

O CURRÍCULO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO:

desafios, exigências e dilemas da profissão professor

Margarida Clara Frias da Costa Paz Barroso¹ margaridafriaspazbarroso@gmail.com

Carlinda Leite carlinda@fpce.up.pt

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

Porto/Portugal

Resumo

Esta comunicação assenta numa investigação que aborda os desafios, as exigências e os dilemas da acção profissional dos professores no mundo e nas escolas da sociedade do conhecimento.

Configura-se o espaço de debate a partir da formulação de dois eixos de reflexão, que permitem valorizar: o currículo e os processos de desenvolvimento curricular; as mudanças educacionais e sua relação com os desafios, exigências e dilemas profissionais dos professores.

Parte-se de um conjunto de pressupostos, de perspectivas e de questões que justificam, fundamentam e orientam o trabalho de pesquisa com base no qual se pretende discutir se os professores estão a encontrar outros sentidos para a função que necessariamente têm de protagonizar no contexto das novas exigências que lhes são atribuídas.

Para tanto elegemos, como grupo-alvo do estudo um grupo de doze professores do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de escolas do distrito do Porto, que entrevistámos em *focus-group* e entrevistas semiestruturadas individuais, de forma a compreender como é que esses professores percebem as mudanças educacionais e sua relação com os desafios, exigências e dilemas profissionais, e quais as possibilidades de construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam e deste modo, podermos reflectir sobre o processo de redefinição do trabalho docente.

Palavras-chave: currículo; sociedade do conhecimento

Abstract

This communication is based on a research that addresses the challenges, demands and dilemmas of the professional role of teachers in the world and in the schools of the knowledge society.

The space of debate is set by the formulation of two axes of reflection, which allows to value: the curriculum and the processes of curriculum development; the educational changes and its relation to the challenges, demands and professional dilemmas of teachers.

¹ Bolseira da FCT (SFRH/BD/48466/2008), Doutoranda nas C.E. na FPCEUP, Investigadora Colaboradora do CIIIE

It starts with a set of assumptions, perspectives and issues that justify and guide the research upon which we intend to discuss whether teachers are finding other meanings to the function that necessarily they have to be the protagonists, in the context of new requirements assigned to them.

For this purpose we choose, as a target group of the study, a group of twelve teachers in the third cycle of Basic Education and Higher Secondary schools in the district of Porto, that were interviewed in focus-group and individual semi-structured interviews, in order to understand how teachers perceive the changes in education and their relation to the challenges, demands and professional dilemmas, and the possibilities of building other meanings to their work and, by this way, to reflect on the process of redefining the teaching activity.

Keywords: curriculum; knowledge society

INTRODUÇÃO

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

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

Um factor a ter em conta, como factor incontornável e estruturante da actividade dos professores, é o que diz respeito ao reconhecimento do hiato existente entre a escola e o mundo da vida, o qual se expressa através de rápidas e profundas alterações do conhecimento e das tecnologias que, contribuindo para modificar irreversivelmente a nossa vida quotidiana, obriga a escola a problematizar as suas exigências curriculares.

Este desafio requer que o ensino, no século XXI, não abarque apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o aprender a aprender, o alargamento dos horizontes e o desenvolvimento dos professores. “Quando os alunos dominam a informação e as competências necessárias, o resultado de cada experiência de aprendizagem não se traduz apenas na interiorização de conteúdos, mas também na maior

capacidade que adquirem de abordar futuramente tarefas de aprendizagem dentro e fora da escola”, sustenta Hopkins (2003:11), que corroboramos.

No quadro deste desafio, ancorando-nos no conceito de “organização aprendente” (Santos Guerra, 2000) e de “organização curricularmente inteligente” (Leite, 2003), onde a Escola se torna o pivô da criatividade e da capacidade organizacionais. Assim, procurámos neste trabalho dar a conhecer o modo como professores do 3.º CEB e do Ensino Secundário percebem os papéis que assumem na configuração e no desenvolvimento do currículo, bem como as percepções que constroem acerca do papel e da função da Escola, dos sentidos e das finalidades da educação escolar, do que se define por ensinar ou por aprender. Neste âmbito, interessa-nos também conhecer opiniões de professores sobre o que se configura por currículo e gestão curricular, e ainda sobre como constroem o seu desenvolvimento profissional e a vivência escolar na sua adequação às exigências colocadas pelo novo paradigma do ensino na sociedade do conhecimento.

