

**X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES &
VI COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO
Belo Horizonte, Setembro 2012**

SIMPÓSIO

CURRÍCULO, FORMAÇÃO e TRABALHO DOCENTE

Maria do Céu Roldão

Universidade Católica Portuguesa

As práticas reais de ensino dos professores em sala de aula são pouco conhecidas na investigação, que se vem ocupando mais da sua descrição ou análise de concepções sobre elas. Considera-se, no projecto de pesquisa a que se reporta esta comunicação, que o ponto de partida da melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos passa por um melhor conhecimento deste eixo nuclear - **os modos como se ensina** - , no sentido de fundamentar a melhoria da qualidade desta prestação social e da subsequente melhor aprendizagem dos alunos, como aliás estudos internacionais vêm sublinhando. O conceito de ensino mobilizado assenta na noção de *ensinar* como a *acção deliberada e sustentada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por alguém* (Roldão, 2007). Este estudo visa assim contribuir para a caracterização dessas práticas de ensino, nomeadamente quanto às estratégias mobilizadas e seus fundamentos, no sentido de construir uma tipologia de tendências que possa servir de instrumento - pelo diagnóstico e caracterização analítica que virá a construir - à acção transformativa que em cada contexto venha a ser considerada necessária. Parte-se de uma visão do professor como um profissional em desenvolvimento ao longo da sua prática durante toda a vida (Marcelo, 2009), cuja afirmação e crescimento são correlativos da sua reflexividade analítica , o que requer mais conhecimento sobre o modo operativo do seu agir e o saberque mobiliza pra o sustentar, (Roldão, 2007)

Nesta comunicação propomo-nos apresentar e discutir (1) o objeto desta investigação em relação com as questões do currículo enquanto aprendizagens a promover (2) o modo como os docentes potenciam a sua ação concreta face a esse desiderato, e (3) o

modo como está a ser construído, para posterior validação e uso, um instrumento de caracterização dessas práticas.

O objecto da investigação – como ensinam os professores?

Em pesquisas anteriores, na orientação de numerosas dissertações nas duas últimas décadas, e, nomeadamente, numa meta-análise da pesquisa sobre formação de professores desenvolvida em 2009 (Roldão, 2009), foi possível identificar a incidência predominante dos estudos neste campo sobre percepções e valoração, por parte dos professores; acerca de práticas de ensino, ou sobre a discussão pedagógica e curricular das potencialidades e limites de diversos modos de ensinar, na sua grande maioria sustentadas em estudos de caso, que prevalecem como desenho metodológico predominante nas pesquisas educacionais em Portugal, deixando a descoberto a possibilidade de obter descrições e análises mais exaustivas e extensivas da prática docente. Por outro lado, a literatura oferece tipologias diversas que caracterizam e analisam os modos de ensinar (Jackson, 1968; Joyce & Weil, 1975; Joyce, Calhoun & Hopkins, 1997). É todavia muito escassa, na investigação portuguesa no campo curricular, a presença de estudos descritivos e extensivos das práticas reais dos professores, suas tendências, elementos que valorizam, tipologias de trabalho que privilegiam. Confirma-se nesta obscuridade relativa a metáfora do “jardim secreto”, utilizada por Ivor Goodson (1988) para descrever a ocultação epistemológica que rodeia o campo do currículo na sua dimensão de desenvolvimento de modos concretos de promover as aprendizagens no espaço da sala de aula, persistentemente negligenciado e/ou protegido, no plano da cultura da escola e dos professores, e que se repercute na própria prática da pesquisa.

Das quatro revisões de pesquisa ligadas ao campo da formação de professores analisadas por Roldão (2009) uma delas incidiu na organização do trabalho docente (Roldão et al. 2006). Nesta revisão, e seguindo a discussão que acerca dela então produzimos (Roldão et al. 2006), foi possível identificar menor investimento da investigação sobre aspectos concretos e específicos da acção docente e sua organização em contexto escolar, em favor do estudo de dimensões interpretativas mais amplas, de natureza sociológica e organizacional, nomeadamente, ou na linha do estudo psicológico dos processos desenvolvidos no contexto da aprendizagem escolar.

