

Percepções de antigos alunos do Ensino Básico (1.º Ciclo) sobre a qualidade da formação inicial a partir da prática: Estudo sobre a construção do conhecimento profissional na formação inicial

Carlos Silva & Luisa Alonso

(Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança)

1. Introdução

Considerando a crescente importância de um modelo de currículo centrado no desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996) e em perspectivas teóricas construtivistas (Coll, 1991a, 1991b) na construção do conhecimento profissional (Montero, 2001) e na formação de professores (Marcelo, 1999), neste texto alude-se a um estudo de investigação onde pretendia-se avaliar, de forma diferida, o currículo de formação da licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, tendo em vista o seu papel na construção do conhecimento profissional integrado e relevante para mudança das práticas curriculares na escola actual. De forma concomitante era objectivo da investigação compreender como é que estes professores definem a sua identidade e projecto profissional e pessoal resultante da interacção entre as experiências de aprendizagem da formação inicial e a imersão nas práticas dos contextos escolares, bem como perceber a relevância atribuída ao Projecto Curricular Integrado, como dispositivo para a construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar.

O estudo longitudinal envolveu três coortes (estudantes formados entre 2002 e 2004), das quais foram seleccionados três grupos de cinco estudantes. Entrevistas de grupo semi-estruturadas, reflexões individuais escritas, como síntese do conteúdo das entrevistas, e comentários escritos resultantes da interacção num blog concebido para o efeito, foram os instrumentos de recolha de dados usados.

Neste texto, para além da apresentação do desenho do estudo, fazemos uma síntese da avaliação sobre a formação inicial (professores do 1.º Ciclo do ensino Básico, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho), enquanto processo de construção do conhecimento profissional, através de leituras transversais da análise de dados dos três tipos de fontes de informação: as entrevistas, os registos escritos e o blog, resultando na selecção e discussão de temáticas/categorias transversais e emergentes.

2. Pressupostos epistemológicos da investigação

Do ponto de vista teórico podemos dizer que a investigação, que faz parte de um plano de estudos conducentes à obtenção do grau de doutoramento, sustenta-se em alguns pressupostos epistemológicos, dos quais damos conta, ainda que apenas recorrendo à sua apresentação em forma de tópicos a precisarem de ser explorados e aprofundados.

1) Um primeiro pressuposto diz respeito ao *questionamento do verdadeiro sentido da escolarização*, da *profissionalidade docente* e, em consequência, da *formação de professores* neste mundo repleto de complexidade, de contradições e de ilusões (Hargreaves, 1998), que tem levado a resultados muito aquém das promessas da modernidade (Giddens, 2002) e das legítimas expectativas das populações.

2) Estamos também perante a necessidade de pensar num *paradigma de currículo integrador* (Torres, 1987, 1994; Cañal, 1997; Alonso, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b) que ultrapasse o reducionismo e dualismo das diferentes concepções, sobretudo das academicistas e tecnicistas, que não explicam nem dão respostas capazes relativamente à crescente complexidade, problematicidade e dinamicidade da educação escolar que o currículo hoje em dia representa, no sentido de permitir compreender a realidade, bem como orientar a intervenção e a investigação sobre a mesma numa perspectiva integrada.

3) Do ponto de vista da *formação de professores*, apesar do avanço verificado na sua conceptualização, por parte das instituições de formação (Roldão, 2001; Formosinho, 2001), continuamos confrontados com obstáculos e práticas provenientes de um certo apego a concepções positivistas, com uma “visão aplicativa, instrumental e não-ética das relações teoria-prática” (Alonso e Silva, 2005: 47). O desenvolvimento da *profissionalidade docente*, segundo uma “concepção construtivista e cultural” (Alonso, 2001: 27), que permite enfrentar os desafios da escola actual, induz a necessidade de trabalhar com um perfil profissional docente, cuja função central passa por “estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral, enquanto indivíduos e cidadãos” (*Ibid.*: 27). Trata-se de um “profissional apetrechado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva” (*Ibidem*), em diferentes âmbitos do exercício da função docente.

