

**Aprender ensinando:
Investigação e desenvolvimento na docência¹**

**Learning by teaching:
Action research and teachers professional development**

Susana Mira Leal
Universidade dos Açores/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
leal@uac.pt

Raquel Dinis
Universidade dos Açores/Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho
raqueldinis@uac.pt

Sara Massa
Escola Básica Integrada de Arrifes
saramassa@gmail.com

Filomena Rebelo
Escola Básica Integrada Roberto Ivens
menarebelo@gmail.com

Resumo

Pensar hoje na formação de professores é pensar num processo de desenvolvimento que se prolonga pelo tempo de carreira do professor. A formação inicial deixou de ser o cerne da formação dos professores, perspectivando-se apenas como um marco num percurso de crescimento e construção identitária. Nesta linha, a OCDE (2005) releva a importância de melhorar a articulação entre as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional, recomendando um maior apoio nos primeiros anos de carreira e a criação de incentivos para um desenvolvimento profissional continuado.

São hoje princípios orientadores desse processo: i) a valorização dos professores como sujeitos e agentes activos da sua própria formação; ii) o diálogo entre as experiências, crenças e conhecimentos individuais e os desafios, oportunidades e especificidades

¹ Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, sob o tema "Debater o Currículo e seus Campos - Políticas, Fundamentos e Práticas", realizado no Porto em 21, 22 e 23 de Junho de 2010, a publicar nas actas do evento.

contextuais; iv) a orientação para a resolução de problemas e necessidades dos alunos, das escolas, dos professores, com vista à melhoria dos processos pedagógicos e dos resultados da aprendizagem; v) a instituição de dinâmicas de partilha e interacção nas escolas e a criação de comunidades de aprendizagem capazes de gerar sinergias conducentes ao desenvolvimento individual e colectivo dos seus membros; vi) a assumpção de uma perspectiva analítica, reflexiva e crítica; vii) e o envolvimento em processos de investigação orientados para a reconstrução das teorias e práticas pedagógicas dos professores.

O projecto ICR (Investigação para um Currículo Relevante) inscreve-se nesta linha de princípios. Visando a transformação do trabalho dos professores com alunos que não encontram no currículo escolar respostas aos seus interesses, expectativas e necessidades individuais, o ICR assenta numa metodologia de investigação-acção colaborativa, potenciadora da autonomia e desenvolvimento individual e colectivo dos intervenientes.

Na linha de projectos como o PROCUR (Alonso, 2002), o ICR focaliza nas tarefas concretas de ensino e nas práticas de gestão curricular dos professores, propondo-se contribuir para o desenvolvimento “de práticas reflexivas na selecção de conteúdos curriculares e na abordagem metodológica aos mesmos” e de “metodologias de ensino conducentes a aprendizagens mais reconhecidas pelos alunos como relevantes”.

O projecto vai no quarto ano lectivo de desenvolvimento, envolvendo actualmente uma equipa de quatro docentes universitários e dez docentes do 1.º ao 3.º ciclo do Ensino Básico de duas ilhas da Região Autónoma dos Açores. Os mais recentes membros do projecto provêm da ilha de S. Miguel e propõem-se aqui partilhar os principais desafios pessoais e profissionais que aquele lhes tem colocado bem como o impacto do mesmo nas suas práticas pedagógicas e no seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Currículo; formação de professores; investigação-acção; desenvolvimento profissional.

Formação contínua e desenvolvimento profissional docente

A profissão docente tem vindo a complexificar-se. O acelerado desenvolvimento socioeconómico, cultural, científico e tecnológico, demanda dos professores o exercício de novos papéis e funções e o conseqüente desenvolvimento de outras competências.

Não sendo novo nem recente, o facto tem evidenciado de forma crescente a circunstância de a formação inicial ser cada vez mais apercebida como apenas um passo (importante, é certo, mas um passo, ainda assim) num processo, dinâmico, exigente e alongado no tempo (a carreira profissional do professor).

A formação contínua é, pois, hoje, mais do que uma necessidade, uma obrigação moral e ética dos professores, reconhecidos como peças fundamentais no processo educativo e factor determinante no sucesso académico dos alunos. Isso mesmo reforça a OCDE no relatório publicado em 2005, ao reportar-se às principais conclusões de estudos a propósito dos factores que determinam o desempenho académico dos alunos:

The first and most solidly based finding is that the largest source of variation in student learning is attributed to differences in what students bring to school – their abilities and attitudes, and family and community background. [...] The second broad conclusion is that of those variables potentially open to policy influence, factors involving teachers and teaching are the most important influences on student learning. In particular, the broad consensus is that “teacher quality” is the single most important school variable influencing school achievement. (OCDE, 2005, p. 26).