Na meta-análise em causa, colocavam-se como hipóteses a considerar na explicação deste esbatimento do estudo da acção docente as duas seguintes: (i) as dimensões do acto da docência são associadas a uma leitura predominantemente técnica, tida por incompatível com a racionalidade reflexiva e crítica a que a maioria da investigação se reporta, de que resulta a sua menor visibilidade; (ii) a prática do ensino e seus modos de organização encontram-se de tal modo envolvidos numa cultura enraizada que são, de alguma forma, tidas como “normais” num determinado formato que se não questiona, naturalizado que está na representação social e profissional. Referimo-nos concretamente à absoluta excepcionalidade, patente na revisão, de situações de ensino e aprendizagem que apelem a modos de trabalho e organização que, por exemplo, questionem a estrutura da turma como unidade de trabalho. Referimo-nos ainda à persistente verificação de que certos documentos orientadores da gestão do currículo e da docência (os vários tipos de projectos estratégicos de escola e de turma, por exemplo) se apresentam associados a uma dimensão normativo-discursiva, com escassa conceptualização estratégica da acção a desenvolver e avaliar, e diminuto efeito sobre as práticas de que se ocupam, quer ao nível *meso* da escola, quer ao nível *micro* da acção docente em sala de aula. (Roldão et al, 2006).

Propunha-se, na mesma revisão, o desenvolvimento de estudos futuros, orientados para o investimento numa maior visibilidade da relação entre estudos sobre práticas docentes e sobre a dimensão da cultura profissional e organizacional que parece indispensável à sua compreensão e, em termos de impacte do saber produzido, à modificação da acção da escola e dos professores a partir da intervenção no interior da cultura em causa – intervenção de que a formação é um instrumento central.

O projeto de pesquisa “Como ensinam os professores?” , a que esta comunicação se reporta, a ser desenvolvido no âmbito do CEDH da Universidade Católica Portuguesa, procura dar corpo ao aprofundamento dessas dimensões.

Destacam-se ainda, da continuidade com o estudo a que nos vimos referindo (Roldão et al 2006) a necessidade de aprofundar algumas das dimensões caracterizadoras da organização do trabalho docente que a investigação aí analisada nos devolveu, nomeadamente:

- a persistência de modos organizativos do trabalho assentes predominantemente:
 - (i) no modelo transmissivo a um grupo – turma e (ii) em modos de trabalhar e

recursos uniformizadores, que se apresentam como altamente naturalizados na vivência e cultura das escolas e professores – “ensinar todos como se fossem um” (Barroso, 1995); parte do individualismo docente passa por este modo persistente de organização do trabalho na escola;

– a discrepância recorrente entre apropriação discursiva de mudanças ou inovações instituídas, marcada por indicadores de adesão, coexistindo com prática docente divergente dessa mesma mudança proclamada, nomeadamente no que se refere a políticas formalmente orientadas no sentido da autonomia, ao longo da década em estudo; também a vertente da adesão discursiva à reflexividade e ao trabalho colaborativo, enfatizadas no discurso sobre a formação, estão aqui patentes;

– a evidência de um esvaziamento da escola como lugar de produção de conhecimento, supervisão e formação (Alarcão, 2001) – factores essenciais ao trabalho de ensinar e aprender;

– a escassa visibilidade de impactes do conhecimento produzido na investigação no trabalho de escola e de professores, não obstante numerosas iniciativas investigadas, que se revelaram bem sucedidas, mas se circunscrevem ao tempo e à lógica de uma investigação com reduzida apropriação pela escola no seu todo.

As etapas do projecto

O projecto tem por finalidade caracterizar e analisar um campo que tem sido pouco conhecido na sua operacionalização quotidiana e pouco trabalhado de forma directa e extensiva na investigação – o modo como os professores ensinam, particularmente no que se refere às estratégias que mobilizam na sua acção diária e como as justificam e fundamentam (ou não) em termos de conhecimento profissional específico.

Organiza-se em duas fases:

- Numa primeira fase, a partir de bibliografia e investigação disponíveis, e da observação de um conjunto de aulas vídeo-gravadas em todas as áreas do currículo nuclear, em 3 turmas (uma de cada ciclo do Ensino básico, anos 3º, 5º e 8º) num conjunto de escolas de ensino básico, durante o total de tempo

lectivo de uma semana, (a) produz-se e valida-se um instrumento de categorização das práticas observadas, e (b) utiliza-se esse instrumento para a identificação de tendências e sua predominância, na amostra estudada. O instrumento será posteriormente validado num conjunto de novas situações/grupos.

