



CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ (ESPB)

CURRICULUM AND THE TRAINING OF PROFESSIONALS IN EDUCATION AT BIÉ PEDAGOGICAL SCHOOL (ESPB)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.3338626>

AUTORES: Florentino João Inácio do Nascimento Ramos ¹

DIREÇÃO PARA CORRESPONDENCIA: aristidesjaimey@gmail.com

Data da recepção: 21 de Febrero de 2019

Data da aceitação: 05 de Abril de 2019

RESUMO

Constitui objectivo da presente investigação caracterizar a componente de formação prestada aos alunos futuros professores através da estrutura curricular tendo em conta o seu alinhamento e sensibilidade com as temáticas de formação. Os resultados obtidos com este trabalho, concebidos desde o ponto de vista investigativo, constituem critérios básicos para introduzir as modificações ao currículo e à formação de profissionais em educação prestada à ESPB com o objectivo de o aperfeiçoar. Constatou-se que as respostas da instituição para a formação profissional são pois exíguas. A fundamentação das carreiras e o modelo do profissional existentes ainda que com uma caracterização que se julgue adequada, a grelha curricular existente aliada ao plano de estudo, não responde desde logo a demanda de um profissional preparado para contextos pedagógicos resistentes, quer dizer a tarefa da determinação dos conteúdos necessários para alcançar os objectivos terminais entra em conflito como que se aprende e o que se necessita, com o que se ensina e o que se aprende e com o que se alcança na realidade, pois, não responde para que o profissional possa assumir e solucionar problemas relativos à sua profissão futura. Ainda que se justifica a necessidade de um perfil amplo importa trabalhar-se na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade das unidades curriculares (u/c) dos distintos cursos existentes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; formação; profissionais em educação.

ABSTRACT

It is the objective of this research to characterize the training component provided to future student teachers through the curricular structure taking into account their alignment and sensitivity with the training themes. The results obtained with this research, conceived

¹ Mestre da Escola Superior Pedagógica do Bié, Angola.

from the research point of view, are basic criteria to introduce the modifications to the curriculum and the training of professionals in education provided to ESPB with the aim of perfecting it. It has been found that the institution's responses to vocational training are therefore small. The foundation of the careers and the model of the professional, although with a characterization that seems appropriate, the existing curriculum grid allied to the study plan, does not respond immediately to the demand of a professional prepared for resistant pedagogical contexts, that is, the task of determination of the contents necessary to achieve the final objectives conflicts with what is learned and what is needed, with what is taught and what is learned and with what is actually achieved, since it does not respond so that the professional can assume and solve problems related to their future profession. Although the need for a broad profile is justified, it is important to work in the interdisciplinarity and transdisciplinarity of the curricular units (u / c) of the different existing courses.

KEYWORDS: Didactic actions; communicative skills; psychology course.

INTRODUÇÃO

Não há questão educacional mais crucial na actualidade que o currículo. A temática curricular constitui uma das problemáticas científicas de maior incidência na prática educativa. Sua centralidade prende-se pelo facto de ser um campo em constante problematização do conhecimento sobre as realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e económicas. O currículo é na actualidade ponto de partida de qualquer projecto de formação. Faz parte das prioridades de muitos países visando responder à demanda social dos povos. Ao ser definido estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de evidenciá-las, num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria. (Hernández, Aguilar, & Ricardo, 2017)

A escola é um espaço de conflitos existentes, onde o ser humano se constrói como cidadão, onde convivem inteligências múltiplas, tudo em torno de determinados conteúdos pré-programados.

Ao longo da história a escola tem um desenvolvimento unido às sociedades a que pertence e por isso sua transformação é uma consequência da necessidade da sua adequação às actuais necessidades sociais, uma escola que se deseja para todos, que questiona sua organização e formação que oferece aos alunos, a escola que se preze ser de qualidade. É a procura desta escola, com condições propiciadoras do sucesso escolar que está na base deste artigo de modo a indicar medidas curriculares para formação de profissionais em educação numa concepção de projectos educativos que permitem a configuração de currículos adequados às especificidades das realidades locais, na base de medidas propícias e necessárias para a melhoria constante da qualidade dos resultados, desenvolvimento de competências necessárias para viver em sociedade, preparando-os para o mundo do trabalho, assim como desenvolvimento individual.