Essa mesma mensagem perpassa o próprio título do relatório: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.

Embora a formação contínua apareça legalmente enquadrada em Portugal desde o final da década de 80 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), o seu desenvolvimento requer mais do que normativos, a abertura e a disponibilidade dos professores para prosseguirem, de forma mais autónoma ou mais colaborativa, de modo mais informal ou mais formal, uma caminhada de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da sua vida profissional.

Como afirma García (1999), o conceito de formação comporta não apenas a capacidade de formação, mas a própria vontade de formação dos professores e o compromisso daqueles com esse propósito. Neste contexto, e porque, como regista Day

(2001, p. 17), «os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente)», cada professor devém responsável pela activação e desenvolvimento dos próprios processos formativos, o que significa que deve tomar nas próprias mãos o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

García (2009) define o desenvolvimento profissional como um «processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de índole diferente, tanto formais, como informais» (p. 7). É na escola, pois, enquanto espaço privilegiado de acção do professor, que o processo de formação e desenvolvimento profissional daquele ganha mais pertinência e significado. É também na escola que aumentam as possibilidades de impacto da formação na qualidade dos processos educativos.

Assumimos, com McDonald (1991), que

(...) é muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorar a qualidade do que estas proporcionam (...). É a qualidade dos próprios professores e a natureza do seu compromisso para mudar, que determina a qualidade do ensino e a melhoria da escola. O desenvolvimento dos professores é, em consequência, uma pré-condição do desenvolvimento do currículo (citado por Alonso, 1998, p. 297).

Considere-se, todavia, que esse não é um processo de ordem estritamente individual. Resulta, como afirmam Pacheco e Flores (1999, p. 135) «do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores». Cumpre, pois, aos professores encontrar nas suas necessidades, nas dos seus alunos e nas escolas onde trabalham, as molas impulsionadoras das respostas formativas que devem procurar e dos processos formativos que devem empreender, assumindo-se como parte integrante daqueles.

Não se pense, por isso, que os professores podem fazer tudo sozinhos. Sendo pedras-chave, sem as quais dificilmente se poderão prosseguir caminhos que conduzam a uma efectiva mudança,

(...) a prática do ensino (...) está formada por estruturas que transcendem o poder de qualquer indivíduo para realizar a mudança. Esta estrutura manifesta-se na selecção, sequenciação e organização dos conteúdos do currículo; nos programas de tarefas de aprendizagem que direccionam o trabalho com o conteúdo; na forma

como os alunos são organizados socialmente, e como se atribuem e distribuem os recursos e o tempo» (Elliott, 1989, p. 8).

É, pois, fundamental que as escolas, os governos, as instituições de ensino superior, os investigadores e a comunidade, encontrem, em parceria com os professores, caminhos formativos e outros que prossigam a procura de respostas para as dificuldades com que aqueles e as escolas se deparam no dia-a-dia.

Reconhecendo a estreita ligação entre o desenvolvimento individual dos professores e o desenvolvimento pedagógico das próprias escolas, Morais (2002) considera que aquele «ocorre pela interacção dinâmica entre a mudança individual e a mudança colectiva» (p. 14), mudança essa que se gera no compromisso entre a acção e o pensamento prévios e uma nova prática, construída em interacção e cooperação no seio de comunidades de aprendizagem criadas nas próprias escolas, entre escolas ou com outras instituições.

A relação entre o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional é perspectivada por Alonso (2003) e Alonso, Alaiz e Peralta (2005) como condição fundamental para a ocorrência de mudanças centradas na qualidade das aprendizagens dos alunos, construídas de forma intencional, participada e partilhada (ver Fig. 1).