4) O problema da *construção do conhecimento profissional*, enquanto processo dinâmico e dialéctico entre os conhecimentos académicos, as concepções e crenças ideológicas e as experiências práticas (Porlán *et al.*, 1996; Alonso, 1998), que possibilita o “aprender a ensinar”, nas suas diversas e complexas vertentes, também designadas como “conhecimentos práticos” do saber profissional (Marcelo, 1999; Montero, 2001).

5) Preocupa-nos, em última instância, a necessidade de tornar significativa a relação entre os *processos de formação inicial dos professores*, nomeadamente ao nível do *perfil profissional docente* que orienta a construção do conhecimento profissional¹, e as *exigências do currículo escolar* ao nível

das *aprendizagens que se preconiza*, no Sistema Educativo Português, como forma de levar as crianças a enfrentar com sucesso os desafios da sociedade moderna, cada vez mais complexa, problemática e dinâmica.

6) Nesta investigação está em causa o estudo de um modelo de formação/educação com raízes construtivistas, ecológicas, críticas e humanistas onde a integração curricular e as relações teoria-prática se assumem como valores e instrumentos intrinsecamente partilhados (Alonso, 1998), tanto do ponto de vista da formação dos professores, como do currículo e da aprendizagem escolar. A formação de professores configura-se através de um projecto de formação e de um perfil profissional docente próprio, que se desenvolve e concretiza a partir da experiência e dos referenciais teóricos do Projecto PROCUR (Alonso, Magalhães & Silva, 1996; Alonso, 1998; Alonso *et al.*, 2002). A Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001) estrutura-se em larga medida a partir de experiências de projectos com raízes construtivistas e sócio-críticas, onde o Projecto PROCUR se evidencia com particular relevo, o qual se assume como um referencial para o currículo e a aprendizagem escolar, através da construção, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares Integrados.

7) O modelo de trabalho do *Projecto PROCUR* pressupõe o desenvolvimento de *processos de investigação-acção colaborativa*, através de um conjunto de princípios e procedimentos curriculares e pedagógico-didáticos comuns aos processos de ensino e aprendizagem da escolaridade básica e da formação inicial e contínua dos professores. A *construção de Projectos Curriculares Integrados* (Del Carmen e Zabala, 1991; Zabala, 1992; Alonso, 1994, 2001) surge como um dispositivo para a inovação educativa e para o desenvolvimento profissional, que se concretiza no desenvolvimento de *actividades integradoras*, as quais se estruturam em torno de *questões e problemas sócio-naturais significativos* (MEC, 1993; Busquets, 1994; Lucini, 1994; Álvarez, 2000), segundo uma metodologia de investigação de problemas, que promove a construção reflexiva, crítica e colaborativa do conhecimento escolar (Porlán, 1993; Alonso e Lourenço, 1998; Zabala, 1999; Alonso, 2005), bem como promove atitudes de investigação-acção colaborativa no processo de construção do conhecimento profissional (Porlán *et al.*, 1996; Alonso, 1998; Marcelo, 1999; Montero, 2001).

8) Interessa-nos também problematizar a identidade e a condição actual do professor do 1.º Ciclo (Alonso & Roldão, 2005; Lopes, 2007) que se encontra numa encruzilhada de contradições e de exigências colocadas por uma sociedade moderna, com demandas de novos papéis para a escola e para os professores, onde se evidencia um olhar tardio para os primeiros anos de escolaridade, impregnado de arrependimento pelo longo período de abandono dessa realidade. Acresce que se consciencializa a inadequação de uma “forma escolar” (Roldão, 2005:20) ao mundo actual, persistente na cultura profissional, que influencia a indução e a socialização profissional dos novos professores. Estes novos professores, por sua vez, são também vítimas na sua formação de uma lógica académica, “mais ligada ao ‘professar’ que ao ‘fazer aprender’” (*Ibid.*), que reivindica, de forma contraditória com as suas práticas, “teorizações da prática profissional portadoras de inovação e reconceptualização da prática

docente” (*ibidem*). Esta identidade do professor do 1.º Ciclo, embora em franca evolução, continua muito influenciada, no início deste milénio, por características que promovem as suas contradições, sintetizadas por Lopes (2007) em três dimensões: (1) uma ‘história de domínio e subjugação’, (2) ‘uma profissão de mulheres’ e (3) com culturas escolares de ‘mínimos denominadores comuns’, que trazem enormes dificuldades às “tentativas de criação de novas culturas e identidades profissionais” (*Ibid.*: 130).