- Numa segunda fase, a partir da caracterização obtida, visa-se, por meio do estudo de documentação associada à acção dos professores (planificações, notas, projecto curricular, outras) e de entrevistas a professores (incluindo *focus group* e entrevistas individuais contemplando professores de diferentes áreas e níveis, de cada uma das 9 turmas), identificar (a) a percepção das estratégias desenvolvidas, (b) a sua fundamentação/justificação, e (c) a mobilização e entendimento de conceitos-chave do saber profissional no âmbito curricular e didáctico por parte dos docentes envolvidos – ensino, aprendizagem, objectivos, estratégia, diferenciação, adequação, articulação, avaliação.

Assim, o percurso de desenvolvimento da pesquisa, adota uma sequência de procedimentos que pretende possibilitar a passagem do descritivo ao interpretativo (como é - porque é), e da situação existente aos elementos de transformação e melhoria desejados (como é - como pode transformar-se). Desenha-se esse percurso em torno dos seguintes momentos:

1ª fase

- descrição de práticas em contextos diversificados;
- construção de instrumento de categorização e sua reconstrução em novos contextos;
- construção de uma tipologia das práticas observadas;
- identificação de tendências dominantes nos modos de ensinar observados.

-2ª fase

- a percepção dos atores;
- a interpretação das suas opções pelos atores;

- a mobilização de saber curricular evidenciada pelos professores – conceitos-chave curriculares convocados e sua apropriação (ensino, aprendizagem, estratégias, diferenciação, adequação, articulação, outros)

A lógica da construção do instrumento de categorização

O estudo está neste momento na primeira fase. Foram realizadas as videograções do primeiro conjunto de aulas de todos os ciclos e disciplinas e áreas que estão a ser analisadas. Em paralelo, a equipa tem trabalhado na construção da primeira versão do instrumento de categorização de práticas que será confrontada com a análise deste corpo de observações, prevendo a sua aferição e melhoria. Este procedimento poderá incluir um segundo e terceiro conjuntos de práticas observadas.

Este trabalho desenvolveu-se seguindo os seguintes passos:

- Estabelecimento de uma estrutura categorial prévia a partir dos contributos da literatura e de investigação anterior;
- testagem da adequação desta categorização através da sua aplicação individual pelos membros da equipa a uma amostra de 3 aulas videogravadas: confronto na equipa das leituras das categorias e subcategorias, identificação de desajustes ou disparidades de interpretação pelos pesquisadores, reformulação do instrumento;
- introdução de elementos de melhoria e funcionalidade da utilização do instrumento para além do ajuste categorial (p.e. a inclusão de espaços de descrição global articulados com a introdução da divisão de cada aula em segmentos temporais variáveis, constitutivos de alguma unidade no interior do processo de ensino e aprendizagem.

Apresentação do instrumento de categorização

Na sua versão actual, o instrumento de análise das aulas videogravadas integra três partes: descrição global; análise por categorias; inferências e questões.

Primeira parte - Descrição global

Descrição narrativa breve, para cada aula, de carácter naturalista, organizada em segmentos temporais variáveis, de acordo com unidades de acção identificáveis na situação pedagógico-didática em causa.

Aula: identificação-código, ano, disciplina, duração total

Segmentos temporais/unidades de acção consideradas: número e duração

Síntese descritiva de cada segmento/unidade (8 a 10 linhas):

O que faz o professor? Qual a sequência? O que pede aos alunos que façam? Como o faz? Com que discurso? Com que linguagem? Com que meios e como os usa? Com que reações e interações? Com que intenções/finalidades? Com que resultados? Com que adequação aos alunos?

Segunda parte: Categorização das práticas observadas

(marcação dos momentos em que ocorrem e duração; estabelecimento posterior de frequências)

Categorias

Categoria A . Tipo de trabalho	Operacionalização
A.1. Exposição pelo professor	A.1.1. Apresentação de conteúdos A.1.2. Indicação/Instruções para tarefa A.1.3. Planeamento/objetivos da aula/atividade A.1.4. Síntese da aula A.1.5. Explicação de conceitos A.1.6 . Convite a dúvidas A.1.7. Inclusão de contributos de alunos A.1.8. Narrativa de situações/descrição de tipos A.1.9 . Reforço A.1.10. Outros(identificar)
A.2. Exposição/explicação do professor combinada com	A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)