É, pois, no âmbito deste espaço de reflexão que se justifica o propósito de abordar, nesta apresentação, e em primeiro lugar, se os professores estão inevitavelmente condenados a fazer mal o trabalho que deles se espera ou se se terá de repensar, antes, o exercício da docência em função de outras intenções, de um novo conjunto de compromissos e de dilemas educacionais profissionais apoiado num corpo de referenciais teóricos que sustente a assunção de práticas educativas congruentes com tais preocupações, tais compromissos, tais dilemas e tais referenciais.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Abordar a Escola como organização aprendente é pertinente enquanto ponto de “apoio para a mudança educacional e social”, tal como sustentam Senge *et al* (2005:17). Ainda segundo os mesmos autores, as organizações aprendentes assentam a sua aprendizagem em cinco disciplinas: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico. Esta perspectiva pressupõe que as pessoas trabalhem em equipa, situação que potencie as possibilidades de se ajustarem e responderem mais eficaz e rapidamente às transformações e exigências do ambiente que as rodeia. É nesta linha que concebemos a Escola como organização aprendente, ou seja, aquela em que se cria um ambiente de aprendizagem que é mobilizada na configuração de processos de melhoria. Por outro lado, entendemos que a construção experienciada e vivenciada da aprendizagem é um processo contínuo em constante reformulação quer de conceitos, relativos a novas visões do mundo e a novos paradigmas culturais, quer de procedimentos que se vão identificando como mais adequados ao conhecimento organizacional e ao envolvimento colectivo da melhoria educacional. A Escola que se pensa e se avalia como organização aprendente, dentro do seu projecto educativo, é uma instituição que se caracteriza como emancipatória e se estabelece como um local onde se vivencia a cidadania dos que ali trabalham e dos que ali estudam, contextualizando a vida real. No

quadro destas ideias, reconhece-se o papel crucial que os professores assumem na reconfiguração do currículo prescrito a nível nacional. Dito de outro modo, a escola reflexiva é percebida como organização que aprende através da interação mútua entre os seus membros, pois só assim se constrói como um ambiente dinâmico, flexível e aberto.

Dentro desta perspectiva, dinâmicas no âmbito do entendimento do “professor investigador”, do “professor reflexivo” e do “professor configurador do currículo”, aparecem associados à institucionalização de modos de fazer da escola local de decisão para a promoção da justiça social (Connell, 1997). Dito por outras palavras, estas perspectivas pressupõem um tomar de consciência da natureza histórico-social do currículo como “realidade socialmente construída, que caracteriza a escola como instituição em cada época” (Roldão, 1999: 26) e de construção em permanente devir, abandonando, deste modo, uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas. Fazer com que alguém aprenda tem vindo a substituir a ideia de “dar” matérias predominantemente pela via da fala dos professores, apoiada num manual que rigidamente se segue. O trabalho que cabe à escola é garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social (Roldão, 2008). Conforme Gomes (2006: 4),

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

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

Nesta linha, e continuando a convocar Young (2010), há um conjunto de dimensões chave na base de variações na forma de organização do conhecimento no currículo – entre o isolamento de disciplinas e matérias e a sua conectividade; entre o isolamento do conhecimento teórico relativamente ao do quotidiano ou senso comum e a sua integração; entre a assunção de que o conhecimento forma um todo coerente no qual as práticas estão relacionadas de forma sistemática e a de que ele pode ser dividido em elementos separados e reagrupados pelos aprendentes e pelos professores em várias combinações diferentes.

Na construção do conhecimento a escola, umas vezes acusada de imobilismo mas também reconhecida como geradora de mudança, é um instrumento de liberdade e de valorização dos indivíduos e das sociedades, sobretudo num tempo em que o acesso ao mesmo se constitui cada vez mais em poderoso critério de pertença ou de exclusão social (Giroux, 1986). Nesta perspectiva é fundamental que os seus actores assumam a questão do currículo na tripla vertente: do que é, para que serve e a quem serve? Ou seja, e dito de outra forma - o que se quer fazer aprender na escola? a quem? e para quê?. Segundo Roldão (2008), o currículo escolar só tem razão de ser se com ele se pretendem criar novas competências nos alunos. Não podemos mais entender o currículo como apenas um conjunto de conteúdos a que correspondem um conjunto de conhecimentos inertes que se esquecem. “Uma escola que se preocupa não com o que ensinar, mas sim com o como ensinar o que outros dizem ou querem que se ensine, por forma a que se preparem os alunos para um fim determinado e para o exercício de um papel na sociedade que é para cada um prescrito, o currículo é sinónimo dos objectivos a atingir e é estruturado de forma que os professores tenham pouca possibilidade de o alterar, desejando-se que assumam o papel de consumidores desse currículo concebido a nível nacional” (Leite 2003: 150).

