

## A INVESTIGAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA DE DELIBERAÇÃO CURRICULAR: O CASO DO PROJECTO ICR

**Francisco Sousa**

Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação  
fsousa@uac.pt

### Resumo

Este artigo refere-se a um projecto de investigação curricular colaborativa que nasceu da conjugação entre, por um lado, a preocupação de alguns professores do ensino básico com o desinteresse manifestado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo e, por outro, o interesse de alguns professores universitários em estudar questões de relevância curricular. Dessa conjugação resultou a assunção de uma dimensão investigativa na prática profissional dos referidos professores do ensino básico, concretizada num projecto de investigação-acção colaborativa conduzido por uma equipa de quatro docentes universitários e dez docentes do ensino básico (todos os ciclos), que têm estudado a problemática do reconhecimento (ou não), por parte dos alunos, da relevância das aprendizagens escolares. A recolha de dados tem sido feita em sucessivos ciclos de investigação-acção, com a duração de um ano escolar cada, principalmente através do registo sistemático de manifestações de desinteresse (por parte dos alunos em relação ao currículo) observadas nas aulas e de entrevistas aos alunos, conduzidas pelos seus professores. Os dados têm sido analisados pelos próprios professores do ensino básico, com o apoio dos docentes universitários, e sujeitos a interpretações individuais e de equipa, sendo essas interpretações inspiradoras de novas estratégias de ensino, que são continuamente monitorizadas e revistas. Os processos já amadurecidos e os resultados já gerados sugerem que, apesar da existência de algumas dificuldades, é possível desenvolver nas escolas do ensino básico práticas de gestão curricular que integrem uma componente de investigação.

**Palavras-chave:** Investigação-acção; Currículo; Profissionalidade docente; Deliberação curricular; Relevância curricular.



## Abstract

This article describes a project of collaborative research on curriculum, which was created by a team that includes (1) elementary school teachers worried about the lack of interest shown by some of their students with regard to the school and the curriculum, and (2) university professors interested in studying issues of curriculum relevance. This partnership has contributed to an increased use of research in classrooms by those elementary school teachers, through an action research project focused on students' acknowledgment of the relevance of what they learn in school. Data has been collected in successive cycles of action research, mainly through classroom field notes that provide evidence of given students' lack of interest with regard to the curriculum, and through interviews conducted by the teachers. Each action research cycle is one school year long. Data have been analyzed by the elementary school teachers, sometimes with support from the university professors, and interpreted both individually and collectively. Such interpretation of data inspires teachers in designing new teaching strategies, which are continuously monitored and reviewed. The processes that have already been consolidated and the results that have already been generated by this project suggest that, despite some difficulties, it is possible to develop curricula in elementary schools in ways that entail research.

**Keywords:** Action research; Curriculum; Teachers' professional identity; Curriculum deliberation; Curriculum relevance.

## Introdução

O projecto ICR – Investigação para um Currículo Relevante – é um projecto de investigação-acção colaborativa conduzido por uma equipa de quatro docentes universitários e dez docentes do ensino básico (todos os ciclos), que prossegue os seguintes objectivos:

- Identificar causas do desinteresse manifestado por determinados alunos em relação ao currículo;
- Compreender o grau de relevância atribuído ao currículo por diferentes alunos;
- Relacionar o grau de relevância atribuído por diferentes alunos às

aprendizagens propostas com formas de apresentação dos conteúdos em causa, nas aulas;

- Contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas na selecção e organização dos conteúdos curriculares;
- Contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino conducentes a aprendizagens reconhecidas pelos alunos como mais significativas e relevantes;
- Caracterizar o conhecimento profissional dos professores que participam no projecto.

Considerando que as causas do desinteresse manifestado por alguns alunos em relação à escola e ao currículo não são óbvias nem universais, os professores do ensino básico que participam no projecto dispuseram-se, em colaboração com os docentes do ensino superior que também integram a equipa, a procurar identificá-las em relação aos casos considerados merecedores de atenção prioritária nas suas turmas. Assim se definiu o primeiro objectivo do projecto: identificar causas do desinteresse manifestado por determinados alunos em relação ao currículo.

As convicções de alguns membros da equipa em relação à importância do reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos levaram a que o eventual não reconhecimento dessa relevância fosse tomado como hipótese explicativa do desinteresse manifestado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo, sem prejuízo da necessidade de a equipa estar consciente da existência de outras possíveis explicações, com as quais poderá também vir a trabalhar. Essa hipótese serviu de base à enunciação de mais dois objectivos: compreender o grau de relevância atribuído ao currículo por diferentes alunos; relacionar o grau de relevância atribuído por diferentes alunos às aprendizagens propostas com formas de apresentação dos conteúdos em causa, nas aulas. Ao eleger a relevância do currículo na perspectiva dos alunos como variável merecedora de atenção prioritária, os membros da equipa optaram por privilegiar, na sua agenda de trabalho, as dimensões da relevância curricular que lhes pareceram mais associadas ao problema que despoletou a emergência do projecto, sem esquecer que a relevância curricular é um fenómeno muito mais amplo e complexo, que, como explica Roldão (2010), inclui várias dimensões: relevância cognitiva, relevância como adesão, relevância social, relevância cultural e relevância construída no processo curricular e de ensino. A discussão desse fenómeno multidimensional não será aqui



desenvolvida, porque requer mais espaço do que o disponível no presente artigo.

Estando na origem deste projecto um problema concreto, sentido por alguns professores do ensino básico que nele participam, a procura de soluções para esse problema emerge naturalmente como um desejo da equipa, que, ao ser aceite como força impulsionadora do projecto, o situa na categoria da investigação-acção, como sugerem o quinto e o sexto objectivos: contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas na selecção e organização de conteúdos curriculares; contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino conducentes a aprendizagens reconhecidas pelos alunos como mais significativas e relevantes.

No projecto ICR é reconhecido aos professores de todos os níveis de ensino o estatuto de portadores de conhecimento profissional, que pode ser continuamente alimentado por mais conhecimento, produzido pelos próprios. Pressupondo que uma progressiva aceitação desse reconhecimento no âmbito do sistema educativo em geral seria certamente vantajosa para a afirmação da profissionalidade docente, os responsáveis pelo projecto ICR esperam que o mesmo constitua um modesto contributo para a valorização do conhecimento profissional dos professores. Face ao actual estatuto social da profissão docente, não basta reconhecer a existência desse conhecimento. É necessário continuar a trabalhar no sentido de torná-lo cada vez mais explícito. Desta necessidade de explicitação emerge o último objectivo do projecto: caracterizar o conhecimento profissional dos professores que nele participam.

As actividades do projecto iniciaram-se no ano escolar 2007/2008, sendo asseguradas por uma equipa constituída por um professor universitário, que assumiu as funções de coordenação, e dois professores do ensino básico – um do primeiro ciclo e outro do terceiro. Esta circunscrição foi justificada na altura pela necessidade de prudência num contexto geográfico – a Região Autónoma dos Açores – em que a investigação em educação é ainda incipiente e requer passos seguros para a sua consolidação (Sousa & Valadão, 2008). Assim sendo, entendeu-se que seria mais sensato apostar num projecto em pequena escala do que arriscar um projecto de grande escala, marcado à partida por um elevado risco de insustentabilidade. Esta assunção de um ponto de partida muito modesto foi, no entanto, acompanhada de uma promessa de progressiva consolidação e expansão. A promessa tem-se cumprido, na medida em que, no momento em que o presente texto é redigido, a equipa já conta com 14 membros: quatro professores universitários e dez professores do ensino básico – quatro do primeiro ciclo, três do segundo e três do terceiro. Quatro

membros da equipa residem na ilha de São Miguel e dez residem na ilha Terceira. Estes professores representam sete escolas – Universidade dos Açores incluída –, cada uma das quais, na maioria dos casos, geograficamente dispersa por núcleos ou pólos. 2007/2008 foi um ano de exploração, durante o qual os membros da equipa clarificaram a problemática e esboçaram uma forma de abordá-la. Em 2008/2009 registou-se um ligeiro alargamento da equipa e um considerável amadurecimento dos procedimentos de investigação e consequente acção pedagógica, concretizado na construção colegial de uma série de instrumentos orientadores da recolha e análise de dados e na concepção e contínua monitorização de estratégias de ensino. 2009/2010 foi um ano de consolidação do projecto. A equipa voltou a alargar-se e trabalhou de acordo com um plano mais sistemático, com recurso aos instrumentos desenvolvidos no ano anterior, sempre sujeitos a revisão. Além disso, o projecto associou-se a redes mais amplas de investigação-acção. A par de outros projectos de dimensão semelhante, desenvolvidos em escolas de Braga, integrou-se num projecto mais abrangente, intitulado “Contextos e práticas colaborativas de investigação curricular na educação básica”, coordenado por investigadores do CESC (Centro de Estudos da Criança), sediado na Universidade do Minho. Integrou-se também num projecto internacional intitulado ENCUR (*Enhancing Curriculum Relevance*), no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, acção *Comenius Regio*. O projecto ENCUR baseia-se numa parceria com a Secretaria Regional da Educação e Formação dos Açores (que assegura a coordenação administrativa e financeira), a Câmara Municipal de Bucareste, a Universidade de Bucareste e várias escolas básicas da mesma cidade. Prevê-se um novo alargamento da equipa em 2010/2011. Prevê-se também o reforço das interacções no âmbito das redes (nacional e internacional) em que o projecto se integra, por via da realização em comum de alguns trabalhos específicos, de dimensão variável, desde pequenas tarefas de investigação à organização de eventos. Espera-se que, beneficiando do envolvimento de alguns membros da equipa em processos de formação no domínio da investigação em educação, o projecto adquira mais condições para o aprofundamento do estudo de alguns aspectos da problemática. Neste sentido, dois membros da equipa que estão a frequentar um curso de mestrado em educação e associaram os projectos de investigação que já esboçaram no âmbito desse curso ao projecto ICR, contribuirão, certamente, por essa via, para o enriquecimento de algumas componentes do processo de investigação-acção.

O presente artigo organiza-se de forma a evidenciar o papel da investigação na



construção do conhecimento profissional dos professores que participam no projecto ICR. Será complementado com outro artigo, redigido por outros membros da equipa, que dará mais ênfase aos resultados já gerados pelo projecto e a outros aspectos importantes da sua componente empírica. A secção que se segue situa a problemática do conhecimento profissional dos professores em questões mais gerais de profissionalidade docente. Esta última afirma-se pelo exercício de competências de gestão do currículo ou deliberação sobre o mesmo, pelo que se torna oportuno discutir os conceitos de gestão e deliberação curricular e a sua relação com a problemática da investigação em educação. Esta discussão será desenvolvida na segunda secção. Na terceira secção, por referência a processos de trabalho desenvolvidos no âmbito do projecto ICR, serão discutidas algumas formas de participação directa de docentes do ensino básico em actividades de investigação que visam a melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos e podem também favorecer o desenvolvimento profissional dos professores.

### **O Conhecimento Profissional no Quadro da Profissionalidade Docente**

À semelhança de muitos outros investigadores lusófonos, os responsáveis pelo projecto ICR abordam a problemática da profissionalidade docente a partir do quadro traçado por Roldão (1999b), que identifica quatro eixos em torno dos quais se estrutura a profissionalidade docente: a função, o saber, o poder e a reflexividade.

À luz deste quadro, um professor é um profissional cuja função consiste em ensinar. Na representação social dessa função têm sido admitidos dois significados bem distintos do verbo ensinar: professar e fazer aprender (Roldão, 2005, 2007b). Professar é tornar público um saber que se domina, disponibilizando-o a eventuais interessados, no pressuposto de que cabe a estes últimos a principal quota-parte de responsabilidade pela apreensão desse mesmo saber. Assumir que ensinar é fazer aprender implica aceitar que “só há ensino quando alguém aprende” (Nóvoa, 2001), competindo ao professor garantir que a aprendizagem ocorre. Na sociedade contemporânea, em que o acesso à informação se tornou bastante fácil para a maioria dos cidadãos, a ideia de que ensinar é professar, que gozou de ampla legitimação social em determinados períodos da história do ensino, “deixou de ser socialmente útil” (Roldão, 2007b, p. 95), na medida em que a capacidade de tornar público um saber que se domina deixou de ser monopolizada pelos professores, ou seja, perdeu drasticamente importância enquanto marca distintiva da profissionalidade docente. Uma vez que há hoje entidades muito mais eficientes do que as escolas e os

professores na disponibilização de informação a eventuais interessados, há razões para suspeitar que a profissão docente poderá ficar em risco de esvaziamento do seu sentido social caso não se liberte dessa ideia de ensinar como professor. Alguns autores (Cortesão, 2000; Sousa, 2007) referem-se mesmo a um eventual risco de extinção da profissão.

O projecto ICR assume-se como uma iniciativa geradora de oportunidades de reflexão sobre a profissionalidade docente e de promoção da mesma. Sabendo-se que as profissões, para se afirmarem, necessitam de obter reconhecimento da relevância social da sua função e do carácter distintivo da mesma, os promotores do projecto têm defendido como marca distintiva dos professores relativamente a outros profissionais que lidam com grandes volumes de informação o facto de terem como função fazerem com que outras pessoas realizem determinadas aprendizagens, só se completando o exercício da função quando essas aprendizagens se concretizam no aluno.

O desempenho dessa função exige o domínio de um conhecimento profissional, cuja caracterização tem ocupado vários autores, que se têm envolvido num intenso debate teórico sobre esta problemática. Um dos contributos fundamentais para esse debate foi prestado por Shulman (1987), através da identificação de sete tipos de conhecimento, que, na sua perspectiva, constituem as bases do conhecimento profissional docente: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos fundamentos e dos fins da educação. A mobilização dessa variedade de tipos de conhecimento converge na capacidade de operar a transposição didáctica de determinados conteúdos curriculares, garantindo, em cada contexto, que alunos concretos, com características próprias, realizem as aprendizagens correspondentes.

O reconhecimento e a valorização dessa capacidade requerem que, a montante, os próprios professores se consciencializem, de forma cada vez mais aprofundada, das características do seu conhecimento profissional, sobretudo daquelas que mais possam ser realçadas como marcas distintivas da profissão docente. O objectivo de “caracterizar o conhecimento profissional dos professores que participam no projecto” foi, assim, enunciado pelos criadores do projecto ICR com alguns propósitos metacognitivos. No entanto, algumas dificuldades no cumprimento de algumas tarefas de investigação durante os primeiros anos de funcionamento do projecto obrigaram à suspensão temporária desse objectivo, até que estivessem reunidas condições para a reintegração do mesmo, reintegração essa que foi



assumida poucos dias antes da redacção do presente texto. A primeira diligência no sentido de dar resposta ao referido objectivo, embora tenha sido realizada de forma muito breve e incompleta, ainda deu origem a alguns dados que foram alvo de análises que, apesar do seu carácter incipiente, merecem alguns comentários, considerando as pistas de exploração que sugerem para um cenário de recolha e análise de dados com maior robustez, que provavelmente se concretizará em breve.

Num primeiro comentário sobre essas análises incipientes, importa sublinhar que, mais do que propiciarem directamente indicadores relativos à problemática específica do conhecimento profissional, os dados em causa suscitam a discussão de questões de identidade profissional em geral e questões relativas à percepção dos professores sobre a natureza da função docente, tendo a produção desses dados sido provocada sobretudo por duas perguntas colocadas pelo coordenador do projecto aos professores do ensino básico que nessa altura integravam a equipa: “o que é para si ser professor?” e “o que é ensinar?”. O segundo comentário incide sobre as respostas registadas. Nenhum dos professores aos quais estas perguntas foram colocadas respondeu com prontidão. Um deles afirmou: “Não tenho um pensamento organizado sobre este assunto porque nunca o trabalhei”. Esta afirmação, que pode ser considerada representativa do discurso dos professores que integraram a equipa durante os primeiros dois anos de funcionamento do projecto, suscitou no coordenador do projecto ICR a expectativa de que o mesmo sirva, pelo menos, para facilitar aos professores envolvidos a explicitação de concepções que são estruturantes da sua profissionalidade mas têm permanecido implícitas.

A profissionalidade docente será tanto mais reforçada quanto mais a operação de transposição didáctica anteriormente referida for realizada pelos professores de forma autónoma, ou seja, quanto menos depender de decisões tomadas por outros actores. Conscientes da importância do eixo do poder na afirmação da profissionalidade docente, os responsáveis pelo projecto ICR têm procurado promover a criação de espaços para um exercício cada vez mais alargado da autonomia curricular. Para tal, tem-se procurado abordar os conteúdos curriculares evitando o recurso excessivo a artefactos curriculares em cuja produção os membros da equipa não participaram, sobretudo programas e manuais escolares. Longe de dispensar estes últimos, tem-se recorrido cada vez mais a outras referências que possam servir de pontos de partida ou de apoio à abordagem a determinados conteúdos. De entre essas referências destacam-se objectos e fenómenos simultaneamente pertencentes ao campo experiencial do aluno e representados no currículo formal. Por exemplo, um

monumento existente na proximidade da escola enquanto representação de um conteúdo curricular da área de História ou um registo sobre o fabrico de betão a partir da mistura de diferentes quantidades de diferentes substâncias, por parte do pai de um aluno, enquanto representação de um conteúdo curricular da área da Matemática (a proporcionalidade).

No entanto, os professores do ensino básico que integram a equipa que conduz o projecto ICR, à semelhança da generalidade dos professores portugueses dos ensinos básico e secundário, estão sujeitos a um sistema curricular bastante marcado por uma tradição centralista e prescritiva, na qual predomina uma racionalidade técnica, que impele os professores a agirem na lógica da cobertura de programas exaustivos e da preparação dos alunos para provas de avaliação externa. Neste contexto, o exercício da autonomia curricular não emerge facilmente (Morgado, 2000), pelo que se torna necessário, não só discutir as possibilidades e constrangimentos que o quadro normativo em vigor propicia em termos de exercício da autonomia, mas também associar essa discussão a uma reflexão mais profunda sobre o sentido da prática profissional. Por outras palavras, é necessário dar atenção ao quarto eixo da profissionalidade docente: a reflexividade.

Como sugerem Zeichner & Liston (1996), um professor reflexivo “questiona as metas educativas” e “desempenha um papel activo e crítico relativamente ao currículo” (p. 4). Assumindo que uma abordagem exclusivamente técnica ao ensino e ao currículo é uma forma “muito limitada (...) de resolver problemas educativos” (Zeichner & Liston, 1996, p. 4), os responsáveis pelo projecto ICR têm procurado facilitar a emergência de momentos de questionamento e reflexão crítica sobre alguns aspectos do currículo prescrito. Assim, resistindo a tentações de resignação perante o domínio da racionalidade técnica, tem-se conseguido que, no âmbito do projecto, o currículo prescrito não seja simplesmente encarado como um dado adquirido. A ideia de currículo como uma realidade “que convida mais à comprovação crítica do que à aceitação” (Stenhouse, 1975, p. 142) tem conquistado uma aceitação progressiva no âmbito do projecto, embora esteja longe de constituir a principal ideia orientadora da prática pedagógica dos professores que integram a equipa. Essa aceitação progressiva é um processo que começou com a reflexão crítica sobre determinados conteúdos programáticos cujas características os tornam, à partida, mais susceptíveis de questionamento. De facto, face a uma tradição de escasso questionamento crítico do currículo, sentiu-se que seria sensato centrar os primeiros esforços de reflexão crítica por parte da equipa em conteúdos cuja relevância parece, à partida, mais



discutível, não só na perspectiva dos alunos mas também na perspectiva da missão da escola, enquanto entidade promotora de aprendizagens, perante a sociedade. Assim, conteúdos com essas características – como, por exemplo, a numeração romana, no âmbito do primeiro ciclo do ensino básico – têm sido cada vez menos aceites acriticamente como conteúdos de abordagem obrigatória simplesmente porque “estão no programa”. Esta legitimidade normativa tem sido cada vez mais sujeita a discussão à luz de uma série de questões que preocupam os professores que integram a equipa: Será que os alunos têm razão em questionar a relevância deste conteúdo? Enquanto professor, tenho legitimidade para não abordá-lo? E se o domínio deste conteúdo for testado em provas de avaliação externa?

### **A Deliberação Curricular enquanto Competência Mobilizadora de Conhecimento Profissional**

A conceptualização da deliberação curricular tem raízes na obra de John Dewey, que a definiu como experiência mental sobre possíveis linhas de acção (Dewey, 2002, p. 190). Mas deve-se a Joseph Schwab o mais decisivo contributo para a inclusão do conceito de deliberação no pensamento curricular.

A proposta de um método deliberativo na abordagem ao currículo, protagonizada por Schwab, surge no contexto de uma crítica ao estado dos Estudos Curriculares no início da década de 70 do século XX. Ao explicitar essa crítica, Schwab (1970) afirmou que o campo dos Estudos Curriculares estava moribundo devido a uma série de desvios de atenção, que, na sua perspectiva, tinham levado os investigadores a negligenciar os problemas curriculares práticos que preocupam os profissionais que com eles lidam directamente nas escolas. Schwab (1970) defende que o estudo desses problemas deve ser baseado numa racionalidade prática, da qual resultem directamente orientações para a acção local, em vez de “afirmações gerais ou universais, supostamente verdadeiras” (pp. 2-3). Como explica Reid (1999), os problemas curriculares que os profissionais da educação enfrentam nas escolas têm geralmente características tão únicas que tornam impossível a sua resolução a partir de enunciados universais e através da aplicação de uma série de procedimentos uniformes. A prática curricular está tão sujeita a imprevistos que é impossível antecipar um conjunto abrangente de pressupostos com base nos quais se possa continuamente guiar a condução da mesma. Assim sendo, Schwab (1970) propõe que essa prática seja abordada através do método deliberativo, considerando que a

deliberação

*“tem de identificar os desideratos de cada caso. Tem de gerar soluções alternativas. Tem de esforçar-se por prever as vias ramificadas de consequências que podem decorrer de cada alternativa e afectar os desideratos. Tem ainda de ponderar as alternativas, os seus custos e as suas consequências, e escolher, não a alternativa ideal, porque tal coisa não existe, mas sim a melhor.”* (p. 36)

Em Portugal, a expressão “gestão curricular” tem sido utilizada com um significado semelhante:

*“A gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir.*

*Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos, etc. Perante estas vias possíveis, quem gere decide optar por uma, e aplica-a. Tem de acompanhar essa aplicação de uma observação atenta e uma avaliação constante que permitam mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido.”* (Roldão, 1999a, p. 37)

É justamente nos momentos de decisão sobre as melhores opções a tomar perante os dilemas com que os professores se deparam que se joga o essencial do seu conhecimento profissional. Assim sendo, é necessário que a capacidade de decidir bem na referida situação seja tomada como *locus* privilegiado de afirmação de um conhecimento específico dos professores. Caso contrário, corre-se o risco de o exercício da docência ficar cativo de lógicas de acção demasiado sujeitas à arbitrariedade e à rotina não questionada. Como alerta Roldão (2007b),

*“a actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes*



*de responder à realidade.” (p. 97)*

Têm sido desenvolvidas diversas abordagens teóricas e práticas na tentativa de dar resposta à necessidade de explicitação, caracterização, distinção e valorização do conhecimento profissional próprio dos professores. Algumas correntes têm apostado mais na categorização de vários tipos de conhecimento mobilizável no desempenho da profissão docente, destacando-se, nesta linha, Shulman (1987), com a sua já referida classificação do conhecimento profissional docente em sete categorias, de entre as quais tem merecido especial atenção o conhecimento pedagógico do conteúdo, talvez por ser este o tipo de conhecimento cujo domínio exclusivo ou quase exclusivo mais se encontra ao alcance dos professores, podendo constituir a sua marca distintiva por excelência. Outras correntes têm investido mais na defesa da afirmação de um conhecimento prático já dominado, em grande parte, pelos professores, mas muitas vezes não explicitado, sendo a “reflexão na acção” e a “reflexão sobre a acção” (Schön, 1983, 1997; Zeichner & Liston, 1996) os principais pilares desse conhecimento. Há ainda correntes que defendem a ideia de que, sem prejuízo da importância da reflexão enquanto fonte de conhecimento contextual, o conhecimento em acção depende mais da intuição do que da reflexão, pelo que é necessário caracterizar e valorizar a dimensão intuitiva da profissão docente, que se manifesta “na capacidade de conduzir um conjunto complexo de acções sem necessidade de pensamento consciente” (Atkinson & Claxton, 2000, p. 6).

A investigação pode ter um importante papel a desempenhar na construção do conhecimento profissional dos professores. Os professores podem beneficiar da investigação para efeitos de enriquecimento do seu conhecimento profissional de várias formas. Uma das possibilidades consiste no recurso à consulta de trabalhos de investigação realizados por investigadores externos às salas de aula em que trabalham, visando o aproveitamento desses trabalhos para efeitos de melhoria da prática pedagógica e desenvolvimento profissional. Mas não é frequente os professores do ensino não superior recorrerem a trabalhos de investigação em educação, sendo o contexto da formação um dos poucos em que o fazem (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). A ideia de professor-investigador tem sido defendida por vários autores como solução para o problema do reduzido impacto da investigação em educação sobre a prática pedagógica e sobre a construção do conhecimento profissional dos professores. Neste sentido, Stenhouse preconiza “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da

comunidade científica” (1975, p. 142). Neste tipo de abordagem, cada professor estuda problemas que realmente o preocupam, visando não a produção de conhecimento generalizável mas sim a resolução de problemas. Para tal, investe na clarificação desses problemas, no levantamento de hipóteses explicativas dos mesmos, na exploração dessas possíveis explicações através da recolha e análise de dados e na concepção de dispositivos de intervenção pedagógica inspirados na referida análise.

Este tipo de abordagem tem potencial para aproximar a investigação da prática pedagógica e das preocupações reais dos professores, por via da sua assunção como instrumento de produção de conhecimento e resolução de problemas. Ao assumir o estatuto de investigador, o professor do ensino não superior contribui para a construção de uma identidade profissional em que a componente de produção de conhecimento conquista espaço às componentes de consumo e distribuição de conhecimento, o que pode constituir um factor de dignificação do seu estatuto profissional. Além disso, contribui, em princípio, para que a prática pedagógica seja mais influenciada pela investigação, o que constitui um factor favorável ao alargamento do impacto da investigação.

No entanto, a defesa da ideia de professor-investigador é frequentemente associada a algumas formas de valorização do conhecimento profissional, já aqui referidas, que enfatizam a reflexão sobre um conhecimento já possuído pelos professores, que se procura explicitar. Como advertem Lüdke & Cruz, essa associação comporta o grande risco de confundir reflexão com investigação (“pesquisa”, em português do Brasil):

*“A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinónimo de pesquisa, e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador.”* (Lüdke & Cruz, 2005, p. 90)

Os responsáveis pelo projecto ICR têm-se empenhado em assegurar condições para que o mesmo possa gerar conhecimento profissional não só através de processos de reflexão mas também através de processos de investigação. Os



critérios de distinção entre investigação e outras formas de conhecimento são discutíveis, sendo que os métodos e os projectos de investigação têm sido tanto mais sujeitos a discussão e a questionamento quanto mais diferem do método experimental e de outras abordagens convencionais. Assim sendo, a explicitação, em cada caso concreto, da concepção de investigação adoptada pode facilitar ao leitor a formulação de juízos sobre a natureza do trabalho em causa. Neste sentido, é oportuno explicitar que no projecto ICR entende-se investigação como “o processo através do qual se chega a soluções credíveis através da recolha, análise e interpretação de dados, de forma planeada e sistemática” (Mouly, 1978, p. 12), exigindo-se que a referida análise seja feita “à luz da teoria” (Lüdke & Cruz, 2005, p. 90). Sabendo-se que há concepções mais restritivas e concepções mais abrangentes de investigação, a concepção adoptada no projecto ICR é, no entendimento dos responsáveis pelo mesmo, adequada ao contexto em que ele se desenvolve e compromete a equipa com critérios de qualidade que dificilmente poderiam ser mais exigentes, considerando as características desse mesmo contexto.

Um dos factores mais relevantes a ter em conta na adequação do desenho de investigação ao contexto é o perfil da equipa que conduz o projecto. Trata-se de uma equipa que, como já foi referido, integra quatro docentes universitários e dez docentes do ensino básico – quatro do primeiro ciclo, três do segundo e três do terceiro. Isto significa que fazem parte da equipa, quer membros cujas obrigações profissionais incluem explicitamente a investigação e cuja carga lectiva oficial se situa entre as seis e as nove horas semanais, quer membros que leccionam entre 22 e 25 horas por semana e que, em rigor, não são obrigados a investigar, embora a investigação seja oficialmente considerada uma componente do seu desenvolvimento profissional ao longo da vida – uma das dimensões funcionais do perfil geral de desempenho consideradas no Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 11/2009/A, em coerência com o perfil geral de desempenho traçado para todos os professores portugueses através do Decreto-Lei nº 240/2001. Apesar de o referido Decreto Legislativo Regional apelar ao “recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (nº 1 do artigo 58º) e explicitar que o docente “participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (nº 2 do artigo 58º), a investigação é não só uma actividade da qual os professores açorianos, na prática, estão dispensados mas também uma actividade desvalorizada pela tutela nos casos em que, apesar de tudo, é realizada, sendo a evidência mais clara dessa

desvalorização a ausência de qualquer referência à investigação no modelo de avaliação do desempenho docente nos ensinos básico e secundário em vigor na Região Autónoma dos Açores.

Por influência da tradição e das exigências legais associadas à aplicação de diferentes estatutos de carreira, a investigação ocupa posições muito diferentes nas hierarquias dos deveres profissionais dos docentes do ensino superior e do ensino não superior. Mas essa diferenciação não é necessariamente destrutiva dos traços comuns essenciais da profissão docente em geral, pois não implica que se ponha em causa a ideia de que todos os professores têm como principal característica a função de ensinar, como defende Roldão (2007a):

*“Para os diferentes tipos de professores – professores generalistas ou professores especialistas, ou mistos – o que defendo, em coerência com a função de ensinar, tal como antes se caracterizou, é que o professor tenha uma formação profissional assente neste saber propriamente profissional – saber ensinar como fazer aprender – e depois desenvolva as nuances e as especializações da área, do campo, do nível, do ano, do contexto em que exercerá a profissão.” (p. 38)*

Admitir que uma das *nuances* que distinguem os professores do ensino superior dos professores do ensino não superior é o peso da investigação nas respectivas agendas profissionais não implica desistir da criação de equipas de investigação constituídas por professores de diferentes níveis de ensino, incluindo o básico e o superior. Pelo contrário, há um grande potencial de colaboração a explorar na complementaridade entre a maior vocação dos últimos para a investigação e a maior familiaridade dos primeiros com problemas práticos existentes nas suas escolas, para cuja solução a investigação pode contribuir. Como afirmam Lüdke & Cruz (2005),

*“temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas cruciais que afligem esse nível de ensino.” (p. 105)*

A insatisfação causada por esses problemas pode constituir-se como primeiro passo de uma investigação deliberativa (Reid, 1999, p. 58) e esta última pode ou não integrar os processos de deliberação curricular. Para McCutcheon (1995), a



deliberação é

*“um processo de raciocínio sobre problemas práticos. É orientada para a busca de soluções relativas a um rumo de acção. Uma abordagem deliberativa é um processo de tomada de decisão através do qual as pessoas, individualmente ou em grupo, definem um problema, concebem e ponderam soluções alternativas, antecipam os possíveis efeitos de cada alternativa e escolhem a melhor linha de acção.”* (p. 4)

Neste sentido, deliberação não implica necessariamente investigação, até porque quem pratica a deliberação está geralmente sujeito a grandes “constrangimentos de tempo” (McCutcheon, 1995, p. 5), que obrigam à tomada de decisões em prazos curtos, incompatíveis com o tempo que é necessário para o desenvolvimento de processos de investigação. Apesar disso, há na deliberação espaço para a investigação. A este propósito, Reid (1999) refere-se a problemas que podem ser sujeitos a um esforço de clarificação, associado a um processo de recolha e análise de dados, que vise a busca de soluções e a “decisão sobre um rumo de acção que alivie os sentimentos de insatisfação” (p. 58).

No projecto ICR, a selecção dos casos problemáticos que são alvo de investigação compete aos professores do ensino básico que integram a equipa, pois são estes últimos os mais afectados pelos problemas em causa e, por isso, os principais interessados na sua solução. A clarificação dos problemas faz-se através de um diálogo extensivo a toda a equipa, no pressuposto de que a compreensão desses problemas pode ser melhorada através do cruzamento entre uma visão mais comprometida e olhares mais distanciados, entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos. Os professores do ensino básico fazem também a recolha e a análise dos dados. Os docentes do ensino superior contribuem para a referida análise e, a montante, para a concepção e contínuo aperfeiçoamento de instrumentos de recolha de dados. A tomada de decisão sobre as linhas de acção a adoptar, visando a resolução dos problemas, é assumida individualmente por cada professor do ensino básico, sempre que possível na sequência de uma discussão no âmbito de toda a equipa. O projecto ICR é, portanto, um dispositivo de gestão deliberativa do currículo que inclui uma dimensão de investigação colaborativa. Esta última é assumida como fonte de conhecimento fundamental para a afirmação da profissionalidade docente – conhecimento cuja mobilização torna os professores mais capazes de fazer com que mais alunos realizem mais aprendizagens previstas no currículo oficial. Trata-se,

claramente, de um projecto que incorpora a investigação como pilar fundamental, não se limitando nem à reflexão nem à intuição, sem prejuízo do reconhecimento da importância destas últimas na construção do conhecimento profissional docente.

A investigação-acção, não sendo a única modalidade de investigação em que os docentes do ensino não superior têm interesse, legitimidade e capacidade de envolvimento (Lüdke e Cruz, 2005), é assumida no projecto ICR como a modalidade que mais se adequa à já referida situação de convergência entre determinadas preocupações dos professores do ensino básico e determinados interesses dos professores do ensino universitário que integram a equipa. Como afirma Elliot (1991), “a finalidade fundamental da investigação-acção é a melhoria da prática, mais do que a produção de conhecimento” (p. 49). Mas esta última, sendo subordinada à primeira, também norteia o projecto ICR, um projecto assumido como gerador de conhecimento profissional.

### **Investigação ao Serviço da Deliberação Curricular – A Abordagem ICR**

Como já foi aqui sugerido, o conhecimento profissional dos professores serve, em grande parte, para fundamentar decisões tomadas perante dilemas. Estes últimos “podem surgir quer sob a forma de situações imprevistas que frequentemente têm de ser resolvidas de imediato quer sob a forma de questões que requerem grandes opções de fundo” (Sousa, 1998, p. 103). As primeiras podem ser enfrentadas com recurso à intuição e/ou à reflexão na acção, eventualmente complementada por alguma reflexão sobre a acção. As últimas podem beneficiar do recurso à reflexão sobre a acção e à investigação. O projecto ICR tem recorrido à investigação, mais especificamente à investigação-acção, para lidar com a insatisfação sentida pelos membros da equipa com o desinteresse manifestado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo.

O processo de investigação-acção tem decorrido em sucessivos ciclos, com a duração de um ano escolar cada. No ano 2009/2010, depois de ter cumprido uma fase mais exploratória, a equipa sentiu necessidade de uniformizar algumas técnicas e ferramentas de trabalho, sem prejuízo da possibilidade de adopção flexível e eventual modificação posterior das mesmas. Assim se consolidou uma rotina de procedimentos a realizar ao longo de cada ano lectivo. Esta harmonização de aspectos-chave do processo de trabalho é particularmente importante em contextos de grande dispersão dos membros da equipa, como acontece neste projecto.



Para atenuar os obstáculos resultantes dessa dispersão, tem sido usada uma plataforma electrónica, na qual foi criado um espaço próprio para o projecto ICR, acessível a todos os membros da equipa, mediante inscrição. Nesse espaço são disponibilizados os instrumentos de recolha de dados, as actas das reuniões da equipa, dados já recolhidos, um repositório de textos alusivos ao projecto já produzidos por membros da equipa, um *fórum* para discussão *online* de assuntos pertinentes, textos de apoio e outros documentos relacionados com o projecto.

Em Setembro de cada ano, procede-se à selecção dos alunos que serão alvo de atenção prioritária no âmbito do projecto para o ciclo de investigação-acção (ano lectivo) em causa. São seleccionados alunos que manifestem desinteresse em relação ao currículo (currículo em geral, conteúdos curriculares específicos, actividades específicas) e não estejam abrangidos pelo regime jurídico de educação especial e apoio educativo em vigor. Idealmente, seriam seleccionados todos os alunos que se encontrassem nas referidas condições. Mas frequentemente o número de alunos nessas condições é demasiado elevado para que os respectivos professores considerem estar em condições de realizar com todos eles os restantes procedimentos, pelo que a selecção é limitada a um número considerado realista pelos professores em causa. As manifestações de desinteresse são alvo de análise sistemática. Para tal, usa-se um instrumento padronizado, no qual são registadas notas resultantes da observação de comportamentos do aluno que sugerem desinteresse.

Em Outubro, os professores entrevistam os alunos seleccionados. Estas entrevistas respeitam um guião padronizado, que é seguido de forma flexível. No caso específico dos alunos do 3º ciclo, por vezes são também usados questionários, de acordo com um modelo padronizado. As entrevistas são gravadas em registo áudio e transcritas para um processador de texto. As transcrições são disponibilizadas a toda a equipa, para efeitos de partilha e, em determinados casos, de análise em grupo. A partilha tem sido facilitada pelo recurso à já referida plataforma electrónica.

As entrevistas são realizadas com consentimento informado dos alunos entrevistados e dos seus encarregados de educação. Considerando as idades dos entrevistados, tem-se procurado, na organização e na condução das entrevistas, ter em conta as recomendações de autores de referência no que diz respeito às particularidades da investigação empírica com crianças (Alderson, 2005; Fraser, Lewis, Ding, Kellet, & Robinson, 2004; Lewis & Lindsay, 2000; Naughton, Rolfe &

Siraj-Blatchford, 2001; Saramago, 2001). Neste sentido, os entrevistadores têm-se esforçado por realizar as entrevistas em ambientes nos quais os entrevistados se sintam confortáveis, por garantir que as entrevistas não demoram demasiado e por conduzi-las de forma muito flexível, sem perder de vista os objectivos. Para tal, as entrevistas têm sido organizadas em torno de “grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática” (Saramago, 2001, p. 14). O primeiro bloco visa a criação de um clima de descontração e a introdução gradual e oportuna dos temas-chave. O bloco temático central tem por objectivo a compreensão das razões do desinteresse manifestado pelo entrevistado em relação ao currículo em geral, em relação a conteúdos específicos ou em relação a determinadas actividades. Noutro bloco, cuja questão nuclear é “para que te serve o que aprendes na escola?”, prossegue-se o objectivo de compreender a relevância que o entrevistado reconhece (ou não) às aprendizagens que realiza na escola. Finalmente, o quarto bloco subordina-se ao objectivo de explorar outras possíveis razões explicativas do desinteresse manifestado.

Apesar dos referidos esforços de adequação às características dos entrevistados, alguns deles têm-se mantido bastante silenciosos durante as entrevistas. Visando a ultrapassagem deste problema, os professores-investigadores consideram a possibilidade de recorrerem a algumas estratégias que têm sido discutidas nas reuniões mais recentes da equipa, tais como a realização de entrevistas de grupo e a inclusão, nas entrevistas singulares, de questões através das quais se solicite aos entrevistados que comentem desenhos ou fotografias, como é sugerido por vários autores (e.g., Coates, 2004; Cappello, 2005).

No final de Outubro e no início de Novembro, procede-se à análise das respostas dos alunos às entrevistas. Sem prejuízo da possibilidade de discussão em equipa, essa análise é feita prioritariamente pelo professor dos entrevistados, com um grau de profundidade suficiente para inspirar a concepção de estratégias de ensino. Também pode ser feita por docentes dos ensinos básico e superior que, no momento, estejam a trabalhar em determinadas tarefas específicas, associadas ao projecto mas sujeitas a exigências externas (e.g., preparação de comunicações para apresentação em congressos, redacção de textos para publicação, etc.).

Tem-se apostado em duas dimensões de análise. Em primeiro lugar, trabalha-se sobre uma dimensão categorial, orientada para a caracterização do pensamento dos alunos sobre a problemática em causa e baseada na classificação



das respostas em diversas categorias, tais como “não reconhecimento da relevância das aprendizagens escolares para a vida extra-escolar”, “relevância projectada apenas no futuro”, “experiências extra-escolares nas quais são mobilizáveis conhecimentos da área curricular X”, etc. Em segundo lugar, cruza-se essa dimensão categorial com uma dimensão pragmática, já subordinada à necessidade de construir estratégias de ensino e desenvolvida à luz de determinados pressupostos de carácter teórico – por exemplo, o pressuposto de que um currículo relevante “tem de levar ao desenvolvimento, por parte do aluno, de um esquema conceptual que lhe permita usar o que aprendeu para compreender determinado aspecto da realidade, ajudando-o a compreender-se a si próprio e ao mundo à sua volta” (Esteve, 2000, p. 9).

Os alunos inquiridos no âmbito do projecto ICR não estavam habituados a que os seus professores lhes perguntassem quão relevante consideram as aprendizagens escolares – uma das questões centrais das entrevistas. Alguns deles mostraram-se surpreendidos com o convite para serem entrevistados pelos professores e reagiram com agrado. Uma vez que nem todos os alunos das turmas em causa foram entrevistados – porque os professores deram prioridade aos que manifestavam mais desinteresse em relação à escola –, alguns estudantes não seleccionados para as entrevistas revelaram não só curiosidade em relação às entrevistas feitas aos colegas mas também vontade de serem entrevistados. Uma aluna do 7º ano disse mesmo ao professor: “Eu também quero ser entrevistada!”. O professor em causa, nos seus diálogos com a equipa, tem dito que, embora não tenha feito uma recolha sistemática de dados sobre o fenómeno, sente que os alunos se têm interessado mais pelo trabalho escolar e pela realização das aprendizagens propostas desde que começou a questioná-los sobre os seus interesses actuais e futuros, sobre a sua vida extra-escolar e sobre a relevância que reconhecem (ou não) no que aprendem na escola para o que fazem fora dela. Na perspectiva deste membro da equipa, mais surpreendente do que esta melhoria da atitude de determinados alunos face à escola e ao currículo é o facto de ela se ter manifestado ainda antes do desenvolvimento sistemático de estratégias de ensino que visem o combate aos problemas a partir dos quais o projecto se desenvolve. A análise de uma série de reflexões verbalizadas por outros professores do ensino básico que integram a equipa, registadas em actas de reuniões e em mensagens enviadas aos colegas através da plataforma electrónica, corrobora a ideia de que o projecto ICR “passa aos alunos a mensagem de que os professores se interessam por eles” (Leal, Dinis, Massa & Rebelo, 2010).

No final de Novembro, concebem-se estratégias de ensino em função dos

resultados das entrevistas e da análise de outros dados pertinentes sobre os alunos, já disponíveis nos respectivos processos educativos individuais ou noutros documentos existentes nas escolas. Essas estratégias são descritas em instrumento próprio de registo, sendo esse registo partilhado pela equipa através da já referida plataforma electrónica.

As entrevistas, em grande parte dos casos, têm sugerido a existência de um défice de reconhecimento, por parte dos entrevistados, da utilidade das aprendizagens que realizam na escola para as suas vidas extra-escolares. Por outro lado, as entrevistas, a par com outras fontes de informação, têm permitido aos professores que participam no projecto saber mais sobre a experiência extra-escolar dos alunos. Essa informação tem inspirado a concepção de estratégias de ensino geradoras de experiências de aprendizagem nas quais os alunos são confrontados com situações ocorridas ou susceptíveis de ocorrer no âmbito da sua experiência extra-escolar. Ao apresentarem essas situações aos alunos, os professores asseguram-se de que elas incluem desafios que impliquem a mobilização de conhecimentos adquiridos na escola. A informação sobre o que fazem os alunos e as suas famílias fora da escola tem de ser suficientemente rica para permitir aos docentes a identificação, na experiência dos discentes, daquilo que John Dewey designa por elementos embrionários do conhecimento organizado, ou seja, pontos de ancoragem para a mobilização dos conhecimentos adquiridos na escola. O projecto ICR aposta, assim, naquilo que Dewey designa por reconstrução da experiência do aluno, ou seja, na tentativa de manutenção de continuidade no *continuum* experiencial cujos extremos são, de um lado, a experiência presente de cada aluno e, do outro lado, “os corpos organizados de conhecimento a que chamamos estudos” (Dewey, 1902, p. 16).

Pressupondo que a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais essa reconstrução for desenvolvida continuamente, procura-se realizar durante todo o ano escolar, mas de forma mais sistemática entre Dezembro e Junho, a implementação e a contínua monitorização das estratégias acima referidas. Assumindo cada vez mais uma ideia de currículo como proposta sujeita à reconstrução crítica, tem-se tentado aproximar essa monitorização de uma lógica de testagem contínua de uma série de “hipóteses relativas à mediação entre os conteúdos curriculares e os alunos” (Elliott, 1991, p. 54).

Em Junho realiza-se nova ronda de entrevistas, visando a compreensão de eventuais mudanças no grau de relevância atribuído pelos alunos ao currículo.



Os resultados obtidos até ao momento – que, na maior parte dos casos, são satisfatórios – serão discutidos com alguma profundidade noutra artigo, redigido por outros elementos da equipa. O que cabe aqui sublinhar é a existência de uma forte componente de investigação na gestão curricular realizada no âmbito do projecto ICR, na medida em que nesse projecto se procuram soluções para problemas através de um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de dados, à luz de determinados quadros teóricos.

### **Reflexões Finais**

O projecto ICR, longe de causar uma mudança radical nas práticas dos membros da equipa que o conduz, tem contribuído, no entanto, para uma progressiva introdução de uma dimensão de investigação nessas mesmas práticas. Os professores que integram a equipa passaram a lidar com alguns dos problemas que os preocupam de uma forma mais científica, gerando hipóteses explicativas das causas desses problemas e de possíveis soluções para os mesmos, recolhendo, analisando e interpretando dados de forma rigorosa e ao serviço da tomada de decisão sobre as estratégias de ensino mais adequadas a desenvolver.

Este projecto evidencia que é possível desenvolver formas de colaboração entre instituições de ensino superior e escolas de ensino não superior por via da investigação, no pressuposto de que esta última tem lugar na profissionalidade de todos os professores, embora tenha bastante mais peso no estatuto da carreira dos professores do ensino superior do que no estatuto da carreira dos professores dos ensinos básico e secundário. A investigação protagonizada pelos últimos, com maior ou menor participação dos primeiros, pode ser uma ferramenta útil na atenuação de problemas educativos como aquele que está na origem do projecto ICR.

Na maior parte dos casos, os professores que integram a equipa que conduz este projecto têm conseguido que mais alunos reconheçam relevância no currículo e se interessem mais pela escola. O processo de investigação-acção que está na base dessa conquista tem sido desenvolvido num contexto marcado por algumas dificuldades. A dispersão dos membros da equipa, aliada à sobrecarga das suas agendas, impõe limitações que as Tecnologias da Informação e Comunicação atenuam mas não eliminam. A desvalorização da participação em projectos de investigação ao nível dos dispositivos oficiais de regulação da carreira dos professores do ensino não superior nos Açores, sobretudo no que concerne especificamente ao



modelo de avaliação do desempenho docente em vigor nesta região, desincentiva a adesão a iniciativas como o projecto ICR, tornando a viabilidade das mesmas demasiado dependente de boas vontades. Apesar destas dificuldades, é intenção dos responsáveis pelo projecto continuar a apostar na promoção de estratégias de ensino concebidas “por grupos de professores trabalhando num quadro de investigação e desenvolvimento” (Stenhouse, 1975, p. 25), porque a assunção desse quadro continua a ser imprescindível para a afirmação da profissionalidade docente.

### Referências Bibliográficas

- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26(91), 419-442.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). Introduction. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (pp. 1-12). Buckingham: Open University Press.
- Cappello, M. (2005). Photo interviews: Eliciting data through conversations with children. *Field Methods*, 17(2), 170-182.
- Coates, E. (2004). 'I forgot the sky!' Children's stories contained within their drawings. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser & S. Ding (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 5-21). London: SAGE.
- Cortês, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2002). *Human nature and conduct*. Mineola, NY: Dover Publications. (Original work published 1922)
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Esteve, J. M. (2000). Culture in the school: Assessment and the content of education. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 5-18.
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., & Robinson, C. (Eds.) (2004), *Doing research with children and young people*. London: SAGE.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.



- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010, Junho). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*. Comunicação apresentada no V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lewis, A., & Lindsay, G. (2000). *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. White Plains, NY: Longman.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.
- Mouly, G. (1978). *Educational research: The art and science of investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Naughton, G. M., Rolfe, S. A., & Siraj-Blatchford, I. (2001). *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso: Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14(1-2), 9-33.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances - Revista da UNESP*, XI(13), 108-126.
- Roldão, M. C. (2007a). Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, 10(15), 18-42.
- Roldão, M. C. (2007b). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2010, Julho). *O que é um currículo relevante?* Conferência apresentada no Colóquio Luso-Romeno sobre Questões Curriculares. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal.
- Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia*,



*Problemas e Práticas*(35), 9-29.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (3ª ed., pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Educational Association.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Sousa, F. (1998). Decisão sobre os efeitos da avaliação dos alunos: Uma situação dilemática a abordar na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 99-108.
- Sousa, F. (2007). Currículo, saberes docentes e saberes discentes: reflexões sobre a transitividade do verbo ensinar. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 201-217). Porto: Porto Editora.
- Sousa, F., & Valadão, F. (2008, Fevereiro). *Que relevância reconhecem as crianças no currículo? Trilhando um percurso de investigação-acção*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.