Ao analisar as definições do currículo evidencia-se o enfoque curricular do autor, quer dizer corpo teórico que sustenta a forma como podem ser visualizados os diferentes elementos do currículo e como estes conceberão suas interações, de acordo com a ênfase dada a cada um dos elementos (Bolaños e Molina, 1993).

A organização final do currículo dependerá, em grande parte, da seleção do enfoque. É um dos passos mais importantes no desenho curricular, por possibilitar a compreensão da própria essência do currículo e da investigação que os participantes fazem, ao dar uma resposta a todas as dimensões (Gamboa, Ingrid, 1993).

O presente trabalho é orientado a partir do enfoque de reconstrução do conhecimento e proposta de acção, por estarem presentes posições teórico-práticas e metodológicas e a direcção principal da investigação do currículo, o que permite precisar os valores implícitos na construção realizada, ou seja, qual o ponto de vista, a partir do qual se examina o currículo? E qual o conteúdo da educação a que cada investigador está adstrito e, portanto, a sua posição ideológica e marco conceptual (Castillo et al., 2000)? O enfoque constitui a ênfase teórica que se adopta em determinado sistema educativo para caracterizar e organizar intencionalmente os elementos que conformam o currículo. (Hernández, Izquierdo, Leyva-Vázquez, & Smarandache, 2018)

Orienta as posições curriculares que se concretizam em acções específicas do desenho curricular, como a elaboração de planos e os programas de estudo. Possibilita compreender as intencionalidades e as expectativas relativas aos planos e programas de estudo que devem ser planificados e aplicados à cada nível de concretização do currículo. Os enfoques geram distintos modelos curriculares para dar resposta às seguintes questões: dar respostas, entre outras, às seguintes questões: como precisar os objectivos quanto à formação que se quer alcançar com os estudantes? Propor conteúdos ou limitar-se a sugerir critérios para a sua seleção? O que vão aprender os estudantes? Como conseguir que os estudantes aprendam? A conceptualização curricular é um momento de grande tensão. A fundamentação racional da seleção das matérias e conteúdos do currículo é apenas uma parte do conceito. Há que ter em conta os conflitos entre as disciplinas por questões de status, os recursos e territórios (Goodson, 1987). Isto explica, como refere Marchesi (1998), que apesar dos avanços científicos e técnicos, o currículo tende a manter a mesma estrutura de disciplinas ao longo dos tempos.

O currículo é no entanto, e consensualmente, perspectivado por vários autores como um plano de estudos, ou seja, um conjunto estruturado de matérias de ensino traduzido na distribuição variada de tempos lectivos semanais ou de unidades de crédito a cada uma das disciplinas (Ribeiro, 1993:75).

O currículo é simultaneamente um elemento de mediação entre a sociedade e a escola; a cultura e as aprendizagens socialmente significativas; e a teoria e a prática. Na mesma perspectiva Roldão (2002: 84) define o currículo como um “conjunto de situações proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição

de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas”.

Dentre os distintos conceitos existentes de currículo ligado ao campo da educação adoptamos o conceito de Fátima Addine por se revelar ajustado ao sistema educativo angolano ao pontuar o currículo como: projecto educativo integral, com carácter de processo, que expressa relações de interdependência, num contexto histórico-social, condição que lhe permite redesenhar-se sistematicamente, em função do desenvolvimento social, do progresso da ciência e das necessidades dos alunos, que se traduz na educação da personalidade do cidadão que se aspira formar (Addine, 1995).

Ainda que Veiga (2002) complementa o currículo como “uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, contudo, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção colectiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (Veiga, 2002: 7).