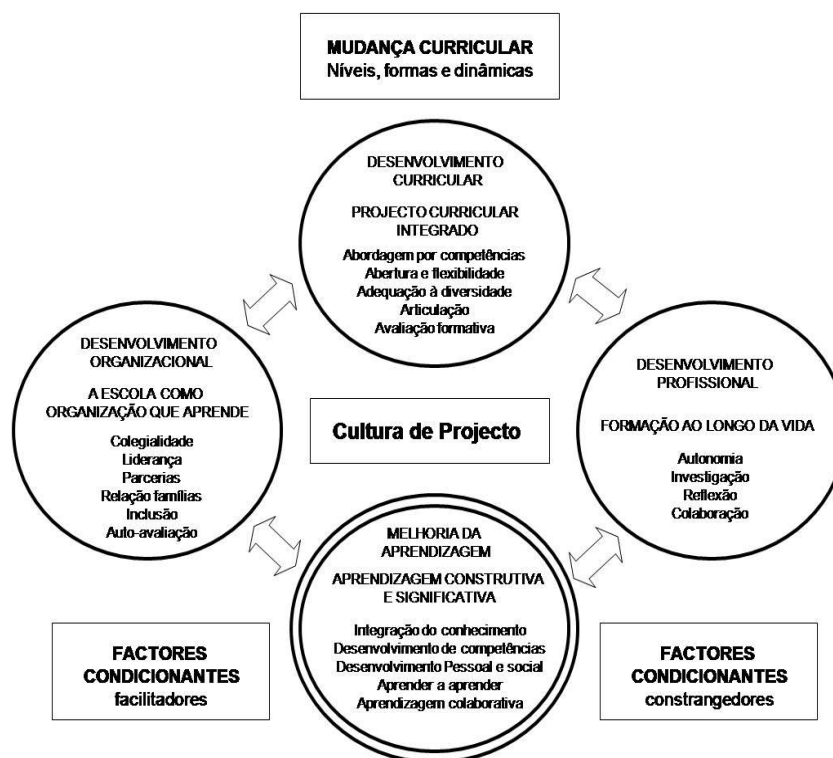


Figura 1 – Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, Alaiz & Peralta, 2005).

Autores como Schön (1983) e Zeichner (1993) vêm defendendo que, para que se consiga introduzir mudanças significativas no processo pedagógico e melhorar a qualidade educativa, o desenvolvimento profissional do professor deve assentar em modelos formativos de matriz reflexiva.

A reflexão e a investigação-acção no devir profissional

A ideia de reflexão aparece associada à possibilidade de o professor lidar positivamente com a incerteza e estar aberto a novas hipóteses de trabalho, identificando e assumindo os problemas com que se depara, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando sempre renovadas soluções. Zeichner (1993) reforça que não se trata apenas de reflectir por reflectir. A qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência.

Os modelos reflexivos pressupõem o envolvimento dos intervenientes numa dinâmica de acção-reflexão-acção. De acordo com Schön (1987), reinterpretado por Alarcão (1996), a reflexão deve assumir como objecto as práticas pedagógicas dos professores, facilitando a sua reconstrução mental retrospectiva e a sua análise (reflexão sobre a acção). O autor defende que, ao reflectir sobre a sua acção, o professor toma consciência dos seus conhecimentos, procura as suas falsas crenças e reformula o seu pensamento. Day (2001, p. 57) destaca também uma dimensão prospectiva na reflexão sobre a acção, por permitir «a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros».

À reflexão sobre a acção, Schön (1987) acresce a reflexão na acção, que permite ao professor a reformulação imediata da sua acção, em função de imprevistos e das situações que vão surgindo no decorrer da própria acção pedagógica. Por permitir o questionamento do conhecimento do professor em situação, o autor associa uma função crítica à reflexão na acção.

O autor reconhece também uma dimensão meta-reflexiva na própria reflexão (reflexão sobre a reflexão na acção). A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. É a reflexão orientada para a acção futura, é uma reflexão proactiva. Day (1999) regista que este tipo de reflexão é muitas vezes acompanhado de um desejo de justiça social, de emancipação ou de aperfeiçoamento.

Uma prática formativa que assume como estratégia central a reflexão dos professores e das escolas sobre as próprias experiências pedagógicas demanda abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social, contribuindo para a desocultação das crenças, representações, imagens e valores individuais dos professores e das comunidades educativas em que se inscrevem, promovendo o desenvolvimento de profissionais reflexivos, atentos aos contextos culturais e institucionais, impulsionando a capacidade de analisar e enfrentar os conflitos que emergem, a adoção e defesa de valores próprios e o envolvimento na mudança (Zeichner & Liston, 1996).

Uma tal prática deve perspectivar como ponto de partida as concepções, experiências e competências que os professores já possuem, as necessidades e especificidades dos contextos em que actuam, e como ponto de chegada a sua eficácia pedagógica, o sucesso dos seus alunos, a qualidade das suas escolas... É por isso que Medina e Domínguez (1989) consideram a formação contínua como um processo de preparação e emancipação profissional dos professores para realizarem crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador.

Stenhouse (1984) defende que esse processo deve assentar na investigação. Uma investigação que promova a reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática e que utilize o resultado dessa reflexão para promover mudanças nas práticas, melhorias na qualidade da intervenção pedagógica dos professores e no sistema educativo em geral. Desde então, muitos têm sido os autores a defender, como Gómez (1997, p. 40), que «o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos de sua formação académica; deve necessariamente converter-se em um investigador na aula, no ambiente natural onde se desenvolve a prática».