<p>diálogo</p>	<p>A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto</p> <p>A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição</p> <p>A.2.4. Pedido de contributos para sintetizar conceitos estudados.</p> <p>A.2.5. Outros(identificar)</p>
<p>A.3. Realização de actividades pelos alunos individualmente</p>	<p>A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.3.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p> <p>A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.3.4. Estudo de sínteses/textos/outros..</p> <p>A.3.5. Leitura de materiais para tarefas de selecção de ideias ou elementos, outros..</p> <p>A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros</p> <p>A.3.7. Resposta a questões /fichas</p> <p>A.3.8. Outros(identificar)</p>
<p>A.4. Realização de actividades pelos alunos em grupo</p>	<p>A.4.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.4.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p> <p>A.4.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.4.4. Estudo de sínteses/textos/outros..</p> <p>A.4.5. Leitura de materiais para tarefas de selecção de ideias ou elementos, outros..</p> <p>A.4.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/ outros</p> <p>A.4.7. Resposta a questões /fichas</p>

	A.4.8. Outros(identificar)
A.5. Apresentação de trabalhos por alunos	<p>A.5.1. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos individualmente</p> <p>A.5.2. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos em grupo</p> <p>A.5.3. Dramatização</p> <p>A.5.4. Demonstração de factos ou situações.</p> <p>A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.</p> <p>A.5.6. Discussão e análise dos trabalhos pelos colegas e professor</p> <p>A.5.7. Discussão e análise dos trabalhos só pelo professor</p> <p>A.5.8. Outros(identificar)</p>
A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto	<p>A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor</p> <p>A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/erros dos alunos</p> <p>A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio</p> <p>A.6.4. Estabelecimento de regras para o debate</p> <p>A.6.5. Estabelecimento de papéis</p> <p>A.6.6. Moderação do professor</p> <p>A.6.7. Moderação de um ou mais alunos</p> <p>A.6.8. Registo de conclusões</p> <p>A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo</p> <p>A.6.10. Outros(identificar)</p>
A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências	<p>A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor</p> <p>A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)</p> <p>A.7.3. Recurso a observação/experiências relativas à situação</p> <p>A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses</p>

	<p>explicativas/estratégias aos alunos</p> <p>A.7.5. Apresentação de formulação de hipóteses explicativas/estratégias pelo professor</p> <p>A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados</p> <p>A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor</p> <p>A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades</p> <p>A.7.9. Outros(identificar)</p>
A.8. OUTRAS:	

Categoria B . Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação	Operacionalização
B.1. Verificação verbal do aprendido por questão	<p>B.1.1. A quantos alunos (oral)</p> <p>B.1.2. Quantas vezes (oral)</p> <p>B.1.3. Com solicitação de intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p>B.1.4. Sem intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p>B.1.5. Com questionamento/correção (oral ou escrito)</p> <p>B.1.6. Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida (oral ou escrito)</p> <p>B.1.7. Outros(identificar)</p>
B.2. Verificação escrita do aprendido	<p>Por meio de fichas pré-feitas/testes</p> <p>Com tarefas/questões preparadas pelo professor</p> <p>Com pedido de concretização em exemplos</p>

	Com pedido de síntese/explicação
B.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido	<p>B.3.1. A quantos alunos (oral)</p> <p>B.3.2. Quantas vezes (oral)</p> <p>B.3.3. Com solicitação de intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p>B.3.4. Sem intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p>B.3.5. Com questionamento/correção (oral ou escrito)</p> <p>B.3.6. Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida (oral ou escrito)</p> <p>B.3.7. Outros(identificar)</p>
B.4. Reorientação da estratégia em função de reacções dos alunos	<p>B.4.1. Regresso a uma actividade anterior para clarificar dúvidas identificadas</p> <p>B.4.2. Pedido de expressão de ideias aos alunos sobre o que está a ser trabalhado</p> <p>B.4.3. Retoma de uma explicação anterior</p> <p>B.4.4. Organização de outra estratégia para clarificar/corrigir.</p> <p>B.4.5. Questionamento de um ou vários alunos</p> <p>B.4.6. Pedido de reformulação aos alunos após retoma, alteração ou re-explicação</p> <p>B.3.7. Outros(identificar)</p>
Outras	