O plano curricular concretiza-se na atribuição de tempos lectivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade que tal plano pode contemplar”Ribeiro (1989).

Este conceito de currículo, muito próximo do conceito de programa, como foi formulado por Bobbit (1922), evoluiu para um conceito mais amplo que privilegia o contexto escolar e todos os factores que nele interferem. Procurando traduzir estas novas concepções Ribeiro (1989), propôs a seguinte definição mais operacional de currículo: “Plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover”.

No entanto o currículo não é apenas planificação, mas também a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos. De acordo com Libâneo et al (2003: 362), currículo é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências e valores) transmitidos (de modo explícito e implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar(Ricardo, Coloma, Maldonado, & Hurtado, 2018).

Constata-se que existem dificuldades de assumir as discussões curriculares devido a tradições tão arraigadas sobre decisões pedagógicas, falta de tempo, a carência de condições de trabalho docente, e a escassez de conhecimento das propostas político-pedagógicas implantadas.

O currículo constitui uma verdadeira arena política onde se jogam os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos que a sociedade, através de um mecanismo institucional, transmite às novas gerações. Por isso, o currículo não pode estar alheio às diversas identidades

socioculturais que interagem no cenário escolar, nem alhear-se às formas de pensamento, de expressão e de comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas.

A estruturação de um currículo deve orientar-se no sentido do predomínio de uma “ ‘prática pedagógica local’ face ao de uma ‘prática pedagógica oficial’ e, portanto, deve contribuir para o desenvolvimento potencial de sujeitos pedagógicos ‘resistentes’, ao invés de sujeitos pedagógicos ‘reprodutores’ (Bernstein, 1993: 176-182).

Teoria e desenvolvimento curricular pressupõe uma mudança de atitude no campo de estudo e justifica-se por se desejar, como diz Correia (1993:11) “promover uma oferta antecipada de formação a novas figuras nos sistemas educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didáticas”, mas formar profissionais em ciências pedagógicas, preparados para o exercício, nos diversos espaços sociais de intervenção, de funções educativas mais conscientes e críticas e, também, para o exercício no sistema educativo de outras funções para além das da docência a priori, e que são fundamentais para construção da qualidade em educação (Ricardo, Vera, Galeas, & Jacomé, 2016).

A maior preocupação da TDC já não pode ser apenas com a organização do conhecimento escolar, nem encarar de modo ingénuo o conhecimento recebido. A julgar pelos artefactos culturais que dominam hoje o mundo o currículo deve estar ao serviço de uma melhor qualidade de vida, ajustado ao crescimento e à evolução do sujeito que aprende e das sociedades (Cambi, 1999).

A listagem de conteúdos que se aprendem na escola como os factos, conceitos, princípios, atitudes, normas, valores e procedimentos carecem de uma articulação com a vida dos nossos alunos e com os saberes globais. Fatos, conceitos e princípios correspondem ao compromisso científico da escola. As atitudes, normas e valores correspondem ao compromisso filosófico da escola. Os procedimentos, isto é, habilidades, estratégias e outras formas de acção articulam esses conteúdos, fora do qual nenhuma aprendizagem do aluno ou a intenção pedagógica do professor são concretizadas (Coll, 1987).

A transversalidade e a sugestão da criação de novas disciplinas não basta. Não basta confiar o guia temático ao docente, desprovido de orientações pontuais que regem o processo. É impensável que o docente seja ele a evidenciar conteúdos para a sua prática, quando é sabido que os indivíduos são formados por estruturas significativas que determinam sua conduta.

O professor é um inocente filho da conjuntura histórico-social que o formou. Sua imagem é resultado da sua possibilidade de explicar, de trabalhar com as categorias da razão, de suas vivências e experiências. Freire (1986) e Rios (2008) argumentam que o professor ensina as disciplinas, mas sua atitude também ensina e seus gestos falam. Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social.