Elliott (1989) encontrou na investigação-acção a estratégia com maiores potencialidades para concretizar esse processo. Segundo o autor, através da investigação-acção educativa, os professores transformam o cenário de aprendizagem (o currículo, o método de ensino e o clima da escola) num cenário que capacite os alunos para descobrir e desenvolver, por si mesmos, o seu poder e as suas capacidades. O objectivo fundamental da investigação-acção é promover a mudança social, com enfoque no campo educativo.

Considerando que as mudanças educativas põem em conflito as crenças, estilos de ensino e comportamentos dos professores, para que sejam efectivas, é necessário

compreender a forma como aqueles vivenciam as situações e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela (Bogdan & Biklen, 1994).

Indo mais longe, Ainscow (2000, p. 3) afirma que a investigação-acção impõe que os próprios grupos-alvo «assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o passo [seguinte] a dar no processo de investigação», o que amplia a eficácia do processo e a qualidade do produto.

A investigação-acção, como geradora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das comunidades educativas. Ao questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, o professor reflecte sobre aqueles.

O professor-investigador deve ser, pois, um professor reflexivo. A prática reflexiva desencadeia um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante, dos vários intervenientes no processo educativo, conferindo poder ao professor e proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento profissional.

A investigação-acção comporta ainda outros efeitos na prática do professor: i) alarga as suas perspectivas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e à sociedade em geral; ii) aumenta a tomada de consciência dos problemas da sala de aula; iii) promove a harmonização entre a teoria e prática; iv) altera a representação das capacidades e papéis pessoais; v) reforça a auto-confiança e a auto-estima; vi) altera os valores e crenças pessoais; vii) e predispõe o professor para a mudança de comportamentos e atitudes.

Ensinar é fazer aprender

O professor é «aquele que ensina», sendo esta actividade entendida na sua acepção mais rica, como competência de «gerar e gerir formas de fazer aprender (...) alguma coisa a alguém» (Roldão, 1999b, p. 115). Nesta acção, o professor articula os conhecimentos de natureza teórica e prática e as competências e capacidades específicas e distintivas requeridas do «saber educativo» (*ibidem*), entendido na dupla perspectiva de ‘gestão de saber’ e ‘produção de saber’. O processo implica a mobilização, fundamentada pela reflexão, de conhecimentos científicos,

metodológicos e didáticos, em função das circunstâncias de cada contexto particular, visando promover aprendizagens significativas.

Sá-Chaves e Alarcão (1998), a partir dos contributos de Shulman (1986; 1987) e Elbaz (1988), equacionam as dimensões do conhecimento profissional dos professores, numa abordagem multi e interdimensional, considerando a dimensão do «conhecimento pedagógico do conteúdo» como definidora da profissionalidade docente. Consiste aquela dimensão numa «competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões enquanto variáveis na relação ensino/aprendizagem.» (Sá-Chaves e Alarcão, 1998, s/p).

Assim concebido, o professor é reconhecido como um investigador e um agente crítico-reflexivo, ocupando um lugar chave como intermediário entre as disposições oficiais sobre o que deve ser o trabalho escolar e a adaptação daquelas orientações às situações e condições específicas de cada contexto.

A aposta em práticas de gestão curricular contextualizadas visa o rompimento com uma cultura de uniformização curricular (geradora de insucesso e exclusão escolar) e passa, segundo Roldão (1999b), pela integração, adequação e diferenciação curriculares articuladas numa prática coerente, cujos processos de tomada de decisão visam fazer com que todos aprendam mais e melhor.

A adequação curricular compreende um «conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular» (Roldão, 1999b, p. 58), no sentido de atender à «diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica dos alunos» (*idem*, p. 53).

Perrenoud (2000) adverte, a este propósito, que, dada a diversidade dos alunos e a sua autonomia de sujeitos, a tomada de decisões tem como propósito fundamental proporcionar a cada um a «vivência de situações fecundas de aprendizagem» (p. 57). Ao professor cabe a concepção, antecipação e ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos, guiando a acção didáctica e de regulação de modo a não marginalizar os alunos que experimentam mais dificuldades na aprendizagem.

Aprender a ensinar, investigando: Testemunhos de um projecto profissionalmente relevante

O projecto *Investigação para um Currículo Relevante (ICR)*² assenta no pressuposto que a melhoria das aprendizagens escolares dos alunos depende em larga medida da forma como aqueles encaram a escola e as práticas de ensino-aprendizagem que nela ocorrem, bem como da relevância que atribuem às aprendizagens escolares.

