

Francisco Sousa & Odília Machado

Universidade dos Açores

fsousa@uac.pt

ORIENTANDO O TRABALHO DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO: O CONTRIBUTO DO PROJECTO ICR

O projecto ICR (Investigação para um Currículo Relevante) nasce de um interesse prático, associado a uma concepção de currículo como uma realidade “que convida mais à comprovação crítica do que à aceitação” (Stenhouse, 1975, p. 142) e a uma concepção de trabalho docente que não dispensa uma dimensão de investigação. Encarando o design curricular “como um processo através do qual aluno e professor interagem a fim de darem sentido ao mundo” (Grundy, 1987, pp. 14-15) e filiando-se numa “ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 1975, p. 142), o projecto ICR constitui-se como um projecto de investigação-acção colaborativa conduzido por uma equipa de quatro docentes universitários e dez docentes do ensino básico (todos os ciclos), que prosseguem 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 mais reconhecidas pelos alunos como relevantes.

A recolha de dados sem 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.

O projecto ICR tem algumas afinidades com outros projectos de investigação e intervenção na área do currículo já desenvolvidos em Portugal, entre os quais se inclui o projecto PROCUR (Alonso, 2002), que enfatizou bastante a problemática da integração do conhecimento. O projecto ICR foca prioritariamente outra das dimensões da integração curricular consideradas por Beane (1997) – a integração das experiências. Além disso, integra contributos da produção mais recente na área, com destaque para o conceito de capital narrativo (Goodson, 2006), que constitui uma promissora ferramenta conceptual na compreensão de processos de promoção da relevância do currículo.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação aborda o projecto de investigação-acção ICR – Investigação para um Currículo Relevante –, com especial ênfase na discussão das concepções de currículo que o inspiram, das estratégias de promoção da aprendizagem prioritariamente definidas pela equipa que o conduz e das lógicas de organização do trabalho docente adoptadas por essa mesma equipa.

O projecto 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, atendendo à suspeita de que, com alguma frequência, em algumas salas de aula, é desperdiçado tempo em abordagens não promotoras do reconhecimento da relevância do currículo por parte dos

aluno, por não o ajudarem a compreender o mundo à sua volta nem gerarem aprendizagens duradouras (Esteve, 2000). Neste sentido, a equipa responsável pelo projecto parte do princípio 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). Ou seja, um currículo relevante é reconhecido pelo aluno como promotor de aprendizagens mobilizáveis não apenas no interior da escola mas também fora dela.

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. 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.

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 se assume claramente nos dois últimos 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.

OS PROFESSORES FACE AO CURRÍCULO – QUE POSICIONAMENTO?

No campo dos Estudos Curriculares, encontra-se em Stenhouse (1975) um dos principais contributos para a promoção da investigação-acção e para a defesa da ideia de professor-investigador. Para este autor, “o desenvolvimento curricular de qualidade depende da capacidade dos professores para se posicionarem como investigadores da sua própria prática” (p. 156), sendo que “qualquer investigação da sala de aula deve visar a melhoria do ensino” (p. 157). Em coerência com estas ideias, Stenhouse é também considerado um dos principais representantes da teoria prática, que encara o currículo não como uma prescrição a cumprir mas sim como “uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes” (Pacheco, 1996, p. 39).

A equipa responsável pelo projecto ICR identifica-se com estes princípios fundadores da abordagem prática ao currículo, reconhecendo que uma prescrição curricular aplicada uniformemente é potencialmente promotora da exclusão dos alunos que, à partida, não dominam o código em que a tal prescrição é enunciada. Determinados alunos não reconhecem relevância no que a escola lhes propõe simplesmente porque essa proposta está enunciada numa linguagem muito distante da linguagem que predomina na experiência desses alunos. Daí a necessidade de, numa lógica de educação inclusiva, reconstruir localmente o currículo oficial, de modo a que ele faça sentido para todos os alunos. Neste sentido, o *design* curricular assume-se como “um processo através do qual aluno e professor interagem a fim de darem sentido ao mundo” (Grundy, 1987, pp. 14-15), como é característico da abordagem prática ao currículo.

Grande parte do trabalho desenvolvido no âmbito dos Estudos Curriculares comprometidos com a teoria prática orienta-se para a crítica aos modelos de desenvolvimento curricular legitimados pela teoria técnica – assentes na enunciação exaustiva de objectivos educacionais, na subordinação da acção pedagógica à prossecução dos mesmos e na avaliação rigorosa da sua consecução. Dessa crítica têm emergido algumas propostas alternativas. Stenhouse (1975), por exemplo, propõe uma concepção de currículo assente na subordinação da acção pedagógica não a uma série de objectivos mas sim a um conjunto de princípios de procedimento.

Os professores do ensino básico que integram a equipa responsável pelo 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, no 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, a predisposição para a assunção dos princípios da teoria prática não emerge facilmente nem pode levar a uma rejeição radical de lógicas de acção mais características da teoria técnica. Isto implica, por exemplo, aceitar que não é realista abandonar, no âmbito do projecto ICR, uma lógica de trabalho docente orientada para a consecução de objectivos pedagógicos. Mas é realista reforçar progressivamente a inclusão de outra lógica de organização do trabalho da equipa, por influência da qual esse trabalho seja, cada vez mais, realizado em função de alguns princípios de procedimento. À luz das preocupações que estão na origem do projecto, o primeiro princípio de procedimento que emerge é o de trabalhar o currículo de maneira a que a relevância do mesmo seja reconhecida por todos os alunos.

PROJECTO ICR – METODOLOGIA

O processo de investigação-acção tem decorrido em sucessivos ciclos, com a duração de um ano escolar cada. As etapas percorridas em cada ciclo podem resumir-se da seguinte forma:

- . Registo sistemático de indicadores de desinteresse observados nas aulas;
- . Análise desses indicadores e levantamento de hipóteses explicativas;
- . Entrevistas aos alunos, visando a compreensão, quer das causas do desinteresse, quer do grau de relevância atribuído por esses alunos ao currículo;
- . Análise e interpretação das entrevistas;
- . Recolha e análise de dados complementares, que permitam uma melhor compreensão da vida extra-escolar dos alunos em aspectos susceptíveis de aproveitamento para fins curriculares;
- . Concepção e desenvolvimento de estratégias de ensino inspiradas na interpretação dos dados gerados nas etapas anteriores e potencialmente geradoras de aprendizagens mais reconhecidas pelos alunos como relevantes;
- . Monitorização contínua dessas estratégias;
- . Nova ronda de entrevistas aos alunos, visando a compreensão de eventuais mudanças no grau de relevância atribuído pelos mesmos ao currículo.

Esta metodologia foi sendo concebida, posta em prática e revista durante os primeiros anos de implementação do projecto (2007/2008 e 2008/2009), até que no presente ano escolar atingiu um grau de consolidação suficiente para se estabilizar numa sequência de procedimentos que, neste momento – embora sujeita, como sempre, a alterações –, se encontra suficientemente padronizada para garantir que os vários membros da equipa trabalham de acordo com uma metodologia comum, sem prejuízo da autonomia individual. Tal harmonização de aspectos-chave do processo de trabalho é particularmente importante em contextos de

grande dispersão dos membros da equipa, como acontece neste projecto, que é implementado por uma equipa bastante dispersa, quer em termos geográficos, quer em termos de posicionamento no sistema educativo. Dos seus catorze membros, quatro são docentes do ensino superior e dez são docentes do ensino básico. Destes últimos, quatro leccionam no primeiro ciclo, três no segundo e três no 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.

A referida sequência de procedimentos encontra-se registada no primeiro de uma série de sete documentos de suporte à recolha de dados. Nessa série, incluem-se cinco instrumentos de recolha de dados: uma ficha de registo de manifestações de desinteresse observadas nas aulas; um guião para as entrevistas; um questionário destinado exclusivamente a alunos do 3º ciclo, uma ficha para descrição das estratégias de ensino concebidas; uma ficha de caracterização dos alunos. Inclui-se ainda um modelo de consentimento informado. Os documentos acima referidos, os dados já recolhidos, as actas das reuniões da equipa e outros documentos com interesse para o projecto encontram-se numa plataforma electrónica, acessível a todos os membros da equipa. Essa plataforma inclui ainda uma área de fórum, para discussão *online* de assuntos relativos ao projecto e um repositório das comunicações já apresentadas por membros da equipa em eventos científicos.

NOTAS SOBRE O IMPACTO DO PROJECTO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No que se refere à organização do trabalho docente, o projecto ICR, longe de produzir uma mudança radical nas práticas dos membros da equipa, tem contribuído, no entanto, para a progressiva introdução de uma dimensão de investigação nessas mesmas práticas. Através do registo sistemático das manifestações de desinteresse reveladas pelos alunos em relação ao currículo, observadas nas aulas, e das entrevistas, tem-se promovido a auscultação da voz desses mesmos alunos, de modo a tentar que todos reconheçam relevância no currículo – reconhecimento sem o qual dificilmente terão predisposição para aprender. Essa auscultação, embora difícil de realizar nalguns casos e nem sempre geradora de dados satisfatórios, tem também possibilitado um melhor conhecimento dos alunos, por vezes surpreendente nalguns aspectos e revelador de dados com bastante potencial de exploração no campo curricular, quiçá pela via do desenvolvimento do capital narrativo (Goodson, 2006) desses alunos.

Assim, a metodologia de investigação utilizada tem vindo a contribuir, quer para o questionamento das práticas educativas até agora implementadas, quer para o seu reequacionamento a partir da definição de novas estratégias de ensino, sustentadas nas interpretações individuais e de equipa dos dados recolhidos e analisados.

Dessas interpretações tem-se destacado a necessidade de tomar em consideração os gostos e preferências dos alunos em relação ao trabalho escolar e à sua vida extra-escolar na definição de novas estratégias de ensino, de modo a promover o reconhecimento da relevância atribuída ao currículo por parte dos mesmos. As primeiras análises revelam que os alunos inquiridos tendem a não reconhecer facilmente a relevância pessoal de determinadas aprendizagens realizadas na escola. Tem-se verificado, isso sim, algum reconhecimento de relevância projectado numa vida futura, em termos profissionais, como ilustra o seguinte exemplo: “Se for empregado do *Modelo*, tenho que contar as moedas para não me enganar” (Rúben¹⁰³, 16 anos, 7ºAno). Nalguns casos, tem-se registado também um reconhecimento de relevância que se esgota na participação em actividades escolares ou relacionadas com a escola, como acontece com a aluna Lisa (8 anos, 3ºAno), que disse o seguinte numa entrevista: “Se calhar as minhas primas vão ter dúvidas e as coisas da escola eu já tenho na memória e eu consigo ajudá-las”. Noutros casos, simplesmente não se verifica qualquer reconhecimento da relevância do currículo para a vida extra-escolar dos alunos, como ilustra o excerto de uma entrevista abaixo transcrito.

¹⁰³ Os nomes dos alunos foram substituídos por pseudónimos, para efeitos de protecção das respectivas identidades.

P: O que aprendes em Ciências tem-te ajudado nas coisas que fazes fora da escola? [Pausa]

R: Não sei... [Pausa]

P: Não utilizas a matéria de Ciências na tua vida fora da escola? [Pausa]

R: Não...

P: O que pensas fazer a nível profissional quando saíres da escola?

R: Gostava de ser mecânico.

P: Algumas das coisas que aprendeste na disciplina de Ciências poderiam ajudar-te nesse novo trabalho?

R: Acho que não!

Filipe (15 anos, 7º Ano)

Quando se pergunta aos alunos envolvidos no projecto se gostam da escola, a resposta é geralmente afirmativa e relacionada com a possibilidade de interacção com os amigos, com destaque para os alunos mais velhos: “Gosto da escola porque gosto de aprender, a... Porque gosto de estar com os meus colegas, por tudo, gosto da escola” (Daniela, 13 anos, 8º Ano); “Trabalhos de grupo e às vezes também trabalhos individuais” (Cátia, 14 anos, 7ºAno). O gosto pela escola relaciona-se também com a participação em actividades de cariz mais prático, quer no caso dos alunos mais velhos, quer no caso dos alunos mais novos.

P: Ah! E o que gostas mais de fazer na escola?

R: Eu gosto de estudar Matemática, Língua Portuguesa... [Pausa]

P: Tem Educação Física, tem projectos, Estudo Acompanhado, Música... Tem... Conselho.

R: Gosto dos projectos...

Manuel (8 anos, 3º ano)

Considerando o interesse dos alunos pela realização de actividades que promovem a interacção com os seus pares e que se definem como actividades de carácter mais prático, a estratégia de organização de projectos, baseada na metodologia de trabalho de projecto, tem-se afirmado como uma abordagem privilegiada por vários docentes envolvidos no projecto ICR. Têm sido desenvolvidos projectos centrados no estudo de temas integradores, sempre a partir de uma articulação entre a escola e o contexto local e regional, constituindo este o ponto de partida para as aprendizagens dos alunos, numa perspectiva de aprendizagem pela descoberta, procurando-se, deste modo, uma articulação entre o currículo e a realidade envolvente.

Os docentes têm vindo a desenvolver experiências de aprendizagem que se pretendem significativas, passando as mesmas pela promoção de situações de contacto com a realidade local e regional, envolvendo a organização de visitas de estudo e a elaboração de materiais pedagógicos cujo referencial de base são os conhecimentos, as vivências e as experiências dos alunos, numa perspectiva integrada dos saberes, de modo a promover-se a construção pessoal dos novos conhecimentos pelo significado atribuído aos mesmos. Como afirma Ausubel (cit. por Roldão, 1999, p. 57), “o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”.

Um dos docentes – professor do 1º ciclo do ensino básico –, partindo dos gostos e preferências relativos a actividades realizadas no contexto da realidade familiar de um aluno inquirido – o Manuel –, desenvolveu diversas actividades contextualizadas em várias

áreas disciplinares a partir de uma visita de estudo às instalações agro-pecuárias dos pais do aluno. Apresenta-se, de seguida, um excerto de uma entrevista realizada a esse aluno.

P: Está bom. E depois da escola, o que costumás fazer quando saís da escola?

R: Vou para casa, lancho, faço os trabalhos de casa e depois vou brincar. Depois vou ajudar o meu pai.

P: Vais ajudar o teu pai. O que costumás fazer quando ajudas o teu pai?

R: Ajudo a tratar dos coelhos, das cabras e dos porcos.

P: Costumas ir para as vacas com ele ou nunca vais?

R: Às vezes.

P: O que costumás fazer nas vacas com ele?

R: Ajudo...

(Manuel, 8 anos, 3ºAno)

Os dados recolhidos através da entrevista e na própria visita de estudo, em que o aluno inquirido e os seus pais se definiram como os actores principais, revelaram-se de grande utilidade curricular. Foi possível proceder-se, em contexto escolar, ao seu tratamento, destacando-se o seu aproveitamento no âmbito da abordagem ao conteúdo programático “Medidas de Massa”, a partir das actividades de pesagem habitualmente realizadas pela família do aluno em causa, tais como a pesagem de animais.