O conhecimento profissional do professor ainda que seja científico ou pedagógico e experiencial (Raupp, 2008), deve antes de mais ser alicerçado nos fundamentos do currículo, com predominância neste âmbito para o fundamento epistemológico, tendo em conta a sua validade e utilidade (Leyva-Vázquez & Smarandache, 2018).

Assim parece ter particular importância na determinação de um currículo: os objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar; as matérias ou conteúdos a ensinar; e as experiências ou percursos de aprendizagem. A escola deve rever suas acções e o seu papel no aprimoramento da sua prática educativa, sendo que, uma análise sobre seus conceitos didático-metodológicos precisa ser feita, de forma a adequar sua postura pedagógica e principalmente colocar-se na posição de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade (Branquinho, 2007).

“Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades profissionais essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e reflectir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro” [da sua profissão] (Hamze, 2004:1).

Há necessidade de professores com preparação adequada diante de queixas de professores que não reúnem requisitos necessários. Como fazer com que o professor possa reflectir, repensar e criar a sua prática pedagógica, ao resolver problemas relevantes e autênticos em relação à sua realidade com base em recursos pedagógicos, quando não vivencia tal prática? De que forma os professores analisam sua prática diária para formação profissional como ponto de partida para repensar sua actuação? As mudanças na organização económica, política e cultural estão a exigir um profissional diferenciado, com um perfil que possibilita agir num momento histórico em que a característica é a incerteza, e que possa actuar com criticidade, autonomia e espírito de investigação (Behrens, 1999).

E diante disso? Estamos preparando profissionais para enfrentar o dinamismo das transformações científicas e tecnológicas do século XXI? Questões sobre “o que ensinar na escola” constituem apenas um nível de investigação para a teoria curricular. As perguntas relativas ao currículo estão longe de serem directas e claras – e isso é dificultado pelo facto de que todo mundo acha que tem respostas para elas, especialmente em relação ao currículo escolar.

As respostas das questões levantadas divergem de contexto a contexto e conforme as situações, longe de qualquer ideia de currículo uniforme e disciplinar, e as diversas realidades não devem servir de justificação para um passo de conformismo com a situação, é necessário grandes aspirações, um querer constante que não se aliena às condições financeiras para a realização dos fins aspirados.

Exige uma demarcação consciente das consequências provenientes de roturas bruscas com um passado pouco salutar, desenquadrado de um vector de desenvolvimento, livre de demagogias, simplista, inexecuível, irrealizável, com beneplácitos oriundos de elites

discordantes com predomínio para aquelas com pressuposto político exacerbado e não de consensos de saberes acumulados pela experiência, na base de discussões curriculares acaloradas, desapaixonadas, objectivas desligadas das tradições tão arraigadas sobre decisões pedagógicas, falta de tempo, carência de condições de trabalho das equipas, escassez de conhecimento das propostas político-pedagógicas implantadas, um querer fazer para o país não parar, sem assumpção das consequências resultantes de atitudes simplistas.

Basta! Denota-se a existência de barreiras já não técnicas, senão de certos monopólios que se lançaram no campo da educação com uma tendência de abrandamento das políticas do executivo, remetido a interesses muito particulares em detrimento do interesse público, e ainda com alguma notabilidade de pessoas politicamente visíveis com alianças a esses monopólios.

O avanço científico e tecnológico que se regista na actualidade requer de significativas alterações na ideia sobre o que deveria constituir o currículo adequado para o progresso das nações e de Angola em particular, com a valorização da componente científica, nomeadamente a Matemática. Razão pela qual, diante do desafio de ser professor, cabe-nos entender quais os saberes socialmente relevantes; quais os critérios de hierarquização entre esses saberes/unidades curriculares; quais as concepções de educação, de sociedade, de homem que sustentam as propostas curriculares implantadas; quem são os sujeitos que poderão definir e organizar o currículo; e quais os pressupostos que defendemos.

A organização do currículo escolar de forma hierárquica e fragmentada precisa ser revista, as práticas para formação profissional precisam de uma reestruturação urgente, pois vivemos num mundo complexo que não pode ser completamente explicado por uma única área do conhecimento.