Reconhecendo que o professor desempenha um papel determinante na tomada de decisões relativas ao *que* e *como* do currículo e assumindo-o como sujeito e agente activo, o ICR elege a investigação-acção como estratégia de intervenção educacional, orientando-a para a promoção do conhecimento dos professores relativamente às suas práticas e aos contextos em que actuam, para a sua análise e reflexão, com vista a uma acção promotora de aprendizagens significativas e fecundas.

O ICR apresenta como principais objectivos:

1. Caracterizar o conhecimento profissional na base do qual os professores participantes se referem à existência de desinteresse, por parte de determinados alunos, em realizar aprendizagens propostas.
2. Identificar causas do alegado desinteresse manifestado por determinados alunos em relação ao currículo em geral ou em relação a partes específicas do mesmo.
3. Compreender o grau de relevância atribuído por diferentes alunos ao currículo em geral ou a partes específicas do mesmo.
4. Relacionar o grau de relevância atribuído por diferentes alunos às aprendizagens propostas com a natureza dos conteúdos curriculares seleccionados e com os métodos de ensino usados.
5. Contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas na selecção de conteúdos curriculares e na abordagem metodológica aos mesmos.

² Este projecto inscreve-se num projecto mais amplo – *Contextos e práticas colaborativas de investigação curricular na educação básica* –, em curso no Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. O CPFPP «procura investigar a natureza do conhecimento profissional docente, tal como é percebida pelos próprios profissionais do ensino, e a sua relação com práticas de formação, no sentido de produzir saber que possa ser investido na melhoria da qualidade do desempenho docente» (Sousa & Valadão, 2008).

6. Contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino conducentes a aprendizagens mais reconhecidas pelos alunos como relevantes. (Sousa & Valadão, 2008)³.

O projecto teve início em 2007, na ilha Terceira, integrando dois docentes do ensino básico e um docente da Universidade dos Açores, que o coordenava. Anualmente a equipa tem vindo a alargar-se, e em 2009 o projecto expandiu-se à ilha de S. Miguel, contando actualmente com dez docentes dos três ciclos do ensino básico e quatro docentes do ensino superior.

Seguindo uma metodologia de investigação-acção colaborativa, o ICR desenvolve-se em ciclos, correspondendo cada ciclo a um ano lectivo (ver Fig. 2). O processo inicia-se com a selecção dos alunos que, numa ou mais turmas de cada docente, demonstram pouca ou nenhuma motivação para a aprendizagem e um empenhamento e satisfação escolares muito baixos. Os alunos são caracterizados e são-lhes realizadas entrevistas com o objectivo de apreender e compreender as suas representações da escola, das disciplinas, conteúdos e práticas escolares, e de identificar os seus interesses e expectativas de futuro.



Fig. 2 – Representação do processo de investigação-acção subjacente ao ICR (Leal, Sousa & Dinis, 2009)⁴.

³ Comunicação intitulada “Que relevância reconhecem as crianças no currículo? Trilhando um percurso de investigação-acção”, apresentada no I Congresso em Estudos da Criança, que teve lugar em Braga, em Fevereiro de 2008.

⁴ Comunicação intitulada “Escutando vozes de crianças que falam da escola: o contributo do projecto ICR”, apresentada nas III Jornadas da Infância, que teve lugar na Ribeira Grande, em Novembro de 2009.

A análise dos dados das entrevistas permite o levantamento de hipóteses explicativas da falta de motivação e interesse dos alunos pela escola e pelas aprendizagens escolares, bem como a enunciação conjunta de estratégias de ensino-aprendizagem susceptíveis de resolver ou minorar o(s) problema(s) identificados. Ao longo do ano lectivo, vai sendo avaliado em equipa o impacto das estratégias desenvolvidas nos comportamentos e desempenhos dos alunos, ajustando-as, quando necessário, e definindo outras com potencial no contexto.

Terminado o ciclo de investigação-acção, e feito o seu balanço, pondera-se a possibilidade de dar início a um novo ciclo com um ou mais dos alunos envolvidos no projecto e procuram-se outros alunos passíveis de o integrar, recomeçando o processo.

Poder-se-á registar, a título prévio, que não foi fácil o arranque do projecto na ilha de S. Miguel. Nos diversos contactos estabelecidos com escolas e professores ao longo de alguns meses, a resposta mais frequente reportava a potencial relevância do projecto, mas a impossibilidade, ainda assim, de o integrar, ora por falta de tempo e disponibilidade dos professores, ora por aqueles não terem alunos com o perfil adequado ao projecto ou não saberem ainda se os teriam no ano lectivo imediato.

Quando finalmente se reuniram as condições para arrancar e se constituiu a equipa, aquela integrava duas docentes do ensino superior e quatro docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico de 2 escolas da ilha, de áreas disciplinares diversas (Matemática/Ciências da Natureza, Português e Inglês). No decurso do projecto, o grupo viu-se entretanto reduzido a quatro elementos. Dois dos docentes do 2.º Ciclo desistiram por falta de disponibilidade para o desenvolvimento do projecto.