Ainda recorrendo a esta ideia (Leite, 2003), torna-se premente uma nova concepção de escola e de educação que se reconheça enquanto orientada para o aluno enquanto sujeito individual e membro de uma sociedade, sendo fundamental, nesta concepção curricular, a participação activa dos educadores e educandos em reflexões sobre os valores presentes que levam ao desenvolvimento de competências para decidir e intervir conscientemente nas situações reais.

Quando nos referimos a competências, estamos a seguir a ideia de Perrenoud (1995), ou seja, a conceber o saber na sua relação com a capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental, ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles.

METODOLOGIA

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

Assim, a pesquisa seguiu uma orientação de natureza qualitativa dirigida para captar opiniões de professores/as dos ensinos básico e secundário de escolas do distrito do Porto. Para isso, recorremos, enquanto procedimento de recolha dessas opiniões, a uma discussão focalizada (Galego *et al*, 2005), gerada no seio de dois grupos, cada um constituído por seis professores, e a entrevistas semi-estruturadas aos mesmos professores, organizadas em torno de várias questões sobre o currículo e a sua gestão. A escolha

desta metodologia resultou da intenção de se desejar captar pontos de vista próprios, que se relacionam com a presença das marcas pessoais e as suas articulações com os contextos sociais, económicos, políticos e culturais em que estão inseridas as escolas dos professores autores desses pontos de vista. Também o critério da qualidade dialógica foi assumido, no sentido de promover o debate e a reflexão entre os professores, pois, na sequência das ideias de Zeichner (1993), o vínculo com a prática aparece exibido na discussão focalizada de grupos de professores porque, nas suas respostas, expressam as suas vivências e os sentidos que às mesmas atribuem.

O recurso ao *focus-group*, como técnica de recolha de dados, junta pares com relações entre si pré-existentes ao cenário de investigação, valoriza a tomada de consciência, assenta na produção discursiva do grupo e dá todo o poder aos participantes, construindo-se um sentido colectivo, negociado, contribuindo para a reelaboração das identidades. O recurso às entrevistas semi-estruturadas e criativas teve a intenção de captar o imediato, a situação concreta, e perceber de que modo é que se está a afectar o que vai sendo comunicado, havendo um contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado e uma fraca directividade, na medida em que, embora as questões colocadas não sejam inteiramente abertas, são orientadas por um conjunto de perguntas guia.

Os focos de atenção nestes dois procedimentos de recolha de dados foram: o currículo que os/as professores/as ensinam; a adequação do currículo ao que se espera hoje da escola; a adequação ou não do currículo às aprendizagens dos alunos; como aprendem os alunos para quem o currículo se revela desajustado; estratégias a que recorrem os/as professores/as para superar esse desajustamento; se intervêm ou não na tomada de decisões curriculares; se a escola organiza ou não actividades exteriores à sala de aula e se, caso afirmativo, participam ou não nessas actividades; sobre a importância que é dada à aprendizagem dos alunos pela escola, pelos próprios alunos, pelos professores e pela sociedade em geral e qual a importância que a escola dá à problemática da aquisição das aprendizagens e do conhecimento.

A análise dos dados recolhidos foi feita pela técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1997: 29), tem como objectivos a “ultrapassagem da incerteza” e “o enriquecimento da leitura”.

Na medida em que, segundo a mesma autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando a entrevista semi-estruturada e a discussão focalizada em determinados temas, na investigação que aqui se apresenta, a intenção foi pôr em evidência a “respiração” de uma entrevista não directiva a esse conjunto de professores também organizados em grupos focalizados, em determinada discussão (*ibidem*: 31).

Não deixámos de considerar as palavras e os seus significados, os contextos em que as ideias foram expressas, a consistência interna, a frequência e extensão dos comentários, a especificidade das respostas, e a

importância da identificação das grandes ideias. Conforme é apontado por Berger (1992), privilegiou-se a epistemologia da escuta e do sentido.

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

Recorremos a Habermas e à sua teoria da acção comunicativa, tratada por Gonçalves (1999) quando afirma que, as comunicações estabelecidas entre os sujeitos através da fala dizem sempre respeito ao “mundo objectivo das coisas”, ao “mundo social das normas e instituições”, bem como ao “mundo objectivo das vivências e dos sentimentos” (*idem*: 123).

RESULTADOS - INTERPRETANDO VOZES DE PROFESSORES

Ao abordarmos a evolução das políticas enquadradoras do currículo referimos que, seja qual for a prática educativa escolar, está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular, visto que, esta actividade é inerente a qualquer prática docente. Assim, a análise de conteúdo encaminhou-nos para quatro grandes categorias a saber: *o papel dos professores no currículo; recurso dos professores à reflexão e à investigação; à ênfase colocada pelos professores na justiça social* e uma última categoria *orientações do currículo e da aprendizagem*.