Em síntese, em face dos pressupostos epistemológicos apresentados, move-nos a procura de *coerência* entre as práticas de formação inicial de professores e as exigências do currículo escolar, bem como as condições necessárias para os professores principiantes se integrarem nos contextos profissionais. Assim, como Beane (2000) refere, também acreditamos que a interacção continuada entre as experiências e o significado é crucial para outorgar coerência ao currículo, quer seja da formação de professores, quer seja da educação básica.

2.1 Premissas da investigação

Em face dos pressupostos epistemológicos enunciados, a investigação orientou-se por premissas, de natureza dialéctica, dilemática e complexa, que permitiram enquadrar o trabalho de investigação e fazer uma síntese das nossas preocupações como formador e investigador, onde a questão da construção do conhecimento profissional e a condição de ser professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Alonso & Roldão, 2005) assumem um carácter transversal, a saber: a) sobre os processos de formação inicial de professores – racionalidade técnica e reprodutora *versus* racionalidade sócio-constructivista e inovadora; c) sobre o Projecto Curricular Integrado – dispositivo burocrático *versus* projecto de construção pessoal e social; d) sobre o perfil profissional docente – funcionário do estado, reprodutor e executor rotineiro e acrítico *versus* profissional prático reflexivo, investigador num contexto de colaboração.

3. Questões da investigação

Com base nos pressupostos epistemológicos e nas premissas da investigação, no sentido de orientar e regular os processos de indagação e de delimitar os propósitos da investigação, colocámos três questões, para as quais, ao longo da mesma, se procura problematizar as respostas mais adequadas.

a) Como avaliam os professores principiantes o seu currículo de formação, enquanto contexto orientador/regulador do processo de construção do conhecimento profissional relevante para a inovação das práticas curriculares?

b) Que relevância atribuem os professores principiantes ao Projecto Curricular Integrado, como dispositivo teórico e metodológico para a construção do conhecimento profissional e do conhecimento

escolar?

c) Como definem o seu projecto profissional e pessoal à luz dos contributos da formação inicial e do período de indução?

4. Metodologia da investigação

O *estudo empírico* situa-se no período de indução profissional e procura averiguar, a partir da análise das concepções resultantes do processo de construção do conhecimento profissional durante a formação inicial e do próprio período de indução profissional, se estamos perante um processo de continuidade e reforço de um perfil profissional caracterizado pela reflexão, colaboração e investigação (Schön, 1983, 1987; Stenhouse, 1984), constructos-chave do modelo de formação baseado no Projecto PROCUR (Alonso, 1998), e pela inovação das práticas ou se, pelo contrário, em face das primeiras experiências profissionais, entramos num processo de descaracterização e de socialização adaptativa (Lacey, 1977). Nestas circunstâncias o estudo assume também características de investigação-acção colaborativa, como estratégia de intervenção e formação para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes (Esteban, 2003).

Do ponto de vista do desenho metodológico do estudo trabalhamos com professores principiantes formados pela Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, durante o triénio de 2002-04. Na medida em que recolhemos os dados durante o ano lectivo de 2005-06, os professores principiantes completaram no final desse ano lectivo, conforme o ano de conclusão da formação inicial, 4, 3 e 2 anos de experiência profissional, respectivamente.

A uma amostra de conveniência de cinco professores principiantes de cada ano realizámos três entrevistas de grupo semi-estruturadas (Cohen & Manion, 1990; Olabuénaga, 1996), sobre as seguintes temáticas: a formação inicial, o período de indução profissional e o projecto profissional e pessoal. Para cada entrevista havia um conjunto de materiais de estimulação de memória que foram consultados previamente ou durante a realização das entrevistas, relacionadas com as temáticas propostas e a construção do conhecimento profissional.