O facto impõe questões como: O que motiva os professores a aderirem a um projecto como o ICR? Que factores pesam na sua decisão? O que os mantém envolvidos no projecto? Que avaliação fazem do seu impacto e relevância? Para a obtenção de respostas a estas questões procedemos, em S. Miguel, à análise do conteúdo dos testemunhos e reflexões produzidos pelas duas professoras que integram a equipa no ano lectivo em curso (P1 e P2), quer em reuniões do grupo (e registadas em acta), quer em registos individuais inscritos na plataforma moodle associada ao projecto.

A propósito da adesão ao projecto, num desabafo colocado na plataforma, P2 dá conta de algumas das dúvidas com que se confrontou: «Será que vale a pena? Ou será que é mais e mais teoria, sem utilidade prática? Terei tempo para isso tudo que me

pedem (contactos com os pais, entrevistas, transcrições, análise, busca de estratégias que vão de encontro aos interesses dos alunos...)?».

No caso desta professora, dois factores parecem ter motivado a sua adesão ao projecto. Por um lado, uma experiência de investigação-acção desenvolvida durante o ano de estágio, «muito positiva, apesar da imensa carga de trabalho que implicou, pois o facto foi que toda a teoria que investig[ou], quando posta em prática, resultou!!!». Por outro, a «frustração» perante os insucessos e o receio de não conseguir corresponder às necessidades dos seus alunos sem apoio:

Mais do que uma vez dei por mim a pensar na falta de interesse dos meus alunos, no seu fraco entusiasmo e na sua desmotivação, questionando-me sobre a minha quota-parte de responsabilidade neste fenómeno. Ao longo dos poucos anos de serviço que tenho, fui ensaiando várias estratégias na esperança de conseguir reverter esse cenário, motivar os meus alunos, mostrar-lhes o quão importante e belo é o conhecimento. Senti, inevitavelmente, alguma frustração pelos casos mal sucedidos, mas tomei os poucos casos de sucesso como fonte de inspiração, por isso, quando, ainda no Verão, ouvi falar do ICR, tive a certeza que devia abraçar este projecto. (P2).

Para esta docente, o ICR surgiu como uma possível resposta a um problema real e significativo. Motivações idênticas terão levado P1 a aderir ao projecto:

Ao envolver-me neste projecto, pretendia aprender melhor a conhecer os alunos e o que os leva ao desinteresse pela escola, aprendendo assim a colmatar esse desinteresse. (P1).

Não obstante o entusiasmo e a expectativa com que estas docentes abraçaram o projecto, o cansaço, o desânimo e a dificuldade em corresponder às solicitações do projecto foram visíveis em determinados momentos, essencialmente no caso de P2:

Lamento, a esta data [início do 2.º período], a falta de tempo que tive para as reuniões e para a investigação... Pois senti-me assoberbada com trabalho na escola e para a escola...;

Senti-me um pouco cansada e desmotivada perante todo o trabalho que tinha de realizar para a escola e as tarefas do ICR, mas o facto é que a equipa compreendeu muito bem as exigências e solicitações que a escola, hoje em dia, nos faz (é uma devoradora de tempo) e não me cobrou prazos nem exerceu qualquer pressão.

No processo, a professora destaca o apoio e compreensão da equipa como factores relevantes para fazer face às dificuldades e prosseguir os trabalhos. Nas suas palavras adivinham-se, todavia, factores bem mais determinantes, desde logo, o impacto «extremamente positivo» (P2) do projecto quer nos seus alunos, quer nas suas práticas.

Concretizando, as professoras registam um efeito positivo imediato do desenvolvimento do projecto nas atitudes e na auto-estima dos alunos, tanto dos alunos seleccionados, como de colegas de turma. O facto é visível nos seguintes depoimentos:

No que respeita, aos alunos directamente ligados ao ICR, destaco o seu “orgulho” em fazer parte deste projecto e a forma como assumem em cada aula esta responsabilidade. (P2);

A primeira etapa (entrevistas aos alunos) [...] permitiu logo uma mudança de atitudes [...]. Um dos alunos seleccionados, mesmo antes de ter sido feita a entrevista, levantou-se e foi sentar-se numa mesa sozinha. Ao questioná-lo por que tinha mudado, respondeu-me: “Aqui vou concentrar-me mais e assim corresponder ao interesse que a Senhora Professora revela por mim.”. Também os restantes alunos da turma, nomeadamente os melhores alunos, que no ano transacto manifestavam atitudes de desprezo em relação a estes alunos, ofereceram-se para contribuir para o sucesso dos colegas e passaram a ajudar nas tarefas na sala de aula espontaneamente. (P1).