Quanto ao papel dos professores no currículo, é patente quererem assumir um papel mais activo na gestão e desenvolvimento curriculares, reagindo aos constrangimentos que um currículo nacional rígido imprime. Assim, particularizando algumas das respostas obtidas tanto em *focus-group* como nas entrevistas, no que diz respeito à questão da intervenção de cada um/uma na tomada de decisões curriculares os/as professores/as entrevistados /as são unânimes em manifestar a percepção de que não intervêm ou então intervêm muito pouco e sempre a nível do grupo disciplinar. Quando se trata de anos de exame “há que andar com a matéria muito certinha” como afirma o professor E1. No ensino especial o professor E4 refere a possibilidade de ser substituída inclusivamente, por exemplo, a disciplina de matemática por uma outra de carácter mais profissionalizante, bem como a adopção de mais tempo para determinadas aprendizagens, com a finalidade de atingir os objectivos mínimos pré definidos. Os/as professores/as entrevistados participam nas actividades de enriquecimento curricular mais relacionadas com as suas turmas e as suas disciplinas, referindo alguns deles a profusão de actividades que chegam a roubar tempo ao normal funcionamento do currículo. É o caso do professor E4, que leva a cabo na área da orientação profissional a organização de palestras com as Forças Armadas para elucidação dos jovens sobre a possibilidade de carreira nas mais diversas áreas, dado que nas FA há carpinteiros, cozinheiros e outras profissões. E2 manifesta preocupação com a não avaliação séria dessas mesmas actividades tendo como resultado um desinteresse por parte dos

alunos, não se alcançando os objectivos propostos. O professor E1 interpreta como única preocupação dos seus colegas a sua própria avaliação como móbil da organização de tal profusão de actividades.

Quanto ao recurso à reflexão e à investigação, os professores a que esta investigação se reporta têm uma postura reflexiva e investigativa que se reflecte na análise que fazem ao currículo bem como na escolha de estratégias que defendem e assumem para o trabalho em sala de aula. Particularizando algumas das respostas obtidas tanto em *focus-group* como nas entrevistas e relativamente à questão de como aprendem os alunos para quem o currículo é desajustado e quais as principais estratégias que os/as professores/as levam a cabo para que essa aprendizagem aconteça, os professores E1 e E7 entendem que as aulas de apoio resolvem esse desajustamento, enquanto o professor E3 refere a falta de resposta por parte do ensino regular, aparecendo os cursos dos CEF a oferecer alguns currículos mais práticos em ordem à aprendizagem de uma profissão. E4 defende uma pedagogia diversificada só possível levar a cabo com um segundo professor na sala de aula. Por outro lado, as estratégias a que os professores recorrem para superar esse desajustamento do currículo passam por trabalhos de grupo, consultas na internet, planificação das aulas muito voltada para as características do grupo turma, referindo-se quase todos os entrevistados à influência positiva que as experiências trocadas informalmente com os colegas trazem para a descoberta de novas estratégias a aplicar. Só o professor E4 refere a formação especializada que adquiriu para aplicação de pedagogias diversificadas e o professor E5 diz basear-se nas teorias da aprendizagem.

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

Quanto às orientações do currículo e da aprendizagem, as práticas que defendem na gestão e desenvolvimento do currículo e o modo como vivem a profissão num momento de tão grandes desafios, estão desajustadas da formação inicial que consideram insuficiente. Na discussão em *focus-group*, os professores discutiram o modo como concretizam e gerem o currículo pré definido, o modo como vivem a profissão e ainda como entendem dever a escola reagir às mudanças prescritas pela tutela. Pelos dados recolhidos constatámos que o entrevistado F1 entende que o professor deve ser um moderador e ter uma boa

relação afectiva com os alunos; o professor F8 diz procurar não ser um transmissor de conhecimentos mas, sim, levar os alunos ao conhecimento, aspecto que, segundo o mesmo, não se aprende o modo de o fazer durante a formação inicial.... O professor F3 refere-se ao momento de grande desafio que os professores estão a viver, defendendo que a formação dos professores deve ir no sentido de se abandonar o ensino tradicional, para que a escola deixe de ser apenas transmissora de conhecimentos e passe a ser a escola da vida. Os professores F4, F5, F9, F12 assumem que o professor deve ser um transmissor de conhecimentos, porque essa função tem obrigatoriamente que ser cumprida, dado que há um currículo nacional imposto.