Categoria C . Interações - Comunicação	Operacionalização
C.1 Tipos de questões	<p>C.1.1. Dirigidas a verificação de conhecimento factual</p> <p>C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas</p> <p>C.1.3. Dirigidas a conhecimento/experiência prévios</p> <p>C.1.4. Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio</p> <p>C.1.5. Dirigidas a sentido crítico</p> <p>C.1.6. Dirigidas a pedido de fundamentação</p> <p>C.1.7. Dirigidas a criatividade</p> <p>C.1.8. Dirigidas a expressão de pensamento próprio</p> <p>C.1.9. Dirigidas a sentimentos ou reações</p> <p>C.1.10. Dirigidas a proporcionar feedback</p> <p>C.1.10. Outros(identificar)</p>
C.1 Unidireccional	<p>C.1.1. Professor-aluno</p> <p>C.1.2. Aluno-professor</p> <p>C.1.3. Aluno-aluno</p> <p>C.1.4. Outros....</p>
C. 2. Bidireccional	<p>C.2.1. Professor-aluno-professor</p> <p>C.2.2. Aluno-professor-aluno</p> <p>C.2.3. Outros....</p>
C. 3. Interdireccional	<p>C.3.1. Professor –aluno-alunos-professor</p> <p>C.3.2. Aluno-alunos-professor-aluno</p> <p>C.3.3. Outros</p>
C.4. Comunicação não verbal	<p>C.4.1.Manifesta atenção a intervenções/questões dos alunos</p> <p>C.4.2.Movimenta-se para dialogar com os alunos</p>

	<p>C.4.3. Adequa a postura à comunicação</p> <p>C.4.4. Expressa cordialidade</p> <p>C.4.5. Mantém controlo das interações e do trabalho, mediante regras consensualizadas</p>
C.5. Outras	

Categoria D- Materiais de trabalho(referenciados a suportes/contextos)	Operacionalização
D.1. Manual/is	<p>D.1.1.Pré-existentes</p> <p>D.1.2.Adaptados</p> <p>D.1.3.Elaborados pelo professor</p> <p>D.1.4. Elaborados pelos alunos</p> <p>D.1.5. Outros</p>
D.2. Fichas de trabalho	<p>D.2.1.Pré-existentes</p> <p>D.2.2.Adaptados</p> <p>D.2.3.Elaborados pelo professor</p> <p>D.2.4. Elaborados pelos alunos</p> <p>D.2.5. Outros</p>
D.3. Textos /documentos	<p>D.3.1.Pré-existentes</p> <p>D.3.2.Adaptados</p> <p>D.3.3.Elaborados pelo professor</p> <p>D.3.4. Elaborados pelos alunos</p> <p>D.3.5. Outros</p>
D.4. Material experimental/instrumental ou de mobilidade	D.4.1. Pré-existentes

	<p>D.4.2. Adaptados</p> <p>D.4.3. Elaborados/organizados pelo professor</p> <p>D.4.4. Elaborados/organizados pelos alunos</p> <p>D.4.5. Outros</p>
D.6. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media	<p>D.5.1. Pré-existentes</p> <p>D.5.2. Adaptados</p> <p>D.5.3. Organizados pelo professor</p> <p>D.5.4. Organizados pelos alunos</p> <p>D.5.5. Outros</p>
D.7. Imagens/materiais audiovisuais /digitais	<p>D.6.1. Pré-existentes</p> <p>D.6.2. Adaptados</p> <p>D.6.3. Elaborados pelo professor</p> <p>D.6.4. Elaborados pelos alunos</p> <p>D.6.5. Outros</p>
D.8. Gráficos/quadros estatísticos	<p>D.7.1. Pré-existentes</p> <p>D.7.2. Adaptados</p> <p>D.7.3. Elaborados pelo professor</p> <p>D.7.4. Elaborados pelos alunos</p> <p>D.7.5. Outros</p>
D.9. Mapas/plantas/modelos/cronologias	<p>D.8.1. Pré-existentes</p> <p>D.8.2. Adaptados</p> <p>D.8.3. Elaborados pelo professor</p> <p>D.8.4. Elaborados pelos alunos</p> <p>D.8.5. Outros</p>