Pode depreender-se da atitude e das palavras do aluno citado por P1, que o ICR passa aos alunos seleccionados a mensagem de que os professores se interessam por eles, e isso, só por si, já representa um factor de motivação para a aprendizagem por parte daqueles, tanto mais que, como registou um dia P2 numa reunião, outros alunos da turma reclamaram ser também seleccionados. Essa parece ser também a leitura dos pais, um ou outro dos quais, quando interpelado por P2 para autorizar a participação do seu filho no projecto, espontaneamente registou que nunca ninguém se interessara por aquele.

Sendo embora o impacto do ICR na motivação e auto-estima dos alunos um factor a considerar no sucesso do projecto, não menos importante será o facto de, através das entrevistas, facilitar um melhor conhecimento dos alunos, dos seus interesses e expectativas, necessidades e contextos. Registando isso mesmo, P2 escreve: [...] este projecto [...] permitiu-me conhecer muito melhor alguns dos meus alunos, a partir das entrevistas e contactos com os familiares [...]. E acresce «o conhecimento que se obtém

dos alunos é muito mais profundo e abrangente, o que nos torna (professores) muito mais eficazes na gestão de situações de alguma indisciplina ou falta de atenção por parte deles... Sabemos o que gostam e o que não gostam, sabemos o que os distrai mais...».

A julgar pelas palavras de P2, esse conhecimento mais aprofundado que os professores envolvidos no projecto adquirem relativamente aos seus alunos parece acrescer a capacidade daqueles para gerir de forma mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e para introduzir mudanças nas suas práticas, no sentido da realização de actividades e do uso de recursos mais adequados aos seus alunos:

Depois de analisadas as entrevistas, verifiquei os interesses destes alunos e conduzi as minhas aulas com base no revelado nas mesmas. As estratégias usadas foram i) actividades que permitem descobrir experimentalmente propriedades matemáticas; ii) trabalho de pares e em grupos de 5 alunos; iii) uso do computador (Webquest); iv) e jogos para consolidação de cada unidade. (P1);

[...] fiz um grande esforço por integrar as novas tecnologias na sala de aula, usando uma série de recursos que, felizmente, a minha escola disponibiliza. Assim, os meus alunos fizeram testes de escolha múltipla, verdadeiro/falso, entre outros, com recurso a uns comandos, parecendo que estavam num verdadeiro programa de televisão [...]. Os alunos envolvidos no ICR obtiveram bons resultados. (P2).

Embora haja uma particular preocupação por parte das professoras em incorporar nas práticas actividades, conteúdos, temáticas e recursos do interesse dos alunos seleccionados no âmbito do projecto, não se pense que isso representa uma desatenção para com os restantes alunos das turmas. Embora o conhecimento que têm destes não seja tão aprofundado, a acção das professoras estende-se a toda a turma e toda a turma parece beneficiar do desenvolvimento do projecto:

[...] é curioso como as aprendizagens que tenho realizado até à data me permitem melhorar muito o ambiente das minhas aulas. [...] criei espaços de partilha com os alunos e, valorizando as suas experiências, tento mostrar-lhes o porquê da escola e do Português nas suas vidas. (P2).

Ainda assim, a reacção dos alunos e o seu desempenho não deixa de surpreender P1 e P2, deixando entrever o quanto as representações que os professores constroem relativamente às capacidades e interesses dos seus alunos nem sempre correspondem à

realidade, mas acabam por condicionar de uma forma ou de outra as expectativas dos professores e a sua acção pedagógica. Leiam-se, por exemplo, os seguintes registos:

Também realizei alguns “ditados”, pois foi uma das coisas que repetidamente disseram gostar de fazer em LP. Fiz questão de lhes dizer que estava a fazer este tipo de exercício porque A, B e C disseram ser importante. Os alunos em questão ficaram todos orgulhosos e para meu espanto toda a turma delirou com um simples ditado! (nunca imaginei que algo tão simples os motivasse). (P1);

O que mais me marcou nesta experiência, foi o facto de ter sido surpreendida pelo desempenho de diversos alunos que considerava fracos relativamente às aprendizagens realizadas e sobre os quais tinha baixas expectativas na realização destas tarefas. Muitos destes alunos revelaram um entusiasmo e empenhamento que me compensaram grandemente. (P2).