Quando é colocada aos grupos a questão de - como deve reagir a escola às mudanças prescritas e legisladas pela tutela – as respostas são praticamente unânimes em exprimir a obrigatoriedade desse cumprimento, mas, ao mesmo tempo, os professores F11, F6, F7, F3 e F10 pronunciam-se sobre a necessidade de o professor assumir um papel reflexivo. Referem, também, a importância do envolvimento da escola na implementação de ajustamentos a introduzir nos currículos da formação inicial bem como da formação contínua dos professores. Relativamente ao resultado das entrevistas, quando pedimos que se pronunciassem sobre o currículo que ensinam ou pensam dever ensinar, os/as entrevistados/as, de um modo geral, consideram os currículos extensos e demasiado ambiciosos, dadas as condições reais de precariedade ao nível dos conhecimentos dos alunos. Os professores E3, E6 e E7, actualmente ligados total ou parcialmente ao ensino profissional, dizem dispor de orientações na abordagem de temas-problemas sugeridos no currículo, a par de dificuldades logísticas para levar a cabo essas orientações. Os professores E2 e E4 referem faltas graves de conexão entre currículos de anos sequenciais.

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

CONCLUSÕES

Tendo esta investigação como objecto de estudo o papel dos professores no currículo e nos procedimentos de construção da aprendizagem, os dados recolhidos e analisados permitem-nos concluir que os/as professores/as envolvidos nesta investigação:

- Querem assumir um papel mais activo na gestão e desenvolvimento do currículo e sentem os constrangimentos de um currículo nacional rígido;
- Têm uma postura reflexiva e investigativa que se reflecte na análise que fazem ao currículo bem como na escolha de estratégias que defendem e assumem para o trabalho em sala de aula;

- Assumem grande preocupação no papel da escola como geradora de justiça social e formação cidadã dos seus alunos;
- Consideram que o modo como vivem a profissão num momento de tão grandes desafios, nomeadamente ao nível dos processos de gestão curricular, estão desajustadas da formação inicial que consideram ter sido insuficiente.

Em síntese, vislumbra-se o envolvimento com que estes/as professores/as pretendem interagir na definição de currículos coerentes com uma Escola que querem mais justa e verdadeiramente produtora de conhecimento. Neste sentido, parece manifestarem a necessidade de construção de um currículo não alheio às exigências da nova geração, não irrelevante e inútil para as suas vidas futuras, na emergente e evolutiva sociedade do conhecimento e da aprendizagem. Nela se impõe, com urgência, uma profunda revisão e transformação dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem tradicionais que se irão reflectir no currículo da sociedade do conhecimento. Na opinião destes/as professores/as deste modo promover-se-á uma transformação das escolas, ao mesmo tempo que um enriquecimento significativo da vida comunitária em democracia, e que contribua local e globalmente para a construção de um mundo melhor para todos.

Na continuidade desta constatação, é nossa intenção dar sequência ao trabalho de aprofundamento que estamos a realizar no sentido de perscrutar nos seus contributos as posições que os professores assumem sobre conhecimento teórico *versus* conhecimento quotidiano ou de senso comum – princípio da insularidade – ou posições que têm sobre as fronteiras e classificação entre as disciplinas que reflectem características do próprio conhecimento, encarando-as, ou não, como sendo um produto de circunstâncias e interesses históricos particulares, tal como prevê o princípio da hibridez (Young 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael & BEANE, James (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata S.L.;
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- BERGER, Guiy (1992). A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4:23-26;
- CONNELL, R. William (1997). *Escuelas e justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- GALEGO, Carla & GOMES, Alberto (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o “Focus group” como instrumento de investigação* In *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184;

- GONÇALVES, Maria Augusta Salin (1999). *Teoria da acção comunicativa de Habermas; possibilidades de uma acção comunicativa de cunho interdisciplinar na escola* in Educação e Sociedade, ano XX, n.º66, Abril/99, p. 132,133;
- GOMES, Álvaro. (2010,Junho 9). “O problema não é o que funciona mal, mas saber o que funciona bem” www.educare.pt/educare.
- GIROUX, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: VOZES.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores SA.
- NÓVOA, António (1991). O passado e o presente dos professores in António Nóvoa (org) (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora;
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora;
- ROLDÃO, Maria do céu (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença;
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000). *A Escola que aprende*. Porto: ASA
- SENGE, Peter et al (2000). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- SENGE, Peter (2005). *A Quinta Disciplina. Arte e prática da organização que aprende* Rio de Janeiro.
- YOUNG, Michael (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.