O currículo reflecte uma concepção do mundo, da sociedade, da educação, dos valores e concepções dominantes num dado momento da sociedade. O currículo é algo que nos acompanha ao longo da nossa escolarização, está envolvido numa cultura que se preocupa muito com a instrução e conseqüente profissão. É algo que nos vai moldando progressivamente e de forma oculta, consoante os caminhos educativos que percorremos e as escolhas educativas que fazemos no nosso dia-a-dia. É tudo o que uma instituição educativa prevê de forma consciente e sistemática para o bem da educação dos estudantes.

Ao se fundamentar um currículo a que ter em conta que somos necessariamente membros de uma sociedade cada vez mais global, pelo que se deve preparar convenientemente para os saberes globalizados e integrados; é essencial e urgente definir um currículo que garanta uma «vida em comunidade alargada» tendo em vista a realização pessoal e uma participação social e cultural efectiva e gratificante, a par de uma vida de qualidade para todos; Um currículo, ajustado à nova visão cósmica do mundo.

Nóvoa (1991, 1992. Apud André (2002:71): recomenda que “(...) a escola deve ser pensada como um espaço educativo em que trabalhar e se formar não sejam actividades distintas. (...) as mudanças nos processos de

formação devem envolver a pessoa do professor e o seu espaço de actuação”. É necessário que exista um quadro referencial de competências a formar no estudante, tendo em conta o contexto de actuação ou a realidade das nossas escolas e os nossos desafios para a profissão docente.

Actualmente, nos cursos de formação de professores, observa-se que o novo professor assume a sua profissão sem muita noção do quê e como ensinar. O conceito de prática ainda permanece muito arraigado à ideia de transmissão do conhecimento, à competência instrumental. Um currículo consolida-se ao buscar a articulação entre a educação e as exigências da força de trabalho que se precisa, a preparação de um homem capaz de enfrentar com êxito as exigências da sua profissão e de saberes que se julgam necessários.

Diante dos factos analisados, é ponto assente que o currículo representa um importante papel no contexto escolar. Deve estar alinhado com o projecto político pedagógico da instituição, com a lei de bases e com o plano nacional de formação de quadros pois neles estão definidos os objectivos e metas a nível escolar e nacional.

A qualidade de ensino parte de um bom currículo, pois tem influência nos conhecimentos que os alunos têm que saber, porém se completa na formação do professor, que deverá sempre estar aberto para inovações dentro do contexto escolar.

A prática do currículo é acentuada na vida dos alunos, associando-se a parte afectiva às actividades e valores. O currículo é um instrumento político associado à ideologia, estrutura social, cultura e poder.

Sendo assim, o envolvimento da escola e a comunidade torna o desenvolvimento do currículo algo mais democrático, onde a escola cumpre seu papel social de forma conjunta com todos envolvidos, onde a definição dos conteúdos a ser estudados deve passar por uma pesquisa intensa e de longa duração, com debate entre pedagogos e outros profissionais da área, sempre com o intuito de garantir, cada vez mais, uma formação de qualidade para todos com um elevado padrão de ensino, reduzindo as desigualdades no desempenho profissional dos docentes no mercado de emprego nacional, regional ou internacional.

Sua elaboração deve contar com amplos debates e consultas com a participação e envolvimento dos actores e não só. O currículo é um guia, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica. Em sentido amplo do currículo escolar abrange todas as experiências escolares, as actividades planificadas e desenvolvidas na escola, as experiências de aprendizagem as quais os alunos passam bem como as matérias previstas para cada nível de ensino, o que o torna uma espécie de mapa, que guia os profissionais a uma boa prática pedagógica (Barros apud Piletti, 1987: 65).

O currículo deve contemplar as particularidades de cada localidade, entretanto deve respeitar as normas estabelecidas nacionalmente. Quando definimos currículo, descrevemos a concretização das funções da escola, dentro de um momento histórico e social.