Terceira parte: Inferências

Para cada aula observada, o instrumento inclui uma secção de comentário pelo investigador para análise qualitativa do conjunto dos elementos categorizados e significados deles emergentes. Estas notas serão debatidas pela equipa e confrontadas com as categorizações no sentido da emergência de questões problematizadoras, que sustentarão o questionamento e a análise interpretativa a desenvolver na segunda fase do estudo, mediante entrevistas aos professores e análise de documentos e materiais por eles produzidos,

Práticas de ensino – linhas para uma problematização

A atividade docente encontra-se num período de redefinição no seu lento e não linear percurso de afirmação profissional (Nóvoa, 1995), percurso esse que interage necessariamente com a problemática da escola enquanto instituição pública confrontada com as consequências da massificação e extensão da educação escolar. Refiro-me a este propósito à denominada “crise” da escola ou, na expressão de João Barroso (2005) à “crise” do pensamento sobre a escola. Em síntese, a discussão científica em torno da escola, do seu papel social, e das interfaces em que é hoje colocada a sua acção, radica na constatação de que, cerca de século e meio depois da sua estabilização como instituição, no período pós-industrialização e pós-revoluções liberais, a forma escolar (Canário, 2005) ou a “gramática da escola” como outros autores a designam, não se alterou na sua constituição estrutural. E, todavia, a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa.

Neste desfasamento, que poderemos designar de “crise”, adaptando o sentido kuhiano de período perturbado e perturbador de concepções e modos de acção estabelecidos e naturalizados na vida e trabalho da instituição escolar e suas comunidades, desejavelmente geradores de reformulações ou rupturas mais adaptadas ao seu sucesso, os professores são actores centrais. De facto, a visão acerca da função do professor e a representação do lugar social da escola estão intimamente associadas na sua evolução histórica. Por outro lado, em qualquer reconceptualização da função destes agentes

educativos centrais - os professores - joga-se todo um vasto conjunto de pressupostos sociais, políticos e profissionais que inexoravelmente a enquadram.

Nóvoa (2009) destaca a centralidade da aprendizagem na problematização do trabalho dos professores no momento actual de viragem, no quadro das três linhas que, na sua análise configuram a transformação da escola no presente futuro; mais aprendizagem, , mais comunidade, mais comunicação.

A articulação do devir histórico da instituição escolar e da afirmação social do grupo de actores que protagonizam a acção docente constitui assim um dos eixos de problematização que enquadra a pesquisa descrita neste artigo – professores profissionais reforçados, ou profissionalidade esbatida? Escola estruturada na matriz taylorista da homogeneidade dos públicos e dos procedimentos, ou orientada para uma matriz de equidade assente na heterogeneidade e na diversidade dos seus destinatários de hoje?

Retomando Nóvoa, na implicação com as lógicas curriculares da escola e dos professores (2009:37)

(subjacente está) um princípio de complexidade, que rompe com grande parte das convicções do ensino tradicional; por exemplo, o princípio de que se aprende do mais simples para o mais complexo ou do mais concreto para o mais abstracto. A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna.

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajectória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

. Para isso importa reforçar análise dos *comos* e dos *porquês* da acção docente real, numa escola que tem de optar por permanecer estratificada num modelo organizativo obsoleto, ou repensar-se como orientada para a auto-análise reflexiva conducente à melhoria (Alarcão, 1996, 2001) e a renovação de um mandato social de equidade e qualidade para todos – o desafio maior do tempo actual, face a visões mercantilistas que se configuram como recuperadoras da legitimação da desigualdade educativa por oposição ao direito de todos a uma educação de qualidade.

No centro deste dilema situa-se a melhoria do agir e do saber profissional dos professores, que requer mais e mais rigoroso conhecimento das práticas reais através de

investigação focada, de modo a que seja possível desconstruí-las, interpretá-las e melhorar a sua qualidade e não apenas a bondade das suas intenções.

Referências

- Alarcão, I. (1996) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção Cidine, nº1. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001) – Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*, pp 12-23. Coleção Cidine, nº14. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc
- Joyce, B. e Weil, M. (1975) *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Joyce ,B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (1997). *Models of Learning- Tools for Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Marcelo, C. (2009) Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, nº 8: 7-21.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A.(2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Roldão, M.C., Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Alonso, L.(2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação nº 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-148.
- Roldão, M.C. (2007) Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2007, Jan-Abril. Vol.12, nº 34, 94-103.
- Roldão, M.C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista de Formação Docente*, nº 1, 2009.