A seguir a cada entrevista foi solicitado a cada professor principiante a realização de um registo escrito tendo em vista: (a) a meta-análise acerca de alguns aspectos relacionados com o âmbito discutido na entrevista de grupo; (b) a argumentação sobre uma temática, onde se procurasse apreender, de uma forma prática, algumas das opiniões assumidas durante a entrevista.

Para acompanhar as séries de três entrevistas de grupo, disponibilizou-se um blog de discussão, denominada “Ser Professor do 1.º Ciclo”, concebido para fazer a mediação, tanto do ponto de vista da meta-análise acerca das sessões de trabalho, como da própria organização do processo de investigação. Pretendia-se prolongar e alargar a discussão suscitada no seio dos grupos durante as entrevistas e manter um espírito de pertença a uma comunidade de investigação sobre a construção do conhecimento profissional e a condição de ser professor do 1.º ciclo.

5. A formação inicial enquanto processo de construção do conhecimento profissional

Como dissemos, a discussão dos resultados que a seguir apresentamos pretendem ser uma síntese que obedece a uma leitura transversal do tratamento e análise de dados efectuados, de acordo com o desenho do estudo apresentado, através da selecção de temáticas/categorias transversais e emergentes, centradas na formação inicial enquanto processo de construção do conhecimento profissional.

1) “Formação inicial de qualidade”. Segundo os dados apurados estamos perante uma formação inicial de qualidade. Neste sentido, há uma valorização, na sua globalidade, da formação inicial de forma muito positiva, referindo-se a um nível superior de qualidade, per si, e quando comparada com outros cursos/modelos de formação.

Alguns dos argumentos apresentados para corroborar desta opinião salientamos os seguintes aspectos: – a abrangência da formação apreciada como um aspecto favorável para dar respostas à diversidade nas práticas; a elevada consciência dos processos de construção do conhecimento profissional; – o conhecimento detalhado das orientações curriculares do 1.º Ciclo do Ensino básico; – a valorização da aprendizagem de competências de aprender a aprender, de investigação, de colaboração, de reflexão; – a competência na construção de Projectos Curriculares integrados; o trabalho/práticas com uma perspectiva de diferenciação pedagógica e de articulação curricular.

2) “Perfil profissional e modelo curricular”. Os professores principiantes identificam e valorizam o trabalho de um perfil profissional para a construção do conhecimento profissional e a existência de um modelo curricular para a Prática, elementos de identidade da formação inicial do Instituto de Estudos da Criança e da profissionalidade docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Algumas das referências que nos ajudam a definir esta temática são formalizadas da seguinte forma: – estamos perante a sistematização de um perfil profissional baseado na investigação, reflexão e colaboração, característico dos processos de formação desenvolvidos pelo Instituto de Estudos da Criança, motivo de diferenciação positiva da formação inicial; – a existência de um modelo curricular para a prática profissional, com processos típicos de planificação, acção, reflexão, sustentados em processos de supervisão; – encontramos neste ponto referências explícitas às áreas de Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica como responsáveis fundamentais ao nível do trabalho do perfil profissional e dos processos de iniciação à prática profissional, com particular destaque dos processos desenvolvidos ao longo dos 3.º e 4.º anos da formação inicial; – a consciência por esta via da formação inicial, e da explicitação do perfil profissional e do modelo curricular para a prática, como uma primeira etapa de processos de formação e construção e conhecimento ao longo da vida.

3) “A Prática Pedagógica na formação”. Nesta temática realçamos a reivindicação de recentrar a formação nas Práticas Pedagógicas. Esta constatação faz-se pela valorização dos contactos com os

contextos escolares desde o primeiro ano do curso numa perspectiva progressiva de conhecimento dos contextos e de imersão no espaço sala de aula. Faz-se também pela referência à pertinência de situações de articulação explícita de determinadas componentes da formação com a Prática Pedagógica. Faz-se ainda pela constatação do papel central atribuído à Prática Pedagógica na formação inicial, bem como às disciplinas de Desenvolvimento Curricular e Seminário, como componentes de fundamentação e articulação curricular e gestão dos processos formativos.