Posteriormente, foram realizadas actividades que desencadearam a identificação de situações em que se evidencia a necessidade da pesagem, sendo de salientar que as intervenções do Manuel nessas actividades se relacionaram com a visita de estudo realizada e com a sua vida presente: “Eu já pesei os meus coelhos”; “Às vezes a minha mãe pesa os queijos”; “A minha mãe também pesa os queijos”. Além das actividades já descritas, o professor promoveu o levantamento de balanças de diferentes tipos e da sua respectiva utilidade, de acordo com contextos diversos, partindo uma vez mais dos conhecimentos dos alunos e das suas vivências com pesagens. A turma chegou à seguinte conclusão: “As balanças variam em função da forma e da massa das coisas que queremos pesar”. Foram também realizadas actividades de pesagem em ambiente de sala de aula e de registo da massa de diferentes corpos, o que desencadeou uma oportunidade para clarificação de conceitos (por exemplo, números decimais) e introdução de novos conceitos.

Outro membro da equipa – professora do 1º ciclo do ensino básico – tem vindo organizar e a implementar um projecto que assenta na produção de histórias criadas com e para os alunos, que se materializa na construção de um livro, e na elaboração de materiais de apoio à exploração dessas mesmas histórias (fichas de trabalho, sequências de imagens em *powerpoint*, etc.), partindo do interesse manifestado pelos alunos inquiridos em relação a histórias narradas. Tem-se contribuído, por esta via, para a promoção do reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos em causa no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita.

O referido projecto apresenta-se como uma nova estratégia, que se fundamenta em diversos pressupostos, entre os quais se destaca a afirmação da pertinência da promoção de aprendizagens significativas a partir de uma abordagem aos conteúdos programáticos que privilegia a integração dos gostos, preferências, interesses e saberes dos alunos. Outro fundamento a salientar e que sustenta a estratégia implementada relaciona-se com a integração, nas histórias narradas, quer de elementos do mundo fantástico e imaginário das crianças, quer de factos e referências espaço-temporais baseadas no conhecimento experiencial dos alunos, o que nos remete para o seu enquadramento no âmbito dos propósitos do currículo regional dos Açores, que consiste “no

conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (Decreto Legislativo Regional nº 15/2001/A, de 4 de Agosto).

A partir das histórias criadas têm sido desenvolvidas actividades diversificadas, através das quais se procura promover a integração do conhecimento – uma das dimensões da integração curricular consideradas por Beane (1997), a par da integração social e da integração das experiências, sendo esta última aquela em que o projecto ICR aposta prioritariamente. Essa integração manifesta-se, por exemplo, na localização espaço-temporal das acções narradas e desencadeadas pela personagem principal das histórias. No enquadramento das histórias narradas, os alunos procedem à identificação dos lugares onde ocorrem as acções num mapa da ilha Terceira, possibilitando-se assim a promoção de situações de leitura funcional e, ao mesmo tempo, a identificação e o conhecimento progressivo de espaços do meio local e dos aspectos que os singularizam.

A partir da nova estratégia adoptada, os alunos inquiridos têm revelado progressivo gosto pela aprendizagem da língua, participando de forma interactiva nas histórias e desenvolvendo uma postura de interesse, evidenciada a partir de verbalizações como estas: “Qual é o dia da próxima história?”; “Que palavras novas vamos aprender a ler?”; “Qual é a próxima freguesia que vamos conhecer melhor?” (Miguel, 7 anos, 2ºano).

Outro membro da equipa – professor de Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico –, através de uma entrevista realizada a um aluno, que faz alusão ao gosto pela participação em trabalhos de grupo e à possibilidade de emitir as suas opiniões, tomou maior consciência da importância da auscultação das vozes dos alunos na abordagem ao currículo e na organização do trabalho docente. Daí resultou uma maior aposta em estratégias de resolução de problemas a partir de situações enquadradas no contexto local dos alunos. Recentemente, o referido professor aproveitou a existência de sedimentos junto a uma lagoa conhecida dos alunos para abordar determinados conteúdos programáticos orientados para o conhecimento dos processos de erosão das rochas e de formação de sedimentos e estratos sedimentares.