Vários autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados, pois vivemos em um mundo complexo, que não pode ser completamente explicado por um único ângulo, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento. Pinar apud Lopes, 2006:14), estudioso do campo do currículo, afirma: “[...] estudar currículo, é importante na medida em que oferece aos professores de escolas públicas, a compreensão dos diversos mundos em que habitamos e, especialmente a retórica política que cerca as propostas educacionais e os conteúdos curriculares.

Muitos professores de escolas têm dificuldades em resistir a modismos educacionais passageiros, porque, em parte não lembram do currículo, porque muito frequentemente não o estudaram [...]”. Esta advertência de Pinar adequa-se à realidade do campo. Precisamos estudar nossas propostas curriculares para que possamos entender nossa prática e suas consequências aos alunos e docentes, na medida em que ao adotamos um posicionamento pedagógico que está vinculado a uma teoria, a uma tendência pedagógica, este determina nossa concepção de homem, de sociedade, de escola, de currículo e, estes por sua vez, determinam nossa prática.

Dai a importância de estudar o currículo, conhecê-lo e, assumir uma conduta crítica na acção docente. Constata-se que importa o estudo do currículo enquanto meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e orientações para a prática, sendo inconcebível “pensar numa escola sem seu currículo e objetivos” (Silva, 2006, p.17).

Um currículo contextualizado que passa a imagem da própria vida, onde a aprendizagem é extraída das situações encontradas. Um currículo para uma escola criadora de projectos que vão de encontro do perfil de saída, constantemente aberto a novas táticas de abordagem, que actua de forma integrada e responde aos anseios dos alunos mestres, da comunidade, integrado e ajustado às experiências educativas, onde os professores não só trabalham, como também investigam e questionam a formação prestada.

Reconhece-se os obstáculos com que a escola se debate, nomeadamente à conciliação curricular, a necessidade de atender a uma formação profissional na base da alteração da estrutura curricular situacional, o aumento da qualidade do ensino, a dificuldade da criação de uma estrutura curricular adequada capaz de responder às reais necessidades para a viabilização da prática profissional e a carência de uma visão consensual entre todos os níveis de concretização curricular.

O tema sugere uma organização justificada dos conhecimentos e das disciplinas, currículos de formação geradores de educação que suscitem mudanças positivas à escola (Leite, 1998), de modo a garantir a formação do profissional com os recursos teóricos e metodológicos de que precisam para enfrentar a complexa tarefa de promover o desenvolvimento e as aprendizagens futuras. No entanto reconhece-se que uma sociedade em mudança, nem sempre o êxito docente é devido a experiência tida como aquela que proporciona a compreensão, se não se tiver em conta o tratamento de questões à luz dos saberes

emancipatórios, que assegurem aos docentes a compreensão dessas dificuldades (Raupp, 2008).

Segundo Sarmento (2003) uma formação de professores implica mais do que uma preparação técnica, ou seja implica também uma formação dirigida a várias dimensões da própria pessoa do professor “se até a ocorrência da escola de massas a instrução parecia ser a componente educativa mais valorizada para o que uma preparação técnica seria suficiente, o confronto dos professores com outras realidades sociais e escolares terá vindo ocultar a necessidade de os próprios serem atendidos e entendidos de outras formas, “para ser bom professor não basta ser bom técnico, investir na educação é investir em pessoas” (Sarmento, 2003, p. 99), a partir de modelos de desenvolvimento profissional prático-reflexivo que de acordo com Portugal constitui “o grande marco na formação de profissionais de educação, formar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à formação contínua”. Portugal (2001, p. 175).

Competências ligadas aquelas que o professor irá desenvolver ao analisar e reflectir sobre sua prática; tomar consciência da sua situação; rever a sua actuação, e procurar novas soluções, manifestando uma abordagem instrumentalista e pragmática, o exige construir conhecimento, e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver (Facci, 2004).

Nóvoa salienta que “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão” (1995:28). Por conseguinte as mudanças acontecem em função de toda uma atitude, uma vontade que supera o poder, nomeadamente as condições económicas, a estrutura social, a estrutura política, e as tradições culturais.

Estes elementos, num contexto histórico dado condicionam os fins da educação e o modelo de homem a formar, é dizer que muitas mudanças estão condicionadas não por um querer senão por um poder.

CONCLUSÃO

Considera-se que os resultados obtidos com este trabalho, concebidos desde o ponto de vista investigativo, são os critérios básicos para introduzir as modificações ao currículo e à formação de profissionais em educação com o objectivo de o aperfeiçoar. Em conclusão, uma visão contextual, alinhada à actividade docente, é um factor essencial para o aperfeiçoamento do currículo, cujo resultado materializa-se na remodelação das características do profissional e do seu futuro perfil, no qual se determinam as insuficiências e deficiências com que se afronta na preparação dos futuros profissionais.

BIBLIOGRAFIA

- Addine, Fatima. F. (1995). *Didáctica e Currículum*. Editorial AB, Potosí, Bolívia.
- Arnaz José. A. (1996). *La planificación curricular*. Editorial Trillas. México.

- Bernstrein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Ed Morata.
- Bolaños, Guillermo y Zaida Molina.(1995). *Introducción al currículo*.
- Cambi, Franco. UNESP. (1999). *História da Pedagogia*: S.Paulo, Brasil.
- Castillo, L. (2000). *Currículo y proyecto educativo institucional*. Kinesis: Editorial Colombia.
- Coll, C. *Psicología e currículo*. São Paulo: Ática, 2002.
- Coll, César. (1976). *El marco curricular en una escuela renovada*. Edit. pop S.A.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto: Edições.
- Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- Gamboa, Ingrid: (1993): Una conversación acerca do currículo. IIME. Guatemala.
- Gimeno Sacristán, J (?????). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* 3.ed. Porto Alegre:
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; Toschi, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Lopes, Alice C. (2006). *Pensamento e política curricular* – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A.F. B; Silva, T.Tda (org). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo. Cortez, 1995.
- Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997?.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: IIE/Edições D. Quixote.
- Piletti, Nelson. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática, 1999.
- Pimenta, Selma Garrido e Lima, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).Ribeiro, A. (1993). *Currículo: natureza e âmbito*. in Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora. (pp.11-22).
- Portugal, G (2001). *Ser educador de infância: Ideias para a construção do conhecimento pedagógico*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Editora Plano.
- SARMENTO, Manuel J. (2007). *Visibilidade social e estudo da infância*. Araraquara: Junqueira & Martins, p. 25-49.

Hernández, N. B., Aguilar, W. O., & Ricardo, J. E. (2017). El desarrollo local y la formación de la competencia pedagógica de emprendimiento. Una necesidad en el contexto social de Cuba. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*(5), 213-226.

Hernández, N. B., Izquierdo, N. V., Leyva-Vázquez, M., & Smarandache, F. (2018). Validation of the pedagogical strategy for the formation of the competence entrepreneurship in high education through the use of neutrosophic logic and Iadov technique. *Neutrosophic Sets & Systems*, 23.

Leyva-Vázquez, M., & Smarandache, F. (2018). Inteligencia Artificial: retos, perspectivas y papel de la Neutrosofía. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

Ricardo, J. E., Coloma, M. A. V., Maldonado, A. T. C., & Hurtado, L. A. C. (2018). Reflexiones acerca de la pertinencia e impacto de la educación superior en Ecuador desde su perspectiva actual. *Open Journal Systems en Revista: REVISTA DE ENTRENAMIENTO*, 3(3), 81-92.

Ricardo, J. E., Vera, D. A. C., Galeas, J. d. R. V., & Jacomé, V. A. R. (2016). Participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior de Ecuador. *Revista Magazine de las Ciencias*. ISSN 2528-8091, 1(2), 35-50.