Nesta temática podemos ainda acrescentar algumas referências que nos ajudam a traçar uma perspectiva global da centralidade da Prática Pedagógica nos processos formativos: – como já dissemos, há uma diferente valorização entre os processos de Prática Pedagógica dos 1.º e 2.º anos e dos 3.º e 4.º anos, sobretudo atribuída ao contacto directo com as crianças e à intervenção na prática que acontece sobretudo numa fase adiantada da formação; – a reivindicação de uma efectiva articulação entre as Práticas Pedagógicas e as diferentes Didácticas, sustentada quer na constatação da sua pertinência, em função dos exemplos bem sucedidos, que resultam em ganhos significativos na formação; quer na assunção de uma dupla penalização, que se configura na desarticulação da formação e na duplicação do trabalho académico. – a necessidade do reforço do trabalho relacionado com a gestão da oferta da diversidade de contextos de formação, nomeadamente ao nível do equilíbrio entre contextos urbanos e rurais, de contextos com diferentes anos de escolaridade e sobretudo o 1.º ano, devido à iniciação à leitura e escrita, que se configura como uma preocupação central dos professores principiantes; – uma maior implicação nos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos; – sendo o estágio uma realidade construída e protegida, considera-se necessário a promoção de momentos de diferenciação no desempenho individual.

4) “Projecto Curricular Integrado”. Nesta temática os professores principiantes identificam o trabalho pedagógico baseado no modelo curricular de Projecto Curricular Integrado (e da aquisição dos dispositivos para sua concepção, desenvolvimento e avaliação), como um processo decisivo na construção do conhecimento profissional. A utilização do Projecto Curricular Integrado é encarada como um construto fundamental na regulação/mediação dos processos de aprendizagem dos alunos, bem como na gestão/regulação do trabalho curricular e pedagógico dos professores.

Consideram-se ainda outros aspectos sublinhados pelos professores principiantes para destacar a importância do trabalho com o Projecto Curricular Integrado, tais como: – o desenvolvimento de competências de investigação, planificação, reflexão e colaboração; – um conhecimento detalhado e aprofundado das orientações curriculares nacionais; – a promoção do desenvolvimento de práticas de integração curricular; – a valorização de conceitos associados ao desenvolvimento de projectos curriculares, tais como, os princípios educativos, questões geradoras, actividades integradoras, experiências de aprendizagem, mapa de conteúdos; – o reconhecimento do trabalho curricular e pedagógico de acordo com os pressupostos do Projecto Curricular Integrado como um elemento distintivo e de reconhecimento da qualidade da formação promovida na licenciatura do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Estudos da Criança.

5) “Projecto de formação”. Quanto ao projecto de formação da licenciatura do 1.º Ciclo do Ensino básico, os professores principiantes consideram haver desequilíbrios no trabalho das diferentes dimensões do conhecimento profissional prático, sobretudo relacionado com o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento psicológico do aluno, o que evidencia algumas insuficiências na coerência do projecto de formação. A inconsistência no trabalho do conhecimento profissional prático e atribuído à falta de um projecto global articulado, bem como a problemas de adequação/pertinência e mesmo desempenho de algumas componentes da formação.

Neste sentido, os professores principiantes consideram que a formação trabalhou muito bem a dimensão do “conhecimento de si mesmo”, característica relacionada com a qualidade e a diferenciação positiva que fazem da formação. Apresentam depois perspectivas diferenciadas sobre o “conhecimento dos alunos e da aprendizagem”, tais como a inconsistência nos processos e nos conteúdos relativos ao conhecimento do desenvolvimento da criança e a estratégias pedagógicas (indisciplina, resolução de conflitos, motivação,...). Consideram também necessária a redefinição do papel da área de Necessidades Educativas Especiais com um reforço tanto no tempo como no conteúdo, em função da relevância apresentada e da influência da mesma para o desempenho profissional. Sobre o “conhecimento curricular” fazem uma apreciação muito favorável, apresentando como indicadores o conhecimento do currículo escolar, o desenvolvimento de práticas de diferenciação e inovação curricular, a integração e articulação curricular, a construção de Projectos Curriculares Integrados. Ainda sobre o “conhecimento curricular” consideram o trabalho na avaliação como um aspecto a melhorar. Por fim, consideram existir lacunas consideráveis ao nível do ‘conhecimento do conteúdo’, tido como demasiado ‘teórico’ e com ausência de referências práticas. Há, neste sentido, a identificação explícita a conteúdos didácticos da Matemática e da Língua Portuguesa, sendo neste último caso por demais evidente a referência aos métodos de leitura e escrita.

