transmissão.

Todos estes argumentos sobre a abertura e integração do currículo convergem no sentido de desafiar a escola para a resposta aos problemas da contemporaneidade e do futuro, afectando especialmente três dimensões da escolarização: *a organização e desenvolvimento curricular, as metodologias de trabalho no ensino-aprendizagem e as questões organizativas* (Pombo, 1993:178). No Projecto PROCUR, fomos construindo uma visão da educação escolar centrada na ideia de Projecto Curricular Integrado, que pretende incidir articuladamente nestas três dimensões, através da mudança das concepções e práticas dominantes na cultura escolar e profissional.

5. A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica

A palavra Projecto remete para três ideias fundamentais: tarefa em aberto, perspectiva de futuro e participação co-responsável dos participantes (Antunes, 1996:140). Orientar a prática curricular numa perspectiva de projecto pressupõe, então, uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, que requerem o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência.

5.1. Pressupostos teóricos

De acordo com a orientação acima desenvolvida sobre o currículo aberto e integrado, a abordagem de Projecto Curricular sustenta-se nas perspectivas construtivistas, ecológicas e sócio-críticas de currículo, traduzindo-se nos seguintes pressupostos:

1. O currículo é entendido como um *projecto integrado* e global de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica

nas escolas, com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos. Este conceito de Projecto Curricular assenta na ideia do currículo como um todo integrado (Zabalza, 1992), em que as diversas actividades realizadas na escola adquirem um sentido global, pois atendem a uma intencionalidade formativa comum e, simultaneamente, respondem às necessidades reais da comunidade escolar. Assim, os projectos curriculares, no sentido em que aqui os entendemos, sustentam-se necessariamente no Projecto Educativo de Escola, sendo através deles que este adquire rosto e visibilidade nos processos práticos de aprendizagem e socialização cultural, característicos da acção educativa. Nesse sentido, o currículo é visto como um projecto a ser construído a diferentes níveis de responsabilidade e de competência, cabendo à escola um papel fundamental na sua reconstrução e na adequação das decisões de âmbito nacional ao seu contexto específico.

2. Enquanto "representação antecipadora" (Barbier, 1993) de uma realidade educativa susceptível de mudança, o Projecto Curricular apresenta uma perspectiva de *desenho aberto, flexível e dinâmico*. A natureza das decisões curriculares — problemáticas e dilemáticas na sua essência —, assim como a complexidade e pluralismo cultural dos contextos educativos, exigem atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes com a situação, à luz dos princípios e finalidades definidos no projecto. A existência de uma equipa de professores que adopta uma postura de *investigação-acção* (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990), perante a prática do ensino, é uma condição indispensável ao desenvolvimento desta perspectiva de projecto.

3. Consequentemente, a teoria e a prática do projecto Curricular baseiam-se numa *concepção construtivista* do desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal e social do conhecimento, o qual é elaborado através de um processo interactivo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e dos esquemas de conhecimento. Isto supõe entender a dinâmica escolar como resultado da *negociação de significados e da reflexão partilhada* sobre a realidade (García & Cubero, 1993), em que o *conhecimento escolar* se vai construindo em interacção com o *conhecimento pessoal, quotidiano* e o *conhecimento académico*, através de um processo individual e social de transformação de significados (Porlán, 1993).

4. Por outro lado, na lógica construtivista, *é a pessoa globalmente considerada* que aprende, não limitando a sua incidência às capacidades cognitivas, mas antes mobilizando todas as dimensões afectivas, sociais e motoras no sentido de propiciar a actividade interna/externa na construção do conhecimento. Por isso, tanto os objectivos como os conteúdos são entendidos num sentido abrangente (factos, conceitos, procedimentos e atitudes), os quais envolvem capacidades diversificadas, incidindo no desenvolvimento global do alunos (Solé & Coll, 1993)

5. Neste sentido, o Projecto Curricular deve respeitar os *critérios de equilíbrio e articulação* intrínsecos à natureza do currículo integrado, apresentando uma estrutura continuada e articulada, em que os diferentes domínios da formação humana e da cultura se interligam e enriquecem, na realização de actividades integradoras, permitindo aos alunos adquirir uma educação consistente e significativa. Assim, do ponto de vista metodológico, o Projecto Curricular assenta numa *abordagem globalizadora* em que se organizam os conteúdos em sequências de aprendizagem em espiral (actividades integradoras), orientadas para a procura e resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas no contexto experiencial das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade. Em vez de uma concepção do conhecimento como algo acabado e compartimentado, esta perspectiva organiza os conteúdos das diferentes áreas de forma interligada, permitindo assim uma visão mais integrada e complexa da realidade.

6. O currículo é sempre fruto de uma *construção social e, portanto, política e moral*. Neste sentido, não entendemos o Projecto Curricular como uma mera tomada de decisões técnicas, mas sim como um processo de comprometimento e vinculação de uma comunidade ou de uma equipa, com determinadas finalidades e valores educativos e sociais, através de um processo constante de troca de perspectivas, de crítica e de negociação. Como assinala Martínez Bonafé (1991:21), os Projectos Curriculares são um espaço importante, quer de *reflexão e discussão* sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que conhecimento, para que escola, em que sociedade), quer de *tomada de decisões* pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas. Exigem, por isso, um processo *práxico* de reflexão na acção, e sobre a acção onde se submetem à crítica os nossos ideais educativos, num quadro interactivo de relações entre a teoria e a prática.

7. A abordagem de Projecto Curricular situa-se num *cenário de inovação*, o que significa que o seu desenvolvimento deve incidir progressivamente na mudança das concepções e atitudes, das metodologias e práticas e dos contextos sociais em que aquelas se desenvolvem, à luz da progressiva clarificação e assunção dos valores e princípios que orientam esta mudança. Como tivemos oportunidade de ressaltar no capítulo anterior, trata-se de ir criando uma cultura de mudança na escola, clarificando o tipo e a direcção da mudança que pretendemos promover, para o qual contribui a ligação estreita entre os processos de desenvolvimento curricular e a formação dos professores em contexto.

8. Esta perspectiva de projecto, entende o currículo como um espaço de comunicação, de negociação e de aceitação e promoção da diversidade, em que o *respeito pela diferença* de capacidades, culturas e traços de identidade, nomeadamente aquelas relativas a género, etnia, classe e capacidades, se coloca como questão central para a consecução do sucesso educativo para todos.

9. Finalmente, o currículo, entendido como projecto, pressupõe um *estímulo ao desenvolvimento profissional*, através dos processos de investigação, acção e reflexão colaborativas, necessárias à sua construção em contextos escolares diversificados.

Na Figura 10 apresentamos uma síntese dos eixos fundamentais desta abordagem de Projecto Curricular Integrado, que pretende melhorar a significatividade das aprendizagens escolares consideradas numa perspectiva global e abrangente, exigindo, para isso, uma articulação das decisões, uma abertura ao meio e um trabalho colaborativo e investigativo entre todos os participantes.

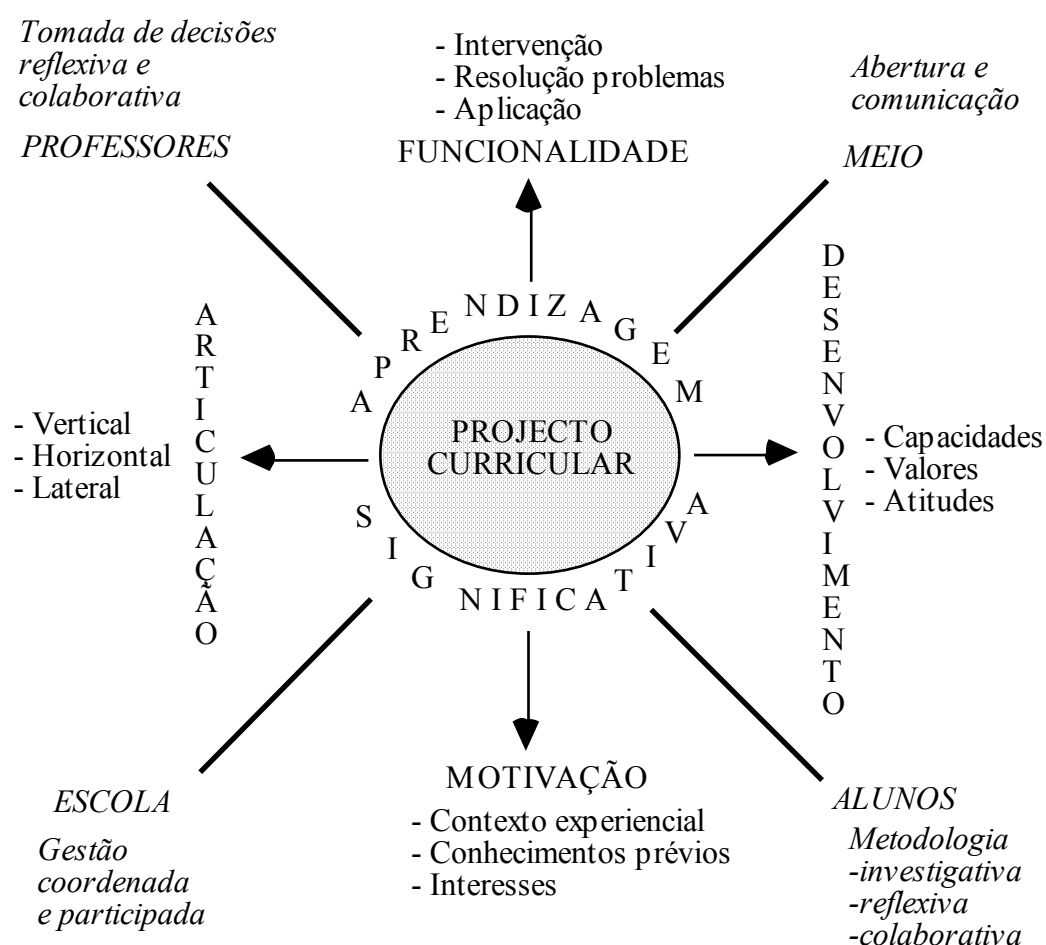


Figura 10. Eixos do Projecto Curricular (Alonso, 1994)

5.2. Características do Projecto Curricular Integrado

Com base nestes pressupostos recolhemos algumas das características intrínsecas à concepção do Projecto Curricular, que nos têm servido como princípios de procedimento a respeitar pelas equipas de professores que trabalham com esta perspectiva, no âmbito do Projecto PROCUR:

- *Desenho progressivo e aberto* em que, a partir duma primeira concepção inicial, o projecto se vai enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação, paralelos ao desenrolar do mesmo, numa atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade, entre o desejável e o possível (*flexibilidade*).

- *Coerência interna* entre as diferentes componentes do projecto, de modo que as opções tomadas em cada uma delas condicionam, de forma sistémica, as restantes, especialmente o que diz respeito à coerência entre os princípios e intenções, e as metodologias e processos adoptados na prática (*coerência teoria-prática*).

- *Planificação e gestão participada* e negociada entre todos os participantes no projecto (alunos, professores e outros parceiros), através de processos de colaboração que os impliquem e responsabilizem, ainda que de forma diferenciada, nas decisões e processos organizativos e de construção do conhecimento, característicos da metodologia de projecto (*currículo negociado*).

- *Enraizamento no meio* envolvente, através da abertura e diálogo com a comunidade (família, instituições culturais, parceiros sociais, outras escolas, etc), de forma a melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e a favorecer a continuidade e a coerência das intervenções educativas. O projecto Curricular, ao utilizar o meio como recurso fundamental de aprendizagem, através da pesquisa e a procura de fontes alternativas aos manuais, facilita o estabelecimento da relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano, revertendo, por sua vez, no enriquecimento cultural do território educativo envolvente (*abertura*).

- Orientado por *princípios e finalidades* claros, que definem o quadro antropológico e psico-pedagógico em que se sustenta todo o desenho curricular, dando um sentido e coerência às decisões e acções e servindo como referência para a reflexão e a mudança (*princípios*).

- Baseado no *diagnóstico de necessidades* da comunidade educativa, assim como na *avaliação dos recursos e condições* organizacionais, o que permitirá, em confronto com os princípios, definir as prioridades e opções que orientarão todo o projecto, tornando-o adequado e relevante (*factores condicionantes*).

- Articulado *em torno de problemas*, questões ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes no projecto, que funcionam como núcleos ou eixos globalizadores em torno dos quais se articula e sequencializa o processo curricular. Para

conseguir esta articulação, revestem-se de especial interesse as questões geradoras que ajudam a especificar e concretizar as diferentes dimensões dos problemas a serem trabalhados e investigados no projecto (*núcleo globalizador e questões geradoras*).

- Estruturado curricularmente de forma *integrada*, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes saberes e capacidades a desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem, o que se consegue através da elaboração de redes de conteúdos das diferentes áreas e da definição de objectivos em termos de capacidades e atitudes transversais a serem trabalhados no projecto, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência (*mapas de conteúdos e objectivos transversais*).

- Organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializada e interligada de "actividades integradoras" que se pretende sejam globalizadoras, significativas e contextualizadas na experiência e nas concepções prévias dos alunos, de forma a conferir um sentido pessoal, funcional e global à realização das actividades. Nestas, privilegiam-se as *metodologias investigativa, reflexiva e colaborativa* e defende-se uma perspectiva *significativa e construtiva* do saber e da experiência, de forma a que os alunos possam encontrar sentido e relevância no que aprendem e, ao mesmo tempo, possam dar funcionalidade, ou seja, fiquem capacitados para aplicar e transferir o que apreenderam em novas aprendizagens ou na resolução de situações ou problemas de vida (*actividades integradoras*).

- Acompanhado de um sistema de *avaliação contínua e formativa* sobre os processos e os resultados, a qual, a modo de consciência crítica do projecto, funciona como uma "lanterna" que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam, através do processo reflexivo que antecede, acompanha e conclui ou fecha cada uma das suas fases. Isto permite melhorar não só os processos e resultados como os critérios intrínsecos ao próprio processo reflexivo/avaliativo (*avaliação iluminativa*).

5.3. Modelo para a construção do Projecto Curricular Integrado: componentes e relações

Com base nestas características, foi elaborado o modelo esquemático (Figura 11) que nos tem servido de base no Projecto PROCUR para a reflexão e elaboração do Projecto Curricular Integrado, em que podemos salientar a sua natureza aberta, flexível e integrada, superando os modelos de planificação linear e instrumentalista.

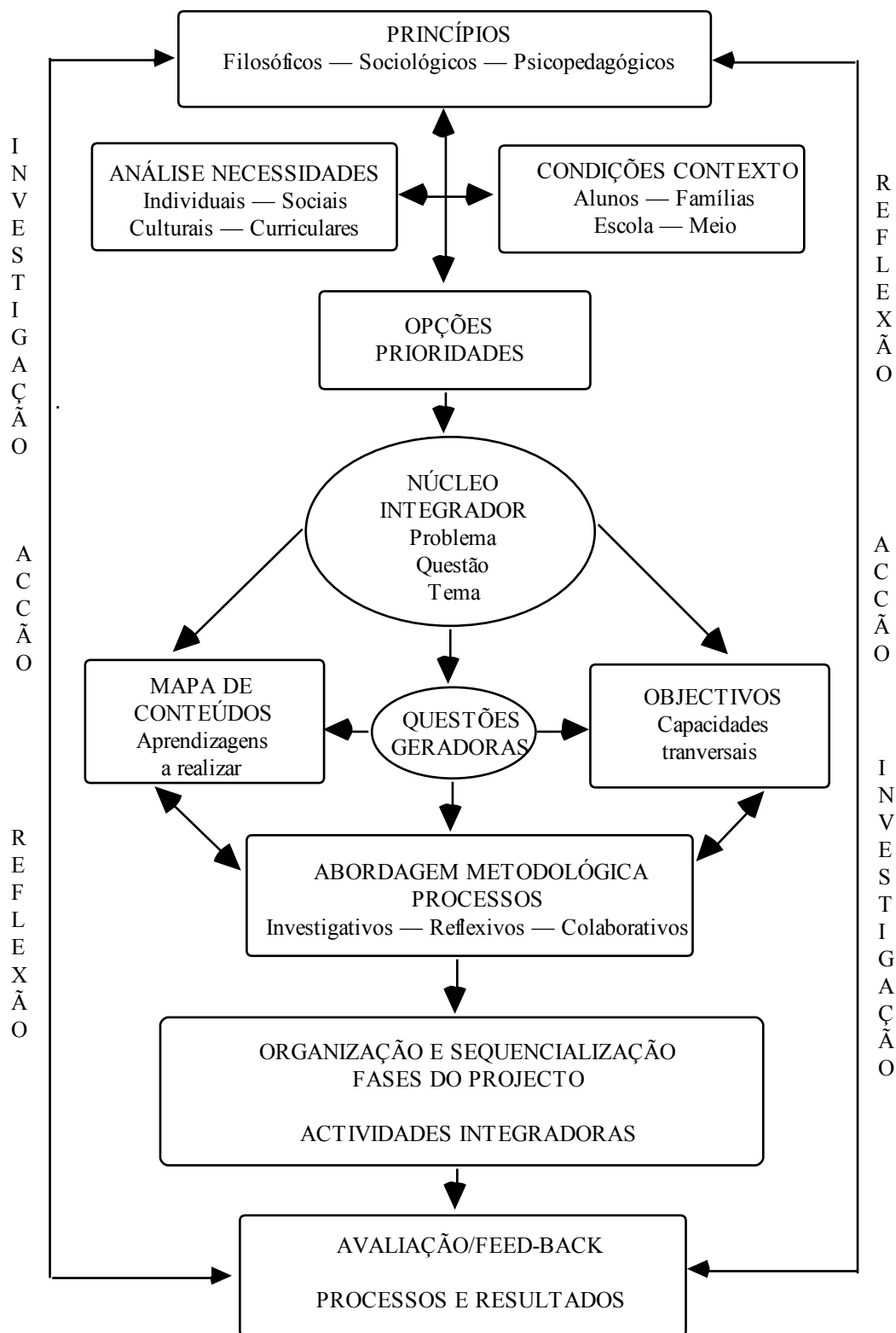


Figura 11. Modelo para a construção do Projecto Curricular Integrado (Alonso, 1994)

Assim, o trabalho de desenho e construção do Projecto Curricular propõe uma série de *questões* sobre as quais as equipas têm que reflectir conjuntamente, de forma a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento curricular necessário para adequar/recriar o currículo nacional a um contexto escolar específico.

- *Quem somos?* O nosso *contexto*, com as suas *necessidades*, que nos leva a definir os *princípios educativos* (os valores e a teoria) que orientarão os processos de mudança educativa que pretendemos promover no projecto, dando-lhes um sentido e justificação.

- *Quais as nossas prioridades de acção?* O *núcleo globalizador* enquanto eixo integrador do projecto e que configura os *problemas e subproblemas* que vamos investigar para procurar alternativas ou possíveis soluções, através do levantamento das *questões geradoras* que orientarão os processos de ensino-aprendizagem.

- *O que pretendemos?* As *finalidades e objectivos* que definem as mudanças que pretendemos conseguir com o projecto e o *mapa de conteúdos* global (conteúdos retirados do currículo nacional e outros a introduzir próprios da cultura local ou regional) que lhes dão corpo.

- *Como e quando o vamos conseguir?* Plano geral da sequência e interligação das *actividades integradoras* que iremos desenvolver ao longo do ano, para procurar respostas aos problemas e respectivas questões geradoras, acompanhado da reflexão sobre a *abordagem metodológica* a utilizar, assim como da previsão dos *recursos humanos e materiais* necessários e de uma *calendarização* provisória.

- *Como nos organizamos?* decisões sobre a *coordenação e organização* das equipas (professores e alunos); distribuição de problemas a investigar pelas diversas equipas e a sua articulação; previsão de formas de coordenação e articulação entre as equipas e entre os seus membros, de forma a que o projecto mantenha a sua unidade e coerência; previsão de espaços de troca de experiências e de comunicação entre as diversas equipas; previsão da coordenação com outras actividades da escola; formas de participação dos pais e outros membros da comunidade no projecto.

- *Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?* procedimentos de *investigação/avaliação* contínua e formativa da qualidade do Projecto, com vista a sua regulação, reformulação e melhoria constantes que incluem as formas de reflexão e de registo sobre o processo.

- *Como saberemos o que conseguimos?* processos de avaliação final e sumativa dos resultados do projecto.

- *Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?* Formas e tempos de comunicação e divulgação do trabalho desenvolvido a utilizar ao longo e no final do projecto (jornal, placard, exposição, debates, rádio, reuniões, dossier...)

Estas questões permitem aos professores colocar-se numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, passando a ser construtores críticos do mesmo, de maneira a permitir a adequação das orientações curriculares de âmbito nacional às necessidades do seu contexto específico, através de propostas globais e articuladas de intervenção pedagógico-didáctica, partilhadas por toda a comunidade educativa (professores, alunos, pais e outros parceiros sociais...).

5.4. As "actividades integradoras" como concretização didáctica do Projecto Curricular

A concretização do desenho dos projectos curriculares elaborados pelas equipas, traduz-se no que designamos por "actividades integradoras" que, estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de actividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente. Assim, professores e alunos assumem um papel de *investigadores*, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos do Programa, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e colectivo. A mudança de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, forçosamente, acontece. Ao aprender desta maneira, estamos a ligar duas atitudes que raramente se casam na escola: o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática.

Ao organizar-se em torno de problemas sócio-naturais relacionados entre si e relevantes para a compreensão da realidade, as "actividades integradoras" constituem espaços/tempos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança, desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber. Este processo investigativo requer, por sua vez, um clima de confiança e valorização das ideias e experiências dos alunos, assim como uma organização baseada na colaboração, na partilha, na entre-ajuda e aceitação da diversidade dessas ideias e experiências, passando as aulas a serem entendidas como espaços de construção partilhada do saber.

Desta forma o currículo torna-se algo dinâmico, um instrumento nas mãos dos professores que com atitude profissional o reconstruem, o adequam e recriam, dando um sentido educativo e global a toda a diversidade de actividades que os alunos realizam na escola.

No Projecto Curricular, entendemos por "Actividades Integradoras" as actividades que respeitam os critérios fundamentais definidos na fundamentação do Projecto. Realçamos, especialmente, os critérios de:

a) *Equilíbrio* - as actividades permitem e estimulam no aluno o desenvolvimento global e articulado de capacidades diversificadas, tanto cognitivas, como afectivas, sociais ou psicomotoras;

b) *Articulação horizontal* - as actividades integram (sem por isso desvirtuar a sua natureza específica) a aprendizagem articulada e bem estruturada de conteúdos das diferentes áreas do currículo: científicos, linguísticos, tecnológicos, artísticos e éticos;

c) *Articulação vertical* - em que se organizam as diferentes tarefas da actividade numa sequência interligada e progressiva, sustentando-se umas nas outras, de forma a permitir ao aluno integrar umas aprendizagens nas outras;

d) *Articulação lateral* - contextualizando as actividades na experiência e nas concepções prévias do aluno, de forma a que este possa encontrar sentido e relevância no que aprende e, ao mesmo tempo, possa dar funcionalidade, ou seja, fique capacitado para aplicar e transferir o que apreendeu em novas aprendizagens e na resolução de situações ou problemas de vida.

Assim, na selecção e organização das actividades integradoras temos em conta os conhecidos critérios apresentados por Raths (1971) e Tann (1990), já que permitem que os alunos: tenham um papel eminentemente activo e implicado; façam escolhas criteriosas e reflectam sobre as consequências da sua escolha; se comprometam pessoalmente na procura, análise e resolução de problemas e questões social e pessoalmente significativos; entrem em contacto directo com a realidade através da observação, recolha e análise de dados; apliquem e transfiram o aprendido para novas situações e aprendizagens; partilhem com outros a planificação, desenvolvimento e os resultados do seu trabalho estimulando a expressão e discussão das ideias e a procura de consensos; reflectam sobre os processos utilizados desenvolvendo estratégias de aprender a aprender. Esta postura perante o conhecimento escolar permitirá que todos os alunos, cada qual com as suas capacidades, ritmos e interesse, possam participar nestas actividades que não impõem normas de realização uniformes e incentivam a sua revisão e aperfeiçoamento progressivo. Neste processo o professor coloca-se como um guia, trabalhando ao lado dos alunos com objectivos bem definidos.

Apresentamos, a seguir, uma grelha (Quadro 2) para o desenho do Projecto Curricular que permite organizar e sequencializar as Actividades Integradoras ao longo de Projecto nas suas diferentes fases de desenvolvimento.

Fases Tempo	Questões Geradoras	Actividades Integradoras	Recursos	Avaliação do Projecto

Quadro 2. Desenho e sequencialização do Projecto Curricular

Do mesmo modo, apresentamos outra grelha (Quadro nº 3) que pode servir para planificar cada uma das Actividades Integradoras:

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS

a) Definição da Actividade (questão ou questões geradoras):

b) Tempo dedicado à actividade:

c) Mapa de Conteúdos:

d) Objectivos:

e) Organização e desenvolvimento:

Tempo	Área	Formas de Agrupamento	Tarefas		Recursos didácticos	Espaço
			Professor	Aluno		

f) Avaliação:

Quadro 3. Planificação de Actividades Integradoras

5.5. A metodologia de investigação de problemas no Projecto Curricular

No Projecto PROCUR optamos por uma metodologia investigativa e colaborativa, conscientes das suas potencialidades na construção reflexiva e crítica do conhecimento por parte dos alunos, o que, em contrapartida, exige dos professores atitudes de investigação-acção colaborativa no seu próprio processo reflexivo de construção do conhecimento profissional.

As "actividades integradoras" que se desenvolvem ao longo do Projecto Curricular, numa sequencialidade progressiva e em espiral, encontram nesta metodologia o seu melhor aliado, já que, através dela, os alunos podem tornar a aprendizagem mais significativa e funcional, ao mesmo tempo que estabelecem conexões de sentido entre os seus saberes e os diferentes conhecimentos que o currículo escolar propõe como conhecimento socialmente desejável. Como assinala Canário (1996:65),

"Na medida em que um problema corresponde sempre a um *ponto de vista*, é algo que não é *dado* mas sim *construído* e essa *construção* é mais importante do que a *solução*, porque a determina".

Assim, a metodologia investigativa, partindo da negociação de problemas próximos da experiência e concepções da criança, propõe uma dinâmica de trabalho colaborativo (Freitas, 1992), estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, de forma a, progressivamente, ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflectida e funcional, e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma.

5.5.1. Potencialidades da metodologia investigativa e reflexiva

Como assinala Porlán (1993), a metodologia de investigação escolar tem grandes potencialidades pedagógicas, já que permite ultrapassar a aparente contradição entre os interesses espontâneos dos alunos (modelos espontaneístas de ensino) e os objectivos e directrizes curriculares propostos pela instituição escolar (modelos transmissivos de ensino). Ao apoiar-se num processo de *negociação construtiva e interactiva* entre alunos, professor e contexto natural, social e cultural, evita as dicotomias ou *esquizofrenias* pedagógicas entre o académico e o experiencial, entre a significatividade epistemológica do conhecimento e a significatividade psicológica do aluno, e realça a significatividade didáctica, através da qual o aluno integra, reestrutura e outorga um significado pessoal ao conhecimento.

A negociação explícita de problemas interessantes, significativos e relevantes, tanto social como individualmente, a expressão da diversidade de ideias e crenças prévias dos

alunos e a selecção crítica de algumas delas para as submeter a contrastação com outras fontes de informação, desencadeiam um processo interactivo de investigação reflexiva, construtiva e colaborativa na escola, através do qual se produz a reestruturação gradual e enriquecedora do pensamento e da acção.

Por isso, a metodologia de ensino-aprendizagem por investigação mostra-se como uma opção rica em possibilidades de inovação, alternativa aos problemas que afligem o ensino, e já discutidos no início deste capítulo, tais como: (a) o isolamento escola-meio; (b) o domínio da abstracção teórica e da metodologia transmissiva; (c) a imposição dos interesses do adulto; (d) o domínio da funcionalidade estritamente escolar das aprendizagens e da memorização mecânica; (e) a consideração do trabalho escolar como algo claramente diferenciado do jogo e do prazer; (f) o conhecimento escolar determinado e organizado disciplinarmente; (g) o excesso de conteúdos factuais desintegrados, em prejuízo da construção de conceitos fundamentais; (h) a inadequação dos conteúdos ao nível do desenvolvimento intelectual e afectivo dos alunos; (i) o currículo organizado e desenvolvido linearmente; (j) o currículo como algo fechado e empacotado; (k) o professor como técnico executor de currículo desenhado por especialistas; (l) a inadequação dos materiais curriculares tradicionais, etc...

Seguindo autores como Porlán (1993); Travé & Cañal (1997); Del Carmen (1995); Garcia & Cañal (1995) e Alonso & Lourenço, (1997), a investigação escolar apresenta as seguintes potencialidades pedagógicas:

- a) Contempla e promove a capacidade inata do ser humano para encontrar explicações racionais e para investigar os problemas e incertezas surgidos na interacção e confronto com a realidade; potencia a abertura à realidade social e natural, a pesquisa e a atitude científica, impulsionando a relação entre a teoria e a prática, entre a reflexão racional e a contrastação empírica.
- b) Permite pôr em prática a ideia de um currículo negociado, já que ao acolher as ideias e experiências dos alunos e ter em conta os seus interesses, no avanço progressivo da construção de um conhecimento escolar desejável, promove a aprendizagem significativa e a sua funcionalidade para a vida. Assim se evita a inadequação dos conteúdos ao nível de desenvolvimento dos alunos, ao permitir-lhes a possibilidade de intervir na selecção dos objectos de estudo e das informações necessárias e úteis ao processo investigativo.
- c) Torna possível a globalização do conhecimento escolar, mediante uma adequada selecção dos objectos de estudo a investigar e da relação entre as diferentes áreas do saber e da experiência no tratamento dos mesmos; supõe, por isso, uma mudança de perspectiva radical em relação aos conteúdos curriculares, utilizando critérios alternativos (articulação vertical, horizontal e lateral) na hora de os

seleccionar e organizar, evitando a sua abstracção, repetição e acumulação desnecessárias.

- d) É compatível com uma modalidade de currículo em espiral, pois os sucessivos processos de investigação oferecem possibilidades reiteradas para a progressiva aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, cada vez mais complexos, que contribuem para o aperfeiçoamento de capacidades diversificadas no aluno.
- e) Pode aumentar substancialmente os níveis de motivação e de satisfação dos alunos, e contribuir para o desenvolvimento de *atitudes positivas* (Solé, 1993) em relação a si mesmos e aos outros: (a) partir do que o aluno já possui, aceitá-lo e potenciá-lo positivamente, favorecendo a auto-estima; (b) propor-lhe desafios exequíveis, estimulando a confiança nas suas possibilidades; (c) proporcionar-lhe ajudas necessárias, tornando possível a construção de uma imagem positiva e ajustada de si mesmo; (d) interpretar o contexto de ensino como um processo partilhado, contribuindo para que o aluno se sinta responsável e apoiado; (e) assegurar que este possa mostrar-se progressivamente autónomo no estabelecimento de metas, na planificação das tarefas para as atingir, na auto-direcção e auto-regulação do processo de aprendizagem, traduzindo confiança nas suas possibilidades e educando-o na autonomia e responsabilidade; (f) avaliar os seus resultados em relação com as suas capacidades e o esforço realizado, fomentando a auto-estima e a motivação para continuar a aprender. Tudo isto adquire significado num clima de interacções caracterizado pelo respeito mútuo, pela confiança e pelo afecto, onde a exigência, a responsabilidade e o esforço se entrecruzam com a solidariedade, a aceitação do erro e da diferença.
- f) Ao permitir uma variedade de objectos de estudo, igualmente válidos para a consecução dos objectivos educativos referenciais, possibilita a flexibilização do currículo, oferecendo amplas margens para o desenvolvimento curricular integrado e adequado às necessidades e características dos diferentes contextos educativos; e estimula um perfil de professor como construtor de currículo, o que exige e impulsiona a elaboração e experimentação de novos materiais curriculares, implicando as equipas de professores na construção dum currículo alternativo aos manuais. Esta metodologia, que pretende estimular nos alunos capacidades de investigação e de reflexão em colaboração, requer, também, dos professores uma atitude e capacidade investigativa para, através da observação, recolha, interpretação e registo de dados, irem reflectindo sobre o percurso dos alunos, de forma a desenhar itinerários pedagógico-didácticos relevantes para a construção do conhecimento num contexto interactivo.

Por tudo isto, a investigação escolar proporciona um quadro alternativo global, tanto no terreno do ensino, como no da formação de professores, capaz de articular entre si, de forma rigorosa e coerente, as diversas propostas de mudança para ultrapassar os problemas acima apresentados.

No entanto, como assinalam Travé & Cañal (1997), esta opção metodológica suscita algumas questões curriculares que não se devem descurar. Vejamos:

- O problema da selecção dos objectos de estudo. Que critérios utilizar? Haverá alguns objectos de estudo imprescindíveis ou claramente prioritários frente a outros?
- O problema da sequenciação dos objectos de investigação, pressupondo a existência de alguma ordem ou sequência na sua abordagem ao longo do percurso escolar.
- A necessidade de contar com critérios e instrumentos consistentes para definir um conhecimento escolar sólido, que não deixe lacunas na formação (definir o que se considera importante para a formação básica das pessoas).
- O problema das modalidades de currículo válidas para conseguir um conhecimento não arbitrário e rico em relações estruturantes.

Trata-se de encontrar critérios para a articulação horizontal e vertical do currículo, que permitam que o aluno consiga os instrumentos conceptuais e procedimentais básicos para compreender a realidade e inserir-se nela de forma crítica e autónoma. Já Freinet se preocupava com esta necessidade de um currículo integrado quando levantava questões como a seguinte:

"Como fazer para que o aluno saiba no final de ano que entre o óxido de uma faca, a circulação do sangue nos pulmões, a combustão de um bocado de madeira e a respiração da planta existe uma ligação comum a todos eles, que é o oxigénio?" (Freinet, 1976, citado por Travé & Cañal, 1997:57).

Estas questões devem estar presentes numa opção de ensino por investigação, se não se quiser cair na simples introdução esporádica de actividades ou unidades desta natureza ou de opções activistas que se movem na incerteza de se se está a abordar realmente os objectos de estudo prioritários ou se os resultados que se obtêm da investigação são valiosos ou irrelevantes para a formação do aluno.

No projecto PROCUR, estas questões são discutidas, procurando utilizar abordagens de organização do currículo que, se respeita, por um lado, os objectivos e conteúdos constantes do Programa Nacional, por outro, os organiza e sequencializa numa perspectiva globalizadora e investigativa, tornando a aprendizagem mais relevante e

significativa para o aluno. A organização do conhecimento (conceitos, procedimentos e atitudes) em *mapas ou redes de conteúdos* é uma estratégia que se tem revelado de grande consistência nesta representação integrada do currículo escolar desejável.

Mas, como transformar este modelo teórico em propostas práticas capazes de, nos condicionalismos ainda vigentes na organização das escolas e nas concepções pedagógicas predominantes, proporcionar os benefícios desejáveis na educação dos alunos? A metodologia de investigação de problemas pode dar-nos algumas respostas válidas e exequíveis.

5.5.2. O processo de construção do conhecimento na investigação de problemas

Tendo em conta que a construção de conhecimentos, tal como é entendida no construtivismo, supõe uma interacção activa e produtiva entre os significados do aluno e as informações provenientes do exterior, concebemos o processo de ensino-aprendizagem orientado por uma abordagem investigativa como um *processo aberto e circular* (García & García, 1989), em que, a partir de problemas concretos, interessantes e próximos dos alunos, estes põem em jogo as suas concepções pessoais, as comparam entre si, as submetem à contrastação crítica com outras informações (experiências, observações, pesquisas bibliográficas, visitas, informações do professor, entrevistas, debates, etc.), as reestruturam, as comunicam e as põem em prática, reflectindo sobre o próprio processo de construção do conhecimento.

É um processo mediante o qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando simplesmente a recebê-los ou a assimilá-los, construindo, ao mesmo tempo, o caminho específico da sua progressiva evolução. Através da investigação de problemas, os alunos põem em jogo os seus próprios esquemas de conhecimento e o professor pode dirigir a construção de novos significados através da realização de actividades com finalidades próximas e interessantes.

5.5.3. Fases da metodologia de investigação de problemas

Na figura que se segue (Figura 12), apresentamos um modelo esquemático que representa as diferentes fases do processo de construção do conhecimento, quando utilizamos uma metodologia de investigação de problemas, numa determinada actividade integradora. Este processo, embora apresentado com fases diferenciadas, deve ser entendido numa perspectiva aberta, interactiva e circular, especialmente as três últimas fases, que acabam por se entrecruzar e enriquecer mutuamente, possibilitando o início de um novo processo.

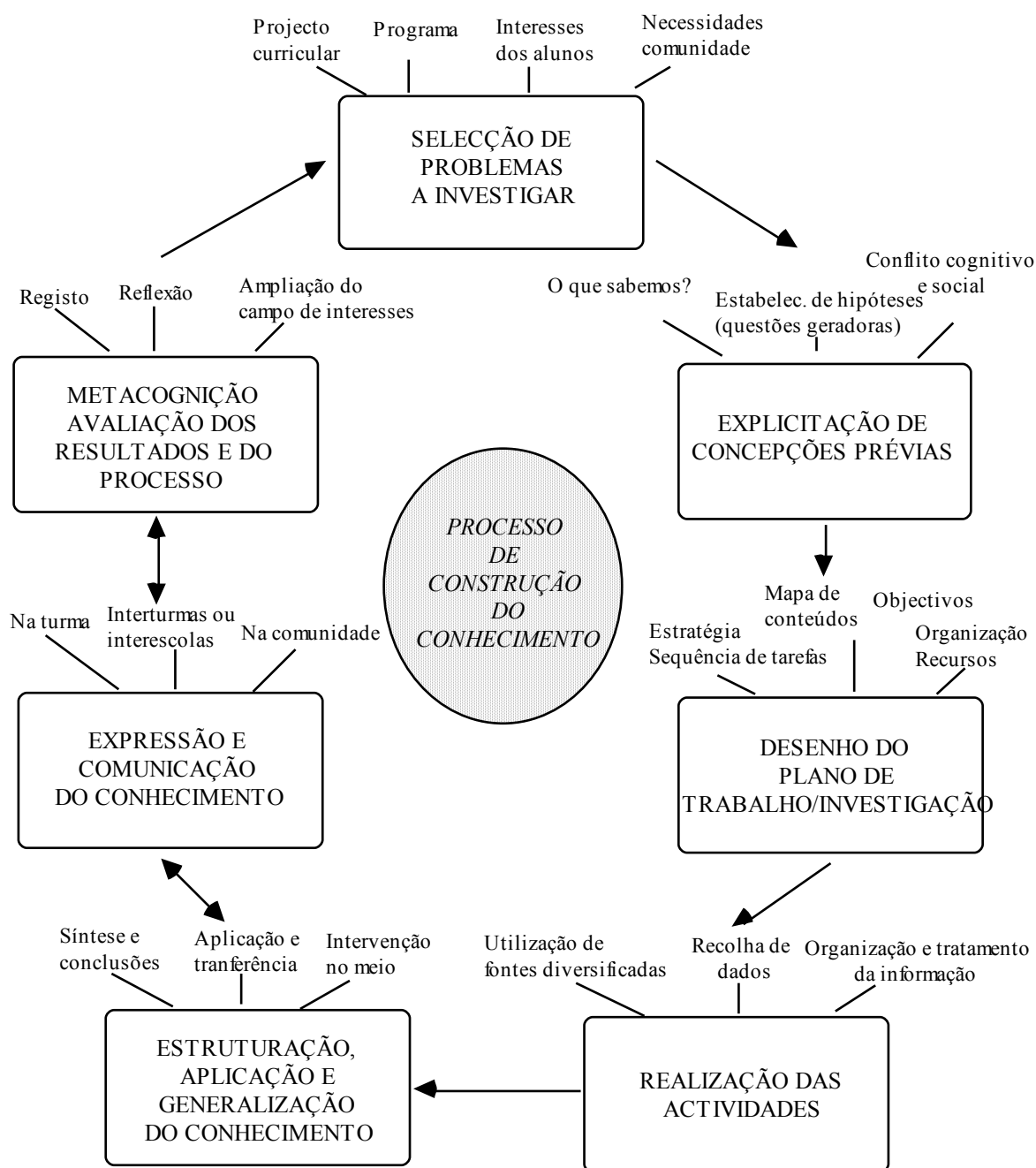


Figura 12. A metodologia investigativa nas actividades integradoras (Alonso, 1997)

1. Selecção e definição de problemas a investigar

Esta fase implica a realização interligada de duas tarefas, uma da responsabilidade da equipa docente e outra a ser desenvolvida com os alunos:

a) *Pré-desenho de uma actividade integradora* por parte da equipa docente decorrente do respectivo Projecto Curricular de escola, para dar resposta a uma questão

geradora (ou questões interrelacionadas) do projecto. Na elaboração deste pré-desenho é preciso ter em conta o levantamento prévio dos interesses dos alunos, dos conteúdos das áreas do Programa previsto no desenho global/ anual do Projecto, e das necessidades detectadas na comunidade educativa. Com base neste levantamento, realizar-se-á uma inventariação de problemas relevantes a investigar (definidos como hipóteses de trabalho a serem concretizadas e redefinidas com os alunos) nesta actividade integradora, formulados em termos de questões. Este pré-desenho deverá prever também possíveis trajectórias de investigação tendo em conta o tempo disponível para a actividade e os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

b) *Actividades que permitam aos alunos exprimir e ampliar o seu campo de interesses em relação aos problemas.* Trata-se de pôr os alunos em situações que os ajudem a descobrir os aspectos que mais lhes interessam, através da criação de um clima favorável à expressão, discussão e contrastação de ideias, argumentos e pontos de vista diferentes sobre a actividade integradora. Isto permitirá realizar a selecção e caracterização de problemas significativos a investigar, de forma negociada com os alunos. Levantar e definir um bom problema é tão importante como investigá-lo ou resolvê-lo; por isso, deve dedicar-se algum tempo a esta fase, com a finalidade de propor problemas relevantes que sirvam como questões geradoras da dinâmica de trabalho.

2. Actividades de expressão e análise das concepções prévias dos alunos.

Trata-se de *diagnosticar as ideias e as concepções implícitas dos alunos* em relação à problemática seleccionada, de os ajudar a explicitá-las, tomando consciência do que já sabem e do que pensam acerca dos problemas. Para isso, os professores deverão prestar uma grande atenção às ideias e conhecimentos prévios dos alunos, ajudando-os a explicitá-los e sistematizá-los através da realização de actividades específicas ("turbilhão de ideias", desenhos, mapas de conceitos, campos semânticos, questionários, etc.), não só no início do processo investigativo, mas também ao longo e no final do desenvolvimento das actividades, para acompanhar a modificação destas concepções e, assim, poder elaborar itinerários didácticos adequados aos diferentes alunos, de forma a promover a necessária reestruturação do conhecimento. Pretende-se criar um clima em que a partilha, a negociação e a modificação de significados se tornem possíveis ao longo do processo investigativo que acompanha a construção do conhecimento, através da contrastação de experiências, concepções pessoais, interesses e expectativas dos alunos e o conhecimento escolar desejável (organizado de forma flexível e integrada), de maneira a provocar o *conflito cognitivo e social* e a ajudar a ultrapassar os obstáculos do percurso.

Este levantamento e constrastação de ideias e concepções prévias dos alunos permitirão *definir e concretizar os problemas* a investigar, de acordo com o seu nível de percepção e compreensão, através da elaboração de um elenco de questões geradoras que

servirão como especificação das diferentes dimensões do problema e como interrogações impulsionadoras do processo investigativo.

3. *Re/desenho do plano de trabalho/investigação* em função dos dados obtidos nas fases precedentes.

Isto requer que a *equipa docente*, a partir da análise e reflexão dos dados anteriores, proceda ao *desenho global da actividade integradora* comum a todas as turmas, a partir do qual cada professor com os seus alunos elaborará o plano específico para a sua turma.

Este desenho constará da definição dos objectivos em termos de capacidades transversais a serem desenvolvidas por todos os alunos em relação aos problemas a investigar; o mapa/rede de conteúdos da actividade; o processo metodológico e os recursos e materiais necessários; as formas de organização; e as modalidades e momentos de avaliação a serem utilizados.

Com base neste desenho global, *cada turma* elaborará um plano de trabalho adequado às suas características, às de cada grupo e de cada aluno, concretizando os objectivos, o mapa de conteúdos e as metodologias em propostas de acção. (Consultar as grelhas de registo apresentadas no final do capítulo).

4. *Actividades de investigação dos problemas*, em que se realiza a contrastação das concepções prévias com outras fontes de informação (observações, experiências, visitas, recolha e análise de dados, debates, consulta de documentos escritos ou audiovisuais, explicações orais do professor, etc.), por meio da qual se pretende ajudar a evoluir as ideias dos alunos de forma consciente, para formulações mais complexas e adequadas, questionando-as e ampliando, assim, a sua visão dos problemas e da realidade.

É este o momento central desta proposta metodológica, pois constitui o espaço/tempo em que os alunos, através da actividade interna e externa, se transformam em protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

5. *Actividades de estruturação, aplicação e generalização do conhecimento*. Nesta fase, devem proporcionar-se estratégias que ajudem os alunos a organizar e sistematizar o aprendido, consolidando as mudanças produzidas, ajudando a estabelecer relações significativas e contrastando com situações e problemas diferentes dos que foram objecto de investigação, de maneira que possa realizar-se a transferência da aprendizagem. Pretende-se, também, aplicar os conhecimentos a situações práticas e, inclusivamente, promover intervenções a nível da comunidade educativa, que mostrem a relevância social do projecto. De entre as possíveis estratégias a utilizar nesta fase, destacamos a realização de "mapas de conceitos" e "matrizes de actividades".

6. *Actividades de comunicação e troca de saberes.* Tendo em conta que a dimensão colaborativa do Projecto Curricular favorece a construção interactiva e social do conhecimento, nesta fase torna-se especialmente visível esta dimensão, através da criação de situações diversas (na turma, inter-turmas, inter-escolas e na comunidade) em que os alunos, comunicam, partilham e debatem os saberes construídos, tomando consciência do valor individual e social desses saberes.

7. *Actividades de reflexão e avaliação* do processo e dos resultados que facilitem a meta-reflexão sobre os mesmos. Trata-se de os alunos, através de diferentes processos de análise e reflexão, tomarem consciência: (a) do processo utilizado; (b) das dificuldades sentidas e de como as ultrapassaram; (c) das mudanças produzidas nas suas concepções; e (d) dos novos problemas e questões que o processo de investigação lhes suscitou.

Isto permite aos professores detectar a ampliação do campo de interesses dos alunos, assim como prever futuras trajectórias de ensino-aprendizagem e formas de ultrapassar as dificuldades.

5.6. O registo das actividades integradoras

Tendo em conta a perspectiva investigativa e reflexiva que orienta este processo nas suas diferentes fases e que abrange todos os intervenientes, professores e alunos, a utilização de *sistemas de registo* torna-se imprescindível enquanto estratégia de reflexão, sistematização, auto e hetero-avaliação contínua e formativa, que ajuda a uma reorientação continuada do processo, à luz dos princípios e objectivos pretendidos.

Para concretizar esta ideia, construímos algumas formas diversificadas de registo (do professor e dos alunos) das actividades integradoras, que devem ser analisadas e adequadas, pelas equipas, de acordo com o seu estilo e contexto.

Oferecemos dois exemplos de instrumentos de registo dos alunos (Quadros 4 e 5), um para a planificação e outro para a reflexão e avaliação das actividades, que têm sido utilizados de forma flexível pelas equipas do PROCUR e que podem revestir formas de representação diferenciada, conforme sejam registos colectivos, de grupo ou individuais.

PROJECTO CURRICULAR _____

Questão geradora _____

Actividade Integradora _____

Problema/s	O que já sabemos?	O que vamos aprender?	Como vamos investigar?	O que precisamos?	Como nos vamos organizar?	Quando o vamos fazer?

Quadro 4. Registo de planificação de uma actividade integradora

PROJECTO CURRICULAR _____

Questão geradora _____

Actividade Integradora _____

O que sabíamos?	O que íamos aprender?	O que conseguimos aprender?	Como e em que podemos utilizar o que aprendemos?	A nossa opinião sobre esta actividade

Quadro 5. Registo de reflexão de uma actividade integradora

Como podemos apreciar, esta metodologia inclui a *investigação*, a *reflexão* e a *colaboração* como três linhas fundamentais dos processos de ensino aprendizagem que concretizam a realização de Actividades Integradoras ao longo do Projecto Curricular, permitindo a professores e alunos uma aproximação ao currículo, caracterizada pela procura e pela construção individual e interactiva do conhecimento que o consubstancia.

6. Reflexão final

Ao longo deste capítulo pretendemos mostrar algumas alternativas aos problemas curriculares que afligem o sistema escolar, caracterizados fundamentalmente por uma concepção fechada e desarticulada do currículo, que assenta em perspectivas positivistas e académicas, muito arreigadas na tradição curricular.

A análise realizada sobre a construção histórica e social do currículo levou-nos à propor um novo paradigma curricular apoiado em perspectivas construtivistas, ecológicas e críticas, que concedem um papel central à análise dos processos — explícitos e ocultos — de construção pessoal e social do conhecimento/cultura que o currículo possibilita, no contexto escolar. Assim, a discussão sobre o que se considera *conhecimento valioso* a ser ensinado e aprendido na escola actual colocou-se-nos como uma questão central que exige ampliar o conceito tradicional de conteúdos (língagens, conceitos, procedimentos, atitudes e valores), assim como reforçar as perspectivas *abertas, integradas, investigativas e críticas* do conhecimento. O desenvolvimento da capacidade de *pensar e agir com compreensão* e de atitudes e valores necessários para *adquirir a cidadania* é um desafio que se coloca à sociedade actual, em que a escola desempenha um papel importante na aquisição dos alicerces necessários para a aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, a reflexão que fizemos sobre os contextos de configuração do currículo em que, ultrapassando as perspectivas tecnicistas, propusemos uma visão abrangente, dinâmica e prática, convida-nos a trabalhar com uma concepção *processual, flexível e aberta* de currículo em que se destacam as diferentes mediações que influenciam esta configuração, adquirindo uma relevância especial o papel mediador das equipas docentes dos estabelecimentos educativos, tradicionalmente relegadas para meras funções de execução individual.

Do mesmo modo, a escola plural e aberta dos nossos dias, concebida como *comunidade educativa*, ao não se limitar à mera reprodução cultural, ela mesma se transforma num *centro do produção do saber e da experiência*, proporcionando aos alunos uma *mediação reflexiva* entre a sua cultura experiencial e a cultura escolar desejável, num processo de sinergias e de trocas enriquecedoras entre o território escolar e o território educativo mais amplo.

É neste contexto que surge a abordagem do *Projecto Curricular Integrado* como uma proposta teórico-prática para a inovação dos processos curriculares, tornando-os mais integrados, flexíveis e participados, através de metodologias que colocam professores e alunos numa atitude de construção activa e crítica do currículo e do conhecimento que o consubstancia, em interacção com a realidade.

Assim, o objecto central da inovação que o Projecto PROCUR pretende desencadear, centra-se na criação de equipas de investigação e desenvolvimento curricular nas escolas,

capazes de elaborar, desenvolver e avaliar Projectos Curriculares Integrados, adequados às características e necessidades dos alunos, nos diferentes contextos educativos. Foi, para isso, construído um *modelo curricular aberto*, centrado no conceito de "integração" — das áreas curriculares, dos alunos na sua diversidade e do meio —, que pressupõe dos professores e alunos uma postura de investigação e pesquisa de interesses e concepções, problemas e saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes e experiências e de reflexão e avaliação permanentes, numa perspectiva de currículo negociado.

Como teremos oportunidade de mostrar no capítulo seguinte, esta abordagem tem indiciado grandes potencialidades, tanto no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, como na melhoria da escola enquanto organização que aprende, incidindo na qualidade da educação proporcionada aos alunos, tornando esta mais globalizadora, significativa e relevante para todos.

Trata-se, então, de suscitar o compromisso de todos os parceiros, tais como os professores e as suas organizações, os alunos, as autoridades morais e espirituais, a família, as empresas, os media e os intelectuais, artistas e cientistas para que contribuam activamente para a criação de uma escola entendida como um centro activo de aprendizagem intelectual, moral, espiritual, cívica e profissional, adaptada a um mundo em constante mudança.

Referências bibliográficas

- AHIER, J. & ROSS, A. (1995) (Eds.). *The Social Subjects within the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- ALFIERI, F. (1995). "Crear cultura dentro y fuera de la escuela". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad* (Vol.I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 172-187.
- ALMEIDA, L. (Coord.) (1991). *Capacitar a Escola para o Sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipisco.
- ALONSO, M. L. García (1989). "Parecer sobre o Projecto de Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico". Universidade do Minho, Braga, Dez. (Texto Policopiado, 21pp.).
- ALONSO, M. L. García (1992). "A avaliação curricular como processo de reflexão". *Noesis*, 23, pp. 25-27.
- ALONSO, M. L. García (1994a). "Os desafios da reforma". In *Actas do 3º Encontro da ANPLI — Professores de Inglês Face à Reforma*. Viana do Castelo, pp. 140-145.
- ALONSO, M. L. García (1994b). "Parecer sobre a Área Escola para o Instituto de Inovação Educacional". Braga: Universidade do Minho (texto policopiado, 7 pp.).
- ALONSO, M. L. García (1994c). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". *Actas do Encontro ProfMat-93*. Lisboa: APM, pp.17-27.
- ALONSO, M. L. García (1994d). "Novas perspectivas curriculares para a escola básica". *Cadernos da Escola Cultural - 26*. Évora: AEPEC (19 pp.)
- ALONSO, M. L. García (1995a). "O design curricular da reforma: que projecto de cultura e de formação?" In *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (vol. II). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.139-153.
- ALONSO, M. L. García (1995b). "Escola, currículo e diversidade". Comunicação apresentada no *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa, Dez. (Texto policopiado, 10 pp.)
- ALONSO, M. L. García (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. IEC-Universidade do Minho (Texto policopiado, 59 pp.)
- ALONSO, M. L. García (1997a). "Inovação curricular e formação de professores: O caso do 1º Ciclo do Ensino Básico". *Rumos*, 12, pp. 4-5.
- ALONSO, M. L. García (1997b). "Currículo e melhoria da escola". Conferência apresentada no Encontro sobre *Projecto PROCUR e Desenvolvimento Integrado e Participado do Currículo*. Braga, 28 de Maio (texto policopiado, 22 pp.).
- ALONSO, M. L. García *et al.* (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- ALONSO, M. L. García (coord.) MAGALHÃES, M. J. & SILVA, O (1996). "Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projecto PROCUR". *Cadernos PEPT 2000*, nº 11. Lisboa: Ministério da Educação /Programa Educação para Todos.
- ALONSO, M. L. & LOURENÇO, G. (1997). "A metodologia de investigação de problemas no Projecto Curricular". Braga: IEC, Universidade do Minho (Texto policopiado)
- ÁLVAREZ MÉNDEZ. J.M. (1985). "La interdisciplinarietà como princípio organizador del curriculum". *Educación y Sociedad*, 3, pp. 53-78.
- APPLE, M. W. (1984). "Economía política de la publicación de libros de texto". *Revista de Educación*, 275, pp. 43-70.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y Curriculum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y Textos. Una Economía Política de las Relaciones de Clase, Sexo y Educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M. W. (1995). "La política del saber oficial: tiene sentido un curriculum nacional?" In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad* (vol. I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 153-171.
- ASPIN, D. N. (1996). "Education and the concep of knowledge: Implications for the curriculum and leadership". In K. Leithwood *et al.* (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Part.1. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing, pp. 91-134.
- BARBIER, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BENAVENTE, A. (1996). "Os projectos Inovar Educando/Educar Inovando". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 47-58.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, Códigos y Control*. Madrid: Akal.
- BINES, H. (1988). "Equality, community and individualism: The development and implementation of the 'Whole School Approach' to special education". In L. Barton (Ed.), *The Politics of Special Educational Needs*, London: Falmer Press, pp. 145-160.
- BLANCO, N. (1995). "El sentido del conocimiento escolar". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad*. Madrid: Morata/Paideia, pp.188-202.
- BORDERIE, R. La (1991). "Redimensionner l'évaluation". *Colloque International sur les Strategies Significatives pour Assurer la Reussite de Tous a L'Ecole Fondamental*. Lisboa, Maio (Texto policopiado).
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1977). *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. & GROS, F. (1990). "Principles for reflecting on the Curriculum". *The Curriculum Journal*, 1 (3), pp. 307-314.

- BOWLES, S. & GENTIS, H. (1981). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. México: Siglo XXI.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- BUSQUETS, M^a D. et al. (1994). *Los Temas Transversales. Claves para la Formación Integral*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- CAMPOS, B. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1996). "A escola, o local e a construção de redes de inovação". In B. Campos (Org), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-76.
- CANTARERO, J. E. (1997). "Los nuevos libros de texto: El curriculum real de la reforma". *Investigación en la Escuela*, 31, pp. 73-87.
- CARBONELL, J. (1995) "Escuela y entorno". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad* (Vol. II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 203-216.
- CARDINET, J. (1986). *Evaluation Scolaire et Pratique*. Brussels: De Boeck.
- CARIA, T. H. (1997). "As culturas curriculares dos professores de matemática: um contributo etno-sociológico no quadro do 2º Ciclo de ensino básico". *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 55-74.
- CARITA, A. & ABREU, I. (1994). *Formação Pessoal e Social. Desenho Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Texto policopiado, 54 pp.)
- CARLGREN, I.; HANDAL, G & VAAGE, S. (Eds) (1994). *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press.
- CARR, W. (1993). "La calidad de la enseñanza". In W. Carr (Ed.), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 5-22.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- CASTAÑER, M. & TRIGO, E. (1995). *Globalidad e Interdisciplinaridad Curricular en la Enseñanza Primaria. Propuestas Teórico-Prácticas*. Zaragoza: INDE.
- CAVACO, M^a. H. (1993). "Interdisciplinaridade, diálogo de saberes". *Inovação*, 6 (2), pp. 181-190.
- CLANDININ D.J. e CONNELLY, F.M. (1992). "Teacher as curriculum maker". In P.W. Jakson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan, pp. 363-401.
- CLARK, Ch.M. & PETERSON, P.L. (1986). "Teachers' thought processes". In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, pp. 255-296 (3^a ed.).
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- COLLÈGE DE FRANCE/BOURDIEU, P. (1987). "Propostas para o ensino do futuro". *Cadernos de Ciências Sociais*, 6, pp. 101-120.
- DA SILVA, T. T. (1995). "Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna". *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 125-142.
- DEL CARMEN, L. (1995). "Enfoques investigativos en la enseñanza y secuenciación de contenidos". *Investigación en la Escuela*, 25, 17-25.
- DEL CARMEN, L. & ZABALA, T. (1991). *Guia para la Elaboración, Seguimiento y Evaluación de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: CIDE.
- DOYLE, W. (1981). "Research on classroom context". *Journal of Teacher Education*, 32 (6), pp. 3-6.
- DREEBEN, R. (1983). "El curriculum no-escrito y su relación con los valores". In J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, pp. 7-85.
- EGGLESTON, J. (1990). "The curriculum, contemporary issues, perspectives, and ideologies". In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practice*. London: Routledge, pp.527-538.
- EISNER, E. W. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMillan.
- EISNER, E. W. & WALLANCE, E. (Eds.) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, CA.: McCutchan Publishing Corporation.
- ELLIOTT, J. (1995). "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. In *Volver a Pensar la Educación. Prácticas y Discursos Educativos* (Vol. II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 245-272.
- ENGSTRÖM, Y. (1994). "Teachers as collaborative thinkers: Activity-theoretical study of an innovative teacher team" In I. Carlgren; G. Handal & S. Vaage (Eds), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press, pp. 43-61.
- ERAUT, M. (1990). "Approaches to Curriculum Design". In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge, pp. 539-553.
- FERREIRA, J. (1995). "O discurso dos programas de ensino — uma análise horizontal dos programas do 2º Ciclo de Ensino Básico". In *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (vol. II). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 154-168.
- FREITAS, C. M. (1992). "A case study analysis of the instructional techniques used during cooperative learning activities conducted by two teachers". Dissertação de Doutoramento. University of Iowa.
- FREITAS, C. M. (1995). "Caminhos para a descentralização curricular". *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, Dez., pp. 99-118.

- GARCÍA, J. E. & GARCÍA, F. F. (1989). *Aprender Investigando*. Sevilla: Diáda.
- GARCÍA, J. E. & MERCHÁN, F. J. (1997). "El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: El referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar". *Investigación en la Escuela*, 32, pp. 5-26.
- GARCÍA, J. E.; MARTIN, J. & RIVERO, A (1996). "El curriculum integrado. La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo". *Aula de Innovación Educativa*, 51, pp. 13-18.
- GARCÍA, J. J. & CAÑAL, P. (1995). "Como enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación". *Investigación en la Escuela*, 25, pp. 5-16.
- GIMENO, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1992). "Curriculum y diversidad cultural". *Educación y Sociedad*, 11, pp. 127-153.
- GIMENO, J. (1995). "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural". In J.C. Minguéz & M. Beas, *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (1983). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal/Universitaria
- GIROUX, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC
- GIROUX, H. e PENNA, A. (1981). "Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum". In H. Giroux; H. Penna & W. Pinar (Eds), *Curriculum and Instruction*. Berkeley: McCutchan Publishing Corp., pp. 209-230.
- GOODSON, I. F. (1988). *The Making of Curriculum*. Lewes: The Falmer Press.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del Curriculum. La Construcción Social de las Disciplinas Escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular IRES*. Sevilla: Diáda.
- GUSDORF, G. (1990). "Conocimiento interdisciplinar". *Antología 1*. Lisboa: Proyecto MATHESIS/DEFCUL, pp. 57-70.
- HENDRY, G. D. (1996). "Constructivism and educational practice". *Australian Journal of Education*, 40 (1), pp. 19-45.
- JACKSON, Ph. (1991). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

- JOHNSON, M. (1981). "Definitions and models in curriculum theory". In H. Giroux; H. Penna e W. Pinar (Eds), *Curriculum and Instruction*. Berkeley: McCutchan Publishing Corp., pp. 69-86.
- KEINY, S. (1994). "Teachers professional development as a process of conceptualisation change". In I. Carlgren; G. Handal & S. Vaage (Eds), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press, pp. 232-245.
- KEMMIS, S. (1993). "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". *Investigación en la Escuela*, 19, pp. 15-38.
- KIRK, G. (1986). *The Core Curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- KLIEBARD, H. (1991). *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*. London: Routledge.
- KOSUNEN, T. (1994). "Making sense of the curriculum: Experienced teachers as curriculum makers and implementers". In I. Carlgren; G. Handal & S. Vaage (Eds). *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press, pp. 247-259.
- KUHN, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press (2ª Ed.)
- LIMA, Mª J. (1992). "As ciências da educação e a reforma curricular do ensino básico: um enfoque centrado no processo". In SPCE, *Decisões nas políticas e nas práticas educativas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 45-63.
- LIMA, Mª J. (1996). "Integração curricular no ensino básico". In E. L. Pires (Org.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 125-172.
- LIMOSER, M. (1992). *Actitudes, Valores y Normas en el Curriculum Escolar*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid: Morata.
- MARTÍN, A. (1992). *Ideas Prácticas para Innovadores Críticos*. Sevilla: Díada Editoras.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1991). *Projectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada Editora.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PACHECO, J. A. (1997). "Os manuais como mediadores curriculares". *Rumos*, 16, pp. 12-14.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1984). "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica". Conferência apresentada no *Seminario de Innovación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: MEC, Fev.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "La interacción teoría-práctica en la formación del docente". In L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp. 29-51.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "La escuela, encrucijada de culturas". *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-23.
- PÉREZ, P.; RAMÍREZ, S. & SOUTO, X.M. (1997). "El área de conocimiento del medio: ¿Un cajón de sastre?" *Investigación en la Escuela*, 31, pp. 17-40.
- PERRENAUD, Ph. (1992). "Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica". In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação*. Lisboa: Educa, pp. 155-173.
- PERRENAUD, Ph. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- POMBO, O. (1993). "A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular". *Inovação*, 6 (2), pp. 173-180.
- POMBO, O.; GUIMARÃES, H. & LEVY, T. (1993). *A Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- POPKEWITZ, T. S. (1994). *Sociologia Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata/Paideia.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Basado en la Investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- POZUELOS, F. J. (1997). "Consideraciones sobre la evolución del curriculum integrado en educación primaria". *Investigación en la Escuela*, 31, pp. 41-48.
- PRING, R. (1976). *Knowledge and Schooling*. London: Open Books Publishing.
- RANGEL, M. (1997). "A reflexão participada sobre os programas do 1º ciclo do ensino básico". *Rumos*, 15, pp. 15.
- SARMENTO, M. (1997). "O nível desce...". *Rumos*, 16, pp. 17-18.
- SCHIRO, M. (1979). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñaza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- SCHUBERT, W. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: MacMillan.
- SEBRELLI, J.J. (1992). *El Asedio a la Modernidad. Crítica del Relativismo Cultural*. Barcelona: Ariel.
- SOLÉ, I. (1993). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". In C. Coll et al., *El constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó, pp. 25-46.
- SOLÉ, I. e COLL, C (1993). "Los profesores y la concepción constructivista". In C. Coll et al., *El constructivismo en le aula*. Barcelona: Graó, pp. 7-23.

- S.P.C.E. (1992). *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- TANN, C.S. (1990). *Diseño y Desarrollo de Unidades Didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Morata/MEC.
- TANNER, D. & TANNER, L. N. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York: MacMillan.
- TOMLINSON, P. & QUINTON, M. (1986) (Eds.). *Values Across the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- TORRES, J. (1987). "Globalización como forma de organización del curriculum". *Revista de Educación*, 282, pp. 103-130.
- TORRES, J. (1989). "El curriculum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva". *Cuadernos de Pedagogía*, 172, pp. 8-13.
- TORRES, J. (1991). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El curriculum Integrado*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa. Instituto Piaget.
- TRAVÉ, G. & CAÑAL, P. (1997). "Podemos cambiar la educación primaria?: El lugar de los ámbitos de investigación en un curriculum alternativo". *Investigación en la Escuela*, 31, pp. 41-48.
- TRILLA, J. (1995). "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad* (vol. II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 217-231.
- TRILLO, F. & ZABALZA, M. (1990). "Reforma curricular y enseñanza básica". Comunicación presentada no *Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica*. Braga, Universidade do Minho, Abril (Texto policopiado).
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLINGTON, J. J. (1986) (Ed.). *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- WHITEHEAD, A. (1965). *Los Fines de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- YINGER, R. J. (1986). "Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". In L. M. Villar (Ed.), *Pensamientos de los Profesores e Toma de Decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 113-141.
- YUS, R. (1997). "La transversalidad como constructo organizativo del curriculum escolar, en la antesala de la globalidad". *Investigación en la Escuela*, 32, 43-50.
- ZABALA, A. (1989). "El enfoque globalizador". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 22-27.

- ZABALZA, M. A. (1991). *Los Diarios de Clase*. Barcelona: PPU.
- ZABALZA, M. A. (1992). "Do currículo ao projecto de escola". In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: ASA.

Legislação referenciada:

- Decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
(Regime jurídico da autonomia da escola de 2º e 3º Ciclo e escola secundária).
- Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto
(Princípios gerais da reestruturação curricular)
- Despacho 141/ME/90, de 17 de Agosto
(Modelo de apoio à organização das Actividades de Complemento Curricular)
- Despacho 142/ME/90, de 17 de Agosto
(Plano de concretização da Área-Escola)
- Despacho normativo nº 98-A/ME/92, de 26 de Junho
(Sistema de Avaliação do Ensino Básico)
- Despacho 178/A/ME/93, de 30 de Julho
(Modalidades e estratégias de apoio pedagógico)
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio
(Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- ALONSO, M. L. García (1989). "Parecer sobre o Projecto de Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico". Universidade do Minho, Braga, Dez. (Texto Policopiado, 21pp.).
- ALONSO, M. L. García (1992). "A avaliação curricular como processo de reflexão". *Noesis*, 23, pp. 25-27.
- ALONSO, M. L. García (1994a). "Os desafios da reforma". In Actas do 3º Encontro da ANPLI — *Professores de Inglês Face à Reforma*. Viana do Castelo, pp. 140-145.
- ALONSO, M. L. García (1994b). "Parecer sobre a Área Escola para o Instituto de Inovação Educacional". Braga: Universidade do Minho (texto policopiado, 7 pp.).

- ALONSO, M. L. García (1994c). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". *Actas do Encontro ProfMat-93*. Lisboa: APM, pp.17-27.
- ALONSO, M. L. García (1994d). "Novas perspectivas curriculares para a escola básica". *Cadernos da Escola Cultural* - 26. Évora: AEPEC (19 pp.)
- ALONSO, M. L. García (1995a). "O design curricular da reforma: que projecto de cultura e de formação?" In *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (vol. II). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.139-153.
- ALONSO, M. L. García (1995b). "Escola, currículo e diversidade". Comunicação apresentada no *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa, Dez. (Texto policopiado, 10 pp.)
- ALONSO, M. L. García (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. IEC-Universidade do Minho (Texto policopiado, 59 pp.)
- ALONSO, M. L. García (1997a). "Inovação curricular e formação de professores: O caso do 1º Ciclo do Ensino Básico". *Rumos*, 12, pp. 4-5.
- ALONSO, M. L. García (1997b). "Currículo e melhoria da escola". Conferência apresentada no Encontro sobre *Projecto PROCUR e Desenvolvimento Integrado e Participado do Currículo*. Braga, 28 de Maio (texto policopiado, 22 pp.).
- ALONSO, M. L. García *et al.* (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto:Porto Editora.
- ALONSO, M. L. García (coord.) MAGALHÃES, M. J. & SILVA, O (1996). "Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projecto PROCUR". *Cadernos PEPT 2000*, nº 11. Lisboa: Ministério da Educação /Programa Educação para Todos.
- ALONSO, M. L. & LOURENÇO, G. (1997). "A metodologia de investigação de problemas no Projecto Curricular". Braga: IEC, Universidade do Minho (Texto policopiado)
- DA SILVA, T. T. (1995). "Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna". *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 125-142.
- DA SILVA, T. T. (1995). "Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna". *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 125-142.
- FERREIRA, J. (1995). "O discurso dos programas de ensino — uma análise horizontal dos programas do 2º Ciclo de Ensino Básico". In *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (vol. II). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 154-168.
- GIMENO, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

- GIROUX, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC
- TORRES, J. (1991). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- TRILLO, F. & ZABALZA, M. (1990). "Reforma curricular y enseñanza básica". Comunicação apresentada no *Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica*. Braga, Universidade do Minho, Abril (Texto policopiado).