Como estas duas professoras dão testemunho, o ICR parece ter um impacto positivo nas atitudes e desempenhos escolares dos alunos, quer por via de uma crescente motivação e interesse daqueles para com as aprendizagens escolares, pelo menos nas disciplinas em que o projecto se desenvolve, quer pela transformação das práticas dos professores. O impacto do projecto vai, todavia, claramente para além disso. De acordo com P1 e P2, favorece a consciência das práticas e promove uma atitude analítica e reflexiva por parte dos professores participantes:

Em termos práticos, este projecto [...] permitiu-me estar muito mais desperta e consciente para as minhas práticas, identificando e rentabilizando momentos de aula que, anteriormente, eram inconscientemente desperdiçados [...]. (P2);

Noto que me tornei muito mais auto-analítica, ou seja, muitas vezes dou por mim, em contexto de sala de aula, identificando a falha [...], procurando uma solução e, maravilha das maravilhas, conseguindo resolvê-la. (P2);

A realização de tarefas de investigação na aula constituiu uma boa oportunidade para estabelecer um contexto de reflexão sobre este tema [...] porque sendo pouco familiares e envolvendo processos complexos, geram dilemas que levam o professor a reflectir sobre a sua prática e a explicitá-la. (P1).

Com efeito, o excessivo e continuado envolvimento dos professores num sem número de tarefas rotineiras e tendencialmente mais burocráticas, as frequentes alterações curriculares e o elevado número de normativos legais, o alargamento do

horário de trabalho e a falta de condições nas escolas para reunir e preparar a actividade lectiva, o défice de cultura participativa e colaborativa dos professores, não têm facilitado as condições de tempo e disposição pessoal para a reflexão. O ICR parece proporcionar essas condições.

Mas nem só de reflexão se faz a riqueza do ICR. Tanto P1 como P2 consideram uma das mais-valias do projecto a colaboração (directa, entre os professores do núcleo de S. Miguel, e à distância, através da interacção e partilha de dados, estratégias e recursos online com os colegas da Terceira). As palavras de P1 ilustram isso:

Só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a acção, isto é, levar os intervenientes a repensar o seu ensino [...]. Este processo pode ser potenciado se existir um ambiente propício, como por exemplo, uma equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual. (P1).

Os testemunhos das professoras que integram o núcleo de S. Miguel dão conta da importância do projecto e do seu impacto nos alunos, nas suas práticas e na sua profissionalidade.

Conclusão

Assumindo com Alonso (2002), Perrenoud (2000) e Roldão (1999b), a importância de as práticas pedagógicas dos professores atenderem às especificidades dos alunos, considerando em particular, aqueles que não parecem encontrar significado ou relevância na escola e nas aprendizagens que aquela se propõe proporcionar, e partilhando das perspectivas de formação e desenvolvimento profissional docente assentes na reflexão e na investigação-acção, preconizadas por autores como Alarcão (1996), Day (2001), Schön (1983; 1987) e Elliot (1989), o projecto *Investigação para um currículo relevante* aposta nos professores para introduzir melhorias na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem no ensino básico.

Envolvendo os professores num processo de investigação-acção de natureza interaccional e colaborativa, orientado para a resolução dos problemas e dificuldades com que aqueles se deparam no dia-a-dia em face de alunos desinteressados e com fraco rendimento escolar, o projecto ICR tem acrescido o conhecimento que os professores têm dos seus alunos, tem favorecido a reflexão sobre as práticas individuais e tem contribuído para a transformação daquelas, traduzindo um impacto positivo, por um

lado, na motivação e aprendizagem dos alunos, por outro, no desenvolvimento profissional dos professores.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola - Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a prática da inovação/formação* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- 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. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo*, número especial, 167-185.
- Alonso, L. (Coord.) Alaiz, V. & Peralta, H. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. [On line]. Disponível em <http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/ReorganizaçãoCurricularEB.htm>. [2002, 17 de Janeiro].
- Alonso, L. (Coord.), Alaiz, V. & Peralta, H. (2005). *Mudança Curricular no Ensino Básico: Que práticas nas Escolas? Projecto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas*. (Policopiado).
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dominicé, P. (1988). O que a Vida lhes Ensinou. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 131-153). Lisboa: Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde.
- Elliott, J. (1989). *Studying the school curriculum through insider research: some dilemmas*. Mecanografiado: Hong Kong.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Gómez, A. P. (1997). Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. *MOTRIZ*, Volume 3, 1, Junho.

- Medina, A. e Domínguez, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.
- OCDE. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - final report: Teachers matter*. Paris: OCDE.
- Pacheco, J. A. & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M.C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M.C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Sá-Chaves (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (1998). O Conhecimento profissional dos professores: Análise multidimensional usando representação fotográfica. *European Conference of Educational Research (ECER)*. Eslovénia (policopiado), s/p.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.