6) “Processos metodológicos e avaliação”. Esta categoria chama a atenção para a falta de isomorfismo pedagógico em algumas componentes da formação com processos metodológicos e de avaliação contraditórios com os discursos enunciados.

Os professores principiantes consideram haver uma predominância de uma formação académica com processos metodológicos e de avaliação contraditórios com os discursos de valorização e participação activa dos alunos, de metodologias dinâmicas na sala de aula, com processos de avaliação contínua e formativa. Esta situação é também reportada em função da ausência de um projecto global de formação articulado entre todas as componentes do plano curricular, para a formação de um perfil profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dentro desta lógica, consideram que algumas componentes da formação sofrem de desarticulação horizontal e vertical, bem como de uma ancoragem significativa nas práticas curriculares e pedagógicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consideram, por fim, que muitas das práticas de avaliação na formação são contraditórias com os discursos pedagógicos, existindo também deficiências na componente da avaliação das aprendizagens escolares.

7) “Processos de investigação/inação/inação”. Com esta categoria evidencia-se, segundo os professores principiantes, o interesse de participar em processos de investigação e formação inovadores em contexto, bem como a necessidade da instituição de formação inicial ter programas de acompanhamento/inação dos seus ex-alunos.

Os professores principiantes referem com insistência o interesse e a vantagem de participarem em processos de investigação inovadores para a construção do conhecimento profissional, com implicações profundas ao nível da reflexão sobre as práticas pedagógicas e mesmo ao nível dos aspectos pessoais.

6. Conclusão

Ainda sem a intenção de uma sistematização conclusiva e, por isso, a precisar de outros elementos de análise e até a precisar de refinar palavras, a fazer uma síntese destacaríamos o seguinte:

– A qualidade da formação pela abrangência dos processos e do saber, pela aprendizagem do saber fazer, ainda que em contradição com críticas à falta de um projecto global articulado e às deficiências em áreas sensíveis da didáctica, sobretudo, da matemática e da leitura e escrita.

– O reconhecimento da formação pela construção do conhecimento profissional através de um perfil investigativo, reflexivo e colaborativo.

– A valorização da articulação entre o Desenvolvimento Curricular e as Práticas Pedagógicas, a sugerir que os processos de construção do conhecimento prático se articulem com e pela iniciação à prática profissional.

– A importância assumida para a Prática Pedagógica, sobretudo nos 3.º e 4.º anos (o estágio, neste último caso), como o culminar de um processo intenso de crescimento e de transição para o desempenho do papel de professor.

– A organização dos currículos e das aprendizagens numa perspectiva integrada a partir da construção de Projectos Curriculares Integrados.

Notas

1. Tendo por referência os documentos publicados pelo INAFOP, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, foi criado pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro, entretanto extinto pela Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio. Os documentos em causa são: (1) a Deliberação n.º 1488/2000 do INAFOP, de 15 de Janeiro – Define os Padrões de Qualidade da Formação Inicial dos Professores; (2) o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 – Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário; (3) Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001 – Define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