A nova estratégia adoptada enquadra-se na necessidade de ensinar tomando como ponto de partida questões genuínas que se relacionam com problemas reais e práticos próximos dos alunos, definindo-se os conteúdos programáticos – neste caso da área curricular de Ciências Naturais – como conteúdos cuja natureza se apresenta como matéria fértil em possibilidades de problematização. A estratégia adoptada fundamenta-se na ideia de promoção de actividades de ensino inspiradas no método científico, na linha do pensamento de John Dewey, defensor da “sistemática utilização do método científico como modelo de exploração inteligente das potencialidades inerentes à experiência” (Dewey, 1997, p. 86).

As etapas desenvolvidas no enquadramento da estratégia passaram pela identificação e definição da situação-problema, procedendo-se à formulação e análise de possíveis hipóteses de explicação para o problema em análise, rejeitando-se as insatisfatórias e aceitando-se a mais satisfatória. A adopção da estratégia descrita facilitou ao docente a abordagem a novos conteúdos programáticos, neste caso relacionados com as “Grandes Etapas da História da Terra”.

Tratando-se de uma actividade que implicou o questionamento acerca da realidade e a necessidade de esclarecimento de dúvidas perante determinado fenómeno, a sua realização contribuiu para a promoção de um ensino activo e suscitador da compreensão do significado desse mesmo fenómeno por parte dos alunos. Nas suas reflexões sobre o desenvolvimento da estratégia, o docente refere que os alunos consideraram que “o professor deveria repetir mais vezes este género de actividades” e que “ficaram a perceber como se formaram os sedimentos e os estratos sedimentares”.

Em síntese, pode-se afirmar que as estratégias adoptadas pelos elementos da equipa se enquadram numa tentativa de se evitar a “falta de significatividade e funcionalidade das aprendizagens”, que advém da “separação entre as aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares” (Alonso, Magalhães e Silva, 1996, p.10). Essa tentativa tem-se manifestado numa

incorporação dos dados recolhidos e analisados nas práticas educativas dinamizadas, por vezes com algum sucesso em termos de reconhecimento, por parte dos alunos, da relevância das aprendizagens escolares.

REFLEXÕES FINAIS

O projecto ICR tem possibilitado aos professores que nele participam oportunidades de reflexão sobre as lógicas que presidem à organização do seu trabalho. Dessa reflexão tem resultado uma maior tomada de consciência de que, apesar das exigências impostas pelo sistema educativo em termos de subordinação a objectivos prescritos, é possível compatibilizar a organização do trabalho docente com outras lógicas de acção, designadamente a lógica de orientação do trabalho para o reconhecimento, por parte do aluno, da relevância das aprendizagens propostas.

A concretização dessa possibilidade depende do desenvolvimento de uma dinâmica de investigação colaborativa, cuja implementação no projecto aqui em discussão tem sido parcialmente conseguida, num contexto marcado por algumas dificuldades. A já referida dispersão dos membros da equipa, aliada à sobrecarga das suas agendas, impõe limitações que as Tecnologias da Informação e Comunicação atenuam mas não eliminam. Apesar dessas 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), no pressuposto de que “o desenvolvimento curricular deve assentar no desenvolvimento profissional dos professores, promotor do seu profissionalismo” (Stenhouse, 1975, p. 24).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto “PROCUR”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (5), 62-88.
- Alonso, L. Magalhães, M. J., e Silva, M. O. (1996). *Inovação curricular e mudança escolar: O contributo do projecto “PROCUR”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Esteve, J. M. (2000). Culture in the school: Assessment and the content of education. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 5-18.
- Goodson, I. (2006). The rise of the life narrative. *Teacher Education Quarterly*, 33 (4), 7-21.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: Falmer Press.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.