2. Para o conhecimento e a análise detalhada do Currículo do Ensino Básico Português pode-se consultar alguns dos documentos a seguir referenciados (conferir, por exemplo, ME, 1998; ME-DEB, 2001; 2004; Abrantes, 2001; Abrantes *et al.*, 2002; Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002). O Currículo do Ensino Básico encontra-se actualmente definido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, que estabeleceu a Reorganização Curricular do Ensino Básico, e do qual resultou a publicação do “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME-DEB, 2001).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. et al. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico (n.º 3). Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico (n.º 1). Princípios, Medidas e Implicações (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro)*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico (n.º 2). Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. G. (2001). *Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. G. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, (policopiado, 59 pp.).
- Alonso, L. G. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. G. (2000a). “A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Práxica”. *Revista de Educação*, Vol. IX, n.º 1, pp. 53-68.
- Alonso, L. G. (2000b). “Desenvolvimento Curricular, Profissional, e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança”. *Revista Território Educativo*. n.º 7, pp. 33-42.
- Alonso, L. G. (2002a). “Contributos para a Fundamentação de um Currículo Integrado”. In SPCE (Ed.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 109-120.
- Alonso, L. G. (2002b) “Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR”. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88.
- Alonso, L. G. (2005). “Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências”. In *1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Areal Editores, pp. 15-29.
- Alonso, L. G. (Coord.); Magalhães, M. J. e Silva, O. S. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto PROCUR*. Lisboa: Ministério da Educação/PEPT.
- Alonso, L. G. e Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

- Alonso, L. G. e Silva, C. (2005). “Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado”. In Luisa Alonso e M. do Céu Roldão (Orgs.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina, pp. 43-63.
- Alonso, L. G. et al. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. G. et al. (2002). *Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. G. & Roldão, M. C. (Coords.) (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.
- Álvarez, M. N. (2000). *Valores y Temas Transversales en el Curriculum*. Barcelona: Graó.
- Arnal, J.; Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Beane, J. (2000). “O que é um Currículo Coerente?”. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Busquets, M. D. et al. (1994). *Los Temas Transversales – Claves para la Formación Integral*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Cañal, P. (1997). *La Investigación Globalizada del Medio en Primaria: Veinte Bases*. In P. Cañal et al., *Investigar en la Escuela: Elementos para una Enseñanza Alternativa*. Sevilla: Díada.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. (1991a). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991b). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Del Carmen, L. & Zabala, T. (1991). *Guía para a Elaboración, Seguimiento y Valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: CIDE.
- Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación – Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Flores, M. A. (1999). “(Des)ilusões e Paradoxos: a Entrada na Carreira na Perspectiva dos Professores Neófitos”. In *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 12(1), pp. 171-204.
- Formosinho, J. (2001). “A Formação Prática de Professores – da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas”. In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 46-64.
- Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade* (4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Huberman, M. (1991). "Survivre à la Première Phase de la Carrière". In *Cahiers pédagogiques*, n.º 290, pp. 15-17.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Latorre, A.; Rincón, D. & Arnal, J. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lopes, A. (2007). "A identidade do 1.º CEB". In Amélia Lopes (Org.), *De uma escola a outra*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 123-130.
- Lopes, A. (Org.) (2007). *De uma escola a outra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lucini, F. G. (1994). *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid: Anaya.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- ME (1998). *Educação, Integração, Cidadania – Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MEC (1993). *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ME-DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ME-DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ª Edição, revista)*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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". In *Investigación en la Escuela*, n.º 29, pp. 23-38.
- Roldão, M. C. (2001). "A Formação como Projecto – do Plano-Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação". In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 6-20.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (1987). "Globalización como Forma de Organización del Currículo". In *Revista de Educación*, 282, pp. 103-130.
- Torres, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículo Integrado*. Madrid: Morata.
- Veenman, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". In *Review of Educational Research*, Vol. 54 (n.º 2), pp. 143-178.

- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ.
- 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.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação referenciada

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 – Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001 – Define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro – Estabelece a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001 – Estabelece os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico.
- Deliberação n.º 1488/2000 do INAFOP, de 15 de Janeiro – Define os Padrões de Qualidade da Formação Inicial dos Professores.
- Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio – Primeira alteração à Lei n.º 109-B/2001, de 27 de Dezembro (aprova o Orçamento do Estado para 2002), onde se estabelece a extinção, pelo n.º 2 do artigo 2.º, do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP.